



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,  
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**CLAUDIJANE PIMENTA LEAL DA SILVA**

**DOCÊNCIAS COM SENTIDOS: UMA PROPOSTA DE  
FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NA REDE ESTADUAL  
DE EDUCAÇÃO DA BAHIA**

Salvador  
2024

**CLAUDIJANE PIMENTA LEAL DA SILVA**

**DOCÊNCIAS COM SENTIDOS:  
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NA REDE  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Verônica Domingues Almeida.  
Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação

Salvador  
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Claudijane Pimenta Leal da.

Docências com sentidos [recurso eletrônico] : uma proposta de formação para professores na Rede Estadual de Educação da Bahia / Claudijane Pimenta Leal da Silva. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Domingues Almeida.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação dos sentidos. 2. Formação docente. 3. Projeto acadêmico. I. Almeida, Verônica Domingues. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. III. Título.

CDD 302.22 - 23. ed.

CLAUDIJANE PIMENTA LEAL DA SILVA

**DOCÊNCIAS COM SENTIDOS:  
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NA  
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 23 de setembro de 2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Verônica Domingues Almeida – Orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. David Moisés Barreto dos Santos – Membro Externo  
Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Profa. Dra. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira – Membro Interno  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dedico este trabalho a todos que sonham em transformar a educação em um espaço de possibilidades infinitas, onde cada busca por sentido seja uma jornada de descoberta e crescimento. Que a paixão pela aprendizagem e pela educação continue a inspirar e a iluminar novos caminhos para todos.

## AGRADECIMENTOS

Na infância, o cordel era um dos livros da minha companhia,  
Histórias e contos eram cantados, enchendo a alma de alegrias.  
Cada rima e cada verso despertavam sonhos e encantos,  
E a busca por sentidos na vida foi se apresentando.

Agradeço aos meus pais e avós, que com histórias e encanto,  
Enriqueceram minha vida, com cada cordel ou conto.  
Cada rima e narrativa foram lições preciosas,  
Que moldaram meu ser e tornaram-se lembranças saborosas.

A Deus e à Virgem Maria, meu louvor elevado,  
Por iluminar meu caminho, sempre amparado.  
Aos familiares e amigos, que estiveram a apoiar,  
Meu agradecimento sincero, não canso de exaltar.

Agradeço a meu esposo e filhas queridas,  
Que com amor e paciência fizeram parte da lida,  
Durante o mestrado, suas forças e seu apoio,  
Foram o alicerce que me fez seguir sem desgosto.

Com cada abraço, sorriso e gesto de carinho,  
Fizeram a jornada mais leve, mais doce, e mais cheia de sentido,  
A vocês, minha eterna gratidão,  
Por serem meu porto seguro, minha eterna motivação.

Aos colegas de trabalho e alunos, um grande abraço,  
Que contribuíram com suas vozes e silêncios, num ritmo tão escasso.  
Ao Frei Fernando, que me apresentou Viktor Frankl com leveza,  
Abrindo caminhos novos, para a nossa grandeza.

No MPED compartilhamos sonhos, saber e emoção,  
Amigos e colegas, na busca pela educação.

Com gratidão no coração, celebro essa união,  
Cada ensinamento e apoio, uma preciosa lição.

Não posso deixar de falar de Bárbara e Jô, amigas que o mestrado me deu,  
Que dividiram a mesma orientadora, sempre lado a lado, eu e elas.  
Dividimos alegrias, angústias e medos, com coragem e dedicação,  
E prevaleceu o sentido do encontro, o sentido da vida e da união

Aos mestres do MPED, pela sabedoria ofertada,  
Pela mão sempre estendida e amada.  
Agradeço a cada um, por fazer parte dessa jornada,  
Na busca por uma educação cheia de sentidos e valorizada.

A Verônica, minha orientadora, minha gratidão vou cantar,  
Pela paciência e zelo, sempre pronta a orientar.  
Com amor e dedicação, guiou meu caminho com clareza,  
E seu carinho e sabedoria foram luz e firmeza.

Aos professores Urânia Maia e David Santos, minha sincera gratidão,  
Por cada orientação e por sua imensa dedicação,  
Com seu saber e paciência, enriqueceram minha trajetória,  
Fazendo da defesa um marco e contribuindo para minha história.

Formar professores para a relação e para o ser,  
É um desafio e um sonho, que nos faz crescer.  
Com histórias e saberes, a prática se enriquece  
E no cordel da educação, o sentido se fortalece.

Cada encontro, cada leitura, traz um novo olhar,  
E na formação com sentidos, a escola começa a brilhar.  
Com carinho e dedicação, seguimos a ensinar,  
Transformando o futuro, com amor a educar.

SILVA, Claudijane Pimenta Leal da. Docências com Sentidos: Uma proposta de formação para professores na Rede Estadual de Educação da Bahia. Orientadora: Verônica Domingues Almeida, 2024. 187f. Projeto de Intervenção - Mestrado Profissional em Educação. Programa de Pós-graduação em Linguagens, Currículo e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia, 2024.

## RESUMO

Esta pesquisa-intervenção foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia. A temática está voltada para a formação de professores em exercício, fundamentada, de modo multirreferencial, em uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos, a partir dos estudos da abordagem antropológica de Viktor Frankl, estabelecendo um diálogo com outros autores que discutem o tema. Objetivou compreender a relação da comunidade educativa com o Projeto Político Pedagógico para a construção de uma proposta educacional que promova uma educação vinculada à vida e à busca de sentidos. A pesquisa-intervenção foi desenvolvida em um colégio da rede estadual, que atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, localizado na cidade de Feira de Santana, na Bahia, o qual é campo profissional da pesquisadora; os participantes foram professores/as das diferentes áreas de conhecimento do Ensino Médio, coordenação pedagógica, gestores e discentes, também, do Ensino Médio. O estudo insere-se na abordagem qualitativa, de base fenomenológica e multirreferencial. O seu desenvolvimento se realizou por meio de levantamento e estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa-formação. Os instrumentos utilizados para o levantamento de informações perpassam pela análise documental sobre formação continuada de professores na Rede Estadual de Educação da Bahia e na escola e pela realização de rodas de conversa. A proposta interventiva resultante da pesquisa traça diretrizes e encaminhamentos de ações que passem a fazer parte do Projeto Político Pedagógico com a intenção de garantir um espaço formativo dos/as docentes nas dimensões pedagógica e administrativa, fundamentado em uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos.

**Palavras-chave:** Educação com sentidos; Formação docente; Projeto de Intervenção.



SILVA, Claudijane Pimenta Leal da. Teaching with Meanings: A training proposal for teachers in the State Education Network of Bahia. Advisor: Verônica Domingues Almeida, 2024. 187. Intervention Project - Professional Master's in Education. Postgraduate Program in Languages, Curriculum and Pedagogical Innovations, Faculty of Education (FACED), Federal University of Bahia, 2024.

## **ABSTRACT**

This intervention research was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education at the Federal University of Bahia. The theme is focused on the training of in-service teachers, based, in a multi-referential way, on an education linked to life and promoting the search for meaning, based on studies of Viktor Frankl's anthropological approach, establishing a dialogue with other authors who discuss the theme. It aimed to understand the relationship between the educational community and the Political Pedagogical Project for the construction of an educational proposal that promotes an education linked to life and the search for meaning. The intervention research was developed in a state school, which serves the final years of Elementary and High School, located in the city of Feira de Santana, in Bahia, which is the researcher's professional field; The participants were teachers from different areas of knowledge in High School, pedagogical coordination, managers and students, also in High School. The study is part of a qualitative approach, with a phenomenological and multi-referential basis. Its development was carried out through bibliographical survey and study, document analysis and research-training. The instruments used to collect information include documentary analysis on continuing teacher training in the State Education Network of Bahia and at school and through conversation circles. The intervention proposal resulting from the research outlines guidelines and directions for actions that become part of the Pedagogical Political Project with the intention of guaranteeing a training space for teachers in the pedagogical and administrative dimensions, based on an education linked to life and promoting the search of senses.

Keywords: Education with senses; Teacher training; Intervention Project.

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Quadro metodológico por objetivos..... | 90  |
| Quadro 2 – Unidades de significação.....          | 130 |
| Quadro 3 – Cronograma dos encontros.....          | 142 |

## LISTAS DE ABREVIATURAS

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>AC</b>       | Atividade Complementar  |
| <b>AEE</b>      | Atendimento Educacional Especializado                                 |
| <b>BNCFP</b>    | Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica |
| <b>BNCC</b>     | Base Nacional Comum Curricular  |
| <b>CNE</b>      | Conselho Nacional de Educação.  |
| <b>COPIIP</b>   | Colóquio de Pesquisas Interventivas e Inovações Pedagógicas           |
| <b>COVID 19</b> | Corona Vírus Disease 2019   |
| <b>DCRB</b>     | Documento Curricular Referencial da Bahia                             |
| <b>EJA</b>      | Educação de Jovens e Adultos  |
| <b>IDEB</b>     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                          |
| <b>LDB</b>      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                        |
| <b>MOBRAL</b>   | Movimento Brasileiro de Alfabetização                                 |
| <b>MPED</b>     | Mestrado Profissional em Educação                                     |
| <b>PIBID</b>    | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência              |
| <b>PPP</b>      | Projeto Político Pedagógico   |
| <b>PTT</b>      | Produção Técnica-Tecnológica  |
| <b>SEC</b>      | Secretaria da Educação  |
| <b>TALE</b>     | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido                             |
| <b>TCLE</b>     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                            |
| <b>TIC</b>      | Tecnologia da Informação e da Comunicação.                            |
| <b>TV</b>       | Televisão   |
| <b>UEFS</b>     | Universidade Estadual de Feira de Santana                             |
| <b>UFBA</b>     | Universidade Federal da Bahia   |
| <b>UNESCO</b>   | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.       |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>13</b>  |
| <b>2 MEMÓRIAS E REFLEXÕES DE UMA VIDA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO COM SENTIDOS.....</b>   | <b>22</b>  |
| 2.1 A VIDA ESTUDANTIL E OS ATRAVESSAMENTOS SENTIDOS E VIVIDOS: MARCAS DO QUE EU SOU.....   | 23         |
| 2.2 A DOCÊNCIA: SEUS DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DO MEU SER-PROFESSORA.....   | 29         |
| <b>3 REFLEXÕES EDUCACIONAIS: ENTRE A ADVERSIDADE NAS ESCOLAS, AS DIRETRIZES ESTADUAIS E AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS LOCAIS.....</b> | <b>38</b>  |
| 3.1 OS GRITOS E SILÊNCIOS QUE ECOAM PELOS ESPAÇOS DO COLÉGIO: PROBLEMÁTICAS QUE AFETAM A EXISTÊNCIA HUMANA.....                  | 39         |
| 3.2 A COVID 19 E O RETORNO PRESENCIAL ÀS AULAS.....  | 43         |
| 3.3 O CHÃO DA ESCOLA E AS LACUNAS DE UMA EDUCAÇÃO PROMOTORA DE SENTIDOS - DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....    | 50         |
| <b>4 CAMINHANDO PARA UMA EDUCAÇÃO COM SENTIDOS: EXPLORANDO AS TRILHAS DE TRANSFORMAÇÃO.....</b>                                  | <b>58</b>  |
| 4.1. TECER PALAVRAS, TRANSFORMAR VIDAS: A FORMAÇÃO DOCENTE COM SENTIDO/OS.....   | 59         |
| 4.2 CONSTRUINDO COMUNIDADES DE CUIDADO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA RELAÇÕES COM SENTIDOS.....                                  | 68         |
| 4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO PROMOTORA DA BUSCA DE SENTIDOS.....                              | 73         |
| <b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER E PROPOR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDOS .....</b>                         | <b>83</b>  |
| 5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA, COM INSPIRAÇÃO FENOMENOLÓGICA E MULTIRREFERENCIAL.....  | 84         |
| 5.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....   | 89         |
| 5.3 LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES E DISPOSITIVOS PARA COMPREENSÃO DO FENÔMENO.....   | 90         |
| 5.4 COMPREENSÃO DO FENÔMENO.....   | 101        |
| <b>6.ENTRE RESULTADOS E REFLEXÕES: A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO .....</b>  | <b>103</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 6.1 EXPRESSÕES SOBRE O FENÔMENO PELA ÓTICA DISCENTE .....  | 105        |
| 6.2 COMO DOCENTES EXPRESSAM SUAS COMPREENSÕES SOBRE O FENÔMENO.....  | 113        |
| <b>7 O QUE FOI PROPOSTO: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO COM SENTIDOS E VINCULADA À VIDA. ....</b> | <b>135</b> |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>144</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>148</b> |
| <b>APÊNDICE A – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA .....</b>   | <b>157</b> |
| <b>APÊNDICE B – PARTILHA.....</b>  | <b>177</b> |
| <b>APÊNDICE C – CONVITE RODA DE CONVERSA.....</b>  | <b>178</b> |
| <b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS).....</b>                                     | <b>179</b> |
| <b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS).....</b>   | <b>182</b> |
| <b>APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>   | <b>185</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “Docências com sentidos: uma proposta de formação para professores na rede Estadual de Educação da Bahia”, teve por pretensão compreender a relação da comunidade educativa com o Projeto Político Pedagógico para a construção de uma proposta educacional que promova uma educação vinculada à vida e à busca de sentidos. A partir da investigação propõe uma intervenção fundamentada na abordagem antropológica de Viktor Frankl (2009; 2011; 2019; 2020), aplicada à educação, estabelecendo diálogo com os estudos de Dante Galeffi (2014; 2016; 2020), Jung Mo Sung (2006), Michel Maffesoli (2009; 2020), Hugo Assmann (2003) e Verônica Domingues Almeida (2017; 2024), sobre a promoção de uma educação humanizada, vinculada à vida e promotora de relações que buscam e constituem sentidos. A finalidade da pesquisa-intervenção no campo da formação docente está vinculada à constituição de práticas pedagógicas que objetivem proporcionar uma formação ampliada e significativa para os/as professores/as e que ressoe diretamente na formação dos/as estudantes.

Por ser uma pesquisa-intervenção atrelada ao Programa Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o trabalho de conclusão não tem, por natureza, as características de uma dissertação de mestrado *stricto sensu*, e, sim, é constituído como um Projeto de Intervenção que resulta do processo de investigação sobre as problemáticas que afetam a Educação Básica, “já que as ações curriculares” do MPED “são voltadas aos cotidianos das redes educativas em que os mestrandos estão inseridos” (Almeida; Sá, 2021, p. 944). Sendo assim, foi realizada uma pesquisa sobre o tema em uma perspectiva de horizontalidade com a comunidade escolar, para que, de forma colaborativa, compreendessem e buscassem instituir práticas educativas pautadas em uma escuta sensível e uma pedagogia orientada pela busca de sentidos.

A necessidade de se pensar em uma educação com essas características têm relação direta com a ligação intrínseca entre os processos educativos e a vida que pulsa na escola. Desse modo, propiciar uma educação pautada em valores existenciais, permitirá que os sujeitos implicados no processo de mediação pedagógica, tenham a consciência aguçada para que busquem sentido/s no processo escolar e, conseqüentemente, em suas vidas. A intenção é tornar a escola um

ambiente acolhedor e que ofereça aos membros da comunidade a possibilidade de pensar e modificar as suas visões de mundo, olhando para si como sujeitos que estão em constante devir, protagonistas de suas histórias, exercitando suas potencialidades de forma a responder questionamentos que a vida lhes apresenta cotidianamente.

O desejo de pesquisar as temáticas de uma educação sensível, vinculada a uma pedagogia promotora da busca de sentidos e focada na formação de professores/as, surge da percepção das rápidas mudanças sociais, a exemplo da globalização que de forma acelerada conectou culturas e economias no mundo inteiro, ocorridas desde o final do século XX até as primeiras décadas do século XXI. Essas mudanças destacam a necessidade de a escola transformar suas práticas educativas, evidenciando a importância de revisar nossas concepções sobre os envolvidos nos processos de mediação pedagógica, especialmente no que tange aspectos instrucionistas e mecanizados, reexaminando e (re)construindo conceitos e eliminando preconceitos e se abrindo às diferenças.

Quando falamos em uma educação com sentidos (Freitas, 2020) é com o intuito de possibilitar uma educação integral, enxergando a multidimensionalidade da pessoa humana em seus aspectos biológicos, psicológicos, noológicos, que são perpassados pelo aspecto social. O modelo de escola, como ainda se apresenta, não tem se mostrado capaz de alcançar seus objetivos contemporâneos, demonstrando inúmeras dificuldades em apontar uma educação vinculada à vida dos principais sujeitos partícipes de sua comunidade. A maioria das escolas de ensino básico e, até, as universidades, ainda seguem o modelo hegemônico do ensino, considerado transmissor e conteudista, e, por isso, a educação em muitos espaços escolares se delinea apenas como espaço de instrução e disciplina dos corpos.

Apesar das muitas mudanças pedagógicas surgidas desde a Escola Nova, que repercutiu em nosso país na primeira metade do século XX, e que influenciou expoentes da educação brasileira como Anísio Teixeira, Paulo Freire, entre outros, e, mesmo com toda a inovação tecnológica emergida ultimamente, não se percebe na prática educacional, em geral, alterações substanciais, no que diz respeito à relação que se constrói nos processos de mediação pedagógica, nem em uma aprendizagem com sentidos vinculados à vida. Sobre isso, Galeffi (2014, p. 51) questiona:

A educação formal aí vigente não se dá conta de sua lacuna ética e estética fundamental. É uma educação que não prepara para a criação radical, e sim para a operação reprodutiva de dispositivos de poder

atrelados ao domínio de conhecimentos cada vez mais controladores e cerceadores do ato criador radicalmente novo. Enquanto queremos multiplicar o poder do ato criador para todos, sem exceção, muitos pregam o contrário em seu próprio benefício. Então, em um país que ainda não acordou para o radical e custoso investimento na formação humana transformativamente criadora, vê-se a formação de grupos sociais privilegiados, e não como deveria ser uma educação de qualidade excelente para todos. O problema, então, também é relativo ao tamanho da população sem formação adequada para seguir um futuro mais seguro e altaneiro.

Essa educação, distante de uma postura de transformatividade, ainda é predominantemente utilizada para manter a sociedade dividida entre aquele pequeno segmento que manda, por deter os poderes políticos, econômicos e ideológicos e, o outro grande grupo, que é composto por “minorias”, que têm objetivos em comum, mas que ainda não se articularam suficientemente para desestabilizar a concentração de poder. Tais grupos, muitas vezes, lutam e defendem as suas pautas específicas e, de forma coletiva, não buscam mudanças que transformem as relações societárias para uma vida humana, de fato, mais justa e fraterna. E uma educação com postura de transformatividade vai além do ensino instrucional, no qual o foco está apenas na entrega de informações, pois busca fazer emergir o empoderamento próprio dos/as alunos/as em suas potências de pensamento crítico, ações de mudança e participantes ativos em seus próprios processos de aprendizagens.

Como salienta Maia e Oliveira (2021, p.48)

Esse docente que acessou a ideia da educação transdisciplinar e da possibilidade de serem consideradas as várias inteligências compreende e aceita as diferenças, respeita as habilidades das diferentes inteligências e, portanto, não faz uma avaliação comparativa, mas acolhe os distintos saberes, aceita as diferentes culturas, admite as várias inteligências, acata o pensar livre de cada ser humano, reconhece vários níveis de realidade, tem uma postura aberta com relação aos mitos, a religião, reconhece a importância da imaginação, da criatividade, da sensibilidade e do corpo no processo de ensino aprendizagem, aceita o mundo em que se vive com suas sociedades distintas e ímpares, se abre para a compreensão de si e do outro, respeita o planeta, acolhe e respeita o outro ser humano, cria espaço de comunhão para aprendizagem e adota uma postura dialógica a partir da aceitação e tolerância.

Desde o ano 2000 faço parte da rede estadual de educação da Bahia, inicialmente na cidade de Salvador, em uma escola da periferia. Enfrentávamos repetência, evasão e, principalmente, a violência, muitas vezes, atrelada ao uso de



drogas. Posteriormente, fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia para buscar compreender e intervir em dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos/as alunos/as, bem como saber diferenciar problemas psicomotores e neurológicos da falta de sentido que a escola fazia na vida daqueles/as adolescentes.

Já são 24 anos atuando na rede. Ao transferir minha atividade docente para outra cidade do Estado da Bahia e atuando como gestora, me deparei, também, com situações de vida e problemas semelhantes aos enfrentados no colégio em Salvador. Há um grito de socorro que é visível nos/as alunos/as bem como nos/as professores/as. Uma urgência pela transformação surge, principalmente, no que tange à formação; na re-humanização da educação e da re-integração do ser humano, para ser enxergado em sua integralidade multidimensional e não em partes dissociadas e sem nexos, pois o que temos presenciado são professores/as e alunos/as adoecidos/as física e psicologicamente<sup>1</sup>.

Nesse contexto, ao longo dos anos, percebemos estudantes que chegam ao espaço da escola sem ânimo, sem motivação e que passam a habitá-lo apenas como lugar para socialização. Na sala de aula ainda é recorrente a figura de um/a docente cansado/a, desmotivado/a e que se coloca como detentor/a do conhecimento, com uma aula pronta, expositiva e com uso do livro didático e atividades de fixação. Presentes estão os conteúdos que não despertam interesse nos/as alunos/as, o que resulta em conversas paralelas, inquietudes e ausências da sala de aula. Ao longo dessa jornada pude perceber que tal cenário é construído por uma tessitura de ações, a exemplo de: i. a temática abordada não mantém vínculo algum com as suas vidas e seus cotidianos; ii. o planejamento não leva em conta seus conhecimentos prévios; iii. não enxergam o/a discente como um ser biopsicossocioespiritual; iv. a metodologia aplicada não o estimula a encantar-se pela aula e nem a desenvolver uma postura crítica diante dos acontecimentos da vida.

Diante dos registros da escola, quanto a atendimentos de docentes, estudantes e familiares, é possível afirmar que enfrentamos problemas relacionados às drogas, a

---

<sup>1</sup> A crescente incidência de relatos de ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental entre professores e alunos no Brasil é uma preocupação significativa, especialmente após o retorno das aulas presenciais no período de pandemia do Covid-19. Essa situação é agravada pelos problemas estruturais pré-existentes no sistema educacional brasileiro. Sobre o tema é possível encontrar maiores informações em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75180-crise-de-ansiedade-e-depressao-em-professores-e-resultado-da-exploracao-de-trabalho-e-da-desvalorizacao-do-ensino-diz-psicologa>.  
<https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-identifica-o-impacto-da-pandemia-em-estudantes>

fome, a violência (variadas), famílias com inúmeras situações de vulnerabilidade e, nos últimos anos, um crescimento de casos de automutilação, ideias suicidas e muitas queixas de tédio, associadas à falta de sentidos na vida escolar, mas, muitas vezes, na vida como um todo. Com o retorno às aulas presenciais, “pós-pandemia”, temos lidado, todos os dias, com uma explosão de sentimentos e emoções negativas que se intensificaram durante a pandemia do Covid 19. Alunos/as ansiosos/as, sensíveis e que choram ou brigam por toda e qualquer coisa e, do outro lado, alunos/as totalmente apáticos. Muitos/as deles/as têm relatado problemas familiares e não conseguem enxergar “saída” para os seus medos e incertezas.

A escola acaba se tornando um espaço de ‘fuga’ dos problemas; no entanto, nesse espaço há a cobrança para que eles/as se ‘enquadrem’ na sala de aula, façam silêncio, façam as atividades e estudem. Os/as professores/as estão com inúmeros problemas e nós (gestão), também, mas com um diferencial: de nós, são cobradas as soluções. Dessa forma, pensei em estudar os processos de mediação pedagógica numa perspectiva de busca/construção de sentidos, investigando como essa abordagem de fazer educação pode ser aplicada na formação de professores. A ideia é analisar como os docentes podem ser preparados para promover, em suas práticas pedagógicas, um ambiente de aprendizado que ajude a diminuir os problemas identificados. Compreendo que essas relações pedagógicas, tanto entre professores quanto entre estudantes, se constituirão em um espaço que favorece a tomada de consciência. Nessa perspectiva, tanto estudantes quanto docentes podem ser estimulados a buscar e construir sentidos no que aprendem e ensinam, nas experiências que vivem e, principalmente, na vida.

Faz-se necessário conhecer um pouco mais das relações dentro do espaço que atuo, buscando compreender como a pandemia intensificou as dificuldades existentes nas relações entre os indivíduos da comunidade escolar. Os/as docentes, a gestão e alunos/as são os sujeitos que me ajudarão a compreender como as relações de mediação pedagógica podem contribuir na constituição de uma educação vinculada à vida e a uma formação humana com sentidos.

Partindo do *lócus* da pesquisa e dos documentos elaborados por nossa comunidade escolar, verifiquei no PPP (Projeto Político Pedagógico), em atas de Conselho de Classe, em pautas de Atividade Complementar (AC)<sup>2</sup> que não há menção

---

<sup>2</sup> Na Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia, A.C. significa atividade complementar, acontece semanalmente com a duração de 4 horas e, se realiza por área de conhecimentos - terça-feira (Ciências

a nenhuma ação ou estudos sobre uma educação com sentidos. Como salienta Sung (2006), praticamente não se fala dos sentidos da vida ou da educação na atualidade. Mergulhados nessa sociedade do consumo e de relações tão impessoais e superficiais, não mais questionamos a finalidade e o “para quê”, apenas nos preocupamos com o método e o “como” promover uma educação que resulte em sucesso profissional. Seguindo essa linha de raciocínio, a educação perde seu sentido radical já que a vida não encontra mais sentido em si mesma e sempre se vincula a um objetivo exógeno, geralmente voltado para padrões sociais.

Essas inquietações me fazem perguntar: o que a gestão e o corpo pedagógico da escola podem fazer para, a partir de uma educação vinculada à vida, pensar, discutir e propor uma educação orientada ao desenvolvimento de pessoas livres e responsáveis, capazes de encontrar sentidos e valores éticos para uma boa vida em comum? O professor percebe sentidos em sua profissão ou em sua prática pedagógica?

Para encontrar respostas foi necessário compreender o papel do/a professor/a como aquele/a que, percebendo o/a educando/a em sua multidimensionalidade, aguça a sua consciência e a ampliação do seu campo de percepção de sentidos, além de desafiá-lo a desenvolver suas potencialidades. No entanto, para que isso ocorra é necessário que o/a professor/a perceba, também, que é um ser em transformação, que precisa compreender suas potencialidades, seus limites e, principalmente, aprender a questionar e buscar sentidos na sua prática pedagógica.

Segundo Galeffi (2020, p.160, grifo do autor) é necessária “a instauração de um *educar transdisciplinar* como movimento criador em resposta às demandas complexas da vida contemporânea”. Essa forma de educar propõe que o sujeito descubra sentidos para a sua vida, pois como corrobora Sung (2006, p. 11) “sem um sentido último da vida nós não conseguimos estabelecer uma certa direção para a nossa vida” e isso é perceptível, pois mesmo diante de tantas inovações em vários aspectos, muitos dos/as alunos/as dizem sofrer de tédio, encontram-se em crise existencial, sem enxergar sentidos na vida. Tanto docentes como discentes têm apresentado desencanto e descrédito pela educação que ocorre nos espaços escolares; ela não mais parece ter ou dar sentidos aos principais sujeitos que ocupam esses espaços. Sobre isso, Frankl (2011, p.84) diz que “em nossa época, a educação

deveria ocupar-se não somente em transmitir conhecimento, mas também em aguçar a consciência para que o homem, seja capaz de escutar em cada situação a exigência nela contida”. Assim, penso que podemos, a partir de uma escuta sensível, compreender os anseios dos/as envolvidos/as, garantindo que se desenvolvam individual e socialmente, encontrando sentidos em tudo o que fazem.

Como posto, o objetivo geral da pesquisa-intervenção buscou compreender a relação da comunidade educativa com o Projeto Político Pedagógico para construção de uma proposta educacional que promova uma educação vinculada à vida e à busca de sentidos. Para alcançá-lo, seguimos o percurso especificado nos objetivos específicos, a seguir: i. analisar as diretrizes político pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação da Bahia; ii. debater as concepções de formação humana inclusas no Projeto Político Pedagógico do Colégio em que atuo e no qual a pesquisa é desenvolvida. iii. compreender os princípios de uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos, relacionando-os com a formação de professores em uma abordagem humanística; iv. identificar as necessidades dos professores e alunos participantes em relação à abordagem de educação vinculada à vida; v. propor uma abordagem sistemática de formação docente com sentidos baseada nos pressupostos e pilares de uma educação para as relações e promotora da busca de sentidos nas dimensões éticas, pedagógicas, políticas, sensíveis e existenciais.

A pesquisa foi desenvolvida por um olhar fenomenológico e multirreferencial inspirado nos estudos de Bicudo (1999), Dutra (2002), Fernandes (2007), Galeffi (2009), Martins (2004), Ardoino (1998) pois a partir do problema levantado, foi possível compreender o fenômeno investigado e, através da descrição e interpretação das informações colhidas, foi possível capturar melhor a riqueza e a profundidade das experiências e estruturas humanas. Devido à natureza temática, a investigação se vincula à abordagem qualitativa, centrada na pesquisa-formação dos sujeitos envolvidos. Esse processo de pesquisa-formação se baseou em uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos, a partir de rodas de conversas, que envolveu inicialmente os discentes do Ensino Médio e, depois, os docentes. A partir disso, fui convidada a refletir sobre minha visão de mundo e minha postura diante dos mais variados dilemas que ocorrem em meu cotidiano, articulando teoria e prática.

Apresento, então, neste texto, esse percurso de investigação que, para além desta introdução, conta com cinco seções. A segunda seção apresenta minha história

de vida estudantil e como docente, tratando de diferentes atravessamentos e sentidos que contribuíram para minha formação pessoal e profissional, na constituição de quem sou, da visão de mundo que tenho, das possibilidades e potências que compõem o meu ser, que se encontra em constante devir. Ao compartilhar a minha história de vida, tenho como objetivo permitir que o leitor entenda o ponto de partida, as motivações e as influências que moldaram meu interesse pelo tema da pesquisa, construindo uma ponte entre a teoria e a prática na formação de professores. Larrosa (2011), argumenta que a experiência não é apenas um conjunto de eventos isolados, mas uma trama complexa de vivências que ‘passaram’ profundamente a formação pessoal e profissional. Ele ainda ressalta a necessidade de refletir criticamente sobre as experiências vividas, buscando compreender como elas moldam nossa visão de mundo e nossas práticas e, por isso, trago aqui algumas dessas experiências.

Na terceira seção da pesquisa, são abordados os sentidos ou a falta deles nos diferentes sujeitos que ocupam o ambiente da escola e como todos os problemas ganharam uma proporção maior com a pandemia da COVID 19. Foram apresentados, ainda, os conceitos de formação que embasam esse estudo. São destacadas as proposições de formação docente no âmbito da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, as concepções de formação que constam no PPP do colégio e como os processos formativos são compreendidos pelos sujeitos envolvidos.

Ao fundamentar teoricamente a pesquisa, a seção intitulada “Caminhando para uma educação com sentidos: explorando as trilhas da transformação” apresento, caracterizo e discuto os pressupostos das teorias de Frankl, conhecidas como a terceira via/escola de psicoterapia e como elas podem auxiliar a educação de forma preventiva, a ser promotora da busca de sentidos na vida dos sujeitos envolvidos no processo de mediação pedagógica. Nela também é feita uma discussão sobre os termos sentido e consciência, relacionando-os com os estudos de Viktor Frankl e com a formação de professores/as. Foram discutidos, ainda, os sentidos na educação a partir dos estudos de Sung (2006) e Assmann (2003).

No percurso construído chega-se à seção que demonstra as trilhas que foram feitas para compreender os caminhos da formação, ou seja, a trilha metodológica. Como posto, a pesquisa é de base fenomenológica e multirreferencial, se concentra na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos investigados, utilizando como fonte de dados os relatos e discursos dos próprios

participantes a partir das rodas de conversas; buscando captar a riqueza e a complexidade da experiência subjetiva humana.

À medida que me aproximo da proposição interventiva, é pertinente considerar que as ideias não são apresentadas como verdades absolutas ou receitas prontas, mas sim como possibilidades que emergiram a partir de estudos e compreensão das informações colhidas. Essas possibilidades irão contribuir com as ações do espaço de pesquisa, visando a emergência de uma educação com sentidos para todos os envolvidos nos processos de mediação pedagógica.

## **2 MEMÓRIAS E REFLEXÕES DE UMA VIDA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO COM SENTIDOS.**

Proponho, aqui, dialogar sobre os caminhos que percorri ao longo da minha existência na construção de quem sou. Esse olhar para trás, para a minha trajetória de vida, expõe as fraquezas, os dilemas, as escolhas assertivas, as respostas que escolhi para responder à vida sempre que ela me questionou; deixando transparecer a riqueza dos caminhos que fazem parte de quem sou e dos sentidos que encontrei/encontro nela, cotidianamente, no processo da minha formação como pessoa e professora de história e, atualmente vice gestora. Assim, concordo com Souza (2010, p. 169-170) quando afirma: “Compreendo a formação como uma iniciação e como um processo, por revelar conexões com as experiências que se constroem ao longo da vida, através das singularidades das histórias de vida e dos percursos de formação.”

Descrever as vivências que marcaram a minha vida pessoal, acadêmica desde a minha infância e que repercutem na minha escolha profissional, bem como refletir de que modo as minhas experiências profissionais afetam a minha vida pessoal e os direcionamentos da vida acadêmica é relevante nesta pesquisa, pois é a análise dos intercruzamentos entre áreas que se alimentam, uma à outra e que, mesmo singular, é percurso vivido, também, por quem assume o papel docente. A minha identidade é formada por esse conjunto: a minha vida pessoal, as minhas potências, competências e habilidades que foram despertadas nos diferentes espaços educativos que vivo desde criança e, também por meus limites e fragilidades e como eles impactam na minha vida profissional. Como afirma Larrosa (2002), cada indivíduo traz consigo uma ‘bagagem’ única de vivências e conhecimentos.

Acredito que no processo de mediação pedagógica há sempre um movimento circular, um ir e vir, em que a cada dia se (re)constroem conceitos, quebrando-se paradigmas. Apesar do conhecimento curricular ser apresentado de forma linear, dado em uma grade curricular, por isso engessado, não significa que as formas de aprender e o aprendizado aconteçam nessa perspectiva. Seguindo a linha de um currículo estático, o/a estudante só terá a sua cabeça bem cheia (Morin, 2003) de informações que, muitas vezes, não são processadas adequadamente. Em inúmeras situações os/as estudantes só ‘aprendem’ para serem aprovados/as na matéria, em seguida esquecem sobre o conteúdo, em geral, porque ele não foi significativo para as suas

vidas. Portanto, é preciso, na elaboração e construção do conhecimento, discutir, refletir criticamente sobre as possibilidades e aprender nesse processo, para transformar informação em conhecimento e formar, como defende Morin (2003), uma “cabeça bem-feita”. Aqui, discorro um pouco sobre esses processos em minha trajetória.

## 2.1 A VIDA ESTUDANTIL E OS ATRAVESSAMENTOS SENTIDOS E VIVIDOS: MARCAS DO QUE EU SOU

Enquanto eu fui alegre, permaneceram  
um bule azul com um descascado no bico,  
uma garrafa de pimenta pelo meio,  
um latido e um céu limpidíssimo  
com recém-feitas estrelas.  
Resistiram nos seus lugares, em seus ofícios.  
Constituindo o mundo pra mim, anteparo  
para o que foi um acometimento:  
súbito é bom ter um corpo pra rir  
e sacudir a cabeça. A vida é mais tempo  
alegre do que triste. Melhor é ser.  
(Adélia Prado, 1979. p. 54).

Esse trecho do poema de Adélia Prado evoca uma sensação de nostalgia e apreciação pelas memórias de uma infância feliz e despreocupada, na qual elementos simples do cotidiano assumem grande significado. Assim como o eu-lírico destaca a presença constante de objetos e experiências que trouxeram alegria e estabilidade à sua vida, também encontro em minhas memórias os pequenos detalhes que marcaram minha infância que foi cercada por pessoas que gostavam de ler, de contar e de escutar histórias e muitos “causos”. Nasci e cresci na fazenda Roça Grande, distante da cidade de Entre Rios<sup>3</sup>, cerca de 25 quilômetros. Na casa dos meus pais sempre aconteciam esses momentos de encontro, digamos culturais, nos quais minha mãe fazia leituras para todos que estavam presentes e, também, escutava a contação de histórias de outras pessoas. Acontecia uma troca de saberes, de escuta e

---

<sup>3</sup> Entre Rios é uma cidade do Estado da Bahia, que pelos dados de 2021, possui uma população de 42.014 pessoas, com percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário-mínimo [2010]. (Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE 2021).



aprendizados e eu associo esses momentos aos saraus, ou diria, uma grande tertúlia, envolvendo tantos “outros” sujeitos da história como diz Arroyo (2012).

Muitos dos jovens e adultos presentes, trabalhadores rurais, eram analfabetos, pois não tiveram a oportunidade de acesso às salas de aulas. Nesses encontros, e em tantos outros, havia o grande desejo do letramento, do aprender a ler e a escrever. E minha mãe os ajudou a realizar esse sonho. Ali havia, citando Arroyo (2012), “outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação”. Cresci em meio a essa realidade: a educação formal era para poucos, pois para os que estavam nas zonas rurais ou que não tinham acesso à escola, estavam em idade/série defasada foi criado, nessa época, o MOBRAL<sup>4</sup> (Movimento Brasileiro de Alfabetização) tendo minha mãe dado aulas nele.

Reconheço que esse programa não alcançou, em larga escala, o seu objetivo que, conforme a Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, era “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”, mas posso inferir que aqueles/as jovens, bem como os/as senhores/as aprenderam o que desejavam: escrever seus nomes e ler histórias. Na comunidade houve o resgate da dignidade em relação a este aspecto. Arrisco dizer que esses homens e mulheres encontraram sentidos com a possibilidade de estudar. Cresci escutando o quanto foi importante o trabalho que minha mãe fez. Pessoas mais velhas que ela, que a chamavam de professora e diziam orgulhosos “o que eu sei fazer, é graça a sua mãe que me ensinou”. A partir do pensamento de Frankl posso inferir que não basta, portanto, que o educador apoie o educando no processo de um aprendizado que lhe faça sentido, mas, também, no processo de uma vida com sentido.

Fui matriculada com quase 7 anos de idade na Escola Municipal Luiz Viana Filho e lá estudei de alfabetização até a 4ª série do antigo Primário. Minha tia era professora nessa escola e eu possuía uma rede de pessoas que me protegiam, da direção à portaria. Eu havia sofrido um acidente, quase dois anos antes e precisava

---

<sup>4</sup> O MOBRAL refere-se ao Movimento Brasileiro de Alfabetização, um programa governamental no Brasil que tinha como objetivo combater o analfabetismo, principalmente em áreas rurais, dos anos 1960 a meados da década de 1980. Maiores informações em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/66-filme/191-mobral.html>

passar por algumas cirurgias, por isso estudei apenas as duas primeiras unidades e fui aprovada, retornando às aulas apenas no ano seguinte. Por causa das sequelas do acidente, sofri bullying; alguns, narrei para meus professores e os colegas foram chamados pela diretora para uma conversa; outros, guardei para mim. Machucavam. E isso me faz pensar no quanto muitos de nós, como professores, não percebem com que intensidade um apelido pode estar provocando graves problemas, destruindo a autoestima de crianças e jovens, levando-os, muitas vezes, ao isolamento, à perda de sentidos na vida...

Eu tinha uma rede constituída de cuidados (pessoas zelosas da minha saúde/vida) na escola e, ainda assim, aconteciam essas dores/sofrimentos; imagine quando estão sozinhos/as e não têm a quem recorrer? Eu tinha quem escutasse as minhas dores e tenho consciência de que isso não era uma prerrogativa de todos/as os/as alunos/as... O que faz com que eu reflita: escolho a quem escutar? Aceito as queixas de uns e não de outros? Ou consigo estar atentos/as ao que se passa na vida dos meus/minhas alunos/as? Conheço meus/minhas alunos/as? Conheço meus colegas? Eu me conheço?

Bem, quando aluna do ensino básico, ainda na década de 1980 e início dos anos 1990, tinha meus professores/as como referência no sentido de que eles/as possuíam o conhecimento, o saber. Sentávamo-nos em filas, um atrás do/a outro/a; escutávamos o que ele/a dizia e não o/a contestávamos ou interrogávamos. Tudo vinha pronto, até o desenho para pintar. Entrar e sair da sala, em fila. Hora boa? A do “recreio”, alívio para os professores, descanso da sala de aula. Tudo muito bem esquematizado. Não havia “filar” aula, não era permitida a indisciplina. Todos/as obedeciam. Se assim não o fizessem, eram castigados/as. Em consonância com o que salienta Bezerra (2017, p. 118):

[...] esses olhares sobre a prática educativa ressaltam que a escola não é uma entidade à parte ou isolada do restante da sociedade, mas que reflete e é alvo das demandas, conflitos, experiências e expectativas sociais onde quer que ela exista.

A escola da minha infância e adolescência retratava bem o contexto histórico que vivíamos naqueles anos: a ditadura militar. Não havia a militarização das escolas<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> Em um contexto de crescente conservadorismo na sociedade brasileira, observa-se uma expansão preocupante da militarização, o que evidencia a necessidade de promover discussões, realizar pesquisas e divulgar estudos que revelem os efeitos desse processo na educação e formação de

mas sentíamos o peso da disciplina ao ponto de não conseguirmos transgredir as ordens e normas impostas.

No 1º grau, da 5ª à 8ª série, recordo-me de algumas professoras que, em suas práticas pedagógicas, inovaram. A de Ciências, na 7ª série, bem jovem e com linguajar bem próximo do nosso, conversava bastante com a turma e todos/as ansiavam por suas aulas; a de Matemática, uma senhora, nos permitiu encontrar os resultados sem que ficássemos restritos às fórmulas, desde que a nossa explicação de como alcançou o resultado a convencesse; a professora de Inglês, que só falava em inglês e que era uma pessoa justa e paciente nos estimulava a acompanhá-la e; e a professora de História, na 8ª série, nos desafiou a responder às suas avaliações, que não eram pautadas nas conhecidas “decorebas”: que alívio!!

Em relação a outros procedimentos pedagógicos, em geral, a gente copiava, estudava e respondia às avaliações de forma igual ao que tinha no apontamento ou no livro. Não havia muita reflexão, nem discussão, nem criticidade. Ao visitar essas memórias observo que Paulo Freire (2019) já defendia mudanças no comportamento do/a estudante, apontando em seus estudos que deveríamos formar jovens autônomos/as, críticos/as, reflexivos/as e questionadores, o que, efetivamente, não se via na prática pedagógica e educativa da maioria dos meus professores/as. Porém, nem tudo foi perdido, pois mesmo com poucos bons professores/as, a minha paixão por estudar fez a diferença em minha vida. Pois

O prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e a apatia onipresentes que tanto caracterizaram o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula. (Hooks, 2017, p.21)

Uma outra experiência significativa em minha vida foi acompanhar, algumas vezes, as aulas que minha tia ministrava em uma escola da zona rural, quando eu já residia no centro da cidade. Ela trabalhava pela manhã em uma sala multisseriada. Nossa, que experiência! Fui remetida a esse momento novamente, quando, no mestrado, no semestre 2022.1, em uma aula do componente curricular “Educação e currículo ao longo da história”, quando discutimos a relação de currículo e cotidianos,

por meio de um artigo da Prof<sup>a</sup> Roseli de Sá<sup>6</sup>, acessei uma narrativa de um projeto que se deu em uma sala de aula multisseriada no interior da Bahia. Nessa narrativa todos/as os/as alunos/as ficavam na mesma sala e separavam-se por série e em pequenos grupos. Quase 50 alunos em uma sala e a professora buscava estratégias para atender a heterogeneidade. No meu contexto de experiência, junto a minha tia, eu ajudava durante as unidades letivas, ao fazer correções de atividades dos/as alunos/as a partir da segunda série. Trabalhos de todas as disciplinas... Isso me fez refletir sobre os diferentes saberes necessários ao nosso fazer pedagógico e como Tardif (2014) enfatiza que os saberes profissionais não são apenas conjuntos de conhecimentos teóricos, mas, também, estão enraizados na prática e na reflexão dos/as professores/as sobre sua atuação profissional. Ele argumenta que a combinação dos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e os experienciais é fundamental para uma prática pedagógica eficaz e para o desenvolvimento profissional contínuo dos/as educadores/as.

E com todas essas vivências e experiências a vida se encaminhou para o momento de fazer a escolha do curso no segundo grau, atual Ensino Médio. O que esperar? Qual caminho seguir, escolher? Eu não tinha a mínima vontade de ser professora. Meu desejo? Contabilidade. Queria poder me esconder em um escritório, atrás de uma mesa, de uma máquina de escrever e de muitos cálculos. Tímida que eu era... Mas não tive escolhas. A partir da 2<sup>a</sup> série do curso de Magistério, as disciplinas eram voltadas para o fazer na sala de aula, como planejar uma aula, estratégias, tudo muito didático. Estagiei com uma turma de 4<sup>a</sup> série do primeiro grau e só nesse momento descobri o gosto pela educação, no sentido profissional.

Alguns anos depois, já desenvolvendo minhas funções como professora, retornei à sala de aula, realizando um desejo: cursar contabilidade. Cursei com muita vontade de aprender. A minha facilidade em aprender a fazer os cálculos das diferentes disciplinas ofertadas fez com que, durante todo o ano, fosse procurada pelos colegas para explicar e tirar as dúvidas relacionadas aos conteúdos. Era uma 'monitora' dos cálculos. Eu aprendi bastante e amava tudo o que a contabilidade me apresentava. Nesses dois anos encontrei professores/as que me instigaram a aprender, pois conforme Moran (2017 p. 40), "a aprendizagem por meio da

---

<sup>6</sup> Sá, Roseli G. B. de. Narrativas curriculares e o cotidiano como espaço aprendente. In: RIOS, Jane Adriano (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. SSA: EDUFBA, 2015, v.1, 229-246.

transmissão é importante, no entanto que a aprendizagem por meio de questionamentos e experimentação é mais relevante para que ocorra uma compreensão mais ampla e profunda". Professores que acreditavam no potencial dos/as alunos/as e que possuíam uma escuta sensível, como defende Freitas (2020 p. 40) quando diz que "a educação não deve somente transmitir conhecimentos ou simplesmente impor limites, mas, antes, deve aperfeiçoar a capacidade do educando de tomar decisões livres e responsáveis, com autonomia, autenticidade e coerência."

O ano de 1994 foi marcado por um intenso foco e determinação enquanto eu me preparava para o vestibular e concluía com êxito minha segunda formação no Ensino Médio. Posteriormente, enfrentei desafios na escolha da universidade e do curso, optando por História, embora tenha inicialmente considerado Ciências Contábeis. A realidade dos horários do curso, que não permitiam conciliação com o trabalho, levou-me a afastar-me das funções docentes no município. No entanto, esse período marcou minha entrada no ensino superior e minha jornada como universitária.

Na Universidade, um mundo novo se apresentou: cheio de debates, de discussões que geraram reflexão, elaboração de argumentos, criticidade, novas experiências; apesar de que perdemos muito em algumas disciplinas, pois havia muitos/as professores/as que apenas ostentavam as suas experiências/vivências nos cursos de mestrado, doutorado ou pós-doutorado, o que não nos provocava mudanças... Concordo com Hooks (2017, p. 31) quando ela afirma que "a maioria dos meus professores não me despertou o desejo de imitar seu estilo de ensino." E pensar, estavam 'formando' futuros professores de História... Mas de qual história?

Os grupos considerados minorias estavam começando a ganhar espaço nos estudos, nas pesquisas, nas teses defendidas... a história cultural, a história das mentalidades, a história crítica e tantos outros vieses históricos que apontavam que esses outros sujeitos precisavam ocupar espaços que lhes haviam sido negados por tantos séculos, em um tempo em que no currículo tinha a História de Portugal como disciplina obrigatória e a História da África era optativa e nem sempre tinha professor/a para sua oferta. E os povos indígenas? Sobre esses, quase nada... Isso faz refletir o quanto a prática desse currículo reverbera no nosso fazer pedagógico, na nossa formação e visão de mundo, nas nossas relações com o outro, nos sentidos que damos à educação, à vida.

Apesar de ser oriunda de uma educação que afirma a homogeneidade, a visão eurocêntrica da história e a sua suposta superioridade educacional, acredito que no

processo de formação, independente do currículo instituído ou da visão de mundo oferecida, o ser humano deve compreender que “na itinerância do ser no mundo não se alcança uma verdade já dada, mas apenas a posse de nexos compreensivos que nos fazem duvidar de tudo o que se apresenta como verdade incontestável.” (Sá, 2020, p. 4), ou seja, o homem deve compreender que a realidade é construída através de uma interação constante com o mundo e com as ideias dos outros e que a busca pela ‘verdade’ e por sentidos é um processo contínuo e dinâmico.

Mas, nem todos/as os/as professores/as me remetiam a pensar em posturas narcisistas, ou visões de mundo tão estreitas, ou currículos tão fechados e sem transbordamentos. Tive excelentes professores/as que apontaram, como afirma Alarcão (2008, p. 17) “para uma formação holística e integrada da pessoa que não se queda na informação, nem sequer no conhecimento, mas vai para além deles para atingir a sabedoria”. Que conseguiram ultrapassar as suas ementas, que enxergavam o/a aluno/a e se enxergavam como seres em construção... Essa concepção em ver a si e ao outro como ser possível de transformação, me incentivou a continuar a acreditar que a educação, que a profissão por mim escolhida, seria capaz de modificar algumas estruturas, de fazer diferente e fazer a diferença. De enxergar que o meu futuro como professora teria muitos desafios a enfrentar, mas o que importava ao final é que eu teria uma responsabilidade enorme para despertar em meus alunos/as o desejo de serem diferentes, de provocarem mudanças éticas em todos os espaços que eles ocupam.

## 2.2 A DOCÊNCIA: SEUS DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DO MEU SER-PROFESSORA

Quando cheguei à Universidade já tinha vivenciado alguns anos de docência. No início da década de 1990 trabalhei, pela primeira vez, com uma turma de alunos/as que tinham 4 anos, no infantil, em uma escola particular. Tantos sonhos povoavam minha mente no início daquele ano letivo, o desejo de transformar o mundo a partir da educação, de fazer a diferença no mundo (continuo desejando e acreditando), mas ele se apresentou angustiante, frustrante, desesperador... Eu não conseguia enxergar naquela sala de aula meios de ensinar as crianças, achava que eu não conseguiria porque acreditava que precisava estudar mais, aprender técnicas, aprender a didática — acreditava ser essa solução... Quando reflito sobre esse período, me pergunto o

que eu fiz. Eu não sabia lidar com tantas situações conflitantes e que me desafiavam. E era tão desesperador que eu chegava em casa todos os dias chorando, desejando sair do emprego.

Fiquei assustada com a dinâmica da sala de aula e as suas angústias: tão pequenos e com situações adversas sendo apresentadas em suas vidas, com tantas dificuldades que poderiam impactar negativamente em suas aprendizagens e que eu não sabia como resolver nenhuma delas. Sentia-me frustrada com a educação, aquela sensação enorme de impotência e vazio. Entretanto, mantinha o desejo aceso de fazer diferença, pois como afirma Frankl (2019, p. 64) “[...] quando não somos mais capazes de mudar uma situação [...], somos desafiados a mudar a nós mesmos”.

Nesse contexto, eu me questionava sobre os saberes docentes envolvidos nessa profissão. O que é necessário saber para ensinar? Quais saberes devem ser construídos e aprendidos pelos/as professores/as em seu processo de formação inicial e continuada? Quais sentidos o professor constrói em sua profissão, em sua vida? Eu sofria com esses questionamentos porque sentia-me limitada e desconhecia esses saberes necessários para me tornar uma profissional apta a desenvolver as atividades docentes. Acreditava que os meus conhecimentos e os saberes experienciais não faziam nenhuma diferença. Esperava por algo a mais e, hoje, compreendi, como Tardif (2002, p. 54) afirma, que o saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Segundo essa perspectiva, o saber profissional dos/as professores/as é, portanto, uma aglutinação de diferentes saberes, ou seja, diferentes elementos resultantes de diversas origens, que são organizados, relacionados e mobilizados pelos/as docentes de acordo com os requisitos de sua atividade profissional. No entanto, surge o questionamento sobre o domínio desses saberes como suficientes, ou não, para encontrar sentido no trabalho realizado. Discutindo o sentido no trabalho, Frankl (2019, p. 206) afirma que:

O que importa não é, de modo algum, a profissão em que algo se cria, mas antes o modo como se cria; que não depende da profissão concreta como tal, mas sim de nós, o fazermos valer no trabalho aquilo que em nós há de pessoal e específico, conferindo a nossa existência o seu "caráter de algo único", fazendo-a adquirir, assim, pleno sentido.

Assim, poderia considerar que a falta de sentido percebida na prática educacional não está necessariamente relacionada à falta de conhecimentos específicos ou habilidades profissionais, mas, sim, à ausência de abordagens que levem em conta as complexidades e singularidades dos sujeitos pertencentes a comunidade escolar. No cotidiano escolar deparo-me, constantemente, com questões que desafiam minha compreensão e resolução e não encontro respostas prontas, pois não há uma única verdade, uma única resposta, tudo depende das possibilidades e escolhas que faço no meu percurso formativo ou na minha existência, no meu movimento de ser-sendo-no-mundo (Galeffi, 2003).

Nesse escopo, acredito que a falta de sentidos, naquele momento, na educação e no meu papel de professora, poderia estar relacionada à imaturidade profissional e à formação inicial limitada, pois a educação recebida anteriormente pode ter restringido a perspectiva de aprendizado apenas ao conteúdo a ser transmitido, deixando de lado as dimensões mais amplas do desenvolvimento humano. No entanto, ao me deparar com as questões existenciais trazidas pelos/as alunos/as para a sala de aula eu reconheci a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdo. Surgiu a percepção de que é preciso buscar caminhos que levem em consideração uma educação com sentidos, ou seja, uma abordagem que promova uma educação integral multidimensional, humanizada e com significados singulares e coletivos descobertos pelos sujeitos em relação com o outro, com o mundo.

Na minha itinerância educativa, no ano seguinte, após passar em um concurso municipal, saí dessa escola e fui trabalhar com uma turma de alfabetização com 40 alunos. Quantos desafios também. Crianças famintas de alimentos e de abraços, de um olhar, de um afago... Encontrei-me. O que foi diferente? Amadureci em um ano? De certa forma, sim; mas, principalmente, enxerguei que ali eu era útil. Trabalhei mais 2 anos com turmas de séries iniciais, com inúmeros desafios, desde a falta de material e apoio pedagógico, à uma miríade de situações trazidas pelos/as alunos/as relacionados à família que interferiam na sua presença na escola e, em consequência, no seu aprendizado.

Nessa escola eu tinha colegas e uma coordenação pedagógica humanizada que, com um olhar e escuta sensível, mostraram-me que eu não caminhava sozinha nos meus anseios e inquietações. Sentia que a escola deveria ser entendida como salienta Alarcão (2008, p. 83) “como uma construção social, mediada pela interação



dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem”. Meus pares estavam atentos à dinâmica da vida da comunidade escolar e, juntos, traçamos ações pedagógicas para melhorar e ampliar a relação das famílias com a escola.

Ao finalizar o curso de graduação, fui aprovada em concurso para o Estado, na cidade de Salvador e lá trabalhei por nove anos. Atuei em uma escola da periferia. Enfrentava questões que envolviam repetência, evasão e, principalmente, a violência em decorrência do tráfico de drogas. Pude participar de muitos encontros e estudos relacionados à Regularização do Fluxo Escolar<sup>7</sup>, programa voltado para alunos/as em defasagem de idade/série e promovido pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA). Outro curso importante para lidar com as demandas de violência foi o Projeto ‘Paz nas Escolas’, que foi desenvolvido em três módulos ofertadas pela SEC-BA, com material muito instigante e que apontava possibilidades para encontrar caminhos que levassem a melhorias na situação. Estes momentos de formação continuada ampliaram meu conhecimento e o meu olhar sobre a educação, no sentido de perceber a sua importância no contexto social e histórico no qual estava inserida.

A partir desses processos, junto à gestão, à coordenação do colégio e aos demais colegas, passamos a observar e criar vínculos com os/as alunos/as, nos aproximando de suas realidades vivenciadas, buscando humanizar os processos de mediação pedagógica. Durante as reuniões pedagógicas, decidimos começar a trabalhar de forma interdisciplinar, através de projetos, o que modificou nossos índices internos e externos (aumento do IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) de aprovação, reprovação e evasão.

Quero salientar, porém, que as atividades e a postura adotada no enfrentamento dos problemas diagnosticados não atingiram a todos/as os/as professores/as e, muito menos, a todos/as os/as alunos/as; no entanto, o “bichinho de desejar fazer diferença/ fazer diferente” alcançou um bom número de pessoas.

Em 2009, passei a atuar em uma escola no município de Feira de Santana. Neste novo espaço escolar, lecionei em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e, desde 2019, estou 40h na vice-direção. É uma instituição que atende a alunos/as dos bairros circunvizinhos, da periferia da cidade.

---

<sup>7</sup> O Programa Regularização do Fluxo Escolar não foi elaborado por especialistas e nem professores da nossa rede. Se tratou de um pacote comprado da região sul do país e imposto às escolas. Maiores informações vide: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34366>

Muitos dos problemas vivenciados em Salvador, encontrei aqui: drogas, violência, famílias com inúmeras situações vulneráveis de vida, muitos/as alunos/as e professores/as sem motivação e, nos últimos anos, mais, especificamente, de 2017 até o presente momento, um crescimento de casos de automutilação, ideias suicidas e muitas queixas de tédio, da falta de sentido na vida.<sup>8</sup>

Desde a minha chegada, durante o ano letivo, recebi alguns estagiários/as do curso de História da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Aquele momento necessário na formação dos/as nossos/as futuros/as professores/as. No período de 2012 a 2018, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Licenciatura em História, como professora supervisora. Essa foi uma experiência riquíssima que possibilitou o meu retorno à universidade, a grupos de estudos e discussões. Ao longo dessa experiência participei de muitos seminários, congressos do Ensino de História ou de História a nível local, regional, nacional/internacional. Apresentei trabalhos que foram desenvolvidos a partir de atividades que envolviam minha prática pedagógica e as intervenções dos/as licenciandos/as bolsistas.

Durante esse período do PIBID, discuti sobre como tornar as aulas de História atrativas e mais significativas para meus alunos/as. Com as turmas de 6º ano tornou-se mais fácil trabalhar com a história local e não ficar “presa” ao livro didático. Ao trazer a história para o contexto cotidiano dos/as alunos/as, foi possível estabelecer uma conexão mais significativa e relevante entre o conteúdo histórico e suas próprias experiências de vida, o que permitia aos/as alunos/as conceberem a história como algo vivo, dinâmico. Semanalmente nos encontrávamos na A.C. para discutir e planejar e, à noite, nossa reunião era na UEFS e envolvia todos os/as bolsistas; a troca de experiências entre os/as professores/as supervisores/as e os/as bolsistas de Iniciação à Docência era potente e muito significativa.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> O suicídio e a automutilação são dois importantes problemas de saúde e tem aumentado muito o número de casos em nosso país, principalmente entre os jovens. Maiores informações nos sites: <https://portugues.medscape.com/verartigo/6501732?form=fpf>  
<https://www.estadao.com.br/saude/cresce-alerta-para-automutilacao-entre-criancas-e-adolescentes-no-brasil/>  
<https://www.scielo.br/j/reben/a/PHCSPVm5wQncdn6LfdxWV9K/?lang=pt&format=pdf>

<sup>9</sup> Momentos de aprendizados para todos os sujeitos envolvidos, pois ao colocar em xeque a minha prática pedagógica, sendo observada, escutando, discutindo e refletindo sobre ela, eu estava observando as minhas limitações, o que era preciso melhorar, bem como reconhecer e valorizar meus acertos. Por outro lado, os/as bolsistas aprendiam, na prática, a executar os projetos propostos e aplicados na sala de aula, refletindo em grupo, o que funcionaria ou o que demandava ajustes. Essas

Tal realidade me impulsionava a buscar estratégias para que os/as alunos/as tivessem acesso ao conhecimento, mas de forma que ampliassem as suas leituras de mundo, objetivando criar um espaço de relações humanizadas, no qual não fossem vistos apenas, como seres passivos que se encontravam como receptáculo vazio do que lhe é transmitido; era necessário se tornar protagonista do seu aprendizado. Como salienta Alarcão (2008) o aluno se constitui como um ser aprendente “[...] em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece.”

Ao afirmar que o “aluno tem de se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentidos aos objetos, aos acontecimentos e as interações”, Alarcão (2008, p. 26) se aproxima das ideias de Frankl (2011) quando ele defende que o ser humano é formado por corpo, mente e espírito, que essas dimensões são atravessadas pela dimensão social e que, dessa maneira, a formação de professores deve partir da totalidade multidimensional do ser humano para chegar ao princípio que deve-se formar seres reflexivos, conscientes do seu papel a desempenhar em sociedade, por isso ajudando-os a encontrar sentidos. O professor é um profissional que precisa receber uma formação atravessada por essas dimensões para que possa repercutir em sua prática pedagógica/educativa.

Nas buscas por compreender melhor meus alunos/as e traçar ações efetivas que repercutissem em suas vidas de forma significativa, cursei no ano de 2021, como aluna especial do Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a disciplina Tópicos Especiais em Educação I – Pedagogia do Sentido. Tal disciplina era baseada na vida e obra do psiquiatra Viktor E. Frankl e tinha como um dos objetivos compreender o papel do/a professor/a como aquele/a que, percebendo o educando em sua totalidade e multidimensionalidade, estimula o

---

atividades contribuíram para a formação inicial e continuada dos/as discentes e docentes. Digo, sem erro, que esse Programa foi/é uma excelente iniciativa do MEC, pois aproximava as Instituições Superiores de Ensino a Escola Básica e os futuros professores tinham a oportunidade de conhecer melhor esse espaço.

Maiores informações em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid> / <http://pibid.uefs.br/>.

aguçamento da sua consciência e a ampliação do seu campo de percepção de sentido, além de desafiá-lo a desenvolver suas potencialidades.

O semestre foi produtivo e eu participei como ouvinte, nesse período, do V Congresso Internacional de Logoterapia aplicada à Educação<sup>10</sup> que ocorreu de forma remota, organizado pelo Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl, localizado em Ribeirão Preto, São Paulo. As atividades desenvolvidas durante o Congresso nos apresentaram como a Análise Existencial e a Logoterapia de Viktor Frankl oferecem sólido fundamento antropológico que fundamenta subsídios teóricos e práticos valiosos em diversas áreas como a Educação. Frankl (2011; 2019) já dizia que vivemos na era da sensação da falta de sentido e que, nesta nossa época, a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência.

Ainda nesse semestre, participei de uma formação para professores/as baseada na Logoterapia, intitulada Formação *on-line* de logoeeducadores; foi uma experiência riquíssima porque o grupo era composto por professores/as da escola básica e muitos eram mestres, doutores e pós-doutores, de várias instituições de diversos estados brasileiros. Estudávamos sobre variados temas, relacionando-os ao nosso cotidiano escolar a partir de casos de ensino, o que facilitava a compreensão da aplicação dos conceitos e dos pilares da Logoterapia na Educação. Muito aprendido e, ao final do curso, cada um de nós escreveu um caso para estudo baseado na vivência dos nossos espaços de atuação que serão publicados em um livro.

Para aprofundar meu conhecimento e buscar meios para melhorar as relações de mediação pedagógica no meu espaço de trabalho, logrei aprovação no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal da Bahia. Tenciono com ele, ou a partir dele, desenvolver ações que fortaleçam as práticas pedagógicas da nossa equipe docente, a partir da proposição de uma abordagem sistemática de formação de professores voltada para uma educação promotora da busca de sentidos, uma educação com sentidos e que possa ajudar nossos/as alunos/as a despertarem a

---

<sup>10</sup> Organizado pelo Instituto de Educação Cultura e Viktor Frankl, é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, localizada em Ribeirão Preto-SP. Teve como tema “Aliança família e escola”. Como foi em período de pandemia, as atividades aconteceram de forma online. Maiores informações em: <https://institutoviktorfrankl.com.br/congresso/v-congresso-de-logoterapia-aplicada-a-educacao/>

consciência para procurar sentidos na vida, que discutam e fortaleçam valores existenciais éticos.

Estamos tão imersos nesse mundo de relações líquidas, como classifica Bauman (2007), completado por Alarcão (2008, p. 13), em que vivemos em uma “[...] sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informação numa oferta de “sirva-se quem precisar e do que precisar”, e “faça de mim o uso que entender”, que a escola precisa se engajar no desenvolvimento de uma formação humana sensível e ética capaz de fazer uma leitura crítica desse mundo e favoreça a construção de soluções para as tensões ou os problemas originados neste mesmo mundo.

Nessa escola, o/a professor/a não será aquele/a mero/a transmissor/a do conhecimento, mas aquele/a que, também, irá redescobrir e aprender novas formas de atuação que possam auxiliar seus alunos/as a construir de forma autônoma seu conhecimento, alinhados com suas vidas. Isto se dará como resposta a uma educação voltada para a ética planetária, conforme aponta Morin (2003). Na mesma linha, Miguez (2014, p. 136) aponta que, “educar para a responsabilidade”, se identifica com apelar à “vontade do sentido”. É papel da educação convocar as forças morais dos/as educandos/as, situá-los/as existencialmente para colaborar em seu próprio processo de transformação ou autoformação. Assim, ele/a será autor/a da sua formação e não apenas coadjuvante.

Nesses 24 anos de serviço na educação da rede pública do Estado e quase 34 anos como professora do Magistério, tenho discutido sobre qual o papel da educação na vida de adolescentes, jovens e adultos e qual a participação dos/as professores/as nesse processo de construção de conhecimentos na vida. Qual a significação para eles/as? Qual o sentido da educação na vida dos sujeitos envolvidos nos processos de mediação pedagógica? Os/as docentes enxergam sentidos em sua prática pedagógica? Quais os sentidos, sobre o campo educacional e sobre o papel da escola na sociedade, eles encontram no exercício da docência? Tenho estudado muito e baseada na experiência e nas pesquisas realizadas sobre essa temática, afirmo que esse modelo de escola, o que estudei minha infância e adolescência, não mais atende às expectativas e necessidades formativas dos/as discentes; no entanto, ele ainda se encontra vigente.

Continuo na busca por uma escola que seja plural como a nossa sociedade é, por uma escola que não determine uma linha de discurso homogêneo; prossigo

almejando tornar as relações entre professores/as e alunos/as mais sadias, através das quais haja confiança, que sejam respeitadas as individualidades dos sujeitos e que despertem a vivência de valores existenciais éticos. Uma escola que tenha por objetivo tornar os/as alunos/as protagonistas de seu aprendizado e que desperte nos/as docentes o desejo de praticarem uma educação com sentidos que tem a preocupação em enxergar o outro como um ser de inteireza.

Trabalhar com essa educação com sentidos e sensível, uma pedagogia antropológicamente fundamentada que ensina a descobrir e escolher, por si mesmo, o que é importante, o que é essencial, o que tem sentido; é o que almejo como profissional da educação: atuar com uma educação que, segundo Freitas (2020, p. 95), deve “trabalhar de forma a oferecer uma educação integral, vendo a totalidade da pessoa humana em suas dimensões biológica, psicológica e noológica.” Um ser único/singular ao mesmo tempo que é complexo. É muito querer! Utopia? Se for, comungo da ideia de Freire (2000, p.33), pois “[...] não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.” Simples assim. Não é só estudar, pesquisar, falar, mas traçar ações de forma coletiva e colaborativa no intuito de transformar nosso cotidiano, nossas práticas pedagógicas/educativas com o objetivo de construir aprendizados com sentidos.

### **3 REFLEXÕES EDUCACIONAIS: ENTRE A ADVERSIDADE NAS ESCOLAS, AS DIRETRIZES ESTADUAIS E AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS LOCAIS.**

O ambiente escolar é um microcosmo onde desafios e potenciais se entrelaçam, ressoando nos sujeitos que lá convivem. Os desafios são múltiplos e variados, desde a crescente pressão acadêmica até a diversidade de origens e experiências trazidas pelos/as alunos/as. A busca por notas altas, muitas vezes, pode obscurecer o verdadeiro objetivo da aprendizagem, limitando o espaço para a criatividade e a exploração. A competição entre os estudantes pode gerar um ambiente tóxico, onde a colaboração cede lugar à comparação constante. Como afirma Han (2017, p. 24) “a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos de obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmo.” Posso inferir que este modo de viver marca o surgimento de uma sociedade do cansaço, caracterizada por um estado de esgotamento, depressão, doenças e escravidão de si mesma, consequência do vazio existente nesta era digital e solitária.

Por outro lado, o ambiente escolar também é repleto de potenciais. É um espaço de descoberta, onde todos podem ser inspirados a explorar novos horizontes e a desenvolver uma compreensão crítica do mundo ao seu redor. Professores comprometidos e métodos pedagógicos inovadores têm o poder de estimular o amor pelo aprendizado e ajudar os/as alunos/as a encontrarem suas paixões individuais. A diversidade presente nas salas de aula, quando bem gerida, pode enriquecer o aprendizado ao expor os/as alunos/as a diferentes perspectivas culturais e ideias, preparando-os para a sociedade globalizada. Além disso, o ambiente escolar é onde amizades e conexões podem florescer, proporcionando um apoio social valioso durante os anos de formação.

Nos corredores e salas de aula de um colégio, a sinfonia de vozes e o ocasional silêncio criam um cenário intrigante que vai além do óbvio. Esses sons não apenas refletem interações superficiais, mas também sussurram sobre questões profundas que afetam a condição humana. Tenciono, assim, mergulhar nas camadas subjacentes das expressões audíveis e não audíveis que permeiam o ambiente escolar, descobrir como os gritos de alegria podem se entrelaçar com os gritos de

angústia, e como os silêncios que parecem vazios são, na verdade, ressonâncias carregadas de significado. À medida que o mundo passa por mudanças profundas e interconectadas, suas reverberações encontram eco nos corredores do colégio, onde os 'gritos e silêncios' se entrelaçam em sua representação simbólica das complexas problemáticas que afetam a existência humana.

### 3.1 OS GRITOS E SILÊNCIOS QUE ECOAM PELOS ESPAÇOS DO COLÉGIO: PROBLEMÁTICAS QUE AFETAM A EXISTÊNCIA HUMANA.

As mudanças pelas quais o mundo tem passado repercutem em todas as suas esferas: econômica, política, social, ambiental, cultural, científica, ética, religiosa, educacional, entre outras. No bojo dos efeitos da globalização, no processo de implementação de uma nova ordem mundial, tenho vivenciado inúmeros questionamentos e debates sobre como o ser humano deve se preparar para conseguir adaptar-se a esse novo contexto. Como bem definiu Bauman (2007), a modernidade que ele denominou de líquida seria um "mundo repleto de sinais confusos, propenso a mudar com rapidez e de forma imprevisível". Seguindo a linha de raciocínio do autor, compreende-se que a sociedade atual pode ser caracterizada pelo individualismo, pela fluidez e efemeridade das relações.

Assim, a sociedade se compõe de pessoas que, em sua maioria, vivem para si, buscando a sua felicidade a qualquer preço, vivendo intensamente o momento presente sem preocupação com o outro dia, refugiadas em suas pequenas "ilhas" ou "mundo dos sonhos", muitas vezes, através das redes sociais. Nesse tempo líquido que vivo, no qual as relações são superficiais e efêmeras, não há compromisso com o outro, pois segundo Bauman (2010, p. 1) "em um mundo líquido", em rápida mutação, 'compromissos para a vida' podem se revelar como sendo promessas que não podem ser cumpridas — deixando de serem algo valioso para virarem dificuldades".

Ao mesmo tempo que nesta era neoliberal, a busca pela perfeição é incessante, os indivíduos enfrentam uma pressão constante para aumentar sua produção, visando principalmente a resultados quantitativos, enquanto são incentivados a manter sentimentos de confiança e positividade extremos. No entanto, essa expectativa social contradiz, muitas vezes, as aspirações individuais de se destacar, ser reconhecido e produzir em uma sociedade que exige tanto. Conforme observado por Han (2017),



como resultado, esses esforços excessivos têm levado a uma série de problemas de saúde mental, incluindo doenças psicológicas, distúrbios, ansiedade e depressão. Segundo Han (2017, p. 76), “o cansaço do esgotamento não é um cansaço da potência positiva. Ele nos incapacita de fazer qualquer coisa”.

Nesse contexto, no qual as grandes ideologias, consolidadas instituições e a tradição se tornaram instáveis, o que desponta como elemento essencial na formação de identidade é o consumo desenfreado de bens. Tem-se presenciado o número crescente de crianças e jovens cada vez mais dependentes da tecnologia, desejan-tes do “ter” em vez do “ser”, pois o cerne da questão não reside no ato de consumir em si, mas sim na incessante ânsia de consumir sem limites (Bauman, 2007). É possível inferir que essas transformações tendem a influenciar negativamente a população mundial, principalmente, os mais jovens. Em decorrência dessa corrida desenfreada pelo ter/possuir, podem surgir e/ou se intensificar quadros de angústia, ansiedade, depressão, automutilações, ideias suicidas, tédio. Além de todas essas questões, ainda há a desigualdade social e econômica, a fome, a violência à qual muitos jovens estão vulneráveis, além das drogas, do bullying, da falta de sentido na vida, do vazio existencial, entre tantas outras.

Essas problemáticas atravessam os muros da escola e chegam às salas de aulas, aos corredores, às relações entre alunos-alunos, alunos-professores. E, em algumas escolas, esses problemas são tão presentes e marcantes que levam ao abandono, à evasão, à reprovação e a episódios de violência. Dentro desses muros há muitos profissionais que não conseguem compreender o que está acontecendo e, muito menos, auxiliar na resolução dessas lacunas na formação dos sujeitos-estudantes. No escopo dessa problemática Frankl (2011, p. 108) afirma:

Ora, em vez disso, o que muito se vê é que os sistemas escolares contribuem para o vácuo existencial. O sentimento de vazio e de falta de sentido por parte dos estudantes é reforçado pelo modo reducionista por meio do qual as descobertas científicas lhes são atribuídas. Os/as alunos/as são expostos a um processo de doutrinação que mescla os princípios de uma teoria mecanicista do ser humano a uma filosofia de vida relativista.

Nesse contexto, escuto os gritos dos sujeitos envolvidos nos processos de mediação pedagógica. Nessa escuta, Duarte Jr. (2004) me leva a refletir sobre a crise da sensibilidade que está instalada em todos os aspectos da vida do ser humano, presente desde o século passado. Uma crise que se inicia com a dicotomia

corpo/mente e é aprofundada, nas últimas décadas, pelo distanciamento causado pelo uso excessivo de tecnologias digitais. Uma crise que, podemos dizer, existencial, pois a cada dia encontro seres humanos se questionando sobre qual a importância ou necessidade da vida ou que, por falta de propósitos vão deixando “a vida os levarem”. Encontram-se destituídos de sentidos, vazios, pois em sua maioria estão imersos em uma rotina diária em que não conseguem ter tempo para si ou para o outro ou porque são alimentados, intelectualmente, por uma gama de informações superficiais que as diferentes mídias empurram diariamente ou, ainda, quando não dispõem de tempo para o lazer mental e físico, acabam por não perceberem que necessitam encontrarem sentidos na vida, no viver.

Crianças e jovens imersos, majoritariamente, na vida tecnológica, que possuem dezenas de centenas de amigos virtuais, mas que não sabem dialogar presencialmente e nem sabem lidar com conflitos, com situações complexas que a vida lhes apresenta diariamente. Crianças e jovens entediados, desmotivados, que não conseguem entender a lógica da escola, com sua estrutura física, humana e pedagógica, porque tal instituição estabelece relações vinculadas a outro tempo, distante das necessidades e realidade do contexto atual de seus estudantes. São pessoas que, citando Bauman (2007), percebem a escola em sua estrutura sólida em um tempo caracterizado pela liquidez.

Uma educação que ainda tem por finalidade formar ou ‘deformar’ para atuar em uma função única; o conhecimento repassado como em uma linha de produção (na fábrica/indústria), como se todos fossem robôs, aprendendo a aplicar os conhecimentos em determinada área específica, de uma forma delimitada e preconcebida; que não gera reflexão, nem discussão e, muito menos, crítica. Educação sem essas características não tem vida, é algo mecânico, impositivo.

Como tornar a busca pelo conhecimento prazeroso e com sentidos se a consciência, como órgão do sentido, não é despertada? (Frankl, 2011; 2019). O todo não existe. Essa individualização vai além dos saberes utilizados no trabalho, ela perpassa todas as relações: cada um no seu mundo, na sua “caixinha” e, envolvidos nas redes sociais e sem interação direta com o outro, com a vida! Como disse Duarte Jr (2004, p.192) “o pleno sentimento da vida implica em que tentemos capturá-la e, assim, compreendê-la, de todas as maneiras possíveis — lógicas e estéticas, intelectuais e estéticas, científicas e artísticas” É nisso que eu acredito: para o enfrentamento dessa crise que o mundo está vivenciando faz-se necessário levar em

conta o ser humano nas dimensões biopsicoespiritual, educar sem reducionismos, possibilitando que os/as aluno/as desenvolvam uma postura crítica e ética diante dos acontecimentos e diante da vida, pois

Não é possível fazer frente aos males e desencontros de uma época como a nossa, tais como a falta de um sentido para a existência, a despersonalização e a desumanização, a não ser que a dimensão humana, a dimensão dos fenômenos humanos, seja incluída no conceito de homem que deve necessariamente estar na base de qualquer espécie de psicoterapia (*o que pode ser aplicado a educação* - grifos da autora), seja ela a nível consciente ou inconsciente". (Frankl, 2019, p. 9)

Na construção do conhecimento, ao levar em conta, seja na formação básica ou universitária as multidimensões que o ser humano é constituído, favorece com que ele (com)viva bem em comunidade, relacionando-se de modo saudável com os seus pares. Ao trabalhar com o ser humano em sua totalidade, o ajudarei a desenvolver os saberes intelectuais e sensíveis, às produções criativas, a autotranscendência, o autodistanciamento,<sup>11</sup> liberdade, responsabilidade, compreensão de valores éticos e formas de amar o mundo (Almeida, 2017; 2024). Assim, poderei aprender e ensinar, como, também, educarei com o objetivo de encontrar sentidos em nossas vidas ou aguçando a consciência do outro para que ele busque sentidos em sua vida. Dessa forma, não apenas o saber-conhecer e o saber-fazer são irrenunciáveis como também não o é, o saber-ser.

Dentro do ambiente escolar, as vozes que ressoam como "gritos" são aquelas que se levantam nas discussões sobre inclusão, diversidade, injustiça e adversidades, assim como nas iniciativas que promovem a conscientização sobre saúde emocional. No entanto, contrapondo essa visibilidade, os "silêncios" ocultam as lutas internas, como as batalhas individuais contra a solidão e as questões emocionais não abordadas. Além disso, problemáticas delicadas, como o bullying, muitas vezes, permanecem obscurecidas pela sombra do medo e da vergonha. A interação entre esses "gritos" e "silêncios" traz à tona a complexidade da experiência humana, enquanto essas questões em constante evolução influenciam a trajetória coletiva.

---

<sup>11</sup> O conceito de autodistanciamento se refere à habilidade do ser humano de se afastar tanto de circunstâncias externas quanto de sua própria condição, permitindo a adoção de uma perspectiva deliberada e a escolha de uma postura ou posicionamento consciente. Maiores informações ver: Frankl, Viktor E. *A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da Logoterapia*. São Paulo: Paulus, 2011

Portanto, é imperativo fomentar um ambiente escolar mais acolhedor, que proporcione espaços de apoio e escuta atenta, a fim de construir um ambiente educacional que reconheça e aborde as diversas dimensões dessas problemáticas.

### 3.2. A COVID 19 E O RETORNO PRESENCIAL ÀS AULAS.

Desde 2019 estou assumindo a função de vice-diretora e essa mudança em minhas funções modificou o meu contato com os/as alunos/as. É muito complexo e desafiador estar nessa função. Precisamos lidar com toda equipe gestora, com os/as professores/es, alunos/as, responsáveis pelos/as alunos/as, funcionários/as e todas as demandas da Secretaria de Educação.

Estou sempre recebendo pais e/ou responsáveis familiares para conversar. Como já citado anteriormente, o Colégio se encontra em um bairro da periferia e o seu entorno sofre com a violência, com o tráfico das drogas, com o desemprego, entre outros problemas. Compreender o porquê das dificuldades de aprendizagem de alguns/mas alunos/as e as suas ausências na escola é um dos nossos objetivos ao conversar com familiares. A escuta acontece com a intenção de compreender o contexto familiar e suas implicações na vida desse/a estudante, firmando a parceria família-escola.

Já em 2019, os problemas eram variados e complicados, como: violência entre estudantes, interferências externas do tráfico, casos, diagnosticados por médicos psiquiatras, de síndrome de pânico, ansiedade, automutilação e depressão; alguns/mas crianças/jovens em usos de medicamentos fortíssimos e que dizem não estar suportando a vida. Por isso, traçamos, em 2020, junto aos meus pares da gestão e coordenação, ações para serem desenvolvidas ao longo do ano e que norteassem o caminhar em relação a essas situações; no entanto, após o primeiro mês de aulas, o mundo foi surpreendido com a Pandemia de Covid 19. De uma hora para a outra, todos precisavam se resguardar em suas casas devido ao medo do invisível que se tornou tão real e ceifou tantas vidas.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Os decretos relacionados às normas de distanciamento social no estado da Bahia durante a pandemia do coronavírus estabeleciam medidas como restrições de circulação, uso obrigatório de máscaras, limitação de capacidade em estabelecimentos comerciais, proibição de eventos e aglomerações, entre outras. Essas medidas foram variando ao longo do tempo de acordo com a gravidade da situação epidemiológica e as orientações das autoridades de saúde.

Os primeiros dias em casa foram de apreensão, tudo era novo, ao mesmo tempo que estava buscando proteção, todos eram bombardeados por diversas informações sobre o novo vírus e os cuidados que deveriam ser tomados. As notícias me fizeram lembrar a história há cem anos, pois um vírus tão dizimador tomou o planeta ao final da Primeira Guerra Mundial: o vírus da gripe espanhola. Agora, era um vírus semelhante ao anterior e que encheu a todos de medos, incertezas, me fez refletir sobre a brevidade da vida, pois como Zordan e Almeida (2020) afirmam “a natureza mostra ser a vida humana totalmente dispensável para sua plena existência e para a existência planetária”, pensamento corroborado por Moraes quando diz que (2021, p. 278):

Querendo ou não, a pandemia igualou a todos em seus medos e em suas esperanças, em seus sofrimentos e desejos de seguir adiante vivendo/convivendo em um mundo melhor, emocionalmente mais saudável, socialmente mais justo e ecologicamente mais sustentável. E a cada dia, estamos mais impactados, impressionados e fragilizados com a transitoriedade da vida, desvelada de maneira impactante por esta pandemia e por nossas relações egocêntricas e destrutivas com a natureza.

Inicialmente e durante a pandemia, eu acreditava que muitas pessoas estariam a (re)pensar a vida e decidir modificar as suas ações, buscar sentidos novos para seguir a sua existência de forma mais humanizada, solidária, pois concordo com Moura (2021, p. 275) quando ela afirma que

Esta crise sanitária se revelou como uma crise civilizacional de dimensões planetárias, que colocou em perigo toda a humanidade, lembrando-nos que somos, verdadeiramente, uma comunidade de destino, a qual bioecologicamente estamos todos interconectados.

Diante das notícias mais tristes havia a esperança que tudo terminasse logo, o desejo que tudo retornasse a sua “normalidade”. Mas, infelizmente não foi o que ocorreu: os dias se tornaram semanas, as semanas transformaram-se em meses e logo alcançou-se um ano de confinamento sem muitos resultados salutaros. E assim foi nos dois últimos anos: o mundo foi assolado por um coronavírus, que expôs, ainda mais, as nossas fragilidades: na saúde, na economia, na política, na sociedade e na

educação. Em todas as áreas os danos foram catastróficos, mas na vivência pedagógica, a pandemia fez perceber, sem precisar olhar os dados econômicos, o quanto aumentou o fosso entre os detentores do poder político/econômico/ideológico e a massa pauperizada/marginalizada/excluída.

Olhando para o lado, bem perto de cada um de nós, enxergo as disparidades socioeconômicas. Como diz Boaventura (2020, p. 8) "talvez baste abrir a janela", pois, as maiores desigualdades e problemas encontram-se no Sul, não apenas geograficamente falando, mas designado por "um espaço-tempo político, social e cultural." Seja qual for o hemisfério, o vírus chegou e se alastrou levando ao recolhimento, ao isolamento. Mais uma vez, as populações mais pobres e os/as trabalhadores/as, de inúmeros setores, precisaram sair para trabalhar e àqueles/as que não exerciam atividade laboral precisavam ficar em casa. Mas, em que casa? Foram obrigados/as a permanecerem dividindo pequenos cômodos, um mesmo banheiro, um mesmo quarto e, muitas vezes, encontrando-se no mesmo espaço com familiares que exigiam cuidados, pois eram vítimas em potencial.

Os/as professores/as, também, em suas casas, usando da sua internet, dos seus equipamentos e outros aparatos e dos seus espaços físicos para manter o vínculo com os/as alunos/as. Mas, como manter esse vínculo se a maioria deles não tinha acesso de qualidade à rede de internet, só possuíam um aparelho de celular pré-pago, com dados móveis que acabavam em poucos instantes? Os/as professores/as precisaram se reinventar em suas práticas para transformarem as suas atividades em algo que pudesse proporcionar ao/à aluno/a o/a ser sujeito ativo e que construísse conhecimentos; algo difícil, pois eles/as estão acostumados/as a receberem "tudo pronto", sem grandes esforços, pois muitas escolas são pautadas pelas práticas da mera transmissão de saber, no qual se sentam e escutam. Como mudar esse raciocínio de uma hora para outra?

Do mesmo modo, os/as professores/as, na pandemia, como bem salientou Nolasco-Silva (2022, p. 48) foram colocados

Diante de inúmeras demandas de ressignificação das muitas coisas que já sabíamos, mas não podemos romantizar esse alargamento dos *saberes-fazer*s, ignorando o tempo e a força que precisamos empregar para dar conta dessas novas demandas, sobretudo quando elas são impostas no mundo do trabalho, sem a infraestrutura necessária. Seria o trabalho docente exercido no Ensino Remoto Emergencial um desdobramento de um processo, cada vez mais intenso, de uberização do magistério?

A gestão escolar passou a fazer busca ativa dos/as alunos/as, por meio das redes sociais do colégio, dos programas mais populares de rádios, até mesmo, através de carro de som, pelas ruas dos bairros em que residiam. Muito se fez com o intuito de não deixar esse/a aluno/a fora do processo educativo, com o objetivo de “um segurando a mão do outro”, conseguirem vencer aquele período nebuloso.

Nesse contexto, a educação foi chamada a desempenhar seu papel na sociedade, mesmo que a distância, enfrentando muitos desafios, como salientam Zordan e Almeida (2020, p.4)

Para atender ao apelo de manter a máquina funcionando, andando e rendendo, houve um movimento frenético de diversas instituições educativas, em especial às de cunho privado, para migrar ações educacionais presenciais-acontecidas nas instituições - para atividades a distância - realizadas exclusivamente nos lares. Essa corrida por aulas on-line e atividades remotas gerou inúmeros impasses, não apenas quanto ao despreparo das famílias dos estudantes ao *homeschooling*, mas, especialmente, quanto à relevância e à importância dada aos conteúdos a serem aprendidos durante a pandemia.

Nesse período, como bem definiu Alves (2020), vimos um “tremendo faz de conta” na educação. Boa parte dos/as professores/as sentiram-se perdidos/as, pois não sabiam como ministrar uma aula síncrona, não conheciam os recursos, as plataformas, etc. Simplesmente, acabaram transferindo as aulas expositivas da sala de aula para a tela dos aparelhos, para os/as poucos/as alunos/as que conseguiam acessar. Como a maioria deles não tinha acesso qualificado à internet, os/as professores/as preparavam, quinzenalmente, roteiros de aulas, enviavam para o e-mail do Colégio e a gestão imprimia e preparava para a entrega aos responsáveis ou estudantes. Várias dessas atividades retornavam em branco, pois, por mais detalhadas que estivessem, não conseguiam resolver o solicitado. Era um momento do “novo”, mas ninguém conseguiu acertar muito bem o compasso. Desta forma, concordo com Zordan e Almeida (2020, p. 2) ao afirmarem que

O contexto imposto pela Covid-19 associada ao novo coronavírus (SARS-CoV 2), cuja prevenção demanda o isolamento social e conseqüente supressão das atividades escolares e educativas regularmente presenciais, até o final do ano de 2020, provoca questões urgentes em torno da finalidade da educação na contemporaneidade.

O que se percebeu naquele momento, e depois estudos<sup>13</sup> confirmaram, é que alunos/as e professores/as ficaram sobrecarregados de atividades em um período tão incerto e delicado perante a vida. Foram inúmeras as tentativas de acertos, mas nem sempre o resultado foi o esperado. Os responsáveis cobravam atividades, muitos cobravam o retorno às aulas, pois no ambiente escolar eles consideram que os jovens estão seguros e protegidos contra os males que a rua oferece. Muitos/as alunos/as não foram encontrados/as, nem mesmo quando o governo instituiu o Cartão Alimentação<sup>14</sup> (para todos/as), o Programa Mais Estudo e, depois, o Bolsa Permanência (destinado às famílias em situação de vulnerabilidade social). Esse foi um processo cansativo, desgastante e dolorido.

Há um consenso que os/as alunos/as saberiam usar os recursos ou as plataformas, mas muitos nunca tinham escutado falar no Classroom<sup>15</sup>, tampouco sabiam a finalidade de possuir um e-mail institucional. Cada aluno/a recebeu um login e uma senha inicial para ter acesso às aulas que deveriam ser oferecidas na plataforma adotada pela SEC. Ou, também, os/as professores/as poderiam solicitar que assistissem um canal específico da TV para acompanhar aulas gravadas de diversas áreas. As aulas remotas<sup>16</sup> foram uma falácia.

De forma verticalizada chegavam orientações e determinações: faça assim, siga essas orientações. Mas não pensaram que a escola, por conhecer a sua

---

<sup>13</sup> Durante a pandemia, a rápida transição para o ensino remoto exigiu adaptação a novas tecnologias e metodologias, além de enfrentar o estresse e a ansiedade gerados pela crise global. Para maiores informações referentes aos estudos sobre a sobrecarga enfrentada pelos alunos e professores no período das aulas na pandemia ver links: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2020/06/sobrecarga-de-atividades-atinge-alunos-e-docentes-e-expoe-lacunas-do-ensino-remoto-ckbmi57jb003m01jfb6r2zoue.html>  
<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conintsau/article/view/19157/17890>

<sup>14</sup> Política de assistência estudantil instituída pelo governo da Bahia no período da Pandemia de COVID-19. Maiores informações consultar o link: <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/noticias/vale-alimentacao-estudantil-contribui-para-seguranca-alimentar-dos-estudantes-e-suas-famili>  
<http://estudantes.educacao.ba.gov.br/mais-estudo>  
<https://www.bahia.ba.gov.br/2023/06/noticias/educacao/bolsa-presenca-disponibiliza-r-52-milhoes-para-familias-de-estudante-neste-mes-de-junho/>

<sup>15</sup> Google Classroom: foi um dos mecanismos utilizados pela Secretaria de Educação para que as atividades remotas fossem organizadas. Maiores informações em: <https://educadordofuturo.com.br/google-education/google-classroom/>

<sup>16</sup> Decretos e orientações sobre a permissão das aulas em formato remoto na Bahia no período da pandemia Covid-19, abrangendo iniciativas em várias dimensões, começando pela garantia da segurança e saúde das pessoas, respeitando os direitos educacionais e enfrentando a grave situação de vulnerabilidade e desigualdade social. <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112>  
[https://www.tce.ba.gov.br/images/resposta\\_9126\\_2020\\_12.pdf](https://www.tce.ba.gov.br/images/resposta_9126_2020_12.pdf)



comunidade, poderia implementar ações que fossem mais próximas das suas realidades. Que os/as professor/as também poderiam usar a criatividade e inovar em suas práticas de acordo com as suas vivências e a dos/as alunos/as; não fomos escutados. Não pensaram que muitos/as docentes foram contaminados pelo vírus e estavam em processo de recuperação, alguns perderam a vida ou perderam familiares e amigos e, ainda, que muitos adoeceram psicologicamente e que, até hoje, não retornaram às Unidades Escolares. Quais, de fato, foram os cuidados com a educação?

Em meio a pandemia e no retorno presencial<sup>17</sup>, vi aprofundar os problemas que já existiam e, agora, os que relacionam educação e o uso das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação). Tenho a consciência que há a necessidade de políticas públicas que efetivem o uso das tecnologias, passando pela formação dos/as professores/as, pela instalação de equipamentos e internet que possibilitem o uso adequado e todas as funções das TIC que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem. Pois como afirmam Pretto e Bonilla (2022, p. 148)

Ao longo dos anos, foi possível constatar avanços em termos pedagógicos na relação entre tecnologias e educação, uma vez que se passou a pensar a presença das tecnologias ancoradas na sua apropriação crítica por parte de professores e alunos, preparando-os para a vida e para o mundo do trabalho. No entanto, as políticas públicas de formação e inserção das tecnologias nas escolas não corresponderam a esses avanços.

Enfim, o retorno presencial às aulas após a fase mais crítica da pandemia tem sido desafiador porque preciso lidar com todos os problemas que já existiam e que se tornaram mais graves, aumentando a ausência de uma perspectiva de sentidos na vida escolar.

Isso fica notável com os dados de afastamento da escola. Durante o ano de 2023, tive três professores que se afastaram por questões de saúde mental. Outros que permaneceram na ativa, mas que sempre possuem necessidade de recorrer a

---

<sup>17</sup> Na Bahia, o retorno de forma remota em março de 2021 e de forma presencial no mês de julho de 2021, seguindo as orientações da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação que estavam em consonância com OMS  
<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112>  
<http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/estudantes-da-bahia-terao-diversos-recursos-educacionais-durante-o-ensino-remoto>  
[https://www.tce.ba.gov.br/images/resposta\\_9126\\_2020\\_12.pdf](https://www.tce.ba.gov.br/images/resposta_9126_2020_12.pdf)

atestados médicos, os afastando temporariamente. Em relação aos/as alunos/as /as, segundo o Livro de Ocorrência, as Atas de AC e de Conselho de Classe e Pastas dos/as alunos/as (em que se encontram os documentos referentes a sua vida estudantil), até 2017, havia no colégio cinco alunos com relatórios médicos psiquiátricos e mais sete que, segundo os familiares, apresentavam dificuldades de aprendizagens relacionadas à ansiedade, depressão. Desde o retorno presencial, senti e vi aumentar esses números. No ano de 2022, o Colégio teve suporte, por meio do Programa Brasil na Escola<sup>18</sup>, com a presença de uma psicóloga nos turnos matutino/vespertino. Ela os atendia, os escutava e, quando necessário, convidava a família para encaminhamentos. Em 2023, foi realizado o levantamento pela professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e havia 35 alunos laudados com problemas referentes a ansiedade/depressão/síndrome do pânico/automutilação. Dois desses alunos já tentaram o suicídio.

Infelizmente, há muitos casos em que a família não tem condições nem de adquirir medicamentos ou de fazer acompanhamento com psiquiatra ou psicólogo. Ainda outras situações em que o/a discente, mesmo já diagnosticado/a com algum problema que afete a sua aprendizagem, não tem acompanhamento/tratamento médico, pois os familiares criam explicações que sucumbem à negação do quadro.

Quando tenciono propor uma formação de docentes fundamentada em uma educação com sentidos, é com o desejo de que possamos aprender, eu e meus pares, a intervir de forma preventiva, ao tornar nosso espaço escolar um local acolhedor, de escuta sensível, de troca de saberes e afetos. Porém, mesmo em meio a tantas adversidades que tenho enfrentado, escolho seguir em frente, sempre disposta a lutar por uma educação que nas palavras de Galeffi (2014, p. 54)

que se faça um educar transdisciplinar para a transformatividade humana criadora. Uma educação do ser social autônomo e inventivo, aberto ao florescimento de sua pessoa humana total, aberto ao ímpeto criador que fala primeiro pelo desejo de ser próprio, e só depois pela construção de um si-próprio que tem consciência de si no mundo, realizando a vida pessoal de um ser humano concreto. É urgente uma

---

<sup>18</sup> O programa instituído pela Portaria nº 177, de 30 de março de 2021, tem como principal objetivo promover e incentivar a implementação de estratégias e inovações para garantir que os estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental permaneçam na escola, alcancem aprendizagens significativas e progridam em seu percurso educacional de forma equitativa e dentro da faixa etária adequada. Maiores informações sobre o Programa Brasil na Escola ver o link <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/conta-pdde-qualidade-1/programa-brasil-na-escola>

educação para a sustentabilidade triética planetária e mundial. Uma educação incubadora dos mais altos ideais de justiça e amor incondicional pela vida sendo.

Assim, busco criar alternativas para assumir a minha existência enquanto ser humano, no sentido de um ser em constante construção e inacabado, que precisa de relações que desenvolvem, diariamente, com os outros, mas também com o conhecimento, com o mundo, com a natureza e comigo mesmo (Almeida, 2017; 2024) para continuar a viver com esperança, com um olhar de que é possível re-encantar (Assmann, 2003; Sung, 2006) a educação, de re-humanizar a educação. Nesse processo de aproximação entre tantas vidas, sonhos, desejos, escolhas, possibilidades, potencialidades, é possível fazer mudanças, buscar a transformatividade (Galeffi, 2014) na educação, a partir de uma tomada de decisão consciente dos sujeitos que estão no chão da escola.

### 3.3 O CHÃO DA ESCOLA E AS LACUNAS DE UMA EDUCAÇÃO PROMOTORA DE SENTIDOS - DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.

Ao ler o documento o Projeto Político Pedagógico (Bahia, PPP, 2018) da escola na qual a pesquisa-intervenção foi desenvolvida, observei que há uma preocupação em "formar" o/a aluno/a no sentido de se tornarem cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e visando o respeito ao ser humano. Ainda, segundo o documento, “[...] o educando deve ser considerado o principal artífice de sua própria aprendizagem, já que sua ação, tanto material como intelectual, permite-lhe transformar a realidade, à medida que elabora novos significados possíveis” (Bahia, PPP, 2018, p. 6). Constatei um forte propósito em relação à formação humana do/a discente, inclusive, seguindo na linha do que Frankl (2019, p. 31) aponta em que a educação “[...] não se limite a transmitir conhecimentos, mas contribua para o aprimoramento da consciência, de forma que o homem alcance uma sensibilidade suficientemente apurada para captar as exigências inerentes a cada situação”. Assim, a escola tem um papel bem mais amplo do que transmitir conteúdo. Compete a ela orientar-se pela formação ética e cidadã, de acordo com a sua visão de sociedade. Isso fica explícito no PPP do colégio, quando afirma:

Não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade a escola está formando o indivíduo. Pois, juntamente com o conteúdo o professor transmite valores, normas de conduta, regras de comportamento, enfim sua forma de ver o mundo. E o professor tem que ter domínio do saber escolar (conteúdo), dos métodos de ensino, da organização curricular e das regras que regem a instituição escolar. É um processo de construção coletiva e intencional de experiências de aprendizagem significativa, considerando diferentes possibilidades de oportunizar a (re)construção do conhecimento formal e informal, dentro de um contexto histórico, social, político, econômico e cultural. O currículo reflete a percepção que se tem do mundo, possibilitando ao indivíduo atuar e intervir diante dos problemas concretos da vida, sejam eles sociais ou laborais (Bahia, PPP, 2018, p. 34)

Fica claro o que se espera da escola na formação dos/as aluno/as, no entanto, na sequência da leitura do documento encontrei algumas hipóteses sobre o comportamento deles/as no ambiente escolar e as possíveis causas do desempenho abaixo do esperado. “As metodologias utilizadas em sala de aula são eficientes, mas a aprendizagem é dificultada pela relação conturbada entre os próprios/as alunos/as e a falta de interesse nos estudos.” (Bahia, PPP, 2018, p. 11). Na sequência li, ainda, que “os docentes percebem que, para muitos/as alunos/as, a escola não possui uma função social importante em suas vidas. Essa crença se evidencia no desinteresse pelas aulas e pelos estudos, de um modo geral, e nas notas baixas e consequente reprovação” (Bahia, PPP, 2018, p. 12). Aqui questiono: Como são atravessados os sujeitos que fazem parte dos processos de mediação pedagógica, quando é percebido que os estudantes não enxergam a escola como importante para a sua vida? E os/as professores/as têm percebido sentidos na educação, na escola, no seu trabalho? O que fazer para reencantar a vida a partir da educação? Segundo Sung (2006, p. 123), na proposta de

[...] reencantar a educação para reorientar a humanidade aparece claramente a articulação entre a noção de reencantamento e a de sentido da vida. Uma nova orientação, um novo sentido de vida para a humanidade exige um reencantamento do ato de educar e de aprender, um processo que não pode ser determinado somente pelos ditames do mercado e dos cálculos financeiros. Um reencantamento que desencanta o mundo do consumismo e da acumulação, pois revela "verdadeiro" sentido de vida, um sentido que se funda no próprio ato de viver e de se realizar como ser humano nas relações de diálogo e no conhecimento um do outro e do mundo que nos cerca, conhecimento que possibilita uma vida melhor e com mais sentido humano.

Como a escola é um ambiente de circulação de afetos e encontros onde estudantes e professores/as passam grande parte do seu tempo, é preciso que ela ofereça espaços de escuta e de acolhimento, em que possam expressar e externalizar seus sentimentos, possibilitando que razão e sensibilidade se manifestem imbricadas, entender os seres humanos como *raciomeocionais* (Almeida, 2017; 2024) reconhecendo a indissociabilidade dessas dimensões e trabalhando em direção a uma abordagem mais holística, inclusiva e enriquecedora.

Nos documentos internos da Escola é visível a preocupação com a formação dos/as discentes, mas não há ações voltadas para a formação continuada dos/as professores/as, a não ser as instituídas que devem ser trabalhadas nas AC. Vale destacar que essa pesquisa-intervenção não intenciona responsabilizar a escola, os/as professores/as, família, alunos/as ou qualquer outro sujeito implicado nos processos de ensino e aprendizagem. Não, não é essa a dinâmica e o propósito deste trabalho. Penso que a partir da compreensão do que acontece no chão dessa escola e, de forma dialogada, discutida entre a equipe pedagógica e gestora, será possível intervir no sentido de auxiliar na descoberta de sentidos que levem a reencantar o seu olhar sobre a educação, possibilitando a esses sujeitos aguçarem a sua consciência e tomarem decisões com significados para as suas vidas, que possam reverberar na construção de um mundo mais humanizado.

Após leituras e escutas sobre o chão da escola, fui buscar nos documentos que orientam a educação na Secretaria de Educação do Estado da Bahia como é discutida a formação dos professores/as. A formação continuada é um importante processo para o desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Na rede estadual de educação da Bahia, essa formação é realizada por meio de diferentes programas e projetos, com o objetivo de atender às demandas dos profissionais da educação. Entre os diversos programas e projetos de formação continuada para professores e gestores da rede pública de ensino nas últimas duas décadas estão: Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio; O Programa Ensino Médio em Ação - EM-Ação; Pacto Nacional do Ensino Médio-Bahia; A Educação Integral; Formação Ensino Médio: Tecendo Redes de Conhecimento.

Os programas acima mencionados tiveram como objetivo ampliar a qualidade da educação ofertada no Ensino Médio, com foco na formação docente. O Pacto pelo

fortalecimento do Ensino Médio, por exemplo, foi estabelecido pela Portaria 1.140, emitida em 22 de novembro de 2013, e teve como um de seus propósitos associar o progresso no Ensino Médio à melhoria da formação dos professores; sua execução ocorreu por meio de colaboração entre as Secretarias Estaduais de Educação e Universidades Públicas e esteve vinculada a implementação da Reforma do Ensino Médio,

[...] com vistas a garantir a qualidade no Ensino Médio [...] contempla dentre outras, a ação de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio, por meio da colaboração entre Ministério da Educação, Secretarias de Educação e Universidades (Brasil, 2014, p.4).

O material disponibilizado para estudo pelos/as professores/as foi produzido pela Universidade Federal do Paraná, que teve um papel crucial na condução da proposta, por meio das análises das práticas dos professores perante as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O mais recente programa é o “Ensino Médio: tecendo redes de conhecimento”, iniciado em maio de 2023, resultado de uma parceria entre a Secretaria de Educação da Bahia e a Fundação Getúlio Vargas. O objetivo principal é colocar em prática o Documento Curricular Referencial da Bahia, para que, através da formação continuada, os/as profissionais da educação estejam a par dos novos desafios do Ensino Médio, e possam “[...] fecundar ideias e ver brotar, crescer e florescer nossas ações numa perspectiva transformadora da sociedade, considerando as dimensões individuais e coletivas” (Bahia, 2023. p.1). O programa também almeja permitir “[...] utilizar os melhores fios para tecer e ressignificar práticas educativas cotidianas na intenção de promover o direito à aprendizagem de nossos estudantes.” Este programa é direcionado aos/às docentes, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos/as das redes estadual, municipal e particular<sup>19</sup>, bem como profissionais da educação que trabalham em órgãos de controle, a exemplo do Conselho Estadual de Educação (CNE).

---

<sup>19</sup> "Formação Ensino Médio: Tecendo Redes do Conhecimento" tem como objetivo principal oferecer uma capacitação contínua para os profissionais da educação, de modo que estejam atualizados e preparados para enfrentar os novos desafios específicos do Ensino Médio. Para maiores informações: <https://www.comunicacao.ba.gov.br/2023/05/area-de-imprensa/audios/sec-realiza-formacao-continuada-para-educadores-sobre-o-curriculo-do-ensino-medio-2/>

Vale apontar que alguns dos programas anteriores foram voltados apenas para os/as professores/as das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Geralmente, as ações formativas acontecem nas reuniões de Atividade Complementar - AC, alguns encontros presenciais ou à distância, através da Plataforma Moodle (muitas vezes em parceria com as Universidades do Estado da Bahia e de outros estados).

O professor busca essas ações formativas tanto para ampliar os conhecimentos que reverberam em sua prática pedagógica, como para valorização profissional. Mas, o que é percebido, ao longo dos anos, é que esses processos formativos são implementados sem qualquer pesquisa direcionada aos/as professores/as ou mesmo uma consulta prévia aos envolvidos sobre suas necessidades territoriais e pedagógicas. Por exemplo, no mais novo programa de formação "Tecendo Redes de Conhecimento", os/as docentes foram automaticamente inscritos, não foram consultados/as sobre o desejo de participar ou não do programa. Penso, também, que foi excludente, pois poderia ser oferecido a todos os/as professores/as da rede, pois sabemos que muitos deles/as, em todo o Estado, que trabalham apenas com os anos finais do Ensino Fundamental, mas que precisam da formação.

Uma outra questão é sobre o acúmulo de atividades, pois muitas dessas se tornaram cansativas, pois eram adicionadas as demandas que já existem cotidianamente na carga horária do docente, o que difere na prática do que o Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, LDB, 1996):

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho.

A título de exemplo, no programa "Tecendo Redes de Conhecimento", foi disponibilizado horário para estudos nos encontros de AC; porém eles não foram suficientes porque além desse horário ser necessário para discussão internas do colégio, o material é denso/enriquecedor em conteúdo e com muitas atividades para serem realizadas, já que é estruturado em cinco ciclos e cada um deles aborda tópicos específicos e importantes do currículo, com atividades práticas e recursos diversos, e

que é necessário discuti-los nos espaços: 1.“Diário/Por que tecer?/ Síntese da realidade” (aqui é feito um relato sobre seus conhecimentos prévios sobre o tema apresentado/discutido na aula); 2.“Costurando as ideias/o que preciso conhecer?” (apresentação de textos e outros recursos para leitura) e o 3. “Fórum/revendo o bordado” (sempre com recortes de textos, ou vídeos, músicas etc. para reflexão e discussão no espaço/sempre ao final de cada aula.). Cada ciclo é composto por módulos e cada módulo com 4 ou 5 aulas.

No que tange ao Documento Curricular Referencial da Bahia percebi a preocupação em assegurar a formação continuada dos/as professores/as, não apenas por indicação do Estado, mas respeitando e valorizando a que ocorre no chão da escola.

Reconhece-se que a formação continuada acontece não somente promovida pelo Estado em diferentes espaços ou dentro das unidades escolares, como também pelas buscas individuais dos/as profissionais da educação em diferentes instituições. Vale ressaltar o esforço desse coletivo para fazer valer a discussão não só sobre carreira e salário, mas para reconhecer o papel do conhecimento dentro das universidades. (Bahia, DCRB, 2022, p.498)

O Documento Curricular Referencial da Bahia afirma que, quando existem trocas de experiências e saberes das práticas desenvolvidas no chão da escola, “há um fortalecimento do coletivo escolar mobilizando a gestão dos conhecimentos que pode impulsionar o desenvolvimento teórico e, também, metodológico e possibilitará o ato de ensinar mais consciente” (Bahia, DCRB, 2022, p. 498). Sei que essas partilhas entre os/as docentes são importantíssimas, pois ao olhar para a sua prática e apresentar ao outro, abre as portas para refazer o percurso e o planejamento elaborado, até então.

Apesar de assegurado em leis, decretos e normas que regem a educação na Bahia, o/a profissional docente ainda não tem chances reais de buscar formação continuada. Estudar é um ato de resistência e de luta porque, muitas vezes, ele trabalha 40h e/ou 60h e não consegue dispensa das suas atribuições laborais, sendo necessário desenvolver suas atividades profissionais e acadêmicas.

Ainda nos documentos da Secretaria de Educação da Bahia, que tratam da formação continuada de professores, a sensibilidade é mencionada como uma das competências necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. O DCRB (Bahia, DCRB, 2022, p.181) afirma que



As competências a serem alcançadas se referem à mobilização de conhecimentos que serão construídos após desenvolverem habilidades referentes às práticas cognitivas e socioemocionais, envolvendo atitudes e valores. O objetivo é tornar os educandos capazes de resolverem problemas complexos da vida cotidiana, exercendo a cidadania e preparando-os para a vida social e o mundo do trabalho.

Percebe-se uma preocupação em desenvolver as competências socioemocionais dos/as alunos/as, porém é preciso ter cuidado ao ver que o documento apresenta consonância com a Base Nacional Comum Curricular, questionando o que, de fato, eles desejam ao esperar que os/as docentes trabalhem essa competência: é com o intuito de transformar a nossa sociedade em mais igualitária, em um efetivo exercício da democracia ou apenas a manutenção de uma sociedade que atende aos princípios do neoliberalismo? Também cabe questionar se a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação possibilitará ao docente desenvolver as suas competências socioemocionais para que possa, assim, ajudar o seu aluno.

Ao ler documentos sobre a formação continuada de professores na Rede Estadual de Educação da Bahia, fica claro, para mim, que há uma preocupação inicial em formar professores/as para atender às necessidades dos/as alunos/as e lidar com problemas contemporâneos. No entanto, apesar dos objetivos declarados de “[...] formar alunos críticos, reflexivos e autônomos” (Bahia, DCRB, 2022) alinhados aos pilares da educação para o século XXI (UNESCO, 1998) — aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser —, percebo que o conhecimento como formação da subjetividade ainda não encontra espaços efetivos na escola, nem entre os diversos sujeitos envolvidos nos processos de mediação pedagógica. Os programas de formação que, supostamente, visam melhorar a educação parecem estar mais preocupados em obter melhores índices e taxas de aprovação, redução da repetência e da evasão escolar. No entanto, falta uma preocupação efetiva em preparar os/as professores/as para que possam auxiliar os/as alunos/as a enfrentarem as possibilidades/dificuldades que a vida lhes oferece, em proporcionar uma educação que dialogue com sentidos em suas vidas, diante de todas as transformações e desafios que o mundo globalizado apresenta.

É importante ressaltar que a busca de sentidos na vida, por meio da escola, não se limita apenas ao conteúdo ensinado, mas, também, à relação entre

professores/as e alunos/as, ao ambiente educacional e às experiências vivenciadas em sala de aula. A partir de uma educação sensível, os/as alunos/as são encorajados a refletir sobre suas próprias experiências, tornando-se sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. É fundamental que a educação valorize a formação e a experiência dos indivíduos, oferecendo oportunidades para que possam descobrir seus próprios sentidos e significados, desenvolvendo habilidades e competências que lhes permitam participar ativamente da sociedade e da construção de um mundo mais justo e solidário. Existe um longo caminho a percorrer, porém devo reconhecer que já foi realizado um trajeto significativo. Mesmo que nesse percurso haja uma interligação complexa de poderes em diversas configurações, sempre haverá conhecimentos sendo construídos, como fios a puxar outros fios, formando redes de conhecimento.

#### **4 CAMINHANDO PARA UMA EDUCAÇÃO COM SENTIDOS: EXPLORANDO AS TRILHAS DE TRANSFORMAÇÃO.**

O meu caminhar tem início no meu lugar de professora e, no momento, vice-gestora. Do chão do ambiente escolar tenho observado, nos últimos anos, alunos/as e professores/as que não veem sentido na educação formal. Professores/as demonstram cansaço por uma série de questões que atravessam a nossa profissão de forma devastadora, e os discentes aparentam não ter perspectiva de vida, nem sonhos. Daí, pensar a formação docente perpassada por uma pedagogia que suscite sentidos, que humanize as relações entre os indivíduos na comunidade escolar e que provoque o exercício da autotranscendência, a educação dialógica, o cuidar do outro. Nesta pesquisa essa discussão está sendo dialogada, de modo multirreferencial, com os escritos de Viktor Frankl (2009; 2011; 2019; 2020), Marina Freitas (2020), Heloisa Miguez (2011; 2015; 2019), David Santos (2017; 2021), Jung Mo Sung (2006), Ivo Studart Pereira (2013; 2017), e Hugo Assmann (2003).

Nessa linha de estudos vinculada às minhas inquietações, que partem do desejo de compreender as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de mediação pedagógica e trabalhar com a busca de sentidos, perpassa pelo cuidado que devemos ter por todos, e isso pressupõe um pensar coletivo que possa se tornar um agir colaborativo, pois os/as professores/coordenadores/gestores/as compartilham essas angústias. Nesse processo, acrescento ao debate a compreensão de uma educação pautada nas relações, a partir de uma percepção *raciosensível*, conforme apresentando por Verônica Domingues Almeida (2017; 2024), Canda e Almeida (2018), Dante Galeffi (2016), René Barbier (1998), João Francisco Duarte Jr (2004) e Maffesoli (2009; 2018).

Para uma discussão sobre a formação de professores/as orientada para uma educação promotora de sentidos, a pesquisa-intervenção se assentou na pesquisa documental do PPP do colégio, de pautas e atas das reuniões de AC, dos Conselhos de Classes e Diários dos Professores, Livro de Ocorrências sobre nosso cotidiano escolar. Também nos estudos dos documentos que norteiam a educação no Estado da Bahia, como o DCRB. Além desses documentos foram estabelecidos em diálogo com Josso (2004; 2007), Almeida e Sá (2022), Taffarel (2019), Nogueira e Borges (2021), Galeffi (2020), Bersch e Schlemme (2007), Edgar Morin (2003), Nóvoa (2022).

Sigo tecendo as ideias a partir das minhas inquietações e das leituras desses/as estudiosos/as, penso que assim deve ser uma pesquisa em educação e a própria atividade educacional em si.

#### 4.1. TECER PALAVRAS, TRANSFORMAR VIDAS: A FORMAÇÃO DOCENTE COM SENTIDO/OS.

As mudanças no mundo ante a uma pós-modernidade têm impactado significativamente a vida das pessoas. Nessa era de rápidas transformações, avanços tecnológicos e globalização, muitas pessoas enfrentam um sentimento de falta de sentido e propósito, já que as certezas absolutas e as grandes narrativas perderam sua força e relevância. O sociólogo Bauman (2007) descreve essa mudança de paradigma como uma transição de uma era sólida para uma era líquida. Nas sociedades pré-modernas e modernas, as pessoas costumavam confiar em princípios, crenças e ideologias que forneciam um quadro sólido e coerente de significado, além de oferecerem respostas tidas como inquestionáveis para questões fundamentais da existência. Agora, a ênfase se encontra na individualidade e no consumo imediato. Conforme Frankl (2011, p. 83-84).

Hoje, vive-se uma era de esgotamento e desaparecimento das tradições. Desse modo, ao invés de novos valores serem encontrados através de sentidos únicos, o inverso ocorre. Valores universais estão em declínio. Por isso, cada vez mais pessoas são tomadas por um sentimento de falta de propósito, ou de vazio, ao que costumo chamar de vácuo existencial. No entanto, mesmo se todos os valores universais desaparecessem, a vida continuaria cheia de sentido, já que os sentidos únicos permanecem intactos mesmo com a perda das tradições. De fato, se o homem deve encontrar sentido até mesmo numa era que não cultiva mais valores, ele deve estar provido com a plena capacidade de sua consciência. Logo, em nosso tempo, parece que o papel da educação, mais do que transmitir tradições e conhecimentos, deveria ser o de refinar a capacidade humana de encontrar sentidos únicos. [...] Numa era em que os Dez Mandamentos parecem ter perdido sua validade incondicional, o ser humano tem que aprender, mais do que nunca, a ouvir os dez mil mandamentos relacionados às dez mil situações singulares de que sua vida consiste.

Sung (2006) corrobora com tais pensamentos, afirmando que são os ditames da ideologia neoliberal, de uma cultura de consumo, que têm dado as regras que direcionam o sentido da vida na nossa sociedade. O ser humano é orientado para o ter, o que o leva a buscar o 'prazer' efêmero que se sente ao adquirir mercadorias, o

qual espera-se que preencham, muitas vezes, o vazio resultante do desencanto pela vida. Esse desencanto ocorre quando se afasta de uma vida encantada pelo cotidiano e pelos aspectos da natureza. Como o mesmo autor salienta “o sentido da vida não está mais na vida mesmo, mas em consumir mercadorias que encantem as nossas vidas” (Sung, 2006, p. 12). O foco no "eu" e na satisfação pessoal imediata, muitas vezes, leva a uma superficialidade nas relações e na construção de significados mais profundos para a existência. As conexões vincuativas físicas são substituídas por virtuais, e as relações passam a ser baseadas em interesses momentâneos, o que, muitas vezes, especialmente em jovens, levam ao tédio e à sensação de vazio existencial.

No Brasil, a educação, em variadas circunstâncias, contribui para o distanciamento das possibilidades de busca de sentidos do viver, a partir da vida mesma, pois tem se ocupado apenas em formar competências e habilidades como prescreve a Base Nacional Comum Curricular. A ideia de formação humana nesse modelo educacional, percebe a cada um de nós como máquinas prontas para o serviço, respondendo automaticamente à lógica neoliberal em todos os seus aspectos.

Quando perguntaram a Frankl (2011, p. 11) como pode explicar o advento desse enorme vazio existencial de nossos tempos, ele explicou que:

[...] em contraposição ao animal, os instintos não dizem ao homem o que ele tem de fazer e, diferentemente do homem do passado, o homem de hoje não tem mais a tradição que lhe diga o que deve fazer. Não sabendo o que tem e tampouco o que deve fazer, muitas vezes já não sabe mais o que, no fundo, quer. Assim, só quer o que os outros fazem – conformismo! Ou só quer o que os outros querem que faça – totalitarismo.

E como sinaliza Miguez (2019, p. 19) “para além de um niilismo teórico, acadêmico, há um ‘niilismo vivido’ muito presente na cultura atual, com o qual as pessoas se enfrentam, marcado, muitas vezes, por um fatalismo que as impede de ver qualquer sentido na própria existência.” Todo esse niilismo reverbera na educação e, por consequência, encontram-se nos espaços escolares sujeitos que não conseguem enxergar a educação vinculada à vida. Um dos desafios da educação, atualmente, é abordar as complexidades e incertezas do mundo contemporâneo, reconhecendo a diversidade de perspectivas e aguçar a consciência dos sujeitos

implicados nos processos de mediação pedagógica para que encontrem sentidos na educação e a vinculem à vida.

Mas de qual “sentido” estou a falar? Sentido é um termo que possui, segundo o dicionário Houaiss (2009), diferentes significados, podendo ser expresso em diversas classes gramaticais, como adjetivo, substantivo e, até mesmo, a interjeição, pois depende do contexto em que a palavra é utilizada. No entanto, para além dos significados expressados pelo dicionário, irei tratar do termo a partir da visão de Frankl, da forma apresentada por Santos (2021, p. 30):

1) sentido *na* vida (ou em uma dada situação); 2) sentido *da* vida; e 3) sentido do universo - geralmente, mais conhecido na obra frankliana pelos termos suprassentido ou sentido último. [...] Aqui usamos didaticamente uma diferenciação usando as preposições *na* e *da*, mas nem sempre é assim, a própria terminologia não ajuda, muitas vezes. O sentido *na* vida, objeto de estudo de Frankl, diz respeito ao sentido de cada situação da vida, enquanto o sentido *da* vida corresponde ao sentido de toda uma vida.

O sentido *da* vida é algo misterioso e compreendê-lo plenamente é parte intrínseca da condição humana. Essa busca incessante, muitas vezes, leva a reflexões pessoais, crescimento espiritual e desenvolvimento emocional. Embora possa ser um território nebuloso, é na exploração dessa questão que muitas pessoas encontram significado individual e uma conexão mais profunda consigo mesmas e com o mundo ao seu redor. No entanto, é importante lembrar que cada pessoa pode ter sua própria interpretação do sentido da vida e essa compreensão pode variar de indivíduo para indivíduo.

Já o sentido *na* vida tem uma série de características que o definem. Conforme Santos (2021, p. 31), “ele pode mudar de situação para situação”, pois cada momento da vida pode trazer uma nova pergunta e, conseqüentemente, um novo sentido a ser buscado. O sentido é “concreto”, porque está intrinsecamente ligado à realização de “ações, tarefas e atitudes”, sendo “único e irrepetível” para cada situação que enfrentamos. Não existe uma resposta universal, pois o sentido varia de pessoa para pessoa e de uma situação para outra. Ele é “objetivo”, pois está inserido no mundo e pode ser descoberto através da vivência, da criação. Vale ressaltar que o sentido tenciona a pessoa em sua existência, entre quem ela é e quem ela pode vir-a-ser. É uma jornada em que a pessoa busca se tornar a melhor versão de si mesma. Assim,

os sentidos encontrados no dia a dia na sua vida, ajudará cada um a buscar o seu sentido da vida.

Como cada situação é única, depende de situação para situação, de pessoa para pessoa, usarei o termo no plural — sentidos — demonstrando as diferentes possibilidades que o ser humano tem para buscar sentidos na educação e na vida ou de encontrar diferentes sentidos para diferentes aspectos da sua vida. Os sentidos na/da educação e na/da formação de professores nas dimensões ética, pedagógica, política e estética são aspectos fundamentais que influenciam diretamente a maneira como os educadores percebem e conduzem os processos de mediação pedagógica. Aqui, o termo "sentidos" refere-se a diferentes significados, percepções, valores e propósitos descobertos na educação e na profissão docente. A reflexão sobre esses diferentes sentidos é importante para o aprimoramento contínuo da educação e da formação de professores. É fundamental que os educadores estejam conscientes das perspectivas subjacentes às suas práticas e que busquem alinhar seus objetivos educacionais com as suas necessidades e expectativas e com as dos/as alunos/as e da sociedade em geral. Isso contribui para a construção de uma educação mais significativa, contextualizada e relevante para todos os envolvidos no processo educativo.

Essa educação com sentidos se relaciona profundamente com a busca de significados e propósitos na vida. Por isso, deve fomentar a capacidade de autotranscendência, incentivando professores/as e alunos/as a olharem além de suas próprias necessidades imediatas. Além disso, deve encorajar aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem a viverem de acordo com seus valores, promovendo integridade, autenticidade e responsabilidade.

Sung (2006, p. 25) argumenta que “nós humanos não queremos estar somente vivos, necessitamos sentir que vale a pena viver”. Ele defende que “um processo educacional não ajuda o educando a conhecer ou construir um sentido que faça valer a pena lutar pela vida e pelo processo de humanização, esse mesmo processo educacional acaba por não oferecer o sentido da sua própria ação educativa” (Sung, 2006, p. 43). No seu entendimento para que se resolva essa questão é preciso incentivar docentes e discentes a adotarem uma abordagem educacional que priorize o “porque” em vez do “como”, pois limitando-se ao método (o “como”), renuncia-se aos propósitos essenciais da educação.

Essa crítica à educação contemporânea é compartilhada por Freitas (2020), que em uma de suas obras, descreve a crise que afeta o campo educacional, destacando a “desvalorização do ofício do ser educador”, a “sensação de incapacidade de cumprir sua missão diante das dificuldades disciplinares, financeiras, administrativas”, além do “estresse e o burnout” vivenciados por muitos profissionais. Segundo Freitas, esses fatores contribuem para uma sensação generalizada de “vazio” e “perda de sentido” na prática educativa (Freitas, 2020, p. 25),

Dessa forma, para humanizar os processos de mediação pedagógica na escola em que atuo, encontrei na teoria de Viktor E. Frankl — psicólogo, neuropsiquiatra e escritor austríaco, conhecido como o pai da terceira via da Psicanálise, a Logoterapia e Análise Existencial — o embasamento que fundamenta minha pesquisa-intervenção. O trabalho de Frankl se pauta em uma proposta antropológica para o nosso tempo, respondendo à perda de perspectiva do sentido e da dignidade do ser humano. Propõe uma reflexão fenomenológica que vai além das influências científicas e filosóficas. Ele enfatiza a importância da autocompreensão ontológica pré-reflexiva da existência, que implica em buscar uma compreensão profunda e direta da própria existência, reconhecendo sua singularidade e significado; acredita que essa reflexão é essencial para encontrar sentido e dignidade na vida humana. Frankl explica que

Autocompreensão significa que opinião tenho de mim mesmo como pessoa, o que acredito que seja ser um homem. Ontológica quer dizer que se refere à existência humana. E pré-reflexiva significa que, antes de ter alguma ideia do que é a filosofia, a psicologia ou a psiquiatria, já sei de antemão o que é a vida (Frankl, 2000, p. 42).

Aqui, percebo um dos fundamentos dessa proposta antropológica de Frankl (2019), que é a ontologia dimensional. Ele apresenta uma abordagem que difere da psicanálise freudiana e da psicologia adleriana<sup>20</sup>, ao considerar o ser humano em três dimensões: psique, corpo e *noos* (espiritual). Enquanto a psicanálise e a psicologia adleriana focam nas dimensões biológica e psíquica, Frankl adiciona a dimensão espiritual, que envolve a busca por sentidos e propósitos na vida. “Se a psicanálise vê a existência humana como regida por uma vontade de prazer e a psicologia individual

---

<sup>20</sup> Expressão referente ao psicólogo Alfred Adler, defensor da Psicologia Individual que entende o indivíduo como uma totalidade integrada em um sistema social. Sua teoria se concentra no interesse social, ou seja, acreditava que o interesse social era o fator mais importante na estrutura psíquica do indivíduo. Maiores informações em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4tMjtdVN9xbGmh3b7PFQWgB/?format=pdf>



a vê como que determinada por uma vontade de poder, a Análise Existencial a vê como governada pela vontade de sentido” (Frankl, 2022, p. 114). A autotranscendência está diretamente ligada a essa dimensão espiritual e à busca pelo/s sentido/s da vida.

A autotranscendência, em Viktor Frankl, se dá quando o indivíduo vai além de si mesmo para encontrar um propósito que transcende sua própria existência. Isso pode ser alcançado através da dedicação a uma causa maior, o amor por outra pessoa ou pela realização de tarefas que possuam um significado mais profundo. A autotranscendência envolve a capacidade de se conectar com algo além do próprio ego, seja uma causa nobre, um compromisso ético ou uma missão pessoal.

Ainda conforme Frankl (2011, p.67), “a existência não só é intencional, como também é transcendente. A autotranscendência constitui a essência da existência. Ser humano é ser direcionado a algo que não si mesmo.” Essa abordagem reconhece que o indivíduo é mais do que apenas mente e corpo e busca compreender as necessidades e aspirações em cada uma dessas dimensões. Dessa forma, o indivíduo se humaniza ao integrar as diferentes dimensões, ao realizar sentidos. Conforme Miguez (2015, p. 97), “os sentidos são as "razões" que movem os homens a atuar de um modo ou de outro. No momento em que se nega a autotranscendência da existência, tais referentes intencionais presentes no mundo deixam de atuar como "motivos", e o próprio sujeito se vê objetivado, coisificado”.

Frankl também enfatiza que o ser humano é influenciado por condicionamentos físicos, psicológicos e sociológicos, mas, ainda assim, tem a capacidade de se posicionar e buscar o/s sentido/s de sua vida. Ele reconhece que somos seres históricos, sujeitos a influências e circunstâncias externas que moldam nossa experiência e comportamento. Ele ressalta a importância das condições sociológicas que se referem ao ambiente social, cultural e histórico em que vivemos. Essas condições podem impor limitações e influências sobre nós, como normas sociais, expectativas e pressões externas (Frankl, 2011).

O referido autor ainda salienta que essa busca de sentidos é uma dimensão essencial da existência humana e que cada pessoa tem a capacidade de encontrar propósitos e significados pessoais, independentemente das circunstâncias externas. Isso fica claro quando ele afirma que “O homem não é livre de suas contingências, mas, sim, livre para tomar uma atitude diante de quaisquer que sejam as condições que sejam apresentadas a ele.” (Frankl, 2011, p.26). Segue dizendo que “o sentido

não é algo que possa ser dado, isso seria moralismo. E moral, na acepção tradicional, é um conceito fadado a ser brevemente superado. [...] O sentido não pode ser dado, deve ser encontrado” (Frankl, 2019, p.29). Ou seja, mesmo que a pessoa esteja sendo atravessada por várias situações que a desestabilize, que a faça questionar se vale a pena viver, a “vida permanecerá dotada de sentido”, pois apesar desses condicionamentos, o ser humano ainda possui a liberdade interior para buscar sentidos em sua vida.

Em última análise, viver não significa outra coisa senão arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida a cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento (Frankl, 2021, p. 102).

A visão do ser humano nos estudos de Frankl se baseia em três pilares fundamentais: a liberdade de vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida. Conforme as inferências de Marino<sup>21</sup> no prefácio do livro ‘O sofrimento humano: fundamentos antropológicos da psicoterapia’ (Frankl, 2019, p.16) “a vida chama o ser humano para SER, convoca-o e o questiona, e ele tem de responder. Este é o maior chamado, ser pessoa, e cabe somente ao ser humano responder.” Ela concorda com Frankl (2009; 2011; 2019) ao afirmar que o indivíduo deve fazer escolhas conscientes e assumir responsabilidade por suas ações. Além disso, destaca a importância de encontrar um propósito significativo na existência, pois acredita que ter um objetivo claro e valoroso é essencial para uma vida plena e satisfatória.

De que maneiras posso caminhar para que o ser humano encontre, também na escola, sentidos em sua vida? O que fazer para que os sujeitos envolvidos nos processos de mediação pedagógica encontrem sentidos em suas atividades profissionais, vinculando a educação à vida? Segundo Frankl (2011; 2019; 2021) o ser humano pode encontrar sentidos ao fazer escolhas de forma responsável, a partir da execução dos valores que estão presentes na vida humana, classificados por ele como: valores criativos, valores vivenciais e valores de atitude.

---

<sup>21</sup> Heloisa Reis Marino. Psicóloga em Logoterapia e em Logoterapia aplicada à educação pela Sobral - Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial Frankliana. Escreveu o Prefácio à Segunda Edição Brasileira ‘O sofrimento humano: fundamentos antropológicos da psicoterapia’ (Frankl, 2019)

Os valores criativos referem-se às contribuições que o ser humano faz ao mundo através de ações concretas e realizações. Isso inclui o trabalho, no qual posso expressar minha criatividade, habilidades e talentos para criar algo significativo e útil. Como aponta Galeffi (2014, p. 30) “o ato criador está presente em toda parte do processo cosmológico comum, e, nas atividades humanas, a criação é uma necessidade vital. Cria-se para viver, do mesmo modo que se vive para criar”. Os valores vivenciais são aqueles que recebo do mundo, nos quais me deleito e aprecio o que é belo. Isso pode envolver contemplar uma paisagem natural deslumbrante, apreciar um pôr-do-sol magnífico, a arte em suas diversas expressões, assistir a um filme emocionante, a fé em Deus, a solidariedade, a amizade ou me entregar a um relacionamento amoroso e profundo. Já os valores de atitude referem-se à forma como me posiciono e respondo diante do sofrimento inevitável que pode surgir em minha vida. Mesmo diante das adversidades e desafios, tenho a capacidade de adotar uma postura digna, de encontrar significados e crescimento pessoal através dessas experiências. “O ser humano é responsável por fazer uso das oportunidades que lhe aparecem para atualizar suas potencialidades e realizar valores, sejam estes de criação, de experiência ou de atitude” (Frankl, 2011, p. 96).

Conforme Bruzzone (2008) e Miguez (2019) Frankl não escreveu para a educação, mas é possível ver que a ‘vocação pedagógica’ da análise existencial remonta aos primórdios da Logoterapia, quando, no período entre guerras, Frankl “pôs em prática um intenso trabalho de aconselhamento a jovens vienenses, que se estendeu rapidamente a outras tantas cidades e países vizinhos” (Miguez, 2019, p. 19); esse trabalho teve como intuito ajudar os jovens a encontrarem sentido na vida, evitando o suicídio. Com essa gênese, a aplicação da teoria criada por Frankl na educação, tem o objetivo de prevenção, de cuidar com uma escuta atenta e sensível para afirmar que a busca de sentidos é a força que motiva o ser humano (Frankl, 2011). Seguindo essa linha de pensamento, Miguez (2019 p. 20) afirma que “o professor que subestima essa orientação básica da vida humana acaba por oferecer uma imagem reducionista do homem, transformando-o em ‘nada mais que’ resultado de processos condicionantes, sejam estes psicológicos, sociológicos ou culturais.”

Na interpretação de Miguez (2019, p. 44) sobre a aplicabilidade da Logoterapia na educação, a autora afirma que para Frankl “a tarefa central da educação [...] seria a de capacitá-lo para descobrir os sentidos únicos latentes nas situações vitais, a capacidade de discernir e de ser seletivo, tomar decisões com autonomia”. Ainda

conforme a autora não é responsabilidade do/a educador/a determinar o significado ou o que pode conferir sentido à vida de alguém; entretanto, é papel dele ser uma presença que convoca, estimula a consciência interior e as diferentes possibilidades de sentidos que podem ser exploradas e concretizadas.

A referir-se ao termo consciência, Frankl (2019, p. 106) argumenta que ela “faz parte dos fenômenos especificamente humanos”. Segundo ele, posso descrevê-la como a habilidade intuitiva de discernir o sentido singular e exclusivo em cada situação. Em outras palavras, a consciência funciona como um “órgão do sentido”. E, ainda acrescenta que “além de intuitiva, a consciência é, também, criativa. Reiteradamente, a consciência do indivíduo o guia a fazer algo que contraria o que é moralmente estabelecido pela sociedade a que pertence, digamos, por sua ‘tribo’.” (Frankl, 2011, p. 82). Ou seja, a consciência possui o poder de desvendar significados únicos que podem contradizer os valores estabelecidos. Essa capacidade de percepção e reflexão permite que a consciência transcenda as normas e crenças previamente aceitas, possibilitando a descoberta de novas perspectivas e interpretações que desafiam o *status quo*. Ao questionar e explorar além dos valores convencionais, a consciência pode revelar percepções originais e inovadoras, que têm o potencial de transformar nossa compreensão e visão de mundo. Segundo Pereira (2013, p. 110) “para Frankl, a consciência moral é transcendente, apresentando-se como fenômeno que não se esgota em sua realidade psicológica”.

Assim, segundo o pensamento de Frankl (2011) no contexto atual, caracterizado como a era do vácuo existencial, parece que os propósitos da educação vão além da simples transmissão de tradições e conhecimentos. Em vez disso, ela deve contribuir para aprimorar a capacidade humana de descobrir sentidos únicos. A educação moderna não deve se limitar apenas a reproduzir o caminho tradicional; ao contrário, deve encorajar e cultivar a habilidade individual de tomar decisões autênticas, independentes e transcendentais. A visão de Viktor Frankl sobre a autotranscendência como a essência da existência humana oferece uma perspectiva poderosa para a educação. Ao ajudar os/as alunos/as a irem além de si mesmos e se conectarem com valores e sentidos mais profundos, posso promover um desenvolvimento integral que prepara os indivíduos para viver vidas mais plenas e significativas, contribuindo positivamente para a sociedade.

## 4.2 CONSTRUINDO COMUNIDADES DE CUIDADO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA RELAÇÕES COM SENTIDOS.

As interações que ocorrem na escola e na vida, expressas através de diversas formas de linguagem, fazem-me compreender a importância fundamental do diálogo, partindo do pressuposto de que somos seres que precisam ser ouvidos. Sinto que é importante que sejamos escutados em relação às nossas angústias, medos, descobertas, alegrias e incertezas. Essa necessidade de escuta não se restringe apenas às crianças e adolescentes, mas, também, se estende aos/às docentes. Em outras palavras, é essencial reconhecer que todos nós, independentemente da idade ou função, anseiam por ter suas vozes valorizadas e respeitadas. É necessário, como afirma Paim (2012, p. 63) "criar espaços para atuar, ser ouvido, ajustar o contexto e os processos em favor de suas necessidades; ser visto, compreendido como pessoa e não "objeto", eis alguns sentidos das re-existências dos professores em formação ante os atos de currículo constitutivos desse processo".

Conforme Barbier (1998, p.187) essa escuta sensível "supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em seu "lugar", comecemos por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora". Aqui há uma aproximação com o pensamento de Frankl ao sinalizar que para acontecer uma escuta sensível não se pode partir de ideias pré-concebidas ou de rótulos. Escutar a si mesmo e ao outro é, antes de tudo, reconhecer que cada ser está em constante devir. Portanto, é essencial respeitar esse processo de mudança, tanto em mim quanto no outro. Nas relações com o outro, com o mundo e consigo (Almeida, 2017; 2024) o sujeito deve estar aberto às experiências e perspectivas do outro, vindo a constituir relações saudáveis.

Sung (2006) propõe reencantar a educação, a partir de uma pedagogia que suscite criação de sentidos, enquanto Frankl oferece subsídios para possibilitar que os sujeitos que ocupam os espaços da escola sejam pessoas críticas, reflexivas e dotadas de calor humano que, ao se conhecerem, buscam encontrar os/as outros/as na construção de pontes, em vez de erguer muros de egoísmo. Pois ao sair de si e preocupar-se com o outro, pode-se criar um mundo mais justo e igualitário. Este pensamento é corroborado por Assmann (2003, p. 29) quando reflete sobre uma sociedade aprendente e com sensibilidade solidária:

Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social.

Assmann (2003) acredita nas potencialidades do ser humano de reorientar sua existência em direção a uma vida mais plena e inclusiva para todos, gerindo o caos local e global de maneira inteligente, ética, política e solidária, dentro de uma sociedade que está em constante aprendizado.

Conforme Duarte Jr (2004) as condições de mercado, decorrentes da sociedade industrial em que vivo, exercem uma forte influência sobre o tipo de educação que recebemos. Essa educação, por sua vez, contribui, sem questionamento, para a formação de indivíduos que se veem fragmentados, dividindo-se entre suas vidas profissionais e seus cotidianos sensíveis. Nesse cotidiano, parece que essas pessoas não possuem qualquer formação para desenvolver e aprimorar sua sensibilidade e capacidade de interpretação. Em uma sociedade moldada pela lógica do mercado, o sistema educacional, muitas vezes, se concentra em fornecer habilidades e competências técnicas para atender às demandas do mundo do trabalho e da economia. Isso pode levar a uma ênfase excessiva em aspectos pragmáticos e utilitários do conhecimento, relegando a segundo plano o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia, da criatividade e da capacidade interpretativa dos indivíduos, aspectos que podem ajudar o ser humano a encantar-se pela vida e a encontrar sentidos. Barbier (1998, p. 181) corrobora com Duarte Jr (2004) com o autor quando questiona “Onde se aprende a desenvolver esse tipo de reação para com o mundo? Como fazer para propor uma educação que abra o indivíduo para considerar esse sentimento diante do real?”. E segue afirmando que a educação baseada num "capital" (econômico, cultural, social, simbólico) é inapta para o reconhecimento e para o crescimento do "sentimento" tal como o define”.

Assim, percebi que a ausência de um ambiente educacional que valorize o desenvolvimento integral do ser humano, em suas dimensões biopsicoespírita, pode levar à perda de contato com aspectos essenciais da experiência humana, como relações significativas consigo, com o outro e com o mundo, a apreciação da arte e da cultura, e a reflexão sobre questões éticas e morais. Como argumenta Maffesoli (2018, p. 10)

O racionalismo abstrato (moralista) se contenta em explicar o mundo reduzindo-o ao seu menor denominador comum: economia, cultura ou religião e outras atitudes disjuntivas. A razão sensível atesta a complicação desse mesmo mundo. É o coração pulsante da ética cotidiana. Vê complexidade e as muitas facetas daquilo que, em uma palavra, é conhecido como seu aspecto holístico.

Uma das principais ideias de Maffesoli (2018) é a noção de que a sociedade contemporânea está passando por uma transformação significativa em relação à sua estrutura e organização. Ele argumenta que a sociedade pós-moderna não é mais caracterizada por grandes sistemas sociais, como o modernismo e o racionalismo, mas, sim, por uma multiplicidade de pequenos grupos e comunidades, às quais ele chama de "tribos". Ele argumenta que essas tribos são caracterizadas por laços sociais mais estreitos e afetivos, em contraste com a frieza e o individualismo das sociedades modernas apresentadas por Bauman (2007). Ele acredita que, nessas comunidades, as pessoas encontram um senso de pertencimento, identidade e significado compartilhado, o que lhes permite viver experiências cognitivas, emocionais, políticas, religiosas, entre outras de forma intensa e autêntica. Desta forma, penso que seu ponto de vista nos ajuda a promover uma educação promotora da busca de sentidos, pois como afirma

Tudo isso, e muitas outras coisas, que a experiência diária nos ensina e que deveria encorajar-nos não a reduzir o conhecimento apenas ao cognitivo, mas nos obrigar, também, a pensar com os sentidos, colocando em prática o que eu chamei de "razão sensível". E isso para entendermos as características essenciais — posso dizer as formas "criptografadas" — da existência cotidiana, que é, aparentemente, anódina, mas secretamente intensa, o que exige que também saibamos pensar com o coração (Maffesoli, 2018, p. 10).

Nesse cenário, a educação mecanicista e conteudista enfrenta dificuldades em lidar com a complexidade e a diversidade da sociedade atual. Esses modelos padronizados não conseguem atender às demandas de um mundo em constante mudança, em que os indivíduos têm experiências de vida únicas e necessidades específicas. As abordagens educacionais, muitas vezes, não se conectam com as realidades dos/as alunos/as, não exploram suas experiências e não promovem reflexões críticas sobre/com o conhecimento, dificultando que encontrem sentidos na vida. Dessa forma, Almeida (2017; 2024) traz uma outra forma de pensar a educação

na contemporaneidade, que é voltada para uma abordagem pautada em uma ética amorosa e focada nas relações.

Nesse contexto de pensar uma educação para as relações (Almeida, 2017; 2024) e uma educação promotora da busca de sentidos (Frankl, 2009; 2011; 2019) como base na formação de professores, devo destacar que apesar de serem desenvolvidas em diferentes contextos históricos e culturais, ambas as abordagens têm o potencial de contribuir positivamente para a construção de uma educação que valorize a diversidade e a singularidade dos sujeitos viventes do espaço escolar, bem como para o desenvolvimento de práticas docentes que respeitem e promovam essa diferença. Elas me remetem a repensar a forma como educo e quais sentidos dou ao trabalho docente, focando em uma educação mais inclusiva, aberta, dinâmica e conectada com a realidade dos/as alunos/as. Ao reconhecer a complexidade dos processos educativos e adotar uma perspectiva múltipla de referências, estarei mais preparada para enfrentar os desafios do cenário educacional contemporâneo e promover formação mais enriquecedora e promotora da busca de sentidos. Para Almeida (2017, p. 257):

Promover a atividade educativa para as relações com o saber, com o mundo, com o outro e consigo mesmo, não se apresenta como um otimismo de insondável ingenuidade, a partir da instituição de uma mediação metodológica para o domínio da consciência, mas, sim, como possibilidade de abertura aos processos de subjetivação livres, que engendramos em nossa existência.

E conforme Frankl (2021, p. 135):

Ao declarar que o ser humano é uma criatura responsável e precisa realizar o sentido potencial de sua vida, quero salientar que o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou de sua psique, como se fosse um sistema fechado. Chamei esta característica constitutiva de "a autotranscendência da existência humana". Ela denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo".

É perceptível que o pensamento de Almeida (2017; 2024) coaduna com o de Frankl (2009; 2011; 2019), na medida em que destacam a importância de que a educação deve ir além do simples acúmulo de conhecimento. Ambos evidenciam a necessidade de promover uma conexão profunda com o saber, com o mundo, com os outros e consigo mesmo, ainda que para Frankl, isso ocorra a partir dos conceitos de



autoconhecimento e de autotranscendência. Os saberes, os aprendizados se constituem a partir de uma educação para as relações que é desenvolvida no encontro do eu com o outro, do ser-sendo-no-mundo (Galeffi, 2003). Para construir teias de conhecimentos, a partir das relações colaborativas, o sujeito precisa estar aberto a essas relações, pois

[...] uma educação para as relações não funciona sobre um saber-poder a priori, pois volta-se para as potencialidades e as atualizações. Refere-se à capacidade de aprendermos as relações das coisas entre si, entre elas e o mundo e entre nós mesmos, indistinta e concomitantemente. Implica pensar o ato pedagógico nas múltiplas e infinitas redes que se constroem e se destroem entre os fenômenos, não apenas tratando da questão do “porquê” ou do “como”, mas evidenciando as conexões imensuráveis (Almeida, 2017, p. 257).

Para que essa relação se concretize ao ponto de gerar uma abertura para a vida em relação com o conhecimento há a necessidade da sensibilidade, centrada no sentimento amor como defende Barbier (1998, p. 193):

Chamo de "sensibilidade" a forma elaborada do sentimento de ligação (reliance): uma "empatia generalizada" em relação a tudo o que vive e a tudo o que existe. No cerne da sensibilidade existe um sentimento fundamental a que chamo de "amor" ou "compaixão", num sentido que poderia aliar budismo e cristianismo, se eu estivesse preocupado em adotar uma religião.

Nessa linha, como defende Frankl, a motivação maior do ser humano não é prazer, felicidade, sucesso, poder ou reconhecimento, mas sim a vontade de sentido. Nesse sentido, “a verdade de que o amor é, de certa forma, o bem último e supremo que pode ser alcançado pela existência humana” (Frankl, 2021, p. 55) e para satisfazer essa vontade de sentido, o ser humano utiliza-se da autotranscendência; nessa empreitada é o amor que dá acesso a abertura para encontrar sentidos na vida.

Almeida (2024, p. 14) também reflete sobre o amor como algo inteiramente humano e que o ajuda a relacionar-se com o outro, com o mundo. “Essa emoção, que nos faz humanos em nossa humanidade, não poderia ser restrita às linhas, que mesmo horizontalizadas, se fazem retas. Amor é sentimento com movimentos infundáveis. É polimorfo, polissêmico, polilógico. Múltiplo, incerto e inescrutável”. O amor dá formas aos encontros, às relações.

Frankl (2019, p. 220) corrobora com essa ideia ao afirmar que, “o amor representa o campo onde de um modo especial são realizáveis os valores de vivência. O amor é, afinal, a vivência em que, pouco a pouco, se vive a vida de outro ser humano, em todo o seu caráter de algo único e irrepetível”.

Assim, ainda que a partir de contextos e campos referenciais distintos, conforme já demarcado, os autores convergem para o ponto que referencia o amor como uma força vital, que é capaz de me conectar de forma intensa ao outro, ao mundo e ao conhecimento, possibilitando a abertura para as múltiplas redes de conexões que formam a minha existência, me humanizando. Isso permite viver experiências diversas e com sentidos em minha vida, me ajudando a compreender e apreciar a complexidade da vida.

Pela ótica de uma ética amorosa com o mundo, é fundamental repensar o sistema educacional e, neste trabalho, a formação docente, sustentada sob o viés da ética, da estética e da política, visa promover práticas advindas e *ethos* de escuta e sensibilidade que possam reverberar na vida dos discentes, provocando que as suas sensibilidades emergjam, promovendo reflexões e interpretações do mundo, se relacionando com ele e com o conhecimento, mas, também com os outros e consigo próprio de modo mais intencional, generoso e harmônico. Utilizar uma educação sensível e para as relações é essencial para promover uma educação mais integral, que não apenas prepara as pessoas para suas carreiras, mas também as instiga a viverem mais plenas e conectadas com o mundo, pois no movimento de busca de sentidos do homem, ele pretende alcançar o outro no mundo, "mundo esse repleto de outros seres humanos a encontrar e de sentidos a preencher" (Frankl, 2011, p. 45).

Dessa forma, a construção de uma comunidade de cuidados por meio da formação docente é fundamental para a educação contemporânea. Essas comunidades não se limitam apenas a espaços físicos, mas representam redes de apoio emocional e educacional onde todos os membros - alunos, professores e funcionários - se comprometem com o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Assim, estar-se-á possibilitando uma educação para as relações com sentidos de amorosidade, respeito e cuidados.

#### 4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO PROMOTORA DA BUSCA DE SENTIDOS.

Refletir sobre a formação docente não é algo novo e tampouco é conteúdo já posto e encerrado. Pelo contrário, é um tema inacabado, ou melhor, em constante revisão/transformação, porque se refere a seres humanos, suas experiências, suas vivências, suas visões de mundo que são múltiplas e singulares, ao mesmo tempo, e em diferentes tempos/espacos. A formação docente deve ser pensada de forma que possa dialogar com as necessidades impostas pelas mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, buscando os devires na vida, sentidos no seu cotidiano, em constante metamorfose diante das incertezas e conflitos. Como Ferraço e Alves (2018, p.9) destacam que na formação é relevante olhar o “cotidiano como devir, como acontecimentos, como experiência, exigindo de nós uma permanente condição de negociação e de deslocamento mesmo quando não nos damos conta disso”.

A aprendizagem e o aprimoramento profissional devem ser vistos como uma jornada constante, que acompanha as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Através de uma formação docente sólida e atualizada, os professores estarão mais preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar e proporcionar uma educação com sentidos. No entanto, conforme apontam Zen, Carvalho e Sá (2022, p. 78)) “a formação de professores no Brasil tem sido afetada pela racionalidade neoliberal que orienta as reformas educacionais pelas quais tem passado o país, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em 1996”. Daí proliferaram cursos e mais cursos para a formação continuada de professores, muitas vezes, sem escutar os/as docentes sobre as suas realidades. Surgem, como “salvação” de todos os lados, pacotes prontos sem vínculo com a realidade docente. Um exemplo é que estou vivenciando uma atividade de ‘formação’ sobre o Novo Ensino Médio, ‘aligeirada’ e sem aprofundamento que corrobora com Nogueira; Borges (2021, p. 193) quando afirmam que:

O que temos visto atualmente, no cenário educacional, é uma avalanche de medidas, projetos, ações em prol unicamente de formar professores para o anseio do mercado. A formação continuada tem tido papel preparar esses sujeitos para o atendimento a essas cobranças, sendo o mecanismo que os capacita a obter altos escores em avaliações externas.

Neste contexto, não há transformações no chão da sala de aula, pois os/as professores/as fazem as atividades sem um estudo reflexivo, não há tempo para discussões, limitam-se à informação, como algo mecânico: acessar a plataforma, ler,

responder a atividade, receber um certificado e ter um 'aumento no salário,' mas quase nada repercute na prática dos/as professores/as. É preciso que os/as docentes sejam vistos, escutados e tenham as suas experiências levadas em conta no processo da formação. Concordo com Zen, Carvalho e Sá (2022) quando afirmam:

A formação continuada, entendida como um processo experiencial, pressupõe o entendimento de que o professor é produto de suas experiências e, somente ele, a partir das condições presentes no campo educacional, pode gerar as transformações no seu contexto profissional.

O Conselho Nacional de Educação, ao aprovar a Resolução CNE 22/2019 (que modifica o Parecer 02/2015) que trata da formação de professores, traz como proposta restringir ou limitar a atuação dos profissionais da Educação, mantendo-os engessados dentro de determinadas normas ou regulamentos, como salienta Taffarel (2019, p. 606)

Com esta aprovação o CNE aprovou de fato a reforma empresarial no campo da formação de professores, reforma que veio sendo detida pela luta ferrenha travada pelos profissionais de educação que, desde o ano de 2003, vem enfrentando o que foi retomado em 2012, em especial pelas forças privatistas organizados em torno do Movimento Todos pela Educação e no Movimento pela Base, hegemonizados pelos empresários da Educação. Tais setores construíram e aprovaram a BNCC, e estão agora implementando esta proposta empresarial em todos os estados brasileiros, consolidando o currículo obrigatório e padronizado, que rebaixa a capacidade teórica dos estudantes. Querem mais os empresários, querem aprisionar os profissionais da Educação com esta proposta de diretriz, descaracterizar e rebaixar sua formação, e assim comprometer a formação das crianças e jovens brasileiros.

Essa política pode incorrer em algumas desvantagens a exemplo de os/as alunos/as terem ritmos de aprendizagem diferentes, bem como interesses variados e habilidades diversas. Um currículo padronizado pode não conseguir atender adequadamente às necessidades individuais de cada aluno/a, o que pode levar à desmotivação e ao afastamento do aprendizado. Outro fator preocupante é o que se refere a redução da autonomia dos/as professores/as, pois com um currículo rigidamente definido, eles/as podem perder a liberdade de escolher metodologias e abordagens de ensino que melhor se adequem às características dos/as alunos/as e ao contexto local. É fundamental encontrar um equilíbrio entre a padronização imposta e a flexibilidade para que os/as professores/as possam vincular o ensino ao contexto

e às características dos/as alunos/as, promovendo, assim, uma educação de qualidade e inclusiva. Além disso, é importante considerar se as demandas e pressões externas estão impactando negativamente a experiência curricular, fazendo-os/as priorizarem a quantidade em detrimento da qualidade. Estão encontrando tempo e espaço adequados para se dedicarem à formação dos/as alunos/as e ao próprio desenvolvimento profissional?

Essas características remetem a Gallo (2002, p.171) quando ele discute sobre o professor profeta e o professor militante. O professor profeta seria aquele que

Vislumbrando a possibilidade de um novo mundo fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo. [...] Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os/as alunos/as não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os/as alunos/as o nível de miséria que esses/as alunos/as vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente.

Já a BNC traz um pacote pronto de competências, habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os sujeitos implicados nos processos de mediação pedagógica. Nesse contexto, os/as professores/as profetas seriam os descritos na BNC e os/as professores/as militantes, sou eu e vocês que, no dia a dia, compreendemos/vemos/escutamos nossos pares e nossos/as alunos/as porque enxergamos as potências e misérias a que estamos submetidos. Como sugere Paim (2012, p. 63), nesse processo de enfrentamento ao instituído, vou re-existindo, pois

Re-existência traz em sua semântica tanto a resistência quanto a existência. Há, pois, um propósito político, mas também ontológico no ato de re-existir. O sujeito opõe-se ao outro, a uma dada situação, não por uma contestação meramente reativa, mas por uma necessidade de se instituir como ser que existe e é capaz de atuar crítico e dialogicamente sobre aquilo que interfere sua existência, sobre a sua

relação com o contexto, com os outros sujeitos e com os processos por ele vividos.

Ainda segundo Gallo (2002), a luta por uma educação de qualidade e que promova o pleno desenvolvimento dos estudantes deve ser abordada em diversos ângulos e níveis, envolvendo diferentes aspectos da vida de professores/as, estudantes e comunidade educacional como um todo. Os/as professores/as devem construir o currículo contextualmente, a partir das brechas que encontram e criarem estratégias de ensino para atender às necessidades e interesses dos/as alunos/as, levando em consideração suas diversas origens culturais, experiências de vida e habilidades. Isso pode envolver a seleção de materiais didáticos diversos, a inclusão de exemplos e perspectivas de diferentes grupos sociais e a promoção de atividades que estimulem a participação de todos/as alunos/as. Devem valorizar a diversidade como uma riqueza e um recurso para a aprendizagem, promover a valorização das diferentes culturas, identidades e perspectivas presentes na sala de aula, destacar as contribuições de cada aluno/a e fomentar o respeito pela diversidade como um princípio fundamental.

Assim, ao discutir a base legal que fundamenta a formação docente no Brasil, compreendo que é preciso trilhar os caminhos de uma educação menor<sup>22</sup> para que se encontre brechas nas quais os professores possam ter autonomia e flexibilizar o currículo, aproximando-o das necessidades dos estudantes, dando-lhe vida, dando-lhe sentidos. As normas, as diretrizes de uma educação maior direcionam o caminhar “o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (Gallo, 2002, p. 174) e marca, de forma indelével, o ser aprendiz como aquele que aprende em série, sem levar em conta as singularidades de cada um, sem levar em conta suas limitações, potenciais. Todos colocados em uma caixinha, padronizados, numerados.

A formação docente vai além da aquisição de conhecimentos teóricos. Ela envolve a reflexão sobre a prática pedagógica, a compreensão das necessidades individuais dos/as alunos/as e o desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino. Os/as professores/as são desafiados a se atualizarem constantemente, aprofundando

---

<sup>22</sup> Expressão usada por Sílvia Gallo a partir da comparação com os estudos de Kafka, Deleuze e Guattari, comparando a uma literatura menor. Ver: GALLO, Sílvia. Em torno de uma Educação Menor. **Revista Litterarius** - Faculdade Palotina. Vol. 12. n. 03, Ano 2002. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>

seu conhecimento nas diversas áreas do saber, assim como a se adaptar às demandas e mudanças no campo educacional.

A formação educacional é um processo que ocorre através da experiência e requer um ambiente onde os sujeitos envolvidos (formadores e professores em formação) estejam abertos e sensíveis a esse acontecimento. Eles devem estar dispostos a se expor e assumir riscos durante a experiência, pois é esse processo que transforma o sujeito que está em formação a partir do seus *sentipensares* (Moraes; Torre, 2002).

Nos tempos tão difíceis e incertos que vivo é preciso que se busque meios de formar o ser humano para responder a vida com esperança, com desejo de fazer a diferença e saber o que está fazendo. Não há mais espaço para a tão insistente e persistente “educação bancária” (Freire, 2019). É necessário revolucionar. Concordo com Bersch e Schlemmer (2019, p.133) quando afirmam que “as sociedades contemporâneas desafiam os profissionais da educação a superar este modelo de escola fordista, repensando tempos, espaços e práticas pedagógicas. Em outras palavras, é preciso reconfigurar o currículo escolar.” Do que adianta encher a cabeça de informações? Segundo Morin (2003, p. 174) melhor ter uma “cabeça bem-feita,” que possa pensar, refletir, escolher entre todas as possibilidades aquela que mais faz sentido naquele momento, porque cada instante é único e o sentido encontrado em cada situação também é único, apesar das inúmeras possibilidades que sejam ofertadas.

Importante, ainda, é que a formação docente seja pensada no coletivo. “Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizomas com os/as alunos/as, viabilizar rizomas entre os/as alunos/as, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos” (Gallo, 2002, p. 175-176). Trabalhar no coletivo propicia uma abertura para o que se aprende, para o que se ensina, atravessa-se e deixa-se ser atravessado, tocado por suas experiências, pela experiência do outro. Ao final, se é que há um final, percebe-se o quanto se é atravessado por tantos ‘coletivos’ que passaram/passam/passarão por cada um de nós, deixando um pouco de si e levando um pouco do que somos. E, assim, se constitui a nossa formação: em um grande mosaico de aprendizados, de vidas, de afetos, de experiências, de sentidos.

No entanto, há muitos desafios que dificultam uma formação docente que tenha significado para/na vida dos professores. Um dos desafios da formação dos

professores não reside apenas no conteúdo específico, mas, sim, no processo. O foco está na construção de um/a professor/a que seja aberto/a, reflexivo/a, sensível e disponível para a experiência de aprendizado. E isso,

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Essa reflexão me leva a questionar se estou proporcionando um ambiente propício para a formação de professores/as, permitindo que eles/as se envolvam genuinamente na experiência educacional. Além disso, é importante considerar se estou oferecendo o apoio necessário para que possam enfrentar os desafios do dia a dia, e se estou dando valor à sua formação contínua. Posso refletir sobre a natureza da experiência curricular que estou enfrentando tanto em minha própria formação quanto nos processos de ações curriculares que estou implementando em meus espaços de experiência profissional.

Em minha formação, é importante questionar qual a abordagem e o enfoque curricular que estão sendo utilizados. Estou realmente tendo a oportunidade de acionar o processo, sendo sensibilizada e aberta para as diversas experiências que podem atravessar minha prática como profissionais da educação? Quanto às ações curriculares que desenvolvo em meu trabalho? Elas são significativas e relevantes para os/as alunos/as? Estou proporcionando experiências educacionais que envolvam os/as estudantes, permitindo que eles se sintam parte do processo e desenvolvam suas habilidades, pensamento crítico, que os faça encontrar sentidos na educação e em suas vidas?

Em suma, a reflexão sobre a experiência curricular é fundamental para garantir que eu esteja proporcionando um ambiente de aprendizado enriquecedor, tanto para os educadores quanto para os/as alunos/as. Isso me permitirá promover uma educação mais significativa, relevante e transformadora em meus espaços de atuação profissional. É essencial reconhecer que a qualidade da formação dos professores não pode ser negligenciada e que é fundamental investir no desenvolvimento pessoal



e profissional desses profissionais para que eles possam, por sua vez, proporcionar uma educação significativa e transformadora aos seus alunos/as.

Desejo que o colégio em que eu trabalho possa defender uma educação com sentidos, na qual os/as professores/as busquem embasar suas ideias em valores criativos, vivenciais e atitudinais, constituindo éticas amorosas e criando meios de auto/heteroformação, através das quais a humanidade pode trilhar para a busca de sentidos; como também crítica como relevância, a conexão com a vida dos/as alunos/as, a promoção da autonomia e da cidadania ativa, o respeito pela diversidade e a busca do desenvolvimento integral dos/as estudantes em suas multidimensionalidades. Esses valores podem ser defendidos com argumentos embasados em evidências e experiências práticas, destacando os benefícios de uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimentos e que forme alunos/as responsáveis e comprometidos/as com a vida, que possam transformar a escola e a sociedade na qual vivemos. Para tal ocorrer, é preciso, como salienta Nóvoa (2022, p. 73):

Ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir.

Nesta perspectiva, Pimenta (1999, p. 31) defende que

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos/as alunos/as, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

A formação de professores reflexivos é uma abordagem educacional que compreende os/as docentes como sujeitos ativos, conscientes e engajados em sua

prática profissional. Ao investir na formação de professores/as como autores/as da prática social, cria-se um ambiente educacional mais democrático e participativo, com potencial para gerar mudanças significativas no campo da educação. Essa abordagem encoraja os/as professores/as a serem autores de sua própria prática social e pedagógica, ou seja, a serem protagonistas de sua própria formação e atuação profissional. Isso implica em promover espaços de reflexão, diálogo e colaboração, nos quais os/as educadores/as possam falar e ser ouvidos, compartilhando experiências, desafios e ideias, para que, juntos, busquem possibilidades e inovações para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Gatti (2013, p. 54) salienta que

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas: profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos.

É importante que os profissionais estejam bem-preparados, conscientes, criativos e com conhecimentos pedagógicos atualizados para atuarem na educação escolar e é, igualmente importante, que eles tenham sua autonomia garantida para isso. Esses profissionais são essenciais para proporcionar experiências significativas que estejam alinhadas com uma educação que promova sentidos na vida. Segundo Sá e Almeida (2020) a relevância da formação docente está em transitar entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser, entendendo-as de modo ampliado, tendo como foco as relações do sujeito com o conhecimento, com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Ao enfatizar as relações do sujeito com o conhecimento, o mundo, o outro e consigo mesmo, a formação docente busca formar profissionais mais completos, capazes de promover uma educação mais significativa, inclusiva e que respeite a diversidade e singularidade de cada indivíduo. Isso contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, para o respeito às suas múltiplas dimensões e para uma formação humana com sentidos vinculados à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Finalizo, concordando com Freitas (2020, p. 46-47) quando afirma que:

Somente uma educação centrada no sentido, que supere a desumanização e a massificação com as armas da tolerância e do

respeito, às diferenças, não como um controle autoritário, mas favorecendo a escolha livre e responsável poderá contribuir para uma sociedade mais humana, mais fraterna, mais pacífica.

Assim, torna-se evidente a importância de uma formação contínua e aprofundada, que permita aos/as professores/as adquirirem conhecimentos e competências para lidar não apenas com os aspectos técnicos do ensino, mas, também, com as complexidades emocionais, sociais e culturais presentes no contexto educacional. Dessa forma, a busca por sentidos na educação pode ser alimentada e promovida, auxiliando os/as professores/as a se prepararem de maneira mais abrangente para oferecer uma educação que tenha vínculo com a vida.

## **5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER E PROPOR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM SENTIDOS.**

A definição da abordagem metodológica em uma pesquisa é desafiadora, frequentemente gera dúvidas e incertezas para o/a pesquisador/a. Isso ocorre porque a escolha da metodologia está intrinsecamente relacionada a contextos políticos, éticos, estéticos e epistemológicos. Além disso, a metodologia está relacionada à forma de perceber e compreender o mundo, bem como à formação e à posição socioeconômica que é ocupada por cada um de nós. Definir a abordagem metodológica não é uma decisão fácil, requerendo consideração cuidadosa de todos esses aspectos complexos e inter-relacionados entre fenômeno, contexto e pesquisador/a.

Assim, neste tópico, abordarei, de forma sistemática e detalhada, as escolhas metodológicas, os dispositivos de coleta e compreensão de informações, além de justificar as abordagens adotadas. A metodologia é o alicerce que sustenta todo o trabalho, garantindo que a pesquisa seja conduzida de maneira rigorosa e que os resultados sejam confiáveis.

É importante enfatizar que a natureza desta pesquisa-intervenção se baseia nas ideias e princípios fundamentais do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Mestrado Profissional em Educação (MPED) da UFBA com a finalidade de que o processo investigativo promova mudanças e inovações na escola/rede em que estou inserida, por meio de intervenções que combinam teoria e prática. Conforme indicam Almeida e Sá (2020, p. 944) no MPED:

[...] as ações curriculares são voltadas aos cotidianos das redes educativas em que os mestrandos estão inseridos, com estímulos para discussões acerca de seus espaços de trabalho, da valorização da experiência nos processos investigativos e do levantamento de possibilidades de intervenção teórico-práticas específicas de cada rede.

A pesquisa-intervenção é uma abordagem participativa que frequentemente envolve os membros da comunidade afetada no processo de pesquisa e tomada de decisões. Isso ajuda a garantir que as intervenções sejam culturalmente sensíveis e socialmente relevantes. É uma estratégia valiosa para lidar com problemas complexos

e desafiadores, nos quais a compreensão aprofundada e a ação prática são necessárias para promover melhorias tangíveis na situação em questão.

## 5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA, COM INSPIRAÇÃO FENOMENOLÓGICA E MULTIRREFERENCIAL.

Para desdobrar qualitativamente esta investigação, adotei as perspectivas fenomenológica e multirreferencial, pois entendo que forneceram bases sólidas para o estudo, mantendo sua flexibilidade e dinamismo. A fenomenologia é definida como o esforço do pensamento humano para se conectar com a totalidade da experiência vivida, com foco na autocondução responsável e consequente da vida de relação presente (Galeffi, 2009). Isso é relevante para a pesquisa sobre a formação de pessoas humanas em âmbito escolar, fundamentando o estudo no âmbito epistemológico e metodológico, sustentando diversas interpretações que não são consideradas como "receitas prontas" de soluções definitivas. A intenção foi seguir caminhos metodológicos que pudessem contribuir para reflexões e questionamentos, proporcionando oportunidades para uma proposição pedagógica alinhada com a perspectiva de uma educação com sentidos vinculada à vida e promotora da busca de sentidos.

A abordagem qualitativa foi usada para entender as relações estabelecidas no cotidiano escolar na perspectiva de uma educação que promova a busca de sentidos, envolvendo a compreensão e a interpretação das informações no contexto real da pesquisa, incluindo interações com pessoas envolvidas e o estudo do ambiente onde o fenômeno ocorre.

Por compreender o alcance da fenomenologia para trabalhar com as subjetividades e com a vivência dos sujeitos, os sentidos que empregam e veem na educação, concordo com Bicudo (2011, p. 46) quando afirma que ela “[...] busca transcender o individualmente relatado na descrição e avançar em direção à estrutura do relatado, ou seja, do nuclear das vivências sentidas e descritas”, assim busca compreender as características fundamentais das experiências humanas sem julgamentos. Segundo Galeffi (2009) o uso da palavra fenomenologia é para expressar uma abordagem de investigação radical que se concentra na essência do ser humano em relação à percepção, compreensão e conhecimento de si mesmo, dos

outros e do mundo. O que implica em um fluxo contínuo e dialógico de interação, resultando em transformações constantes, como salienta Merleau-Ponty (2014, p. 475)

[...] um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Existe ali um ser a dois, e agora outrem não é mais para mim um simples comportamento em meu campo transcendental, aliás nem eu no seu, nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo.

Quando os sujeitos estão envolvidos em um processo dialógico, ultrapassam uma mera relação, uma troca superficial; percebemos que compartilham um mundo comum e as suas perspectivas se influenciam e se complementam. É nessa vivência da experiência da relação com o outro que os sentidos na vida surgem. Nessa linha de pensamento, Bicudo (2011, p. 35) argumenta que:

Esse sentido se faz valer à medida que olhamos atentamente para o mundo e buscamos compreendê-lo com sua força, impondo-se e tudo abarcando, ao modo de um caldo grosso que vai se alastrando, cobrindo o que aí está, e ao mesmo tempo em que se engrossa e nutre disso que aí está. É um mundo vivo. Portanto mutante, temporalizado, especializado. Assim o sentido que faz para nós é o de um mundo que é vida, onde estamos umbilicalmente ligados, nutrindo-o e sendo por ele nutrido.

E Merleau-Ponty (2014, p. 3) corrobora com esse modo de pensar a vida, as relações com o mundo quando afirma que

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é expressão segunda.

Assim, para entender a essência da ciência é necessário mergulhar nas profundezas da vivência humana, nas quais cada sensação, cada emoção, cada momento vivido se torna um ponto de partida para a jornada do conhecimento.

Já a abordagem multirreferencial pode ser vista como uma alternativa, juntamente com outras, para abordar as críticas feitas aos modelos científicos baseados no racionalismo cartesiano e no positivismo comteano, pois como afirma Martins (2004, p.90):

A perspectiva multirreferencial, à medida que postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos – considerando a complexidade destes últimos – deve ser construída através da conjugação e de aproximações de diversas disciplinas, inscreve-se num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o consequente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir, o que possibilitará a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento.

Esta perspectiva busca restaurar o espaço de sentido de cada participante, reconhecendo que cada indivíduo tem uma experiência única e uma perspectiva válida. Isso implica que, ao adotar a abordagem multirreferencial, considero o conhecimento e as experiências dos participantes como elementos centrais para a compreensão dos fenômenos sociais. Ambos são vistos como sujeitos ativos, capazes de contribuir com suas perspectivas e narrativas e, como afirma Martins (2004, p. 93) “vai também nos interessar aquilo que é contado (pela voz que diz) pela memória e pela fluidez do cotidiano, o que escapa, o lapso, a história, a fotografia esquecida na gaveta, a incerteza, o improvável, o imponderável”.

Assim, ao trabalhar com diferentes perspectivas teóricas que são caracterizadas pela heterogeneidade, cria-se um ambiente de tensão a partir do qual podem surgir novas visões epistemológicas que nos ajudam a entender melhor os fenômenos humanos, pois a pesquisa é o espaço onde ocorre a geração de conhecimento e o desenvolvimento pessoal, envolvendo a assimilação de informações externas e a reflexão sobre a experiência subjetiva do/a pesquisador/a em relação ao objeto de estudo e a si mesmo/a.

Os caminhos percorridos me fizeram ampliar o olhar para outros horizontes, aprendendo o caminho de uma pesquisa qualitativa em educação com o rigor necessário, mas não necessariamente fixo e rígido (Macedo, Galeffi e Pimentel, 2009). Afinal de contas não estamos pesquisando coisas e, sim, fenômenos, envolvendo o cotidiano de pessoas. Destaco que foi necessária uma quebra de paradigmas ao planejar a pesquisa e aprender novos caminhos com o avançar nesta exploração científica, alinhavando os conhecimentos adquiridos previamente e a

*posteriori* a esta pesquisa. Desta forma, após a leitura desta obra, compreendi que a pesquisa qualitativa, apesar de não possuir um método fixo, requer um rigor para manter uma qualidade, considerando a trajetória percorrida por outros pesquisadores, mas exaltando também a realidade vivenciada pelos sujeitos pesquisados e pesquisadores no contexto em que estão inseridos.

Essa abordagem de formação para a pesquisa é caracterizada por um tipo diferente de rigor, no qual a interação de múltiplas perspectivas desempenha um papel fundamental. O diálogo entre visões diversificadas é tecido em uma estrutura de conhecimento que engloba teoria, prática e reflexão pessoal na relação com outros elementos de estudo, como professores/as e alunos/as. Desse modo, os participantes podem estar abertos a criar uma dinâmica educacional que não separa a formação acadêmica das atividades cotidianas.

É relevante para uma formação humana que respeita as singularidades e acolhe as diferentes realizações de sentidos reconhecer que, em ambientes educacionais complexos, tanto discentes como docentes são protagonistas de suas próprias trajetórias, tanto na criação quanto na autorização de suas ações, permitindo-se refletir sobre o processo de construção de conhecimento e sobre si mesmos. Desta forma, a educação acadêmica adquire significado pleno somente quando se baseia em encontros significativos, que não apenas nutrem o intelecto, mas, também, acolhem as múltiplas dimensões que os constituem sendo compreendida como parte da própria vida dos envolvidos. Nesse contexto, professores/as, pesquisadores/as e alunos/as devem se permitir ser sujeitos ativos em seus processos de formação.

Nessa perspectiva, a formação está intrinsecamente ligada à vida e às experiências de aprendizado dos indivíduos. É fundamental enfatizar a importância da relação entre educador e educando em toda a sua riqueza e complexidade para que a educação alcance seu objetivo final, que é possibilitar que os indivíduos se tornem autores de suas próprias vidas. Isso não significa negar a relevância dos conteúdos ou das tecnologias, mas, sim, reconhecer que são os próprios sujeitos interagindo entre si e consigo mesmos que possibilitam a aprendizagem mais fundamental, a de se tornarem sujeitos diante do outro. Pois, como afirma Moraes (2015, p. 20):

Almejamos uma educação e um processo de formação que integrem as dimensões corporais, psicológicas, sentimentais e espirituais do ser humano, com as dimensões sociais, econômicas, tecnológicas e culturais oferecidas pelo contexto em que se vive, lembrando,



entretanto, que, para humanizar a educação, é necessária, antes de tudo, uma educação de qualidade, sem a qual pouco podemos fazer para resgatar a inteireza humana e a qualidade da sua consciência em processo de evolução.

E em conformidade com as ideias apresentadas por Macedo (2010), destaco a relevância das mudanças significativas tanto no pensamento quanto nos métodos, que deslocam o foco nos ambientes educacionais. Isso implica em não dar prioridade ao conhecimento que é tradicionalmente considerado formativo e baseado em estruturas disciplinares preestabelecidas, mas, sim, dar destaque ao conhecimento que é construído a partir da experiência adquirida durante o processo de formação.

A produção de sentidos, de acordo com Macedo (2010), engloba vários elementos essenciais, como sensibilidade, intenção, orientação e significação. Esses elementos formam a base para a criação de uma formação na qual a compreensão se torna um processo de aprendizado coletivo. Isso envolve a criação de relações, a integração de informações, a combinação de conhecimentos e, por meio desses sentidos, a capacitação para manter uma atitude atenta e de discernimento em relação ao que me rodeia e em relação a mim mesmo. Em essência, essa abordagem ressalta a importância de ser sensível, intencional, orientado e significativo na busca por uma compreensão mais profunda e uma visão mais abrangente do mundo ao nosso redor e de nosso próprio eu. Assim, essa perspectiva se situa no contexto de uma experiência de formação que se concentra na interação entre os conhecimentos científicos, às práticas e suas interconexões ou combinações. Essa abordagem pressupõe a necessidade de envolvimento ativo como um requisito essencial para encontrar/construir “[...] um sentido que só faz sentido para quem se encontra em sentido-sendo” (Galeffi, 2009, p. 65).

Portanto, a adoção de uma metodologia que integre as abordagens qualitativa, fenomenológica e multirreferencial revela-se fundamental para essa pesquisa sobre formação docente com sentidos. A abordagem qualitativa proporciona uma compreensão profunda das experiências dos participantes, enquanto a fenomenologia direciona o foco para a análise dos significados atribuídos a essas vivências. A perspectiva multirreferencial, por sua vez, oferece uma visão holística, considerando a interação de diversos fatores que moldam o processo formativo. A combinação dessas abordagens enriquece a pesquisa, capturando nuances, complexidades e variabilidades nas experiências formativas. Dessa forma, a metodologia adotada não

apenas responde à complexidade inerente ao fenômeno, mas também promove uma compreensão abrangente, enriquecendo a qualidade das descobertas e contribuindo para a construção de práticas formativas mais contextualizadas e uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos.

## 5.2. LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.

O colégio no qual se desenvolveu essa pesquisa foi inaugurado no dia 18 de março do ano de 1985, com doze salas de aula, onde antes havia apenas uma pequena escola primária com quatro salas – reconhecida por escola do antigo Instituto Baiano do Fumo.

É uma escola de grande porte, localizada numa região periférica e, por isso, atende a uma clientela bastante diversificada, ou seja, alunos de alguns distritos próximos, de bairros vizinhos e, também, do próprio bairro.

A Unidade Escolar se guia pelos princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9304/96, em seus artigos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

Os participantes da pesquisa foram 06 professores do Ensino Médio, a equipe gestora (coordenação e gestão) e 06 alunos, totalizando 15 pessoas. Foi convidado a

fazer parte da pesquisa aquele que respondeu primeiro entre seus pares, até completar o número de 15 participantes, conforme previsto no projeto, os quais integraram a investigação. A definição dos participantes foi estabelecida com base na afinidade demonstrada nas discussões após apresentação da proposta<sup>23</sup> ao grupo de professores/as. Optei por integrá-los independentemente de suas áreas de conhecimento, com o objetivo de acionar as diversas especialidades em uma discussão unificada sobre o tema e na elaboração do projeto de intervenção.

E os/as alunos/as foram os representantes de turmas do Ensino Médio. Inicialmente, eles foram convidados em uma reunião na qual compareceram os representantes das 15 turmas de Ensino Médio e a pesquisadora. Expliquei o objetivo do encontro, informei sobre o local, data, horário e a duração da roda de conversa. Também expliquei que um convite para a roda de conversa seria enviado por e-mail e os representantes seriam instruídos a responderem para confirmar sua participação. Os seis primeiros representantes que respondessem ao convite (APÊNDICE C) seriam selecionados para participarem da roda de conversa. Essa abordagem foi utilizada para garantir uma participação mais ativa, com a garantia de que todos os participantes tivessem a oportunidade de contribuir significativamente para a discussão.

### 5.3 LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES E DISPOSITIVOS PARA COMPREENSÃO DO FENÔMENO.

No quadro 1 apresento a sistematização do percurso metodológico da pesquisa desenvolvida.

**Quadro 1 – Quadro metodológico por objetivos**

| Objetivo específico  | Levantamento de informações | Instrumentos          | Compreensão do fenômeno |
|--|-----------------------------|-----------------------|-------------------------|
| I. Analisar as diretrizes político pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação da Bahia;<br>II. Debater as concepções de formação | Pesquisa documental         | Análise de documentos | Redução fenomenológica  |

<sup>23</sup> Sobre esse momento da partilha de informações junto aos professores será discutida mais detalhadamente nas páginas 93/94.

|  |   |                       |   |
|--|---|-----------------------|---|
| humana inclusas no Projeto Político Pedagógico do Colégio em que atuo e no qual a pesquisa é desenvolvida.   |   |                       |   |
| Identificar as necessidades dos professores e alunos participantes em relação à abordagem de educação vinculada à vida   | Pesquisa-formação                               | Rodas de conversas    | Redução fenomenológica (Unidades de significação) |
| Compreender os princípios de uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos, relacionando-os com a formação de professores em uma abordagem humanística. | Pesquisa Bibliográfica<br><br>Pesquisa-formação | Análise bibliográfica | Redução fenomenológica                            |

Fonte: elaborado pela autora.

O levantamento de informações envolveu pesquisa documental e, no percurso para compreensão do problema investigado, recorri à pesquisa bibliográfica e à pesquisa-formação. Os instrumentos incluíram a análise de documentos relacionados às proposições político-pedagógica e de formação continuada de professores na rede estadual de educação da Bahia, bem como, na escola, pela realização de rodas de conversas, sendo uma roda com alunos/as e duas com docentes.

A abordagem qualitativa foi vinculada à pesquisa-formação dos sujeitos envolvidos, que buscou compreender o cotidiano escolar na perspectiva de uma educação promotora da busca de sentidos, com o objetivo de obter um conhecimento aprofundado e abrangente sobre o fenômeno estudado, por meio observação minuciosa e da interpretação das informações presentes no contexto real da pesquisa. Isso inclui não apenas examinar documentos escritos, mas, também, interagir com as pessoas envolvidas e estudar o ambiente em que o fenômeno ocorre, buscando uma compreensão ampliada dele (Gil, 2007).

Em um primeiro momento, foi realizado o levantamento de documentos pertencentes à escola e a rede de ensino, a saber: Atas de Conselho, Projeto Político Pedagógico (PPP), Planos de Ensino, Livros de Ocorrências, Atas de Atividade Complementar, Resoluções, Decretos/Portarias, Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Tais documentos forneceram informações que contribuíram com o debate sobre as concepções de formação humana incluídas no Projeto Político Pedagógico do Colégio em que atuo e no qual a pesquisa é desenvolvida, bem como as proposições de formação no âmbito da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Ainda sobre os dispositivos de pesquisa, Ludke e André (2012) salientam a importância que eles possuem, já que podem trazer informações valiosas e fundamentais à pesquisadora. As informações advindas deles puderam complementar outras que, porventura, eu encontrei ao realizar as rodas de conversa.

Paralela ao primeiro momento de investigação foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir de textos científicos (teses, dissertações, capítulos e artigos) e de diversos livros do autor Viktor E. Frankl e de estudiosos de sua teoria aplicada à educação e de outros autores que discutem a temática estudada, que fundamentaram a discussão teórica sobre uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentido; estes autores, apesar de explorarem o mesmo tema, apresentam e defendem as suas ideias a partir de abordagens distintas, o que demandou a relevância da abordagem multirreferencial no estudo. As leituras potencializaram reflexões rigorosas, mas com dada flexibilidade (Galeffi, 2009), ao realizarem o diálogo entre o embasamento teórico, relacionando a literatura com os documentos analisados. O objetivo desta etapa de investigação foi compreender os princípios de uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos, relacionando-os com a proposta de formação humana da escola, com ênfase na formação de professores, em uma abordagem sensível, com sentidos.

Um fator importante nesse processo de fazer pesquisa sendo, ao mesmo tempo, sujeito investigador/reflexivo e sujeito sobre o qual se pesquisa, chego à pesquisa-formação com metodologia apropriada por ser encarnada diretamente ao tema: formação de pessoas humanas, de uma educação com sentidos, com ênfase na formação de professores. Entendo que no contexto da formação de professores como parte do processo educativo, a ligação entre pesquisa e formação se destaca como uma abordagem que vai além das formas tradicionais de pesquisa e formação — a partir de rodas de conversas para compreender as suas concepções sobre a

formação e de como essa pode ser pautada em uma educação voltada para a descoberta de sentidos.

Embora a pesquisa se baseie principalmente no pensamento de Viktor Frankl, discutir as ideias de Josso, cujas perspectivas diferem significativamente, ofereceram um contraste importante para a compreensão abrangente do tema. No estudo de Josso (2004), encontrei a abordagem da pesquisa-formação, cujos princípios epistemológicos ressoaram com a perspectiva do estudo e enriqueceram meu olhar sobre o trabalho em andamento. Segundo Josso (2004), na pesquisa-formação o pesquisador não se distancia para controlar ou explicar fenômenos, mas busca ativamente construir significados e sentidos, moldando-se durante o processo de pesquisa. Assim, a pesquisa-formação integra a dimensão formativa como um componente fundamental e dinâmico da investigação, influenciando cada etapa do processo, pois é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

A concepção de pesquisa-formação quebra a barreira da separação e do afastamento entre os lugares e as pessoas que geram conhecimento. No contexto da pesquisa-formação, tanto os investigadores quanto os outros envolvidos têm um papel ativo nos processos educativos. É um momento intersubjetivo, em que ocorre o encontro entre esses participantes e que gera conhecimentos. Esses conhecimentos se baseiam em uma interdependência, permitindo que todos os envolvidos se beneficiem mutuamente. Vale destacar que essa perspectiva coaduna com os princípios do MPED-UFBA, que prevê o desenvolvimento de pesquisas propositivas, de cunho colaborativo e natureza interventiva.

Segundo Josso (2004, p.113), no processo de “pesquisa-formação cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado a participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer.” Assim, reuni os sujeitos envolvidos na pesquisa em rodas de conversas, por considerar que todos são sujeitos ativos na construção do conhecimento e poderiam contribuir igualmente no processo de pesquisa. Isso envolveu momentos em que foi necessário o silêncio, a escuta e a fala de acordo com os sentimentos e desejos dos envolvidos. Como afirmam Moura e Lima (2014, p. 99) a roda de conversa é

uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Como salienta Warschauer (2001, p.179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...]

A roda de conversa foi escolhida por ser um dispositivo que contribui para a compreensão do fenômeno, a partir das memórias evocadas durante as conversas com os participantes, contribuindo positivamente para a descoberta de achados científicos, como fios invisíveis de uma teia que conecta corações e mentes. É um espaço onde a comunicação se transformou em uma arte sutil, mais do que mera troca de informações. Ali, se desenvolveu não apenas a capacidade de expressar ideias de forma lógica, mas, também, a sensibilidade para compreender as emoções que permeiam as palavras.

A presença física de cada participante na roda de conversa é um lembrete constante da humanidade compartilhada. É um lembrete de que, por trás das palavras, há rostos, sentimentos, experiências e histórias únicas. A conversa transcende a comunicação puramente intelectual e leva a explorar as complexidades das relações humanas. No cerne desse diálogo, o respeito é a regra fundamental. O respeito pelo espaço de fala de cada um, o respeito pelas opiniões diversas e o respeito pelo direito de cada indivíduo expressar-se. É um ato de escuta ativa, que envolve prestar atenção não apenas às palavras, mas, também, às entrelinhas, às emoções e aos silêncios. Conforme Han (2022, p.77):

O escutar não é um ato passivo. Uma atividade especial o caracteriza. Eu tenho, primeiramente, de dar boas-vindas ao outro; ou seja, afirmar o outro em sua alteridade. Então, eu o presenteio com a escuta. O escutar é um presentear, um dar, um dom. Só ele traz o outro primeiramente à fala. Ele não segue passivamente o discurso do outro. Em certo sentido, o escutar antecede a fala. Só o escutar traz o outro à fala. Eu já escuto antes que o outro fale, ou eu escuto para que o outro fale. O escutar convida o outro a falar, liberta-o em sua

alteridade. O escutador é um espaço de ressonância no qual o outro fala livremente. Assim, o escutar pode ser curativo.

Assim, na roda de conversa, mais do que um simples diálogo, encontrei uma jornada emocionante em busca de sentidos e conexões. Cada palavra trocada é um passo em direção a uma compreensão mais profunda, uma revelação de experiências e uma celebração da riqueza da vida compartilhada. É uma prática que me ensina que, por trás das palavras, está a busca contínua por sentidos, compreensões e significados na minha jornada humana.

Foi com esse pensamento que ocorreu o primeiro encontro entre pesquisadora e professores/as, denominado de *Partilha nas Escolas*, uma das atividades desenvolvidas no componente curricular obrigatório do MPED denominado “Oficina 3<sup>24</sup>”; ressalto que esse encontro não fez parte da metodologia e, tinha como objetivo apresentar o projeto de pesquisa para promover a reflexão e a troca de experiências. A Partilha ocorreu em um sábado letivo, no período da manhã. Havia no espaço, o auditório do colégio, cerca de 35 professores, mais a coordenação e a equipe gestora e foi organizado da seguinte forma:

1. Os/as professores/as foram convidados/as a participarem do primeiro momento de exposição sobre a pesquisa a ser desenvolvida. O convite (APÊNDICE B) foi realizado individualmente.
2. Ao adentrarem o espaço, os/as convidados/as receberam um cartão (APÊNDICE B) com a seguinte mensagem: “[...] O ser humano [...] Ele não simplesmente existe, mas sempre decide qual será sua existência, o que ele se tornará no momento seguinte.” (FRANKL, 2021, p. 153) e um bombom. Receberam também os Termos de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE F).
3. Após a recepção de boas-vindas, coloquei o vídeo-clip da música ‘Portas’<sup>25</sup> de Marisa Monte e, em seguida, pedi que respondessem com uma palavra ou expressão sobre o que mais chamou a sua atenção no vídeo/letra da música

---

<sup>24</sup> O componente curricular Oficina 3 faz parte do terceiro semestre, é um momento de escuta junto aos pares da instituição onde está sendo desenvolvida a pesquisa.  
<http://www.ppgclip.faced.ufba.br/proposta-curricular>

<sup>25</sup> A música ‘Portas’ é uma composição de FILHO, Arnaldo Augusto Nora Antunes; MONTE, Marisa De Azevedo; CARVALHO, Eduardo Magalhaes De. Portas. In: *Portas*. MONTE, Marisa de Azevedo. Rio de Janeiro, Sony Music, 2021.



relacionada aos sentidos na/da formação. Eles acessaram o link do *mentimeter*<sup>26</sup> disponibilizado no grupo de aplicativo de mensagens instantâneas durante o encontro.

4. Em um terceiro momento, utilizei uma dinâmica com a técnica “6,3,5”, que consiste em organizar 6 grupos com 5 pessoas, no qual deverão dar 3 respostas a seguinte pergunta: "Como os professores podem trabalhar para que possam desenvolver a capacidade de abrir portas em suas próprias vidas, promovendo uma educação com sentido e transformadora?" Após discussão em grupo, as respostas foram anotadas por eles em uma folha que foi distribuída ao grupo.
5. Depois da interação nos grupos, o que levou a discussões acaloradas entre eles, fizemos uma discussão rápida sobre as respostas fornecidas ao *mentimeter* (APÊNDICE B) e à pergunta e eles participaram animados defendendo os seus pontos de vista.
6. Finalizando, apresentei o projeto de pesquisa-intervenção, a partir do vídeo apresentado no II Colóquio de Pesquisas Interventivas e Inovações Pedagógicas (COPIIP), evento desenvolvido pelo MPED, apontando o tema e seus objetivos e de como precisaria da ajuda deles para desenvolvê-lo. Vale apontar que nesse momento foi validada a importância de um enfoque na formação de professores<sup>27</sup>.

Na sequência, realizei as rodas de conversa, como pérolas raras, em três momentos únicos: sendo um para a escuta dos estudantes das primeiras séries do Ensino Médio e dois outros, envolvendo a coordenação e professores/as juntos. As rodas de conversas tiveram a duração de 2 horas e a participação aconteceu por afinidade de discussões sobre o tema. O grupo foi composto por 15 participantes (sendo 6 docentes, 2 coordenadores, uma pesquisadora e 6 discentes). A escolha desse número foi estratégica para garantir representatividade, riqueza de dados, exequibilidade e viabilidade prática, contribuindo assim para a eficácia da pesquisa.

---

<sup>26</sup> *Mentimeter* é uma plataforma on-line interativa que permite a criação e apresentação de pesquisas, enquetes e apresentações em tempo real. Ela é amplamente utilizada em contextos educacionais, profissionais e de apresentações públicas para envolver o público de forma dinâmica e interativa. Ver maiores informações em: <https://blog.b2bstack.com.br/o-que-e-mentimeter/>

<sup>27</sup> Apesar de ser atividade prevista em um componente curricular obrigatório do MPED, se configurou como momento exploratório da investigação.

O encontro ocorreu em uma sala especialmente preparada para criar um ambiente confortável e acolhedor, visando estimular a participação ativa e a discussão aberta entre os presentes. Esses elementos foram cuidadosamente planejados para garantir que a roda de conversa fosse produtiva e promovesse uma troca de ideias significativa.

Com as perguntas iniciais, convidei os participantes a embarcarem em uma jornada de conversas. Abrimos as portas dos relatos e memórias, permitindo que histórias ganhassem vida e que experiências fluíssem como rios em um caleidoscópio de palavras. Enquanto as vozes se entrelaçam, os diálogos se desdobram como flores desabrochando ao nascer do sol. Os participantes foram encorajados a expressarem seus pensamentos, a compartilharem seus sonhos e a escutarem os ecos da sabedoria do outro. Esse desdobramento corrobora a afirmativa de Warschauer (2002, p. 47), de que a roda de conversa “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...].”

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo adolescentes, foi realizado um primeiro encontro com seus respectivos pais e/ou responsáveis para apresentar a pesquisa em andamento, explicando a questão-problema, os objetivos e a justificativa para o envolvimento dos discentes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE (APÊNDICE D) foi distribuído aos pais e/ou responsáveis legais, detalhando claramente os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis benefícios e riscos, bem como a opção de retirar o consentimento a qualquer momento.

A primeira roda de conversa aconteceu com os/as alunos/as na biblioteca do colégio, por ser um espaço aconchegante, e foi organizada em formato de círculo para promover a interação. Os/as alunos/as foram recepcionados pela professora-pesquisadora, que lhes deu as boas-vindas e entregou uma mensagem<sup>28</sup> acompanhada de um bombom. Após a chegada de todos/as, apresentei brevemente a pesquisa, discorrendo sobre a questão-problema, os objetivos e o planejamento do momento. Em seguida, os/as alunos/as receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido — TALE (APÊNDICE F), que explicava os cuidados com a preservação da imagem e da voz dos participantes, além de reafirmar que poderiam se afastar da

---

<sup>28</sup> “Quando já não somos capazes de mudar uma situação [...]somos desafiados a mudar a nós próprios.” (Frankl, 2021, p.137)

pesquisa a qualquer momento sem prejuízo. Depois solicitei permissão para gravar a reunião e liguei o gravador de voz. Na sequência, distribuí uma folha com as questões abaixo.

1. A educação que você está recebendo na escola tem lhe motivado a buscar sentidos em sua vida? Por quê?
2. Quais ações educacionais te inspiram e te fazem sentir mais conectado/a com o mundo ao seu redor, promovendo a descobertas de sentidos nas relações entre a escola e sua vida?
3. Como o colégio pode implementar ações que favoreçam a formação dos/as alunos/as na perspectiva de uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos?

Solicitei aos participantes que refletissem individualmente sobre as questões antes de compartilharem suas respostas. Em seguida, os participantes foram divididos em dois grupos com base nas turmas a que pertenciam: o primeiro, com dois alunos, e o segundo, com três alunos. Eles discutiram as questões, registraram suas respostas em folhas distribuídas e, por fim, apresentaram suas conclusões ao coletivo. Durante as discussões, estimei a escuta sensível entre os participantes, respondendo com empatia e criando um ambiente de diálogo construtivo. Após as discussões, fiz um breve resumo das principais ideias e conclusões discutidas durante a roda de conversa, destacando a importância da contribuição dos/as alunos/as para o desenvolvimento do estudo.

Após esse rico e inspirador momento com os/as alunos/as, me direcionei para a próxima etapa: o envolvimento dos/as professores/as nesse processo de escuta e conversação. A partir da experiência da roda de conversa com os/as discentes, que ofereceu base para ampliar a discussão, foi possível uma colaboração significativa com os/as docentes. Assim, a primeira roda de conversa com professores/as e equipe gestora foi realizada a partir das atividades conforme as etapas a seguir:

A acolhida iniciou-se com música. Logo após, foi feita uma breve apresentação do projeto de pesquisa-intervenção, recapitulando seus principais pontos de forma resumida. Em seguida, foram compartilhados slides contendo trechos das respostas dos/as alunos/as em relação às duas primeiras perguntas formuladas durante a

atividade, acima mencionadas. Após a leitura e pequenas reflexões sobre as respostas dos/as alunos/as, coloquei as questões abaixo para nortear a discussão:

1. Como você compreende o papel da docência no fortalecimento da educação mais vinculada à vida e promotora da busca de sentidos?
2. Quais desafios você enfrenta ao tentar tornar a educação mais vinculada à vida e promotora da busca de sentidos? Que necessidades urgem ante esse questionamento?

Durante a roda de conversa, foram disponibilizados materiais para que os/as professores/as pudessem registrar as principais ideias e estratégias discutidas. Além disso, o encontro foi gravado em áudio. Após as reflexões e discussões sobre as perguntas propostas, o grupo foi encorajado a realizar a síntese do que foi discutido e a considerar possíveis encaminhamentos para a próxima roda de conversa. O encontro foi encerrado agradecendo a participação de todos, com a partilha de um lanche e música. Foi informado que a próxima roda de conversa estava marcada para após 15 dias.

No segundo encontro, busquei compreender, junto aos colegas, como é que esse/a profissional da educação percebe, em suas práticas pedagógicas, as possibilidades de sentidos na vida escolar, vinculados à vida como um todo. Teve por objetivo propor alterações na proposta político-pedagógica da escola, incluindo uma sistemática de formação para os/as professores/as baseada nos pressupostos e pilares de uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos. O encontro aconteceu no mesmo horário, com 15 dias após o primeiro. Os colegas foram recepcionados no espaço da sala de vídeo.

Iniciei o encontro perguntando se todos leram o texto encaminhado<sup>29</sup> com 15 dias de antecedência para os participantes da roda de conversa. Na sequência, apresentei excertos das falas dos/as alunos/as em relação à questão 3, conforme descrita acima. Após a leitura de algumas respostas dos/as alunos/as e registros na folha de papel, lancei a questão problematizadora utilizada para iniciar a nossa roda de conversa:

---

<sup>29</sup> Santos, David Moisés dos. Logoterapia: Compreendendo a teoria através de mapa de conceitos. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 2016. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v68n2/v68n2a11.pdf>

1. Em nossa escola há necessidade de potencializar uma educação promotora de sentidos e mais vinculada à vida? É preciso estabelecer formação docente para este fim? Se a resposta for afirmativa, como sistematizar tais encaminhamentos?

Após discussões, escutas atentas, encerrei o encontro agradecendo a disponibilidade em pensar de forma colaborativa as mudanças que possibilitarão o ambiente escolar se tornar um espaço mais vivo, humano e cheio de sentidos.

Na forma de atravessamentos e a partir das escutas e silêncios, nos três momentos, busquei investigar como é que podemos possibilitar que isso se concretize. Será a partir do estabelecimento de uma filosofia que norteia as práticas da escola e da prática pedagógica assentada nesses princípios? Por meio de alguma diretriz? Por um planejamento anual compartilhado? Estava aberta a acolher as proposições dos/as colegas.

Para minimizar o risco de desconforto emocional, as rodas de conversa foram realizadas em ambientes reservados, proporcionando um espaço seguro e confidencial. As discussões foram conduzidas de forma empática e sensível, valorizando as experiências de vida dos participantes, sem discriminação. Assim, uma abordagem acolhedora e inclusiva foi garantida para respeitar a individualidade de todos/as os/as voluntários/as da pesquisa. Caso acontecesse algum desconforto eu estava preparada para intervir imediatamente, oferecendo apoio individual. Outro possível risco seria referente a diversidade de opiniões na roda de conversa, que poderia levar a divergências ou conflitos entre os/as participantes. Para minimizar esse risco estabeleci normas de comunicação respeitadas, moderando as discussões de forma apropriada, evitando qualquer forma de confronto prejudicial. Vale ressaltar que não houve intercorrências nesse sentido.

Para além dos possíveis riscos associados à pesquisa, é importante reconhecer os benefícios significativos, tanto no âmbito psicológico quanto social, que poderiam resultar dessa investigação, incluindo: Engajamento e motivação dos/as professores/as a partir da formação docente orientada pelos sentidos; Impacto positivo nas relações interpessoais; Estímulo ao autoconhecimento; Potencial para

mudanças positivas nas práticas educativas; Enriquecimento do ambiente escolar; Melhoria na qualidade de ensino; Desenvolvimento profissional contínuo.

Tais cuidados éticos foram relevantes, garantindo que o estudo fosse conduzido de maneira justa, respeitosa e responsável. Isso foi crucial para proteger os direitos dos/as participantes e manter a integridade da pesquisa. A ética está relacionada

Ao agir humano que visa a excelência no agir, não por mérito ou recompensa, mas como autocondução responsável e consequente, sem finalidade alguma, exceto aquela de *agir sabiamente* e conduzir a ação como se conduz a criação e a execução de uma peça sinfônica". (Galeffi, 2009, p. 41 – grifo do autor)

Antes de qualquer envolvimento na pesquisa, todos/as os/as participantes receberam informações completas sobre o propósito do estudo, os procedimentos envolvidos, e os possíveis riscos e benefícios. O estudo também assegurou a privacidade deles/as, garantindo que as informações levantadas seriam mantidas em sigilo por um prazo de cinco anos e que os/as participantes não seriam identificados em qualquer publicação ou relatório. Durante os encontros, utilizei um gravador de voz e registros de dados para documentar todas as expressões relevantes para a interpretação da pesquisadora. Portanto, a ética na pesquisa em educação não apenas protege os direitos dos participantes, mas também mantém a integridade da pesquisa e a credibilidade da pesquisadora.

#### 5.4 COMPREENSÃO DO FENÔMENO

Tendo em vista a inspiração filosófica, este estudo não visou a analisar dados, mas compreender um fenômeno de forma propositiva. Desse modo, recorri à redução fenomenológica (Machado, 2020), buscando suspender possíveis indicadores postos *a priori* e construir, a partir da interpretação das rodas de conversa, unidades de significação (Almeida, 2012). Isso porque, segundo Machado (2020, p. 64)

Husserl (1966/1980) indica que, para que haja uma análise fenomenológica ( imanentemente interpretada) da experiência sobre o tempo e sobre o espaço, tem que haver uma completa exclusão (ou abstração) das suposições ("transcendentes") a respeito do tempo e espaços *objetivos*, juntamente a qualquer referência às gêneses

psicológicas (*qual* origem metafísica) naquelas noções. Com isto, se saca os campos visuais e espaciais originários, livres de *transcendências* das noções objetivas. Assim, se exclui tudo aquilo que não pode ser encontrado nas vivências [...]

A constituição de unidade de significação se deu à medida que os elementos emergiram nos diálogos com alunos/as e profissionais da educação, que foram transcritos e transformados de falas aleatórias em unidades de sentido. Nesse processo, o objetivo era manter a fidelidade ao material original, evitando introduzir distorções por meio de inclusões excessivas ou exclusões (Bardin, 2016). Nesse contexto, inspirei-me, também, nas orientações de Ludke e André (1986, p. 45), conduzi a disposição das informações levantadas nas rodas de conversa da seguinte maneira:

num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nelas tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Bardin (2016) aponta que o tema em análise é frequentemente empregado como uma unidade de registro primordial para examinar a base dos posicionamentos, comportamentos, crenças e inclinações, tanto em âmbito individual como coletivo. Nesse processo, busquei identificar os "núcleos de sentido" que se revelam nos materiais de análise gerados a partir de contextos variados, como reuniões, entrevistas e comunicações em massa.

Na interpretação das informações, através da abordagem fenomenológica, minha tarefa foi interpretar os significados subjacentes presentes nas informações dispostas. Assim, fiz a identificação e agrupamento dos temas postos em unidades de significação, permitindo-me explorar e compreender os padrões e tendências emergentes, revelando, assim, as nuances e percepções presentes nas rodas de conversa. Essa interpretação contribuiu para compreender o fenômeno e levantar proposições para o problema estudado, a partir da visão e compreensão dos participantes.

## 6. ENTRE RESULTADOS E REFLEXÕES: A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO.

Esta é a parte da pesquisa que todos desejam alcançar após um longo percurso de estudos, de escutas, de conflitos, dúvidas e incertezas. Momento em que o pesquisador verifica se as suas hipóteses ou intuições se concretizam ou se surgem outras respostas a partir do caminho trilhado.

Desde o primeiro momento em que pensei no tema do projeto submetido à seleção para ingresso no MPED, sabia que gostaria de trabalhar a partir do pensamento de Viktor Frankl e sua contribuição para a Educação. Sabia, também, que o desejo era que fosse qual fosse o resultado, seria relevante que seus estudos ressoassem na vida dos discentes, porque tudo começou com a preocupação com os sentidos que eles estavam encontrando na educação e na sua vida. Definir que o projeto estaria para a formação de professores foi uma importante decisão tomada em conversação com a professora orientadora.

Inicialmente, como já mencionado, realizei uma parte exploratória do estudo que foi a Partilha, atividade do Componente Curricular Oficina 3, e que objetivava apresentar a comunidade escolar ao projeto de pesquisa-intervenção. Esse processo resultou em uma nuvem de palavras que apresentava os termos: *sentidos, liberdade, escolhas, possibilidades, decisão, caminhos, responsabilidade, recomeçar, vida, fé, conhecimento, sabedoria, certeza nas escolhas, não é tudo igual, mudar a vida, diversidade, caminhos outros*. Percebe-se que as palavras mencionadas coadunam com o tema da investigação, colocando-o como interesse latente da comunidade.

Em continuidade, foi feita a pergunta a qual foi respondida em grupos: Como os professores podem trabalhar para que possam desenvolver a capacidade de abrir portas em suas próprias vidas, promovendo uma educação com sentido e transformadora? O grupo 1, apontou um caminho possível a ser trilhado:

*É o uso de novas metodologias de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos, as metodologias ativas, e precisamos aprofundar o conhecimento sobre esse tipo de metodologia para que possamos tornar a educação mais significativa e relevante para os discentes.*

Já o grupo 2 salientou que é preciso *desenvolver um currículo que esteja em consonância com a realidade vivida pelos discentes e que tenha relevância para suas*



*vidas, abordando temas atuais e questões sociais que digam respeito às suas vidas em comunidade. Para o grupo 3, ofertar uma educação com sentidos deve ser com o objetivo de garantir uma educação que incentive os discentes a pensarem criticamente e de forma criativa sobre as questões que vivem diariamente; e isso pode acontecer a partir da participação ativa nos processos de ensino e em suas aprendizagens.*

Ao responder a esse questionamento, o grupo 4 salientou que

*Há necessidade de uma formação contínua sobre o tema, para que possamos nos apropriar dos conceitos e aplicar em nossa prática pedagógica; como também organizar parcerias com colegas de outras instituições para trocar experiências e ideias, pois a colaboração pode enriquecer as nossas práticas pedagógicas, possibilitando novas perspectivas.*

Pude observar que em todos os grupos houve unanimidade quanto ao uso de outras metodologias que não as já desenvolvidas, apontando para a possibilidade de inovação pedagógica como enfrentamento da falta de sentidos na educação vivenciada pelos discentes e docentes. Houve, também, a preocupação em tornar as práticas pedagógicas e o currículo mais contextualizados e próximos da vivência dos/as alunos/as, e, por último, a sugestão da necessidade da formação contínua e da colaboração entre os pares, o que, segundo depoimentos, enriqueceria as práticas pedagógicas. Neste sentido, que aponta para o diálogo e a colaboração entre os/as docentes, entendo que surge uma “compreensão compartilhada pelos participantes sobre tarefas profissionais e meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante regras técnicas” (Imbernón, 2011, p. 91).

No entanto, a formação docente não pode acontecer apenas no sentido de desenvolvimento de habilidades e técnicas docentes, porque ela precisa humanizar as relações e não apenas focar na “robotização” das práticas. Por isso, concordando com Canda e Almeida (2018, p. 84), defendo que “uma formação voltada, exclusivamente, para o saber-fazer, despreza a compreensão ampliada sobre a dimensão do sentir e dar sentido, ou seja, pelo viés estético da experiência, limitando-as a práticas irrefletidas efetivadas por pura repetição.” Seguindo essa linha de pensamento, “compreendemos a formação como processo complexo e multirreferencial que institui e é instituído por saberes heterogêneos, composto,

também, por referências singulares de cada pessoa-profissional” (Canda; Almeida, 2018, p. 83).

Este é o processo de formação docente que atinge o outro ser da relação educacional, o discente. Por isso, realizamos a roda de conversa em fevereiro de 2024, com os/as alunos/as do Ensino Médio.

## 6.1 EXPRESSÕES SOBRE O FENÔMENO PELA ÓTICA DISCENTE

Seis alunos responderam ao e-mail com o convite enviado, mas apenas 5 compareceram ao encontro marcado. Por questões éticas, ao me referir aos/as alunos/as que participaram da roda de conversa, utilizarei a letra A e os números em ordem crescente e os nomearei como A1, A2, A3, A4 e A5, resguardando suas identidades. Após explicar sobre o trabalho pesquisado, os cuidados tomados para o encontro lancei a primeira pergunta: *A educação que você está recebendo na escola tem lhe motivado a buscar sentidos em sua vida? Por quê?*

Ante as respostas, a primeira unidade de significação percebida diz respeito à **relação dos processos de ensino e de aprendizagem e a busca de sentidos no dia a dia dos/as estudantes**. O/a A1 respondeu: *não consigo ver a relevância e aplicabilidade do que estou aprendendo em minha vida pessoal, pois alguns professores trabalham muito com a memorização e não nos ajudam a explorar e compreender o mundo*. Já o/a A2 respondeu: *Não, pois acredito que o colégio deveria ser um espaço para abrir os horizontes (profissionalmente ou socialmente), mas infelizmente não é o que acontece, a realidade é diferente; apresenta assuntos ‘soltos’, não estimula o aluno a procurar se integrar em sociedade*. Ao escutar a fala desses dois estudantes, pontuo como os conteúdos trabalhados em sala de aula ainda estão distantes da vida dos/as alunos/as e não os ajudam na busca de sentidos para/na vida. Como afirmam Canda e Almeida (2018, p. 84) ainda observamos que “na educação, de um modo geral, os espaços e tempos são aprisionantes, apoiados em conteúdos esvaídos de sentidos e significados para a vida social e com acentuado reducionismo didático”; o pensamento das autoras pode ser dialogado com a teoria de Frankl quando defende que deve-se trabalhar para aguçar a consciência do/a estudante para que não se deixe levar pelo determinismo ou por reducionismos defendidos por algumas abordagens ou metodologias educacionais.

O/a estudante A3 apontou que ainda não consegue enxergar sentidos para a sua vida a partir dos conteúdos trabalhados. Ele respondeu que: *Muitos assuntos que são dados não me fazem ver que não é aquilo que eu quero, mas também não me ajuda a ver algo que eu quero*. No entanto, salienta que a relação estabelecida com alguns docentes o ajuda a pensar sobre a sua vida, demonstrando uma abertura para a descoberta de sentidos: *Não sei afirmar com um sim ou não, mas o que mais tem tido efeito é a ligação com os professores, as suas formas de se comunicar e fazer questionamentos que me fazem refletir sobre a minha vida*. Já o/a discente A4 enxerga na educação o sentido da escolha profissional, ele colocou que: *sim, pois a partir desta educação, venho tendo uma visão do que mais me agrada profissionalmente, já que este é o principal objetivo de eu estar na escola*". Com a observação desse/a aluno/a pude ver que a escola está contribuindo para a constituição de um sentido que o/a estudante considera relevante e, do mesmo modo, está cumprindo os objetivos e fins da Unidade Escolar conforme a Lei 9.394 de 20/12/96 expressos em seus artigos (PPP, 2018, p. 23):

*Art. 2º A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

*Art. 22 A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.*

Seguindo a uma linha de compreensão mais ampliada, o/a aluno/a A4 complementa seu pensamento dizendo que *além do direcionamento para uma vida profissional, a escola também representa um local para criar laços com alunos e professores. Amizades que servem/servirão como apoio emocional e podem durar por muito tempo*. Essa concepção também é pontuada pelo/a aluno/a A5 quando diz que: *Na escola é possível conviver com diversos tipos de pessoas, o que me possibilita presenciar diversos tipos de perspectivas, pelas quais posso atribuir lições para mim mesmo/a*. Ao refletir sobre essas falas e associar ao PPP da escola, vemos que há uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades voltadas para a dimensão profissional, o exercício da cidadania e o respeito à diversidade, que são dispositivos que possibilitam a realização de sentidos; contudo, nota-se que há uma lacuna no que

diz respeito a uma educação para as relações com o mundo, com o conhecimento, com os outros e consigo próprios, ou seja, uma educação que desperte a busca por sentidos na vida dos/as alunos/as.

Os relatos demonstram a ausência da potencialização de sentidos a partir da visão de homem preconizada por Frankl (2019), que afirma que o ser humano por ser constituído nas dimensões biopsicoespiritual, é o espírito que possibilita uma abertura para o mundo e, assim, encontra realização existencial através da alteridade e da relação com o outro, com o mundo, a partir da autotranscendência.

Nessa ótica o/a discente A5 sinalizou que:

*Nem sempre. Sinto que faltam mais algumas práticas para aprofundar o conteúdo e despertar mais o meu interesse; há atividades que levam para a sala de aula que fico me perguntando 'qual a finalidade? Sou criança para só fazer isto?' Quando vi o nome de uma 'disciplina' ano passado, ao fazer a escolha do itinerário que deveria cursar, fiquei super feliz; mas, infelizmente quando as aulas iniciaram vi minhas expectativas indo embora... Não acrescentou em nada à minha vida. O que poderia ter sido uma oportunidade de milhões para refletir sobre o mundo, tornou-se cansativa e sem significado.*

Esta reflexão do/da discente me faz refletir sobre as mudanças ocorridas a partir da implementação do Novo Ensino Médio normatizados na BNCC (Brasil, 2018) e a formação de professores. Todos os/as docentes compreendem, de fato, o que está posto e por trás do texto da BNCC? O professor foi 'preparado', ou melhor, teve uma formação voltada para as mudanças propostas no documento? E os que já passaram por formação sobre o assunto conseguiram desenvolver compreensões que favorecessem inovar em sala de aula? Vi que na Bahia, Estado no qual desenvolvo essa pesquisa, o DCRB, documento normatizador da educação estadual em consonância com a BNCC, foi introduzido junto a um curso denso sobre as inovações que foram implementadas, mas que não alcançou todos os profissionais do Ensino Médio da Educação do Estado. Era uma proposta nova como está posto no documento abaixo

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018 p.15).

No entanto, o que percebi é que o previsto pelo documento não se concretizou e frustrou as expectativas do/da discente. O componente curricular tinha um potencial, segundo o/a discente, para a efetivação de uma abertura para o mundo ao refletir sobre questões importantes da atualidade, com oportunidades de aprendizados, de encontros de sentidos, mas que se tornou desprovida de significados e entediantes como retratada na fala *há atividades que levam para a sala de aula que fico me perguntando 'qual a finalidade?'* É possível inferir que o/a docente que ofertou o componente curricular pode não ter se apropriado das habilidades necessárias para trabalhar o que a ementa do componente propunha. O que leva a deduzir que não houve formação docente significativa, ou pelo menos, não o suficiente, para que ele/a auxiliasse o seu/sua aluno/a a ter aprendizagens vinculadas à sua vida.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os/as alunos/as devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 13).

Percebo o quanto essa concepção curricular promove a homogeneização dos processos formativos, concentrando-se estritamente nas dimensões do saber e do saber-fazer e se distanciando de uma educação para as relações, pois nessa

A compreensão, as experiências de formação não se limitam as dimensões cognitivistas e instrumentais do saber e do saber-fazer, contemplando, também, as dimensões subjetivas do saber-ser, em que o repertório das histórias de vida e a escuta dos sentidos e dos sentimentos integram, igualmente, o sujeito em sua formação e em sua existência (Sá e Almeida, 2020, p. 02).

Corroborando com as autoras mencionadas acima e ao acrescentar a ideia de Frankl de que o homem é um ser biopsicoespiritual, é possível inferir que não defendo uma educação que apenas parta do princípio de que o aluno deve “saber” ou “saber fazer”, mas que inclua seu “ser” ou, melhor, deve contemplar possibilidades de que ele/a esteja em constante estado de *devir*, de *vir-a-ser*, de *dever-ser* na relação com o outro e com o mundo. Para que essa premissa se efetive, o/a docente precisa ter

uma formação que o oriente, para além do que preconiza a BNCC, a buscar sentidos em sua prática pedagógica reverberando em sua relação com o/a discente e deste/a com os aprendizados e com a sua vida.

Os relatos dos estudantes revelam uma desconexão significativa entre os conteúdos educacionais e suas aplicações práticas no seu cotidiano, destacando uma lacuna na potencialização de sentidos educacionais. Apesar da ênfase do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da BNCC em preparar as/os alunas/os para o mercado de trabalho e para a cidadania, a falta de uma abordagem voltada para a educação para as relações e a dimensão do "saber-ser" limita o desenvolvimento pleno das/os alunas/os. A teoria de Frankl (2011; 2019; 2021) que valoriza a autotranscendência e a realização existencial, através da relação com o outro e com o mundo, associa-se a uma educação para as relações (Almeida, 2017; 2024) e, ambas, apontam para a necessidade de uma educação que vá além do "saber" e do "saber-fazer", incorporando a busca por sentidos mais profundos. É preciso que a formação docente permita aos professores promoverem aprendizados significativos e multidimensionais, refletindo na vida dos/as alunos/as e contribuindo para a busca e a realização de sentidos, tanto pessoais como profissionais.

A segunda questão feita aos discentes foi: *Quais ações educacionais te inspiram e te fazem sentir mais conectado/a com o mundo ao seu redor, promovendo a descobertas de sentidos nas relações entre a escola e sua vida?* A partir das reflexões feitas, as respostas se vincularam a unidade de significação sobre as **práticas pedagógicas dos/as docentes**, e puderam ser agrupadas em dois grupos.

O/a A1 respondeu que *as atividades realizadas fora do ambiente escolar, com a comunidade, nos aproximam da realidade em que vivemos*. O/a A3 complementou dizendo que *as aulas mais dinâmicas, que trabalham assuntos atuais e que focam em áreas que os/as alunos/as gostariam de seguir estudando*. Nessa linha de pensamento, o A5 afirma que *as áreas de humanas e ciência da natureza são as quais, frequentemente, surgem discussões atuais, da vida cotidiana*. Pude verificar que os/as professores/as que partem dos conhecimentos prévios dos/as discentes, do que lhe é próximo ou que utilizam de metodologias que aproximam teoria e prática, possibilitam um despertar para o encontro de uma educação com sentidos.

Por outro lado, o segundo grupo apontou que o encontro de sentidos na vida em relação à educação acontece a partir das relações instituídas com os/as docentes em sala de aula como vimos nas respostas: O/a A 2 afirma que *a dedicação de muitos*

*profissionais em ensinar com gosto... e o cuidado de muitos em entender as necessidades dos/as alunos/as, tanto na escola quanto na vida pessoal, faz toda a diferença em nossa aprendizagem, em nosso modo de ver o mundo e de como nos posicionar diante dele. O/a A4 complementa esse raciocínio ao dizer que com alguns professores conseguimos manter uma relação de proximidade e confiança o que facilita a comunicação aberta e a troca de ideias; isso é muito importante. E completando este grupo, o/a A5 corrobora essa ideia ao afirmar que*

*Quando um professor demonstra um interesse verdadeiro em como estou progredindo e em como estou me sentindo, isso me motiva muito mais. Sinto que alguém realmente se importa comigo e com o que estou tentando alcançar. É como se eu realmente acreditasse em meu próprio potencial. Saber que tenho alguém torcendo por mim me dá a motivação extra que preciso para me dedicar aos meus estudos e alcançar meus objetivos.*

Com base nesses depoimentos, concordando com Canda e Almeida (2018, p.87), é possível concluir que

O trabalho com a sensibilidade ou a ativação de saberes sensíveis na sala de aula, prevê como princípios fundantes o diálogo, a participação ativa, a valorização da expressão e a criação do ser humano, ativando as dimensões intelectuais, físicas, afetivas e intuitivas.

Quando o/a docente desenvolve essa atividade com os/as alunos/as, de forma que não se preocupa apenas com o âmbito acadêmico, mas como o “todo”, podemos ver acontecer o que afirmou Frankl (2019, p. 31):

Quando o indivíduo se torna atento às situações, a vida volta a ter sentido para ele. E fica imunizado contra as duas sequelas do vazio existencial que são o conformismo e o totalitarismo. Uma consciência ‘alerta’ lhe dá a força de resistir, e assim ele nem se resigna ao conformismo nem se curva diante do totalitarismo.

Com base nas respostas dos/as discentes, observo que ações educacionais que promovem uma conexão mais profunda com o mundo são aquelas que vão além do conteúdo acadêmico, engajando os alunos em práticas pedagógicas significativas e na construção de relacionamentos de confiança com os/as professores/as. Os/as alunos/as destacam que atividades práticas e dinâmicas, ligadas a temas atuais e áreas de interesse pessoal, despertam um senso de relevância e aplicação do conhecimento. Por outro lado, a dedicação dos/as professores/as e a criação de um

ambiente de proximidade e apoio pessoal também são fundamentais para que os/as discentes se sintam motivados e valorizados, permitindo-lhes buscar sentidos em sua vida.

Ainda com os/as discentes foi realizada a terceira e última questão: *Como o colégio pode implementar ações que favoreçam a formação dos/as alunos/as na perspectiva de uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos?* Aqui, também os dividi em grupos, como anteriormente. No primeiro bloco, as respostas dizem respeito a unidade de significação sobre **vida profissional ou acadêmica**.

*A1: Acho que seria útil ter mais sessões de orientação vocacional ao longo dos anos, não apenas no final do ensino médio. Isso nos ajudaria a entender melhor nossos interesses e a planejar nosso futuro de forma mais consciente.*

*A2: Gostaríamos de ver mais projetos que nos permitam aplicar o que aprendemos em situações reais. Aulas experimentais de diversos cursos, em diversas áreas, diversos assuntos de interesse dos/as alunos/as para nos ajudar a discernir sobre o que fazer no futuro.*

*A3: A escola deve oferecer uma educação diversificada, com práticas que possam incentivar os/as alunos/as a trilharem um caminho que os levem a discernir sobre uma profissão.*

*A4: Gostaríamos de ter mais atividades práticas em sala de aula, como experimentos científicos, debates estruturados ou simulações de situações do mundo real. Isso nos envolveria mais no processo de aprendizagem; quando isso acontece a aula se torna mais dinâmica.*

*A5: Seria útil ter acesso a mentores ou ex-alunos que pudessem compartilhar suas experiências profissionais e oferecer orientação sobre diferentes carreiras. Isso nos ajudaria a tomar decisões mais informadas sobre nosso futuro.*

Pelas respostas dadas à pergunta, percebo a necessidade de trabalhar valores vivenciais e criativos, que, a partir de diálogos e experiências da indissociabilidade entre teoria e prática, os/as alunos/as possam buscar sentidos na vida, enxergando horizontes e possibilidades de transformação em seus percursos. Na maioria das falas percebi uma necessidade de orientação, mas que é preciso ficar alerta e ter cuidados: pois os sentidos são únicos e irrepetíveis, cada um encontra os seus nas perguntas concretas que a vida lhes faz todos os dias. Os sentidos não são subjetivos e, por isso, eu não posso encontrar os sentidos do/para o outro. O que Frankl argumenta é que devemos mostrar que a vontade de sentido nos move a encontrar sentido no viver até nas piores situações que a vida apresentar:



Nenhum psiquiatra, nenhum psicoterapeuta - e do mesmo modo, nenhum logoterapeuta *ou professor (acréscimo e grifo meus)* - está habilitado a indicar ao doente o que é sentido. Pode, isto sim, afirmar-lhe enfaticamente que a vida tem um sentido. Mais ainda: que esse sentido à vida o conserva em quaisquer circunstâncias, graças a possibilidade que a pessoa tem de descobrir um sentido mesmo para o sofrimento e de transmudá-lo, no plano humano, em realizações. Dito de maneira diferente: cabe-lhe mostrar aquilo de que é capaz o homem até na derrota. (Frankl, 2019, p. 32).

O segundo grupo discutiu e apresentou possíveis soluções relacionadas à unidade de significação voltada para o **bem-estar emocional**, que é atravessado por uma educação com sentidos e sensíveis, em um ambiente acolhedor, capaz de escutar e de ouvir o que o outro tem a dizer e o que se diz sem falar, como coloca o/a A1: *Podemos promover uma atividade de cuidados em nossa escola, onde todos se sintam confortáveis para falar sobre seus sentimentos e buscar apoio quando necessário.* Conforme Barbier (1998, p. 189/190) “trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro, considerado em sua existência dinâmica. A pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente”.

Já o/a A5 propõe *que a escola deveria ter um programa de incentivo ao cuidado da saúde mental; desenvolver projeto sobre o bullying e a inclusão, para que todos se sintam valorizados e respeitados, independentemente de suas origens e perspectiva.* Percebi com essa fala que a minha preocupação ao iniciar essa pesquisa-intervenção encontra-se viva e exige que a educação se constitua como potencializadora de sentidos, com a preocupação de que os sujeitos envolvidos na prática pedagógica possam transcender-se, colocando-se em favor da construção de um mundo justo e equilibrado de forma responsável, pois como salienta Frankl (2019, p. 32) “teremos de aprender a decidir o que é essencial e o que não é essencial, o que tem sentido e o que não tem sentido, o que se justifica e o que não se justifica”.

É na troca das experiências, no despertar da consciência, no exercício dos valores criativos, vivenciais e de atitudes que o ser humano pode encontrar sentidos no que faz ou naquilo que busca na vida, como salienta o/a A4 quando diz “*a escola poderia promover atividades que permitam aos/às alunos/as se expressarem criativamente, como artes, música, escrita ou teatro.*” Sem a mola propulsora da vida que é a vontade de sentido, ele não se transforma, pois sabe-se “que algo nos espera

no mundo” (Frankl, 2019, p. 18), pois tenho que responder à vida diariamente, é isso que torna minha vida dinâmica. Por isso, Frankl (2019, p.19) argumenta que

Somente na medida em que eu desisto, em que renuncio ao meu ser- assim, tudo que é mais do que eu pode tornar-se visível. Esta renúncia é o preço que devo pagar para conhecer o mundo, para conhecer aquilo que é mais do que a simples expressão do meu próprio ser. Em síntese: devo transcender a mim mesmo. Se não puder fazê-lo, então minha capacidade cognitiva fica restringida; eu mesmo e o conhecimento de mim mesmo ficamos no caminho, tornamos-nos obstáculos.

Com base nas respostas dos/as discentes, percebi que há uma necessidade de integrar valores vivenciais e criativos na educação, para que as/os alunas/os possam encontrar sentidos reais e significativos em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. As sugestões deles destacam a importância de orientar vocacionalmente ao longo do ensino, promover atividades práticas e dinâmicas e fornecer acesso a mentores e experiências profissionais. Essas ações não apenas ajudam os/as alunos/as a identificarem suas paixões e possibilidades futuras, mas, também, fomentam um ambiente educacional que estimula a descoberta de sentidos pessoais e coletivos. Ao reconhecer e incorporar esses elementos na prática pedagógica, a escola pode ajudar aos/às alunos/as a se tornarem mais conscientes de seu próprio potencial e da importância de suas escolhas, proporcionando uma experiência educativa mais enriquecedora e transformadora.

## 6.2 COMO DOCENTES EXPRESSAM SUAS COMPREENSÕES SOBRE O FENÔMENO

Após a roda de conversa com os/as discentes, nas quais tiveram a oportunidade de escutar, de refletir e expressar as suas percepções sem receio, fiz as anotações, transcrevi os áudios e parti para o segundo momento que eram as rodas de conversa com os/as professores/as. Verifiquei quais docentes estavam dispostos/as, como acertado anteriormente, e selecionei os seis que primeiro responderam ao convite enviado por e-mail. O encontro foi marcado para dia 30 de abril de 2024, às 15h, nos espaços do Colégio. No dia marcado, encontrei os 6 professores/as das diferentes áreas: de Linguagem participaram 03 docentes (02 de Língua Portuguesa, 01 de Educação Física), 01 da área de Humanas (História), 01 de

Matemática e 01 de Biologia; mais as duas coordenadoras pedagógicas e eu (a pesquisadora e vice-diretora).

Refiz a apresentação do projeto de pesquisa, pois houve algumas modificações desde o momento da Partilha. Também esclareci que as questões éticas<sup>30</sup> foram respeitadas, garantindo o sigilo no tratamento e no levantamento das informações. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram nomeados por uma letra "D" (docente) e pela numeração em ordem crescente: D1, D2 até o D9, de forma a manter oculta a identidade dos/as participantes da pesquisa.

Apresentei alguns *slides* com as respostas dos/as discentes referentes às duas primeiras perguntas, informei que iríamos discutir e responder algumas questões, sendo a primeira: *Como você compreende o papel da docência no fortalecimento da educação mais vinculada à vida e promotora da busca de sentidos?* A partir das respostas, surgiu uma unidade de significação voltada para a **formação docente para uma educação com sentidos**.

Um/a docente iniciou a conversa, respondendo que:

*D1: Consigo, sim, perceber a influência do docente na busca de sentidos dos discentes, mas saliento que a educação promotora da busca de sentidos precisa ser um projeto coletivo, de todos os sujeitos que compõem a escola e não apenas centralizada no docente, que sozinho não é capaz de trabalhar um ideal formativo tão complexo quanto o de uma educação voltada à descoberta de sentidos na vida dos/as alunos/as. Até mesmo porque, enquanto docente preciso ter uma formação que me oriente ao encontro de sentidos na educação, no trabalho, na minha vida.*

Aqui, é perceptível a insegurança que o/a docente sente em relação a ofertar uma educação que possibilite o despertar da consciência do/a estudante para a busca de sentidos. A fala aponta para a necessidade de que seja um trabalho coletivo e para uma formação que o/a ajude nessa mudança. O/a D6 aponta, também, para a necessidade de formação e indica alguns fatores que atrapalham uma educação com sentidos

*D6: A resistência à mudança e a nova realidade. Muitos profissionais de educação se prendem a hábitos que cabiam e tinham êxito antigamente, resistem a encarar o mundo como está posto com novas tecnologias e novas maneiras de pensar. Há resistência também à necessidade de planejar e adequar cada conteúdo ao " público ", não compreendem que cada aluno tem uma maneira de pensar, agir e*

---

<sup>30</sup> Para todos/as os/as professores/as e alunos/as

*aprender. Há sim, necessidade de mais formação, conscientização e planejamento.*

Conforme Sung (2006, p.46) “é preciso dar novas razões e propor novos modelos de educação, com novos pressupostos antropológicos e um novo sentido de vida.” Para que a educação se torne verdadeiramente significativa, é necessário repensar os fundamentos sobre os quais ela se sustenta, reconhecendo a complexidade do ser humano em suas dimensões biológicas, psicológicas e espirituais. Isso requer uma postura aberta à inovação pedagógica e uma atenção contínua às necessidades e aspirações dos/as alunos/as, garantindo que a educação realmente contribua para o seu desenvolvimento multidimensional e para o fortalecimento da sua capacidade de encontrar sentidos em suas vidas e em seu aprendizado.

Algo que chamou a atenção dos/as docentes em relação às respostas dos/as alunos/as, foi que a maioria expressou a importância da relação docente-discente, afirmando que quando há uma escuta, uma relação de trocas de experiências entre eles, o ambiente favorece a descoberta de sentidos. Em relação à fala do/a aluno/a A3 *quando há exemplos, a gente erra menos*, o que o/a docente D4 traz é importante nessa perspectiva do elo construído entre docentes e discentes:

*Eu passei grande parte da minha vida sendo a professora de Matemática, entrava na sala de aula e no automático já ia direto para o conteúdo; não tinha aproximação com o aluno. Hoje, estou agindo ao contrário: estou tentando trazer o aluno, me aproximando dele e de suas histórias de vida; vou perto de cada um e pergunto como estão; para que me percebam a minha presença; **porque eu percebendo eles, eles vão me perceber**. O conteúdo não é o mais importante. **Eu não sei mais chegar na sala de aula e fazer diferente. Às vezes acho que nem estou ensinando**. Estou ensinando de outro, tentando trazer o aluno de uma maneira mais carinhosa, afetiva. (grifos meus).*

Há uma preocupação na abordagem pedagógica do/a docente que valoriza o elo emocional e afetivo entre professor/a e aluno/a, que é importante para o desenvolvimento de uma educação com sentidos, pois reconhece as experiências e emoções da vida do outro, nos seus diferentes contextos. A prática mudou tanto que ele/a afirma que *às vezes acho que nem estou ensinando*. O/a D1 afirma que essa mudança ocorrida com a D4 foi *uma estratégia utilizada para alcançar os/as alunos/as e dar novos significados à relação entre professor e alunos e a educação*, pois ao

*modificar a nossa prática, o nosso comportamento com os/as alunos/as, o nosso olhar e a nossa visão perante o aluno não é a mesma.* As falas dos/as participantes me levaram ao questionamento: Seria apenas uma estratégia utilizada ou já uma transformação na prática do/a docente por ele/a já buscar sentidos na sua profissão, em sua vida?

O/a D7 em meio a essa conversação salientou que durante a jornada pedagógica sempre defendeu que uma das estratégias para aproximar professores/as e alunos/as é a viagem de campo e que ela deveria acontecer durante o primeiro semestre *porque os alunos se aproximam mais entre si e com os professores, criando laços; voltam felizes e se relacionam melhor ao longo do ano;* já o/a D5 colocou que *não adianta fazer a viagem e, depois na sala de aula o professor/a manter-se sisudo/a, distante. O importante é trabalhar para que se mantenha o vínculo construído.* Sobre as falas podem ser levantadas reflexões sobre o fato de que a estratégia por si só não resolveria a questão de melhor envolvimento entre os sujeitos, se não ocorrer abertura continuada nesse sentido. A viagem de campo pode ser pensada como estratégia, mas os vínculos devem ser vividos de forma autêntica, amorosa entre todos os envolvidos na atividade pedagógica.

Pensar essa formação docente voltada para os sentidos é uma postura inovadora, que denota relevância, pois

Como educadores, creio que temos que pensar seriamente nestas questões, se pretendemos educar visando à restauração da inteireza humana, onde pensamentos, emoções, intuições e sentimentos estejam em constante diálogo em prol da evolução da consciência humana. Portanto, é necessário que busquemos novas teorias, novas referências que explicitem, com maior clareza, as questões epistemológicas imbricadas no ato de educar (Moraes e Torres, 2002, p.4).

Abordando outra problemática, o/a docente D3 traz o seguinte questionamento após as leituras das respostas dos/as alunos/as:

***Eu percebo assim: ao mesmo tempo que eles culpabilizam a atuação do professor para a falta de sentidos, eles enxergam no professor aquele que é capaz de dar essa abertura para a busca de sentido, a partir do exemplo. Eu trago uma reflexão para a gente quanto a isso: lá no grupo do mestrado, estamos discutindo sobre as problemáticas da Educação Física, a questão da escola e da educação. A que se refere à atuação docente, existe um caminho de desinvestimento pedagógico dos professores por uma série de fatores: os professores já não têm tanto interesse em investir***

**pedagogicamente na sua prática, outra relacionada com questões financeiras, com a jornada árdua de trabalho. E o segundo ponto está relacionado ao afastamento dos/as alunos/as. Eles não veem mais sentido na disciplina.** A gente traz uma discussão que é específica da área de Educação Física e diz: 'isso tem a ver com educação física' e o aluno diz: 'eu não gosto de Educação Física.' Eles gostam da bola, da quadra, gostam daquele momento com a atividade prática. Foi solicitado até uma atividade que **era fazer uma carta para o aluno, você defendendo o porquê seria importante a aula de Educação Física...** E aí eu fiz com uma turma que considero participativa, né? Achei que tinha escolhido a turma certa, mas ao receber a devolutiva percebi a 'real', quando eles disseram: **'Professor, a aula de Ed. Física é o nosso segundo intervalo; um intervalo de 50 minutos.** (Risos dos colegas). Nesta discussão entra a questão da disciplina e do afastamento, mas também fica aquilo que incomoda a gente, que é propor algo diferente e o aluno não aceitar, o aluno só quer futebol, o 'baba' da quadra, correr atrás da bola, questões específicas da área. **Mas, a gente não garante que todos os/as alunos/as sejam incluídos nas atividades. E questionamos: será que nas outras disciplinas há de fato a preocupação com a inclusão do aluno?** O aluno pode estar na sala, mas ele não está se sentindo bem ali, só está presente fisicamente. (Grifos meus)

Vi várias questões abordadas na fala do D3 que dizem respeito aos aspectos de valorização do profissional, da exaustão com números de turmas e componentes curriculares, após a mudança da matriz do Novo Ensino Médio e da falta de interesse do/a aluno/a em relação às propostas apresentadas pelo/a professor/a, o que não diz respeito apenas ao novo componente curricular implementado. Os/as professores/as presentes na roda de conversa se surpreenderam com a afirmação que Educação Física significa apenas um acréscimo do intervalo para os/as alunos/as e a preocupação do alcance a todos/as discentes/as. O/a D3 concluiu que não consegue incluir todos os/as alunos/as em suas atividades (nem práticas e nem teóricas) e questiona se os demais componentes conseguem alcançar todos/as. Santos e Pereira (2023, p.15) baseados em Frankl, apontam que não basta ao professor apenas

[...] a reflexão intelectual, faz-se mister usar a capacidade intuitiva da sua consciência para captar sentidos nas situações vivenciadas no dia-a-dia da sala de aula, no seu cotidiano escolar e, inclusive, em sua própria vida. Ou seja, um professor que busque aquilo que é o melhor possível a ser realizado em cada situação. Isso exige justamente uma vida autêntica e congruente, pois se ele mesmo não busca a realização de sentido, como participar de um processo formativo com essa finalidade? Ele poderia até ser magistral em conduzir os estudantes ao ápice do conhecimento técnico-curricular pretendido, porém falharia nessa missão de formação de vidas significativas.

O/a D3 retomou a palavra e discutiu sobre a importância da formação docente, observando se o/a professor/a percebe se o seu componente curricular é capaz de ajudar o/a aluno/a a transformar a sua vida

*Em respeito a questão 'ah, os/as alunos/as não conseguem enxergar a importância da escola, a importância da disciplina' ... mas aí faço uma pergunta: 'será que o professor acha que a sua disciplina é importante mesmo? Que é capaz de mudar a vida do aluno? Trazendo para Educação Física: será que a gente mesmo tem essa compreensão que o que eu ensino aqui vai mudar a visão de mundo do meu aluno? E aí é necessário repensar essa questão, porque senão ficamos atrelado a uma proposta conteudista; e estamos vendo que é necessário repensar essas abordagens para contribuir para que nossos/as alunos/as encontrem sentidos na educação e na vida... (Grifos meus)*

O/a D4 corrobora com esse raciocínio ao relatar uma experiência vivida quando em uma das turmas do ano passado. Ele/a descreve que tanto durante as aulas, como nos intervalos, a situação era bastante desafiadora: *Era uma agonia. Tinha um grupinho que ficava sempre num cantinho, e ninguém se levantava nem para a merenda. Eu saía, tentando incentivar: 'Vamos, gente, a merenda tá gostosa'.* D4 continua a falar que, *enquanto estava conversando com a colega, dizendo que saía da sala de aula, quase sempre angustiada. Passo pelos/as alunos/as e penso: "o que falei em sala foi nada, não consegui chegar próximo" e sofro por não fazer nada para mudar essa realidade".*

Observo nessa fala da/do docente que ele/a sente que o seu trabalho não está cumprindo o seu papel acadêmico e pouco possibilitando que o/a discente encontre sentidos na vida; anuncia, ainda, que não visualiza sentido em sua atividade laboral, denotando que essa angústia o/a preocupa ao ponto de levar ao sofrimento. Para superar esse sofrimento, o ser humano, segundo Frankl, aplica os valores de atitude. Os valores de atitude surgem quando a pessoa não pode transformar as situações externas e, por isso, é desafiada a mudar a si mesma. Na fala do/a D4 percebe-se que há o acatamento do sofrimento e um desejo de mudar a circunstância que causa o sofrimento, essa vivência forma uma tensão que orienta a sua existência ao "dever-ser", transformando-se na sua melhor versão, pois como salienta Frankl (2005, p. 41).

Os sentidos, do mesmo modo como são únicos, são também mutáveis. Mas não faltam nunca. A vida não deixa jamais de ter

sentido. Isso, concordo, é compreensível apenas se admitirmos que existe um sentido potencial a ser descoberto para além do agir e do amar. [...] O que realmente importa e conta mais é dar testemunho do potencial, unicamente humano, que, em sua forma mais alta, deve transformar uma tragédia em um triunfo pessoal.”

As próximas respostas apontam para unidade de significação do **trabalho docente junto ao/à aluno/a na abertura da consciência para a busca de sentidos**, tendo o cuidado em observar as diferenças entre os/as estudantes e, com essa percepção, buscar mudanças na sua prática educativa, inovar nas metodologias, aproximar-se deles/as, a partir de uma escuta sensível. Tal unidade de significação anuncia que, assim, os/as docentes podem contribuir com os/as discentes no encontro de sentidos na educação e na vida, após se tornarem protagonistas de suas histórias de vidas, para que *atuem no mundo de forma criativa e sensível*, como salientou o/a D4. Nesse aspecto outros/as docentes mencionaram:

*D2: Para que a nossa prática faça de fato sentido é preciso considerar preferências, habilidades, cotidiano familiar e os problemas vivenciados por nossos/as alunos/as. Nós professores, precisamos acolher as diferenças, reconhecendo que cada estudante aprende de uma forma e tem um contexto próprio que precisa ser reconhecido.*

*D3: De fato, a educação através de seus interlocutores, os professores, tem esse papel de contribuir para que os/as alunos/as encontrem sentidos em suas vidas. Que possam perceber que através dos estudos, horizontes e novas perspectivas podem ser criadas. Porém os conteúdos trabalhados e talvez a metodologia utilizada, não tem contribuído para esse sentido.*

Nesse contexto, é perceptível que o/a docente precisa estar disposto a escutar e utilizar de metodologias que o/a aproxime do/a aluno/a para que, ao estabelecer esse diálogo, possa contribuir para o desejo da busca de sentidos na sua vida, pois

é na relação com o mundo que a pessoa, confrontada com as possibilidades de realização de sentido, pode ir se formando, amadurecendo, aguçando sua consciência, aprendendo a formular as melhores respostas possíveis para as perguntas da vida, ampliando aquelas capacidades de criar, contemplar, conviver, amar e sofrer. (Santos e Pereira, 2023, p. 11)

Sobre tal aspecto o/a D4 segue colocando:



*D4: Sabemos que o papel da docência no fortalecimento na educação mais vinculada à vida é fundamental, pois somos corresponsáveis na construção de uma educação de qualidade. Em primeiro lugar é preciso ressignificar os sentidos da educação para nossos/as alunos/as, nossos jovens e conseguir através dela promover uma mudança de vida e transformação social. Além de transmitir conhecimentos acadêmicos, é preciso se preocupar em formar sujeitos ativos, capazes de atuar no mundo de maneira criativa e sensível. Por isso, uma educação fortemente vinculada com a vida e com as questões da vida é uma educação transformadora, uma educação para a vida é um espaço de construção de sentidos.*

Para D4 a educação não deve ser apenas transmitida, mas servir como um meio que inspire e transforme vidas, a partir das relações sensíveis que se firmam entre docentes e discentes, para que estes possam atuar no mundo de forma livre e criativa, promovendo mudanças em si e no mundo. Outro/a docente segue complementando tal pensamento ao mencionar que:

*D6: O papel da docência no fortalecimento de uma educação mais vinculada à vida e promotora da busca de sentidos é criar um ambiente de aprendizagem que seja relevante, envolvente e significativo para os/as alunos/as. Isso requer de nós um compromisso com metodologias inovadoras, a promoção do pensamento crítico e criativo, o incentivo à autonomia dos/as alunos/as, a criação de um ambiente inclusivo e colaborativo e, principalmente, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Por meio dessas práticas, os educadores podem ajudar os/as alunos/as a encontrar sentido no que aprendem e a aplicar esse conhecimento de maneira significativa em suas vidas.*

O D6 aponta para a importância do papel da docência para ofertar uma educação com significados e passa pela criação de um ambiente de aprendizagem que conecte o conhecimento com a vida dos alunos, instigando-os a encontrar sentidos na educação e na vida. Conforme, Moraes e Torres (2002, p.14)

Cabe, então, reconhecer que os ambientes educacionais são espaços de ação/reflexão fundados na emoção, nos sentimentos gerados na convivência. São ambientes onde nos transformamos de acordo com o fluir de nosso *sentipensar*, com o fluir de nossas emoções, de nossos pensamentos e sentimentos, e dos conteúdos conversacionais desenvolvidos nos momentos de ação e reflexão. Daí a importância do diálogo (analógico ou real) que permite a troca de significados entre formador e formando, entre conceitos ou entre realidades.

Essa transformação dos/as alunos/as acontece quando o docente “estimular a autotranscendência, de uma tomada de consciência de valores inconscientes do estudante, para que ele possa crescer, amadurecer alicerçado neles” (Santos e Pereira, 2023, p. 14), pois como coloca o *D8: O papel da docência no momento atual compreende desafios cada vez mais difíceis no âmbito do buscar entender o verdadeiro propósito do nosso estudante*. Variadas são as dificuldades advindas das transformações sociais e dos avanços tecnológicos, a exemplo das distrações oferecidas pela tecnologia, como redes sociais e aplicativos de mensagens; as faltas de sentidos enfrentados pelos jovens que, muitas vezes, não veem na educação resultados rápidos para a concretização dos seus desejos. Nesse sentido, é perceptível o quanto o papel da docência é importante nesse processo de abertura de consciência do/a aluno/a para os sentidos, contudo é preciso que as práticas educativas também sejam revisadas, pois a formação advinda delas

[...] é prática educativa, também entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito. Portanto, não é o fim, mas o caminho eleito por cada indivíduo, a partir dos saberes oriundos de sua vida, compostos pelas demandas externas e internas de seu percurso e por suas experiências (Almeida, 2012, p. 73).

Além das práticas educativas faz-se necessário que haja um espaço para encontro genuíno, no qual ocorra um diálogo verdadeiro e recíproco, pois isso torna a experiência educacional mais humana e significativa para todos. Nesse sentido, Santos e Pereira (2023, p. 14) afirmam que “a base da relação professor-estudante [...] é o encontro. [...] É um diálogo entre um Eu e um Tu, pautado pela reciprocidade, relação, vivência no presente e não pela unilateralidade, instrumentalização, vivência no passado.” É esse encontro que permitirá a abertura para a escuta atenta do que a vida chama diariamente a cada um de nós a responder, que permitirá “descobrir, por meio da consciência, os sentidos cifrados em cada situação da vida [...] intuito de capacitar o estudante a conduzir sua existência de modo responsável ou, em outras palavras, responder às demandas e dilemas cotidianos da vida.” (Santos e Pereira, 2023, p. 10).

Nessa perspectiva, houve uma resposta dos/as alunos/as à pergunta: *A educação que você está recebendo na escola tem lhe motivado a buscar sentidos em*

sua vida? Por quê? Os professores/as discutiram um pouco mais sobre a fala do/a A5 disse:

*Quando um professor demonstra um interesse verdadeiro em como estou progredindo e em como estou me sentindo, isso me motiva muito mais. Sinto que alguém realmente se importa comigo e com o que estou tentando alcançar. É como se eu realmente acreditasse em meu próprio potencial. Saber que tenho alguém torcendo por mim me dá a motivação extra que preciso para me dedicar aos meus estudos e alcançar meus objetivos.*

Na fala do/a A5 é perceptível que aconteceu um encontro cheio de sentidos entre um Eu e um Tu. O/a D3 afirma que esse olhar de valorização para o/a aluno/a é importante, porque *pode não acontecer isso em casa, não é?* O que é complementado pelo/a D6 quando afirma que *tem casos, daqueles alunos que a gente tem mais afinidade, que certos exemplos nossos como professores, a nossa postura, eles só veem na escola, talvez eles não vejam em casa, é um aprendizado que eles vão levar para a vida.* Seguindo essa linha de pensamento o/a D4 colocou:

*Que às vezes a gente faz algumas coisas e não dá pra analisar. Essa semana na turma do 2ºB que é agitada, cheia... uma aluna disse: “Pró, a senhora tá bem hoje?” Eu perguntei: ‘Oxe, o que aconteceu? Quem faz essa pergunta sou eu! Eu estou bem e você?’ “Ela respondeu rindo que estava bem. Eu vi que a aluna retribuiu, fez uma devolutiva do que faço diariamente.*

Às vezes, não percebo o quanto faço a diferença na vida do outro, em nossas relações diárias. Por isso, concordo com Canda e Almeida (2018, p. 84) quando afirmam que: “O ofício docente precisa ultrapassar o mero “saber-fazer” ou “saber-agir” do educador, por isso elucido a possibilidade de ampliação do lugar da sensibilidade na experiência de aprendizado da docência, numa perspectiva do saber-sentir-fazer docente.” O/a professor/a deve ser aquele que é formado não apenas para dominar as técnicas do ensinar e da ação, mas para as relações sensíveis quando ele sabe escutar o outro, que compreende e sente as necessidades que surgem diariamente nos espaços escolares, promovendo um ambiente mais humanizado e com sentidos. E, nesse propósito, proporcionar que os/as alunos/as despertem a sua consciência o que permite compreender os próprios valores, a partir das escolhas realizadas com responsabilidades diante dos diferentes sentidos que se apresentam em cada situação.

Após tratadas as respostas a esta questão, coloquei o seguinte questionamento: *Quais desafios você enfrenta ao tentar tornar a educação mais vinculada à vida e promotora da busca de sentidos? Que necessidades urgem ante esse questionamento?* As respostas levaram à unidade de significação **formação docente continuada**. Sobre isso, foram colhidos os seguintes depoimentos:

O/a D7, em consonância com outros docentes, explanou que *a primeira dificuldade se baseia nos instrumentos formativos e estruturais que são disponibilizados na educação básica da rede pública relacionada a formação continuada dos professores, melhores salários etc.* Por sua vez, D8 argumentou que *para oferecer essa educação com sentidos é necessária uma formação que nos ajude a praticar o que veremos na teoria*. Há um consenso de que a formação docente deve contemplar as necessidades que surgem no chão da sala de aula, dentro dos muros das escolas. O/a D4 defende de forma incisiva que *é urgente a escola (professores, gestores e outros profissionais da educação), família e comunidade em geral pensar numa dinâmica escolar própria para seu público, que precisa ser ouvido*. Os professores precisam se qualificar, mas precisam ser ouvidos. Como Silva, Silva e Almeida (2024) salientam, a formação de professores deve enfatizar o diálogo entre eles no ambiente de trabalho para que possa garantir uma escuta sensível e “vivências de linguagens estética”, favorecendo a abertura para novas oportunidades de experiência.

Os/as docentes também alertam para a falta de recursos, ferramentas e de incentivos por parte da escola, o que foi esclarecido mais adiante quando o/a D1 complementa que *é preciso melhorar o ambiente físico da sala de aula, dos espaços do colégio, pois às vezes é planejado uma aula diferente, mas na hora de executar diversos problemas de estrutura não permitem a execução*. O/a participante salienta, também, que é preciso envolver os pais no processo educativo, através de encontros pedagógicos ou outros momentos que promovam a integração entre escola e família. Na sequência os/as docentes pontuaram muitas questões relacionadas unidade de significação voltada para **o interesse do/aluno/a**:

O/a D2 apresentou que *um dos principais desafios que encontro em sala de aula é como ser ouvido por meu aluno, como fazer com que este aluno me escute? O desinteresse de muitos/as alunos/as com certeza dificultam este processo*. Este é um questionamento também feito por outros docentes. D2 continua: *Tem momentos que me sinto desconectada desta realidade, fico me questionando sobre o meu papel*

*como mediador e como devo agir, o que devo mudar, como melhorar, como ajudar aquele que está querendo o conhecimento no meio do caos.* O ponto que é consenso entre os/as docentes é sobre a possível desmotivação/desinteresse dos/as alunos/as e a falta da participação/acompanhamento da família na vida escolar dos/as filhos/as. Reconheço que não é tarefa fácil romper com essa falta de interesse, mas acredito que, quando se é ofertada uma educação que se preocupa com a formação multidimensional do ser humano, este tem um horizonte ampliado numa perspectiva de se abrir ao outro, ao mundo, transformando-se em um ser humano responsável e que busca sentidos na vida.

Está posto pela maioria dos/as docentes que as dificuldades maiores em relação ao interesse discente advêm de questões estruturais como qualidade do ambiente escolar (infraestrutura das escolas e salas de aula), como pela formação oferecida aos docentes, que não partem das necessidades do chão da escola, mas que vem de forma instituída/verticalizada. O/a D6 reflete, também, sobre a necessidade de uma educação que valorize as experiências dos/as discentes e que os conteúdos sejam contextualizados. Aqui, percebo uma aproximação com respostas de alguns estudantes quando questionaram que não conseguem perceber relação entre o que é ensinado com a vida, com o mundo. D6 afirma que muitos profissionais não conseguem se desvencilhar de antigas práticas pedagógicas e, aqui, concordo com Canda e Almeida (2018, p.84) quando afirmam que “devido ao modelo tradicional de educação, a que muitos professores foram submetidos, fica evidente, que grande parte desses sujeitos, não foi preparada para dar sentidos às suas experiências”.

Posso afirmar que os/as docentes estão inquietos, angustiados e desejando tornar diferentes as suas práticas pedagógicas para que, assim, alcancem de modo mais próximo os/as alunos/as. Como a questão do desinteresse/motivação/falta de sentidos de discentes e, para D5 o *desencanto da educação pelo docente*, é consenso entre eles/as, creem, também, que uma educação que seja voltada para a busca de sentidos é importante na tentativa de alcançar bons resultados nos processos de ensino e de aprendizagem e, ainda mais, na formação humana em sua multidimensionalidade.

Após as discussões na primeira roda de conversas, eu fiz um resumo do que foi exposto e discutido, os convidei para o segundo encontro que aconteceu dia 15 de maio de 2024, disse que enviaria, por e-mail, um texto que apresenta os princípios da logoterapia e que serviria de base para o próximo encontro.

Sendo assim, nos encontramos em uma quarta-feira após 15 dias do primeiro encontro. Iniciei agradecendo a participação de todos/as e da importância desse momento de conversa e apresentei algumas respostas que os/as alunos/as deram para a seguinte pergunta: *Como o colégio pode implementar ações que favoreçam a formação dos/as alunos/as na perspectiva de uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos?*

Ao apresentar a resposta dos/as alunos/as à terceira e última questão feita a eles/as, o grupo de docentes percebeu que eles dividiram as suas respostas em dois blocos bem definidos, um dizia respeito a que profissão a seguir e outro a questões relacionadas a uma educação mais sensível que esteja atenta às diversidades existentes no chão da escola a exemplo etnia, idade, gênero, religião, orientação sexual e condições físicas e mentais, ou seja, ao bem-estar emocional. Foi visível a importância do papel desempenhado pelos/as docentes, sob o olhar dos/as discentes, nesses diferentes contextos.

Finalmente, chegamos à última questão voltada para os/as docentes, coordenadores/as e gestores/as que apontam a unidade de significação voltada **para a sistematização da proposta interventiva**. *Em nossa escola há necessidade de potencializar uma educação promotora de busca de sentidos e mais vinculada à vida? É preciso estabelecer formação docente para este fim? Se a resposta for afirmativa, como sistematizar tais encaminhamentos?*

D2 responde à pergunta afirmando que:

*Sim, com certeza precisamos potencializar uma educação promotora de busca de sentidos, com formação de professores (formação continuada) que seria muito importante. Momentos para ouvir mais o aluno, criar mais momentos com objetivos de aproximação com o outro. Mas o afeto ainda é o maior sentido para que tudo faça sentido. Precisamos também entender a nossa importância, o quanto podemos contribuir para que nossos/as alunos/as encontrem sentidos, o quanto podemos transformar a educação e mudar a realidade dos nossos/as alunos/as.*

D5 acrescenta que *uma das opções para potencializar uma educação promotora da busca de sentidos, seria uma formação por meio das rodas de conversas, entre colegas, com temáticas referentes às nossas vivências e angústias.*

D1 corrobora com essas indicações quando coloca que:

*Sim. Sim. Poderíamos realizar oficinas sobre a Educação promotora da busca de sentidos, numa prática de formação docente, com regularidade. A ideia do que é busca de sentidos não tem sido parte da formação dos professores, aliás para muitos isso sequer é pensado conscientemente. Logo, apresentar o tema à luz de concepções teóricas pode proporcionar ao professor práticas que possam orientá-los a abordar conscientemente a buscar e a explorar sentidos possíveis para a vida e a educação.*

Na fala anterior é visível que o tema ainda é desconhecido e que há necessidade de formação continuada que apresente concepções referentes ao assunto. Ao introduzir conceitos como vontade de sentido, autotranscendência, liberdade e responsabilidade aos professores, bem como uma educação para as relações, as atividades formativas podem ajudá-los/as a refletirem sobre seu próprio papel como educadores/as e a desenvolverem estratégias pedagógicas que não apenas transmitam conhecimento, mas, também, inspirem os/as alunos/as a encontrarem significado em suas vidas.

D7 sugeriu a formação e a periodicidade do encontro quando disse que *seria preciso organizar um calendário para formação dos professores ao longo do ano através de rodas de conversa, palestras e outras estratégias. Os encontros acontecerão a cada dois meses.* Houve, ainda, a sugestão do encontro formativo pelo/a D8 acrescido de outras ideias que apontam para uma atenção especial para uma educação para as relações entre os diferentes sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

*Estabelecer um plano de ação que envolva todos os docentes, gestão e que seja trimestral. Poderia ser um AC coletivo e não por área, com estudos de textos científicos/educacionais sobre o tema e sobre afetividade, discussão, reflexões; estabelecer uma relação mais afetiva com aluno e família. Escutar mais os/as alunos/as através de rodas de conversas e até mesmo por meio de questionários. E aproximar mais a família do cotidiano escolar.*

D9 complementa o/a colega defendendo que

*A formação docente é o caminho, contudo acho que precisamos pensar em propostas teóricas/práticas, e que tudo que seja discutido nas formações deve ser colocado em prática imediatamente e, que na formação seguinte aconteça a socialização das experiências para irmos ajustando as práticas. Também precisamos aprofundar a formação para os demais profissionais da escola, tanto para que entendam a função social da escola quanto para que também eles/nós*

*possamos enxergar sentidos na escola, enquanto espaço de trabalho e parte de nossas vidas.*

Acima está posto que os/as docentes vislumbram que as ações da proposta de intervenção não se limitem apenas a formação docente, mas alcancem os demais profissionais da educação nos espaços da escola, para que sejam encontrados sentidos nas atividades desenvolvidas e na vida.

D3 aponta para o fato de que *se deve criar movimentos que levem o professor a sair do automático, a perceber que ele existe e que alguém no trabalho se importa com ele. O ser professor precisa ser visto, amado, querido e valorizado pelos colegas e pela direção.* Além da valorização do/a professor/a aponta também *que devem ser organizadas reuniões formativas com os professores para trabalhar experiências e apresentar outros profissionais que trabalham com a temática pesquisada.*

Todos/as foram unânimes em dizer que o colégio precisa potencializar uma educação para as relações e com sentidos, que promova a busca de sentidos e que seja vinculada a vida e que, para esta finalidade, faz-se necessário a formação docente, até mesmo para que se apropriem dos conceitos de uma educação com sentidos que está assentada nos estudos de Frankl (2016, 2019, 2021). Como a comunidade escolar está em processo de reescrita do Projeto Político Pedagógico, foi sugerido acrescentar essa proposta ao documento e colocar as ações em prática, vivenciando as nossas ideias; afinal, para alcançar o/a aluno/a, primeiro precisamos nos formar e informar. Segundo o D3

*No final de 2019, foi articulado uma proposta de trabalhar com as metodologias ativas e escolhemos iniciar com turmas de 6º ano. Na jornada pedagógica, estudamos sobre o tema e teria uma formação para que conhecêssemos e pudéssemos aplicar, no entanto tivemos nossas ações paralisadas pela pandemia da COVID-19. E, quando tivemos que ofertar uma educação remota e, depois o retorno presencial, foi todo um aprendizado novo com as tecnologias de informação. E a proposta das metodologias ativas não foi implementada. Surgiram outras urgências.*

A sistematização da proposta começou a se delinear quando vimos que é necessária a formação e que as ações devem fazer parte do PPP. Sobre isso, D3 questionou *como será a adesão dos professores ou por que é PPP é para todo mundo?* Em diálogo, ficou acordado que poderia ser, inicialmente, para todos/as os/as



professores, coordenadores/as e gestores/as e, depois, envolver toda a comunidade escolar: alunos, pais e funcionários.

Sobre as condições objetivas e subjetivas dos/as alunos/as D6 colocou:

*Quando falo na falta de atenção em casa, não é só me referindo aos bens materiais, mas ao encontro afetivo que falta em casa. Havia um aluno com problemas na sala, e no dia do plantão pedagógico, e esse dia foi marcante para mim... Quando a mãe do menino chegou aqui, eu entendi tudo, porque ele era assim. Não porque ela me disse, mas a postura dela demonstrou porque aquele menino era assim. Eu fiquei sensibilizada com a situação que ele vive.*

Em concordância com o/a docente anterior e apresentando uma discussão que nos remete às consequências pós-pandemia Covid-19, o/a D7 colocou que quando

*[...] falou sobre a automutilação, eu lembrei que já chamamos pais aqui e eles nem imaginavam que isso estava acontecendo com o filho, como se a escola fosse um lugar que ele vem para mostrar ao colega e que esse irá conversar com alguém. É como se fosse um pedido de socorro. E vimos esses pedidos de socorro por vários motivos ultimamente e o seu aumento após a pandemia da Covid-19. São muitos meninos e meninas com ansiedade, síndrome do pânico, depressão, que dizem não ter sentido na vida. Quase toda semana somos informados que há alguém com relatório...*

A proposta de incluir no Projeto Político Pedagógico uma educação inspirada em Viktor Frankl está diretamente relacionada a essa observação feita pelo/a D7. Frankl enfatiza a importância de encontrar sentidos na vida, o que pode ser um caminho para que aprendam a lidar com as questões emocionais e existenciais, que se agravaram com a pandemia do Covid-19. Há uma anuência que uma educação inspirada em Frankl é algo fundamental no processo de ofertar uma educação que promova a busca de sentidos e que essa formação seja organizada por mim e meus pares, convidando palestrantes para apresentar os pilares de uma educação com sentidos, por exemplo. Será um movimento diferente, partirá do diagnóstico do chão de aula de nosso colégio, da realidade vivida pelo coletivo e, por conseguinte afetará a todos, possibilitando transformações nas práticas pedagógicas, na relação com o outro.

Não será uma formação vertical, instituída e sem relação com a história dos/as nossos/as alunos/as ou com as dos docentes. Não é que as formações oferecidas pela Secretaria de Educação não aconteçam, mas é sobre não atender as prioridades

dos/das professores/as. Queremos escutar nossas angústias, anseios e, assim, pensar em uma formação que seja nossa, que atenda as nossas expectativas, aqui me expresso, também, como integrante da comunidade escolar pesquisada.

Sobre as formações exógenas, D8 ressaltou que o curso que a gente estava fazendo para o Ensino Médio foi cansativo *ao acessar o módulo 2 era pra falar de diferentes disciplinas, cada componente curricular trazia uma atividade prática e específica daquele componente curricular. Como fazer se eu não sou daquela área e não tenho conhecimento sobre aquilo?* Então analisar, estudar, escutar a nossa realidade é o primeiro momento. O tempo em que nós (discentes, docentes, pesquisadora) estamos vivendo é muito rápido e acelerado, especialmente, em tempos das IA (Inteligência Artificial). A criança, o jovem, nós vivemos acelerados e atrás de respostas e soluções rápidas.

Atento/a a essa linha de pensamento, D9 salientou que

*Então, tem uma coisa aí que é a família, a vida nunca foi fácil para ninguém, agora as dificuldades de hoje mudaram muito. A gente tá enfrentando crianças e adolescentes com dificuldades para aceitar a escola, porque a escola é maçante. Se para a gente já era maçante, para eles essa sensação de ser chata, cansativa e repetitiva, isso é absurda. Por que essa velocidade que a gente se acostumou, de pular de uma ideia para outra, de um lugar para outro, de um assunto para o outro... Então ser adolescente hoje não tá fácil. Ir para a escola hoje com tudo que tenho de atrativo em casa fica mais difícil. A escola ofertada é a do século XIX e o aluno é o do período da inteligência artificial.*

Tal fala me remete a pensar que o Estado contribui para que a escola esteja 'paralisada' no tempo, apesar de tantas inovações pedagógicas atuais. D9 pensa que *criar um modelo novo de escola é necessário, mas difícil. Vocês já repararam que as propostas de mudança até piora a situação? Não é que essa mudança não deva acontecer; é necessária, mas é difícil às vezes acontecer.* Aqui, afirmei que a mudança não pode vir de cima, para que tenha êxito ela deve ser obtida coletivamente, de forma horizontal por todos/as que fazem parte daquela realidade, pois cada caso é um caso. Depois, D9, ao concordar comigo, disse que *a mudança não deve vir de cima, tem que começar por nós mesmos; geralmente não dá certo porque as mudanças vêm de cima, de uma relação vertical; um pacote fechado.*

Esse movimento dialógico coaduna com o que coloca Josso (2007, p. 415):

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade.

O/a D2 pontua que *muitas vezes, as mudanças não dão certo porque muitas pessoas não estão dispostas a fazer diferente. 'Eu tenho que dar o conteúdo, não posso fazer diferente'*. Tal fala remete a Canda e Almeida (2018, p.86) quando problematizam que

Currículos lineares, propostas deterministas, fundadas em rotinas de repetição de modelos e práticas esvaziadas de sentidos, focadas em conteúdos frios e distantes de significação com os contextos e culturas, parecem perder espaço diante das tensões e conflitos que a formação como processo vivo exige. As experiências são encarnadas de matéria viva dos sujeitos e precisam ser contempladas no universo da educação formal e os saberes de professores não podem seguir a uma lógica higienista que os restringe a técnicas para a transmissão e apreensão de conteúdos valorados pela ciência clássica.

As histórias e experiências de vida de alunos/as e docentes precisam ser escutadas, vistas. Nas falas dos/as alunos/as há algumas questões que eles deixaram claro que conseguem apreender e elaborar conceitos quando lhes é oferecida uma educação que associa teoria e prática. Como exemplo, D6 disse que fez uma atividade sobre alimentos e colocou algumas questões para eles assim: *que memórias determinados alimentos lhes trazem? E aí eles começaram a dar exemplos, coisas que eu não sabia da infância deles, mas a gente passa batido na percepção de que a vida deles tem uma gama de conhecimento e a gente se prende apenas ao conteúdo do livro.*

Como mencionado anteriormente, este Projeto de Intervenção prevê sua incorporação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ao analisar a estrutura deste documento, identifiquei a oportunidade de alinhar a intervenção por meio de três eixos fundamentais do PPP e que servem como macros unidades de significação a partir das informações coletadas durante o processo de escuta dos/as alunos/as e professores/as. Os três eixos são: **Implementação do Currículo; Formação**

**Continuada e Participação da Comunidade.** Eles serão o foco principal da intervenção, refletindo as áreas identificadas como cruciais para o desenvolvimento da prática educacional. No quadro abaixo (2) está sintetizado como irei relacionar as unidade de significação aos eixos fundamentais do PPP.

**Quadro 2 – Unidades de significação**

| Questões   | Unidades de significação   | Eixos temáticos  |
|--|--|--|
| A educação que você está recebendo na escola tem lhe motivado a buscar sentidos em sua vida? Por quê?  | Relação dos processos de ensino e de aprendizagem e a busca de sentidos no dia a dia dos/as estudantes.  | Implementação do Currículo; Formação Continuada e Participação da Comunidade |
| Quais ações educacionais te inspiram e te fazem sentir mais conectado/a com o mundo ao seu redor, promovendo a descobertas de sentidos nas relações entre a escola e sua vida. | Práticas pedagógicas dos/as docentes.  |  |
| Como o colégio pode implementar ações que favoreçam a formação dos/as alunos/as na perspectiva de uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos?              | Vida profissional ou acadêmica;<br><br>Bem-estar emocional.  |  |
| Como você compreende o papel da docência no fortalecimento da educação mais vinculada à vida e promotora da busca de sentidos?   | Formação docente para uma educação com sentidos.<br><br>Trabalho docente junto ao/à aluno/a na abertura da consciência para a busca de sentidos; |  |
| Quais desafios você enfrenta ao tentar tornar a educação mais vinculada à vida e promotora da busca de sentidos? Que necessidades urgem ante esse questionamento?              | Formação docente continuada.<br>Interesse do/a aluno/a.  | Implementação do Currículo; Formação Continuada e                            |

|  |  |                             |
|--|--|-----------------------------|
| Em nossa escola há necessidade de potencializar uma educação promotora de busca de sentidos e mais vinculada à vida? É preciso estabelecer formação docente para este fim? Se a resposta for afirmativa, como sistematizar tais encaminhamentos? | Sistematização da proposta interventiva. | Participação da Comunidade. |
|--|--|-----------------------------|

Fonte: elaborado pela autora

Posso relacionar unidades de significação discutidas anteriormente à primeira unidade macro de significação, ou seja, primeiro eixo, que é a **implementação do currículo**, pois este deve transcender as diretrizes acadêmicas tradicionais e proporcionar uma educação que seja verdadeiramente significativa para os/as alunos/as, a fim de “convocar um levante que questione o modelo de educação que enforma e engessa docentes e estudantes em currículos previstos, previsíveis e, por isso, frágeis diante a imprevisibilidade da vida” (Silva e tal, 2024, p. 159).

Este eixo perpassa todas as unidades elencadas anteriormente. Durante as rodas de conversas com discentes e docentes foi exteriorizado, muitas vezes, a necessidade de se relacionar conteúdos à realidade dos/as alunos/as, a exemplo da fala do A1 quando afirma que *alguns professores trabalham muito com a memorização e não nos ajudam a explorar e compreender o mundo*. O currículo também deve estabelecer projetos e atividades reais, que envolvam problemas concretos e possam ter um impacto positivo na comunidade, como o A2 colocou *gostaríamos de ver mais projetos que nos permitam aplicar o que aprendemos em situações reais*. É importante também que o currículo promova relações com sentidos, relações estas dos/as alunos/as com o conhecimento, consigo mesmo, com o outro, com o mundo (Almeida, 2017, 2024) e (Frankl 2008, 2019, 2021). E, por último, o currículo também pode incorporar a diversidade de experiências, de forma a respeitar e valorizar os diferentes pontos de vista, conhecimentos prévios e culturais dos/as alunos/as, isso é perceptível na fala do A5 quando ele propõe *que a escola deveria ter um programa de incentivo ao cuidado da saúde mental; desenvolver projeto sobre o bullying e a inclusão*.

O segundo eixo se refere à **Formação Continuada**. De uma forma ou outra, ela está presente na maioria das unidades de significação que foram surgindo a cada

pergunta realizada aos docentes e/ou discentes. Em um mundo onde a educação parece ter perdido os seus sentidos, a formação docente se faz elemento importante para que tanto o/a docente como os/as alunos/as possam encontrar sentidos em suas vidas e construam relações saudáveis. Corroborando com esse pensamento, Sung (2006, p. 99) afirma que “sem encontrar um novo sentido para a vida e sem reencantar o ato de viver e educar não poderemos superar a crise que se abate não somente sobre a educação, mas também sobre as nossas sociedades e o meio ambiente.” É preciso que seja ofertada uma educação que não seja sinônimo de transmissão de conhecimento, mas que oportunize que os/as alunos/as sejam protagonistas responsáveis por suas vidas, pois segundo Miguez (2011, p. 35).

Se do ponto de vista ontológico o homem é de fato incondicionado, do ponto de vista ético, ele deve sê-lo para realizar-se como pessoa. E aqui já se poderia acrescentar que, do ponto de vista educativo, ele pode sê-lo, uma vez que o próprio fator educativo se insere nesse projeto ético-existencial e apela à responsabilidade de transformar-se!

Essa reflexão sobre o papel do indivíduo na sua realização ética e existencial encontra eco na proposta educativa da formação continuada docente, que é o foco desta pesquisa voltada para uma educação com sentidos e para as relações, com o objetivo de impactar positivamente as práticas dos/as professores/as e, conseqüentemente, a vida dos/as alunos/as. Dada a complexidade do tema, a pesquisa adota uma abordagem multirreferencial, às vezes parecendo até contraditória, mas com a intenção de ampliar a compreensão do fenômeno, conforme a perspectiva de Ardoino (1998).

O terceiro e último eixo aponta para a **participação da Comunidade**. Retorno à fala do D8 que sugere que é necessário *estabelecer uma relação mais afetiva com aluno e família. Escutar mais os/as alunos/as através de rodas de conversas e até mesmo por meio de questionários. E aproximar mais a família do cotidiano escolar*. Essa preocupação está presente no discurso do D4 quando afirma que *a família precisa se aproximar da escola e entender a sua dinâmica, não apenas enviar seus filhos para que sejam educados. E a comunidade precisa saber o que se tem feito na escola e como se aqueles saberes são importantes para toda sociedade*. Os/as docentes que participaram das rodas de conversa sugeriram que a formação se estenda a toda a comunidade. No entanto, é preciso que seja iniciada com eles/as e essa proposta deve ser levada como uma possível ação que faça parte do Projeto

Político Pedagógico da escola, para, assim, termos não só professores/as em formação, mas toda uma escola/comunidade preparada para trabalhar com uma educação com sentidos, reencantando o olhar sobre a educação, para que essa proposta educacional possa, como afirma Moraes (2003), ultrapassar os paradigmas da modernidade, indo além de uma proposta reflexiva e envolvendo o coração, o *sentirpensar*.<sup>31</sup>

A formação continuada é importante para que seja implementado um currículo que se aproxime das vivências dos/as alunos/as, no qual conhecimentos, escola, educação e relações construídas façam sentidos para todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. A participação da comunidade nesse processo é essencial porque oferece suporte e perspectivas adicionais que enriquecem o ambiente educacional em todos os seus aspectos. Fortalecer os vínculos entre todos os envolvidos nesta proposta educacional é a base para que, de fato, ela seja implantada e tenha bons resultados na construção de uma sociedade com sentidos.

E as rodas de conversas foram momentos no quais trocamos percepções sobre o tema, sobre os encontros e ideias que fazem parte da proposta de intervenção. O encontro com o outro, possibilitou a abertura do coração que permite ser tocado pela vivência da alteridade, pois como sinalizam Telles e Zanatta (2020, p.89)

A profunda abertura de um ser humano em relação ao outro, deve-se à consciência fenomenológica, que entende o homem ontologicamente diferente dos demais, pois recebe em sua humanidade potencialidades para dar conta da própria vida e ampliá-la, transcendendo e surpreendendo a si mesmo diante de suas superações.

Corroborando com esse pensamento de pensar as relações humanas, concluo com a argumentação de Miguez (2019, p. 175) quando afirma que “[...] A ação educativa tem como uma de suas finalidades propiciar as possibilidades de encontro entre as pessoas, promovendo o espírito de solidariedade, na colaboração consciente e livre.” É no encontro consigo, com o outro e o conhecimento que ele/ela pode transformar-se, agindo de forma consciente e responsável no mundo.

---

<sup>31</sup> Para a autora Maria Cândida Moraes a educação deve integrar o sentir e o pensar, pois desta forma se contribui para uma formação integral mais humana.

## **7 O QUE FOI PROPOSTO: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO COM SENTIDOS E VINCULADA À VIDA.**

Chegar a esse ponto foi algo que me inquietou no percurso da pesquisa: que proposta criar, como será feito isso? Foram tantas as indagações que me desestabilizaram. Eu deveria elaborar uma proposta inovadora e submetê-la ao Mestrado Profissional em Educação (MPED), do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Eu deveria desenvolver e implementar a proposta? Deveria apenas formulá-la? Como ela se relacionaria com a pesquisa? Como ela poderia se estabelecer como inovação? Só aos poucos, durante as aulas do componente curricular Oficinas e nas conversas com a orientadora e colegas, o entendimento sobre o que era Projeto de Intervenção (PI) foi se acomodando. Sobre a natureza deste trabalho Carvalho e Sá (2016, p. 137) explicam com propriedade ao colocar que

a expectativa é de que os projetos tenham um cunho acadêmico para profissionais e os produtos, os TCC, pautem-se em pesquisas com intervenção e se apresentem por meio de textos propositivos como unidade textual e sejam preferencialmente produções de equipes, já que traduzem um compromisso social com as Instituições às quais os mestrandos são vinculados.

Definir o PI só foi possível após a escuta nas rodas de conversa com os/as discentes, docentes, coordenadores e gestores. Pois, como salientam Almeida e Sá (2017, p. 949), é importante que esta proposta “apresente uma relação intrínseca entre o objeto de investigação do pesquisador, decorrente da realidade escolar, que seja construído na interação com os pares da rede de educação e que tenha em seu cerne a concepção de abertura.” A proposta de intervenção se torna algo dinâmico e colaborativo, na qual os sujeitos implicados na pesquisa trabalham juntos para investigar a realidade escolar, refletir e propor caminhos para uma educação com sentidos, integrada ao contexto. Afirmo que este PI se compreende como inovação, pois segundo Almeida e Sá (2021, p. 955) “os pares se colocam colaborativamente a *pensarfazerviver* o currículo em sua dimensão formativa.” Desse modo, esse PI é um processo contínuo e inacabado, na qual o fenômeno e os seres envolvidos ora se aproximam ora se distanciam, mas que se transformam mutuamente.



O estudo foi desenvolvido no espaço em que atuo como vice-diretora e possibilitou compreender a relação da comunidade educativa com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, contribuindo para que a pesquisa propusesse uma intervenção inovadora contextualizada e capaz de promover um ambiente educacional com sentidos e alinhado com os valores e expectativas da comunidade. Do ponto de vista social, a pesquisa buscou impactar diretamente a qualidade da educação ao propor uma abordagem inovadora na formação dos professores. Entendo inovação pedagógica como aquela que se concretiza por reconhecer e integrar diferentes formas de saberes e experiências, combinando aspectos como objetividade e subjetividade, afetividade e cognição, entre outros e buscando superar diferenças e criando novos conhecimentos por meio de práticas novas (Cunha, 2018). Para além disso, ao abordar a formação docente com base nos sentidos, o “formar com sentidos” representa uma oportunidade de enriquecer o campo da educação ao explorar novos caminhos para as práticas pedagógicas, pois como argumentam Silva, Silva e Almeida (2024, p. 164)

Em nossos diálogos, contemplamos diferentes concepções de educação que se conectam para pensar em educações outras, que envolvam linguagens éticas e estéticas como possibilidades do aflorar da sensibilidade no sentir, ver, ouvir, criar, ensinar e aprender; do despertar dos sentidos da/na vida; e da abertura para as relações, que permita a interação autêntica do sujeito com o meio em que vivem. Tais conectivos, priorizam a história de vida dos indivíduos, favorecendo uma relação afetiva e dialógica, que reconhece a diversidade de experiências no processo formativo.

Para a elaboração deste PI foi importante dar voz e escutar atentamente, por meio de um movimento dialógico com os/as envolvidos/as na pesquisa: discentes do Ensino Médio, docentes, coordenadores e gestores. Importante destacar que percebi que a formação docente para uma educação com sentidos é de interesse de todos, pois validaram a pesquisa ao confirmarem que é um tema necessário, contribuindo com sugestões de como solucionar os problemas identificados e se mostraram dispostos a buscar meios de implementar as ações discutidas e elaboradas pelo grupo, objetivando a formação docente voltada para uma educação com sentidos vinculada à vida.

Foi discutido que não será fácil o processo de implementação, pois há grandes desafios a serem vencidos, no que tange aos paradigmas pedagógico e institucional.

O novo, muitas vezes, assusta porque é preciso se retirar “do lugar de conforto” do já sabido, enfrentar os obstáculos e responder aos questionamentos da vida. Discentes, pais, docentes ainda elegem como o principal sentido da educação a aprovação no vestibular/ENEM ou encontrar um emprego. Como modificar essa forma de pensar? Como apresentar que há uma diversidade de experiências a serem vividas e que os sentidos estão em todo lugar para serem descobertos na educação e na vida? Como ajudar o/a jovem, o/a adulto/a a se protegerem ou atravessarem uma crise existencial?

Para que o colégio possa implementar ações para uma formação docente com sentidos que reverbere na visão de mundo dos/as discentes e na sua busca por sentidos, será necessário buscar mudanças nas práticas pedagógicas, na compreensão de que ser humano estamos formando, visando transformações nas dimensões biopsicoespiritual de cada um dos envolvidos nos processos. Assim, todos são chamados a pensar uma educação mais humana e com sentidos éticos, pedagógicos, políticos e estéticos para que se possa alcançar o objetivo proposto. Para tanto, apresento como proposta de intervenção o *Plano de Ação Educar com Sentidos* que se volta para a formação docente, em uma perspectiva de uma educação com sentidos, vinculada à vida e promotora da busca de sentidos em um Colégio da Rede Estadual de Educação da Bahia.

Após todo processo de escuta, através das rodas de conversas, pudemos traçar diretrizes e encaminhamentos de ações que possam fazer parte do PPP, com o objetivo de propor uma abordagem sistemática de formação docente com sentidos nas dimensões éticas, pedagógicas, políticas e sensíveis, baseada nos pressupostos e pilares de uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos. Pois, conforme Frankl (2019) ontologicamente, o ser humano é um ser biopsicoespiritual e, justamente por ter um espírito que o abre para o mundo, ele encontra sua realização existencial por meio da interação com o outro e da relação de alteridade.

Esta educação com sentidos é para que o sujeito potencialize suas capacidades de sair do seu estado de ser atual, passando ao devir-ser, isso é que possa enxergar que docente ou discente são pessoas plenas de dignidade e possibilidades de irem além do lugar que se encontram, através de suas escolhas conscientes, com responsabilidade, autoconhecimento e desenvolvendo a capacidade de autotranscendência como agentes da construção de seus conhecimentos.

Espero que essa proposta potencialize ao docente a compreensão de sua atuação como provocador de relações com o conhecimento, com os outros, com o mundo, com a natureza e dos sujeitos consigo próprios, não mais sendo visto como aquela pessoa detentora do conhecimento, responsável apenas por transmiti-lo, o que permitirá fortalecer os vínculos com toda a comunidade escolar para que a ideia de uma educação com sentido seja validada, rompendo com a concepção de educação homogeneizadora e mecanicista que predomina em nosso colégio.

As ações propostas para a formação docente partem do que foi analisado nos documentos do colégio e da rede, referentes à formação, de acordo com as necessidades relatadas nas falas de discentes, docentes e coordenadores e gestores, bem como na bibliografia estudada e na pesquisa de campo. A proposta de intervenção está organizada em três momentos, expostos a seguir.

O primeiro 1º momento é o que diz respeito a apresentação do PI para a Comunidade Acadêmica formada por docentes, coordenadores e gestores (provavelmente, no mês de novembro) e, também com os representantes dos estudantes para apresentar a proposta, escutar e pensar novas ações a serem implementadas.

Nesta etapa, realizarei a apresentação da Proposta Técnica-Tecnológica (PTT) ao gestor e outro vice gestor da gestão que não participaram das rodas de conversas e, também à Comunidade Acadêmica, que envolve os/as docentes e técnicos administrativos (assistentes do Professor de AEE e cuidadores). Iniciarei apresentando em *slides* o tema da pesquisa e como foi desenvolvida a pesquisa-intervenção, seus objetivos, os sujeitos envolvidos e como a proposta pode ser incorporada ao PPP da escola objetivando a formação docente com sentidos.

Apresentarei os três eixos emergidos das unidades de significação do estudo e que abarcam os resultados da pesquisa, que são: a **Implementação do Currículo; a Formação Continuada e a Participação da Comunidade**. Em seguida irei explanar algumas respostas dos/as alunos/as e docentes, exemplificando o que perceberam de relevante para que sejam implementadas algumas diretrizes e ações ao Projeto Político Pedagógico da escola.

As diretrizes, pensadas a partir das rodas de conversas, são: impacto no projeto político pedagógico, transformação da cultura escolar, a formação continuada do docente, impacto na formação discente e na comunidade escolar. Nesse momento,

estarei atenta ao que estarão sinalizando para que possa alterar algum ponto como, também esclarecer qualquer dúvida sobre a pesquisa e o projeto de intervenção.

O segundo momento da proposta de intervenção é **a formação de comissões**. Como posto nas rodas de conversa durante o desenvolvimento da pesquisa, foi mencionada a solicitação por oferta de espaços para escuta de docentes e, também, dos/as discentes. Além disso, foi aventada a necessidade de se ter uma formação continuada docente voltada para uma educação com sentidos e que essas ações possam fazer parte do PPP. Nesse sentido, faz-se necessário a criação de três comissões a saber:

1ª Comissão: encarregar-se-á de organizar espaços de escuta para docentes e discentes, para que se sintam atendidos em seus momentos de medo, incertezas, receios, ansiedades, buscando auxílio nas diferentes Instituições externas que mantém aproximação e colaboração com a nossa Unidade Escolar.

2ª Comissão: responsável em sistematizar as discussões realizadas, as escutas dos anseios dos diferentes segmentos da Comunidade Escolar, para que possam ser acrescentados no PPP podendo modificar a sua fundamentação epistemológica, filosófica, ética e pedagógica e política.

3ª Comissão: diz respeito à organização dos encontros formativos do primeiro semestre de 2025 e dos demais que deverão ocorrer em sequência.

E o terceiro momento é o de sensibilização da Comunidade sobre o tema e Elaboração do Plano de Formação. Será realizado o levantamento de temas relacionados à educação com sentidos e vinculada à vida para elaboração das ações que nortearão as atividades a partir de palestras, rodas de conversa e grupos de estudos. Nesta fase se estudará e discutirá sobre uma educação com sentidos e para as relações, apresentando os principais conceitos da teoria de Viktor Frankl que pode ser aplicada na educação. Inicialmente, a partir de palestras, rodas de conversas e oficinas.

Nesta terceira etapa, os encontros acontecerão de forma regular, aproveitando os momentos de Atividade Complementar<sup>32</sup>, com a participação dos/as docentes, técnicos administrativos e equipe gestora. Neste momento estão previstas oficinas e palestras para os demais segmentos da Comunidade Escolar, sendo que as datas desses encontros ainda serão pensadas posteriormente. Para a primeira fase dessa etapa pensaremos nas seguintes datas e possíveis temas para estudo, conforme organização abaixo:

### **1ª fase: Palestra**

**Tema:** Palestra com o tema: A descoberta dos Sentidos na Educação.

**Objetivo:** Apresentar os principais conceitos da teoria de Viktor Frankl e a sua relevância para a educação.

**Quando:** Jornada Pedagógica Fev/2025.

**Turno:** matutino.

**Público-alvo:** Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.

**Metodologia:** Um especialista sobre a temática de uma educação inspirada nos ensinamentos de Frankl será convidado para apresentar sobre o autor e os seus principais conceitos.

### **2ª fase: Oficina:**

**Objetivo:** Promover uma reflexão individual e o compartilhamento de experiências sobre o sentido do trabalho educacional.

**Quando:** Jornada Pedagógica Fev/2025.

**Turno:** vespertino.

**Público-alvo:** Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.

**Metodologia:** Momento para reflexão sobre as experiências no trabalho, como docente enxerga sentidos em sua vida e nas atividades laborais, observando as dificuldades e o que é possível melhorar.

### **3ª fase: Roda de Conversa**

---

<sup>32</sup> Momento de estudo dos docentes junto à Coordenação Pedagógica; acontece semanalmente e por área de conhecimento. Terça-feira reúnem-se os docentes da área de Humanas e suas tecnologias; na quarta-feira, da área de Linguagens e suas tecnologias e, às quintas-feiras, a área de Ciências da Natureza e Matemática.

**Objetivo:** Refletir sobre a importância da educação para as relações interpessoais e sociais no contexto escolar.

**Quando:** Jornada Pedagógica Fev/2025

**Turno:** vespertino.

**Público-alvo:** Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.

**Metodologia:** Momento para reflexão sobre as experiências no trabalho, como docente percebe a importância da educação para as relações interpessoais e sociais no contexto escolar, observando as dificuldades e o que é possível melhorar.

#### **4ª fase: Roda de conversa:**

**Objetivo:** Estimular a partilha de experiências entre os/as docentes sobre sucessos e desafios encontrados na implementação na prática docente de uma educação com sentidos.

**Quando:** Segunda semana de Março de 2025, nos momentos de Ac

**Turno:** Matutino e vespertino.

**Público-alvo:** Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.

**Metodologia:** Roda de conversa para discussão em pequenos grupos sobre como integrar a busca de sentido na prática docente e, depois, a socialização para o grupo todo.

#### **5ª fase: Roda de Conversa sobre autonomia e responsabilidade**

**Objetivo:** Discutir em grupo sobre como cultivar um ambiente escolar baseado na responsabilidade mútua e na cooperação.

**Quando:** Segunda semana de Abril de 2025, nos momentos de Ac.

**Turno:** Matutino e vespertino.

**Público-alvo:** Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.

**Metodologia:** Roda de conversa sobre autonomia e responsabilidade na prática docente, explorando a capacidade de escolha e ação dos/as educadores/as.

#### **6ª fase: Oficina**

**Objetivo:** Promover a discussão sobre como organizar uma comunicação eficaz e construção de relações interpessoais positivas.

**Quando:** Quarta semana de Abril de 2025, nos momentos de Ac.

**Turno:** Matutino e vespertino.

**Público-alvo:** Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.

**Metodologia:** Oficina sobre autonomia e responsabilidade na prática docente, explorando a capacidade de escolha e ação dos/as educadores/as.

**Quadro 3: Cronograma dos encontros**

| DATA   | ATIVIDADE   | TEMA  |
|--|---|---|
| Nov. 2024                                    | Apresentação do PI para a Comunidade Acadêmica                      | Plano de Ação Educar com Sentidos   |
| Nov/Dez 2024                                 | Formação das Comissões  | 1ª organizar espaços de escuta para docentes e discentes<br>2ª sistematizar as escutas e discussões para acrescentar ao PPP<br>3ª organizar os encontros formativos |
| Fev/2025<br>Durante jornada pedagógica       | Palestra  | A descoberta dos Sentidos na Educação   |
|  | Oficina   | Sentido do trabalho docente   |
|  | Roda de Conversa  | Educação para as relações   |
| 11 a 13 de Março de 2025, nos momentos de AC | Roda de Conversa  | Sucessos e desafios encontrados na implementação uma educação com sentidos.   |
| 08 a 10 de Abril de 2025, nos momentos de AC | Roda de Conversa  | Autonomia e responsabilidade  |
| 22 a 24 de Abril de 2025, nos momentos de AC | Oficina   | Como organizar uma comunicação eficaz na construção de relações interpessoais positivas   |
|  | Demais ações e temas surgirão a partir dos momentos indicados acima |   |

**Fonte: elaborado pela autora (2024)**

Este cronograma inicial propõe um ciclo de formação para os primeiros meses de 2025, com atividades estruturadas para promover a descoberta de sentidos, o fortalecimento da resiliência, a autonomia e responsabilidade, a construção de relações significativas dos/as docentes, em linha com os ensinamentos de Viktor Frankl e outros autores, como, também, as formações para todos os outros segmentos serão definidas pela comissão formada. Saliento que essa etapa representa apenas

a prospecção inicial e servirá como um ponto de partida para a implementação contínua dessa dinâmica na escola. Embora o plano tenha sido definido em detalhes, ele está projetado para ser flexível e adaptável nas fases seguintes, permitindo sua integração e desenvolvimento progressivo dentro da cultura da comunidade escolar.

Finalizando, essas são as propostas pensadas após os estudos e as escutas dos discentes e docentes da Unidade Escolar com o objetivo de propor uma abordagem sistemática de formação docente com sentidos baseada nos pressupostos e pilares de uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos nas dimensões éticas, pedagógicas, políticas, sensíveis e existenciais.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desta caminhada longa de pesquisa é sinônimo de construir uma compreensão enriquecida sobre a proposta de uma educação com sentidos, na qual cada descoberta, cada escuta e cada partilha realizada vai tecendo novos fios no vasto campo do conhecimento. Posso dizer que há muito ainda a ser desvendado nessa relação entre a educação e o pensamento frankliano, pois esse Projeto de Intervenção é um produto inacabado, de muitos caminhos a serem trilhados e investigados.

Pensar em concluir é lançar um olhar para o momento da escrita da carta de intenção para a seleção do mestrado. Quantos pensamentos e ideias foram sendo deixadas e outras foram surgindo e ganhando espaço. Momentos de incertezas, medos, desespero, sonhos, deleites, criações, (re)criações... ah, o que seria de mim, professora e pesquisadora se não sentisse a alegria de dar forma a uma ideia que estava tão distante de se concretizar.

E de quais docências estou a falar? Para falar sobre o tema tomarei emprestado a definição de Nolasco-Silva (2019, p. 1) “para falar de docências – no plural, porque há muitos modos de exercer o ofício – é preciso estar atento (e forte) ao que acontece nos cotidianos das escolas”. Há muitos modos de existir-professor, e é nessa pluralidade, na qual cada um é um, que este trabalho deu vozes aos docentes, escutou-os em suas angústias, em seus medos, em suas individualidades e compreendeu que esses diferentes docentes têm o desejo de oferecer uma educação com sentidos.

Pensar uma formação docente com sentidos foi inquietante. De quais sentidos estou falando? Que sentidos são esses que tanto importam na educação e na vida? As respostas não são definitivas, mas, até o momento, é possível afirmar que se trata dos sentidos que se referem às diversas dimensões, já que Frankl enxerga o ser humano como um ser tridimensional, no qual se encontram presentes as dimensões biopsicoespiritual; e que a dimensão noológica é puramente humana e que faz com que a sua vontade de sentido, o diferencie de outros animais e que o move na busca por sentidos na vida.

Enxergar o ser em sua multidimensionalidade perpassa todos os outros aspectos de sentidos estudados nesta pesquisa: o emotivo, o social, o ético, o crítico

e o espiritual (noológico). Integrar essas diferentes dimensões é com o objetivo de ofertar uma formação docente que reverbere na vida dos/as alunos/as /as com impactos positivos, promovendo uma educação com sentidos que não se resume ao ensino acadêmico. Mesmo com tamanha abrangência, esta pesquisa ainda está longe de ser completa. Há muitas lacunas, há muitas perguntas e há muitas possíveis respostas.

Para desenvolver essa proposta interventiva precisei recorrer a diferentes e ricas fontes de pesquisa que ora se aproximavam ora falavam línguas distintas, mas que ajudaram a fundamentar este trabalho. Muitos foram os autores que emprestaram suas reflexões, estudos, suas vozes para enriquecer meu trabalho. Fundamentando uma educação com sentidos busquei auxílio nos teóricos Frankl (2009; 2011; 2019; 2020); Galeffi (2014; 2016; 2020); Sung (2006), Maffesoli (2009; 2020); Assmann (2003); Freitas (2020); Miguez (2015; 2019); Santos (2021); Pereira (2013); na perspectiva de uma educação para as relações e sensível compartilharei das discussões apresentadas por Almeida (2017; 2024); Canda e Almeida (2018); Galeffi (2016); Barbier (1998); Duarte Jr (2004) e Maffesoli (2009; 2020). No estudo de documentos, foram analisados os Documentos Institucionais e as Legislações pertinentes ao contexto educacional. Além desses, a pesquisa também incorporou um diálogo com diversas referências acadêmicas relevantes, incluindo Ardoino (1998), Josso (2017; 2004; 2020), Almeida e Sá (2022), Taffarel (2019), Nogueira e Borges (2021), Galeffi (2020), Bersch e Schlemme (2007), Morin (2018), Nóvoa (2022). Essas fontes fornecem uma base teórica e prática essencial para compreender e enriquecer a análise das práticas e políticas educacionais em questão.

A fundamentação teórica do estudo foi sustentada por uma metodologia que combinou fenomenologia e multirreferencialidade, utilizando uma abordagem qualitativa. Essa metodologia possibilitou a exploração detalhada das experiências de vida de discentes e docentes, valorizando a escuta sensível e as percepções individuais. Para promover uma interação eficaz entre o pesquisador e os participantes, foram realizadas rodas de conversa em dois momentos distintos: uma com os/as alunos e a pesquisadora, e duas outras com docentes, coordenadores e gestores. Esses encontros foram planejados para obter informações mais aprofundadas e contextualizadas.

Os resultados indicam a necessidade de abordar diversas questões na escola, especialmente relacionadas ao currículo e às metodologias de ensino, como, também,

às emoções, saúde mental, bullying, preconceitos e relações interpessoais (salientando que todos esses temas foram atravessados e intensificados pela pandemia da Covid-19). Os/as alunos/as destacaram a importância de ter espaços dedicados à escuta e ao apoio às suas necessidades. Da mesma forma, os/as docentes exigem maior valorização, apoio às suas atividades, melhores condições de trabalho e ambientes que promovam a escuta. Há um grande potencial para transformar a escola em um ambiente mais saudável, onde as relações entre todos os participantes se baseiam na busca de sentidos para a educação e a vida, afastando o niilismo e os vazios existenciais.

Esse estudo apontou também que na reescrita do PPP, será acrescido as ações que visam aprofundar os estudos sobre uma educação com sentidos que deve ser o farol da escola, toda a Comunidade Escolar deve ter acesso a essa formação; assim, seremos capazes de transformar as situações às quais estamos submetidos, promovendo uma educação mais significativa para todos/as. Esta ação pode ser pensada para os próximos anos, pois inicialmente o foco está na formação docente.

É importante ressaltar que a pesquisa não ignorou os fatores exógenos à escola, como violência e pobreza, que impactam significativamente na busca de sentidos na educação e na vida. A pesquisa reconhece que a escola não pode carregar sozinha o peso da solução para essas questões complexas. Sendo assim, o objetivo foi explorar e propor alternativas para uma abordagem educacional que ofereça novas possibilidades e estratégias dentro do contexto escolar, buscando criar um ambiente mais significativo e resiliente frente a esses desafios externos.

Como toda investigação esta apresentou algumas limitações que devem ser consideradas ao interpretar os resultados. Primeiramente, a amostra dos participantes foi limitada, inclusive um/a discente não pôde comparecer ao encontro, o que pode restringir a generalização dos achados para outras realidades escolares. Outro ponto a ser considerado é a quantidade de encontros e o tempo restrito dedicado às rodas de conversa, que pode ter limitado a profundidade das informações obtidas. Além disso, a investigação focou principalmente nas perspectivas de alunos/as e docentes, o que pode não refletir completamente as necessidades e desafios enfrentados por gestores e outros membros da comunidade escolar.

Como Proposta Interventiva, emergiu um plano de ação que deve ser colocado em prática com a reescrita do PPP, detalhando qual a ação, quem é o responsável por aplicar a ação, quais caminhos trilhar, quando e onde irão acontecer

e quais sujeitos irá envolver; Este plano de ação está baseado nos três grandes eixos que surgiram das compreensões das rodas de conversas: **a implementação do currículo, a formação docente e a participação da comunidade**. Primeiro, voltado para a formação docente, que refletirá nos discentes e, logo depois, alcançando funcionários e pais. Tudo obedecendo ao objetivo maior dessa pesquisa que é compreender a relação da comunidade educativa com o Projeto Político Pedagógico para construção de uma proposta educacional que promova uma educação vinculada à vida e à busca de sentidos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa aprendi a importância de uma abordagem holística que integra aspectos emocionais e relacionais no ensino, evidenciando a necessidade de escuta ativa para entender profundamente as necessidades dos participantes. Observei, também, que a implementação de mudanças pedagógicas enfrenta desafios significativos, como resistência citada por alguns docentes, e que a construção de relações interpessoais positivas é crucial para um ambiente educativo saudável. A pesquisa reforçou a relevância de alinhar teoria e prática, mostrando que a combinação de diferentes perspectivas e metodologias é essencial para uma compreensão abrangente e para a criação de intervenções eficazes.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. In: BACICH, Lilian; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **poli[AMOR]fia: paisagens da docência**. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24776> . Acesso em 1 set. 2020

ALMEIDA, Verônica Domingues. Caosgrafias: quedas livres no universo do possível das pesquisas em educação. In: ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli G. B. de; ZORDAN, Paola. **Criações e métodos na pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS – Nota Azul, 2020. p. 41-67. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220380/001125061.pdf?sequence=1&Allowed=y>

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa**. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, 38., 2017, São Luís. Anais eletrônicos [...]. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT12\\_1323.pdf](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf)

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Tessituras Curriculares Inovantes de um Mestrado Profissional em Educação. **Revista e-Curriculum**. vol.19 no.2 São Paulo jul./set 2021 Epub 30-Ago-2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448/35613>

ALVES, Lynn et al. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>

ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos - a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, TIAGO; SOUZA, Rafael; SANCHEZ, Carmem (orgs). **Conversas como metodologia de pesquisa, por que não?** Curitiba: CRV, 2018.

ARDOÍNO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2012.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio (v. 2)** / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: [http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento\\_curricular\\_da\\_etapa\\_do\\_ensino\\_medio\\_29-03\\_.pdf](http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf)

BAHIA. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico**, 2018

BARBIER, René. A escuta sensível. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998. P. 168-199.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Tradução Luís Antero Reto. Edições 70. Persona.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BAUMAN, Zygmunt Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar. In.: **Revista ISTOÉ Online**. Disponível em: [https://istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755\\_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+](https://istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+)

BERSCH, Maria Elisabete; SCHLEMMER, Eliane. Formação Docente: práticas pedagógicas que mobilizam o pensar sobre o currículo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. PPGE/UNESA, Rio de Janeiro, Vol 16, nº 45, 2019.

BEZERRA, Ricardo José Lima. A prática educativa a partir dos seus saberes: Refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experienciais docentes a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, v.3, n.103-120, 2017

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M. A.V. e CAPPELLETTI, I. F. **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação**. 1ª Edição. São Paulo: Olho d'Água, 1999, v.1, 1º capítulo, p. 11-55.

BRASIL. **Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização e a educação funcional de adolescentes e adultos. Diário Oficial da União: seção 1; Brasília, DF, 19 de dezembro de 1976. p. 12727. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 7, de 03 de julho de 2018**. Alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 18,03 out. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&Itemid=30192) .

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV: Linguagens** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_1-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_1-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 ago. 2022.

BRUZZONE, Daniele. **Pedagogía de las alturas – Logoterapia y educación**. México: Ediciones LAG, 2008

CANDA, Cilene; ALMEIDA, Verônica. Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. In: LES Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, 2018. Disponível em: FERNANDES, M. A. Educação como autoconstituição do ser humano: uma abordagem fenomenológico-existencial. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 69–89, 2007. DOI: 10.5216/ia.v32i1.1395. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1173>

CUNHA, Maria Isabel. Prática Pedagógica e Inovação: experiências em foco. In: MELLO, Elena Maria Billig et al. (org.). **Seminário Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior**. Uruguaiana: Unipampa, 2018. p. 12-17.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 3 ed. Curitiba: Criar, 2004.

FRANKL, Viktor E. **A Vontade de sentido: Fundamentos e aplicações da logoterapia**. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2019.

FRANKL, Viktor E. **En el principio era el sentido: Reflexiones en torno al ser humano**. PAIDÓS: Barcelona/Buenos Aires/México, 2000.

FRANKL, Viktor E. **O sofrimento humano: fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Tradução Renato Bittencourt, Karleno Bocarro. 1º ed. São Paulo: E. Realizações, 2019.

FRANKL, Viktor E. **Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial**. 7ª edição. São Paulo: Quadrante, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 84ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Marina Lemos Silveira. **Pedagogia do Sentido: contribuições de Viktor Frankl para a educação**. 2ª ed. 1ª reimpressão. Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl – IECVF, 2020.

GALEFFI, Dante A. A criação do educar transdisciplinar: utopias transigentes. In: ALMEIDA, Veronica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes de Brito; ZORDAN, Paola (organizadoras). **Criações e métodos nas pesquisas em Educação**. Porto Alegre: UFRGS/Nota Azul, 2020.

GALEFFI, Dante A. Criatividade como transformatividade humana própria e apropriada. In: GALEFFI, Dante A. **Criação e devir em formação: mais-vida na educação**/ Roberto Sidnei Macedo, Joaquim G. Barbosa. Salvador: EDUFBA, 2014.

GALEFFI, Dante A. **Filosofar e Educar: Inquietações Pensantes**. Salvador: Editora Quarteto, 2003.

GALEFFI, Dante A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e Ciências Antropossociais**. Salvador: EDUFBA, 2009

GALEFFI, Dante A. O sensível e o cuidado como atualizações pedagógicas: princípios formativos transversais. In: **Educação e Difusão do conhecimento: caminhos de formação**. GALEFFI, D.A; TOURINHO, Mª Antonieta Campos; SÁ, Maria Roseli G. de Brito. SSA: EDUNEB, 2016.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, 2002. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. 39

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.



HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** WMF Martins Fontes; 2ª edição (8 maio 2017).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss.** Rio de Janeiro : Objetiva : Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2022

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Self-transformation through narratives of live stories. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Genebra, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n.19, jan./abr. 2002b.

LARROSA, Jorge. Experiências e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Sana Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul/dez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. As duas faces de Janus: sobre uma pedagogia (improvável) para espíritos improgramáveis. In: GALEFFI, **Dante A. Criação e devir em formação: mais-vida na educação/** Roberto Sidnei Macedo, Joaquim G. Barbosa: EDUFBA, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas /** Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel ; prefácio Remi Hess. - Salvador : EDUFBA, 2009.

MACHADO, Ícaro Miguel Ibiapina. Do desenvolvimento à maturidade da redução fenomenológica (1905-1913). **Rev. Abordagem Gestalt.** Vol.26. no.1. Goiânia jan/abr. 2020. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672020000100007](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672020000100007) acesso em 22 de junho de 2024.

MAFFESOLI, Michel. **A república dos bons sentimentos: documento /** Michel Maffesoli; tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Pactos Emocionais: reflexões em torno da moral, da ética e da deontologia**. Curitiba, PUC Press, 2018

MAIA, Hélio José Santos; OLIVEIRA, Urânia Auxiliadora Santos Maia de. O sentido da avaliação educacional: percepção docente na escola básica. **Revista Com Censo** #24, volume 8, número 1. Março de 2021.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. No. 26. Maio /Jun /Jul /Ago 2004

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em . Acesso em 12 abr 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Pessoa, Logos e Educação na perspectiva antropológica de Viktor Frankl**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, p.35. 2011.

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

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida**. Curitiba. Ed. Brazil Publishing; 1ª edição, 2019

MONTE, Marisa; ANTUNES, Arnaldo; DADI. Interprete: Marisa Monte. **Portas**. Masterizado em maio/2021 no Sterling Sound Studio por Greg Calbi e Steve Fallone (NY)

MORAES, Maria Cândida. O mundo depois: o surgimento de novos problemas. **Educação & Linguagem**. v. 24. N. 2. 273-288. Jul-dez. 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, Criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas/São Paulo: Papirus, 2015.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar sob o olhar autopoietico Estratégias para reencantar a educação**. São Paulo: PUC/SP, 2002. Disponível em [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar\\_autopoietico.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf)

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399> Acesso em: 28 de agosto de 2024.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>

NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio. **Os isolados e os aglomerados da cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online**. 1.ed. – Salvador, BA : Devires, 2022a.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educ. Real**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#ModalTutors> Acesso em: 28 de agosto de 2024.

PAIM, Ana Verena Freitas. A re-existência enquanto ato de currículo no contexto da formação de professores. In: MACEDO, Roberto Sidnei et tal. **Currículos e processos formativos: experiências, saberes culturais**. SSA: EDUFBA, 2012.

PEREIRA, Ivo Studart. **A ética do sentido da vida: fundamentos filosóficos da logoterapia**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Adélia. A Bagagem. Rio de Janeiro: Record, 2014 [1979], p.54. ROCHA, Simone Albuquerque da. Casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na pós-graduação. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência /** Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Vera Lúcia Bueno Fartes organizadoras. - Salvador: EDUFBA, 2010.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; ALMEIDA, Verônica Domingues. Formação Docente em Exercício e a Criação de uma Epistemologia Pedagógica Esteada nas Relações. In: **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Salvador/BA - 4 a 7 de novembro de 2020.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Currículo e Formação –Verbete. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico-analítico em currículo e formação: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular**. Curitiba: CRV, 2020, p. 4.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, David Moises Barreto dos. **Aprendendo a Logoterapia e Análise Existencial com recursos lúdicos-didáticos**. Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl / IECVF; 1ª edição, 2021.

SANTOS, David Moises Barreto dos; PEREIRA, Ivo Studart. **Pedagogia do Sentido na Vida: em direção a uma concepção pedagógica baseada no pensamento de Viktor Frankl**. Scielo Preprints; 2023.

SILVA, Bárbara Figueredo da; SILVA, Claudijane Pimenta Leal da; ALMEIDA, Verônica Domingues. Propostas para novas docências e outras educações: formação, sentidos e sensibilidades. IN: ALMEIDA, Verônica Domingues; CANDIA, Cilene Nascimento; SÁ, Maria Roseli G. Brito de. **Inovoos de Mestrados Profissionais em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/03/eBook\\_inovoos-mestrados.pdf](https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/03/eBook_inovoos-mestrados.pdf)

SOUZA, Elizeu Clementino. Acompanhar e formar - mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. (orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SUNG, JUNG Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes; 17ª edição, 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Base Nacional Comum Para Formação De Professores Da Educação Básica (Bnc Formação)**: Ocultar, Silenciar, Inverter Para O Capital Dominar. *Formação em Movimento* v.1, n.2, p.600-607, jul./dez. 2019

TELLES, Luciana Cordeiro; ZANATTA, Cleia. **Crenças no sentido de vida e habilidades sociais**. Curitiba: CRV, 2020.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Proposta de curso de Mestrado Profissional em Educação Currículo, linguagens e inovações pedagógicas**. Salvador: UFBA, 2021.

UNESCO. **Educação para o século XXI**. 1998. Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi> Acesso em 18 de fevereiro de 2024.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZEN, Giovana Cristina; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. A formação continuada como um processo experiencial: a transformação de educadores em Boa Vista do Tupim/Ba. **Cadernos de Pesquisa**,

São Luís, v. 29, n. 3, jul./set. 2022. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19078/11301>

ZORDAN, P.; ALMEIDA, V. D. Parar Pandêmico: educação e vida. **Práxis**

**Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, e2015481, p. 1-18, 2020. Disponível em:

[file:///C:/Users/User/Downloads/\\_jeffersonmainardes,+77+--+Dossi%C3%AA+-+Artigo+Paola+e+Ver%C3%B4nica\\_02+julho+2020-1.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/_jeffersonmainardes,+77+--+Dossi%C3%AA+-+Artigo+Paola+e+Ver%C3%B4nica_02+julho+2020-1.pdf)

Acesso em: 06/06/24.

**APÊNDICE A –Proposta de Produção Técnica-Tecnológica**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,  
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**CLAUDIJANE PIMENTA LEAL DA SILVA**

**PLANO DE AÇÃO EDUCAR COM SENTIDOS**

**Salvador  
2024**

**CLAUDIJANE PIMENTA LEAL DA SILVA  
VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA**

**PLANO DE AÇÃO EDUCAR COM SENTIDOS**

Produção técnico-Tecnológico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Verônica Domingues Almeida.  
Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação

Salvador  
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Claudijane Pimenta Leal da.

Plano de ação educar com sentidos [recurso eletrônico] / Claudijane Pimenta Leal da Silva. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Domingues Almeida.

Produção Técnica-Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação) - Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação dos sentidos. 2. Formação docente. 3. Projeto acadêmico. I. Almeida, Verônica Domingues. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. III. Título.

CDD 302.22 - 23. ed.



SILVA, Claudijane Pimenta Leal da. ALMEIDA, Verônica Domingues. Plano de Ação Educar com Sentidos. 2024. 19. Produção Técnica-Tecnológica - Mestrado Profissional em Educação. Programa de Pós-graduação em Linguagens, Currículo e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia, 2024.

## RESUMO

Compreender a relação da comunidade educativa com o Projeto Político Pedagógico para construção de uma proposta educacional que promova uma educação vinculada à vida e à busca de sentidos foi meu objetivo principal ao desenvolver a pesquisa-intervenção. Daí resultou esta Produção Técnica-Tecnológica desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia. A temática está voltada para a formação de professores em exercício, fundamentada, de modo multirreferencial, em uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos, a partir dos estudos da abordagem antropológica de Viktor Frankl, estabelecendo um diálogo com outros autores que discutem o tema. Esta produção técnica-tecnológica será aplicado, inicialmente no colégio onde foi desenvolvido a pesquisa e, podendo se estender a outras unidades da rede estadual da Bahia. A produção técnica-tecnológica resultante da pesquisa traça diretrizes e encaminhamentos de ações que passem a fazer parte do Projeto Político Pedagógico com a intenção de garantir um espaço formativo dos/as docentes nas dimensões pedagógica e administrativa, fundamentado em uma educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos.

**Palavras-chave:** Educação com sentidos; Formação docente; Produção Técnico-Tecnológica.

SILVA, Claudijane Pimenta Leal da; ALMEIDA, Verônica Domingues. Education with Senses Action Plan, 2024. 19. Technical-Technological Production - Professional Master's in Education. Postgraduate Program in Languages, Curriculum and Pedagogical Innovations, Faculty of Education (FACED), Federal University of Bahia, 2024.

### **ABSTRACT**

Understand the relationship between the educational community and the Political Pedagogical Project for the construction of an educational proposal that promotes education linked to life and the search for meaning was my main objective when developing the intervention research. This resulted in this Technical-Technological Production developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education at the Federal University of Bahia. The theme is focused on the training of in-service teachers, based, in a multi-referential way, on an education linked to life and promoting the search for meaning, based on studies of Viktor Frankl's anthropological approach, establishing a dialogue with other authors who discuss the theme. This technical-technological production will be applied, initially at the school where the research was developed, and may be extended to other units in the state network of Bahia. The technical-technological production resulting from the research outlines guidelines and directions for actions that become part of the Pedagogical Political Project with the intention of guaranteeing a training space for teachers in the pedagogical and administrative dimensions, based on an education linked to life and promoting the search of senses.

Keywords: Education with senses; Teacher training; Technical-Technological Production.

**LISTA DE QUADROS**

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Cronograma dos encontros..... | 172 |
|--|-----|

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|      |                                       |
|------|---------------------------------------|
| AC   | Atividade Complementar                |
| AEE  | Atendimento Educacional Especializado |
| MPED | Mestrado Profissional em Educação     |
| PPP  | Projeto Político Pedagógico           |
| PTT  | Produção Técnica-tecnológica          |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia         |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1 APRESENTAÇÃO.....  | 165 |
| 2 DIRETRIZES ORIENTADORAS DO PLANO DE AÇÃO .....   | 168 |
| 3 PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM SENTIDOS:<br>TRANSFORMANDO TEORIA EM PRÁTICA..... | 169 |
| 1ª Etapa. Apresentação do PTT a toda Comunidade Acadêmica Escolar.....                           | 169 |
| 2ª Etapa: A formação de comissões.....   | 169 |
| 3ª Etapa: Sensibilização da Comunidade sobre o tema e Elaboração do Plano de<br>Formação.....    | 170 |
| 1ª fase: Palestra.....   | 170 |
| 2ª fase: Oficina.....  | 171 |
| 3ª fase: Roda de Conversa.....   | 171 |
| 4ª fase: Roda de Conversa.....   | 171 |
| 5ª fase: Roda de Conversa sobre autonomia e responsabilidade.....                                | 172 |
| 6ª fase: Oficina.....  | 172 |
| 4 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO.....   | 174 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 175 |
| REFERÊNCIAS.....   | 176 |

## 1 APRESENTAÇÃO

Esta Produção Técnica-tecnológica (PTT) surge como resultado de uma pesquisa-intervenção vinculada ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Bahia e se intitula Plano de Ação Educar com Sentidos.

Essa proposta tem sua origem, primeiro, nas inquietações como vice gestora do *lócus* da investigação, que também é o meu local de trabalho, bem como nas relações ali constituídas, pois como afirma Pimentel (2009, p. 128), “o envolvimento subjetivo do investigador com o seu campo de investigações alimenta os processos de pesquisa”; alimenta-se nas interlocuções com a orientadora que contribuiu ativamente de forma colaborativa na construção e no desenvolvimento do projeto, trazendo novas perspectivas e conhecimentos que complementaram e aprofundaram a investigação em questão; e se consolida com o desenvolver do estudo quando os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem também apontam a necessidade de efetivar a proposta de uma formação docente com sentidos.

Desta forma, essa PTT reflete um plano de ação encaminhado pelo Projeto de Intervenção, gerado a partir de uma pesquisa propositiva, de cunho colaborativo e natureza interventiva, desenvolvida em uma perspectiva de horizontalidade com a comunidade escolar, pois conforme Almeida e Sá (2017, p.10) “a intenção da proposta curricular do MPED-UFBA é que os Projetos de Intervenção [...] sejam construídos na interação com os pares da rede de educação, que contemplem a diversidade local [...] como uma intervenção articuladora”.

Esse plano de ação é concebido em uma abordagem inovadora, que compreende a inovação como aquela em que “pode emergir em dimensões instituintes, implicadas, contextualizadas e colaborativas, pautadas no diálogo com os sujeitos que habitam o cotidiano escolar” (Canda, Almeida e Sá, 2024, p.09). Ele se estabelece através da escuta de discentes e docentes (aqui incluso professores/as, coordenação e gestão) e das reflexões que daí resultaram sobre uma formação docente fundamentada em uma educação para as relações como apregoada por Almeida (2017; 2024), e com sentidos conforme sugerem Frankl (2009, 2011, 2019, 2022), Sung (2009) e Assmann (2003). Pensar e discutir a formação de ser humano, a partir da visão de Frankl (2019), que aborda a humanidade como uma entidade

antropológica, levando em conta suas várias dimensões ontológicas, com o objetivo de desenvolver uma antropologia essencial que enriqueça as relações interpessoais e promova a humanização da educação, é o mote central desta PTT. O plano de ação favorecerá compreender e implementar práticas educativas pautadas em uma escuta sensível e em uma educação orientada pela descoberta de sentidos e pelas relações ali constituídas.

Na contemporaneidade, muitos experimentam uma sensação de falta de sentido e, como posto na pesquisa, sofrem tanto docentes como discentes; esse mal tem provocado outras situações de isolamento, agressividade, adoecimentos físicos e mentais. Neste contexto, a educação deve prioritariamente promover não apenas aquisição de conhecimento, mas, também, práticas, comportamentos éticos e valores, ressignificando as relações do ser consigo, com o outro, com o mundo, e com os conhecimentos, em um constante processo de devir-ser, pois tanto o ser humano como a educação não são produtos prontos e acabados; ao contrário, estão em constante *devir*, transformação. Por isso, aguçar a consciência é importante que a pessoa adquira uma percepção refinada para compreender as demandas específicas de cada situação, pois conforme Frankl (1989, p. 30) “numa época em que as tradições e os valores universais que elas encerram se vão esboroando, educar significa, portanto, no fundo e em última instância – e até diria, mais do que nunca – formar a consciência pessoal”.

Segundo Frankl (2009; 2011) a consciência é o nosso órgão do sentido. Assim, quando uma pessoa possui uma consciência atenta, ela se torna capaz de compreender sua realidade e responder ao chamado de sentidos presente em cada situação. É através dela que podemos discernir as questões que a vida diária nos apresenta e, assim, transformar tanto o contexto externo quanto a nós mesmos. E nesse pensar a educação a partir desses pressupostos, tanto Almeida (2017; 2024) como de Frankl (2009; 2011; 2019), o ser humano abre-se ao outro, ao mundo. O que possibilita que o ser humano tenha uma visão de si mesmo e da vida, pois temos conhecimento que ele é constituído pela materialidade da interação pessoal e com outros indivíduos, sendo essa relação parte integrante de sua própria existência.

Dessa forma, a formação docente com sentidos não apenas atingirá o/a professor/a, mas reverberará, também, em suas práticas alcançando os alunos/as. Para reencantar a educação (Assmann, 2003) é preciso que todos os sujeitos

implicados nesse processo de saber-fazer-ser, descubram sentidos. Assim, concordamos com o referido autor quando argumenta que:

O reencantamento da educação requer a união entre a sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar.

No mundo que vivemos, com as suas nuances complexas nas relações, na vida, na sobrevivência, nas experiências pautado nas relações líquidas (Bauman, 2007) faz-se necessário uma formação docente que seja uma resposta aos problemas detectados no nosso chão da escola, uma formação própria, como sujeitos do mundo e para o mundo, num processo de autoconhecimento e de autotranscendência defendidos na teoria de Frankl (2009; 2011; 2019).

Salientamos que essa PTT é uma proposta aberta, que será apresentada e discutida com a Comunidade Escolar, em seus diferentes segmentos, para compreensão e acréscimos das ações que serão desenvolvidas na Unidade Escolar na qual foi desenvolvida a pesquisa.



## 2 DIRETRIZES ORIENTADORAS DO PLANO DE AÇÃO

Esse plano está relacionado à Pesquisa de Intervenção, sendo estruturado para promover uma formação docente mais significativa e que atenda às necessidades educacionais sinalizadas pelos participantes da pesquisa, dentro do contexto específico em que ela ocorreu. Sendo assim, ele se pauta em algumas diretrizes já apontadas na pesquisa, a exemplo de impacto no projeto político pedagógico, transformação da cultura escolar, a formação continuada do docente, impacto na formação discente e na comunidade escolar. Tais diretrizes estão especificadas, a seguir:

- **Impacto no projeto político pedagógico:** a partir de uma proposta de formação docente com sentidos, visa a possibilitar uma mudança nos princípios norteadores que constam no PPP relacionados aos fundamentos filosóficos, epistemológicos, éticos e políticos.
- **Transformação da cultura escolar:** prevê a participação da Comunidade Escolar na organização e no desenvolvimento da formação, inicialmente, docente e, paulatinamente abrangendo outros segmentos da Comunidade Escolar, com o objetivo de discutir, ampliar e colocar em prática uma educação para as relações, com sentidos e vinculada à vida.
- **Formação continuada docente:** tem como finalidade contribuir para uma formação que envolve as dimensões biopsicoespiritual do ser humano, discutindo o conceito de vontade de sentido como mola propulsora da busca de sentidos. Isso inclui outros conceitos como autotranscendência, liberdade, responsabilidade e os valores descritos por Frankl, para que os educadores, ao incorporá-los, possam fazer ressoar uma educação com sentidos na sua vida e na vida dos seus alunos.
- **Impacto na formação discente:** se remete à utilização de métodos de ensino inovadores e a promoção da busca de sentidos pode propiciar um engajamento dos/as alunos/as nas atividades e uma maior motivação para aprender.
- **Impacto na Comunidade Escolar:** visa, além do ambiente escolar, ter um impacto positivo na comunidade local, promovendo valores de cidadania, responsabilidade social e participação ativa, a partir do trabalho baseado nos valores criativos, vivenciais e de atitudes.

### **3 PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM SENTIDOS: TRANSFORMANDO TEORIA EM PRÁTICA**

Esta seção discorre sobre a organização de como, onde e quando serão colocadas em prática as primeiras ações discutidas com os/as docentes. Muitas foram as ideias discutidas durante as rodas de conversas com eles, que demandaram a constituição de três momentos iniciais.

#### **1ª Etapa. Apresentação do PTT a toda Comunidade Acadêmica Escolar.**

- Realizar uma reunião com o diretor e o outro vice-diretor para apresentação da proposta de intervenção;
- Reunir com os representantes dos estudantes para apresentar a proposta, escutar e pensar novas ações a serem implementadas.
- Apresentar o PTT à Comunidade Acadêmica, que envolve os/as docentes e técnicos administrativos (assistentes do Professor de AEE e cuidadores).

Essa primeira etapa acontecerá no mês de novembro de 2024, antes que se conclua o ano letivo.

#### **2ª Etapa: A formação de comissões.**

Como posto nas rodas de conversa durante o desenvolvimento da pesquisa, foi mencionada a solicitação por oferta de espaços para escuta de docentes e, também, dos discentes. Como também, a necessidade de se ter uma formação continuada docente voltada para uma educação com sentidos e que essas ações possam fazer parte do PPP. Nesse sentido, faz-se necessário a criação de três comissões a saber:

1ª Comissão: encarregar-se-á de organizar espaços de escuta para docentes e discentes; para que se sintam atendidos em seus momentos de medo, incertezas, receios, ansiedades, buscando auxílio nas diferentes Instituições externas que mantém aproximação e colaboração com a nossa Unidade Escolar.

2ª Comissão: responsável em sistematizar as discussões realizadas, as escutas dos anseios dos diferentes segmentos da Comunidade Escolar, para que possam ser acrescentados no PPP podendo modificar a sua fundamentação epistemológica, filosófica, ética e pedagógica e política.

3ª Comissão: diz respeito à organização dos encontros formativos do primeiro semestre de 2025 e dos demais que deverão ocorrer em sequência.

### **3ª Etapa: Sensibilização da Comunidade sobre o tema e Elaboração do Plano de Formação.**

Nesta terceira etapa, os encontros acontecerão de forma regular, aproveitando os momentos de Atividade complementar<sup>33</sup>, com a participação dos docentes, técnicos administrativos e equipe gestora. Neste momento estão previstas oficinas e palestras para os demais segmentos da Comunidade Escolar, sendo que as datas desses encontros ainda serão pensadas posteriormente. Para a primeira fase dessa etapa pensaremos nas seguintes datas e possíveis temas para estudo, conforme organização abaixo:

#### **1ª fase: Palestra**

- Tema: Palestra sobre A descoberta dos Sentidos na Educação.
- Objetivo: Apresentar os principais conceitos da teoria de Viktor Frankl e a sua relevância para a educação.
- Quando: Jornada Pedagógica Fev/2025.
- Turno matutino.
- Público-alvo: Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.
- Metodologia: Um especialista sobre a temática de uma educação inspirada nos ensinamentos de Frankl será convidado para apresentar sobre o autor e os seus principais conceitos.

---

<sup>33</sup> A.C Atividade Complementar - reunião para estudo e planejamento docente; acontece semanalmente por área de conhecimento.

**2ª fase: Oficina:**

- **Objetivo:** Promover uma reflexão individual e o compartilhamento de experiências sobre o sentido do trabalho educacional.
- **Quando:** Jornada Pedagógica Fev/2025.
- **Turno:** vespertino.
- **Público-alvo:** Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.
- **Metodologia:** Momento para reflexão sobre as experiências no trabalho, como o docente enxerga sentidos em sua vida e nas atividades laborais, observando as dificuldades e o que é possível melhorar.

**3ª fase: Roda de Conversa**

- **Objetivo:** Refletir sobre a importância da educação para as relações interpessoais e sociais no contexto escolar.
- **Quando:** Jornada Pedagógica Fev/2025.
- **Turno:** vespertino.
- **Público-alvo:** Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.
- **Metodologia:** Momento para reflexão sobre as experiências no trabalho, como docente percebe a importância da educação para as relações interpessoais e sociais no contexto escolar, observando as dificuldades e o que é possível melhorar.

**4ª fase: Roda de Conversa:**

- **Objetivo:** Estimular a partilha de experiências entre os/as docentes sobre sucessos e desafios encontrados na implementação na prática docente de uma educação com sentidos.
- **Quando:** Segunda semana de Março de 2025, nos momentos de AC
- **Turno:** Matutino e vespertino.
- **Público-alvo:** Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.

- Metodologia: Roda de conversa para discussão em pequenos grupos sobre como integrar a busca de sentido na prática docente e, depois, a socialização para o grupo todo.

### **5ª fase: Roda de Conversa sobre autonomia e responsabilidade**

- Objetivo: Discutir em grupo sobre como cultivar um ambiente escolar baseado na responsabilidade mútua e na cooperação.
- Quando: Segunda semana de Abril de 2025, nos momentos de AC
- Turno: Matutino e vespertino.
- Público-alvo: Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.
- Metodologia: Roda de conversa sobre autonomia e responsabilidade na prática docente, explorando a capacidade de escolha e ação dos/as educadores/as.

### **6ª fase: Oficina**

- Objetivo: Promover a discussão sobre como organizar uma comunicação eficaz e construção de relações interpessoais positivas.
- Quando: Quarta semana de Abril de 2025, nos momentos de AC.
- Turno: Matutino e vespertino.
- Público-alvo: Equipe gestora, Coordenadores, Docentes e Técnicos Administrativos.
- Metodologia: Oficina sobre autonomia e responsabilidade na prática docente, explorando a capacidade de escolha e ação dos/as educadores/as.

**Quadro 1: Cronograma dos encontros**

| DATA         | ATIVIDADE                                      | TEMA   |
|--------------|--|--|
| Nov. 2024    | Apresentação do PI para a Comunidade Acadêmica | Plano de Ação Educar com Sentidos                        |
| Nov/Dez 2024 | Formação das Comissões                         | 1ª organizar espaços de escuta para docentes e discentes |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | 2ª sistematizar as escutas e discussões para acrescentar ao PPP<br>3ª organizar os encontros formativos |
| Fev/2025<br>Durante jornada pedagógica       | Palestra  | A descoberta dos Sentidos na Educação   |
|  | Oficina   | Sentido do trabalho docente   |
|  | Roda de Conversa  | Educação para as relações   |
| 11 a 13 de Março de 2025, nos momentos de AC | Roda de Conversa  | Sucessos e desafios encontrados na implementação uma educação com sentidos.                             |
| 08 a 10 de Abril de 2025, nos momentos de AC | Roda de Conversa  | Autonomia e responsabilidade  |
| 22 a 24 de Abril de 2025, nos momentos de AC | Oficina   | Como organizar uma comunicação eficaz na construção de relações interpessoais positivas                 |
|  | Demais ações e temas surgirão a partir dos momentos indicados acima |   |

**Fonte: elaborado pela autora e co-autora (2024)**

Este cronograma inicial propõe um ciclo de formação para os primeiros meses de 2025, com atividades estruturadas para promover a descoberta de sentidos, o fortalecimento da resiliência, a autonomia e responsabilidade, a construção de relações significativas dos/as docentes, em linha com os ensinamentos de Viktor Frankl e outros autores, como, também, as formações para todos os outros segmentos serão definidas por essa mesma comissão. Salientamos que essa etapa representa apenas a prospecção inicial e servirá como um ponto de partida para a implementação contínua dessa dinâmica na escola. Embora o plano tenha sido definido em detalhes, ele está projetado para ser flexível e adaptável nas fases seguintes, permitindo sua integração e desenvolvimento progressivo dentro da cultura da comunidade escolar.

#### 4 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Todas as atividades serão acompanhadas com o objetivo de verificar os resultados alcançados e refazer rotas, se necessário for. Como sugerido pelos/as docentes escutados/as na pesquisa, vamos avaliando a cada encontro se a teoria discutida está sendo aplicada e quais *feedbacks* estamos tendo no desenvolvimento da formação. São previstos momentos para socialização das atividades desenvolvidas pelos/as docentes em sala de aula, apontando práticas de uma educação com sentidos, apresentando as dúvidas, os acertos ou erros durante o percurso. Também, os encontros poderão ser revistos a partir das respostas aos questionários eletrônicos enviados para acompanhar o processo de implementação do plano de ação.

Como já explicitado, este plano é um esboço, que aponta algumas diretrizes e ações; a cada ação colocada em prática, logo será criado um espaço para escuta, para discussão do que foi posto, avaliando-se se estamos caminhando de forma a concretizar os objetivos propostos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de pronto e concluído se encontra esse PTT. Na sua aplicação, tudo pode mudar, pois os temas discutidos serão propostos a cada consulta e/ou necessidade que surja durante os encontros. Pode ser que passe por ajustes após apresentação à Comunidade Acadêmica. Não é uma receita dada e pronta. Afinal, compreendemos que todo planejamento é flexível. As ideias que irão surgir fomentarão novas escutas, diálogos, discussões, enfim novos caminhos podem e devem ser traçados. Inicialmente, serão aplicados como projeto na Unidade Escolar no qual foi desenvolvido a pesquisa de intervenção. O que já será um ganho inestimável, pois um sonho se materializa.

Assim, a educação é mais do que um simples ato de transmitir conhecimento; é uma celebração da humanidade em sua busca eterna por sentidos. A educação é um presente que se multiplica ao ser compartilhado, pois no ato de ensinar e aprender, todos se enriquecem e se fortalecem

Por isso, continuamos acreditando que a educação pode transformar vidas, pode fazer com que diferentes sujeitos encontrem sentidos na vida, no trabalho, na educação.



**REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, Verônica Domingues. **poli[AMOR]fia: paisagens da docência**. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24776>. Acesso em 1 set. 2020

ALMEIDA, Verônica; CANDIA, Cilene Nascimento; SÁ, Maria Roseli G. Brito de **Inovos de Mestrados Profissionais em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação - rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes;1998. p.34.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

FRANKL, Viktor. **Sede de sentido**. São Paulo: Quadrante, 1989.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2019.

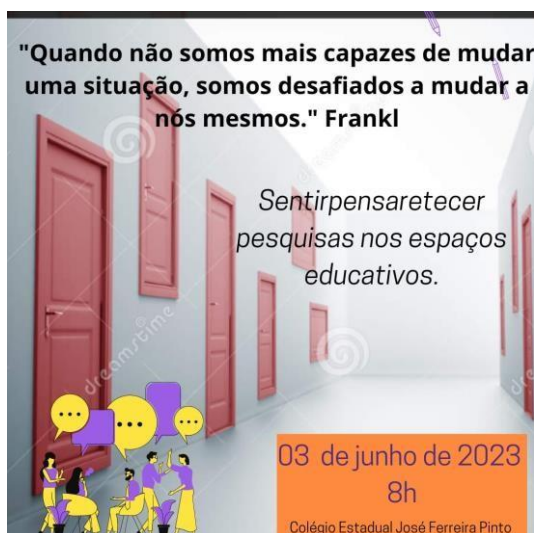
FRANKL, Viktor. **O sofrimento humano: fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Tradução Renato Bittencourt, Karleno Bocarro. 1º ed. São Paulo: E. Realizações, 2019.

FRANKL, Viktor E. **A Vontade de sentido: Fundamentos e aplicações da logoterapia**. São Paulo: Paulus, 2011

FRANKL, Viktor. **Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial**. 7ª edição. São Paulo: Quadrante, 2019.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o Rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei: **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. - Salvador :EDUFBA, 2009.

## APÊNDICE B: Partilha

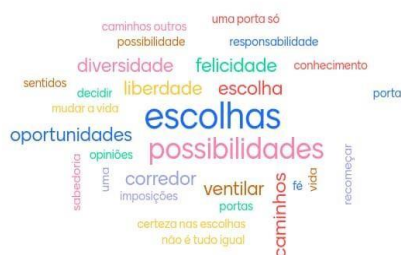


Convite para o momento da partilha no espaço educativo



Cartão entregue aos professores no momento da partilha.

Respondam com uma palavra ou expressão sobre o que mais chamou a sua atenção na letra da música/vídeo "Portas" de Marisa Monte



## APÊNDICE C: Convite Roda de Conversa

Convite: Roda de Conversa e Proposta de Formação em Educação Vinculada à Vida

Prezado(a) \_\_\_\_\_

É com grande entusiasmo que convido você para participar de uma roda de conversa muito especial que acontecerá na próxima semana, dia \_\_\_\_\_, às \_\_\_\_\_, na sala \_\_\_\_\_ do Colégio.

Este encontro tem como objetivo principal contrastar nossas práticas pedagógicas atuais com a compreensão de uma educação vinculada à vida, promotora da busca de sentidos. Acreditamos firmemente que a educação vai além da transmissão de conhecimento; ela deve ser uma jornada significativa e transformadora, que desperte nos/as alunos/as o desejo pelo aprendizado e pela busca de significados em suas experiências de vida.

Além disso, durante esta roda de conversa, estaremos discutindo uma proposta de formação para os/as professores/as, baseada nos pressupostos e pilares de uma educação vinculada à vida. Esta sistemática de formação visa proporcionar ferramentas práticas e teóricas para que você possa integrar esses princípios em sua prática pedagógica diária, enriquecendo assim o ambiente de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento integral de nossos/as alunos/as.

Sua participação é essencial para enriquecer o debate e contribuir valiosamente para a construção desta proposta de formação. Contamos com sua presença e sua experiência para juntos construirmos um ambiente educacional mais estimulante, inclusivo e com sentidos.

Por favor, confirme sua presença até \_\_\_\_\_, para que possamos organizar os recursos necessários para o evento. Estamos ansiosos para compartilhar esse momento com você!

Atenciosamente,

**APÊNDICE D****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS POR MENORES DE 18 ANOS)**

(Resolução Nº 466/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS)

Prezado(a)

Seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade), está sendo convidado para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada " **DOCÊNCIAS COM SENTIDOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA** ", sob a responsabilidade da pesquisadora Claudijane Pimenta Leal da Silva, residente a rua Serrolândia, 105, CASEB, Feira de Santana-BA, telefone: (75) 99192-0605 e-mail pimentaclaudijane@gmail.com, sob a orientação da professora Dra Verônica Domingues Almeida, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas-Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Ao ler o presente documento, caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para recorrer a pesquisadora a qualquer momento, para que o (a) senhor (a) fique muito bem esclarecido sobre todos os aspectos da pesquisa, inclusive, no decorrer da própria investigação, caso aceite que seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) faça parte do estudo. Em caso de recusa, o (a) senhor (a) e seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) não serão penalizados (as) de forma alguma, resguardando assim sua autonomia para decidir. Além disso, mesmo durante a pesquisa, lhe é assegurado o direito de desistir da participação do seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade), ou não responder a qualquer questionamento, em qualquer tempo, sem qualquer penalidade. Da mesma maneira, asseguro-lhe que a pesquisa não implicará custos de deslocamento, alimentação ou qualquer outro custo para seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade), visto que as atividades propostas ocorrerão em horários compatíveis aos horários em que os participantes estejam presentes no Colégio Estadual José Ferreira Pinto. Todavia, custos eventuais que surgirem serão assumidos pela pesquisadora.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender a relação da comunidade educativa com o Projeto Político Pedagógico para construção de uma proposta educacional que promova uma educação vinculada à vida e à busca de sentidos.

Assim, a pesquisa contribuirá diretamente para entender como a comunidade educativa se envolve com o projeto político-pedagógico (PPP) e suas práticas. Isso nos ajudará a desenvolver uma proposta educacional que seja mais relevante para a vida dos docentes e alunos e que promova a busca por sentidos na vida.

Esclareço ainda que a pesquisa terá como recorte metodológico a participação dos/as alunos/as das turmas do ensino médio, os professores que lecionam nestas turmas, as coordenadoras pedagógicas e gestores do Colégio Estadual José Ferreira Pinto. Para tanto, proponho roda de conversa, no qual serão utilizados para registro,

o gravador de voz e registro de notas. Serão a princípio, 01 encontro, com duração de e 02 horas. Esclareço que a gravação de voz tem como finalidade a melhor descrição e análise dos dados, assim como, a identificação do perfil dos participantes no ato da análise dos dados, não sendo usado as vozes dos participantes para nenhum outro propósito. Neste sentido, como parte do processo dialógico na roda de conversa, discutiremos as necessidades dos professores e alunos em relação à abordagem de educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos. Ainda discutiremos como o colégio pode constituir ações que favoreçam essa formação docente baseada nesses pressupostos e pilares.

Compreendo que a presença do pesquisador pode deixar o seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) desconfortável ou constrangido (a), sentindo-se avaliado (a) ou julgado (a) em suas análises e reflexões. Assim, para minimizar tal percepção, será feita uma explanação inicial, com a intenção de apresentar a justificativa, os objetivos buscados e os resultados esperados com a pesquisa-intervenção, reforçando que as contribuições dos participantes refletirão em estudos e pesquisas sobre a formação docente com base na busca de sentidos. Será enfatizado, ainda, o compromisso ético do pesquisador com os valores, crenças, culturas e opiniões dos (as) participantes, além do que, como já exposto, mesmo durante a entrevista, o seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) poderá expressar sua vontade de não participar ou de não responder quaisquer questionamentos, caso não se sinta interessado) a continuar participando ou a responder.

Importante dizer que ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante a roda de conversa, e para garantir o sigilo e preservar a sua identidade, o nome seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) não será divulgado em nenhuma etapa da pesquisa. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFBA são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. Com isso os dados observados e obtidos durante os encontros serão confidenciais, com cunho exclusivo para a pesquisa e visando, posteriormente, a construção de uma proposta interventiva direcionada a toda comunidade do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.

Será assegurado local reservado para a realização do encontro da roda de conversa, a fim de proporcionar aos participantes um ambiente sem constrangimentos ou interferências, para que possam emitir ou não, com total liberdade, sua opinião. Fica também garantido o seu direito de requerer judicialmente indenização ou ressarcimento em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação do seu (sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade), na pesquisa.

Não haverá benefícios financeiros ou premiações aos participantes. Porém, acredita-se que a participação na roda de conversa será uma oportunidade singular para auxiliar na construção colaborativa da proposta interventiva. Teremos apontamentos potentes quanto a caminhos para construirmos um espaço mais humanizado e voltado para a busca de sentidos na vida.

Por fim, informo que este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida à senhoria. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na

pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. O tempo de 5 (cinco) anos poderá ser prorrogado caso você concorde em ceder os dados de seu (sua) filho (a) (ou menor sob a sua responsabilidade) a outras pesquisas, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a(s) nova(s) pesquisa(s). O pesquisador tratará a identidade de seu (sua) filho (a) (ou menor sob a sua responsabilidade) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

### **Consentimento Pós-Informação**

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Responsável (is): \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

R.G: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura - responsável legal: \_\_\_\_\_

Assinatura - Pesquisador (a) responsável: \_\_\_\_\_

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP Nº 348 – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Avenida Reitor Miguel Calmon, S/N - Campus Canela.40110-100. Salvador-Ba. Telefone Geral: 71 3283-7272. Secretaria: 3283-7200. [https://faced.ufba.br/cep#:~:text=O%20CEP%2DFACED%2FUFBA%20foi,Nacional%20de%20Sa%C3%BAde%20\(CNS\).](https://faced.ufba.br/cep#:~:text=O%20CEP%2DFACED%2FUFBA%20foi,Nacional%20de%20Sa%C3%BAde%20(CNS).) Poderá consultar ainda a Comissão Nacional de Ética em pesquisa. (61) 3315-5877 | [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

## APÊNDICE E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

(Resolução Nº 466/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS)

Prezado servidor/a (Professor/a, Coordenadoras Pedagógicas e Gestores)

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa Intitulada "**DOCÊNCIAS COM SENTIDOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA**", sob a responsabilidade da pesquisadora Claudijane Pimenta Leal da Silva, residente a rua Serrolândia, 105, CASEB, Feira de Santana -BA, CEP 44.052-167, telefone (75) 991920605, e-mail: pimentaclaudijane@gmail.com, sob a orientação da professora Dr Verônica Domingues Almeida, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas-Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Ao ler o presente documento, caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para recorrer a pesquisadora a qualquer momento, para que o (a) senhor (a) fique muito bem esclarecido/a sobre todos os aspectos da pesquisa, inclusive, no decorrer da própria investigação, caso aceite fazer parte do estudo. Em caso de recusa, o (a) senhor (a) não será penalizado (a) de forma alguma, resguardando, assim, sua autonomia para decidir. Além disso, mesmo durante a pesquisa, lhe é assegurado direito de desistir de participar dela ou de não responder a qualquer questionamento, em qualquer tempo, sem qualquer penalidade. Da mesma maneira, ao participar da pesquisa, asseguro-lhe que ela não implicará custos de deslocamento, alimentação ou qualquer outro custo para o (a) senhor (a), visto que as atividades propostas ocorrerão em horários compatíveis aos horários em que os participantes estejam presentes no Colégio Estadual José Ferreira Pinto. Todavia, custos eventuais que surgirem serão assumidos pelo pesquisador.

O objetivo principal é compreender a relação da comunidade educativa com o Projeto Político Pedagógico para construção de uma proposta educacional que promova uma educação vinculada à vida e à busca de sentidos.

Esclareço ainda que a pesquisa terá como recorte metodológico os/as alunos/as das turmas do ensino médio, os professores que lecionam nestas turmas, as coordenadoras pedagógicas e gestores do Colégio Estadual José Ferreira Pinto. Para tanto, proponho roda de conversa, no qual serão utilizados para registro, o gravador de voz e registro de notas. Serão a princípio, 03 encontros, com duração de e 02 horas. Esclareço que a gravação de voz tem como finalidade a melhor descrição e análise dos dados, assim como, a identificação do perfil dos participantes no ato da análise dos dados, não sendo usado as vozes dos participantes para nenhum outro propósito. Neste sentido, como parte do processo dialógico nas rodas de conversas, discutiremos as necessidades dos professores e alunos em relação à abordagem de educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos. Ainda discutiremos como o colégio pode constituir ações que favoreçam essa formação docente baseada nesses pressupostos e pilares.

Compreendo que a presença do pesquisador pode deixar o (a) senhor (a) desconfortável ou constrangido (a), sentindo-se avaliado (a) ou julgado (a) em suas análises e reflexões. Assim, para minimizar tal percepção, será feita uma explanação inicial, com a intenção de apresentar a justificativa, os objetivos buscados e os resultados esperados com a pesquisa-intervenção, reforçando que as contribuições dos participantes refletirão em estudos e pesquisas sobre a formação docente com base na busca de sentidos. Será enfatizado, ainda, o compromisso ético do pesquisador com os valores, crenças, culturas e opiniões dos (as) participantes, além do que, como já exposto, mesmo durante a entrevista, o (a) senhor (a) poderá expressar sua vontade de não participar ou de não responder quaisquer questionamentos, caso não se sinta interessado(a) a continuar participando ou a responder

Importante ressaltar que ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante as rodas de conversa, e para garantir o sigilo e preservar a sua identidade, o nome do (a) senhor (a) não será divulgado em nenhuma etapa da pesquisa. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFBA são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. Com isso os dados observados e obtidos durante os encontros serão confidenciais, com cunho exclusivo para a pesquisa e visando, posteriormente, a construção de uma proposta interventiva direcionada a toda comunidade do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.

Será assegurado local reservado para a realização do encontro a roda de conversa, a fim de proporcionar aos participantes um ambiente sem constrangimentos ou interferências, para que possam emitir ou não, com total liberdade, sua opinião, Fica também garantido o seu direito de requerer judicialmente indenização ou ressarcimento em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa.

Não haverá benefícios financeiros ou premiações aos participantes. Porém, acredita-se que a participação na roda de conversa será uma oportunidade singular para auxiliar na construção colaborativa da proposta interventiva. Teremos apontamentos potentes quanto a caminhos para construirmos um espaço mais humanizado e voltado para a busca de sentidos na vida.

Por fim, informo que este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida à senhoria. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. O tempo de 5 (cinco) anos poderá ser prorrogado caso você concorde em ceder seus dados a outras pesquisas, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a(s) nova(s) pesquisa(s). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_ portador do documento de Identidade nº \_\_\_\_\_ e CPFº \_\_\_\_\_ residente a \_\_\_\_\_ fui



informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa " **DOCÊNCIAS COM SENTIDOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA** ", de maneira clara e detalhada, sendo esclarecidas minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

( ) Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que os dados recolhidos nesta pesquisa, sejam utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa, Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do (a) do (a) participante. \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP N° 348 – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Avenida Reitor Miguel Calmon, S/N - Campus Canela.40110-100. Salvador-Ba. Telefone Geral: 71 3283-7272. Secretaria: 3283-7200. [https://faced.ufba.br/cep#:~:text=O%20CEP%2DFACED%2FUFBA%20foi,Nacional%20de%20Sa%C3%BAde%20\(CNS\).](https://faced.ufba.br/cep#:~:text=O%20CEP%2DFACED%2FUFBA%20foi,Nacional%20de%20Sa%C3%BAde%20(CNS).) Poderá consultar ainda a Comissão Nacional de Ética em pesquisa. (61) 3315-5877 | [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

## APÊNDICE F

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 18 ANOS)

(Resolução Nº 456/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS)

Prezado(a)

Convidamos você para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“DOCÊNCIAS COM SENTIDOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Claudijane Pimenta Leal da Silva, residente a rua Serrolândia, 105, CASEB, Feira de Santana-BA, telefone: (75) 99192-0605 e-mail pimentaclauidijane@gmail.com, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Verônica Domingues Almeida, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas-Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Ao ler o presente documento, caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para recorrer a pesquisadora a qualquer momento, para que você fique muito bem esclarecido sobre todos os aspectos da pesquisa, inclusive, no decorrer da própria investigação, caso aceite fazer parte do estudo. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma, resguardando assim sua autonomia para decidir. Além disso, mesmo durante a pesquisa, lhe é assegurado o direito de desistir de participar dela ou de não responder a qualquer questionamento, em qualquer tempo, sem qualquer penalidade. Da mesma maneira, ao participar da pesquisa, assegure-lhe que ela não implicará custos de deslocamentos, alimentação ou qualquer outro custo para o (a) senhor (a), visto que as atividades propostas ocorrerão em horários compatíveis aos horários em que os participantes estarão presentes no Colégio Estadual José Ferreira Pinto. Todavia custos eventuais que surgirem serão assumidos pela pesquisadora.

O objetivo principal desta pesquisa é compreender a relação da comunidade educativa com o Projeto Político Pedagógico para construção de uma proposta educacional que promova uma educação vinculada à vida e à busca de sentidos.

Assim, a pesquisa contribuirá diretamente para entender como a comunidade educativa se envolve com o projeto político-pedagógico (PPP) e suas práticas. Isso nos ajudará a desenvolver uma proposta educacional que seja mais relevante para a vida dos/as alunos/as e que promova a busca por sentidos na vida.

Esclareço ainda que a pesquisa terá como recorte metodológico os/as alunos/as das turmas do ensino médio, os professores que lecionam nestas turmas, as coordenadoras pedagógicas e gestores do Colégio Estadual José Ferreira Pinto. Para tanto, proponho roda de com versa, no qual serão utilizados para registro, o gravador de voz e registro de notas. Serão a princípio, 03 encontros, com duração de e 02 horas Esclareço que a gravação de voz tem como finalidade a melhor descrição e análise dos dados, assim como, a identificação do perfil dos participantes no ato da análise dos dados, não sendo usado as vozes dos participantes para nenhum outro

propósito. Neste sentido, como parte do processo dialógico nas rodas de conversas, discutiremos as necessidades dos professores e alunos em relação à abordagem de educação vinculada à vida e promotora da busca de sentidos. Ainda discutiremos como o colégio pode constituir ações que favoreçam essa formação docente baseada nesses pressupostos e pilares.

Compreendo que a presença da pesquisadora pode te deixar desconfortável ou constrangido (a), sentindo-se avaliado (a) ou julgado (a) em suas análises e reflexões. Assim, para minimizar tal percepção, será feita uma explanação inicial, com a intenção de apresentar a justificativa, os objetivos buscados e os resultados esperados com a pesquisa-intervenção, reforçando que as contribuições dos participantes refletirão em estudos e pesquisas sobre a formação docente com base na busca de sentidos. Será enfatizado ainda, o compromisso ético do pesquisador com os valores, crenças, culturas e opiniões dos (as) participantes: além do que, como já exposto, mesmo durante a entrevista você poderá expressar sua vontade de não participar ou de não responder quaisquer questionamentos, caso não se sinta interessado(a) a continuar participando ou a responder.

Importante dizer que ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante a roda de conversa, e para garantir o sigilo e preservar a sua identidade, o seu nome não será divulgado em nenhuma etapa da pesquisa. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFBA são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. Com isso os dados observados e obtidos durante os encontros serão confidenciais, com cunho exclusivo para a pesquisa e visando, posteriormente, a construção de uma proposta interventiva direcionada a toda comunidade do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.

Será assegurado local reservado para a realização do encontro da roda de conversa, a fim de proporcionar aos participantes um ambiente sem constrangimentos ou interferências para que possam emitir ou não, com total liberdade, sua opinião, Fica também garantido o seu direito de requerer judicialmente indenização ressarcimento em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa.

Não haverá benefícios financeiros ou premiações aos participantes. Porém, acredita-se que a participação na roda de conversa será uma oportunidade singular para auxiliar na construção colaborativa da proposta interventiva. Teremos apontamentos potentes quanto a caminhos para construirmos um espaço mais humanizado e voltado para a busca de sentidos na vida.

Informo ainda que este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e outra lhe será fornecida. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. O tempo de 5 (cinco anos) poderá ser prorrogado caso você concorde em ceder seus dados a outras pesquisas, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a(s) nova(s) pesquisa(s). O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e

suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, vale registrar que seus pais ou responsável legal estão cientes de tudo o que vai acontecer nessa pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado por ele(s)

### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade nº \_\_\_\_\_ e do CPF nº \_\_\_\_\_ residente fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa "**DOCÊNCIAS COM SENTIDOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA**", de maneira clara e detalhada, sendo esclarecidas minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

( ) Concordo que os dados recolhidos pelo pesquisador sejam utilizados somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que os dados recolhidos nesta pesquisa, sejam utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento Livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material. Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento Livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do (a) participante. \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do (a) do (a) participante. \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP N° 348 – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Avenida Reitor Miguel Calmon, S/N - Campus Canela.40110-100. Salvador-Ba. Telefone Geral: 71 3283-7272. Secretaria: 3283-7200. [https://faced.ufba.br/cep#:~:text=O%20CEP%2DFACED%2FUFBA%20foi,Nacional%20de%20Sa%C3%BAde%20\(CNS\)](https://faced.ufba.br/cep#:~:text=O%20CEP%2DFACED%2FUFBA%20foi,Nacional%20de%20Sa%C3%BAde%20(CNS).). Poderá consultar ainda a Comissão Nacional de Ética em pesquisa. (61) 3315-5877 | [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).