



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

ALINE ROMANA ALVES PEREIRA

**O SER PROFESSOR NA PEDAGOGIA DO SENTIDO: IDENTIDADE,
SABERES E PRÁTICAS**

Feira de Santana
2024

ALINE ROMANA ALVES PEREIRA

**O SER PROFESSOR NA PEDAGOGIA DO SENTIDO: IDENTIDADE,
SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. David Moisés Barreto dos Santos
Coorientador: Prof. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos

Feira de Santana
2024

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Pereira, Aline Romana Alves

P489s O ser professor na Pedagogia do Sentido: identidade, saberes e práticas /
Aline Romana Alves Pereira. – 2024.
133f.: il.

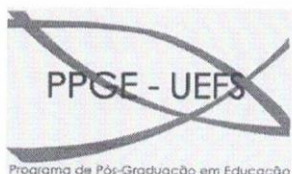
Orientador: David Moisés Barreto dos Santos
Coorientador: Evódio Maurício Oliveira Ramos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação. 2. Logoterapia. 3. Saberes docentes. 4. Pedagogia do
Sentido. I. Santos, David Moisés Barreto dos, orient. II. Ramos, Evódio
Maurício Oliveira, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana.
IV. Título.

CDU: 37.013

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ALINE ROMANA ALVES PEREIRA

“O SER PROFESSOR NA PEDAGOGIA DO SENTIDO: IDENTIDADE, SABERES E PRÁTICAS”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2024

Prof/a. Dr/a. David Moises Barreto dos Santos Orientador/a - UEFS

Prof/a. Dr/a. Evódio Maurício Oliveira Ramos Coorientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Sandrelena da Silva Monteiro Primeiro/a Examinador/a - UFJF

Prof/a. Dr/a. Suzana Alves Nogueira Segundo/a Examinador/a - UEFS

Prof/a. Dr/a. Jefferson da Silva Moreira Terceiro/a Examinador/a - FAC

RESULTADO:

APROVADO

À minha família e à minha família Mar a
Dentro. Graças a elas me tornei quem sou
hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de toda vida, que me concedeu a graça de concluir este tempo formativo.

Agradeço a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse cursar o mestrado.

Aos meus pais, Sebastião e Maria José, por terem me dado a vida e por todo cuidado, carinho, pela formação inicial e presença em minha vida.

Aos meus irmãos, Fernando e Rogério, por todo apoio, por terem contribuído com minha educação e por me ensinarem o sentido de irmandade.

À professora Luci, por seu apoio e incentivo para que eu buscasse sempre ir além.

Ao professor David Moisés, por acreditar em mim antes mesmo que eu acreditasse que conseguiria levar este trabalho a termo.

Ao professor Evódio Maurício, por toda dedicação na coorientação desse trabalho.

À turma da linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de 2022, pelo apoio, carinho e pela parceria, em especial à Roberta.

Aos professores do mestrado e a todos os professores que passaram por minha vida, agradeço por me motivarem a acreditar que é possível fazer uma Educação de qualidade;

À Tânia, que assumiu minhas atribuições no trabalho durante o período em que fiquei fora para cursar os créditos presenciais do mestrado.

Aos que contribuíram financeiramente e em oração para que eu pudesse residir em Feira de Santana durante os dez meses de atividades presenciais.

À minha irmã de Comunidade Eliane Lúcio pelas conversas tarde da noite que me ajudaram a nortear a escrita deste trabalho.

À Comunidade Católica Mar a Dentro, família cristã que me acolheu e impulsionou a sempre ir além. Que me apoiou com palavras e orações no tempo em que residi em Feira de Santana e continua me apoiando para que eu realize minha missão neste mundo para a glória de Deus.

A vida está repleta de oportunidades
para dotá-la de sentido.

Frankl (2019, p. 108)

RESUMO

A Pedagogia do Sentido é inspirada no pensamento de Viktor Frankl e tem caráter prospectivo, ou seja, não se prende aos condicionamentos humanos, mas encoraja a pessoa a lançar o olhar à frente através de um sentido na vida que o sustenta, procurando oferecer uma resposta livre e responsável aos questionamentos que a vida lhe faz. Uma vez que o fazer pedagógico é permeado por saberes, a presente pesquisa objetiva compreender como se estruturam saberes docentes de professores da Educação Básica que fundamentam seu trabalho na Pedagogia do Sentido. Essa concepção de Educação (a Pedagogia do Sentido) é relativamente nova e são quase escassos os trabalhos que a discutem, tanto a nível regional como a nível nacional. Sendo assim, de modo mais específico, o interesse desse trabalho repousa na identificação de saberes pedagógicos e didáticos, a partir de um inventário de saberes proposto por D'Ávila e Ferreira, que fundamentam a prática pedagógica dos professores, bem como na análise da constituição identitária do professor no horizonte da Pedagogia do Sentido. A presente pesquisa é empírica, e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas que tiveram como sujeitos professores que fundamentam suas práticas na antropologia frankliana há no mínimo cinco anos. Como método de análise de dados, foi utilizada a Análise Temática na perspectiva de Braun e Clarke. Os resultados demonstraram que a constituição identitária do professor, aqui subdividida em identidade docente e papel do professor, tem como eixo central a busca de sentido com o consequente fomento à busca por sentido na vida dos alunos e demais atores educacionais. Os saberes pedagógicos extrapolam a sala de aula e se dão tanto na relação com o aluno quanto na relação com os diferentes atores educacionais. Esses saberes se revelaram sobretudo por meio de uma postura ética do professor através da sua liberdade e sua responsabilidade para a escolha da atitude frente às situações inevitáveis da vida. Os saberes didáticos (saberes específicos do ensinar), subdivididos em mediação de classe e mediação da disciplina (entendida aqui como componente curricular), revelam a pessoa espiritual. Os saberes de mediação de classe tratados neste trabalho foram: ambiente favorável à aprendizagem, relações interpessoais, gestão de conflitos e ambiente inclusivo. Em síntese, perpassados por um olhar humanizado, esses saberes focam encorajar a autotranscendência do educando e levam o professor a considerar a totalidade de cada aluno. Os saberes de mediação de disciplina tratados neste trabalho foram a identificação e superação das dificuldades de aprendizagem, planejamento, metodologias de ensino e avaliação. Esses saberes estão centrados nos processos de busca, descoberta e realização de sentido através de práticas pedagógicas. Pensados a partir da noodinâmica, esses saberes envolvem, por exemplo, contextualizar o conteúdo com a realidade do estudante e inserir um eixo existencial nos conteúdos curriculares e nas dinâmicas avaliativas, considerando a constante busca do aluno por sentido. De modo especial, este trabalho avançou em relação aos já existentes acerca da temática ao discutir de modo aprofundado a constituição identitária do professor e elencar e discutir um inventário de saberes com suas respectivas práticas pedagógicas. Desse modo, acreditamos poder contribuir de alguma forma com o debate e auxiliar os que ainda não conhecem a Pedagogia do Sentido e os que desejam aprofundar suas pesquisas.

palavras-chave: Educação. Logoterapia. Saberes docentes. Pedagogia do Sentido.

ABSTRACT

The Pedagogy of Meaning is inspired by the thoughts of Viktor Frankl, and has a prospective character, which means it is not tied to human conditioning but encourages individuals to look forward by searching for a meaning in life that sustains them, seeking to offer a free and responsible response to the questions asked by life. Since the pedagogical practice is permeated by knowledge, this research aims to understand how the teaching knowledge of Basic Education teachers who base their work on the Pedagogy of Meaning is structured. This conception of education (the Pedagogy of Meaning) is relatively new, and few works discuss it, both at a regional and national level. Therefore, more specifically, the interest of this work lies in the identification of pedagogical and didactic knowledge, based on an inventory of knowledge proposed by D'Ávila and Ferreira, which underlies the pedagogical practice of teachers, as well as the analysis of the constitution of teacher's identity within the horizon of the Pedagogy of Meaning. This research is empirical, and its data collection was carried out through semi-structured interviews with teachers who have based their practices on Franklian anthropology for at least five years. As a data analysis method, Thematic Analysis was used from the perspective of Braun and Clarke. The results demonstrated that the teacher's identity constitution, here subdivided into Teaching Identity and Teacher Role, has as its central axis the search for meaning, with the consequent promotion of the search for meaning in the lives of students and other educational actors. Pedagogical knowledge goes beyond the classroom and occurs both in the relationship with the student and in the relationship with different educational actors. This knowledge is revealed above all through the teacher's ethical stance through his freedom and responsibility for choosing his attitude in face of life's inevitable situations. Didactic knowledge (specific teaching knowledge), subdivided into class mediation and discipline mediation (understood here as a curricular component), reveals the spiritual person. The class mediation knowledge covered in this work was a favorable environment for learning, interpersonal relationships, conflict management and an inclusive environment. In short, permeated by a humanized perspective, this knowledge focuses on encouraging the student's self-transcendence and leads the teacher to consider the totality of each student. The discipline mediation knowledge covered in this work was the identification and overcoming of learning difficulties, planning, teaching, and evaluation methodologies. This knowledge is centered on the processes of searching, discovering, and making meaning through pedagogical practices. Thinking from noodynamics, this knowledge involves, for example, contextualizing the content within the student's reality and inserting an existential axis into the curricular content and evaluative dynamics, considering the student's constant search for meaning. In particular, this work advances regarding existing works on the subject by discussing in depth the teacher's identity constitution and listing and discussing an inventory of knowledge in their respective pedagogical practices. In this way, we believe we can contribute to the debate and help both those who do not yet know the Pedagogy of Meaning and those who wish to deepen their research.

keywords: Education. Logotherapy. Teaching Knowledge. Pedagogy of Meaning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Saberes docentes na concepção de Saviani (1996)	51
Figura 2 – Saberes docentes na concepção de Pimenta (2005)	52
Figura 3 – Saberes docentes na concepção de Tardif (2014)	52
Figura 4 – Articulação dos saberes pedagógicos e saberes didáticos no universo dos saberes docentes na concepção de D'Ávila e Ferreira (2019)	54
Figura 5 – Articulação dos saberes pesquisados	65
Figura 6 – Identidade docente e os temas encontrados	66
Figura 7 – Papel do professor e os temas pesquisados	69
Figura 8 – Saberes pedagógicos e os temas pesquisados	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da Pedagogia do Sentido de acordo com o pensamento de Aquino <i>et al</i> (2010); Miguez (2014); Aquino (2015) e Freitas (2018)	33
Quadro 2 – Publicações sobre Logoeducação e Pedagogia do Sentido	38
Quadro 3 – Dados Coletados no questionário sociodemográfico	59
Quadro 4 – Dados complementares do questionário sociodemográfico	59
Quadro 5 – Quadro metodológico por objetivo específico	63
Quadro 6 – Relato de experiência sobre partir da perspectiva do estudante como pessoa (Viviane)	72
Quadro 7 – Saberes de Mediação de classe e temas pesquisados	75
Quadro 8 – Relato de prática pedagógica sobre ambiente favorável à aprendizagem (Bianca)	77
Quadro 9 – Relato de prática pedagógica sobre gestão de conflitos (Bianca)	81
Quadro 10 – Relato de prática pedagógica sobre ambiente inclusivo (Bianca)	83
Quadro 11 – Saberes de Mediação da disciplina e temas pesquisados	85
Quadro 12 – Relato de prática pedagógica sobre desenvolver atividades artísticas (Maria)	87
Quadro 13 Relato de prática pedagógica sobre desenvolver projetos (Aurora)	89
Quadro 14 – Relato de prática pedagógica sobre ensinar a pensar (fazer-se consciente) (Gisele)	91
Quadro 15 – Relato de prática pedagógica sobre assembleia (Aurora)	96
Quadro 16 – Relato de prática pedagógica sobre avaliação a partir das potencialidades (Renata)	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As seis fases da Análise Temática

62

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LAE – Logoterapia e Análise Existencial

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1.	ENTRELAÇAMENTOS ENTRE VIDA E PESQUISA / PESQUISA E VIDA	15
1.2.	LANÇANDO UM OLHAR CIENTÍFICO SOBRE A QUESTÃO	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1.	LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL	21
2.1.1.	Quem é o ser humano?	22
2.1.2.	Pilares da LAE – Liberdade da vontade	23
2.1.3.	Pilares da LAE – Vontade de sentido	25
2.1.4.	Pilares da LAE – Sentido de vida	26
2.2.	A PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO SENTIDO	28
2.2.1.	Conceito de Pedagogia	28
2.2.2.	A Pedagogia do Sentido e seus objetivos	31
2.2.3.	A relação professor-aluno	35
2.2.4.	Levantamento bibliográfico sobre Pedagogia do Sentido	37
2.3.	CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE	46
2.4.	SABERES DOCENTES	48
2.4.1.	Breve epistemologia do termo saber	49
2.4.2.	O que são saberes docentes	50
2.4.3.	Algumas categorias de saberes	51
2.4.4.	Saberes pedagógicos e saberes didáticos	54
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
3.1.	PARTICIPANTES	61
3.2.	INSTRUMENTOS	61
3.3.	PROCEDIMENTOS	62
3.4.	MÉTODO DE ANÁLISE	62
4	RESULTADOS	66
4.1.	IDENTIDADE DOCENTE	66
4.2.	PAPEL DO PROFESSOR	69
4.3.	SABERES PEDAGÓGICOS	72
4.4.	SABERES DIDÁTICOS	75

4.4.1 Mediação de classe	75
4.4.1.1 Ambiente favorável à aprendizagem	76
4.4.1.2 Relações interpessoais	80
4.4.1.3 Ambiente inclusivo	83
4.4.2 Mediação de disciplina	86
4.4.2.1 Mediação didática	87
4.4.2.2 Identificação e superação das dificuldades de aprendizagem	94
4.4.2.3 Planejamento	96
4.4.2.4 Metodologias de ensino	97
4.4.2.5 Avaliação	99
5 DISCUSSÕES	103
5.1. IDENTIDADE DOCENTE	103
5.2. SABERES PEDAGÓGICOS	106
5.3. SABERES DIDÁTICOS	107
5.3.1 Mediação de classe	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	124
APÊNDICE C – ROTEIRO	128

1 INTRODUÇÃO

Trataremos brevemente, nesta seção introdutória, do ser no mundo Aline Romana Alves Pereira e de sua aproximação com o tema. Para tanto, faremos uma apresentação dos elementos constitutivos deste estudo. No que concerne à aproximação com a temática, a autora optou por discorrer na primeira pessoa. Nas demais partes do estudo, retornaremos ao uso da terceira pessoa.

1.1 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE VIDA E PESQUISA/PESQUISA E VIDA

Ao olhar para a minha trajetória de vida, percebo que a paixão por aprender e ensinar e a vontade de ajudar as pessoas fizeram parte da minha vida desde a infância. Tenho lembranças dos meus primeiros contatos com as letras e do período de alfabetização, que são como borrões. Contudo, nas recordações que consigo apreender com mais clareza, percebo que a sede por conhecimento sempre me consumiu. Depois de aprender a ler, quis ler cada vez mais. Isso se deve também à influência de minha mãe, que fez uma assinatura das revistas em quadrinhos da Turma da Mônica em meu nome por um ano quando eu estava na primeira série. Ouvir a campainha de casa tocar e ver que era o carteiro com um pacote em meu nome fazia com que eu me sentisse muito importante. Em 1988, não se tinha o aparato tecnológico nem o acesso à informação que se tem hoje. Então, os materiais escritos eram nossos maiores tesouros. E quão ricas eram aquelas revistas em quadrinhos para mim!

Dos gibis, passei para os livros de contos, histórias e literatura em geral, ao mesmo tempo que o interesse pelo conhecimento crescia, especialmente em sala de aula. A facilidade em aprender era acompanhada pela facilidade em ensinar. Na Educação Básica, boa parte dos colegas deixava de ir à mesa dos professores para vir à minha carteira me pedir que lhes explicasse o que não conseguiam entender e, cada vez que explicava a um dos colegas, os conteúdos passavam a ficar ainda mais claros para mim, o que desencadeava uma maior vontade de aprender e ensinar. Embora não fosse algo consciente na época, hoje percebo essa desenvoltura como um indicativo da consolidação em minha vida de uma das inúmeras carreiras que almejava quando menina: ser professora.

No primeiro ano da graduação em Pedagogia, conheci a Logoterapia por um irmão. Esse foi um momento marcante para mim, pois trouxe uma resposta científica para aquilo que eu intuía a respeito do ser professor, de sua relação com o aluno, com a escola e demais ambientes por onde esse sujeito passa e com os quais interage. De pronto, a teoria de Frankl e sua visão

de mundo me despertaram grande interesse. A forma como ele enfrentou as situações mais difíceis de sua vida era e é, para mim, intrigante. Sua passagem pelos campos de concentração nazistas como prisioneiro de guerra contribuiu para que ele vivesse sua teoria de modo muito intenso.

Frankl promove o encontro da pessoa com aquilo que lhe é mais caro: a liberdade. Mas, ao promover a liberdade (em primeiro lugar, interior), evidencia as consequências das suas formas de utilização e ensina que não existe liberdade autêntica se ela não vier acompanhada de responsabilidade. Com isso, o indivíduo deixa de ser vítima das situações e passa a ser protagonista, quando escolhe quais atitudes tomar mesmo nas situações mais adversas. E para que essas ações tenham sentido, o indivíduo precisa oferecer uma resposta ao mundo em vez de simplesmente esperar que o mundo lhe ofereça aquilo que deseja.

A Pedagogia do Sentido é inspirada na teoria de Frankl. Essa corrente teórica é de algum modo uma resposta para as necessidades do ser humano do tempo presente, uma vez que vazio existencial, medos, traumas, angústias e limitações das mais variadas fazem parte do cotidiano de todos, desde a infância até a idade avançada. Trata-se de oferecer uma Educação que possibilite ao sujeito encontrar um sentido no aprender e ensinar que vá além do “passar de ano”, da obtenção de um certificado e mesmo da evasão por não conseguir aprender.

Para concluir, ser pesquisadora é uma das vertentes que desembocam na pessoa Aline Romana, e esta pessoa, como já dito, desde sua graduação reflete (não sem ajuda) sobre o que de fato é uma formação docente de qualidade e sobre como oferecer aos alunos – sujeitos de extrema importância nos processos educativos – uma Educação que não seja de “faz de conta” e que vá além da reprodução de conteúdos. Acredito que este trabalho científico possa trazer luzes a este tema e ajudar a apontar caminhos nesta forma de pensar Educação.

1.2 LANÇANDO UM OLHAR CIENTÍFICO SOBRE A QUESTÃO

Nos escritos de autores que defendem uma Educação pautada na antropologia frankliana (Freitas, 2018; Miguez, 2014; Aquino, 2010, dentre outros), um ponto comum é a percepção do reducionismo presente nos processos educacionais, uma vez que sua visão de ser humano se resume às dimensões biológica e psicológica. Isso pode gerar a sensação de que o aprender e, conseqüentemente, a vida estão vazios de sentido. Se não há um motivo claro e objetivo para o aprendizado, o educando muito dificilmente encontrará a motivação necessária para empreender um processo de ensino-aprendizagem, o que reflete diretamente em seu desenvolvimento como pessoa.

No campo da Pedagogia, há várias correntes teóricas, que surgiram diante da necessidade de estruturação dos processos educativos e da importância de atender às necessidades de cada tempo. Embora não seja um teórico da Educação, Viktor Frankl trouxe, por meio da Logoterapia e Análise Existencial (LAE), contribuições significativas para pensar a Educação. Essa é uma abordagem psicoterapêutica centrada no sentido da vida, que abordaremos com mais detalhes ao longo da seção de referencial teórico, e que inspirou a Pedagogia do Sentido. Conforme nos diz Freitas (2018), essa pedagogia não objetiva anular as correntes pedagógicas existentes, mas, antes, reinterpretar, reavaliar e reumanizar suas contribuições. Essa afirmação se ampara no posicionamento de Frankl a respeito da Logoterapia frente às outras Escolas de Psicologia, quando diz que a Logoterapia é complementar às anteriores (Frankl, 2011).

Assim como na LAE, a visão de pessoa na Pedagogia do Sentido está centrada na pessoa espiritual¹ e não na técnica, na centralidade do professor ou no protagonismo do aluno, como vemos em outras formas de abordagem. Por se debruçar sobre a questão do sentido na vida, o enfoque dessa Pedagogia não está em condicionantes como fracasso escolar, traumas, Transtornos de Aprendizagem e do Neurodesenvolvimento, deficiências ou qualquer outro elemento que confira uma visão adoecida de pessoa, tampouco nas habilidades profissionais de pedagogos e professores. Ao contrário, professor e aluno são encorajados a lançar um olhar para a frente, para aquilo que a pessoa pode vir a ser e para a resposta consciente e responsável que cada indivíduo é chamado a dar às perguntas que o mundo lhe faz ao longo das situações vividas (Freitas 2018).

A respeito da terminologia, observou-se a presença de dois termos distintos: “Logoeducação” e “Pedagogia do Sentido”. Segundo Freitas (2018), a Logoeducação se refere à Educação no seu sentido mais amplo, podendo ser aplicada² dentro e fora do âmbito escolar e praticada por profissionais ou não. Ainda de acordo com Freitas (2018), todo indivíduo que trabalha com pessoas (assistentes sociais, pediatras, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, pais e mães, fisioterapeutas, dentre outros) pode praticar a Logoeducação em suas relações e atividades cotidianas. Já a Pedagogia do Sentido diz respeito à Logoeducação no contexto formal, o que, por sua vez, exige que seja aplicada por profissionais da Educação.

A respeito da Logoeducação, Aquino (2012) defende que uma educação pautada no sentido pressupõe o respeito incondicional à dignidade do sujeito, o qual, em sua concepção é um ser

¹ Em Logoterapia, o termo “espiritual” tem uma conotação antropológica, não religiosa. Para evitar equívocos quanto à etiologia da palavra e seu significado, Frankl passou a adotar os termos “noético” e “noológico” para expressar essa dimensão em que acontecem os fenômenos tipicamente humanos. (Frankl, 2011, p. 28)

² O termo “aplicado” e seus derivados foram utilizados nesse parágrafo para que haja concordância com o texto do qual foram extraídas tais informações (Freitas, 2018).

que deseja encontrar e realizar sentidos. Para Miguez (2014), o afinar da consciência como órgão do sentido, a responsabilidade, o lugar que o sentido e os valores ocupam na vida humana têm como finalidade capacitar o sujeito para agir eticamente e responder às exigências e desafios que o interpelam mediante a avalanche de estímulos e informações a que é exposto diariamente. Bruzonne (2011) fala da importância de resgatar o ideal de comunidade educante, que se enfraqueceu ao longo do tempo, e afirma que a finalidade da Educação é promover a capacidade do indivíduo de tomar decisões independentes e autênticas e, com base na antropologia frankliana, retoma os conceitos de educar para a responsabilidade, confrontar a consciência e transcender.

Quanto à Pedagogia do Sentido, averiguou-se a existência de publicações a esse respeito, conforme detalhamento realizado no referencial teórico, mesmo antes de o termo ser criado. Santos e Silva (2013) utilizaram conceitos da Logoterapia como recurso didático ao promoverem uma análise fílmica sob a ótica do sentido de vida; Barros (2014) promove um diálogo teórico da Educação Inclusiva na perspectiva da Logoterapia; Farias, Gomes e Silva (2016) discutiram a formação permanente do profissional da educação à luz da Logoterapia; Aquino (2017) investigou os sentidos de performance e docência para professores do departamento de música em duas universidades nordestinas e Silva (2017), explanou sobre a relação ensino-aprendizagem na perspectiva da Logoterapia.

Embora essas produções tenham abordado temas relevantes, foram iniciativas pontuais e isoladas, e não foi encontrada continuidade nesses trabalhos, o que demonstra a incipiência na produção de conhecimento nesse campo do saber. Outro importante fator a ser considerado é a impossibilidade de tematizar o fazer docente sem discutir o papel do professor. Embora não seja o centro dos processos educativos, tampouco o detentor absoluto do conhecimento, o professor, que também é pessoa espiritual, é de suma importância nos processos de ensino-aprendizagem.

Para D'Ávila e Ferreira (2018), uma profissão se constitui a partir de saberes estruturantes. De acordo com essas autoras, saberes estruturantes são aqueles basilares, sobre os quais o professor/pedagogo fundamenta suas práticas educacionais. Constituem-se como o conhecimento popularmente chamado de “arroz e feijão” do ofício. (D'Ávila e Ferreira, 2018). Sejam eles de natureza ética ou técnica, os saberes estruturantes têm especial destaque no reconhecimento das profissões, sejam elas quais forem. Em se tratando da profissão docente, a formação de um bom profissional passa pelo conhecimento e pela aquisição desses diversos saberes, mas não se aprisiona aí.

Cunha (2007) destaca, por exemplo, que a multiplicidade de saberes profissionais norteadores do trabalho docente se insere nas variadas situações vividas no cotidiano profissional. Essas situações, por sua vez, mobilizam diferentes habilidades, teorias e metodologias. Embora a origem de tais saberes seja plural – por isso, são denominados “saberes” – e eles estejam em constante transformação, por meio da pesquisa científica é possível categorizar os saberes docentes e estabelecer um padrão relacional entre eles de modo a reconhecer professores que empregam aspectos comuns na construção de sua identidade profissional. Faz-se igualmente necessário reconhecer que, a depender do tempo de docência, o uso de determinados saberes contribui para a construção da identidade profissional do professor, que é gradativamente lapidada e delineada (Cunha 2007).

Esses saberes estruturantes sistematizam a prática docente, conferindo a ela os pilares que a sustentam no exercício profissional. Sua construção começa na formação inicial, mas não se restringe a ela. Os saberes docentes perpassam a formação inicial, a prática cotidiana, as crenças, os valores e objetivos do docente, sua identidade e seu modo de ser e suas relações com o mundo e com o indivíduo, desembocando na sala de aula, apresentando-lhe escolhas, caminhos a seguir perante a complexibilidade de uma sociedade em constante transformação e que também ela, através dos alunos inseridos em cada contexto educacional, demanda a aquisição de conhecimento e saber (Cunha 2007).

Seja qual for a teoria da Educação utilizada como fundamento para a prática docente, esta precisa fornecer ao professor elementos constituintes de sua identidade profissional. Todavia, conforme mencionado anteriormente, não foram encontrados trabalhos que investigam os saberes docentes em uma Pedagogia do Sentido.

Por se tratar de um campo do saber que traz contribuições relevantes para a Educação, o aprofundamento nas pesquisas sobre o tema ajudará no amadurecimento e na consolidação desta Pedagogia, bem como na formação de uma identidade docente. É justamente essa identidade que caracterizará, utilizando um conceito de Freire (1987), a práxis pedagógica do professor dentro de uma Pedagogia do Sentido. Sem identidade, sem uma práxis, não há um fazer educação de qualidade.

Pelos motivos expostos, a presente proposta se debruça à constituição da prática pedagógica, tendo como problema de pesquisa: “Que saberes docentes caracterizam o professor da Educação Básica como um professor que fundamenta suas práticas docentes na Pedagogia do Sentido?”. A seguir, estão os objetivos desse trabalho:

- Objetivo geral: compreender como se estruturam os saberes docentes de professores da Educação Básica que fundamentam seu trabalho na Pedagogia do Sentido.
- Objetivos específicos: considerando o objetivo geral no horizonte da Pedagogia do Sentido, podemos estabelecer os seguintes objetivos específicos:
 - Identificar saberes pedagógicos e didáticos que fundamentam a prática pedagógica dos professores;
 - Analisar a constituição identitária do professor que fundamenta suas práticas na Pedagogia do Sentido.

Por reconhecer a relevância da temática e as contribuições que esta análise pode trazer à Educação Formal, almeja-se fomentar reflexões acerca dos elementos constituintes da identidade docente do Logoprofessor e, assim, colaborar não apenas com a Pedagogia do Sentido, mas com a Pedagogia de modo geral e com o pensar Educação, quando se considera o sentido da vida nesse contexto. Com o passar do tempo e o desenvolvimento humano, novas necessidades surgem e novas lacunas precisam ser preenchidas.

Em um mundo no qual o problema do sentido da vida queima o ser humano por dentro (Frankl, 2019a), uma Pedagogia Projetiva que não se prenda às limitações, mas que ajude os indivíduos a responderem de modo livre, consciente e responsável ao que a vida espera deles, capacitará o aprendente a ter condições de realizar seus sentidos e valores, mesmo que nas condições mais adversas. Não basta apenas conferir conhecimento científico: antes de ser um aluno, cada indivíduo é uma pessoa que traz em si uma história e uma visão de mundo. Cabe também à Educação preparar esses sujeitos para ajuntar aos conhecimentos recebidos tudo aquilo que se é, assumindo assim seu papel na sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta e contextualiza o aporte teórico-metodológico mobilizado nesta dissertação.

2.1 LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL

A Logoterapia e Análise Existencial (LAE) é uma escola de psicologia cujo principal autor é o neurologista e psiquiatra austríaco Viktor Emil Frankl. Seu objeto de estudo é o sentido da existência humana e a busca empreendida pela pessoa por esse sentido (Frankl, 2019a). Os termos “logoterapia” e “análise existencial” correspondem a aspectos da mesma teoria, sendo Logoterapia um método psicoterápico de tratamento e Análise Existencial a corrente antropológica. Porém, Frankl, bem como outros autores, costuma usar apenas o termo “Logoterapia” para designar toda a teoria. Essa corrente de pesquisa está aberta tanto para a colaboração de outras correntes quanto para sua própria evolução (Frankl, 2017).

Logoterapia deriva do termo grego *logos*, que significa “sentido” (Frankl, 2011). Por centrar-se na questão do sentido daquilo que está para “ser realizado” (isto é, o sentido se encontra no futuro), a Logoterapia tende a ser prospectiva e não retrospectiva, direcionando seu olhar para o futuro. Ela também afirma que os sentidos a serem realizados estão fora do indivíduo, que está mundo e no encontro com o outro. Então, para realizar esses sentidos, o sujeito precisa sair de si, conscientizando-se do valor do sentido e dos valores em sua vida (Kroeff, 2011). Para Frankl (2019a), a busca de sentido na vida é a principal força motivadora no ser humano. Essa forma de terapia consiste, portanto, em confrontar a pessoa com o sentido de sua vida e reorientá-la a ele, tornando-a consciente de que esse sentido pode contribuir de forma significativa para a superação das doenças psicológicas.

Em suas observações, Frankl (2019a) percebeu que, em situações análogas de sofrimento (podemos citar como exemplo sua passagem como prisioneiro nos campos de concentração nazistas), havia pessoas que conseguiam suportar as situações de sofrimento e continuar vivendo e havia aquelas que em certo momento sucumbiam às circunstâncias. O teórico percebeu ainda que o que diferenciava esses grupos de pessoas era a perspectiva de um futuro (sentido a realizar) que poderia estar centrado em alguma realização ou no desejo de reencontrar alguém. Essa constatação encontrou expressão na frase de Nietzsche: “Quem tem *por que* viver aguenta quase todo *como*” (Frankl, 2019a, p. 101).

Essas experiências e outras semelhantes conduziram Frankl a investigar os motivos pelos quais as pessoas se mantinham emocionalmente sadias, mesmo nas situações mais adversas, concentrando sua teoria nos fatores de proteção à saúde e não nos fatores de adoecimento (Frankl, 2019a). Temos, então, conforme dito pelo próprio autor, o giro copernicano, que já não se baseia no que o indivíduo tem a esperar da vida, mas exclusivamente no que a vida espera de cada um. Sob essa ótica, cada um é experimentado, chamado a dar a resposta adequada aos questionamentos que a vida faz através da conduta correta, que, por sua vez, deve ser concreta e realizável (Frankl, 2019a).

2.1.1 Quem é o ser humano?

Frankl define o ser humano como uma unidade apesar da multiplicidade, uma vez que considerar o indivíduo em camadas corresponderia a supor que suas dimensões pudessem se apresentar separadamente (Frankl, 2011). Para ele, o homem é um ser tridimensional, composto pelos seguintes âmbitos:

- 1) A dimensão somática (ou biológica), na qual se coordenam os fenômenos corporais, ou seja, as estruturas fisiológicas e orgânicas;
- 2) A dimensão psíquica, em que temos impulsos, sensações, desejos, instintos, talentos intelectuais, costumes sociais, dentre outros;
- 3) A dimensão noética, também chamada espiritual, em que se localizam os fenômenos tipicamente humanos.

Esses fenômenos intrinsecamente humanos são definidos por Aquino *et al* como:

as decisões pessoais, a criatividade, a religiosidade, o senso ético, a compreensão de valor. O acréscimo dessa dimensão por Frankl na dimensão ontológica do homem tem sua relevância na medida em que, nessa perspectiva, o homem possui liberdade de se posicionar perante os condicionamentos físicos e psíquicos. (Aquino *et al*, 2010, p. 20)

Devido à conotação religiosa do termo “espiritual” em idiomas como o inglês, Frankl passou a preferir o termo “noético” (ou “noológico”) que deriva do termo grego *nous*, que significa espírito em sua conceituação antropológica. Quando o ser humano manifesta sua consciência de si, reflete sobre si mesmo ou exhibe seu ser consciente, ele atravessa a dimensão noética (Frankl, 2011). Portanto, a consciência está intimamente ligada a essa dimensão.

Também pertencem ao ser humano as características antropológicas da autotranscendência e do autodistanciamento. A primeira corresponde à capacidade de se dirigir

a algo ou alguém diferente de si, que pode se configurar em um sentido a realizar ou a uma pessoa a encontrar. A partir disso, pode-se compreender que a

essência de sua existência não está em si mesmo, muito menos se fecha perante seus condicionamentos biopsicossociais; pelo contrário, transcende, está fora dele, se abre ao mundo. Quanto mais a pessoa esquece de si mesma, dedicando-se a uma causa ou a alguém, mais humana se torna. Ela não se fecha em condicionamentos, mas os transcende (Santos, 2016, p. 132).

A autotranscendência pode se manifestar por meio da consciência e do amor. A consciência confere ao indivíduo a capacidade de captar plenamente o sentido de uma situação em sua unicidade; o amor permite compreender o outro em sua singularidade. Para Frankl, o amor não se reduz a um sentimentalismo ou à satisfação das necessidades sexuais. Significa, antes, enxergar o outro com tal clareza e profundidade a ponto de se deixar ver, além de suas características, as potencialidades. E, vendo as potencialidades, agir de tal forma que o sujeito seja capaz de desenvolvê-las (Santos, 2016).

O autodistanciamento é a capacidade unicamente humana de distanciar-se de si e/ou de uma situação nos momentos mais adversos e de resistir, enfrentando-os corajosamente. Essa capacidade é expressa tanto no heroísmo quanto no humor. Com o autodistanciamento, a pessoa se torna capaz de escolher uma atitude que simultaneamente respeita a si mesma e toma uma posição frente aos condicionamentos psíquicos e biológicos. Vista dessa maneira, a pessoa é livre para se autoconfigurar, tornando-se responsável por si mesma. Aqui, fica evidente que os condicionantes psicológicos ou os instintos por si mesmos não são os protagonistas da ação. Esse protagonismo é da atitude tomada diante desses momentos e é exatamente essa capacidade de se posicionar que faz de cada um ser humano (Frankl, 2011). O autodistanciamento adentra a questão da liberdade da pessoa, que abordaremos um pouco na subseção seguinte.

2.1.2 Pilares da LAE – Liberdade da vontade

A visão de pessoa na Logoterapia se baseia em três pilares: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e o sentido de vida.

Na liberdade da vontade, temos um fundamento antropológico que embasa a Logoterapia. Por seu intermédio, compreende-se que, apesar de o indivíduo não estar livre de certas condições, ele é livre para tomar decisões perante os condicionamentos biológicos, psicológicos e sociais por meio de sua dimensão noética (Aquino *et al*, 2010).

De acordo com a Logoterapia, a motivação autêntica e primária de todo ser humano é a vontade de sentido. É inerente à pessoa a tendência de caminhar em busca de sentido. Sendo

assim, o sentido da vida, o terceiro pilar, é o caráter incondicional da vida e é apresentado em toda situação humana (Aquino *et al*, 2010). Para contribuir para a compreensão desses pilares, discorreremos brevemente sobre cada um deles.

De acordo com Pereira (2015), o pilar da liberdade da vontade é o ponto de partida para uma adequada compreensão do pensamento de Viktor Frankl, uma vez que ele contribuirá efetivamente para o entendimento dos demais conceitos fundamentais da Logoterapia.

A liberdade da vontade evidencia que os indivíduos são seres livres e responsáveis para se decidirem perante as possibilidades com que a vida lhes dispõe. Mesmo a decisão pela passividade, pelo nada, pela autodestruição é um exercício da liberdade, uma vez que a liberdade está presente na vida humana em todas as situações. A Análise Existencial busca, portanto, tornar o sujeito consciente de que sua liberdade lhe é intrínseca (Aquino *et al*, 2010).

Pautado nesses princípios, esse pilar se opõe ao que Frankl chama de pandeterminismo, que é a visão de ser humano em que este se percebe completamente determinado, descartando a sua capacidade de tomada de posição diante dos condicionantes (Santos, 2016).

Esses condicionantes são também chamados de destinos, remetendo à ideia de “tudo aquilo que escapa essencialmente à liberdade do homem e que não fica sob o seu poder nem sob a sua responsabilidade” (Frankl, 2016a, p. 162). Os destinos têm importante papel na vida humana, porque a liberdade só é autenticamente liberdade frente a eles (Frankl, 2016a), uma vez que ser livre está associado a ser responsável. Ao decidir o que é, o sujeito se torna um ser que decide, ou seja, um “ser-aí”, aquele que está por inteiro em cada situação e deixa de simplesmente estar, como mero expectador (Frankl, 2016a).

Frankl divide o destino em três categorias: destino psicológico, ao qual estão ligados os instintos e o caráter; destino biológico, no qual se relacionam a hereditariedade e o corpo; e destino sociológico, em que se associam o meio ambiente físico e social (Pereira, 2015).

A primeira categoria de destino aqui elencada, o destino psicológico, apresenta em si uma negação ao pandeterminismo instintivo, que é a ideia de que todos os esforços e as ações humanas são fruto, exclusivamente, de seus instintos, dos quais o ser humano seria mero resultado. É o homem que detém os instintos, não o contrário (Pereira, 2015). “A atitude espiritual de um homem tem, portanto, certa margem de liberdade de movimentos em face do que nele há, não apenas de físico, mas também de anímico.; e nem de longe ele tem que se submeter cegamente ao seu destino psicológico” (Frankl, 2016a, p. 173). O indivíduo não tem poder de decisão sobre como os instintos aparecerão perante sua vontade livre. Contudo, por meio dessa mesma vontade, o sujeito é capaz de decidir livremente como administrará em si a influência dessa energia pulsional (Pereira, 2015).

A respeito do destino biológico, temos que os fatores físicos e genéticos também não impedem a pessoa de gozar da sua liberdade. Para exemplificar concretamente tal afirmação, Frankl narra o caso de gêmeos monozigóticos, em que um se tornou um astuto criminoso e o outro, igualmente astuto, tornou-se um grande criminalista. Tomar o destino biológico como absoluto corresponderia a negar a unicidade dos sujeitos, uma vez que sua constituição fisiológica é idêntica. Contudo, cada qual orientou sua vida de acordo com o que considerou mais adequado para si, o que comprova que o biológico determina aquilo que o indivíduo tem, nunca aquilo que ele é (Pereira, 2015).

No que se refere ao destino sociológico, Frankl postula que o indivíduo está profundamente cravado na estrutura social, de forma que a sociedade o determina sob dois aspectos: ao mesmo tempo que o condiciona, orienta-o a se ajustar ao organismo social. No entanto, as normas e os padrões sociais não têm poder de determinar inteiramente os sujeitos, depondo-os de sua liberdade. Antes de influenciar o comportamento individual, o destino sociológico precisa passar pela zona de liberdade individual desses mesmos sujeitos (Frankl, 2016a). A este respeito, “a logoterapia sustenta que, diante dos condicionamentos irrecusáveis que o ambiente impõe ao homem, em última instância, o que realmente importa é o que o homem faz do próprio meio, isto é, a atitude que o homem toma diante dos condicionamentos ambientais” (Pereira, 2015, p. 393).

A dimensão noética confere à pessoa a capacidade de se posicionar perante os condicionamentos, mesmo quando confrontada com as situações mais adversas. O indivíduo é livre para se posicionar diante dos condicionamentos e se distanciar deles, decidindo assim sobre si mesmo. Essas considerações nos levam a compreender que a liberdade não é algo que o indivíduo tem, mas o que efetivamente ele é.

Para um pleno exercício da liberdade, é preciso ter uma profunda consciência do ser responsável sobre si mesmo e das limitações que circundam o universo humano. A responsabilidade não engloba aquilo que o sujeito recebe hereditariamente, mas abrange o que ele organiza e constrói a partir daquilo que recebeu (Frankl, 2019b). Sendo assim, o indivíduo é chamado a ir além na aceitação dos destinos, adaptando-os à sua realidade e apropriando-se deles de tal forma que os torne o “seu” destino. Dessa forma, toda a existência humana é colocada no domínio da responsabilidade (Frankl, 2019b).

2.1.3 Pilares da LAE – Vontade de sentido

O contínuo interesse do ser humano pela busca de sentido para a vida é chamado por Frankl de vontade de sentido, e esse desejo de sentido não está atrelado a outras necessidades. Nesse sentido, não é a satisfação ou a frustração de necessidades que impulsiona o ser a buscar o significado de sua existência; a busca pelo sentido da vida é uma motivação primária e necessidade primordial da pessoa humana (Aquino *et al*, 2010). O sentido não pode ser “terceirizado”, ou seja, apenas a pessoa a quem ele se dirige é capaz de realizá-lo. Assim, ele assume uma importância que satisfará o desejo de sentido de cada indivíduo (Frankl, 2019a).

Diferentemente de outras teorias, que defendem a redução das tensões para a manutenção do equilíbrio interno, como a Psicanálise e a Psicologia Individual, a Logoterapia postula que a busca pelo sentido gera uma tensão interior, e é justamente essa tensão um pré-requisito imprescindível para a saúde mental. Inerente ao ser humano, tal tensão se dá entre o que já foi alcançado e o que ainda se deve alcançar, e também pode ser traduzida como a lacuna entre o que se é e o que se deveria vir a ser (Frankl, 2019a).

“Toda experiência é realizada, conformada e consolidada a partir e voltada para essa vontade de sentido” (Aquino *et al*, 2010, p. 26), e essa constatação evidencia que a vontade de sentido traz em si um princípio de coerência que ordena a relação do indivíduo com a vida, com os outros e consigo. Ela é, ainda, a força que, por seu caráter integrador e unificador, quando ausente ou frustrada gera o vazio existencial, que tem como resultado a desorientação e a apatia (Aquino *et al*, 2010, p. 27).

Uma das formas de frustração da vontade de sentido é a busca da felicidade como um fim em si mesma. Quanto mais se busca a felicidade de modo absoluto sem que esteja implicado aí um motivo para ser feliz, mais distante da felicidade se estará. A felicidade é um efeito da realização do sentido, não o sentido em si; tampouco é a força motriz do ser humano (Pereira, 2007). Outras formas de manifestação velada ou explícita da frustração da vontade de sentido (também chamada de vazio existencial) são o tédio, que consiste na falta de interesse, e a indiferença, que é a falta de iniciativa (Santos, 2016).

2.1.4 Pilares da LAE – Sentido de vida

Frankl postula que o sentido da vida “difere de pessoa para pessoa, de um dia para outro, de uma hora para outra. O que importa, por conseguinte, não é o sentido da vida de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em dado momento” (Frankl, 2019a, p. 133). Levando em consideração que cada situação se constitui como um desafio para o indivíduo e, dessa maneira, apresenta-lhe um problema a ser resolvido, fica mais pertinente

inverter a questão do sentido da vida: em lugar de a pessoa questionar qual o sentido da vida, ela deve se dar conta de que é a vida que lhe indaga. Uma vez que cada um é individualmente questionado pela vida, somente cada um pode responder ao que lhe é questionado, e essa resposta implica compromisso com a reponsabilidade (Frankl, 2019).

Embora tenha natureza mutável, o sentido é algo real e concreto: “cada pessoa tem uma missão na vida e precisa executar essa tarefa, sendo único e insubstituível.” (Aquino *et al*, 2010, p. 30). O caráter único de cada sentido é um atributo não só da situação pontual, mas da vida em sua totalidade, uma vez que ela se desenrola por meio de uma sequência de situações únicas. Esse rumo da vida torna o indivíduo único, tanto na essência quanto na existência (Frankl, 2011).

O sentido é algo que não se deixa dar, ele precisa ser encontrado. É a descoberta de uma possibilidade diante da complexidade da realidade, e essa possibilidade permite à pessoa transformar a sua realidade (Frankl, 1990).

Cada dia, cada hora proporciona um novo sentido, e um sentido especial espera cada pessoa. O sentido é, portanto, sempre um outro. Mas sempre há um, até o fim. Pois não há pessoa para a qual a vida não prepararia uma tarefa, e não há situação na qual a vida pararia de nos oferecer uma possibilidade de sentido (Frankl, 1990, p. 46).

Como já dito, o sentido é único e sempre está atrelado a uma situação única e irrepitível. No entanto, Frankl percebeu que há situações mais amplas com algo em comum, que certificam a existência de sentidos compartilhados por pessoas e sociedades de modo transversalizado ao longo da história. Mais do que corresponderem a situações únicas, tais sentidos partilhados dizem respeito à própria condição humana. Esses sentidos são, em Logoterapia, o que entendemos por valores. “Logo, podem-se definir valores como aqueles universais de sentido, que se cristalizaram nas situações típicas que a sociedade – ou, até mesmo – a humanidade tem de enfrentar” (Frankl, 2011, p. 73-74).

Os valores são divididos em três categorias: valores de criação, valores de experiência (ou de vivência) e valores de atitude. A depender das circunstâncias, o sentido de realizar um valor pode predominar sobre o outro. Há momentos em que a realização de um trabalho se faz mais premente; em outro, a vivência de determinada experiência predomina e, “quando nada restar, o valor estará na coragem e atitude perante o sofrimento” (Santos, 2016, p. 138).

Os valores de criação dizem respeito àquilo que o ser humano doa ao mundo: o que ele cria e de alguma forma transforma ou intervém no ambiente e/ou nas pessoas ao seu redor. Esse valor pode ser concretizado por meio do trabalho, pois

o trabalho pode representar o campo em que o ‘caráter de algo único’ do indivíduo se relaciona com a comunidade, recebendo assim o seu sentido e o seu valor. Contudo, este sentido e este valor são inerentes, em cada caso, à realização (à realização com que se contribui para a comunidade) e não à profissão concreta como tal (Frankl, 2016a, p. 205).

Os valores de vivência estão relacionados àquilo que o indivíduo recebe do mundo, seja experimentando a cultura, natureza e/ou os aspectos positivos de outro ser humano de modo geral, seja encontrando o outro pelo amor. Por meio do amor, o sujeito pode captar a essência do ser amado e, por conseguinte, visualizar aquilo que ele pode se tornar, mesmo que não esteja ainda aparente (Santos, 2016, p. 138).

Talvez os mais desafiadores valores sejam os de atitude, uma vez que conclamam o ser humano a encontrar sentido no sofrimento inevitável. Mesmo diante dos piores sofrimentos, é possível encontrar um sentido, como em uma doença incurável em fase terminal, nas consequências de um desastre da natureza, na guerra e em outras tantas manifestações. “O sentido está na forma como se lida com ele, na atitude que se toma perante aquilo que é imutável na vida, na busca de vivenciar tal situação com dignidade, com coragem. Se a vida tem sentido, o sofrer, que é inerente ao ser humano, também tem” (Santos, 2016, p. 138).

Concluindo essa introdução à Logoterapia, na próxima subseção daremos continuidade às discussões sobre as contribuições da Logoterapia para a Educação por meio da Pedagogia do Sentido.

2.2 A PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO SENTIDO

O ato de lecionar, realizado como legítimo exercício da profissão docente, vai muito além de dar ciência aos alunos de um currículo pré-estabelecido, repassando-lhes os conteúdos em datas previamente determinadas. Lecionar envolve um antes, um durante e um depois que precisam de embasamentos teórico-práticos para que a ação do professor possa ser de fato considerada Educação. Um desses conhecimentos se refere a que concepção de educação adotar. De acordo com suas convicções, sua personalidade, identidade pessoal e da escola onde trabalha, entre outros fatores, o professor trabalhará com um ideário pedagógico que melhor representa a si e a escola.

Uma vez que, para adotar um fazer pedagógico, é preciso conhecê-lo a fundo, apesar de não ser diretamente o objeto de estudo deste trabalho, cabe aqui questionar brevemente o que entendemos por Pedagogia e, a partir daí, ponderar se a Pedagogia do Sentido pode de fato ser considerada uma Pedagogia e averiguar quais elementos a constituem como tal. Para fazê-lo,

ancoraremos a discussão nas ideias de Aranha (1990), Saviani (2007a; 2007b), Gadotti (2003) e Libâneo (2006; 2010).

2.2.1 Conceito de Pedagogia

À primeira vista, pode parecer estranho iniciar uma subseção falando sobre o conceito de Educação, mas não há como falar em Pedagogia sem falar em Educação, uma vez que a estruturação da Pedagogia como teoria se dá a partir e em função da prática educativa (Saviani, 2007a). Gadotti (2003, p. 21) afirma a esse respeito que “a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos”.

Aranha (1990, p. 50) infere que, para além de simplesmente transmitir a herança dos antepassados, a Educação é o processo pelo qual, de modo variável, rompe-se com o velho e se gesta o novo. A mesma autora define o ato pedagógico

como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio. Interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida (Aranha, 1990, p. 50).

Libâneo (2010, p. 32), por sua vez, define Pedagogia como a ciência que se utiliza de conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais para investigar a realidade educacional em transformação e para explicitar os objetivos e processos de intervenção metodológica-organizativa pertencentes à transmissão e à assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa ao entendimento – tanto global quanto intencionalmente dirigido – dos problemas educativos e recorre, para isso, aos aportes teóricos fornecidos pelas outras Ciências da Educação.

A Pedagogia abarca os fenômenos educativos e oferece à sociedade, por meio de profissionais devidamente capacitados, os subsídios necessários para compreender esses fenômenos. Os pedagogos, juntamente com os demais profissionais da Educação [professores regentes, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Educação Especial; agentes escolares; monitoras; secretários; agentes de serviços gerais, gestores; enfim, todos os sujeitos envolvidos para um bom funcionamento da escola], são os mediadores do processo pelo qual o sujeito entra em contato com os conhecimentos sistematicamente organizados e deles se apropria até conquistar sua autonomia.

Há, contudo, que se levar em conta, como dito anteriormente, que a pessoa humana, a sociedade e, por conseguinte, o mundo, encontram-se em contínua transformação, o que confere ao processo ensino-aprendizagem uma multiplicidade que não se esgota. Mesmo que, hipoteticamente, o indivíduo possa afirmar que domina determinado campo do saber em sua totalidade, há uma gama inesgotável de outros saberes a serem descobertos, conhecidos e apropriados. Nessa guinada, os avanços científicos, tecnológicos e metodológicos conferem em algum momento da história novas nuances aos saberes já conhecidos e investigados.

Para que o ato educativo aconteça, de acordo com Aranha (1990, p. 50), faz-se necessária a interligação de três componentes essenciais: agente, mensagem transmitida e educando. Ela denomina como agente o transmissor da mensagem, que pode ser uma pessoa, um grupo e/ou um meio social. Já a mensagem transmitida corresponde a conteúdos, métodos e habilidades e, como educandos, o aluno, grupos de alunos ou mesmo uma geração. Amparada pelo pensamento de Libâneo, Aranha afirma que aquilo especificamente pedagógico se encontra no entrelaçamento entre mensagem e educando.

Acerca das principais concepções de Educação, Saviani (2007 b, p. 16) demonstra que elas comportam:

Três níveis distintos, mas articulados entre si. São eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; e c) o nível da prática pedagógica. Assim, postulamos que uma concepção pedagógica se distingue de outra não necessariamente por conter esse nível e não aquele, mas, frequentemente, pela maneira como articula esses níveis e pelo peso maior ou menor que cada um deles adquire no interior da concepção (Saviani, 2007b, p. 16).

Do ponto de vista da Filosofia da Educação, Aranha (1990, p. 108) chama a um acompanhamento crítico e reflexivo da ação pedagógica para a promoção da passagem de uma educação guiada pelo senso comum (também chamada de assistemática) para uma educação sistematizada, ou seja, no nível da consciência filosófica. Destaca ainda a importância dos aspectos antropológico, axiológico e epistemológico no questionamento de que tipo de indivíduo se quer formar.

A mesma autora considera o ato de educar como uma práxis. Por ser uma práxis, esse ato “supõe uma relação recíproca entre teoria e prática” (Aranha, 1990, p. 148). Diz-nos também que as “tendências contemporâneas da pedagogia visam superar análises parciais – individualista ou social – na busca de uma abordagem dialética que possa equacionar devidamente os polos opostos indivíduo-sociedade, reflexão-ação, teoria-prática, particular-geral” (Aranha, 1990, p. 150). Esses aspectos vão desembocar no ponto de vista antropológico, que, por sua vez, indica qual sujeito se quer formar e para que tipo de sociedade. Clarificada a

base antropológica, é aberto o caminho para a seleção e ordenação dos conteúdos: o que ensinar para que o indivíduo se torne o sujeito que se almeja formar e como ensinar, ou seja: qual metodologia melhor articula essa concepção de pessoa e de sociedade (Aranha, 1990, p. 151).

Nas cinco grandes tendências pedagógicas elencadas por Saviani (2007b): concepção humanista tradicional (que se desdobra nas vertentes religiosa e leiga); concepção humanista moderna; concepção analítica (que deve ser considerada paralelamente à concepção produtivista); concepção crítico-reprodutivista e concepção dialética ou histórico-crítica, tem-se as que versam sobre a formação integral da pessoa. Contudo, a análise delas revela que essa formação integral só trata dos aspectos psicofísicos. Frankl, em sua Logoterapia e Análise Existencial, nos apresenta que, para além do físico e do psíquico, o ser humano tem uma terceira dimensão, denominada por ele de dimensão noética. É justamente nela em que estão os fenômenos tipicamente humanos, uma vez que o acesso à capacidade de oferecer uma atitude não determinista aos fenômenos somáticos e psíquicos só pode ser realizado nessa dimensão (Frankl, 2011). Embora não seja considerado um teórico da Educação, Viktor Frankl traz significativas reflexões acerca das necessidades dos sujeitos que compõem os processos educacionais no tempo presente.

2.2.2 A Pedagogia do Sentido e seus objetivos

A Logoterapia, escola de psicologia desenvolvida e propagada por Viktor Emil Frankl – neurologista e psiquiatra austríaco – ultrapassou as barreiras da psicoterapia e alcançou outros campos de atuação, sendo um deles a Educação. Nos escritos de Frankl sobre Logoterapia, é possível encontrar recortes e falas sobre o papel da educação nessa era de vazio de sentido. Segundo Frankl, mais do que transmitir conhecimentos, a Educação deveria aguçar a consciência dos indivíduos, refinando sua capacidade de encontrar sentidos para que esses mesmos indivíduos possam identificar a exigência que cada situação apresenta. Além disso, a escola deve encorajar e desenvolver a capacidade individual de tomar decisões autêntica e independentemente (Frankl, 2002; 2011).

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, observou-se a utilização de dois termos para nomear a educação pautada na antropologia frankliana: “Logoeducação” e “Pedagogia do Sentido”. Encontrou-se ainda as expressões “Logoterapia Aplicada à Educação” e “Logopedagogia”, mas os dois primeiros termos prevalecem sobre os últimos.

Freitas (2018) conceituou Logoeducação e Pedagogia do Sentido tomando por base o campo de atuação: Logoeducação para o contexto geral de Educação e Pedagogia do Sentido

para o âmbito da Educação Formal. Percebe-se, contudo, que o conceito estabelecido pela autora para Pedagogia do Sentido precisa ser revisado e aprofundado, uma vez que ela restringe o uso da Pedagogia do Sentido ao ambiente da escola, e o universo da Educação Informal e Não Formal também faz parte da área de abrangência da Pedagogia. Esse processo de revisitação, reelaboração e aprofundamento de conceitos é totalmente aceitável uma vez que, como dito anteriormente, a Pedagogia é uma ciência que acompanha as transformações dos indivíduos e da sociedade na busca por atender às demandas de cada tempo.

Em comparação às outras correntes pedagógicas existentes, a Pedagogia do Sentido pode ser considerada uma novidade no campo educacional formal, e seu pequeno período de existência por si só evidencia a necessidade de aprofundamento nos estudos e estruturação dessa Pedagogia. Analisando o que foi produzido de concreto nas últimas décadas, pode-se afirmar que, de acordo com os critérios estabelecidos por Saviani (2007b, p. 16), os três níveis (filosofia da educação; teoria da educação e prática pedagógica) estão em construção, sendo o da filosofia da educação o mais avançado em desenvolvimento, uma vez que sua visão de pessoa se fundamenta na pessoa espiritual.

Assim como na psicoterapia de Frankl (2011, p. 38), o objetivo da Pedagogia do Sentido não é anular as contribuições das abordagens anteriores, mas reinterpretá-las e reavaliá-las (Frankl, 2011). Por incluir a dimensão noética na educação, trata-se de uma Educação Existencial (Freitas 2018, p. 43), uma vez que se concentra no futuro, ou seja, nos sentidos a serem realizados pelo sujeito (Frankl, 2019). A Pedagogia do Sentido, por sua vez, “não se dirige à deficiência, à dificuldade escolar, mas procura provocar uma mudança na postura, uma conversão pessoal do educando frente à dificuldade e, como consequência, há melhora geral, tanto no aprendizado como na convivência com os outros e consigo mesmo” (Freitas, 2018, p. 42).

Além de impelir o indivíduo a olhar para frente (futuro), a Pedagogia do Sentido conclama a pessoa a vislumbrar para além de si mesma, uma vez que

a autorrealização é um efeito e não pode ser o objeto de intenção. Refletida neste fato está a verdade antropológica fundamental de que a autotranscendência é uma das características básicas da existência humana. Apenas na medida em que o ser humano se esquece de si mesmo, para se liberar do interesse e da atenção egocêntricos, é que ele alcança um modo autêntico de existência (Frankl, 2020, p. 65).

De acordo com Miguez (2015, p. 14-15), a contribuição mais específica e que evidencia a importância da análise existencial frankliana para a Educação é o educar para a responsabilidade, que está intimamente ligado ao poder responder livremente às indagações que a vida faz. Diante da sensação de vazio de sentido gerada pela vida contemporânea, cabe à

Educação propiciar uma educação da consciência ética, de modo que a pessoa humana possa desenvolver uma sensibilidade que lhe permita captar e perceber mais facilmente as possibilidades de sentido em cada situação. Contudo, não basta perceber apenas, faz-se necessário que o indivíduo tome consciência de sua responsabilidade perante a concretude da vida e, como ser único e irrepetível, posicione-se frente ao mundo.

De fato, uma educação para uma humanidade “melhor” apenas seria possível na medida em que a escola pudesse incluir a questão do sentido da vida e dos valores que venham abarcar a dignidade incondicional dos habitantes desta morada. Ademais, como um valor, a ética aponta sempre para a liberdade e a responsabilidade da pessoa humana perante um dever-ser específico (Aquino, 2015, p. 15).

A proposta de Educação da Pedagogia do Sentido se dá a partir do engajamento do aluno na sua relação com o mundo, solidificada por meio de sentidos e valores. Uma vez que só o próprio ser humano é capaz de modificar sua maneira de ser, pode refletir, experimentar os destinos biopsicossociais e escolher qual atitude tomar frente a eles. A Educação tem por objetivo acompanhar esse ser até que ele atinja a plenitude máxima de ser pessoa, pois é uma ciência cujo objeto de estudo é o ser humano (Aquino, 2015).

Frankl (2021, p. 21) diz que “mais do que nunca a educação há de ser educação para a responsabilidade. Ser responsável é ser seletivo, possuir a capacidade para escolher”. Quando isso não ocorre, instala-se no ser humano um sentimento de falta de sentido, que vem, em geral, acompanhado por um sentimento de vazio existencial. A causa desse vazio está, muitas vezes, no fato de os instintos serem os responsáveis por dizer o que os indivíduos devem fazer e no declínio das tradições. Quando não é movido por sua vontade de sentido, o sujeito se deixa levar ou pelo conformismo (querer apenas aquilo que os outros fazem), ou pelo totalitarismo (fazer somente aquilo que os outros querem) (Frankl, 2016b, p. 17).

Uma autêntica Pedagogia do Sentido parte do princípio de respeito incondicional ao aprendente (consideramos aqui como aprendente não apenas o aluno, mas todos os sujeitos envolvidos no processo educativo), vendo-o como sujeito que deseja encontrar e realizar sentidos (Aquino, 2015). Frankl (2011) destaca que um modelo educacional que se guie pelo paradigma da homeostase (total equilíbrio, ausência de tensões) reforça o vazio existencial nos mais jovens. Portanto, um modelo educacional neodinâmico (que oferece o grau de tensão necessário à manutenção da saúde mental) traz contribuições significativas aos envolvidos no processo.

Considerando a visão tridimensional de pessoa como o alicerce sobre o qual a Pedagogia do Sentido se constitui, elaboramos o Quadro 1, que apresenta as principais características dessa Pedagogia de acordo com o pensamento de alguns autores que se dedicaram a estudá-la. Vale

ressaltar que, conforme explicado anteriormente, além das dimensões física e psíquica, Frankl considera a existência da dimensão noética, na qual ocorrem os fenômenos tipicamente humanos.

Quadro 1 – Características da Pedagogia do Sentido de acordo com o pensamento de Aquino *et al* (2010), Miguez (2014), Aquino (2015) e Freitas (2018)

CARACTERÍSTICA	DESCRIÇÃO	AUTOR
É prospectiva	Volta-se para o futuro, para aquilo que o ser humano pode se tornar, independentemente de seus condicionamentos.	Freitas, 2018
Considera a totalidade do aprendiz	O ser humano é um ser biopsicoespiritual (espiritual não no sentido religioso, mas no sentido antropológico da palavra, em que espiritual = noético) e deve, portanto, ser educado sem reducionismos.	Aquino, 2015
Não se deixar paralisar por reducionismos	Ensina o aprendente a reconhecer o que é e a ter como meta o que pode se tornar.	Freitas, 2018
Educa para a autotranscendência	A pessoa é capaz de ir além de si mesma em direção a um tu, denominado aqui como comunidade.	Aquino, 2015
Tem a consciência como órgão de sentido	O indivíduo deve ser educado para responder aos desafios que a vida apresenta de modo pessoal e criativo.	Miguez, 2014
Previne o vazio existencial	Por meio do movimento de busca por significado, desperta no aprendiz o desejo por sentido, que o ajuda tanto a se proteger quanto a atravessar situações de crise existencial, prevenindo circunstâncias, atitudes e posturas que conduzam ao vazio.	Aquino <i>et al</i> , 2010

Fonte: elaborado pela autora.

As características acima apresentadas são retratadas pelos autores como elementos indispensáveis a uma Pedagogia do Sentido, contudo, essa Pedagogia não está restrita a elas. Tais características evocam pontos-chave da teoria de Frankl, evidenciando sua aplicabilidade à Educação.

O pensar Educação a partir da antropologia frankliana, partindo do geral para o específico, corrobora com a afirmação de Gadotti (2003, p.21), para quem a prática educativa precede o pensamento pedagógico sistematizado. Na busca por materiais publicados no Brasil que abordam a temática, encontrou-se um primeiro registro em 2006, tratando das contribuições do pensamento de Viktor Frankl para a Educação (Faria, 2006) e apenas em 2013, no qual Santos e Silva articulam esses conhecimentos à prática pedagógica.

Em Freitas (2018), temos um debruçar-se sobre o tema, uma vez que ela discorre sobre a Pedagogia do Sentido como uma Pedagogia e a fundamenta filosoficamente e do ponto de vista das práticas pedagógicas. Embora tenha sido anteriormente apontado para a definição de Pedagogia do Sentido apresentada pela autora como um ponto sensível em sua obra, não se pode negar que sua publicação foi um avanço na constituição desta Pedagogia, uma vez que ampliou o debate acerca da utilização da antropologia frankliana no contexto formal da Educação.

Como a própria autora afirma, os fundamentos pedagógicos da Pedagogia do Sentido precisam ser convalidados, aprimorados e ampliados. Nessa direção, a autora apresenta dez princípios norteadores dessa tendência pedagógica, a saber:

1. Transmitir conhecimento e aguçar a consciência;
2. Pressupor a vontade de sentido;
3. Buscar a unidade na comunicação escolar e no currículo;
4. Oferecer uma educação personalizada;
5. Respeitar a dignidade da pessoa;
6. Ensinar a saber escolher;
7. Ser o melhor de si;
8. Desenvolver resiliência
9. Adotar a alegria como indicador de que as coisas vão bem;
10. Despertar a autotranscedência, a fé no sentido e a espiritualidade.

As práticas pedagógicas narradas se pautam nesses princípios e utilizam como estratégias o diálogo socrático; o humor e a alegria; a realização de assembleias para mediação de conflitos; o silêncio e o sono e o desenvolvimento da resiliência, não se restringindo a elas (Freitas, 2018).

2.2.3 A relação professor-aluno

As relações são um elemento constitutivo do processo de aprendizagem, uma vez que ele é construído socialmente, em um contexto cultural, por meio de uma intencionalidade. Isto posto, tem-se que o ambiente escolar é um local que possibilita inúmeras interações sociais. Em se tratando de relações, o professor é referência e elemento-chave nas relações estabelecidas

com os alunos. Essas interações são importantes estímulos para que o aprendente construa e sustente o desejo por novas aprendizagens (Rodrigues; Blaszkowski; Ujii, 2021, p. 63).

Freitas (2018, p. 57) postula que o educando necessita de guias e exemplos e destaca a importância da alteridade no processo educativo. Para tal, disciplinas que abordam o desenvolvimento humano, processos de aprendizagem e práticas pedagógicas são parte integrante dos currículos dos cursos de licenciatura, de modo que o professor possa compreender que diante de si há um totalmente outro e tenha condições de mediar harmonicamente a aprendizagem desse sujeito. Uma vez que, em Logoterapia, a pessoa é vista em sua tridimensionalidade, o professor é chamado a não só transmitir conhecimentos e colocar o aluno a par do contexto social que o rodeia, mas incentivar o aguçar da consciência noética e auxiliar seus alunos em sua busca por sentido.

A vontade de sentido é a força motivacional que supera as motivações ligadas às necessidades físicas e psíquicas, pois dirige a pessoa para fora de si mesma: para algo que tem que cumprir ou para outro ser humano. Frankl considera que o grau mais elevado da existência é a transcendência. Portanto, despertar a capacidade de autotranscendência na juventude contribui para uma vida integrada, pois assim o aluno será capaz de “detectar o lugar no mundo onde pode, e deve, atualizar o que, em si mesmo, é potência” (Freitas, 2018, p. 63).

Bruzzone (2011, p. 172) infere que a essência do fenômeno educativo é a emancipação de vínculos internos e externos, de forma que a pessoa seja autônoma e, conseqüentemente, capaz de existir e decidir por si mesma. Ainda de acordo com o autor, a educação só é concebível quando se estabelece um vínculo intencional entre a pessoa e o mundo. Nessa concepção, aquele que educa não é um modelo de imitação, mas de demonstração. Portanto,

Educar não pode querer dizer simplesmente ‘entregar’, por meio de uma tradição, uma ‘hipótese de significado’ a respeito da realidade, mas abrir bem a consciência à experiência de mundo, para que ela perceba os significados sobre os quais estruturar responsabilmente a própria existência (Bruzzone, 2011, p. 172, tradução nossa).

Na Pedagogia do Sentido, o professor deve articular os conhecimentos de forma a despertar em seus alunos a consciência; a liberdade; a responsabilidade e o autodistanciamento. A consciência evidencia a oportunidade de realização de sentido no agora, permitindo que ela se destaque frente às demais opções. A liberdade confere ao ser a capacidade de agir da maneira que considera mais coerente diante das situações vivenciadas. Diferentemente dos animais que agem movidos por seus impulsos, o ser humano é dotado de racionalidade, o que muitas vezes não o torna livre “de”, mas livre “para”. A responsabilidade confronta a vontade de prazer com os deveres e valores, orientando o sujeito a responder à vida e ao mundo com assertividade. O

autodistanciamento é a capacidade de se distanciar de si para ter melhor percepção sobre as situações que permeiam a vida humana. Como consequência deste distanciamento, o indivíduo se torna capaz de escolher a atitude a ser tomada pautada no respeito a si, ao próximo e ao mundo. Geralmente, o autodistanciamento é expresso através de situações de heroísmo ou humor (Freitas, 2018).

Não se quer, com essas afirmações, impor ao professor uma função que lhe extrapole a capacidade de realização, mas chamar a atenção para a importância de sua intervenção junto aos alunos, sendo este um processo construído coletivamente e no qual cada sujeito precisa ter clareza quanto ao papel que desempenha e assumir sua responsabilidade frente ao processo educativo.

2.2.4 Levantamento bibliográfico sobre Pedagogia do Sentido

Para responder à questão de o que há na literatura sobre a Pedagogia do Sentido, realizou-se um levantamento bibliográfico dos materiais existentes que desse assunto. Como base de dados, foram utilizados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Revista Logos & Existência*, que é a publicação da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial. No Portal de Periódicos da Capes e na BDTD, usou-se como descritores as palavras “Logoterapia” e “Educação”, e foram selecionados os materiais que tratavam especificamente da Pedagogia do Sentido. Os resultados foram avaliados um a um, por meio da leitura dos resumos. Na *Revista Logos & Existência*, as edições foram examinadas na busca por artigos sobre a temática. Os livros sobre Pedagogia do Sentido foram localizados por meio de troca de informações com membros de associações de Logoterapia e Análise Existencial que já estudam o tema. O marco temporal foi estabelecido entre 2006 (por ser o ano do primeiro trabalho encontrado) e 2022. Em 2022, não foram encontrados trabalhos sobre Pedagogia do Sentido.

Contudo, não se pode assegurar que todos os materiais que tratam da temática foram encontrados. Outra informação relevante é que, nesse levantamento de dados, não foram levados em consideração trechos de obras. Optou-se por utilizar como critério de inclusão apenas obras que tratam exclusivamente da temática em questão. No quadro a seguir, apresentamos os dados encontrados.

Quadro 2 – Publicações sobre Logoeducação e Pedagogia do Sentido

TÍTULO	AUTOR	NATUREZA	ANO DE PUBLICAÇÃO	BASE DE DADOS
As contribuições do pensamento de Viktor Frankl para a Educação	Emilianna Siqueira Henrique de Faria	Dissertação	2006	BDTD
Logoterapia e Educação	Thiago A Avellar de Aquino; Bruno F Damásio; Joilson P da Silva	Livro	2010	Não se aplica
Pessoa, <i>Logos</i> e Educação na perspectiva antropológica de Viktor Frankl	Eloisa Marques Miguez	Dissertação	2011	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP)
Pedagogia de las alturas. Logoterapia y educacion	Daniele Bruzzone	Livro	2012	Não se aplica
Educação para o sentido da vida	Thiago Antônio Avellar de Aquino	Artigo	2012	<i>Revista Logos & Existência</i>
Práticas psicoeducativas promotoras de sentido da vida voltadas a pessoas idosas com depressão	Edson Leandro Minozzo	Dissertação	2012	BDTD
Globalização e a inclusão social: Considerações sobre a Educação e as categorias de valores da Logoterapia	Karen Costa Guedes; Ana Carolina Diniz Alves; Danielly Costa Roque Vieira; Sarah Xavier Peixoto Vasconcelos; Glória Neves Dutra Escarião	Artigo	2012	<i>Revista Logos & Existência</i>
Filmes como recurso educacional para percepção do sentido de vida: uma análise logoterapêutica de “A felicidade não se compra”	David Moisés Barreto dos Santos; Carlos Alberto dos Santos da Silva	Artigo	2013	<i>Revista Logos & Existência</i>

Educação em busca de sentido – Pedagogia inspirada em Viktor Frankl	Eloisa Marques Miguez	Livro	2014	Não se aplica
Fé, logos e educação: nas perspectivas de Viktor Frankl e Joseph Ratzinger (Bento XVI)	Diego Moraes Batista	Artigo	2014	<i>Revista Logos & Existência</i>
Sentido da vida e valores no contexto da educação – uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl	Thiago A Avellar de Aquino	Livro	2015	Não se aplica
A formação perene do profissional da educação	Elioenai Fernandes Farias; Eliseudo Salvino Gomes; Janaína Estevam da Silva	Artigo	2016	<i>Revista Logos & Existência</i>
O ideário da escola marista na contemporaneidade: uma visão interdisciplinar	Carlos Alípio Arlindo Dantas; Eliseudo Salvino Gomes; Maria Rosilene da Silva; Miguel Arcanjo dos Passos Ribeiro	Artigo	2016	<i>Revista Logos & Existência</i>
Educação para o sentido da vida: um diálogo entre Viktor Frankl e Ferdinand Röhr sobre integralidade humana	Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos; Rodrigo Silva Rosal	Artigo	2017	<i>Revista Logos & Existência</i>
Pedagogia do Sentido – Contribuições de Viktor Frankl para a Educação	Marina Lemos Silveira Freitas	Livro	2017	Não se aplica
Os sentidos da performance e da docência à luz da Logoterapia: um estudo com professores de instrumento em duas universidades do Nordeste	Sandra Kalina Martins Cabral de Aquino	Tese	2017	BDTD
Educação e catástrofe: repensando a espiritualidade a partir de Viktor Frankl	Luiz Cláudio Borin	Tese	2017	BDTD
Relações de ensino-aprendizagem na perspectiva da Logoterapia. A contribuição de Viktor Frankl para a Educação	Beatriz Dias da Silva	Artigo	2017	Portal de Periódicos da Capes
Educação em Viktor Frankl – entre o vazio existencial e o sentido da vida	Eloisa Marques Miguez	Livro	2019	Não se aplica

Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro “Em busca de sentido”, de Viktor Frankl	David Moisés Barreto dos Santos	Artigo	2019	Portal de Periódicos da Capes
Resiliência nos modos de ser e estar de estudantes de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora	Raquel Rinco Dutra Pereira	Dissertação	2021	BDTD
Educação Tecnológica e em valores na perspectiva de Viktor Frankl	Flávio Luiz Honorato da Silva; Maria Denise de Assis; Maria Clara Muniz Honorato; Alisson de Meneses Pontes	Artigo	2021	Portal de Periódicos da Capes

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro registro encontrado de uma obra completa data de 2006. Trata-se da dissertação de Emilianna Siqueira Henrique de Faria, em que a autora discorre sobre as contribuições do pensamento de Frankl para a Educação. O último registro encontrado é de 2021, sendo um artigo científico que problematiza a questão da Educação Tecnológica e da Educação para valores. Nesse intervalo de tempo, foram encontradas 22 produções. Dessas, dez são artigos científicos; quatro são dissertações; duas são teses e seis são livros. Quanto aos assuntos abordados, não há uma uniformidade ou uma única área de abrangência na grande área Educação. Há trabalhos que relatam experiências pessoais e trabalhos teóricos.

Dos trabalhos levantados, em Aquino *et al* (2010) é feito um comparativo entre a concepção de Pedagogia de Paulo Freire e a obra de Viktor Frankl, demonstrando a relação entre sentido de vida e Educação. Dentre as semelhanças teóricas entre Freire e Frankl, Aquino *et al* (2010) destacaram o entendimento mútuo de que o ser humano é inacabado, transitório e, por estar em um constante movimento de busca, pode se educar e aprender. Sendo um ser que está no mundo e com o mundo, o ser humano pode realizar a distinção entre o “não eu” e o “eu”, transcendendo a si mesmo. Outros pontos de contato entre Freire e Frankl são a importância da consciência humana e a compreensão de que os processos educativos implicam responsabilidade; a crítica ao determinismo e reducionismo na Educação; a valorização do diálogo e do sentido ou significado existencial (Aquino *et al*, 2010).

Por outro lado, Aquino *et al* (2010) destacam que Freire valoriza a aprendizagem significativa, enquanto Frankl estuda o significado da existência humana. O conceito de consciência também diverge entre os dois: enquanto o primeiro considera a consciência como instrumento de libertação da opressão social, o segundo a vê como órgão que percebe o sentido a realizar, que o engaja em um processo profundo de humanização. Em Freire, o diálogo é o meio pelo qual o significado existencial é encontrado, que pode ser entendido como sentido. Esse sentido/significado é o caminho para a obtenção da consciência, que, a seu turno, tem a aprendizagem como consequência. Já Frankl defende que o diálogo pode levar à tomada de consciência, a qual é orientada para o sentido. O sentido, portanto, é o fim a ser alcançado e por meio dele surge a aprendizagem (Aquino *et al*, 2010, p. 69-75).

Temos, portanto, que, em Freire, o sentido de vida é um meio, não um fim. Para ele, o fim é a conscientização, e ela direciona o sujeito para a aprendizagem. Já em Frankl, o sentido de vida é a motivação primordial do ser humano, ou seja, um fim a ser alcançado. Em Freire, o sentido tem ligação indireta com a aprendizagem, enquanto, em Frankl, essa ligação é direta (Aquino *et al*, 2010).

O trabalho de Miguez (2014) investe em uma perspectiva filosófica, partindo de uma visão ontológica de ser humano e desenvolvendo um caminho no qual ele é colocado frente a si mesmo e analisado segundo conceitos básicos da Logoterapia para, enfim, discutir-se uma Educação que transcenda a sua função de transmitir conhecimento e prepare a pessoa, ao afinar sua consciência, para responder à vida de forma pessoal e criativa, conferindo-lhe sentido.

Em outra obra, Aquino (2015) se debruça à importância de um trabalho de prevenção do vazio existencial junto a adolescentes e jovens, em uma proposta de sentido de vida no formato de atividades que promovam discussões em torno desse tema. Essa proposta de intervenção pode ser aplicada tanto dentro como fora do ambiente escolar. Nesse trabalho, Aquino ressalta que, além de educar o intelecto, é preciso despertar o espírito humano, isto é, a dimensão noética, a busca por sentido.

Em 2017, Marina Freitas lançou a primeira edição de seu livro *Pedagogia do sentido*. A autora apresenta em linhas gerais as contribuições de Frankl para a Educação em articulação com a Educação Personalizada do pedagogo espanhol Victor García Hoz. Essa apresentação contempla ainda uma sistematização da Pedagogia do Sentido a partir de uma experiência de quase 20 anos de práticas pedagógicas fundamentadas nessa perspectiva de Pedagogia do Sentido na escola. Em especial, a autora destaca a sua visão frankliana de pessoa amparada na liberdade da vontade, a vontade de sentido como fundamento da ação educativa e o sentido na vida como visão de mundo. A autora respalda o seu texto em fundamentos filosóficos e antropológicos consistentes e, embora retrate muitos aspectos pedagógicos, esse fundamento ainda carece de pesquisas aprofundadas no âmbito da Pedagogia do Sentido. Seria interessante aprofundar a discussão sobre o papel da avaliação em uma Pedagogia do Sentido, o papel da escola, da família e da comunidade escolar, a relação professor-aluno, relação aluno-aluno e sobre os aspectos da gestão escolar, entre outros.

No tocante às demais publicações, Faria (2006), propõe uma reflexão apontando aspectos filosóficos e pedagógicos nas principais obras de Frankl e sua contribuição na formação dos educandos mediada pelo professor. Bruzzone (2011b) se debruça ao vazio existencial e seus efeitos na vida dos jovens e, em contrapartida, enfatiza os recursos noéticos que podem ser evocados em qualquer condição de existência. Bruzzone também reconhece a vocação pedagógica da Logoterapia, para a qual a consciência é o cerne da Educação; o princípio da responsabilidade como valor e objetivo fundamentais e o papel do professor como guia e “marca-passo”. Demonstra também o valor metodológico do diálogo socrático e a escrita autobiográfica como técnica educativa.

Minozzo (2012) realiza um estudo de caso com oito idosos, abordando a saúde mental na terceira idade e os fatores de proteção por meio da psicoeducação, que consiste em tentar educar o paciente no que concerne a aspectos de sua condição de saúde e da doença mental que o assola, trabalhando formas de tratamento e prevenção. A contribuição da Logoterapia no estudo se deu através da reflexão sobre os conceitos de responsabilidade e de sentido da vida, que permearam o referencial teórico do trabalho e a ação desenvolvida. O autor percebeu que “Falar sobre o sentido da vida com os idosos é acolhedor, é de fácil compreensão e, por ser extremamente pessoal, possibilita a interatividade – que como vimos, são elementos essenciais para práticas educativas para a terceira idade.” (Minozzo, 2012, p. 77). O autor também observou a presença de um senso de responsabilidade nos idosos e a necessidade de transcender ajudando o próximo.

Guedes *et al* (2012), por meio de revisão de literatura, discutiram a globalização e suas implicações na educação e nos processos de exclusão-inclusão das pessoas com deficiência. As autoras perceberam que o avanço tecnológico não necessariamente contribui para a inclusão e pontuaram que há circunstâncias em que o ter prevalece sobre o ser e, quanto menor o poder aquisitivo, mais a pessoa é afetada pelas desigualdades e pela falta de acesso. Contudo, as categorias de valores dispostas por Frankl podem ser interpretadas como possibilidades de inclusão da pessoa com deficiência, uma vez que, mesmo em condições desfavoráveis, a pessoa tem liberdade para se posicionar frente às suas limitações e é responsável por decidir como realizar sentidos em sua vida.

A experiência de Santos e Silva (2013) foi desenvolvida em sala de aula. Por meio da análise do filme *A felicidade não se compra*, abordaram conceitos da Logoterapia (especialmente sentido de vida e valores), potencializando a reflexão sobre conceitos por meio da recuperação de cenas. No desenvolver da atividade, os discentes perceberam e discutiram diversas situações em comum entre os conceitos da Logoterapia e o filme, além de avaliarem positivamente a experiência. Batista (2014) propõe um diálogo entre educação e fé embasado no pensamento de Frankl e Ratzinger. Fé e vontade de sentido são apresentadas pelo autor como ferramentas capazes de contribuir para a superação do vazio existencial.

Barros (2014) retoma a temática da Educação Inclusiva, utilizando como campo de pesquisa a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) de Campina Grande (PB), em que averiguou, amparada pelos conceitos franklianos de liberdade, responsabilidade e autonomia, as crenças de profissionais e pais em relação aos alunos e filhos. Farias, Gomes e Silva (2016) analisaram o conceito de professor reflexivo de Nóvoa à luz da autoeducação e dos valores atitudinais propostos por Frankl. Neste trabalho, os autores defendem uma

Educação que valorize, além da instrução, a formação humana e espiritual (aqui, o autor usa a palavra “espiritual” com conotação religiosa) de professores e alunos. Pautam este modelo de Educação na proposta de Nóvoa (professor reflexivo), na Logoterapia de Viktor Frankl e na Pedagogia da Presença de Marcelino Champagnat, fundador do Instituto dos Irmãos Maristas e das Escolas Maristas. Tendo em vista o papel do professor no contexto educativo, os autores consideram a formação docente um elemento primordial para a oferta de uma educação de qualidade.

Dantas *et al* (2016) também abordam a matéria do professor reflexivo, só que voltada para as disciplinas de Física e Língua Estrangeira, percebendo a necessidade de uma mudança pedagógica e da promoção da formação integral do aluno por meio de valores para a vida. Bastos e Rosal (2016), a partir das contribuições epistemológicas de Rôhr e Frankl, ponderam o entendimento da Educação voltada à busca de sentido considerando os aspectos multidimensionais do ser humano e as dimensões física, psíquica e noética. Aquino (2017) reflete sobre forma a partir da qual a relação do professor universitário de Música e seu instrumento pode dar significação à ação docente desse profissional.

Borin (2017) investiga a forma como a educação pode contribuir para a reconstrução a partir de mazelas provocadas por eventos catastróficos. O trabalho analisa como o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) interpreta a formação voltada à humanização e a questões relativas à espiritualidade e tem como pano de fundo a disciplina de Ensino Religioso. Com isso, o autor buscou aproximar as ações educativas do contexto vivencial dos estudantes, indo além da relação sujeito-objeto e resgatando o sentido pedagógico do Ensino Religioso (visto muitas vezes como finalidade meramente catequética) como intérprete da realidade e potencializador da dimensão humana. Considerou também o destaque que o tema das catástrofes (tanto as de grandes proporções quanto as de contexto pessoal) ocupa no âmbito da Educação e busca ainda o rompimento com o modelo de Educação reprodutivista em vista de uma Educação que promova a construção de novos saberes, dentre eles o saber expressar e saber prevenir.

Silva (2017) busca compreender a relação ensino-aprendizagem, na perspectiva da Logoterapia, procurando compreender o educando como um ser humano em busca do sentido na vida, propondo uma Educação “que forme para a liberdade e responsabilidade despertando a consciência dos indivíduos para a busca de sentido e sentido da vida” (Silva, 2017, p. 79).

Partindo do pressuposto de que é necessário que o professor se posicione tendo consciência de que não educa o aluno meramente para o exercício de uma função, mas para a vida, a autora conclui que a Logoterapia traz importantes contribuições para uma prática

educativa humanizante. Essa proposta educativa se dá por meio das relações professor-aluno, escola-família e indivíduo-sociedade.

Santos (2017) lança mão da produção de relatórios por estudantes universitários baseados na leitura do livro *Em busca de sentido*, de Viktor Frankl, para promover uma Educação que oportunize o desenvolvimento pessoal pautado no sentido de vida, uma vez que o sentido de vida é a motivação primária da pessoa. Pereira (2021) investiga o comportamento de estudantes universitários para verificar a existência de fatores estressores e/ou protetivos em seu modo de ser e a contribuição desses fatores para o desenvolvimento de resiliência.

Como principais fatores estressores, foram apontados: dificuldades financeiras; impossibilidade de conciliar trabalho e estudo; mudança de cidade; dificuldades acadêmicas e competitividade e desvalorização da profissão docente. Como fatores protetivos, tem-se: família; amigos; participação em monitorias e projetos de pesquisa; apoio institucional, bem como sentimentos de pertencimento e esperança. Percebeu-se também a importância da espiritualidade na vida dos acadêmicos. Ao longo dos encontros com os estudantes, a autora identificou um progressivo avanço na direção dos fatores protetivos. Aprendeu ainda com os participantes que os sentimentos conflitantes são importantes na jornada rumo ao amadurecimento. Silva *et al* (2021) abordam a importância do pensamento de Frankl para a humanização da educação tecnológica e das relações dentro das instituições universitárias, na busca de minimizar o vazio existencial, prevenindo agressões, crime, dependência de drogas, depressão e suicídio.

O levantamento bibliográfico e a breve descrição das obras corroboram com a abrangência da Pedagogia do Sentido, que com tranquilidade perpassou os campos da Educação Formal, Não Formal e Informal. Os temas apresentados, que abordam práticas pedagógicas; formação continuada; inclusão de pessoas com deficiência, bem como sua inclusão em um mundo globalizado; pontos de diálogo entre a Logoterapia e outras teorias; prevenção ao suicídio; desenvolvimento da resiliência como fator de proteção e filosofia da educação reafirmam a vontade de sentido como motivação primária e autêntica do ser humano (Aquino *et al*, 2010, p. 24) e nos permite um vislumbre de quão longe a Pedagogia do Sentido pode chegar.

Contudo, faz-se necessário um aprofundamento dessas questões e, em se tratando de Pedagogia, há uma carência de investigações mais detalhadas em tudo o que envolve campo do pedagógico e o fazer docente, bem como o correlacionar ou não a Pedagogia do Sentido a uma Tendência Pedagógica e uma Teoria da Educação. Frankl traz um consistente alicerce filosófico e antropológico, no entanto, não é um teórico da Educação. Aquino *et al* (2010) trazem alguns

pontos de aproximação com Freire. Miguez (2014) e Freitas (2018) inferem sobre considerações de Hannah Arendt, e Freitas (2018) busca ainda uma aproximação com o pensamento de Garcia Hoz. Porém, falta um teórico (dentre os já existentes ou ainda a surgir) que imprima um caráter essencialmente pedagógico à Pedagogia do Sentido, ou seja, que estabeleça critérios, de acordo com a antropologia frankliana, para uma ação sistematizada, intencional e planejada que possa ser utilizada por pedagogos e professores.

Não se pode deixar de considerar, no entanto, que o fato desses autores se dedicarem à pesquisa sobre a temática pode ser visto como a busca por uma resposta às necessidades do tempo presente, em que a velocidade de acesso à informação e as comodidades da vida moderna não suprem todas as necessidades humanas, especialmente as relacionadas ao vazio existencial. Essas obras podem ser consideradas como um início, visto que há ainda muito que se pesquisar e discutir sobre Pedagogia do Sentido.

Para a continuidade de sua constituição como Pedagogia, é importante que mais autores e pesquisadores se dediquem aprofundar os estudos nesse campo: sobre o que constitui a Pedagogia do Sentido como uma Pedagogia e a difere das já existentes; quais saberes docentes podem constituir a Pedagogia do Sentido; como se dá a aquisição dos saberes nessa nova Pedagogia; ampliar a sistematização em função dos fins e objetivos desse modo de fazer educação; indicar os elementos constituintes da identidade e práxis docente. Esses são apenas alguns exemplos de áreas a serem estudadas.

Sabe-se, contudo, que a constituição de uma nova Pedagogia não se restringe a apenas esses elementos. Longe de querer esgotar as discussões sobre o tema, esta seção almeja apenas trazer algumas luzes para a discussão da Pedagogia do Sentido, especialmente em torno dos saberes docentes que a constituem, e ampliar o seu debate para que as contribuições dessa Pedagogia sejam mais conhecidas nos meios educacionais.

2.3 CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE

A constituição de uma identidade perpassa múltiplos fatores (sociais, pessoais, profissionais, históricos, dentre outros), e com a identidade docente não é diferente. Iza *et al* (2014, p. 277) afirmam que a constituição do professor como tal perpassa seu processo inicial de formação, ainda como aluno da escola, seguida pela formação inicial nos cursos de licenciatura até o sujeito tornar-se professor de fato, amparado pelos processos de formação continuada.

Gatti (1996, p. 85) considera que a identidade dos seres humanos em geral é permeada pelo seu modo de estar no mundo e no trabalho. No que se refere ao professor, essa identidade afeta ainda suas perspectivas diante da formação e das modalidades de sua atuação profissional.

Pimenta (2005, p. 18) infere que a identidade é mutável e interna. Sua construção faz parte de um processo que perpassa o sujeito situado na história e, assim como as demais profissões, a docência surge como resposta às necessidades da sociedade em dado contexto e momento histórico.

Bourscheid e Timm (2023, p. 144) acrescentam que

Ao discorrer sobre a construção de uma identidade profissional é impossível dissociá-la da formação que a compôs e que fez parte desse processo. A prática docente, para ser vista com êxito, exige que os professores perpassem por transformações ao longo da trajetória profissional. Torna-se essencial que o professor busque conhecimentos teóricos para se aperfeiçoar e complementar a sua formação inicial, bem como, vivencie experiências que fortaleçam a sua trajetória enquanto educador. A formação e os saberes docentes são elementos que constituem a identidade docente do professor.

A prática docente não se limita à aplicação de teorias e normas técnicas a serem incorporadas à ação do professor, mas é composta por diferentes saberes que a subsidiam. A identidade do professor passa, na sua essência, por diferentes saberes, sendo construída por meio da ação e reflexão que perpassa toda a história de vida, mas, especialmente, a formação inicial desse profissional (Lima *et al*, 2020).

Nesse sentido, uma postura compreensivo-reflexiva em relação ao professor implica em uma necessidade de estruturar conceitos, mas implica também em lidar com o movimento social de construção por meio do qual os conceitos se consolidam e modificam. A identidade é construída, não é dada e se respalda na memória individual e social. Da mesma forma que o indivíduo só se torna indivíduo nas relações sociais, compreender os professores significa os ver em suas relações sociais, constitutivas do seu ser (Gatti, 1996).

A responsabilidade do professor, no que diz respeito à sua função social, emerge da presença de uma identidade própria para a docência, conferindo-lhe autonomia e comprometimento com o que faz. Contudo, não se pode deixar de enfatizar que esses quesitos são adquiridos pelo professor na formação escolar, na formação inicial, nas experiências cotidianas, nos processos de formação continuada e nas influências da sociedade, ou seja, é uma construção que se dá no decorrer de um longo processo, uma vez que o tempo é necessário para se aprender e praticar (Iza *et al*, 2014).

Todas as pessoas, particularmente os professores, estão expostas às mudanças às quais a humanidade está suscetível, sobretudo nesse auge da globalização. De acordo com as

mudanças dos contextos vividos e as transformações sociais e históricas, as formas de compor as identidades também mudam (Bourscheid; Timm, 2023, p. 140).

É importante se manter flexível e aberto para essas mudanças, adaptando-se a elas, pois os alunos já não são os mesmos da década passada. Os professores e a instituição escola também não podem ser os mesmos, precisam se modificar para conseguir atender às demandas do seu contexto educacional (Bourscheid; Timm, 2023, p. 140).

Tudo isso aponta para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à Luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2005, p. 19).

Para que consiga acompanhar as constantes modificações do mundo e da sociedade, percebe-se que o docente precisa ser um constante pesquisador, que busca se atualizar para compreender tais mudanças e se incorporar a elas (Bourscheid; Timm, 2023, p. 141).

As discussões sobre identidade docente, conforme o exposto, perpassam a identidade pessoal dos sujeitos, suas crenças, suas visões de mundo, sua formação inicial e continuada e os saberes que ao longo da vida e carreira vão contribuir com a prática docente.

Na próxima seção, discutiremos sobre o conceito de saber e os diferentes conceitos de saberes propostos por Saviani, Pimenta, Tardif e D'Ávila e Ferreira.

2.4 SABERES DOCENTES

Embora os pesquisadores e teóricos investigados para o desenvolvimento desta reflexão partam de raízes epistemológicas e, conseqüentemente, tenham intencionalidades diferentes, todos concordam que os saberes são elementos fundamentais e indispensáveis para a profissionalização docente e à prática cotidiana dos professores. O repertório de saberes se encontra em constante adaptação e transformação para orientar o profissional a como proceder e quais atitudes tomar nas mais variadas situações enfrentadas em sala de aula. A intencionalidade, que envolve, de um lado, o desenvolvimento da teoria e as pesquisas

científicas e, do outro, o exercício diário da profissão docente, tem como fundamento a filosofia da educação e as bases axiológica, antropológica e epistemológica nas quais ela se ampara.

Considerando que uma Pedagogia não está dissociada desses saberes é que nos propomos a investigar a seguinte questão: quais saberes amparam o exercício profissional daqueles que fundamentam suas práticas docentes na Pedagogia do Sentido? De que forma essa pedagogia contribui para tarefas importantes à atuação docente, como mediação de conflitos e desenvolvimento de uma metodologia de ensino-aprendizagem e de métodos avaliativos? Contudo, antes de responder a essas questões, faz-se necessário conhecer os conceitos de saber, discernir quais aspectos compõem um saber docente e seu impacto na formação inicial e continuada (profissionalização) dos professores.

2.4.1 Breve epistemologia do termo “saber”

Ao iniciar suas discussões a respeito das concepções de saber, Cunha (2007) infere que este termo pode ser usado em variados contextos e de diversos modos. Em Platão, tem-se que saber corresponde a ter algo como verdadeiro, ou seja, o saber “é uma opinião verdadeira, sempre acompanhada de uma explicação e por um pensamento fundado” (Bombassaro, 1992, p. 19). Kant aprofunda esse entendimento, inferindo que saber é um ter por verdadeiro que seja válido e atenda às necessidades de esclarecimento acerca de algo, tanto no campo objetivo quanto no subjetivo (Bombassaro, 1992, p. 20).

Continuando a investigação sobre os diferentes significados que a utilização do vocábulo “saber” adquiriu e como ele pode ser interpretado, tem-se dois modos de interpretação: um ligado ao crer e outro ligado ao poder (Bombassaro, 1992). No primeiro caso, “saber que” implica “crer em”, o que relaciona o “saber/crer” a uma dimensão prática. Já o saber relacionado ao poder indica uma habilidade ou uma disposição, pois se relaciona ao “ser capaz de” (Cunha, 2007). “Neste sentido, saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor” (Bombassaro, 1992, p. 21) O saber extrapola, então, a condição de possibilidade, tornando-se lugar da ação e vinculando o homem ao mundo (Bombassaro, 1992, p. 21).

Considerando que o “crer significa aceitar a verdade e a realidade sem que seja necessário apresentar provas” (Bombassaro, 1992, p. 21), neste ponto específico da discussão, consideramos que o segundo modo de interpretação do verbo “saber” é mais relevante a este estudo. Não desconsideramos, com isso, o valor do crer no processo de formação docente e na prática cotidiana, uma vez que é necessário ao professor crer que é capaz de desempenhar um bom trabalho docente, bem como crer nas potencialidades de seus alunos no decorrer da prática

educativa, dentre outros. Contudo, o “ser capaz de” (saber relacionado ao poder) demonstra ser mais significativo para este momento, uma vez que, através dele, o docente se apropriará de conceitos, técnicas e conteúdos necessários para a constituição do seu saber fazer profissional.

2.4.2 O que são saberes docentes

A docência, assim como qualquer atuação profissional, para ser considerada de fato uma profissão, necessita ser sustentada por um arcabouço de habilidades, competências, saberes e conhecimentos que, ao mesmo tempo, delimite suas especificidades próprias e demarque sua responsabilidade social (Rufino; Souza Neto, 2022, p. 160). Nesse contexto, os saberes docentes, também chamados de saberes dos professores, surgem, articulam-se e configuram-se em função da prática. Ou seja, é no trabalho na escola e mais especificamente na sala de aula que se verifica sua íntima relação com a prática docente. Sendo assim, as relações dos professores com os saberes não estão restritas ao campo cognitivo, embora o atravessem. O enfrentamento de situações cotidianas e a necessidade de apresentar uma solução concreta e coerente a essas situações fazem com que os professores articulem os diversos saberes adquiridos na formação inicial, na formação permanente e na experiência profissional, bem como desenvolvam novos saberes advindos de necessidades pontuais (Tardif, 2014).

Em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes ‘saberes’ necessários à consecução dos objetivos previamente definidos (Cunha, 2007, p. 34).

Tais ideias levam à compreensão de que o professor traz em si as marcas do seu trabalho, sendo, ao mesmo tempo, plasmado por ele e aquele que o plasma (Freitas; Oliveira, 2019, p. 8), pois a docência é um trabalho interativo que tem por objeto o ser humano. Essa característica eleva a ação docente do estado de um trabalho com o outro, tornando-a um trabalho sobre o outro (Oliveira *et al*, 2021, p. 6). Tendo em vista a natureza do trabalho docente, que consiste em ensinar e, ao mesmo tempo, contribuir no processo de humanização dos alunos, historicamente situados no tempo presente, espera-se do professor a mobilização dos conhecimentos do campo da teoria articulados com a prática, expandindo a compreensão do ensino como realidade social (Pimenta, 2005, p. 15). Esse caráter essencialmente humano torna a ação docente indispensável na mediação dos processos constitutivos da cidadania dos alunos, o que contribui para a superação de desigualdades e fracasso escolar (Pimenta, 2005, p. 15).

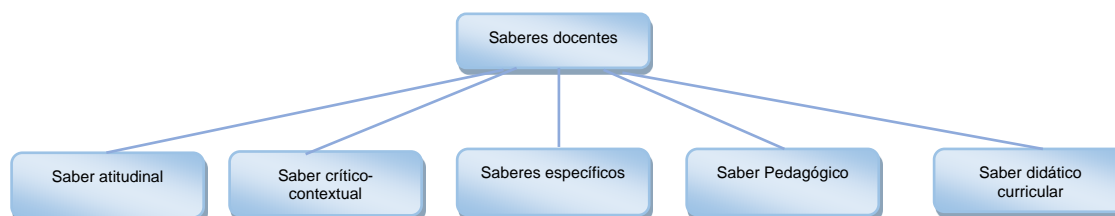
O saber é, antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa. [...] Assim, embora relacionado com eles, o saber não se reduz aos sujeitos pensantes, nem é extração de leis contidas num objeto. O saber é muito mais fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto. Por isso mesmo, o saber remete a algo que é intersubjetivamente aceitável para as partes presentes. Além do mais, a validação do saber vai variar de acordo com a natureza da relação com o mundo na qual os sujeitos se inserem. Finalmente, um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão (Gauthier *et al*, 2006, p. 339).

De acordo com Rufino e Souza Neto (2022, p. 162), os saberes docentes instituem e fundamentam a nova perspectiva epistemológica da prática profissional, levando à compreensão do professor como aquele que produz estratégias que orientem seu complexo fazer pedagógico, a partir do qual os variados saberes tomam forma. A respeito da constituição dos saberes, Tardif (2002) considera que ela é plural, temporal, experiencial e se dá na interação entre aluno e professor. Já Pimenta (2005) destaca esses saberes como elementos constitutivos da identidade docente. Tais desdobramentos nos conduzem a refletir sobre as especificidades dos variados saberes docentes.

2.4.3 Algumas categorias de saberes

Conforme já mencionado, os saberes se articulam e se desenvolvem em favor da prática docente. Eles fazem parte do arcabouço teórico-prático ao qual o professor recorre na busca por uma ação mais adequada nas diversas situações vivenciadas em sala de aula. Abordaremos agora algumas categorizações de saberes que, de acordo com seus autores, devem compor o repertório dos docentes. Utilizaremos o recurso de figuras para uma melhor visualização dos campos de abrangência dos saberes, conforme o apresentado por seus autores.

Figura 1 – Saberes docentes na concepção de Saviani (1996)

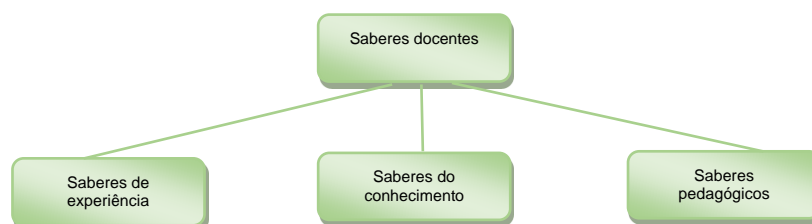


Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com Saviani (1996, p. 148-149), temos o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático curricular. O saber atitudinal é constituído pelas posturas e atitudes atribuídas ao professor, dentre elas a disciplina, pontualidade, clareza, o respeito aos educandos, a atenção às suas dificuldades e a coerência. Essa categoria se situa no campo de comportamentos e vivências considerados adequadas à ação docente. O desenvolvimento desse saber se dá tanto por processos deliberados quanto por processos espontâneos. O saber crítico-contextual se articula por meio da compreensão da realidade sócio-histórica que envolve a tarefa educativa. Espera-se que, por meio desse saber, o professor contribua para a constituição do aluno como cidadão e saiba compreender movimentos e transformações da sociedade, detectando necessidades do presente e do futuro que precisam ser atendidas pelo processo educativo pelo qual o docente é responsável.

Os saberes específicos, por sua vez, referem-se à organização dos conhecimentos correspondentes às disciplinas e à sua integração com o currículo escolar. O saber pedagógico fornece a base de construção do ponto de vista especificamente educativo. Associa, assim, os conhecimentos produzidos por meio das ciências da educação por meio de suas teorias àquilo que se espera do trabalho educativo. O saber didático-curricular compreende o conhecimento referente às formas de organização e realização da atividade educativa. Abrange também o saber fazer e, ao mesmo tempo a dinâmica que engloba os demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, visando atingir objetivos intencionalmente formulados.

Figura 2 – Saberes docentes na concepção de Pimenta (2005)

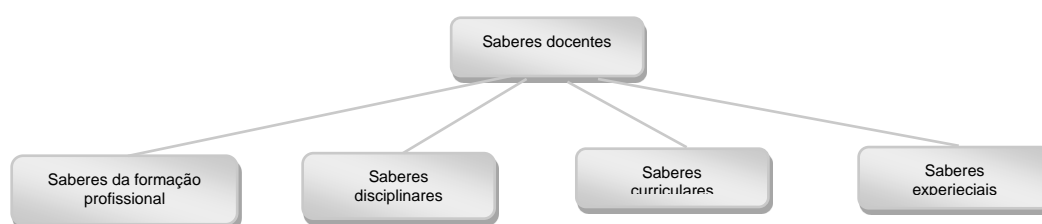


Fonte: elaborado pela autora.

Em Pimenta (2005, p. 20-28), temos os saberes de experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. De acordo com a autora, os saberes de experiência abarcam a experiência pregressa dos professores, que, em sua formação inicial, já lhes possibilitava avaliar procedimentos e atitudes que configuravam práticas assertivas e práticas a serem melhoradas. Contudo, esse é o ponto de partida e não de chegada dos saberes de experiência, os quais, segundo a supradita autora, continuam a se desenvolver ao longo da

carreira nos processos de reflexão sobre a própria prática e sobre a prática mediada por outro professor. Os saberes do conhecimento envolvem os conhecimentos técnico-científicos específicos do campo de saber de cada professor e sua articulação com a prática cotidiana e a identidade do professor. No que se refere aos saberes pedagógicos, a autora postula que devem ser desenvolvidos “a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real” (Pimenta, 2005, p. 25), abandonando os modelos preconcebidos.

Figura 3 – Saberes docentes na concepção de Tardif (2014)



Fonte: elaborado pela autora.

Tardif (2014, p. 36-40) apresenta quatro tipos de saberes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional são, de acordo com o autor, os conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores embasados nos saberes produzidos pelas Ciências da Educação. Esses saberes são destinados à formação científica inicial e continuada do professor, e sua incorporação à prática docente é esperada. Os saberes disciplinares englobam os conhecimentos específicos da área de atuação do professor (matemática, história, geografia...). Os saberes curriculares, a seu turno,

correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...] Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (Tardif 2014, p. 38).

No exercício de suas funções, os professores desenvolvem saberes específicos. Esses saberes, chamados por Tardif de “saberes de experiência”, se baseiam no trabalho cotidiano dos professores e no conhecimento do meio em que estão inseridos (Tardif, 2014).

Há ainda outros autores que discutem a abrangência de cada saber desenvolvido na e para a prática docente. Assim como apontamos aqui, veremos que há pontos em comum, conceitos afins partindo de perspectivas diferentes e pontos que diferenciam seus trabalhos dos demais teóricos. Considerando a amplitude do universo dos saberes docentes e a

impossibilidade de investigar todos eles neste trabalho acadêmico, optou-se por voltar um olhar mais aprofundado para os saberes didáticos e saberes pedagógicos na perspectiva apresentada por D'Ávila e Ferreira (2019). Em suas pesquisas, esses autores construíram um inventário de saberes pedagógicos e didáticos dos professores, o que se torna um diferencial em seu trabalho, e é justamente esse inventário que orientará em grande parte as entrevistas da presente dissertação. Assim como D'Ávila e Ferreira, não temos o intuito de esgotar os saberes. O que buscamos foi um referencial para nortear o que será buscado nas entrevistas a fim de que os resultados estejam alinhados com os objetivos.

2.4.4 Saberes pedagógicos e saberes didáticos

Embora apresentem diferenças, os saberes pedagógicos e os saberes didáticos são indissociáveis, e seu domínio é a base sobre a qual devem ser concebidas as competências profissionais dos professores³. Lançando mão de uma figura de linguagem, pode-se dizer que eles são o que conserva e dá sabor ao trabalho pedagógico-didático dentro e fora de sala de aula.

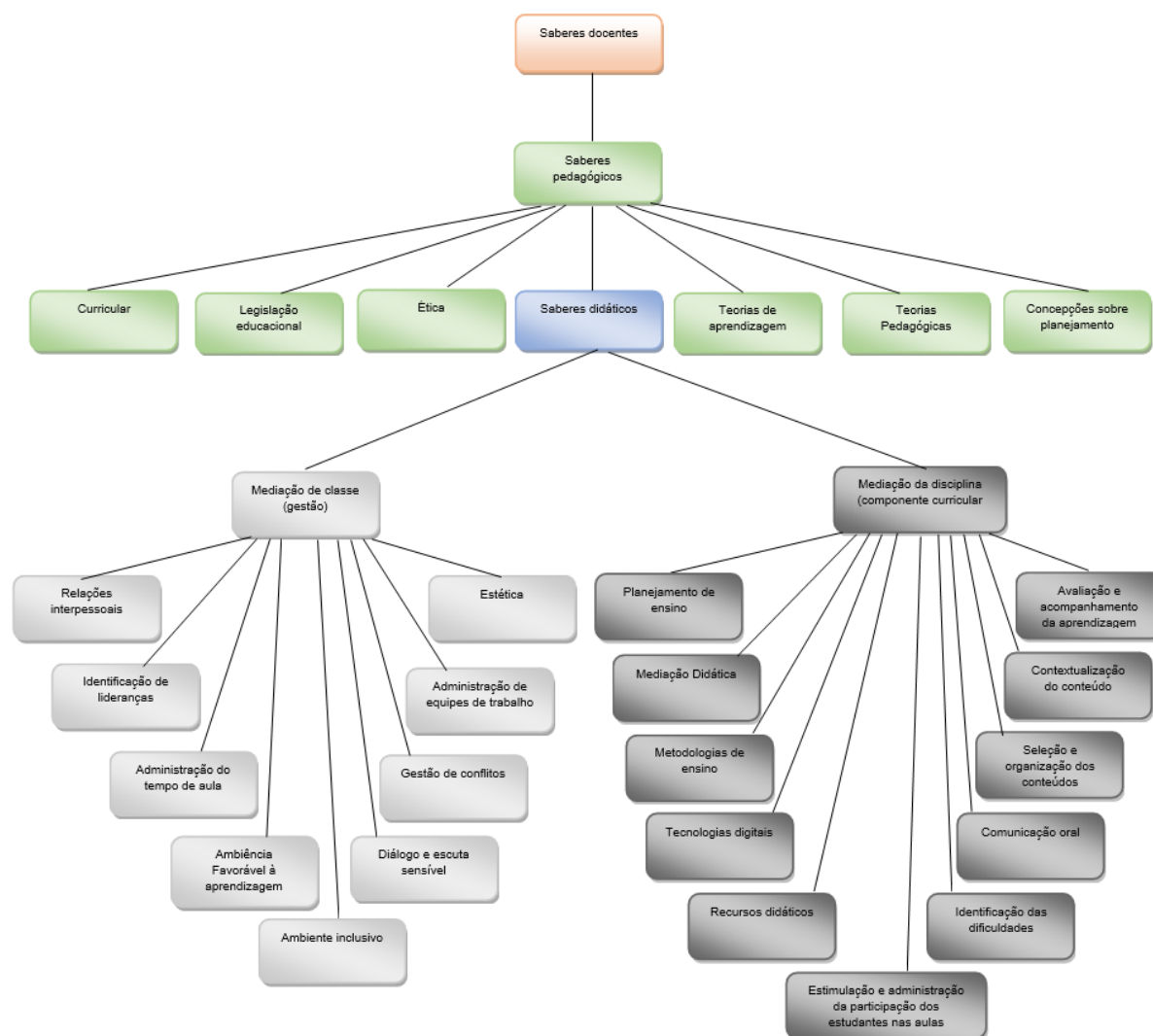
De acordo com o disposto na Figura 4, que veremos a seguir, as autoras em tela consideram os saberes pedagógicos de forma mais ampla, dos quais derivam outros saberes, dentre eles os saberes didáticos. Para elas, os saberes pedagógicos provêm da experiência e são balizados na prática profissional, incluindo “a reflexão crítica sobre a prática e suas intencionalidades” (D'Ávila; Ferreira, 2019, p. 40).

Já os saberes didáticos são oriundos da formação inicial do docente (magistério ou graduação) e estão enraizados na ação cotidiana em sala de aula, bem como na relação professor/aluno.

Aprofundando um pouco mais a discussão sobre os saberes pedagógicos, temos que o saber curricular é um saber basilar, que tem por objeto o programa escolar juntamente com as concepções de ensino que o fundamentam. Engloba estratégias, conteúdos e a filosofia dos programas de ensino, e estes, por sua vez, orientam o professor em seu planejamento educacional no tocante às formas de ensinar e avaliar. Na escola básica, esse saber é fundamental para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP); no Ensino Superior, ampara a construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

³ Profissionalismo docente.

Figura 4 – Articulação dos saberes pedagógicos e saberes didáticos no universo dos saberes docentes na concepção de D'Ávila e Ferreira (2019)



Fonte: elaborado pela autora.

A legislação educacional abarca o conhecimento a legislação nas três esferas de poder (municipal, estadual e federal) e é elemento indispensável para uma melhor compreensão dos processos de ensino nos diferentes seguimentos. A ética se expressa no respeito às diferenças entre professores e alunos e salvaguarda a autoridade de cometer abusos por aproveitar-se de sua posição. O conhecimento das teorias da aprendizagem é imprescindível, pois permite embasar ações e traçar estratégias que atendam aos objetivos da aprendizagem. Já o domínio das teorias pedagógicas e das tendências, desde as tradicionais até as mais recentes, dá ao docente o arcabouço apropriado para utilizar com segurança a que melhor atenda ao que a práxis demanda. A compreensão dos diferentes níveis e das tipologias dentro das concepções de planejamento confere ao docente a desenvoltura necessária à construção de instrumentos

institucionais (PPP, PDI) e para usar modelos organizativos de planejamento (plano de ensino, plano de aula, sequência didática, dentre outros).

Conforme já mencionado, os saberes didáticos se referem à mobilização de saberes diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem. Subdividem-se em saberes de mediação da classe (gestão) e saberes de mediação da disciplina (relacionados ao componente curricular).

Os saberes de mediação objetivam assegurar a manutenção de relações interpessoais e pedagógicas saudáveis em sala de aula. “Gerir uma classe significa administrar o tempo de aula, facilitar as discussões de temas, estimular a participação, formar valores, mediar trabalho em equipe, ter postura profissional, além de gerar clima de confiança e respeito mútuo na sala de aula” (D’Ávila; Ferreira, 2019, p. 43). As relações interpessoais constituem elementos desse saber, uma vez que o desenvolvimento de um relacionamento afetivo do professor com seus alunos, bem como do aluno para com o professor e dos alunos entre si, é indispensável para que as aulas tenham um bom andamento. Para isso, o docente precisa ter abertura ao diálogo, estar pronto para sanar dúvidas e desenvolver uma escuta sensível no que se refere às dificuldades individuais e coletivas de seus alunos. Identificando as lideranças, o docente promove o protagonismo de seus alunos ao estabelecer esses líderes como porta-vozes e representantes da turma que apresentarão as demandas e os anseios da turma.

Sem uma boa administração do tempo, não há bom andamento das aulas. A execução do planejamento deve contemplar todas as etapas estabelecidas com tranquilidade e sem atropelos. Criar uma ambiência favorável à aprendizagem torna o ambiente confortável e seguro tanto para os alunos quanto para os docentes, e o clima de confiança mútua impacta positivamente o ensino e a aprendizagem.

Em paralelo a esse saber, tem-se o saber que evoca a criação de um ambiente inclusivo, em que todas as diferenças sejam acolhidas e respeitadas e sejam oferecidas aos indivíduos oportunidades de aprendizagem condizentes com suas condições. Uma vez que os conflitos são acontecimentos inevitáveis em e entre nós, humanos, e em algum momento eles tendem a acontecer, compete ao professor mobilizar conhecimentos de promoção de uma escuta sensível, que transmita confiança e promova o bem-estar entre as partes. Acompanham essa escuta os instrumentos para assegurar a mediação de conflitos entre as partes, promovendo o diálogo entre elas.

Os dois últimos saberes da mediação da classe envolvem a administração das equipes de trabalho, que diz respeito ao acompanhamento e à avaliação dos trabalhos em equipe e à

estética, que se refere à qualidade e beleza da organização do espaço físico, das atividades disponibilizadas e dos materiais de apoio utilizados.

A mediação da disciplina é um saber que vai além do domínio do conteúdo. Ela também visa a uma boa ministração de conteúdos, fazendo-o por meio de uma metodologia que favoreçam a assimilação dos conteúdos e a construção do conhecimento. Esse saber é apoiado pelo saber do plano de ensino, que abrange a elaboração e o desenvolvimento de instrumentos organizativos de planejamento (plano de ensino, plano de aula, sequências didáticas entre outros). Da mediação didática “decorre uma série de habilidades relacionadas às metodologias de ensino, ao uso de recursos didáticos, mobilização das tecnologias digitais, comunicação, tempo na sala de aula em sua relação com os conteúdos e a própria avaliação da aprendizagem” (D’Ávila; Ferreira, 2019, p. 46).

Como metodologia de ensino, entende-se o saber tanto criar quanto de selecionar métodos de ensino que melhor se adequem aos objetivos didáticos a serem alcançados. Essas metodologias precisam trazer clareza aos assuntos de difícil compreensão por parte da turma e, para tal, as atividades lúdicas podem ser um interessante recurso por fugirem do tradicional e fomentarem o aumento da criatividade, uma participação mais ativa e efetiva na aula, compartilhamento de ideias etc. Vale ressaltar, ainda, que a revolução tecnológica promoveu uma transformação em todo o mundo, e os ambientes escolares não estão isentos de seus afeitos. A mobilização de tecnologias digitais em sala de aula facilita a comunicação entre professores e alunos, uma vez que esse recurso é amplamente usado especialmente pelos estudantes. Sua inserção permite ressignificar o conhecimento.

Os recursos didáticos, incluindo aqui as ferramentas digitais, concernem à criação de materiais adequadas ao nível de entendimento dos alunos e que mobilizem linguagem artísticas. O conhecimento de como estimular e administrar a participação dos estudantes nas aulas requer que o professor saiba mobilizar estratégias facilitadoras da aprendizagem, a partir das quais ele pode trabalhar o conteúdo de modo que seus alunos tenham toda a atenção centrada na atividade realizada. A realização de debates que envolva atividades intra e extraclasse contribui bastante para essa estimulação.

Estar atento e ser capaz de identificar as dificuldades de compreensão dos alunos e buscar alternativas para esclarecê-las são movimentos imprescindíveis ao trabalho docente e dever do professor. À comunicação oral concerne comunicar os conteúdos com habilidade, de modo sequenciado, levantando questões e promovendo interações verbais. Enquanto a seleção e organização didática dos conteúdos se referem à organização do profissional, tendo em vista o nível de cognição dos estudantes e os objetivos a serem alcançados em cada tempo de ensino

(aula, unidade curso), a contextualização do conteúdo evoca o arcabouço sociocultural dos alunos como facilitador da aprendizagem dos conteúdos científicos.

A avaliação e o acompanhamento dos processos de aprendizagem devem permear toda a ação docente. Para tal, o professor precisa

conhecer as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem; saber adequar metodologias justas de avaliação da aprendizagem; adotar práticas avaliativas construtivas e formativas com foco na aprendizagem, e não em seus produtos exclusivamente; e saber construir instrumentos fidedignos de avaliação (D'Ávila; Ferreira, 2019, p. 48).

De acordo com Saviani (1996, p. 145), o professor é aquele que pratica a Educação e, para tal, ele precisa ter domínio dos saberes implicados na ação de educar. Evidentemente, é importante dizer que o professor não é um super-herói que dominará perfeitamente todos os conhecimentos e todas as habilidades e atitudes. Enquanto ser humano e profissional que é, ele está em desenvolvimento. Desse modo, o uso desse inventário de saberes realizado por D'Ávila e Ferreira (2019) tem como finalidade servir de inspiração para a realização da pesquisa empírica, objeto de estudo deste trabalho científico.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (CAAE nº 61380922.2.0000.0053). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa empírica e de cunho qualitativo. É considerada exploratória (Gil, 2002), uma vez que visa aprimorar ideias sobre o conceito de saberes docentes estruturantes em uma Pedagogia do Sentido, um campo ainda pouco explorado. Em seguida, deu-se andamento à pesquisa propriamente dita, que se classifica como estudo de campo, pois, segundo Gil:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (Gil, 2002, p. 53).

A pesquisa não teve um local específico de realização, estando aberta a professores de todo o território nacional, desde que atendessem aos critérios de inclusão, mencionados a seguir.

3.1 PARTICIPANTES

O critério de inclusão dos participantes foi conhecer a Logoterapia e Análise Existencial e utilizá-las em suas práticas pelo tempo mínimo de cinco anos. O tempo mínimo estabelecido se justifica em função do objeto de pesquisa. Por se tratar de uma averiguação acerca dos saberes docentes estruturantes em uma Pedagogia do Sentido, faz-se necessário que os sujeitos tenham uma experiência mínima com a Pedagogia do Sentido para que se possa considerar que ela está consolidada em suas práticas.

A composição da amostra foi por conveniência, respeitando o critério de inclusão. Nesse processo, uma escola privada de Ribeirão Preto (SP) que trabalha com Pedagogia do Sentido há mais de duas décadas foi contactada e, após autorização da direção, quatro professoras foram convidadas para a entrevista: uma da Educação Infantil, uma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma dos Anos Finais do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio. Os demais professores foram convidados individualmente pelo WhatsApp, após indicação de alguém ou de um dos pesquisadores. Ao todo, foram entrevistadas dez pessoas: oito professores

e duas gestoras. Os nomes dados aos participantes são fictícios, para preservar sua identidade. Os Quadros 3 e 4, mostram os dados coletados através do questionário sociodemográfico.

Quadro 3 – Dados coletados no questionário sociodemográfico

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação	Função	Vínculos empregatícios	Rede
Keila	44	Pedagogia	23 anos	Gestora	2	Privada
Roberto	38	Filosofia, Teologia e Psicologia	5 anos	Professor	2	Privada
João	42	Filosofia e Psicologia	12 anos	Professor	1	Privada
Bianca	32	Pedagogia	8 anos	Professora	1	Pública
Aurora	36	Pedagogia	20 anos	Professora	1	Privada
Carla	28	Pedagogia	6 anos	Professora	1	Privada
Gisele	56	Pedagogia e Filosofia	30 anos	Professora	1	Privada
Renata	47	Pedagogia	28 anos	Professora	1	Privada
Viviane	45	Pedagogia e Ciências	22 anos	Professora	2	Ambas
Maria	45	Pedagogia	25 anos	Gestora	1	Privada

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4 – Dados complementares do questionário sociodemográfico

Nome	Disciplinas que leciona	Maior Titulação	Campo de Atuação	Tempo de utilização da Logoteoria em suas práticas	Estado
Keila	Não se aplica	Doutorado	E I	6 a 10 anos	DF
Roberto	Filosofia, Ensino Religioso e Projeto Socioemocional	Especialização	E M	5 anos	PI
João	Filosofia	Especialização	E. M.	5 anos	BA
Bianca	Professora Polivalente	Especialização	A I E F	5 anos	SP
Aurora	Professora Polivalente	Especialização	A I E F	11 a 15 anos	SP
Carla	Educação Infantil	Especialização	E. I.	6 a 10 anos	SP
Gisele	Projeto de Vida	Especialização	E M	5 anos	SP
Renata	Professora Polivalente	Especialização	A I E F	11 a 15 anos	SP
Viviane	Ciências, Biologia e Química	Especialização	A F E F	11 a 15 anos	SP
Maria	Não se aplica	Mestrado	A I E F	6 a 10 anos	BA

Fonte: elaborado pela autora.

E I -Educação Infantil; E M – Ensino Médio; A I E F – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; A F E F – Anos Finais do Ensino Fundamental

Os dados nos mostram predominância do sexo feminino (oito mulheres e apenas dois homens) e uma maior concentração de Logoprofessores no estado de São Paulo. O intervalo de tempo de utilização da Logoterapia nas práticas pedagógicas varia de 5 a 15 anos.

3.2 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário sociodemográfico (Apêndice 2), com a intenção de levantar informações que identificam esses sujeitos (gênero, idade, tempo de docência, estado, nível educacional em que o professor leciona, tempo de carreira, dentre outras informações). Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice 3), para encontrar elementos comuns do objeto de estudo da proposta de pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS

Após o convite, foram encaminhados aos participantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice 1, para apreciação. Após o consentimento dos sujeitos, deu-se andamento às etapas de coleta, tratamento e análise de dados.

Tanto o questionário sociodemográfico, que objetiva identificar o perfil dos participantes, quanto as entrevistas foram realizadas *online*, uma vez que se almejou a participação de colaboradores independentemente de onde residem. Ao passo que a aplicação do questionário foi feita pelo Google Forms, as entrevistas foram realizadas por meio do Google Meet, entre 19 de julho e 26 de outubro de 2023, com duração média de 40 minutos. As entrevistas foram transcritas com técnicas de Inteligência Artificial e apoio do serviço Sonix e/ou da biblioteca Whisper. Após a transcrição ter sido gerada, ela foi revisada e corrigida pela pesquisadora.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE

Para tratamento e análise dos dados, utilizou-se o método Análise Temática, que, segundo Braun e Clarke (2006), é um método analítico qualitativo amplamente utilizado para identificar, analisar e relatar padrões encontrados em dados (esses padrões são chamados de temas). Por meio desse método, é possível organizar e descrever detalhadamente o conjunto de dados.

De acordo com Souza (2019, p. 53), a Análise Temática

possui características semelhantes a procedimentos tradicionalmente adotados na análise qualitativa. Aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas (Souza, 2019, p. 53).

O processo começa quando se procura nos dados, mesmo durante a coleta, por padrões que apresentem significados e questões que podem se tornar interessantes para a pesquisa. A escrita é parte fundamental na Análise Temática e, por esse motivo, deve acompanhar todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, através do registro de ideias, esquemas, rascunhos e *insights* (Souza, 2019).

A respeito da codificação, temos o tema como unidade básica: “Um tema capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, e representa um certo nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados” (Braun; Clarke, 2006). Nesta proposta de pesquisa, os temas serão identificados de forma teórica e dedutiva, que consiste em uma análise explicitamente orientada pelo analista, uma vez que ela é dirigida pelo interesse teórico do pesquisador e a nível latente (também chamado interpretativo), pois serão também consideradas as ideias e suposições apresentadas nas falas dos entrevistados. Toda a condução do estudo é feita sob a epistemologia construcionista, pois “a análise temática realizada num enfoque construcionista não pode e não pretende se concentrar em motivação ou psicologias individuais, mas em vez disso procura teorizar os contextos socioculturais, e as condições estruturais, que permitem que as ideias individuais sejam consideradas” (Braun; Clarke, 2006, p. 85, tradução nossa).

A Tabela 1 aponta as seis fases da Análise Temática e descreve a ação a ser desenvolvida em cada uma delas de modo resumido a fim de facilitar a compreensão a respeito das etapas desse método.

A fase 1 foi o primeiro contato da pesquisadora com o conjunto de dados. Durante e depois de uma leitura atenta, foram anotados os primeiros *insights* quanto a possíveis padrões. Na fase 2, a pesquisadora começou a registrar os primeiros códigos, que foram sempre revisados por outro pesquisador. Os códigos identificam uma característica dos dados, sendo seu elemento mais básico que pode ser avaliado de modo significativo no que se refere ao fenômeno estudado. Como cada pergunta do roteiro de entrevista era direcionada para uma categoria *a priori*, ou seja, para tratar de identidade docente ou alguns dos saberes, esses códigos iniciais foram criados já atrelados a alguma categoria pré-existente.

Tabela 1 – As seis fases da Análise Temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: elaborada pela autora.

Para ilustrar, retomamos um trecho da resposta da professora Bianca para a pergunta “Como você faz para mediar a descoberta de sentido do estudante, o aguçamento de sua consciência?”, ao qual ela respondeu: “O questionamento, o fazer eles pensarem, o para que eles realizam cada atividade, cada tarefa proposta. O que aquilo vai contribuir pra vida deles, como eles podem encontrar esse sentido”. Para tal trecho, foi criado o código “gerar reflexões sobre o existir” no contexto da categoria do saber didático mediação didática.

Na fase 3 os códigos foram agrupados por similaridade pelos dois pesquisadores em conjunto. Este agrupamento de códigos é chamado tema, contemplando cada saber didático e pedagógico. Por exemplo, o código supracitado, “gerar reflexões sobre o existir” foi agrupado com códigos como “dialogar” (a exemplo de trecho: “nesse processo de manter o diálogo, eu vou ajudando-os a pensar sobre essas coisas, a pensar sobre a própria vida, a pensar sobre o sentido de vida, a olhar a vida de uma maneira diferente, numa perspectiva diferente”, Roberto) e “encorajar o estudante a elaborar as próprias respostas” (exemplo de trecho: “Propondo interações com perguntas chaves, com situações, com observação de cenários e buscando trazer dessa criança respostas que ela tem da própria vida”, Keila), entre outros. Tais códigos foram reunidos em torno de um tema que foi denominado “ensinar a pensar (fazer-se consciente)”.

Na fase 4, iniciou-se o refinamento do conjunto de temas e a seleção do que de fato pode ser considerado como um tema e do que não trará contribuições relevantes à pesquisa. Por exemplo, o tema “ensinar a pensar (fazer-se consciente)” foi depois dividido em dois subtemas relevantes: “dialogar” e “gerar reflexões sobre a vida”. Esses subtemas estavam relacionados a alguns dos códigos mencionados anteriormente. Com o avançar do trabalho de análise, os

pesquisadores perceberam que eles eram suficientemente significativos para formar um subtema.

A partir do surgimento de um mapa temático satisfatório, iniciou-se uma fase 5, que consistiu em um refinamento mais apurado dos temas, ou seja, identifica-se a sua essência e se determina que aspecto dos dados cada tema traz em si. É uma revisão ampla.

Apesar das etapas estarem enumeradas em ordem crescente, a flexibilidade da Análise Temática permite que o pesquisador retorne a etapas anteriores sempre que julgar necessário. Com efeito, essas etapas não foram realizadas de maneira linear, embora sejam descritas assim para uma melhor compreensão. Também é importante dizer que as codificações eram feitas à medida que as entrevistas eram realizadas. Então, o primeiro agrupamento de temas foi realizado após a realização de algumas entrevistas para que se pudesse imprimir um mais elevado grau de clareza, similaridade e consistência aos (sub)temas criados.

Como ferramenta de apoio, usamos o *software* NVivo,⁴ para apoiar a identificação, codificação, organização e análise dos dados obtidos nas entrevistas. Todas as entrevistas foram importadas para o sistema previamente.

O Quadro 1 sintetiza essa pesquisa em um mapeamento entre objetivos específicos e os elementos que deles decorrem, a saber, categoria analítica, método de coleta de dados e método de análise de dados.

Quadro 5 – Quadro metodológico por objetivo específico

Objetivo específico	Categoria analítica	Método de coleta dos dados	Método de análise dos dados
Identificar saberes didáticos e pedagógicos que fundamentam a prática pedagógica dos professores;	Saberes pedagógico e didáticos	Entrevista semiestruturada	Análise Temática
Analisar a constituição identitária do professor	Identidade e papel do professor na Pedagogia do Sentido	Entrevista semiestruturada	Análise Temática

Fonte: elaborado pela autora.

⁴ *Software* de análise de dados que pode ser utilizado em pesquisas qualitativas. Ele ajuda a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados tais como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, mídias sociais, dentre outros. Com o NVivo autores consomem menos tempo em sua codificação e busca de dados.

4 RESULTADOS

Realizadas as etapas de codificações e análises descritas na seção anterior, apresentamos os resultados obtidos. De acordo com os objetivos desta pesquisa, foram encontrados quatro grandes temas, em torno dos quais se agruparam outros subtemas igualmente pertinentes. Os temas são: 1. Identidade docente; 2. Papel do professor; 3. Saberes pedagógicos e 4. Saberes didáticos, conforme o disposto na figura abaixo:

Figura 5 – Articulação dos saberes pesquisados



Fonte: elaborado pela autora.

No tema da identidade, foi necessária uma atenção especial para delimitar as diferenças, uma vez que os subtemas estão intrinsecamente ligados uns aos outros. Dentre os temas encontrados, os saberes didáticos foram os mais abordados pelos entrevistados, ao passo que os saberes pedagógicos foram os menos abordados.

Conforme discutido no referencial teórico, utilizamos o inventário de saberes de D'Ávila e Ferreira (2019) para elencar os saberes pedagógicos e didáticos estudados nesta dissertação.

4.1 IDENTIDADE DOCENTE

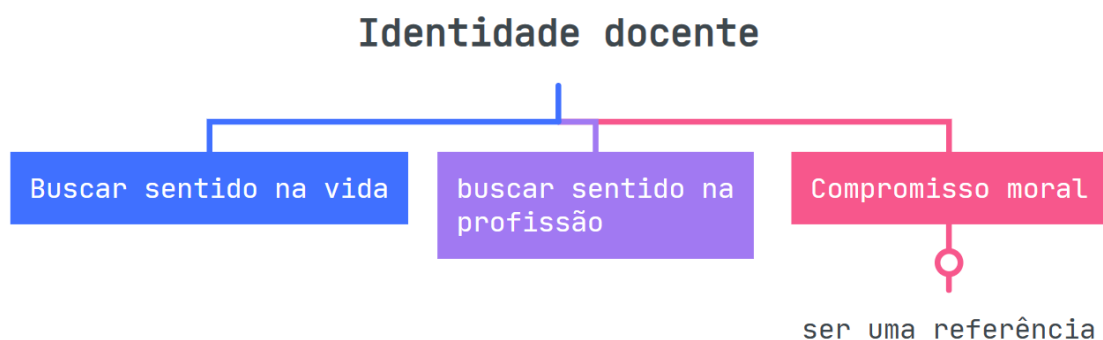
Eu encontrei o sentido tanto na relação com meus alunos, na relação com as famílias, com a comunidade escolar. Então é uma contribuição primeiramente pessoal no exercício da minha profissão e também nessa minha prática pedagógica (Bianca).

A identidade docente é mutável, e o seu processo de formação é longo, começando ainda nos bancos da escola, como estudante. As experiências do antes, do processo de formação inicial, da prática docente e da formação continuada se unem ao contexto sócio-histórico vivido pelo sujeito e vão formando o que se denomina “identidade docente”. A formação e o trabalho

em uma Pedagogia do Sentido demonstraram influenciar a identidade com contornos particulares. Nesta seção, discutiremos esse tema, que se revela fortemente na busca de sentido na vida e na busca de sentido na profissão. Essa procura por sentido desencadeia no professor um compromisso moral consigo mesmo e com seus alunos.

Como vemos na Figura 6, a análise sobre identidade docente revelou três temas: buscar sentido na vida, buscar sentido na profissão e compromisso moral.

Figura 6 – Identidade docente e os temas encontrados



Fonte: elaborado pela autora.

É a identidade que revela quem é o sujeito: suas características, seu modo de pensar, seu agir pessoal e profissional. No presente trabalho, o primeiro tema derivado de identidade docente é a busca por sentido na vida. Os professores participantes da pesquisa demonstraram incorporar elementos da Logoterapia em suas práticas pedagógicas porque, em primeiro lugar, eles procuram incorporá-la em suas próprias vidas. É um professor que se reconhece como pessoa e vê suas potencialidades, como exposto por Renata:

ela [a Logoterapia] me ajuda porque ela me fortaleceu quanto pessoa, e eu acho que, assim, a logoterapia, ela tem tido um sentido pessoal para mim imenso, eu tenho, assim, cada vez mais me encantado pela logoterapia, porque ela tem (...) me feito ver as minhas potencialidades.

A forma dessa busca por sentido pode ser vista de diferentes ângulos. Alguns entrevistados demonstraram avaliar com certa recorrência suas posturas e condutas para serem a melhor versão de si mesmos, como afirma uma das entrevistadas: “Eu me vejo todos os dias tentando melhorar alguma coisa. Constantemente, todos os dias” (Maria). Outros perceberam o sentido na forma de uma tarefa pessoal e única que deveria ser cumprida, como Gisele, que demonstrou em sua fala perceber um diferencial entre a Pedagogia do Sentido e as outras Pedagogias:

Eu me vejo como uma pessoa fazendo, proporcionando para esses alunos alguma coisa que ninguém proporcionou até agora, não que eu seja melhor do que outras pessoas, mas porque justamente não é trabalhado essa questão da Pedagogia do Sentido na maioria das escolas. Na escola que eu trabalho é baseado na pedagogia do sentido, mas quando a gente se arrisca, eu já fiz trabalhos em escolas públicas, trabalhos voluntários, e quando a gente se arrisca nesses meios, é uma visão diferenciada de tudo que o aluno viu até agora (Gisele).

Não se trata de um espírito de competição para ser melhor que os outros, mas para dar o melhor de si e transmitir esse ensejo aos educandos, aos colegas professores e à comunidade escolar. Nesse contexto, a busca por sentido na vida naturalmente se estende para a profissão. A busca de sentido no trabalho foi o segundo tema de identidade docente. Maria, por exemplo, percebe que o trabalho pedagógico orientado para o sentido na vida “é muito significativo para mim, é uma realização de sentido, porque eu vejo isso no dia a dia, eu vejo a minha própria realização de sentido e percebo também as pessoas”. O trabalho é compreendido como uma espécie de missão, de projeto de vida, que contribui de algum modo para alguém diferente de si mesmo, como colocado por Roberto:

A Logoterapia tem me ajudado muito nisso, particularmente a entender a minha profissão como missão; entender que estar lá faz sentido para minha vida; estar lá é a minha forma de servir e de certa maneira trazer um diferencial para o mundo. É um serviço colocado no mundo, um serviço ao mundo e também para o meu aluno. Nesse trabalho, entendendo como esse sujeito único, irrepetível e fazendo também se entender a si.

Nessa fala de Roberto, aparece mais uma vez o caráter único do sentido. Nesse caso, um senso de fazer algo pessoal e singular através de sua profissão e que faz diferença no mundo. Ainda na visão desse professor, pensar nas nuances do trabalho pedagógico na perspectiva da pessoa integral faz toda a diferença. Ele percebe também que muito mais que os recursos, o trabalho pedagógico começa no modo como ele se coloca na presença de seus alunos, que impacta ou não na aprendizagem e no desenvolvimento. Em geral, os professores demonstraram que essa percepção de sentido do trabalho está intimamente ligada a uma espécie de compromisso moral – sobretudo, com os estudantes –, que é o terceiro tema da identidade docente. Mais uma vez, a fala de Roberto explicita esse compromisso:

Então, nesse sentido, a Logoterapia tem me ajudado muito e, como profissional, a entender a minha profissão como missão. É muito mais do que estar dentro da sala de aula e repassando conteúdo e recebendo um salário. Mas eu tenho uma missão e entender essa missão faz com que eu acorde todos os dias cedo para ir dar aula e fique com eles (Roberto).

Tal compromisso se revela ainda como um senso de responsabilidade perante os estudantes. Em outras palavras, os entrevistados demonstraram uma consciência do papel importante que ocupam na vida dos estudantes e, por isso, podem servir de referência para os

mesmos. O aluno passa boa parte do seu dia na companhia do professor, observando-o não apenas no exercício da docência, mas na forma de proceder com os outros e consigo mesmo, como disse Aurora: “Nós, como educadores, somos espelhos para as crianças também. Eles estão a todo momento observando e vendo como nós estamos interagindo, como elas estão trabalhando”. Por essa razão, o professor pode servir de modelo de vida para os estudantes. Não é uma imposição, é uma busca por coerência entre o que se fala e o que se faz, como colocado por uma das entrevistadas:

Digo a você que não é uma tarefa fácil, é uma tarefa árdua até mesmo porque você lida com suas próprias dificuldades, não é só o outro, não é só o aprendiz, você pensar no outro, é você também estar atento a você, suas ações, tem que ter uma coerência. Então, para que haja essa coerência e para que você seja a referência para o aprendiz, você precisa estar atento, com o que você diz e o que você faz constantemente, para que não haja uma incongruência, algo diferente, para que você, o seu exemplo, ele de fato seja parte dessa docência, que o seu exemplo ele seja também um recurso para que o aprendiz, orientado ao sentido, para que ele caminhe, para que ele se desenvolva, para que ele se sinta seguro, para que ele perceba o outro, para que haja o encontro. Então, eu preciso estar o tempo todo me auto-observando, e aberta ao encontro com o outro (Maria).

Vimos aqui que a identidade docente em uma Pedagogia do Sentido percorre a busca de sentido na vida que perpassa a busca de sentido na profissão, sobretudo por meio de um compromisso moral. Na próxima seção, daremos continuidade às discussões sobre o papel do professor.

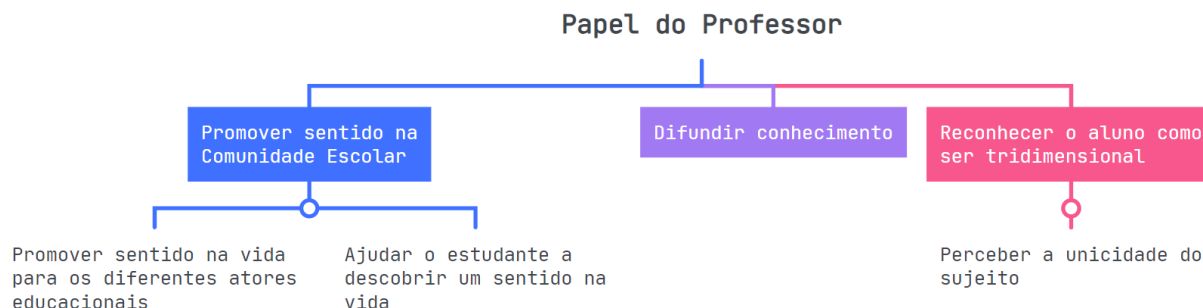
4.2 PAPEL DO PROFESSOR

E nós conseguimos colocar a autotranscendência nessa capacidade de levar o professor, o aluno, os pais, os funcionários a olhar para fora de si mesmo e a encontrar esse sentido fora de si mesmos e a partir de uma experiência de missão no mundo, de uma ação que o mundo, de uma resposta que o próprio mundo espera de cada um de nós (Roberto).

A partir da essência que constitui a própria identidade docente em uma Pedagogia do Sentido, retratada na seção anterior, o papel principal do professor, de acordo os entrevistados, é trazer o sentido na vida, aquilo que é mais humano na pessoa, para o centro do processo educacional. A fala de Roberto, que abre esta seção, ressalta a importância de encorajar uma abertura para a experiência de sentido não apenas pelos estudantes, mas também por toda a comunidade escolar. Em síntese, de acordo com a análise das entrevistas, o papel do professor em uma Pedagogia do Sentido pode ser compreendido a partir de três temas fundamentais: promover sentido na comunidade escolar, difundir conhecimento e reconhecer o aluno como

ser tridimensional. A Figura 7 mostra esses três temas, bem como subtemas que emergiram deles.

Figura 7 – Papel do professor e os temas pesquisados



Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro tema, promover sentido na comunidade escolar, retrata justamente a questão de trazer direta ou indiretamente o sentido na vida, ou a abertura para a experiências de sentido – autotranscendência – para mediar as relações, o trabalho e os processos educativos. Esse tema se manifesta em duas vertentes complementares: promover sentido na vida para os diferentes atores educacionais e ajudar o estudante a descobrir sentido na vida. A primeira vertente aponta que a atuação docente não está restrita à sala de aula. Como ser social, esse professor convive e se relaciona com pais, outros docentes e demais funcionários, bem como com a comunidade do entorno da escola. Nessa convivência, o professor compartilha o que traz dentro de si e busca fomentar o desejo de encontrar o sentido em cada situação. O sentido assim serve como um guia para mediar as situações, conforme destaca Maria ao comentar da importância da logoterapia para a comunidade escolar:

a logoterapia, ela influencia, nesse dia a dia, ele [professor] precisa vivenciar nesse dia a dia, então, tem que ter o autogoverno, a auto-observação, essa capacidade de ir ao encontro do aluno. Então, ela influencia nas relações, você vai perceber aí ao longo dessas vivências, você percebe a melhoria nos relacionamentos dentro da escola, a melhoria do trabalho em equipe, essa postura do professor em relação à própria família, reconhecer que aquela família, ela é uma família que, apesar das dificuldades, mas ela tem potencial para que eles possam, juntos, desenvolver um trabalho em equipe.

A pessoa que busca sentido não é fechada em si mesma. É aberta para o mundo e para o outro. Portanto, partindo desse pressuposto, os entrevistados apontaram fortemente que apoiar o estudante na descoberta de sentido na vida faz parte de sua jornada profissional. Essa percepção é compartilhada por Gisele:

Então eu sinto assim, como professora, de mostrar, ampliar horizontes, abrir a questão do sentido do aluno, do pensamento do aluno, para que ele possa enxergar além daquilo que ele está vendo até agora. Então eu acredito muito no papel do professor como sendo este, de apresentar coisas que vão além do que o aluno conhece, faz e está acostumado, novas perspectivas, apresentar novos horizontes, novas resoluções para os problemas. Ajudá-los a alcançar novas resoluções, mas uma questão de uma novidade, assim, uma coisa que não é trabalhada, costumeiramente.

O segundo tema é difundir o conhecimento científico e cultural, um papel fundamental e tradicional do professor. Porém, não se trata de uma transmissão opaca e mecânica; não é apenas reproduzir o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de forma mecânica ou automática. Há um currículo a ser seguido, mas há também pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, Bianca diz: “O professor, pra mim, na educação, tem o papel de transformar informação em conhecimento e, a partir disso, também transformar as pessoas através do conhecimento que a gente consegue mediar pra chegar até eles”.

Para João, o próprio conteúdo curricular e o mesmo o conhecimento adquirido nas formações não são suficientes: “Com o tempo, a gente vai percebendo que essas coisas elas não vão dando conta daquilo que a gente encontra na realidade dos alunos”. Assim, o conhecimento deve proporcionar um aprendizado transformador e que faça sentido, mas também não pode ser dissociado de buscar uma vida com sentido. Uma fala de Roberto vai ao encontro dessa perspectiva: “Ajudar a pessoa que está ali nesse processo, a encontrar sentido naquilo que está fazendo. Também encontrar e dar sentido a sua vida, saber até porque quer aprender isso”.

Finalmente, o terceiro tema é reconhecer o aluno como ser tridimensional, enquanto pessoa, o que significa ter a clareza de que o aluno é mais do que o seu psicofísico. Há uma dimensão noética que não é visível aos olhos humanos e que talvez nem mesmo tenha ainda sido acessada e, portanto, precisa ser encontrada para que ele seja verdadeiramente uma pessoa. Por outro lado, também não significa se deter apenas em sua dimensão noética, mas em sua tridimensionalidade, ou melhor, o ser humano em sua integralidade, como comentado por Gisele:

Eu acredito que dentro de uma visão de logoterapia, esse aluno tem uma caminhada, e a gente vai caminhando junto com ele, porque ultrapassa a questão do cognitivo, como o próprio Frankl diz, o ser humano ele é um, ele é único, a gente não separa uma pessoa, e a gente não separa dentro da sala de aula, só a parte cognitiva do aluno, a gente tem que trabalhar esse aluno como um todo.

Nesse contexto, é preciso sensibilidade para perceber a unicidade de cada sujeito. Entender que cada aluno é único e irrepetível significa compreender que cada um tem seu modo

próprio de ser e que as necessidades de uns e de outros são diferentes. É lançar um olhar integral e particular sobre cada um:

Cada aluno é um diferencial. Cada aluno é visto com suas particularidades. Eu me esforço muito para vê-lo com tudo aquilo que ele traz, com as suas vivências familiares. Por que ele não está tirando, por exemplo, uma nota boa da disciplina? Por que hoje ele está mais cabisbaixo? Por que ele não está prestando atenção na aula? Eu tenho procurado e a Logoterapia tem me ajudado a entender esse valor individual de cada aluno, essa dimensão única de cada aluno, essa dimensão irrepetível de cada aluno, e fazê-los também entender isso, entender essa irrepetibilidade que faz parte deles, entender essa individualidade que faz parte deles (Roberto).

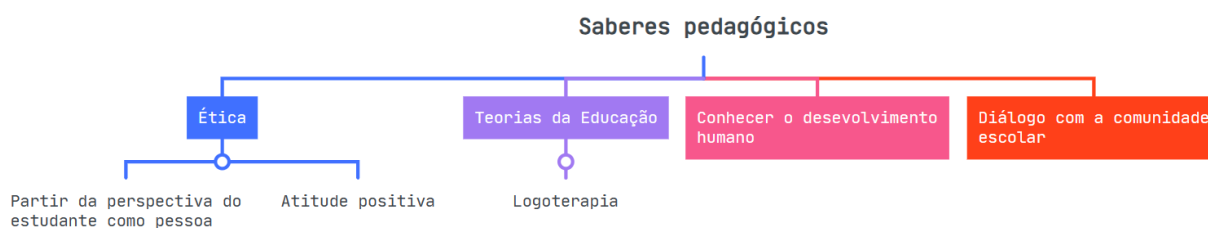
Esse olhar autotranscendente perpassa todos os saberes dessa seção. O professor em uma Pedagogia do Sentido ajuda a acessar a dimensão noética para que se encontre sentido na vida e, conseqüentemente, nos conteúdos curriculares.

4.3 SABERES PEDAGÓGICOS

Então, é uma maneira diferenciada de ter o contato com o ser humano, de enxergar não alunos, não pais, mas seres humanos. Pessoas que estão ali buscando um sentido, que estão ali querendo, realmente, querendo acertar muitas vezes, mesmo errando, mas querendo acertar (Gisele).

Os saberes pedagógicos, como vemos na fala de Gisele, extrapolam o limite da sala de aula. A relação com os diferentes atores educacionais é parte constituinte desses saberes. Como já visto no referencial teórico, os saberes pedagógicos têm uma amplitude maior. Eles estão relacionados a habilidades, conhecimentos e valores constituídos durante a formação do professor, por meio da experiência e da prática (D'Ávila; Ferreira, 2019, p. 40). São esses saberes que fundamentam a prática pedagógica. Conforme mostrado na Figura 8, emergiram quatro temas nos saberes pedagógicos. São eles: ética; teorias da educação; conhecer o desenvolvimento humano e diálogo com a comunidade escolar.

Figura 8 – Saberes pedagógicos e os temas pesquisados



Fonte: elaborado pela autora.

O saber Ética se desdobrou nos subtemas partir da perspectiva do estudante como pessoa a ter uma atitude positiva. Uma postura ética se refere à conduta profissional do professor, visando a que as diferenças entre docentes e discentes sejam respeitadas e promovendo a interação entre alunos e professores (D'Ávila; Ferreira, 2019, p. 42). Partir da perspectiva do estudante enquanto pessoa, e não como um rótulo, um incômodo ou um receptáculo a ser preenchido de conteúdo, para os entrevistados, é estar atento à sua formação integral, considerando o que vem da ciência e também o que vem da consciência.

Quadro 6 – Relato de experiência sobre partir da perspectiva do estudante como pessoa (Viviane)

E eu costumo dizer que a minha vida acadêmica se divide em antes e depois de trabalhar na busca do sentido. A logoterapia me ajudou muito, o conhecimento da logoterapia, muito na questão da autotranscedência, da resiliência, muitas vezes eu me via em situações que eu queria mudar, que eu queria fazer do meu jeito, e a resiliência me fez recuar, esperar, ficar num lugar onde eu devia, que às vezes é de dar um passo para trás, de me colocar no lugar do outro, busca do sentido eu sempre tive na minha vida, talvez eu não soubesse dar esse nome, mas eu sempre tive.

Mas eu reforcei isso na escola, quando eu comecei a lecionar no colégio. Então eu acredito que é essa questão de me colocar no lugar do outro, entender que o meu aluno é único e irrepitível, então mesmo que a sala tenha diversos alunos, eu consigo ficar com o olhar atento aos meus alunos, das suas necessidades, do que ele está precisando, de que às vezes uma nota não é que ele precisa, só da nota, né?

Então eu acho que dessa forma que a logoterapia trouxe esses benefícios para mim. Principalmente entender que o aluno, o indivíduo, ele é único e irrepitível, e levar isso para a educação é muito importante, fica o que a gente chama de uma educação exclusiva, mesmo numa sala imensa, a gente consegue ter essa visão.

Fonte: elaborado pela autora.

Como vimos na fala de Viviane, a perspectiva frankliana de olhar para a pessoa ajuda a repensar o modo de ser professor, transcendendo às situações e enxergando o aluno como ser único e irrepitível.

Renata demonstra a mudança de mentalidade a respeito da transmissão do conhecimento que a Logoterapia lhe proporcionou. Já não cumpre simplesmente um protocolo, preocupa-se com a formação humana de seu aluno, de forma que os conteúdos aprendidos tragam sentido para sua vida.

Eu acho que a logoterapia, ela ensina a gente trabalhar com esse conteúdo de uma maneira mais dinâmica, no sentido de formação humana, não só de passar o conteúdo simplesmente para cumprir um protocolo, eu acho que a logoterapia amplia o olhar do professor, transformando esse conteúdo em algo realmente essencial para a formação dele. Eu acho que é essa mudança de postura que a Logoterapia deixa, assim, para mim como educadora (Renata).

O outro tema derivado da ética é ter uma atitude positiva, que, por sua vez, consiste em ter uma visão otimista do mundo e das pessoas, apesar das dificuldades, como vemos na fala de Maria:

Então, trabalhar com a visão de Viktor Frankl, é você acreditar em um mundo melhor, é você acreditar que é possível, que apesar das dificuldades, existem as possibilidades, é você olhar para o aluno e reconhecer ali um ser noético. Então, o professor, quando ele, na sala de aula, na relação com o outro, seja na sala, seja nos corredores, seja no grupo do WhatsApp, nas redes sociais, de modo geral, seja lá como for, se ele reconhece o outro, a pessoa como ser noético, ele está favorecendo para que esse aprendiz, ele desenvolva, ele mostre sua potencialidade. (Maria).

A grande chave para ter essa atitude positiva é olhar, em primeiro lugar, para a dimensão noética de cada pessoa, mesmo que ela (a pessoa do aluno) não consiga ainda acessar esse ser noético em sua totalidade.

Conforme o apresentado no referencial teórico, a Logoterapia não é uma Teoria da Educação. Contudo, nós a enquadrámos nesse tema por se tratar de uma teoria que embasa as práticas pedagógicas dos entrevistados. Um bom professor precisa de ao menos uma teoria que fundamente a sua práxis, ainda que ela não seja suficiente para as inúmeras demandas educativas do seu cotidiano profissional. A antropologia frankliana ilumina a visão de pessoa do professor e lhe fornece recursos para trabalhar com seu aluno. Para isso, faz-se necessário um aprofundamento na teoria para ter um conhecimento aprofundado dela e conseguir colocá-la em prática com fundamentação e confiança. Com efeito, esse conhecimento da Logoterapia perpassou todos os saberes docentes aqui discutidos, bem como a própria identidade do professor.

Outro tema emergido, nesse contexto, é o desenvolvimento humano, como fica perceptível na fala de Keila, é que:

Considerando a pessoa como um ser tridimensional, se faz necessário dar atenção para as três dimensões: a física, a psíquica e a noética. Conhecer o desenvolvimento humano é voltar atenção ao psicofísico, é “ter o conhecimento da biologia dessa

criança. Pensando na educação de crianças por faixa etária, compreendendo as fases do desenvolvimento humano para ele [o professor] conseguir preparar alguma coisa que seja útil pra quem está aprendendo (Keila).

A fala de Keila nos leva a refletir que não basta o professor ter grande conhecimento sobre o conteúdo. É preciso conhecer como acontece o desenvolvimento do estudante para traçar abordagens mais exitosas do processo ensino-aprendizagem. Apesar da professora enfatizar o desenvolvimento psicofísico, é necessário saber também sobre como se dá o desenvolvimento da dimensão noética ou da importância dela para o desenvolvimento como o todo, seja da criança ou do adolescente.

Por fim, dialogar com a comunidade escolar é se abrir aos diferentes atores educacionais para desenvolver relação e assim descobrir sentido e promover a sua descoberta, como expresso por Bianca: “Primeiro que eu encontrei o sentido tanto na relação com meus alunos, na relação com as famílias, com a comunidade escolar”. Toda a comunidade escolar faz parte do processo educativo e cada um tem seu lugar e papel específico. Dialogar com ela ajuda o professor a construir os saberes necessários para atuar dentro e fora da sala de aula.

Vimos, nesta seção, alguns saberes pedagógicos que amparam as práticas de professores que se baseiam em uma Pedagogia do Sentido, sem, contudo, esgotá-los. Temos aqui um campo fértil, no qual se faz importante que mais pesquisadores se debrucem sobre eles para uma investigação mais aprofundada, a fim de melhor fundamentar a Pedagogia do Sentido.

4.4 SABERES DIDÁTICOS

Recapitulando, D’Ávila e Ferreira (2019) classificam os saberes didáticos como saberes específicos para ensinar. Podemos dizer, portanto, que são saberes circunscritos à sala de aula, porém pensados também fora dela. As supraditas autoras dividem os saberes didáticos em mediação de classe, que se refere à gestão da sala de aula, e mediação da disciplina, que tange ao conhecimento dos componentes curriculares a serem ministrados. Da mediação de classe, tratamos nas entrevistas o ambiente favorável à aprendizagem, as relações interpessoais, a gestão de conflitos e o ambiente inclusivo. Da mediação da disciplina, abordou-se nas entrevistas a avaliação, a mediação didática, o planejamento, a identificação e superação das dificuldades de aprendizagem e as metodologias de ensino.

4.4.1 Mediação de classe

Como já dito anteriormente, a mediação de classe está diretamente ligada à gestão da sala de aula. Uma sala de aula harmônica contribui para um bom processo ensino-aprendizagem. Não queremos dizer com isso que o professor deve tornar sua sala de aula em um ambiente de perfeição. Sabemos que, por se tratar de seres humanos em desenvolvimento, teremos crises, conflitos, contradições... Contudo, essa não deve ser uma constante. Com a atuação do professor e a colaboração da classe, essas situações devem ser superadas, de modo que a sala de aula se torne um lugar de respeito mútuo e de confiança.

No Quadro 7, temos a distribuição dos temas a partir do saber mediação de classe. Em negrito, estão os saberes que foram pesquisados e, abaixo de cada saber, os temas originados.

Quadro 7 – Saberes de mediação de classe e temas pesquisados

Saberes didáticos – Mediação de classe			
Ambiente Favorável à aprendizagem	Relações interpessoais	Gestão de conflitos	Ambiente inclusivo
Considerar a unicidade para adaptações metodológicas	Compreender a totalidade do Estudante	Considerar a dignidade da pessoa	Olhar humanizado
Encorajar a autotranscendência	Proximidade	Ter atitude diretiva	Autotranscendência
Encorajar o protagonismo estudantil		Dialogar	Ser uma referência
Olhar humanizado			Trabalhar a partir da unicidade
			Trabalhar a partir do Espiritual

Fonte: elaborado pela autora.

4.4.1.1 Ambiente favorável à aprendizagem

Para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, os entrevistados demonstraram considerar importantes alguns temas. O primeiro deles é um olhar para a pessoa integral e não para partes da pessoa, ou pior, para rótulos que são atribuídos ao longo do tempo aos estudantes. Trata-se de ver uma pessoa em suas dimensões biológicas, psíquicas e, sobretudo, noética. Muitos professores nomearam essa visão como um olhar humanizado e relataram alcançar êxito no desenvolvimento do estudante através deles. Um desse relatos é da professora Gisele:

Muitas vezes o professor tem aqueles esquemas estereotipados. Esse é aquele que brinca o tempo todo, aquele é que não aprende, o outro é preguiçoso, o outro é isso, o outro é aquilo. Quando a gente tira essa venda do olho aí, e a gente começa a enxergar o aluno como um ser humano, principalmente com adolescente, a coisa muda da água para o vinho. Eu tenho assim, N experiências, N relatos de alunos problemáticos, alunos conflituosos, alunos que só brincam, e que comigo, eles vão bem, eles se abrem, eles me respeitam, eu respeito. (...) Então, quando eu tenho essa visão, (...) eu começo a olhar o aluno como uma pessoa capaz, e eles percebem isso (...) Quando você olha para o aluno, você respeita esse aluno, você vê que ele não é só uma nota fraca, ele não é só uma nota ruim, ele não é só um comportamento agressivo, ele tem muito mais para dar. Então, aí, realmente tem uma mudança muito grande dentro da sala de aula.

Maria também compartilha de uma percepção semelhante nesse contexto:

Então, o professor entrou na sala de aula, ele tem esse olhar humanizado. Ele reconhece o outro enquanto ser existencial. E só por essa parte introdutória aí, a sala de aula já se organiza por si só. Ela já tem uma ordem. As pessoas elas vão se posicionando, encontrando seus papéis ali no grupo. Então, melhora a indisciplina. Aqui, por exemplo, a gente reduziu bastante. Eu não sei, eu não consegui quantificar, porque na época eu não pensei em quantificar. (...) eu não tenho isso em números, mas, assim, a gente reduziu bastante a agressão física. Nós tínhamos um índice alto de agressão física. Hoje a gente não tem. Eles até se agridem verbalmente. Em algum momento alguém se agride, mas fisicamente eles não se agridem, porque eles entendem que não precisa, e para resolver, não precisa agredir o outro.

Na esteira desse olhar humanizado está também a unicidade do estudante, tido como outro tema identificado na análise. Embora os processos educativos possam tender a massificar a educação, cada ser é único e tem seu modo próprio de aprender. É preciso não apenas respeitar, mas também conhecer cada estudante, “olhar para cada criança como a criança que tem a sua história, que tem as suas potencialidades, que tem a sua missão” (Bianca). Esse olhar atento busca alcançar o desenvolvimento de todos, propondo adaptações metodológicas necessárias para que todos participem do processo ensino-aprendizagem, como expõe Carla:

Eu aprendi isso na Logoterapia. Na forma como eu vou passar o conteúdo, que eu respeito o tempo do outro, que eu vou mudando, porque eu sei que a minha criança tem uma dificuldade em determinada atividade, então eu vou mudar a didática. Então isso é muito Logoterapia. Às vezes, como eu conversando com outras colegas de profissão: “Não, eu faço desse jeito, se ele não consegue, problema dele.” Mas a Logoterapia não, eu sei que eu preciso avaliar o meu aluno de outras formas, adaptar as minhas atividades, reorganizar a minha rotina, para que ele possa estar dentro dela, quando há dificuldade.

Nessa busca do desenvolvimento humano na escola, encorajar a autotranscendência dos estudantes é outro ponto fundamental. Trata-se de incentivar que o aluno se abra ao outro, ao colega, pensando e agindo não só em prol da própria aprendizagem, mas da aprendizagem da turma como um todo. A realização vem à medida que todos a alcancem. E, para todos

conseguirem alcançar, a colaboração de cada um é imprescindível. Um exemplo de como isso pode ser conduzido em sala de aula pode ser encontrado aqui:

E essa questão da própria autotranscendência também. Eu procuro incentivá-los. A gente tem crianças que tem mais facilidade. Eu tenho vinte e cinco crianças e tem algumas com bastante dificuldade, então eu sempre faço essa proposta de quem terminou primeiro ajudar o amigo. Então eles escolhem pessoas que eles querem ajudar que tem mais dificuldade e eles vão lá, sentam do lado, ajudam. Então hoje eles conseguem também oferecer. Ir além deles mesmos. Então não basta só eu terminar minha atividade eu preciso ajudar alguém pra que a sala toda consiga concluir a atividade. Então eu só paro uma atividade depois que todo mundo concluiu. Como eu sou uma só, eu ajudo alguns que precisam mais de um direcionamento, mas aqueles que é só mais uma dificuldade, uma coisa mais tranquila, eles se ajudam entre eles. Eles se importam com o outro, eles se importam se estão aprendendo, se o outro também terminou. Isso é todos os dias. É algo que acontece todos os dias na sala de aula (Bianca).

Esse incentivo à autotranscendência não se faz dissociado de um encorajamento do protagonismo estudantil, da pessoa livre e responsável que o estudante é. Deixar o estudante fazer parte do processo de ensino-aprendizagem e do seu desenvolvimento, encorajando as escolhas que lhe são próprias e adequadas em suas mãos, é um caminho frutífero.

Então, essa confiança eu acho que faz com que a sala de aula seja um espaço saudável e não tem aquela imposição no sentido de que o professor é o dono do saber e vocês são tábulas rasas que vão aprender tudo. Eu acredito que pela fala deles, pela participação deles em sala de aula, eles se sentem muito donos do processo e eu respeito muito (Roberto).

Esse protagonismo vinculado à autotranscendência, inclusive do próprio professor, abre espaço para a colaboração. Isso fica evidente no relato de Bianca, exposto no Quadro 8.

Quadro 8 – Relato de prática pedagógica sobre ambiente favorável à aprendizagem (Bianca)

É um ambiente muito colaborativo, a sala de aula. E é a Logoterapia que me ajuda a ter essa visão. Então, por exemplo: esses dias – foi até uma experiência interessante – a gente saiu de férias (recesso) e a gente tem que tirar todas as coisas da parede da sala de aula porque lava toda a escola durante o recesso. Na volta, eu fui fazer a chamada.

Eu colo na parede os nomes porque eles têm hoje como referência de sílabas o nome deles. Então se a gente vai escrever casa, é o ca de Catarina. O método de alfabetização que eu uso, o primeiro modelo são os nomes da criança e da sala. Eu precisava então fazer essa chamada e eu trouxe ela toda digitada, o nome de cada criança, tudo formatado bonitinho porque eu ia colar tudo na parede.

E aí uma criança me perguntou: “Professora o que que você trouxe aí?” Eu: “Ah, é a chamada que eu vou colar na parede.” E ela falou: “Você trouxe pronto?” Eu falei: “Sim.” Aí ela falou: “Não. A gente não quer as coisas prontas. A gente quer fazer a nossa própria chamada. Aí eu fiquei pensando como? As outras crianças começaram também: “É professora, a gente quer fazer a nossa própria chamada, a gente não quer uma chamada pronta, digitada”. Aí a criança falou: “Olha, você pega um papel, coloca na parede, chama um por um lá na parede e cada um escreve o seu nome na folha colada na parede. Aí cada um escreve seu nome na chamada feita por nós.”

E aí eu concordei porque eu olho essa criança como esse ser único, como alguém que tem essa potencialidade, que também pode contribuir. Eu vi que seria uma atividade que eles encontrariam sentido porque seria algo visto por eles, feito por eles e eles iriam atribuir um valor maior a essa chamada, sendo que é um instrumento que a gente sempre usa pra consultar as sílabas. E realmente eu aceitei, deixei minha chamada pronta de lado e fizemos essa chamada.

Aí a gente colou fotos. Eles deram a ideia de imprimir fotos da turma – que a gente vai tirando ao longo do bimestre, festa junina, essas coisas. Eu imprimi várias fotos. Eles foram pedir pra coordenadora para imprimir: “Você pode imprimir fotos pra colocar na nossa chamada? Professora Bianca vai te chamar no WhatsApp.” Aí eu mandei, ela imprimiu, colamos na chamada, a chamada está linda lá na sala. É algo feito por eles porque eu procuro ter essa visão. O quanto eles são únicos e irrepetíveis e são pessoas que podem contribuir muito pra própria Educação. Então o espaço da sala de aula diariamente é um espaço muito colaborativo.

Fonte: elaborado pela autora.

Esse último relato de Bianca, na verdade, traz um pouco de cada tema abordado nesta subseção. Assim, pode-se dizer que um ambiente favorável começa no olhar humanizado do professor, que assume a responsabilidade que lhe é própria, mas sem deixar de encorajar a responsabilidade que também pertence aos estudantes e que pode contribuir, cada qual de acordo com aquilo que lhe é único, para o desenvolvimento de todos. A própria responsabilidade naturalmente direcionará cada um, seja professor ou aluno, ao

desenvolvimento da autotranscendência, ápice do processo educacional em uma Pedagogia do Sentido (Lukas 1989).

4.4.1.2 Relações interpessoais

Em uma Pedagogia centrada na pessoa espiritual, os relacionamentos são significativamente importantes. O conteúdo curricular é relevante, mas não está acima das relações. De outra perspectiva, o ensino de conteúdo começa a partir da relação, que está estabelecida ou que se está estabelecendo, e favorece a abertura, o olhar cuidadoso e integral, favorecendo a proximidade. Essa relação pode permitir não apenas um aprendizado de conteúdo curricular, mas um aprendizado de vida, como bem retrata João em sua fala: “Então eu percebo que não é tanto o conteúdo em si, mas tem a questão do relacionamento. De encontrar ali um momento em que ele vai ver uma coisa que é importante para a vida dele”.

Em nossa análise, emergiram dois temas do saber correlatos às relações interpessoais: compreender a totalidade do estudante e proximidade. Compreender a totalidade do estudante é estabelecer uma relação a partir da pessoa integral e única do aluno, daquilo que nele é mais humano. É ir além dos rótulos e focar a essência e dignidade da pessoa do estudante, como nos mostra Gisele:

Então, a gente já não enxerga os alunos problemáticos como alunos problemáticos, a gente começa a enxergar as coisas que estão detrás deles, a gente não enxerga o aluno indisciplinado como somente indisciplinado, a gente o vê como um todo. E a mesma coisa os pais, que muitas vezes estão perdidos também, não estão sabendo como lidar. Então, é uma maneira diferenciada de ter o contato com o ser humano, de enxergar não alunos, não pais, mas seres humanos. Pessoas que estão ali buscando um sentido, que estão ali querendo, realmente, querendo acertar muitas vezes, mesmo errando, mas querendo acertar.

Esse olhar naturalmente envolve – ou mesmo exigirá naturalmente – proximidade, o segundo tema, que significa presença e disponibilidade para estar com os alunos. Ir ao encontro deles – um caminho que muitas vezes pode ser feito mais interior do que exteriormente –, escutá-los e acolhê-los como são para que haja esse aprofundamento de laços, respeitadas as diferenças, como nos mostra Roberto:

A Logoterapia me ajuda a ter os meus alunos comigo. A coordenadora um dia desses falou uma coisa que eu achei super interessante. Ela disse assim: “Roberto, a gente vai fazer uma comemoração dos pais e eu queria que você falasse para os meninos, convidasse eles para trazer os pais, porque...” Eu disse não, mas, por que você não faz isso? Por questão da coordenação? Ela disse: “Não, porque os meninos, contigo eles entram até em casa pegando fogo.” E aí eu acho que muito isso, esse sentimento de proximidade, de respeito, mas de uma proximidade muito grande. De encontrá-los, de conversar com eles, de eles saberem que tem alguém para escutá-los também.

Em síntese, a relação professor-aluno é marcada por um movimento autotranscendente do professor, “que é esse ir além de mim mesma pra conseguir olhar o outro, se colocar no lugar do outro também” (Bianca). Ao longo das entrevistas, ficou notável que a autotranscendência é uma chave para as relações no processo educativo, sobretudo entre professor e estudante.

Gestão de conflitos

Os conflitos também fazem parte da realidade humana e, portanto, também estão presentes no dia a dia da sala de aula. Alunos, professores, pais, comunidade escolar, todos são seres humanos em desenvolvimento. Portanto, os acertos e os erros fazem parte do processo. Foram identificados três temas acerca dessa temática da gestão de conflitos: considerar a dignidade da pessoa, dialogar e ter atitude direta.

Ter sempre em mente a dignidade humana é o primeiro passo para uma gestão de conflitos, uma vez que preza pelo respeito às pessoas envolvidas, como vemos a seguir:

A gente vai com essa questão dos conflitos, do respeito da visão do outro como um ser humano. Então, por isso eu trabalho muito quem é um ser humano para que na hora que a gente vai ver os conflitos, a gente comece a pensar nas pessoas como seres humanos, na questão do respeito um com o outro (Gisele).

Ou seja, mais uma vez, a visão integral do estudante, enquanto pessoa livre e responsável, perpassa o trabalho pedagógico. Nesse caminho, dialogar foi outro tema chave na gestão de conflitos. O diálogo é um elemento essencial para se chegar a um acordo. Alguns entrevistados demonstraram oportunizar que as partes envolvidas se manifestem, expressando o que pensam, sentem e acreditam como verdadeiro. Essa manifestação das partes é acompanhada de uma escuta atenta, respeito entre as partes e busca coletiva de uma solução. A escuta figura, portanto, como uma aliada crucial nesse processo, como exposto nos depoimentos a seguir:

Sabe algo que eu descobri ao longo desses anos trabalhando com logoterapia? A disponibilidade da escuta. Isso ajuda a resolver muito os conflitos. Então, eu oriento os professores nesse assunto. Às vezes, a sala de aula está pegando fogo. E aí quando você chega, a forma como você chega na sala pode aumentar ou diminuir o problema. E aí você chegar e você escutar. Porque quando você escuta, você dá espaço para o outro falar. Ele por si só vai se ouvindo. Muitas vezes, eu escuto todo mundo. Quando eu termino, eles falam assim. Não, a gente já entendeu. O erro está em tal lugar assim, assim, assim. A gente vai corrigir. Às vezes, eu não preciso nem falar nada. E às vezes, com os próprios professores. Eu dou feedback e escuto feedback também dos professores. (Maria)

E aí também entra, que também o Frankl fala muito da fenomenologia, que é uma questão da filosofia em que você suspende julgamento. Isso é muito importante. Então, diante do que aconteceu, o fato, ah, um aluno brigou com o outro, xingou o

outro, naquele momento você suspende o seu julgamento. Você não vai falar quem é certo e quem é errado, você não sabe. E à medida que você vai tentando entender o que aconteceu, as coisas vão se revelando, os conflitos vão sendo muitas vezes remediados, porque você não vem com um discurso pronto. E eu como professora já fiz muito isso. Você chega com um discurso pronto em cima de um problema que o aluno fez (Gisele).

O diálogo deve promover ainda um gradual aguçar da consciência e uma mudança de atitude. Para isso, o professor, suspendendo o julgamento e confrontando-o com valores, leva o aluno a refletir sobre a situação conflituosa, contribuindo para que ele busque uma visão mais ampla da situação e uma atitude mais autêntica. A gestão de conflito envolve “uma reflexão, levar o aluno a refletir sobre suas atitudes, não só punir, levar pra secretaria, pra coordenação (...) é essa a intenção quando você tem em mente um trabalho mais voltado pra uma formação mesmo de postura, de ser humano” (Renata). Para Maria, o estudante, enquanto ser livre e responsável, precisa compreender, paulatinamente, que “a vida tem consequências, as nossas atitudes têm consequências e precisa estar ciente disso, estar consciente disso, primeiro é mostrado, é conversado, dialogado, conscientizado”. O Quadro 9 exemplifica como uma das professoras entrevistadas pensa e age em situações de conflito entre os estudantes.

Quadro 9 – Relato de prática pedagógica sobre gestão de conflitos (Bianca)

Eu nunca começo um diálogo com as crianças acusando: “Você fez isso!” “Você bateu no amigo!” Eu sempre começo perguntando, primeiro para ouvi-los sobre o que aconteceu, como cada um agiu e quais foram as escolhas deles. Essa questão da escolha e da consequência eu também trago muito para eles. Isso está interessante na minha sala porque eles estão em uma fase de culpar o outro.

Então, uma criança empurrou a outra. Eu falo: “Nossa! Mas o que aconteceu?” “Ah, eu empurrei porque o outro me empurrou. Porque fulano, um outro dia, na aula não sei de quem me empurrou e hoje eu empurrei ele.” Então eles estão justificando muito os erros com os erros dos outros.

Eu trouxe muito essa questão da escolha. Falo: “Olha, o mundo inteiro pode fazer errado, todo mundo. Você faz a sua escolha de ser diferente, de fazer o certo. Então é uma escolha sua. Se o outro empurrou você, se o outro te bateu e você vai reproduzir isso em alguém é uma escolha sua. O fato do outro fazer em você não significa que você possa fazer em outra pessoa”.

Depois dessa conversa, eles já estão pensando um pouco mais antes de justificar. Hoje eles já falam: “Professora, eu errei mesmo. Eu fiz mesmo.”

Hoje teve uma situação lá no refeitório na hora do almoço – eles brigaram por causa de comida – “Fui eu mesmo professora. Fui eu, eu errei, não quero mais fazer isso.” Hoje eles procuram ter essa consciência maior de que foi uma escolha deles. Mas é algo diário porque não é fácil. É muito diálogo. A Logoterapia traz isso. Uma Educação pautada no diálogo, na paciência, na conversa. Sempre mostrar essas questões.

Fonte: elaborado pela autora.

Finalmente, a gestão de conflito pode passar também pela intervenção do professor e da equipe da escola. Ter atitude diretiva é o último tema de gestão de conflitos. Para os entrevistados, depois de escutar as partes, a próxima etapa é avaliar a necessidade de tomar alguma atitude no sentido de definir uma estratégia de intervenção adequada para a situação, como vemos no exemplo de Keila:

Primeiro ouvindo. Então a gente vai mediar um conflito. A gente escuta as duas partes e um respeita a escuta do outro, a fala do outro escutando. Então a gente escuta as duas partes, depois a gente faz uma intervenção, porque a gente primeiro dá o direito deles se expressarem. Então a expressão para a gente, ela é muito importante, respeitada na comunicação. Depois a gente faz a intervenção. Essa intervenção depende muito da situação problema. Então, pode ser feita pela educadora regente, mas também pode ser feita pela psicóloga. Nós temos psicóloga a semana inteira na escola, ou pela orientadora pedagógica ou pela psicopedagoga. Então, depende do tipo de conflito que a gente entra com a mediação. Então a Logo ela entra respeitando as partes. Nós vamos ouvir os dois, vamos respirar, vamos olhar para o ser que está falando e não para o problema que está sendo relatado. Vamos olhar nos olhos, vamos respirar juntos. Aí é um trabalho de empatia que é desenvolvido durante a mediação.

Finalmente, é fundamental que o resultado de todo o processo seja o aprendizado, pois, como destaca Maria, “em uma instituição de ensino, tudo resulta em aprendizagem. (...) Então, todas as decisões, tudo o que acontece no dia a dia ali, ele vai refletir na aprendizagem de algum modo”. E, nesse contexto de conflitos, o maior aprendizado é aquilo que o estudante pode levar para a vida.

4.4.1.3 Ambiente inclusivo

Os temas relacionados ao ambiente inclusivo seguiram praticamente os mesmos de um ambiente favorável à aprendizagem, porém aplicados aqui de modo mais particular. Para os entrevistados, a inclusão em uma Pedagogia do Sentido é reconhecer, em primeiro lugar, que

aquela pessoa, apesar de suas limitações psicofísicas tem uma dimensão noética que não adocece, como bem expressa Maria:

Eu acho que a própria visão de homem na logoterapia já ajuda a minimizar, porque quando você olha para um ser humano e você vê uma totalidade, você não tem uma visão reducionista, você olhar e saber que aquele ser humano, ele tem uma limitação cognitiva, por exemplo. Ele tem uma limitação cognitiva, mas o espiritual dele, o ser noético, está intacto, e que você pode buscar outras vias, trabalhar de outras formas com ele, para aguçar, para que esse espiritual venha a se manifestar de outras formas. Então, só aí, eu acho que a gente já vai estar trabalhando a inclusão, já vai estar minimizando uma série de coisas, no geral mesmo.

Em outras palavras, é lançar o olhar humanizado, presente em um ambiente favorável à aprendizagem. Essa perspectiva integral não significa um fechar de olhos para a deficiência, mas um abrir de olhos para o ser único e irrepetível de cada estudante presente na sala de aula. Mesmo aqueles com alguma limitação psicofísica têm um modo próprio de aprender; uma forma própria de se manifestar no mundo. Para ilustrar, podemos citar a visão de Aurora:

E a gente não faz diferença da criança se tem inclusão ou não. A gente até fala que às vezes os próprios alunos não visualizam. Sabem que aquela criança aprende de uma maneira diferente, mas não visualizam um problema. Ele é diferente, mas ele vai conseguir. Então as crianças se ajudam muito entre si. É algo que é um trabalho conjunto de toda a equipe pedagógica, das crianças, dos professores, da parte da coordenação, direção, vão dar esse suporte para que essa criança, que mesmo sendo de inclusão, ela consiga se desenvolver no ambiente da melhor maneira possível, que ela consiga fazer aquilo dentro das suas implicações, é claro, mas que ela consiga se desenvolver. Respeitando os seus tempos, respeitando as suas individualidades, como um ser único e irrepetível

Essa ajuda mútua também revela a presença chave da autotranscendência nesse processo. Esse movimento parte do professor, enquanto referência de pessoa na sala de aula, e deve alcançar os alunos. O professor fomenta o despertar da autotranscendência para os alunos irem além de si mesmos e reconhecerem o diferente não como um entrave, mas simplesmente como alguém que tem sua dignidade como qualquer outra pessoa. Esses temas são claramente referidos na fala de Bianca, no Quadro 10.

Quadro 10 – Relato de prática pedagógica sobre ambiente inclusivo (Bianca)

O ano passado eu tive um autista grau 2 de nível de suporte e ele era muito agressivo. Era uma criança que tinha uma agressividade muito grande. Quando ele tinha crise, ele jogava tudo. Ele jogava mesa, jogava cadeira. As crianças ficavam muito assustadas no começo.

Eu tenho neuropsicopedagogia também, então eu fui adotando algumas estratégias pra lidar com as crises, mas trabalhava muito isso com a sala. Essa

questão do olhar o outro com aquilo que ele pode ser, valorizar as potencialidades, a autotranscendência. Aquilo que eles poderiam fazer pelo outro. Trabalhamos em abril o Mês do Autismo. Eu falei um pouco de autismo na sala. Ele mesmo levantou a mãozinha e falou: “Professora, eu sou autista.” Quando ele falou, a gente começou mesmo a trabalhar o que é o autismo, fizemos uma campanha na escola de conscientização do Mês do Autismo.

E quando chegamos no meio do ano passado, quando essa criança tinha as crises, eu não precisava mais mediar essas crises porque as próprias crianças da sala de aula ajudavam. E às vezes ele aceitava mais as crianças do que eu se a crise vinha como consequência de alguma coisa minha: de um limite, de uma regra, de algo que eu não deixei que acontecesse.

Então ele ficava com raiva de mim e jogava tudo e as próprias crianças iam lá e faziam igual eu fazia: “Calma. Vai passar. Está tudo bem. Não precisa jogar as coisas. Eu estou aqui.” E as próprias crianças já faziam essa mediação com ele. Mas, por quê? Por conta dessa visão de que cada pessoa é única, irrepetível, tem a sua história, tem o seu valor. E fazer esse movimento autotranscendente de olhar para o outro.

É interessante que o Viktor Frankl usa uma metáfora que eu gosto muito que ele fala que se o nosso olho enxerga a si mesmo é porque a gente está com alguma doença. Ou uma catarata, ou alguma mancha no olho pra ele enxergar a si mesmo porque o nosso olho é feito para olhar além de nós mesmos. Não é um órgão que olha a si mesmo. Se isso acontece é porque ele está doente. A gente precisa ter esse olhar amplo.

No final do ano passado eu fiquei muito satisfeita porque a sala toda acolhia essa criança. Eu falava: “Nossa! São crianças que se estiverem no trabalho e se tiver alguém com autismo, eles vão ajudar, eles vão entender, eles vão acolher.” Eles cuidavam o tempo todo. Se essa criança saísse da sala de aula, eles falavam: “Não professora, pode deixar que eu vou atrás, pode deixar que eu converso.”

Teve uma vez que ele jogou uma mochila em mim. Foi muito difícil pra mim porque eu pedi pra ele colocar a mochila pendurada atrás da cadeira e eu não esperava. Fui para a minha mesa. Quando eu cheguei na minha mesa ele jogou a mochila. Bateu no meu rosto. Eu fiquei muito chateada porque eu não

esperava o gesto dele, eu não esperava que a mochila ia vir em mim, enfim. Depois disso as crianças se preocupavam com ele e comigo. Às vezes eu falava mais firme com ele e as crianças falavam: “Professora, cuidado. Ele pode jogar a mochila em você de novo.” Eles tinham toda essa preocupação, mas compreensão também. Compreensão do outro e das suas limitações. Quando tem essas inclusões mais sérias ou as próprias diferenças na sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora.

O relato de Bianca começa com uma visão tridimensional dirigida ao seu aluno com autismo. Ela tem uma visão integral e única desse estudante, desde uma visão da neuropsicopedagogia até alcançar a dimensão noética e a unicidade do estudante, pois “cada criança com a sua história, com as suas potencialidades e limitações” (Bianca). Partindo de si mesma enquanto um modelo para os estudantes, a professora ensinou com atos e atitudes o modo como eles poderiam ajudar, fomentando responsabilidade e autotranscendência. Os colegas aprenderam não apenas a ajudar a professora, mas a conviver com o estudante.

4.4.2 Mediação de disciplina

Entende-se disciplina, aqui, como o componente curricular. Esse conjunto de saberes, além do domínio dos conteúdos a serem ministrados, requer saber como lidar com o conhecimento nas aulas, buscando metodologias e outros recursos que favoreçam a assimilação e construção do conhecimento (D’Ávila; Ferreira, 2019). Porém, na Pedagogia do Sentido, esse conjunto de saberes ganha um contorno particular quando se concentra também em favorecer a busca, a descoberta e a realização de sentido na vida.

Por meio desse saber, investigou-se, nas entrevistas, as temáticas da mediação didática; identificação e superação das dificuldades de aprendizagem; do planejamento; das metodologias de ensino e da avaliação, conforme o disposto no Quadro 11. Em negrito, temos os saberes pesquisados e abaixo de cada saber os temas originados.

Quadro 11 – Saberes de mediação da disciplina e temas pesquisados.

Saberes didáticos – Mediação da disciplina				
Mediação didática	Identificação e superação das dificuldades de aprendizagem	Planejamento	Metodologias de Ensino	Avaliação
Contextualizar o conteúdo com a realidade do estudante	Pensar a partir da noodinâmica	Inserir um eixo existencial nos conteúdos curriculares	Projetos	Avaliação tridimensional
Desenvolver atividades artísticas			Atividades artísticas	
Desenvolver projetos			Diálogo socrático	
Ensinar a pensar (fazer-se consciente)			Assembleia	

Fonte: elaborado pela autora.

4.4.2.1 Mediação didática

De acordo com D'Ávila e Ferreira (2019), da mediação didática procedem habilidades que se relacionam a comunicação, metodologias de ensino, uso de tecnologias digitais, tempo em sala e à sua relação com os conteúdos e a avaliação da aprendizagem. Contudo, em uma Pedagogia do Sentido, esse saber extrapola a propagação do conhecimento, sendo também um campo de mediação de sentido. Essa mediação se dá por meio do diálogo e da contextualização da realidade, acessando a dimensão noética dos estudantes e aguçando a consciência. Em nossa análise, foram identificados quatro temas derivados de mediação didática: contextualizar o conteúdo com a realidade do estudante; desenvolver atividades artísticas; desenvolver projetos e ensinar a pensar (fazer-se consciente).

Contextualizar o conteúdo com a realidade do estudante é aproximar o conteúdo curricular do seu cotidiano, o que favorece a aprendizagem na medida que o conteúdo deixa de ser algo distante da realidade do aluno e passa a fazer mais sentido para ele, por meio dos valores de criação, de experiência e de atitude, como nos mostra Bianca:

Eu sempre procuro trazer esse conteúdo, como eu falei, permeado de práticas de sentido. Através do questionamento, mostrar como aquele conteúdo vai vir na prática, como ele pode se tornar uma experiência dos valores criacionais, experienciais, atitudinais. Hoje mesmo, a gente fez uma experiência de trabalhar simetria, em matemática. Então a gente precisou analisar várias figuras de animais, de folhas,

coisas da natureza para que eles observassem essa simetria (que de um lado e do outro é a mesma coisa). Mas eu não trago só essa observação da simetria, mas para que eles façam essa experiência do próprio contato com a natureza. Então a gente saiu fora [da sala], foi para o pátio, a gente foi olhar (tem muito verde na escola) os elementos, as folhas, o que a gente encontrava de natural fazendo essa experiência e trazendo também esse conteúdo de simetria. Então ele é permeado. Um conteúdo que eu consigo direcionar também para os valores da Logoterapia.

Desenvolver atividades artísticas também demonstrou ocupar um lugar especial na mediação didática em uma Pedagogia do Sentido, porque a arte é um meio muito eficaz para acessar a dimensão noética – tanto dos alunos típicos quanto dos neurodiversos –, sempre respeitando a singularidade de cada indivíduo. A arte revela a criatividade e unicidade de cada um:

Mas aí, quando você pega esse aluno, esse estudante, você vai trabalhar arte com ele, por exemplo, quando ele vai mostrar para você a criatividade dele, ele se expressa de outra forma. Que a gente foi acostumado a pensar que todas as pessoas respondem do mesmo jeito. E as pessoas, elas são diferentes enquanto ser único e irrepetível no mundo, elas respondem de forma diferente (Maria).

No Quadro 12, temos um relato muito interessante de como envolver os alunos em uma atividade comum, respeitando a individualidade de cada sujeito e dando-lhes a oportunidade de atuar na área que sentem maior aptidão. Nesse caso, o que era apenas um torneio de futebol foi ampliado de forma que todos puderam participar e contribuir. O meio encontrado para essa ampliação foi a inserção de atividades que envolvem criatividade e arte.

Quadro 12 – Relato de prática pedagógica sobre desenvolver atividades artísticas (Maria)

Mas quando a gente pensa nos projetos, nas atividades, a gente sempre insere algumas possibilidades, algumas estratégias. Agora, por exemplo, estou falando muito desse projeto porque é algo que está acontecendo recente dentro da escola.

O interclasses, ele era um trabalho, uma atividade que sempre aconteceu na escola, ao longo dos anos. Só que, a partir do momento que a gente começa a trabalhar a partir da visão de Viktor Frankl, fundamentada na visão frankliana, a gente começou a mudar as estratégias, começamos a ampliar aquilo que era só um jogo de futebol e que algumas pessoas jogavam, outras ficavam só assistindo.

Nós começamos a pensar em como essas outras pessoas, esses outros alunos também podem participar do interclasses e mostrar aquilo que é deles. Então, a gente começou a abrir espaço para a arte. Porque a arte, ela é um

meio, na minha percepção, pela minha experiência, muito significativo, assim, para que o noético se manifeste. Então, a gente começou a abrir espaço para a arte. E aí, dentro da arte, você vai ter um leque de possibilidades. Até mesmo uma postagem no Instagram.

Cada equipe que vão participar do interclasses, eles têm uma conta no Instagram. E tem um professor que é responsável, que coordena eles, que orienta eles. Então, cada professor orienta um time diferente. Porque eles também não podem, a gente não poderia permitir ou orientar que eles fizessem uma conta no Instagram, já que eles são menores de idade. Então, tem um professor que é responsável, que coordena.

Tudo que eles fazem, o professor orienta, eles não ficam soltos. Isso é uma coisa importante no trabalho com a pedagogia do sentido. Os alunos, eles não podem ficar soltos. Eles precisam sempre de um orientador. Um líder, alguém que guia. Tem até uma passagem de Frankl que ele fala sobre o alpinismo. Aí ele tem a comparação, que no alpinismo, tem sempre alguém que vai na frente, guiando. Ele diz que todos passam pelo mesmo caminho, ou seja, todos, cada um faz sua parte, da sua forma, com suas dificuldades, mas tem aquele que está à frente. Não à frente em uma hierarquia radical, de quem manda e quem desmanda. Mas à frente no sentido de guiar, uma luz.

Tem aquela passagem também no livro *A Vontade e Sentido* que ele fala sobre o povo de Israel, que sempre tinha a nuvem que guiava o povo. A tocha de fogo que guiava o povo. Sempre como uma forma de guiar. Então, isso eu trago para a escola como referência para fundamentar. O aluno, ele precisa sempre de um guia. Alguém que esteja orientando, não fazendo por eles, mas mostrando para eles as possibilidades, para eles poderem escolher.

Então, eles têm um grupo no Instagram e no WhatsApp. Tem nos dois. Aí, no Instagram, eles têm uma torcida. Que torce, eles vão em busca de várias coisas. Então, ali a gente vai mostrando o quê? Aqueles outros alunos que não jogam, eles não jogam futebol, porque eles não têm preferência por aquilo, eles não se interessam, mas eles podem participar de outras formas. Isso a gente vai mostrando. O trabalho em equipe, que um precisa do outro, que não é porque fulano é bom nisso, que não precisa das outras pessoas.

Quando eu falo da arte, por exemplo, eles precisaram criar uma camisa. Então, alguém que tem mais tendência para arte, juntou com a equipe, fazer o design da camisa, fazer o design da bandeira. Então, existe toda uma ordem, uma organização. E, no dia a dia, os problemas, eles vão surgindo. Fica claro, é evidente pra gente, as potencialidades de cada um. Quando você abre essa possibilidade, essa dimensão noética, essa criatividade deles, que vem do noético, começa a emergir, então você vai percebendo.

E aí, a gente vai questionando-os, o próprio professor, o guia, ele vai questionando. Às vezes o aluno fala: “Ah, eu vou desistir.” Aconteceu aqui. “Ah, eu vou desistir, porque isso dá muito trabalho, porque fulaninho falou não sei o que, porque não sei o que, não sei o que.” Aí a gente faz o questionamento socrático: E se você desistir, quem fará no seu lugar? “Ah, mas fulaninho pode fazer, outra pessoa lá.” Sim, mas ele vai fazer como você? Será que ele vai fazer igual você, do mesmo jeito? Será que isso faz parte da obra dele? Aí a gente vai questionando, vai perguntando, vai conversando. Claro que não é fácil. Eu estou falando aqui, não estou falando de um trabalho fácil. É um trabalho que nos convoca. Que nos chama. Eu já entro na escola, pensando sobre as estratégias.

Fonte: elaborado pela autora.

Desenvolver projetos é um outro meio de tornar os alunos, desde pequenos, seres responsáveis. Eles têm a possibilidade de trabalhar e desenvolver diversas competências, como a autotranscendência, pois vão além de si mesmos ao encontro do outro, e o aguçar da consciência para julgar a situação com mais clareza e se posicionar frente a ela. No Quadro 13, temos, com o depoimento de Aurora, o relato de dois projetos nos quais os alunos são os protagonistas. Eles atuam de modo responsável e se autoavaliam, exercendo sua liberdade com responsabilidade, aguçando a consciência.

Quadro 13 – Relato de prática pedagógica sobre desenvolver projetos (Aurora)

Bom, por exemplo, aqui no colégio nós temos aí o projeto Reciprocidade, onde algumas crianças têm algumas responsabilidades diante de algumas atividades realizadas em sala. Cada um tem a sua função, cada um tem a sua responsabilidade. Temos os mediadores de conflito, que são aquelas pessoas que estão ali para ajudar diante da situação, aguçando a consciência daquele

amigo quando algo não está certo, levando a criança a aprender por si só aquilo que ela está fazendo de errado e buscando com essa criança opções para que ela possa fazer algo de uma maneira correta.

Nós temos também aqui o projeto da obra bem feita, que é onde a criança vai estar por ela mesma aguçando a sua consciência, marcando numa casinha – baseada na história dos três porquinhos. Ela vai estar colocando nessa casinha o que realmente ela faz, se aquilo que ela está fazendo está sendo de maneira bem feita ou não.

Então, por exemplo, ela tem ao longo do dia todas as atividades que ela tem que fazer. E aí nesse dia: “Olha, como que você acha que você foi hoje? Você fez uma obra bem-feita? Você deu o seu melhor?” “Ah, eu dei, então eu vou pintar de verde.” “Ah, eu não dei, hoje eu não fiz nada, não fiz tarefa, ah, eu vou pintar de vermelho.” “Ah, eu fiz mais ou menos, então eu vou pintar de amarelo.”

Então, a criança é que vai estar fazendo esse trabalho, não é a professora que vai falar: “Olha, hoje você não foi legal.” “Hoje você não conseguiu fazer atividade.” Não. É a criança que vai perceber por ela mesma, vai aguçar a sua consciência e vai ver como foi o dia dela. “Ah, eu tenho que melhorar, eu posso melhorar nisso, eu posso ser melhor nisso.” “Eu não dei o meu melhor.” Então, a gente consegue, através desses projetos, fazer com que a própria criança tenha a capacidade de ver se realmente aquilo que está sendo feito está sendo feito de uma maneira correta ou não.

Fonte: elaborado pela autora.

Outro elemento trazido pelos professores é o ensinar o aluno a tomar consciência por meio do ensinar a pensar, a confrontar o aluno com seus valores e conceitos. Mais uma vez, temos aqui o aguçar da consciência trazendo luzes a questões que, de modo geral, não têm uma parada para a reflexão. O diálogo socrático é o ponto forte desse saber, pois foi mencionado por muitos professores, a exemplo de Bianca:

Eu gosto muito do questionamento socrático. O questionamento pra mim é muito importante hoje. A Logoterapia traz isso também: não perguntar o porquê e sim o para quê. Então, hoje, até como profissional e na minha vida pessoal também. Eu costumo dizer que eu considero muito mais importantes as perguntas do que as respostas. Porque uma pergunta bem elaborada, bem feita, nos leva a boas respostas também. Então hoje eu me interesso mais pelas perguntas. A resposta pode não vir no momento que a gente espera, mas ela vai surgindo no decorrer da vida. Porém, eu

gosto muito da questão do questionamento. Então eu trago isso para os meus alunos. O questionamento, o fazer eles pensarem, o para quê eles realizam cada atividade, cada tarefa proposta. O que aquilo vai contribuir pra vida deles, como eles podem encontrar esse sentido. E o aguçar da consciência também (...) Então são crianças pequenas, ainda estão em formação, até a parte neurológica. Então elas ainda estão compreendendo muitas coisas sobre a vida. Então esse aguçar da consciência eu trago muito para o questionamento, para que elas consigam pensar. E as vezes eu nem espero a resposta porque eu sei que talvez a resposta venha daqui a alguns anos. Mas que esse questionamento fique pra elas e ajude a pensar mesmo sobre as escolhas, sobre as experiências, sobre como elas estão encontrando sentido na área da Educação (Bianca).

Gisele dá um exemplo no Quadro 14 de como põe em prática esse saber, de como levar o estudante a uma fazer-se consciente. Para o desenvolvimento dessa habilidade, percebe-se que se se faz necessário muito diálogo, mas outros recursos foram mencionados, conforme mencionado abaixo por Viviane. Às vezes basta conviver de modo mais próximo com algum colega para encorajar o aguçar da consciência:

Pode ser uma dinâmica, pode ser um texto no qual está inserido o assunto que você quer trabalhar, pode até ser um filme, a gente tem diversas maneiras de abordar isso, uma própria atividade que você pede, um trabalho, um trabalho coletivo, onde ele vai ter que conviver com aquele colega no qual ele teve um conflito, talvez eu não precisa nem ter um diálogo, eu coloco ele em contato com aquele aluno, enfim, então eu acho que a gente pode utilizar de diversas ferramentas.

No Quadro 14, Gisele relata como confronta seus alunos com os conceitos que trazem dentro de si e como os faz refletir por meio do diálogo socrático.

Quadro 14 – Relato de prática pedagógica sobre ensinar a pensar (fazer-se consciente) (Gisele)

Um instrumento que eu uso muito é essa questão do diálogo socrático. Porque nele a gente vai questionar aquilo que o aluno acredita. Se aquilo realmente ele acredita. E aí existe esse aguçar da consciência. Porque a consciência é justamente a sua maneira com que você tem os seus valores, a sua maneira individual de agir no mundo.

E quando você aguça esse conhecimento, essa questão do aluno decidir por ele mesmo, a gente trabalha muito na filosofia a conceituação. Por exemplo, eu jogo as perguntas para os alunos. O que é felicidade para você? O que é alegria para você? O que são valores? Nós debatemos agora há pouco tempo. O que são os valores? Qual a importância dos valores? Quando a gente começa a debater, aí um fala que é isso, outro fala que é aquilo, a gente começa a tentar conceituar, o aluno começa a pôr em choque as crenças que ele tinha.

E daí ele começa a perceber que alguns valores, porque os valores não são ensinados, eles são aprendidos. A gente pega, vamos dizer assim, do meio e eles começam a fazer essa análise. Quais os valores que eu peguei, que eu tenho, que são valores da minha família, valores que me foram passados, quais valores eu vou adquirir agora? Isso é um aguçar da consciência. É um exemplo de como a gente consegue aguçar a consciência.

Então, quando ele dá uma resposta para a pergunta que a gente está fazendo, ele responde para ele mesmo, ele tem uma responsabilidade daquela resposta. Porque se eu digo que eu acredito em alguma coisa, eu sou responsável por fazer aquilo funcionar. Então a gente trabalha com a questão da responsabilidade das atitudes.

A gente faz trabalho de hierarquia de valores. Qual é o valor mais importante para mim? Ah, é a honestidade. Então, a partir daquele momento que ele reconheceu isso, ele vai pautar a vida dele sendo fiel àqueles valores que ele elegeu. Então, isso é assim. E a gente vai trabalhando com tudo. Com a questão do que é um ser humano, do que é o amor, o que é...

A gente trabalha os conceitos todos que são abstratos e a gente vai trazendo para a vida deles para que eles possam conceituar e enxergar dentro deles qual é o conceito que eles têm. Se eu tenho um conceito de amor que é de palavra e o outro tem um conceito de amor como sendo atitude, se a gente não se entender, se a gente não se conversar e a gente não disser, olha, para mim é importante a palavra, a gente não consegue conviver. Porque eu sempre vou achar que você não me ama e você vai achar sempre que eu não te amo.

Então, essa é só uma maneira que a gente trabalha, que eu trabalho com eles dentro da sala de aula. A gente vai nos conflitos ali, de ideias, de opiniões, para que isso aguçe a consciência deles. Para que eles possam pensar, não, eu acredito nisso, eu sei isso, eu vou viver a minha vida pautada na minha consciência.

Trabalhamos também a questão de quando você age de acordo com a sua consciência, todos já tiveram, todos tiveram ocasiões em que você vai agir de acordo com a consciência ou agir de acordo com o que alguém pede para que você faça. Qual atitude você tomou? Eles vão dizendo: "Eu agi de acordo com

o que a pessoa queria que eu fizesse.” Qual foi o sentimento depois? “Um sentimento de vazio, de uma coisa, foi estranho, não fiquei bem.” E quando você age de acordo com a sua consciência? “Eu fiquei bem, eu fiquei bem mesmo que as outras pessoas não gostassem.” Então, é para que eles reconheçam que o agir de acordo com a consciência é o que mostra para a gente o caminho certo, que mostra onde é que a gente vai. São todas discussões e debates que a gente vai fazer na sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora.

Então, são recursos e estratégias que levam o estudante a refletir profundamente sobre si e sobre sua relação com o mundo, alcançando desde temas simples a questões complexas do cotidiano, da vida. Em síntese, podemos resumir que as principais práticas dos professores nesse fazer-se consciente é dialogar e propor reflexões sobre a vida. Maria destaca ainda a importância da preparação do professor para esse tipo de tarefa:

Na verdade, a gente consegue inserir esses questionamentos existenciais em todas as áreas, se a gente der atenção a isso, se a gente parar para pensar. Só que muitas vezes, exige também de nós um conhecimento prévio sobre os temas, exige uma postura também questionadora, existencial, para que a gente consiga fazer, para que a gente consiga atuar no dia a dia com as turmas. Então, como eu falei lá atrás, é complexo, mas é algo que, de fato, você percebe o resultado. Você vê a ampliação da consciência deles no dia a dia, o processo, com a própria família

Em outras palavras, fazer uma Pedagogia do Sentido e alcançar um dos seus objetivos principais, que é o aguçar da consciência, exige uma não apenas uma formação adequada para o professor, mas também uma atitude pedagógica e de vida dele. É um processo árduo, mas também gerador de frutos, conforme mencionado por Maria nesse último depoimento.

4.4.2.2 Identificação e superação das dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são uma realidade na vida de qualquer aprendiz. Nas entrevistas, percebemos que, em geral, que os professores demonstraram pensar sobre a pessoa a partir da noodinâmica, ou seja, a dinâmica própria da dimensão noética, que está presente na tensão entre o que o sujeito é e o que ele deve ser. A partir dessa percepção, o professor deve ser capaz de identificar as dificuldades e buscar recursos e metodologias para auxiliar seu aluno a superá-las. Então, um primeiro passo é compreender quem é o estudante em suas diversas facetas:

Eu acredito que é exatamente o que eu acabei de falar, dessa questão de entender a essência do aluno, saber que somos únicos, conhecer todos os universos, o pessoal, o emocional, entender até a esfera biológica desse aluno, porque quando a gente lida com adolescentes, nós temos também questões hormonais, comportamentais, que interferem nesse aluno (Viviane).

Buscar a aproximação com quem eles são e depois dessa aproximação, compreender como que eles aprendem melhor é a melhor ajuda (Keila).

Esse olhar de quem é o estudante não deve estar dissociado de quem ele pode vir a ser, pois a perspectiva do vir a ser contribui nesse processo de traçar metas e estratégias para que o aluno supere suas dificuldades de aprendizagem. Bianca e Renata expressam esse raciocínio em suas falas:

E depois, essa questão da Logoterapia, do não olhar o outro pelo que ele é, mas sim pelo que ele pode ser. Eu usei também no meu trabalho. Era uma frase, se não me engano de... Goethe? (...) se a gente olhar para pessoas como elas são, nós podemos torná-las piores. Mas se olharmos por aquilo que elas podem ser, aí sim nós poderemos ajudá-las. Então é olhar para o meu aluno não só como aquela dificuldade, mas aquilo que ele pode superar, aquilo que ele pode ser, as suas potencialidades, a sua capacidade de autotranscendência também. Então isso me ajuda muito a ter esse olhar diferenciado para o aluno e ajudar a ele sabendo que ele não é apenas essa dificuldade. E que ele também pode encontrar um sentido dentro dessa vivência dele que é uma vivência de sofrimento também para o aluno, mas que ele pode encontrar sentido e motivação para não desistir e para continuar, além dessa questão (Bianca).

Acho que dentro da visão de logoterapia as dificuldades se tornam pequenas, porque você começa a ver além delas, então às vezes o que pode parecer para um educador uma dificuldade em lidar de repente com o perfil de aluno, se você começa a enxergá-lo dentro da potência que ele é, como pessoa, como ser humano, você vai trabalhar a partir daquilo para conseguir um resultado melhor. A logoterapia me fez chegar nesse olhar, um olhar que você realmente vai trabalhando com o que você tem no momento, buscando algo muito maior para o futuro, então eu acho que não tem uma regra básica, é ter esse olhar de potencialidades que você tem na sua mão (Renata).

As dificuldades podem ser oportunidades de crescimento e aprendizado. Portanto, ensinar o aluno a descobrir o valor escondido no sofrimento contribui para que ele tenha uma vivência de sentido e se enxergue como uma pessoa para além do problema de aprendizagem, motivando, inclusive, o desenvolvimento de outras potencialidades. As falas dessas professoras são significativas nesse sentido:

É claro que a gente sabe que cada pessoa tem demandas diferentes, assim como ela tem potencialidades, ela também vai ter limitações diferentes. Mas você acreditar, você reconhecer esse ser noético a gente já minimiza uma série de problemas. Não só de aprendizagem, mas de relacionamento. Uma série de outras coisas (Maria).

Quando ele [o estudante] começa a enxergar isso, que ele é um ser humano completo, começa a haver uma mudança na autoestima do aluno, na vontade de crescer, na vontade de progredir. E isso ajuda na questão da aprendizagem (Gisele).

Em outras palavras, desenvolver o processo educativo a partir dessa visão tridimensional do ser humano já favorece a prevenção de dificuldades ou ajuda na sua superação.

4.4.2.3 Planejamento

Planejar faz parte do dia a dia do professor. Os objetivos pedagógicos e didáticos dificilmente serão alcançados sem um bom planejamento. Nesse ponto, todos os professores entrevistados consideraram uma dimensão particular no planejamento em uma Pedagogia do Sentido: a inclusão do que podemos chamar de eixo existencial. Essa inclusão pode acontecer de várias formas e alcança criança e adolescentes em qualquer componente curricular.

Evidentemente, o professor pode ter mais facilidade nesse planejamento com componentes curriculares de conteúdo mais afim com as proposições da Pedagogia do Sentido, como Filosofia ou Projeto de Vida (“casam muito bem com (...) [a] própria logoterapia, o sentido de vida. Na filosofia, por exemplo, toda a filosofia, ela pode ser trazida para ser vista a partir de um viés existencial”, Roberto). Porém, é notório que, em qualquer contexto, o professor parte de um ponto inicial fulcral na Pedagogia do Sentido: a ideia de ser humano tridimensional, a saber: “O que faz a diferença na criança, o que respeita a pessoa como um ser irrepitível, único e que vê a pessoa como tridimensional. E o nosso planejamento se dá a partir disso” (Carla).

É partindo dessa concepção que o planejamento é concebido em diversas esferas. A primeira delas pode ser a escolha do próprio material didático:

As temáticas existenciais sempre estão presentes. E até o próprio material que a gente escolhe, a gente escolhe um material que seja coerente com a proposta [pedagógica]. No próprio material, quando eu digo do material, eu estou falando do livro mesmo, do módulo. O próprio material, ele já traz umas questões (...) a gente sabe que aquela pergunta, que aquela questão, que aquela forma, porque a gente faz uma análise anterior do material para adotar. Aquela questão, ela é da dimensão espiritual, acessa a dimensão espiritual. Ela traz essa possibilidade do questionamento existencial, de como eu estou existindo no mundo, quem sou eu? (Maria).

Também foi revelada, nas entrevistas, uma articulação em algum grau do conteúdo curricular com temáticas existenciais, como a escolha da profissão: “A maioria dos conteúdos a gente consegue conectar com outras coisas existenciais e, principalmente, no ensino médio, eles estão muito perdidos na questão de profissão, de escolher profissão” (Gisele). Para Bianca, as atividades pedagógicas podem ser promotoras de realizações de sentido por meio da articulação dos valores de criação, de experiência e de atitude.

Olha, eu sempre procuro trazer esse conteúdo, como eu falei, permeado de práticas de sentido. Através do questionamento, mostrar como aquele conteúdo vai vir na prática, como ele pode se tornar uma experiência dos valores criacionais, experienciais, atitudinais. (...) Eu gosto muito de trabalhar essa prática também sempre permeada pela questão dos valores. Aliás, poderia até mudar de permeada para orientada, como se esses valores sempre estivessem à frente do conteúdo, dos desafios, das dificuldades da criança (Bianca).

Para João, as próprias avaliações podem ser pensadas nessa perspectiva. Para ilustrar, ele disse que sempre inclui uma questão em suas provas que contém uma reflexão de vida e pode ajudar na vida do estudante:

Nas provas, eu não penso só em passar uma questão que exige o conhecimento daquilo que foi trabalhado em sala, mas que ele (o aluno) lendo aquilo, também tire dali uma lição que possa usar na vida. É uma questão como qualquer outra, só que eu tento sempre pagar aquela questão que tenha uma imagem, uma obra de arte e faça uma reflexão sobre uma breve reflexão. Então, tem um parágrafo que reflete sobre aquilo, uma letra de música. Às vezes crio algumas questões (João).

Na Pedagogia do Sentido, a busca é por formar pessoas, entre outras coisas, que ouçam e respeitem a voz da sua consciência; saibam autotranscender ajudando o outro em suas necessidades; acessem a dimensão noética.

4.4.4.4 Metodologias de ensino

As metodologias de ensino variam de acordo com o objetivo que se quer alcançar. Evidentemente, os entrevistados citaram atividades variadas, como análise fílmica, dinâmicas de grupo, atividades de experimentação, projetos, textos, atividades artísticas etc. Porém, podemos destacar o diálogo socrático, a abordagem baseada em projetos, as atividades artísticas e a realização de uma atividade análoga à assembleia.

O diálogo socrático – presente em outros saberes – ajuda o aluno a se deparar com sua verdade interior e a confrontá-la com o sentido de cada situação. Os projetos, como os projetos “Obra bem-feita” e “Reciprocidade”, citados por Aurora no Quadro 13, promovem o contato com os valores de criação, de experiência e de atitude. As atividades artísticas permeiam o acesso à dimensão noética dos estudantes, como vemos no exemplo de prática pedagógica de Gisele:

Agora, eu fico fazendo uma avaliação com eles, porque eu quero que eles me deem uma expressão artística deles. Então, cada um vai fazer o que quiser. Um gosta de fazer máscara, ele está fazendo muita máscara, ele compra máscara e pinta. Outra menina fez uma poesia muito bonita. Depois, a outra levou um... Ele toca piano, levou ele tocando piano. Outra dança balé, levou dançando balé. Então, eu estou em processo de... Porque eu falo muito isso para eles, como o Viktor Frankl diz, a parte

artística, a questão da arte, ela faz parte do espírito que não adoce e ela salva a gente. Então, eles precisam desenvolver essa parte artística, que todo mundo tem. Não é que seja perfeito, não. Mas eles têm que descobrir, porque a arte é um refúgio quando a vida está muito difícil. Então, a gente vai pela arte. Eles precisam ter essa arma.

No Quadro 15, Aurora demonstra como se dá a realização das assembleias em sua escola. Elas têm a participação ativa dos alunos, que encontram ali um espaço de diálogo e reflexão que os ajuda a usar a liberdade com responsabilidade.

Quadro 15 – Relato de prática pedagógica sobre assembleia (Aurora)

A gente costuma fazer para mediação de conflitos, o uso da assembleia. Mediante um determinado assunto, algo que aconteceu em sala de aula, a gente costuma trabalhar com as crianças em assembleias.

O que são assembleias? Nós fazemos uma roda, pode ser um ambiente interno em sala de aula, um ambiente externo, e nós vamos relatar aquele assunto que aconteceu com a turma. E dentro desse relato do que aconteceu, nós conseguimos trabalhar com as crianças, através da mediação, com as assembleias, a resolução de conflitos.

As crianças colocam o seu ponto de vista, trabalham essa questão do se permitir, do aceitar, de trabalhar as diferenças, de tentar levantar estratégias de como podem ser resolvidos conflitos em sala de aula.

Então, essa é a função da assembleia: resolver esses conflitos de uma maneira coletiva, já que englobam todas as pessoas que estão ali envolvidas. Ah, eu tive um conflito com os meninos, então eu vou fazer uma assembleia com os meninos. Ah, eu tive um conflito que envolveram apenas as meninas, então eu vou fazer uma assembleia só com as meninas. E é uma maneira que a gente tem, buscando a Logoterapia, a questão realmente dos valores, para poder ir trabalhando com essas crianças em forma de assembleia, para a resolução desses conflitos que podem ser de qualquer tipo, qualquer tema, qualquer assunto.

Fonte: elaborado pela autora.

As metodologias de ensino não se limitam às citadas, mas, como já dito, podem variar de acordo com a temática abordada e o objetivo a ser alcançado. A criatividade do professor, como pudemos observar neste trabalho, contribui para a escolha de práticas que alcancem a dimensão noética de seus alunos e os leve a refletir sobre as temáticas existenciais.

4.4.4.5 Avaliação

A avaliação é um assunto sensível em Educação. Como avaliar? Como realizar uma avaliação que realmente demonstre os conhecimentos do meu aluno sem massificar? Essas são algumas questões que precisam ser pensadas em uma Pedagogia do Sentido, porém, outras nuances relevantes se desvelam, na medida que tal abordagem se propõe a promover uma formação integral, a pensar a postura do estudante diante da vida, a incluir o sentido na vida no centro do processo pedagógico. Então, como avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes nesse contexto?

Em nossa análise, emergiu um único tema que chamamos de avaliação tridimensional, que consiste em avaliar o estudante integralmente, não considerando apenas o conteúdo curricular, mas o todo o seu desenvolvimento enquanto pessoa. Para a escola de Aurora, que adota a Pedagogia do Sentido em seu projeto pedagógico, outros critérios avaliativos são acrescentados às avaliações formais, compondo uma avaliação tridimensional, que pretende avaliar o aluno em sua totalidade:

Bom, as nossas avaliações, nós temos um esquema padrão de notas. Nós temos isso no colégio, também em toda escola. O que a gente costuma estar fazendo realmente é dando esse diferencial em algumas atividades. Então, nós temos no nosso método de avaliação atividades voltadas para trabalhar com a criança, o ser individual, o coletivo, a cooperação, a superação, o trabalho em grupo. Então, nós temos uma avaliação normal, só que dentro dessa avaliação a gente procura ter alguns critérios de valorização do indivíduo, daquilo que ele é capaz de fazer, daquilo que ele já melhorou, da sua evolução. Então, tudo para estar tentando realmente, trabalhar com a criança em sua totalidade, com a sua superação e seus limites também.

Nesse tipo de avaliação tridimensional, as três dimensões da pessoa são levadas em consideração e tratadas com dignidade, como relatado por Bianca:

A minha visão de avaliação entra na própria visão de homem da Logoterapia. Como um ser biopsicoespiritual. Então eu trago pra essa avaliação esse olhar integral. Do todo do ser humano. Não estou analisando e avaliando apenas a parte cognitiva. [...] Então cuidar dessa parte biológica, a parte psico também no sentido da criança estar bem e olhar pra ela cognitivamente e também como um ser espiritual. Não no sentido de voltado pra algum tipo de religião, mas como alguém que tem um espírito, que esse espírito transcende, ele nos move, é uma parte do ser humano que precisa também estar integrada. Então eu procuro fazer uma avaliação que olhe a pessoa do meu aluno de uma forma integral e que avalie todas as dimensões do ser humano.

Essa avaliação tridimensional também se revelou em algumas estratégias pedagógicas específicas e mais voltadas à dimensão noética, que é frequentemente negligenciada no processo educacional: autoavaliação, avaliar a partir das potencialidades do aluno e avaliação de atitudes.

Na autoavaliação, o próprio aluno passa a ter voz no processo avaliativo e pondera a sua conduta, o seu engajamento, a participação nas atividades, o desenvolvimento no processo educacional. Pelo menos três professoras entrevistadas mencionaram essa prática. Aqui estão os comentários de duas delas:

A prática da autoavaliação que é algo que traz esse despertar da consciência: “Como eu estou me comprometendo com as atividades? Como eu estou me desenvolvendo?” Eu trago isso também. Ali nas crianças eu trago de forma bem lúdica, tem as carinhas que eles pintam de feliz, de triste, para ajudá-los. Eu trabalho com essa questão da autoavaliação e tenho as minhas avaliações que eu também trago alguns questionamentos para que eles possam se perguntar como está o seu próprio desenvolvimento (Bianca).

Ela [a criança] se autoavalia. Ela avalia o processo de crescimento dela durante o trimestre. Então, isso tudo gera um engajamento dela com a vida dela. Eu acho que é um pressuposto da Logo esse envolvimento da pessoa com ela mesma, com o resultado dela muito mais do que de uma outra pessoa avaliando ela (Keila).

Avaliar a partir das potencialidades do aluno é uma outra forma de ter um feedback do que o estudante aprendeu e de onde ele pode chegar. Nesse contexto, as estratégias de avaliação podem ser diversificadas, para explorar diferentes potencialidades dos estudantes, sejam elas conhecidas ou ainda desconhecidas. Essa dinâmica ajuda o professor a rever suas técnicas e metodologias, respeitando a sua própria identidade, para a promoção de um processo ensino-aprendizagem mais exitoso. Renata e Maria exemplificam essa estratégia:

Olha, eu acho que a avaliação dentro da logoterapia, ela dá um olhar para você ver qual que é o seu ponto de partida. Então, acho que, como estou te falando, para mim a logoterapia deixa muito claro esse papel do professor, como a avaliação para a potencialidade do aluno, então, a avaliação não é algo que se esgota, é algo que você vê ali a necessidade de ampliar uma explicação, necessidade de ampliar uma prática, de trazer mais recursos, e realmente trazer esse aluno para o conhecimento ideal para aquela faixa etária, aquela série. Então, eu acho que seria também nesse aspecto, assim, que eu procuro trabalhar dentro de uma visão logoterapia. (Renata) Através da avaliação processual, você vai perceber, você dá oportunidade para que apareça essas potencialidades que eu acabei de falar na pergunta anterior. É sistemático, uma coisa está ligada à outra. Então, eu mantenho a prova tradicional, porém com um peso menor. A gente não faz uma prova valendo 10. A gente faz uma prova com a pontuação menor. Por que com a pontuação menor? Porque eu preciso inserir, primeiro porque também eu preciso seguir as leis. Eu não posso fazer do jeito que eu quero, porque assim eu não estaria sendo livre e responsável. E como eu falei, tem que ter uma coerência. Então eu faço uma prova com a pontuação menor e somo, então é somatória e processual. E vou somando com outras atividades várias. Uso recurso tecnológico, aí pontua, dá uma certa pontuação. Uso assiduidade e participação com a outra pontuação. Abro espaço para outras coisas, seminários. Outras atividades, outras formas várias. Aí vai depender muito do cronograma, do currículo, do professor, porque também precisa estar coerente com o perfil do professor. Porque ele também não pode fazer algo que ele não se sinta à vontade para fazer. Então tem que ter aí uma mediação, uma orientação para que ele se sinta à vontade. Ele precisa seguir as orientações da visão, porém tem que ter a identidade dele também no processo (Maria).

Na avaliação a partir das potencialidades, o professor se adianta, contemplando o vir a ser do aluno e incentivando que essas potencialidades venham à tona, como vemos no relato de Renata.

Quadro 16 – Relato de prática pedagógica sobre avaliação a partir das potencialidades (Renata)

Então, até lembro do ano passado, aconteceu uma situação que a gente fez a leitura de um livro e eu pedi como retorno da proposta a elaboração de uma atividade artística para fazer um cartaz com que aquela história tinha, com a mensagem da história e aí vem um relato da mãe dizendo que o aluno não tinha habilidades artísticas para fazer, e era para eu mudar, falar para ela o objetivo da proposta e mudar a estratégia.

Então, eu conversando com essa mãe, eu falei: “Olha, ele é muito bom já na escrita, na oralidade, então, se essa é a dificuldade dele, se a dificuldade dele é artística, eu acho que, nesse momento, a gente pode ajudá-lo a avançar nesse aspecto. Se a gente mudar a estratégia, a gente não vai estar ajudando ele a avançar nessa questão que hoje, para ele, parece um pouco mais difícil, até mesmo seria muito ruim, assim, para ele, no final de ver os outros alunos apresentando e ele não. Eu acho que não seria nada positivo para ele.”

Então, nesse momento, eu acho que ela compreendeu a intenção, que além de ser uma coisa artística, mas de possibilitar a questão do, das habilidades do aluno. Então, eu chamei esse aluno, a gente foi no almoxarifado, ele pegou todos os materiais que ele achava que daria melhor para fazer aquela atividade, chamei individualmente, como eu tô falando, organizei com ele as ideias, e aí ele fez um trabalho que, para ele, ficou dentro do desejável para ele, aquele momento, e realmente atendeu todas as expectativas, não só as minhas.

Eu acho que foi uma ponte, talvez se eu tivesse falado para minha mãe, ou para ele, tá, vamos mudar, né, se você não tem habilidade para isso, vamos deixar isso de lado e vamos fazer uma coisa escrita. Eu acho que eu não estaria ajudando ele a avançar no que ele precisava naquele momento. Então, foi isso, de chamar individual, de sentir a necessidade dele, levar para a escolha de materiais, uma conversa mais intimista, então foi nesse sentido, assim, que foi uma coisa bem recente que aconteceu.

Na avaliação de atitudes, o professor acompanha de perto o aluno por meio do diálogo para compreendê-lo melhor. O docente reconhece, nessa modalidade avaliativa, que mais importante que dar uma nota é formar o ser humano que está diante dele. Não se trata necessariamente de uma avaliação formal no sentido de convertê-la em um número, mas de um acompanhamento rotineiro e atento das atitudes do estudante ao longo do processo educativo.

Na verdade, eu volto o olhar para como o aluno está se comportando dentro da sala de aula. Como ele age, como ele interage. Chamo muitas vezes para conversas particulares, muitas e muitas vezes, buscando tentar entender o que está acontecendo ali. Então, eu reconheço que a nota é uma coisa complicada, mas eu acredito que quando o professor consegue tirar da cabeça que a nota não é o fim, não é o objetivo a ser alcançado, e que nenhum ser humano pode ser quantificado, mesmo que ele precise dar uma nota, dá uma mudada na cabeça, dá um outro ponto de vista (Gisele).

Trouxemos nesta seção os saberes investigados que se derivam da mediação de classe e da disciplina sem, contudo, esgotá-los. Há ainda outros saberes que o professor utiliza em seu dia a dia para o exercício da docência. Contudo, o apresentado aqui visa trazer luzes ao professor que ampara suas práticas em uma Pedagogia do Sentido e abrir caminho para que outros saberes sejam descobertos e investigados.

5 DISCUSSÕES

Tendo em vista que esta dissertação objetiva compreender como se estruturam práticas pedagógicas de professores que fundamentam seu trabalho na Pedagogia do Sentido, traçou-se um perfil da constituição identitária do professor por meio da identidade docente e do papel do professor. A partir daí, os saberes pedagógicos e didáticos foram investigados.

Tanto na constituição identitária do professor quanto nos saberes, foram encontrados significativos elementos da Logoterapia que fundamentam a prática docente. O olhar tridimensional, a busca por sentido na vida, a autotranscendência e a unicidade do ser, por exemplo, perpassaram de alguma forma praticamente todos os temas encontrados.

5.1 IDENTIDADE DOCENTE

A identidade docente em uma Pedagogia do Sentido, ainda que se revele com diferentes contornos, é permeada pelo anseio mais profundo do ser humano: a busca por um sentido na vida. Para Frankl (2011), essa busca corresponde à vontade de sentido, ou seja, trata-se da motivação primária na vida dos indivíduos. Como revelado pelos entrevistados, esse sentido é específico, único e exclusivo, porque só pode ser realizado por aquela determinada pessoa. Quando uma das entrevistadas diz que vê no dia a dia essa realização de sentido, ela reafirma, na verdade, o sentido como único de cada situação.

Encontrar sentido no trabalho é uma consequência dessa busca por sentido do ser humano e, no contexto desta pesquisa, dos professores entrevistados. Com efeito, para Frankl (2016a), o trabalho profissional geralmente se manifesta na realização concreta de valores criadores e costumar ser a principal fonte de sentido da vida das pessoas. A profissão, portanto, é uma oportunidade para realizar sentido na vida, e ela se demonstrou preciosa para os professores entrevistados. Alguns expressaram a palavra “missão”, que aqui não é compreendida a partir de uma conotação religiosa, mas do entendimento do próprio Frankl, de missão como “consciência da responsabilidade de uma tarefa concreta e pessoal” (Frankl, 2016a, p. 204). O sentido não está restrito àquilo que a pessoa faz, mas a como ela faz o que faz. Somente a pessoa pode conferir ao trabalho algo de único e irrepetível (Frankl, 2016a). É o imprimir algo único de cada um em seu trabalho, que demonstra um diferencial, como relatado por alguns professores.

O compromisso moral está vinculado à abertura ao mundo própria da busca de sentido. O sentido é encontrado a partir desse movimento autotranscendente, que, de acordo com Frankl

(2019a, p. 135), significa que “o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo – seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar”. A realização pessoal é, assim, diretamente proporcional ao esquecer-se de si e se dedicar a uma causa para servir ou uma pessoa para amar.

No que tange à autotranscendência, temos que a consciência e o amor são suas mais surpreendentes manifestações. A consciência traz em si a capacidade de apreender o sentido das situações em seu caráter único. Já o amor é a habilidade de captar outro ser humano em sua singularidade, de antever quem ele pode ser (Frankl, 2011). No caso dos entrevistados, vemos a manifestação da autotranscendência no respeito à própria consciência e ao sentido apreendido por ela.

Ademais, a identidade é constituída também do “confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (Pimenta, 2005, p. 19). O presente trabalho também mostrou o confronto entre teoria e prática realizado entre os entrevistados, professores de uma Pedagogia do Sentido. Nela, o professor se constitui, antes de tudo, enquanto pessoa espiritual, para, a partir daí, ser um profissional da Educação. Ainda a respeito da identidade docente, Iza *et al* (2014, p. 276) inferem que:

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade.

Nessa direção, os professores entrevistados demonstram esse comprometimento com o que fazem e com sua função social, abrindo espaço para a reflexão, uma vez que sua identidade é constituída por diferentes saberes adquiridos na formação inicial, na prática pedagógica, e também a partir de sucessos, fracassos, vivências e dificuldades. Enfim, por meio da trajetória docente (Lima *et al* 2020, p. 33081-33082).

Nas entrevistas, essa responsabilidade do professor, sobretudo, em três temas sobre papel do educador: promover sentido na comunidade escolar, difundir conhecimento e reconhecer o estudante como tridimensional. A ação do professor em uma Pedagogia do Sentido não está restrita à sala de aula, englobando sua atuação junto à comunidade escolar, na busca por promover sentido tanto para os diferentes atores educacionais quanto para os estudantes. A partir daí, a difusão de conhecimento, para além da mera reprodução, se dá para a transformação dos sujeitos envolvidos. Isso se dá porque o professor reconhece seu aluno como ser tridimensional, pensando em suas práticas pelo prisma da unicidade dos estudantes.

Esse esforço em ver o aluno em sua totalidade contribui para que o aluno também se veja em sua unicidade e se compreenda como ser único e irrepetível. Freitas (2018, p. 95) afirma que “somos muito mais que uma combinação genética, que o resultado de influências econômicas, sociais ou psicológicas”. Ou seja, o ser humano é uno. Por esse motivo, Frankl (2020, p. 149) prefere falar em dimensões, não em camadas do ser, pois, quando se diz camadas, pode-se dar a entender que elas podem ser separadas, entendimento que comprometeria as noções de totalidade e unidade da pessoa. “Por outro lado, se tentamos entender corpo, psiquismo e espírito como diferentes dimensões de um único e mesmo ser, sua totalidade não é, de modo algum, destruída” (Frankl, 2020, p. 149).

Moreira, Pereira e Santos (2024) inferem que o aluno está no processo de maturação como pessoa, no qual é preciso, mais do que ser algo, ser alguém. Essa visão integral do ser humano, bem como a sua unicidade, demonstrou ocupar um lugar central no fazer pedagógico na Pedagogia do Sentido, e então irradiará e permeará grande parte dos saberes didáticos discutidos.

É partindo dessa premissa que Frankl afirma que a finalidade da Educação não deveria ser apenas difundir conhecimento, mas aguçar a consciência para escolhas livres e responsáveis que possam dar sentido à vida “de forma que o homem alcance uma sensibilidade suficientemente apurada para captar as exigências inerentes a cada situação. [...] Quando o indivíduo se torna atento às situações, a vida volta a ter sentido para ele” (Frankl, 2019b, p. 31). Miguez (2014, p. 106) fala da importância de trazer ao centro das discussões educacionais “o insubstituível protagonismo da consciência como ‘órgão do sentido’”.

Baseada nessas finalidades, Freitas (2018, p. 104) concebe que o gatilho para uma ação pedagógica efetiva está em antever a vontade de sentido, mesmo no aluno que não a demonstra. Essa atitude permitirá ao professor ver no educando a capacidade de responder ao que lhe é proposto pela vida, ou seja, o seu poder-ser. Deve-se, com isso, recordar que a existência é, além de intencional, transcendente, pois a essência da existência é a autotranscendência (Frankl, 2011). Essa tensão entre o quem se é e quem pode se tornar é próprio da dinâmica educativa. Trata-se de viver no espaço de tensão entre a realidade e os ideais a serem materializados, ou seja, ser “em face de um valor a ser preenchido e de valores a concretizar” (Frankl, 2011, p. 69).

5.2 SABERES PEDAGÓGICOS

Os saberes pedagógicos se desenvolvem dentro e fora da sala de aula, no convívio e na relação com os diferentes atores educacionais. No universo deste estudo, foram identificados os seguintes temas enquanto saberes pedagógicos: ética, teorias da educação, conhecer o desenvolvimento humano e diálogo com a comunidade escolar.

Em se tratando dos saberes pedagógicos, a Logoterapia é a base teórica da Pedagogia do Sentido, motivo pelo qual ela aparece como saber pedagógico fundamental. Frankl (2020, p. 41) afirma que “ela [a Logoterapia] também se ocupa das aspirações espirituais do homem: ela tenta provocar seus esforços por um sentido na vida e esclarecer esse sentido, o sentido de sua existência”. Nesse sentido, a visão de pessoa em uma Pedagogia do Sentido também alcança a ética. Olhar para a totalidade do aluno e não para uma parte que se deseja descartar ajuda o professor a ter uma postura ética. Freitas (2018, p. 60) nos diz que “A prática pedagógica está condicionada e influenciada, em alto grau, pela concepção de homem que o educador sugere a seus educandos [...] Para isso, são necessárias a consciência clara do homem que queremos formar e do mundo no qual queremos viver”. A postura do professor a partir dessa visão de pessoa vai justamente perpassar, em maior ou menor grau, os saberes didáticos.

É dessa perspectiva que também se deriva uma atitude positiva, que está ligada à capacidade humana de encontrar sentido mesmo diante dos desafios. Para Frankl (2011), a Logoterapia – e, em nosso contexto, a Pedagogia do Sentido – é realista porque enfrenta o sofrimento da existência, mas é otimista porque “até os aspectos trágicos da vida, como, por exemplo, o sofrimento inevitável, podem tornar-se conquistas humanas, por meio da atitude que o indivíduo adota sob tais circunstâncias” (Frankl, 2011, p. 10). Ou seja, os desafios podem ser transformados em um triunfo humano, em um crescimento interior ou aprendizado para a vida. “Nesse processo, a resistência e a resiliência do indivíduo são fortalecidas, capacitando-o para posicionar-se contra a pressão da sociedade e do grupo, contra o hedonismo, o imediatismo e o consumismo, contra o egocentrismo isolante e o coletivismo massificante” (Freitas 2018 p. 40) Em alguma medida, essa atitude positiva também está vinculada à alegria e ao humor. O humor permite a pessoa estabelecer uma distância entre si mesmo e a situação que enfrenta. Esse é um truque muito útil à arte de viver. Esta possibilidade – viver a vida como uma arte – nos é dada porque a vida é rica em contrastes (Frankl, 2019a, p. 63).

A respeito do desenvolvimento humano, Garcia Pintos (1992) argumenta que ele se dá em três idades distintas e que, em cada uma, há uma maior predominância de uma dimensão humana sobre as outras. Na primeira idade (crianças e adolescentes), prevalecem aspectos mais

pertinentes à dimensão biológica, na segunda idade (jovens e adultos), a dimensão psicológica, e na terceira idade (idosos), a dimensão noológica. Essas são apenas etapas de vida tomadas como referências, sem que seja adotado um limite mais preciso, para compreender melhor o desenvolvimento. Não entraremos em detalhes para não perder o foco do texto. É importante apenas perceber a importância do conhecimento sobre o desenvolvimento humano para acompanhar o desenvolvimento integral do estudante. Tendo em vista a idade adequada para ingresso e permanência na escola, o professor pode ajudar o estudante a perceber que, por trás das dimensões biológica e psicológica, existe uma dimensão noética, que aponta para uma busca por sentido e que pode fazê-lo perceber as suas zonas de liberdade apenas dos condicionantes biológicos, psicológicos e sociológicos.

O diálogo com a comunidade escolar é importante na dinâmica da Pedagogia do Sentido, visto que, como já dito, a prática pedagógica não é circunscrita à sala de aula. Dialogar ajuda o professor a se colocar na relação com o mundo e com os outros, a refletir sobre sua prática e a desenvolver saberes. Santos (2023, p. 81) infere que o saber dialogar

envolve múltiplas perspectivas e que devem ser consideradas a partir de uma visão integral, pois se dialoga com uma pessoa anterior ao ser estudante que possui dignidade e valores próprios que por vezes exigem um olhar mais atento e único. Saber dialogar é mobilizar a autotranscendência mútua, promovendo assim encontro na relação professor-aluno. É também, de forma anterior ao diálogo, criar um ambiente que favoreça essa abertura, para que assim, seja despertado, o que há de mais humano em cada estudante — e não raro em cada ator educacional — acreditando no seu potencial e convocando-o ao seu dever-ser, apelando para sua consciência que é norteadora de busca por sentido de vida que é o objetivo principal da PSV [Pedagogia do Sentido na Vida].

Esse diálogo amplo é importante não apenas para o desenvolvimento do estudante, mas para o desenvolvimento orgânico da comunidade escolar, desde que parta de uma cultura de encontro e do entendimento de que a pessoa que não se restringe ao aluno, mas é um todo como ser humano.

5.3 SABERES DIDÁTICOS

Os saberes didáticos, por sua vez, são voltados ao ensinar. Portanto, são específicos da sala de aula, mas pensados também fora dela. Na concepção de D'Ávila e Ferreira (2019), esses conhecimentos foram divididos em saberes de mediação de classe e saberes de mediação da disciplina, entendida aqui como o componente curricular.

5.3.1 Mediação de classe

Uma vez que a mediação de classe está diretamente ligada à gestão da sala de aula, podemos dizer que esses saberes estão mais voltados à relação professor-aluno. Nela, temos o encontro do eu com um tu. Frankl (2019b, p. 78) diz que encontro “é o reconhecimento no outro do que nele há de humano”. Com efeito, todos os saberes de mediação de classe retratados aqui apresentaram esse fio condutor, do reconhecimento do que há de humano no aluno, no entendimento, por parte dos professor, de que o ser à sua frente é uma pessoa espiritual (Frankl, 2011, p. 27-28), é um ser humano único e irrepetível, pois

Em última análise, ninguém pode ser substituído, exatamente, em virtude desse caráter de unicidade da essência de cada homem. A vida de cada ser humano é absolutamente singular: ninguém pode repeti-la – ninguém pode viver a vida de ninguém, em virtude desse caráter de unicidade da existência humana (Frankl 2021, p. 72-73).

Olhar para a pessoa integral e não para partes dessa pessoa faz parte da percepção de que o ser humano é “unidade apesar da multiplicidade” (Frankl, 2011, p. 33). Embora seja físico, psíquico e noético, e ainda que o sujeito apresente diferenças em si, ele não pode se apresentar separadamente. Assim, os professores entrevistados demonstraram fugir dos rótulos, concentrando-se na pessoa. Dessa forma, consegue-se lidar com o psicofísico sem prejudicar a unidade e totalidade da pessoa, pois, se buscamos “entender corpo, psiquismo e espírito como diferentes dimensões de um único e mesmo ser, sua totalidade não é, de modo algum, destruída” (Frankl, 2020, p. 149). É partindo desse olhar integral que o professor também vai apoiando e ensinando o estudante a ver a dignidade e o valor da pessoa, sobretudo dos seus pares, com quem convivem cotidianamente. Assim, as relações humanas harmoniosas são favorecidas de modo a criar um ambiente favorável à aprendizagem e à inclusão, reduzindo os conflitos.

Esses conflitos no ambiente escolar revelam alguns dramas da realidade humana, pois cada indivíduo tem um modo de ser e pensar que nem sempre está aberto à autotranscendência. Contudo, é justamente a capacidade de tomar uma atitude diante dos fenômenos psíquicos e somáticos que implica a abertura à dimensão dos fenômenos noéticos. Quando a pessoa manifesta sua consciência de si, rejeitando ou refletindo sobre si mesma e exibindo o seu ser consciente, essa pessoa atravessa a dimensão noética (Frankl, 2011, p. 27-28). Considerar a dignidade da pessoa, dialogar e ter atitude diretiva são os temas que emergiram desse saber.

Embora o saber sobre as relações interpessoais trate mais propriamente do relacionamento, ele perpassa todos os outros saberes, uma vez que a Pedagogia do Sentido é uma pedagogia centrada na pessoa espiritual. Nos professores entrevistados, vimos esse

“dirigir-se para fora” de modo muito presente. Seus olhares demonstraram voltar-se para o sentido a ser realizado através de sua profissão e para seus alunos, tentando fomentar essa vontade de sentido que permeia todo ser humano, porque “a existência só é autêntica na medida que aponta para algo que não a si mesma” (Frankl, 2020, p. 97).

Em estudos anteriores sobre saberes docentes em uma Pedagogia do Sentido, essa visão docente da pessoa integral já havia sido mencionada como uma espécie de pilar do qual se deriva os demais saberes. Santos (2023) destaca a importância de o professor conhecer e compreender o mundo circundante do estudante, sua visão de mundo bem como suas particularidades biopsíquicas, mas sem esquecer de todo o potencial que há nele e de sua busca de sentido, que estão presentes em sua dimensão noética. Para ilustrar, ele cita a situação de uma criança no qual a professora precisou cuidar primeiro da fome presente na realidade dela para depois se dedicar adequadamente ao seu processo de aprendizagem. É um olhar integral.

5.3.2 Mediação de disciplina

Quanto aos saberes de mediação de disciplina, que se concentram nas questões relacionadas ao conhecimento, essa visão tridimensional da pessoa apareceu na forma de uma ênfase à inclusão da dimensão noética no processo educativo, uma vez que as dimensões biológicas e psicológicas têm sido historicamente mais trabalhadas, sobretudo, no âmbito cognitivo. Essa inclusão fica bastante evidente nos saberes de avaliação e planejamento, quando os professores destacaram considerar a dimensão noética em suas práticas pedagógicas.

Outro ponto central revelado neste estudo e que perpassa direta ou indiretamente todos os saberes é a autotranscendência, a qual, no ambiente educativo, se dá pelo incentivo para que os estudantes se ajudem, estejam abertos à realidade a sua volta e se dediquem a algo ou alguém. Nas falas dos professores, ficou notória a necessidade de saber fazer com que o individualismo ceda lugar à colaboração, convocando aquilo que caracteriza profundamente a existência humana, a autotranscendência. Esse saber também aparece nos trabalhos de Freitas (2018), Santos (2023) e Moreira, Pereira e Santos (2024). Se nos saberes de mediação de classe essa autotranscendência se destacou mais na relação professor-aluno e na relação aluno-aluno, nos saberes de mediação de disciplina a autotranscendência demonstra ganhar contornos mais amplos quando leva o aluno a pensar a sua realidade e sobre o mundo, como fica mais evidente no saber de mediação didática, por exemplo.

No que diz respeito à autotranscendência, ela se opõe ao modo de vida centrado em si mesmo, ou seja, a pessoa não é o centro da própria vida e a sua existência não é apenas

sobre ela, mas, à medida que amadurece, percebe que a vida convoca para um movimento de saída, que significa ex-sistir, isto é, sair para fora, ir em direção ao próximo (Santos, 2023, p. 34).

Enquanto pessoa livre e responsável, o aluno não é livre “de”, mas é livre “para” (Frankl, 2019a). Portanto, desde cedo precisa ser ensinado, por meio de exemplos e práticas concretas, que a liberdade precisa estar amparada pela responsabilidade, uma vez que o “homem é responsável pela realização do sentido específico de sua vida pessoal. Mas ele também é responsável perante algo, seja a sociedade, a humanidade ou sua própria consciência” (Frankl, 2020, p. 32). Os alunos são livres para tomar a atitude que quiserem, mas precisam estar cientes de que é igualmente necessário assumir a responsabilidade pelas consequências de suas atitudes, pois, conforme Frankl (2011), a atitude que tomamos diante dos condicionantes psicológicos ou dos instintos importa mais do que os condicionantes e instintos.

As metodologias de ensino se apresentaram de forma variada, assim como variam os objetivos educacionais a serem alcançados. Foram citadas pelos entrevistados diversas metodologias, sendo as mais recorrentes: abordagem baseada em projetos, assembleia e diálogo socrático. Aqui, vê-se novamente a busca pelo aguçar da consciência do aluno, que, segundo Miguez:

Torna-se a tarefa primordial da educação, que não pode mais ser concebida apenas em seu papel de transmitir conhecimentos ou valores, mas de preparar o homem para o desafio constante de configurar sentido a vida, respondendo pessoal e criativamente a seus desafios (Miguez, 2014, p. 107).

Ainda a respeito do aguçar a consciência, Freitas (2018, p. 97-98) diz que a Pedagogia do Sentido deve transmitir conhecimentos de forma comprometida e competente, tendo em vista a qualidade do ensino, mas deve também aguçar a consciência para que o conhecimento adquirido pelo educando seja utilizado na realização de algo significativo para a comunidade.

Avaliar de forma integral consiste em considerar, no ato da avaliação, que a pessoa a ser avaliada é um ser tridimensional. Avaliar somente o cognitivo não atende aos objetivos de uma Pedagogia do Sentido. É importante considerar o desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas e sempre respeitar sua dignidade no processo, uma vez que

A dignidade da pessoa humana é incondicional, pois está fundamentada em sua dimensão noética, que se mantém independentemente das condições de seu organismo psicofísico e das condições sociais e econômicas externas. Por isso, independentemente de sua idade, de sua capacidade intelectual, de sua saúde física ou mental, de sua posição social, a dignidade da pessoa se mantém intacta (Freitas, 2018, p. 114).

Respeitar a dignidade é também permitir ao aluno assumir sua parcela de responsabilidade no processo educativo. A autoavaliação possibilita o desenvolvimento da autonomia estudantil frente à Educação e estimula o desenvolvimento da responsabilidade e do autodistanciamento. Avaliando-se gradativamente, o aluno percebe que ele não deve questionar o que a vida tem a oferecer, mas notar que a própria vida o questiona. Só se pode responder a essa pergunta assumindo a vida com responsabilidade e respondendo com o verdadeiro sentido da situação (Freitas, 2018). Distanciando-se da situação, o aluno consegue analisar com mais clareza o que se passa e se coloca como senhor de si frente às circunstâncias. Já não são mais os condicionantes que lhe dizem o que fazer, mas sua própria consciência (Frankl, 2019a). “Na prática educativa, cumpre promover vivências carregadas de sentido, referentes às próprias tarefas e incumbências exigidas pelas situações de trabalho, de jogo ou de convivência” (Miguez, 2014, p. 137).

Uma vez que em uma Pedagogia do Sentido se educa para a responsabilidade, a autoavaliação não poderia faltar nesse processo. Nela, o aluno se confronta consigo mesmo e avalia seu engajamento no seu processo de aprendizagem, pois, segundo Miguez (2014, p. 136), “É papel da educação convocar as forças morais do educando, situá-lo existencialmente para colaborar em seu próprio processo de transformação, ou de autoconfiguração”.

Avaliar a partir das potencialidades é conclamar o vir a ser do estudante. Ajudá-lo a visualizar aonde ele pode chegar por meio de suas potencialidades, sejam elas conhecidas ou não. É oferecer uma tensão saudável, a partir da qual ele possa buscar a melhor versão de si e assumir o “autogoverno de sua vida, sem se subordinar nem aos impulsos e instintos internos, nem às sugestões externas desumanizantes, despersonalizantes e massificantes” (Freitas, 2018, p. 120). Da parte do professor, é um constante movimento de revisar suas práticas e metodologias, de forma a alinhar suas estratégias de ensino às necessidades dos estudantes.

A avaliação de atitudes se dá por meio do acompanhamento e diálogo. Seu foco principal é qual ser humano se quer formar.

Se quisermos que a juventude atual atinja o desenvolvimento e a maturidade que lhe possibilitarão uma vida integrada e feliz, devemos despertar sua capacidade de autotranscendência, sua habilidade de detectar o lugar no mundo onde pode, e deve, atualizar o que, em si mesmo, é potência (Freitas, 2018, p. 63).

A constituição identitária do professor e os saberes são elementos que o compõem e contribuem para sua integralidade dentro e fora da sala de aula. No convívio com seus alunos, com os colegas professores, com os demais servidores da escola e gestores, com a comunidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou compreender como se estruturam práticas pedagógicas de professores que fundamentam seu trabalho na Pedagogia do Sentido. Para tal, norteou-se pelo problema de pesquisa: “Que saberes docentes caracterizam o professor como Logoprofessor?”. Com o intuito de responder a essa questão, estabeleceram-se os objetivos secundários, dentro do horizonte da Pedagogia do Sentido: identificar saberes didáticos e pedagógicos que fundamentam a prática pedagógica dos professores e analisar a constituição identitária do professor.

Por meio de entrevistas com professores com pelo menos cinco anos de experiência com a Pedagogia do Sentido, delineou-se a constituição identitária do professor através de discussões acerca da identidade docente e do papel do professor. Na identidade docente, percebeu-se que sua característica principal é a busca por sentido na vida. Essa busca se estende para a busca de sentido na profissão, de modo que o professor assume um compromisso moral com a profissão e com seus alunos, tornando-se uma referência para eles. No papel do professor, afloraram mais elementos relacionados aos objetivos de uma Pedagogia do Sentido: a difusão de conhecimento, a promoção de sentido e a visão da tridimensionalidade humana. A promoção de sentido se dá com diferentes atores educacionais e, simultaneamente, na ajuda para que o estudante descubra sentido na vida. Assim, o ato de conhecer não se dá de maneira isolada ou reducionista, mas articulada com um aguçamento da consciência para a busca, descoberta e realização de sentido a partir de uma visão de ser humano único e irrepetível e que precisa ser respeitado.

Já no campo dos saberes, temos, como objeto desse estudo, os saberes pedagógicos (mais amplos) e os saberes didáticos (referentes ao ato de ensinar). Os saberes pedagógicos perpassam a relação com a comunidade escolar como um todo; já os saberes didáticos, perpassam a relação professor-aluno.

Como saberes derivados dos saberes pedagógicos, tivemos a ética, indispensável a todo profissional, e, antes, a todo ser humano. Uma ética vivida na Pedagogia do Sentido parte da perspectiva do estudante como pessoa e se orienta por uma atitude positiva. Quando se fala em atitude positiva, não significa uma alienação do mundo para viver uma positividade abstrata, mas uma atitude que considera o uso da liberdade e responsabilidade para a escolha da atitude frente às situações inevitáveis da vida. Ademais, o professor naturalmente precisa de uma base teórica para fundamentar as suas práticas. A Logoterapia se une aqui às Teorias da Educação e da Aprendizagem para alicerçar o trabalho docente. Conhecer ao menos um pouco do desenvolvimento humano também se faz necessário para práticas pedagógicas condizentes com

a faixa etária do público-alvo. Por fim, o diálogo com a comunidade escolar: o professor em uma Pedagogia do Sentido deve saber dialogar com seus alunos e demais membros da comunidade escolar e extrair desses diálogos novos elementos constitutivos de saberes para embasar sua prática pedagógica.

Como dito anteriormente, os saberes de mediação didática são saberes específicos do ensinar, mas são também pensados fora da sala de aula. D'Ávila e Ferreira, que orientaram a escolha do inventário de saberes a serem utilizados nesta pesquisa, propõem uma divisão em saberes de mediação de classe e saberes de mediação da disciplina.

Os saberes de mediação de classe se referem à administração da sala de aula. Iniciamos com o saber relativo ao ambiente favorável à aprendizagem, pois é o objetivo principal do ensino. Esse ambiente é favorecido pelo olhar humanizado, que encoraja tanto o protagonismo estudantil quanto a autotranscendência do estudante eleva o professor a considerar a unicidade de seus alunos para realizar adaptações metodológicas. As relações interpessoais são perpassadas pela compreensão da totalidade do estudante e por uma proximidade com ele. A gestão de conflitos vai considerar a dignidade da pessoa, gerando o diálogo e uma atitude diretiva por parte do professor. Temos ainda a inclusão. Um ambiente inclusivo trabalha a partir do espiritual, uma vez que a dimensão noética não adocece. O olhar humanizado do professor para seu aluno de inclusão o ajuda a ter atitudes autotranscendentes e, a partir delas, ser uma referência de atitudes para os demais alunos.

A mediação de disciplina circunscreve os componentes curriculares ministrados, o conhecimento nas aulas e a busca por metodologias que favoreçam a aprendizagem. A mediação didática agrega uma série de saberes relacionados à comunicação, às metodologias de ensino e ao uso de tecnologias digitais. Para um ensino com sentido, não basta transmitir o conhecimento. O conteúdo precisa estar contextualizado com a realidade do estudante, de modo que o aprendizado faça sentido. As atividades artísticas e os projetos acessam a criatividade e a dimensão noética dos alunos de inclusão e dos demais alunos. Ademais, o ensinar a pensar ajuda o aluno a fazer-se consciente, para que ele faça escolhas responsáveis frente aos questionamentos que a vida lhe apresenta.

Na identificação e superação das dificuldades de aprendizagem, temos o pensar a partir da noodinâmica, pois Frankl postula que uma certa dose de tensão se faz necessária e apresenta algo de saudável em si. No planejamento, não se pode deixar de inserir um eixo existencial nos conteúdos curriculares, o que significa também considerar a dimensão noética do estudante e, conseqüentemente, a sua busca permanente por sentido. Nas metodologias de ensino, foram mencionadas uma série de atividades pontuais, sendo que tiveram maior destaque os projetos,

as atividades artísticas, o diálogo socrático e a assembleia. Essas metodologias favorecem o acesso à dimensão noética dos alunos, colocando-os em contato com valores de criação, de experiência e de atitude.

Para finalizar esse conjunto de saberes, temos a avaliação, que mostrou a importância de se considerar a tridimensionalidade humana. Não há como separar o cognitivo das demais dimensões do aluno. Perante o professor, temos um indivíduo complexo, que é uma unidade na multiplicidade, e isso precisa ser considerado nos processos avaliativos.

Embora obtivamos significativos avanços no campo metodológico, este trabalho se mostra, pelo tempo e espaço, insuficiente para abordar todos os elementos da constituição identitária do professor e todos os saberes que o constituem. Não há como fazer uma análise minuciosa da totalidade dos saberes docentes em uma Pedagogia do Sentido, porque estão em constante construção e transformação.

Ademais, o próprio inventário de saberes de D'Ávila e Ferreira (2019) não foi esgotado, podendo ainda serem pesquisados os seguintes saberes pedagógicos: curricular; legislação educacional; teorias de aprendizagem; teorias pedagógicas e concepções sobre planejamento e os saberes didáticos: identificação de lideranças; administração do tempo de aula; diálogo e escuta sensível; administração de equipes de trabalho; tecnologias digitais; recursos didáticos; estimulação e administração da participação dos estudantes nas aulas; comunicação oral e seleção e organização didática dos conteúdos.

Além dos saberes elencados pelas autoras, é possível explorar pesquisas de outros autores que trabalham com a temática de saberes, como Selma Garrido Pimenta. Além disso, os métodos de ensino citados não foram explorados em sua totalidade. Temos a análise fílmica, o uso de textos, o *mindfulness*, *role plays*, entre outros, que também são um campo profícuo de pesquisa. Por fim, esta investigação se baseou apenas em autorrelato de professores, sendo realizada exclusivamente através de entrevistas. Pesquisas futuras podem incluir outros elementos para triangulação de dados, como observação de aulas, consulta a documentos e materiais de aula, entrevista dos alunos etc. A entrevista dos alunos pode revelar, por exemplo, a percepção deles sobre esse tipo de educação, bem como sinalizar as práticas pedagógicas mais apropriadas.

Apesar das limitações, este trabalho tem implicações importantes para o campo da Educação. Ao apresentar dados sobre constituição identitária, saberes e práticas dos professores, é aberto um campo novo de pesquisa, uma vez que os trabalhos sobre Pedagogia do Sentido existentes não apresentam a temática com tamanha profundidade. Além disso, os resultados encontrados podem contribuir para o (re)pensar sobre a formação docente e a posição

do professor na Educação (bem como na Educação Escolar), que estão frequentemente voltadas para resultados quantitativos e para a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por fim, os elementos encontrados nesta pesquisa podem servir de inspiração para a concepção de modelos de formação docente, não apenas para a Pedagogia do Sentido, mas para outros espaços que permitam a inclusão do ser humano e sua busca por sentido como centro do processo educacional.

Frankl parafraseia Newton, dizendo que foi capaz de enxergar mais longe porque subiu nos ombros de gigantes. No campo da Logoterapia e da Pedagogia do Sentido, temos Bruzonne, Freitas, Miguez, Santos, Aquino e outros gigantes, que iniciaram suas pesquisas e atividades tendo apenas a Logoterapia como fundamentação. Olhando a partir de seus trabalhos, esta pesquisadora se inspirou para dar um passo a mais em suas pesquisas e, quiçá, inspirar outros pesquisadores a darem continuidade às investigações e ajudarem no desenvolvimento e fortalecimento da Pedagogia do Sentido. De modo especial, este trabalho avançou em relação aos demais ao discutir a fundo a constituição identitária do professor e elencar e discutir um inventário de saberes com suas respectivas práticas pedagógicas. Assim, acreditamos ter contribuído com o debate da Pedagogia do Sentido e auxiliar aqueles que têm interesse no assunto ou queiram aprofundar seus estudos e suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Sandra Kalina Martins Cabral de. **Os sentidos da performance e da docência à luz da Logoterapia**: um estudo com professores de instrumento em duas universidades do Nordeste. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11369/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- AQUINO, Thiago Antônio Avellar de; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; SILVA, Joilson Pereira da. **Logoterapia e educação**: fundamentos e prática. São Paulo: Paulus, 2010.
- AQUINO, Thiago Antônio Avellar de. Educação para o sentido da vida. **Logos & Existência**: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial, Paraíba, n. 1, v. 2, p. 160-172, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/15198/9039>. Acesso em: 14 maio 2022.
- AQUINO, Thiago Antônio Avellar de. **Sentido da vida e valores no contexto da educação**. Uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulinas, 2015.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1990.
- BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante; ROSAL, Rodrigo Silva. Educação para o sentido da vida: um diálogo entre Viktor Frankl e Ferdinand Röhr sobre integralidade humana. **Revista Logos & Existência**, Paraíba, v. 1, n. 6, p. 24-36, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/29955/20080>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- BATISTA, Diego Moraes. Fé, Logos e Educação: nas perspectivas de Viktor Frankl e Joseph Ratzinger (Bento XVI). **Revista Logos & Existência**, Paraíba, v. 1, n. 3, p. 2-12, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/18548/11476>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BORIN, Luiz Claudio. **Educação e catástrofe**: Repensando a espiritualidade a partir de Viktor Frankl. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14985/TES_PPGEDUCACAO_2017_BORIN_LUIZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 jul. 2022.
- BOURSCHEID, Suelen; TIMM, Jordana Wruck. Identidade docente: os saberes e as identificações do ser professor na literatura. **Revista Literatura em Debate**, v. 18, n. 31, p. 138-156, 2023. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/4659>. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRAUN, V. and CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology** v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRUZONNE, Daniele. **Afinar la conciencia**. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl. Buenos Aires: San Pablo, 2011a.

BRUZZONE, Daniele. **Pedagogía de las alturas**: Logoterapia y educación. México: Ediciones LAG, 2011b.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. Belém v.1, n. 2 p. 31-39, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 28 set. 2021.

DANTAS, Carlos Alípio Arlindo; GOMES, Eliseudo Salvino; SILVA, Maria Rosilene; RIBEIRO, Miguel Arcanjo dos Passos. O ideário da Escola Marista na contemporaneidade: uma visão interdisciplinar. **Revista Logos & Existência**, Paraíba, v. 2, n. 5, p. 155-166, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/29145/16804>. Acesso em: 05 jul. 2022.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente um repertório para a sala de aula. In: MARIN, Alda Junqueira *et al.* **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2019, p. 33-50. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1tica-Saberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

FARIA, Emiliana Siqueira Henrique de. **As contribuições do pensamento de Viktor Frankl para a educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/753/1/Dissertacao.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

FARIAS, Elioenai Fernandes; GOMES, Eliseudo Salvino; SILVA Janaína Estevam da. A formação perene do profissional da educação. **Revista Logos & Existência**, Paraíba, v. 5, n. 2, p. 127-139, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/29143/16755>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURANO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24 n. 1 p. 17-27, 2008.

FRANKL, Viktor Emil. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FRANKL, Viktor Emil. **A questão do sentido em psicoterapia**. Campinas: Papirus, 1990.

FRANKL, Viktor Emil. **La Voluntad de Sentido**: conferencias escogidas sobre logoterapia. Barcelona: Herder Editorial S. L., 2002.

FRANKL, Viktor Emil. **A vontade de sentido**: fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Viktor Emil. **Psicoterapia e sentido da vida**: fundamentos da logoterapia e análise existencial. 6 ed. São Paulo: Quadrante, 2016a.

FRANKL, Viktor Emil. **Teoria e terapia das neuroses**: introdução à logoterapia e análise existencial. São Paulo: É Realizações, 2016b.

FRANKL, Viktor Emil. **Logoterapia e análise existencial**: texto de seis décadas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 47 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2019a.

FRANKL, Viktor Emil. **O sofrimento humano**: fundamentos antropológicos de psicoterapia. São Paulo: É realizações, 2019b.

FRANKL, Viktor Emil. **Psicoterapia e existencialismo**: textos selecionados em logoterapia. São Paulo: É Realizações, 2020.

FRANKL, Viktor Emil. **Psicoterapia para todos**: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marina Lemos Silveira. **Pedagogia do Sentido** – Contribuições de Viktor Frankl para a educação. 2 ed. Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl – IECVF, 2018.

FREITAS, Munique de Souza; OLIVEIRA, Danielle Rodrigues. Saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino. **Revista do PEMO**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3562/3124>. Acesso em: 5 nov. 2022.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (SP), n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798/809>. Acesso em: 27 jan. 2024.

GAUTHIER, Clermont; Martineau, Stéphane; Desbiens, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUEDES, Karen Costa; ALVES, Ana Carolina Diniz; Vieira, Danielly Costa Roque; VASCONCELOS, Sarah Xavier Peixoto; ESCARIÃO, Glória Neves Dutra. Globalização e

inclusão social: considerações sobre a educação e as categorias de valores da Logoterapia. **Revista Logos & Existência**, Paraíba, v. 2, n. 1, p. 148-159, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/15140/9038> Acesso em: 5 jul. 2022.

HERMANN, Nadja. Ética *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 18-23.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339> Acesso em: 27 jan. 2024.

KROEFF, Paulo. Logoterapia: uma visão de psicoterapia. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 1, n. 17, p. 68-74, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v17n1/v17n1a10.pdf> Acesso em: 4 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias; SANTOS, Josseane Araújo da Silva; PÓVOA, Lilian Gama da Silva; PINHO, Maria José de. Identidade docente: da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10945/9164> Acesso em: 31 jan. 2024.

LUKAS, Elisabeth. **A força desafiadora do espírito**, métodos de Logoterapia. São Paulo: Leopoldianum Editora; São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo. Editora Atlas, 2003.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em busca de Sentido**: pedagogia inspirada em Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2014.

MIGUEZ, Eloísa Marques. **Educação em Viktor Frankl**: entre o vazio existencial e o sentido da vida. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MIOZZO, Edson Leandro. **Práticas Psicoeducativas promotoras de sentido da vida voltadas a pessoas idosas com depressão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2012.

MONDIN, Battista. **Introdução à filosofia**: problemas, sistemas, autores obras. São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

MOREIRA, Jefferson da Silva; PEREIRA, Aline Romana Alves; SANTOS, David Moises Barreto dos. Saberes estruturantes da docência em uma pedagogia do sentido. In: SANTOS, David Moises Barreto dos; PAZ, Cristiane da Silva Santana da; ZEOTI, Fernanda Saviani. **Formação docente para uma pedagogia do sentido da vida** – casos de ensino do cotidiano educativo. Feira de Santana: UEFS Editora, 2024.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 set. 2021.

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares de; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; SILVA, Carlos Diogo Mendonça. A prática como locus de produção de saberes: vozes de professores sobre formação inicial e práticas escolares cotidianas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2021.

PEREIRA, Ivo Studart. A vontade de sentido na obra de Viktor Frankl. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 125-136, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/Sn3DLKSmwdCD5QBTMxbM53K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 7 nov. 2022.

PEREIRA, Ivo Studart. Espírito e Liberdade na obra de Viktor Frankl. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 390-396, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/y9FWQnRVFQzWvvMCSy7NzFP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 7 nov. 2022.

PEREIRA, Raquel Rinco Dutra. **Resiliência nos modos de ser e estar de estudantes de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

RODRIGUES, Gleice Mari Machado de Miranda, BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem: discussão de dados mediatizada pelo portal CAPES. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, n. 509, p. 61-76, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3960/3280>. Acesso em: 14 nov. 2022.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Saberes docentes, práticas educativas e formação de professores: desafios, possibilidade e direções futuras. **Colloquium**

Humanarum, Presidente Prudente, v. 19, n. 532, p. 158-175, 2022. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4407/3449>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SANTOS, David Moises Barreto dos; SILVA Carlos Alberto dos Santos da. Filmes como recurso educacional para percepção do sentido de vida: uma análise logoterapêutica de “A felicidade não se compra” **Revista Logos & Existência**, Paraíba, v. 2, n. 2 p. 102-113, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/16997/10093>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTOS, David Moises Barreto dos. Logoterapia: compreendendo a teoria através de mapa de conceitos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 128-142, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v68n2/v68n2a11.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

SANTOS, David Moisés Barreto dos. Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro “Em busca se sentido”, de Viktor Frankl. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 203-251, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SJncR3M7cGjm8JgnqDpkYwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SANTOS, Vinícius Cerqueira Bastos dos. **Saberes docentes para uma pedagogia do sentido da vida**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 7, n. 130, p. 99-134, 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação o Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1, 2007b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570/11091>. Acesso em: 28 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Beatriz Dias da. Relações de ensino-aprendizagem na perspectiva da Logoterapia. A contribuição de Viktor Frankl para a Educação. **Revista Logos & Existência**, Paraíba, v. 6, n. 1, p. 79-94, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/31874/20096>. Acesso em: 20 jul. 2022

SILVA, Flávio Luiz Honorato; ASSIS, Maria Denise de; HONORATO, Maria Clara Muniz; PONTES, Alisson de Meneses. Educação tecnológica e em valores na perspectiva de Viktor Frankl. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11690/10455>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-57, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v71n2/05.pdf>. Acesso em 27 mai. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa - “SABERES DOCENTES ESTRUTURANTES EM UMA PEDAGOGIA DO SENTIDO”; que será desenvolvido pela pesquisadora: ALINE ROMANA ALVES PEREIRA, sob orientação do Prof. Dr. David Moisés Barreto dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE-UEFS).

Trata-se uma pesquisa empírica, que terá uma abordagem exploratória de natureza qualitativa, numa variável transversal, tendo como lócus e sujeitos, os professores da Educação Básica da rede pública e privada, tendo como critério de inclusão – conhecer a Logoterapia e Análise Existencial e aplicá-la em suas práticas docentes pelo tempo mínimo de cinco anos. Tendo como objetivo analisar saberes e as práticas docentes na perspectiva da Pedagogia do Sentido. Esta pesquisa é de grande relevância para a análise e estudo identidade docente, no que tange aos elementos caracterizam o professor como Logoprofessor⁵.

Sua participação consistirá em responder a um questionário e participar de uma entrevista. O questionário sociodemográfico será disponibilizado, virtualmente, através da plataforma do *Google forms*. A duração prevista para responder ao questionário é de aproximadamente 5 minutos. Posteriormente acordaremos o dia e horário para realização da entrevista, que ocorrerá por meio da plataforma *Google Meet* ou outra que se mostrar mais apropriada, tendo como previsão a duração de aproximadamente 40 minutos. Ressalto que com a sua anuência após apresentação e assinatura deste TCLE, a entrevista será gravada (em vídeo).

Os relatos gravados serão transcritos detalhadamente. E, serão apresentados para que você certifique a veracidade e fidelidade do conteúdo. Caso queira, poderá suprimir alguma parte. Ressalto que, só serão utilizadas na pesquisa os *extratos* (as falas) e as situações observadas com a sua permissão.

Objetivando preservar a identidade da instituição e dos participantes, serão utilizados pseudônimos. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados na dissertação do Mestrado, em artigos de revista, capítulos de livros ou apresentados em eventos científico-acadêmicos, preservando, também, o anonimato dos seus participantes. Ressaltamos que os dados coletados

⁵ Utilizamos temporariamente o termo Logoprofessor por, até o momento, não encontrar termo mais adequado para nomear o professor que embasa suas práticas docentes na Pedagogia do Sentido. A produção científica acerca do tema nomeia este profissional como Logoeducador. Contudo, por compreender que o termo educador abrange outros personagens do cenário educativo e não se restringe ao professor, a autora prefere nomear o profissional devidamente qualificado para o exercício docente em de uma Pedagogia do Sentido como Logoprofessor.

serão armazenados em acervo digital, em arquivo pessoal dos pesquisadores, durante cinco anos, sendo destruídos, após esse período.

Garantimos o sigilo e a confidencialidade das informações que você fornecer e a privacidade do participante da pesquisa. Apesar de todos os cuidados, não pode ser excluído o risco mínimo, em decorrência da possibilidade de sentir eventualmente invadido (a), incomodado (a) ou constrangido(a) durante o preenchimento do questionário e/ou realização da entrevista. A qualquer momento, você pode se recusar a participar e se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou penalidades. Também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante, ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (Módulo I/ Campus UEFS).

No caso de eventual dano, imediato ou tardio, decorrente desta pesquisa, você também tem direito de ser indenizado pelo pesquisador, bem como a ter assistência gratuita, integral e imediata, pelo tempo que for necessário. Sempre que desejar, você poderá entrar em contato para obter informações sobre este projeto de pesquisa, sobre sua participação ou outros assuntos relacionados à pesquisa, com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de Ética, nos contatos relacionados abaixo:

<p>Aline Romana Alves Pereira Endereço: Rua Rio Bonito, nº 741 Centro – Iturama MG CEP: 38280-000 Telefone: 34 99200-1182 E-mail: alinemaradentro@gmail.com</p>	<p>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.</p>
---	---

Vale destacar que, 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.

Este projeto foi aprovado pelo CEP-/UEFS sob o número _____.

Este termo está elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador, sendo uma das vias entregue ao participante.

Eu, _____, fui informado e concordo em participar, voluntariamente, do projeto de pesquisa acima descrito.

[cidade de origem do(a) entrevistado(a), _____ de _____ de _____]

Assinatura
Participante

Aline Romana Alves Pereira
Pesquisadora

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Questionário sociodemográfico

QUESTÕES	SISTEMA DE RESPOSTA
Nome	Resposta curta: Questão aberta
Quanto ao gênero, como você se reconhece?	Múltipla escolha: Mulher; Homem; Prefiro não informar; Outro: _____
Qual a sua idade?	Lista suspensa: 20 – 75 anos
Em que unidade federativa você mora?	Lista suspensa <ul style="list-style-type: none"> • Acre • Alagoas • Amapá • Amazonas • Bahia • Ceará • Distrito Federal • Espírito Santo • Goiás • Maranhão • Mato Grosso • Mato Grosso do Sul • Minas Gerais • Pará • Paraíba • Paraná • Pernambuco • Piauí • Rio de Janeiro • Rio Grande do Norte • Rio Grande do Sul • Rondônia • Roraima • Santa Catarina • São Paulo • Sergipe • Tocantins
Qual o seu maior grau de formação acadêmica?	Múltipla escolha: Ensino médio; Graduação; Especialização;

	Mestrado; Doutorado.
Você tem quantos anos de atuação na profissão docente?	1 – 40 Lista Suspensa:
Em qual rede você atua?	Pública Privada Ambas Lista suspensa:
Em qual(quais) níveis da Educação você atua?	Múltipla escolha: Educação Infantil Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) Ensino Médio
No caso de possuir mais de um vínculo empregatício, em quantas escolas você trabalha?	1 – 4 ou mais Lista suspensa:
A quanto tempo você conhece a Logoterapia e Análise Existencial?	5 – 45 ou mais Lista suspensa:
A quanto tempo você aplica os fundamentos da LAE em suas práticas pedagógicas?	1 – 40 Lista suspensa:
Você continua a estudar a LAE? Se sim, o que faz para aprofundar e manter seus conhecimentos sobre o tema atualizados	Questão aberta Resposta longa:

APÊNDICE C – ROTEIRO

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
Data: Localidade do entrevistado:	Entrevistado:
BLOCOS DE PERGUNTAS	SABERES INVESTIGADOS
1. Quem é o professor para você na perspectiva da Logoterapia? 2. Como você se vê como professor(a) quando pensa em uma Pedagogia do Sentido? 3. De que forma a Logoterapia contribui para a sua conduta e postura em sala? E para a sua relação com os estudantes? E com a comunidade escolar?	Papel do professor / Saberes pedagógicos – Ética (postura profissional) / Mediação de classe – Relações interpessoais
4. Existe algo da Logoterapia que te ajuda na busca de minimizar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos?	Saberes didáticos / Mediação de classe – Ambiente favorável
5. Como você faz para mediar a descoberta de sentido do estudante, o aguçamento de sua consciência? 6. Quais são os métodos que você costuma usar? Pode dar exemplos? 7. Existe alguma contribuição da LAE que te ajuda na mediação do conteúdo curricular com os estudantes? Pode dar exemplos? 8. Existe conteúdos curriculares que você conecta com temáticas existenciais em sala de aula? Pode dar um exemplo?	Saberes frente a uma Pedagogia do Sentido / Mediação da Disciplina – Planejamento / Mediação de disciplina – Mediação didática
9. Como você compreende a avaliação a partir dos pressupostos da Logoterapia? Como você costuma realizá-la? <i>Pode dar exemplos?</i>	Mediação de disciplina – Avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem
10. A Logoterapia te ajuda em algo na sua administração da sala de aula? Existe alguma contribuição da LAE que apoia a forma como você	Mediação de disciplina – Estimulação e administração

<p>torna a sua sala de aula um ambiente favorável à aprendizagem? Existe algo dela que apoia a forma como você media os conflitos em sua sala?</p> <p>11. Como você trabalha com a inclusão em sala de aula a partir dos pressupostos de uma Pedagogia do Sentido?</p>	<p>da participação dos estudantes nas aulas / Mediação de classe – Inclusão</p>
AGRADECIMENTO AO PARTICIPANTE	