

ESTUDOS

Saberes docentes para uma pedagogia do sentido na vida

Vinicius Cerqueira Bastos dos Santos^{I,II}

David Moises Barreto dos Santos^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5831>

Resumo

Sentido na vida, um aspecto essencial na vida humana, tem sido progressivamente inserido na esfera educativa, mas sem a adequada discussão sobre conhecimentos, habilidades e atitudes específicos necessários para o professor que o ensina. Este artigo apresenta resultados de uma investigação que objetivou identificar saberes docentes necessários para uma pedagogia do sentido na vida. O estudo empregou pesquisa documental de casos de ensino analisados e escritos por dez professores participantes de um curso de formação centrado na pedagogia do sentido na vida. Uma análise temática desses documentos revelou oito saberes docentes fundamentais: 1) considerar a pessoa integral; 2) aguçar a consciência; 3) ensinar a escolher; 4) dialogar; 5) contextualizar o conteúdo curricular com o mundo circundante do estudante; 6) encontrar sentido na docência; 7) ser resiliente; 8) desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Esses achados podem orientar a formulação de políticas e programas educacionais que ressaltem a importância do sentido na vida para a saúde, a motivação e o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: saberes do docente; busca de sentido; formação de professores; desenvolvimento profissional; logoterapia.

^I Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana, Bahia, Brasil. *E-mail*: <psicologo.viniciusbastos@gmail.com>; <<https://orcid.org/0009-0003-2407-5138>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana, Bahia, Brasil.

^{III} Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana, Bahia, Brasil. *Email*: <davidmbs@uefs.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-7906-2073>>.

^{IV} Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Bahia, Brasil.

Abstract

Teaching knowledge for a pedagogy of meaning in life

Meaning in life, a vital aspect of human existence, has been progressively embedded into the educational sphere, often without adequately addressing the specific knowledge, abilities, and attitudes required for educators teaching it. This study presents the findings of an analysis seeking to identify the pedagogical knowledge required for a pedagogy of meaning in life. We employed a document-based research of the teaching cases analyzed and written by ten teachers participating in a training course centered on the pedagogy of meaning in life. A thematic analysis of these documents revealed eight crucial aspects of teaching knowledge: 1) Recognize the whole individual; 2) Hone in conscience; 3) Teach decision-making; 4) Promote dialogue; 5) Align curriculum content with the student's surroundings; 6) Find meaning in teaching; 7) Be resilient; 8) Pursue personal and professional development. Such findings may lead to the formulation of educational policies and programs that underline the importance of meaning in life for human health, motivation and development.

Keywords: teaching knowledge; search for meaning; teacher education; professional development; logotherapy.

Resumen

Los saberes docentes para una pedagogía del sentido de la vida

El sentido de la vida, aspecto esencial en la vida humana, se ha ido progresivamente integrado en el ámbito educativo, pero sin una adecuada discusión sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes específicas necesarias para el docente que lo imparte. Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo identificar la enseñanza de saberes docentes imprescindibles para una pedagogía del sentido de la vida. El estudio utilizó una investigación documental de casos de enseñanza analizados y escritos por diez docentes que participaron en un curso de formación centrado en la pedagogía del sentido de la vida. Un análisis temático de estos documentos reveló ocho saberes docentes esenciales: 1) considerar a la persona en su totalidad; 2) afinar la conciencia; 3) enseñar a elegir; 4) dialogar; 5) contextualizar el contenido curricular con el mundo circundante del estudiante; 6) encontrar significado en la docencia; 7) ser resiliente; 8) desarrollarse personal y profesionalmente. Estos resultados pueden guiar la formulación de políticas y programas educativos que resalten la importancia del sentido de la vida para la salud, la motivación y el desarrollo humano.

Palabras clave: saberes docentes; búsqueda de sentido; formación docente, desarrollo profesional, logoterapia.

Introdução

Incluir o sentido na vida no processo educativo tem sido um desafio abraçado por diversas pesquisas, instituições educativas e experiências pedagógicas ao redor do mundo (Koshy; Mariano, 2011; Tirri; Moran; Mariano, 2016; Malin, 2018; Damon; Malin, 2020). No Brasil, destacamos os trabalhos inspirados na Logoterapia e Análise Existencial (LAE) do psiquiatra vienense Viktor Frankl (Miguez, 2014, 2019; Freitas, 2017; Santos, 2019) ou na obra do psicólogo americano William Damon (Araujo; Arantes; Pinheiro, 2020; Arantes; Pinheiro, 2021). Em termos de legislação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem se aproximado dessa perspectiva, quando menciona alguns tópicos que circundam implícita e explicitamente o sentido na vida. Em uma das competências gerais para a educação básica, aparece “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida [do estudante], com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil. MEC, 2018, p. 9).

A natureza complexa do constructo do sentido na vida envolve não apenas esses aspectos, como também toca em temáticas de outras competências, como curiosidade, criatividade, reflexão, análise crítica, arte, saúde física e mental, empatia, cooperação, resiliência, entre outras. Ao preconizar uma educação integral, na perspectiva de um desenvolvimento humano global, a BNCC ressalta a importância de incentivar “o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (Brasil. MEC, 2018, p. 15). Esse olhar deve perpassar todo o percurso educativo, desde o ensino fundamental, embora apresente uma ênfase maior no ensino médio, em termos de buscar uma estruturação de um projeto de vida para o estudante, “tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil. MEC, 2018, p. 463).

Com efeito, as investigações científicas em torno de sentido na vida são crescentes e apresentam resultados empíricos contundentes. Pessoas com maiores índices de sentido na vida estão fortemente associadas a bem-estar, longevidade e hábitos mais saudáveis (Steger, 2018). Além disso, o sentido na vida também é apontado como a principal força motivacional do ser humano e um elemento-chave para o seu desenvolvimento saudável (Damon, 2008; Frankl, 2008, 2011; Lukas; Pintos, 2012; Bronk, 2014). Aspectos como esses ajudam a compreender que o sentido na vida deve ser considerado na elaboração de programas e políticas educacionais. É, de fato, uma questão, dentre outras, que emerge com vigor no mundo e no modo de viver contemporâneo, desafiando o desenvolvimento profissional do professor no seu cotidiano e reiterando a ideia de que aprender a ser professor é tarefa de uma vida, e não de um momento particular. Lidar com o sentido na vida na escola é ocupar-se com a complexidade humana, que, não raro, ultrapassa teorias e técnicas e que valoriza não apenas conhecimento, mas, também, atitudes e valores.

Portanto, investir em uma formação de professores para uma pedagogia do sentido na vida (PSV) é fundamental. Apesar de alguns esforços nessa direção (Araujo *et al.*, 2016; Malin, 2018), as publicações sobre formação de professores para uma educação que inclua o sentido na vida são escassas e incipientes. Algumas indagações podem apoiar a problematização dessa lacuna de pesquisa: Como ensinar sentido na vida? Seria possível mesmo “ensinar” sentido na vida? Como lidar e trabalhar pedagogicamente com questões relativas ao sentido na vida nos diferentes contextos educacionais? Como o professor

pode se desenvolver profissionalmente a partir do e para um sentido na vida? Quais são as necessidades formativas de um professor em uma PSV? Diante dessas questões, uma outra parece fundamental para entender não apenas o papel do professor, mas também como tornar-se professor em uma PSV e direcionar um processo formativo adequado: Quais são os saberes docentes que podem fundamentar um trabalho pedagógico em uma pedagogia do sentido na vida? Este estudo trata justamente desse questionamento, quando estabelece como objetivo a identificação de saberes docentes para uma pedagogia do sentido na vida.

O saber docente pode ser compreendido como uma amálgama complexa de saberes oriundos da formação profissional, dos currículos, das disciplinas e da experiência (Tardif, 2014). Os saberes docentes são a base para a prática docente e são dinâmicos – e não estanques –, estando em um processo contínuo de transformação ao longo da carreira. Nesse contexto, é importante lembrar que “aprender [a ser professor] é um processo, requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas” (Mizukami *et al.*, 2010, p. 48). Desse modo, a relação entre saberes docentes e aprendizagem da docência é estreita e complexa, envolvendo a construção e o aprimoramento de saberes específicos sobre como ensinar, bem como uma reflexão crítica acerca da prática pedagógica e de seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Por essa razão, acreditamos que o presente estudo, o qual versa sobre os saberes docentes, pode contribuir sobremaneira para as investigações relativas à aprendizagem da docência no contexto de uma pedagogia do sentido na vida.

Para identificar os saberes adquiridos e mobilizados em uma PSV, recorreremos aos casos de ensino analisados e escritos no contexto de uma formação docente, o Curso de Extensão em Pedagogia do Sentido na Vida (CEPSV). Casos de ensino são relatos fictícios ou reais com começo, meio e fim, contados por professores com base em suas experiências profissionais. A estrutura narrativa se desenvolve a partir de um problema central e desafiante, que envolve análise, tomada de decisões e ações (Merseeth, 1996; Shulman; Shulman, 2004). Casos de ensino constituem um instrumento de investigação privilegiado para acessar o processo de aprendizagem da docência em termos de como professores pensam e compreendem saberes e teorizações pessoais, entre outros aspectos (Farias; Mussi, 2021).

1 Pedagogia do sentido na vida

A proposta de uma pedagogia do sentido na vida se inspira no pensamento fenomenológico-existencial de Viktor Frankl, psiquiatra e filósofo vienense, fundador da Logoterapia e Análise Existencial. Portanto, a PSV parte da visão de ser humano frankliana, na qual a pessoa é constituída por três dimensões – física, psíquica e noética –, as quais são interdependentes, estão interligadas e se influenciam mutuamente. Porém, Frankl (2003) argumenta que a dimensão noética é a mais abrangente por englobar as outras duas. Nessa direção, influenciado pela fenomenologia husserliana, ele compreende a pessoa como ser espiritual, ou seja, dotada de recursos propriamente humanos, como a capacidade de elevar-se acima dos seus próprios condicionamentos. Por noético, podemos entender que se considera o ser que pode expressar, para além dos condicionamentos biopsicossociais, fenômenos como amor, fé, confiança, busca de sentido, liberdade, responsabilidade etc. (Lukas, 1989; Frankl, 2003, 2008). O objetivo, portanto, de uma proposta pedagógica inspirada

no pensamento de Frankl está sedimentado primeiramente em uma visão integral de pessoa humana.

Frankl (2003, 2011) apresenta, ainda, três pilares para a sua teoria: 1) a liberdade da vontade, que está vinculada à liberdade última da pessoa de se posicionar conscientemente diante das circunstâncias da vida e apesar dos condicionamentos biopsicossociais; 2) a vontade de sentido, que se refere à busca permanente do ser humano por um sentido na vida e que tal busca constitui a sua força motriz; 3) o sentido na vida, ou melhor, a crença de que a vida sempre oferece sentido, mesmo nas situações mais desafiadoras.

Com base nesses princípios fundamentais, Frankl (2011, p. 84) defende que:

O papel da educação, mais do que transmitir tradições e conhecimentos, deveria ser o de refinar a capacidade humana de encontrar sentidos únicos. A educação de hoje não pode reduzir-se à reprodução, unicamente, do percurso das tradições; deve, sim, encorajar e desenvolver a capacidade individual da tomada de decisões autênticas e independente.

Em síntese, ele defende que a educação deveria se preocupar, também, com aguçar a consciência dos estudantes para a descoberta de sentido, favorecendo a tomada de decisões livres e autênticas. Assim, o processo educativo não ficaria restrito apenas a um aprendizado de conteúdos, mas seria ampliado para um aprendizado de vida, ou melhor, um amadurecimento como pessoa. Nessa perspectiva, a autotranscendência é considerada o mais alto grau de desenvolvimento da existência humana (Freitas, 2017), enquanto capacidade humana que revela uma postura aberta para o mundo, que desvela a potência e a possibilidade humana de orientar-se para um sentido com um fim além de si mesmo, sem ser por interesses próprios, mas visando ao cuidado, ao bem, ao amor para com aquilo ou aquele que é intencionado (Frankl, 2008, 2011).

2 Metodologia

2.1 Curso de Extensão em Pedagogia do Sentido na Vida

O Curso de Extensão em Pedagogia do Sentido na Vida (CEPSV) foi oferecido em modalidade *on-line* e gratuita pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mediante inscrições para professores, coordenadores e gestores com noções básicas de Logoterapia e Análise Existencial de todo o Brasil. O objetivo era fornecer subsídios para a formação docente baseada em uma pedagogia do sentido na vida. O CEPSV teve cinco edições entre 2020 e 2022; esta pesquisa focou a quarta turma, realizada no segundo semestre de 2021.

O curso tinha uma carga horária total de 30 horas, sendo 12 destinadas a aulas assíncronas e 18 a aulas síncronas, divididas em encontros semanais de 2 horas, que utilizaram o método de casos de ensino como principal instrumento pedagógico. No primeiro módulo, os participantes analisaram dois casos de ensino, em momentos distintos, discutindo coletivamente suas respostas individuais elaboradas previamente e outras questões que surgiram durante a discussão. No segundo módulo, os participantes escreveram casos, com base em suas próprias realidades de trabalho e em suas experiências adquiridas com os casos de ensino anteriores, seguindo um roteiro de orientações fornecido pelo curso.

As respostas dos participantes aos dois casos de ensino analisados, bem como os casos que eles próprios produziram, serviram como dados para esta investigação.

2.2 Participantes

Este estudo teve como participantes os dez professores da quarta turma do referido curso de extensão, cujos dados sociodemográficos estão expostos no Quadro 1. Embora os professores tivessem pouco tempo de experiência com a PSV no campo educativo, todos possuíam um conhecimento básico, pelo menos, conforme exigido para participação no curso. Ressalta-se que os nomes empregados são fictícios.

Quadro 1 – Informações sociodemográficas dos participantes

Nome	Idade (anos)	Carreira (anos)	Uso da PSV (anos)	Função	Nível de ensino	Maior titulação	Estado	Rede
Adilsa	56	16	1	Prof./Coord.	ES	Doutorado	BA	Pública
Anderson	30	6	1	Prof.	EF/EM	Graduação	RJ	-
Cíntia	50	26	1	Gestora	EF/EM	Especialização	BA	Pública
Daiane	41	23	1	Prof.	EM	Mestrado	SE	Pública
Hugo	49	28	1	Prof.	EM	Especialização	BA	Pública
Jéssica	27	9	1	Prof.	EF	Mestrado	PE	Privada
Kamily	47	17	1	Prof.	EF	Especialização	MG	Pública
Luan	46	12	1	Prof.	ES	Doutorado	PB	Pública
Maria	23	5	1	Prof.	EI	Graduação	BA	Privada
Roberta	39	13	1	Prof.	EM/ES	Mestrado	ES	Pública

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: EI – educação infantil; EF – ensino fundamental; EM – ensino médio; ES – ensino superior.

2.3 Dados coletados

A pesquisa documental utilizou três fontes de dados: 1) informações sociodemográficas dos participantes obtidas em suas fichas de inscrição; 2) respostas dos participantes às questões presentes nos dois casos de ensino discutidos no primeiro módulo do curso; 3) casos de ensino escritos pelos próprios professores no segundo módulo do curso. Esses casos de ensino retratavam situações do cotidiano docente, nas quais os professores expuseram suas percepções e reflexões fundamentadas em uma pedagogia do sentido na vida.

Dos dez participantes, nove entregaram as duas atividades propostas e sete concluíram a redação do seu próprio caso de ensino. As respostas para a análise proposta dos dois casos de ensino possuíam, no total, 6.370 palavras (média de 637 palavras por participante) e 4.188 palavras (média de 523 palavras por participante), respectivamente. Já os casos de ensino elaborados somaram 17.996 palavras, com média de 2.570 palavras por caso. A indicação desse número de palavras tem como finalidade dar uma noção da extensão do material

produzido pelos cursistas e, conseqüentemente, do *corpus* analisado no presente trabalho.

2.4 Procedimentos

Os dados utilizados foram selecionados por meio de análise documental, seguindo a metodologia proposta por Laville e Dionne (1999). O objetivo da coleta de dados mediante documentos é reunir informações relevantes para a pesquisa, ordená-las e selecionar aquelas que serão utilizadas.

Para este estudo, foram selecionados os principais dados sociodemográficos dos participantes do curso, assim como as produções dos professores referentes à análise e à escrita de casos de ensino. Os dados sociodemográficos foram organizados em uma planilha Excel, enquanto aqueles referentes aos casos de ensino foram importados para o *software* NVivo, utilizado para auxiliar e facilitar a análise de dados qualitativos.

Cada documento foi importado separadamente, incluindo as respostas dos professores e os casos de ensino escritos por eles. Esse procedimento foi realizado após o término das aulas da quarta edição do curso, a fim de evitar interferências nas atividades pedagógicas e nas relações entre os atores educacionais.

Todos os professores participantes da amostra assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso das informações fornecidas durante o curso. Cabe ressaltar que este estudo faz parte da pesquisa "Formação docente em uma educação para sentido e valores por meio de casos de ensino", aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UEFS, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Caae) nº 42785220.0.0000.0053.

2.5 Análise

Esta investigação utilizou a análise temática, método que visa identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados, minimamente organizando e descrevendo o conjunto de dados em detalhes ricos (Braun; Clarke, 2006). Em suma, a análise temática decorre de seis fases, conforme descrito por Braun e Clarke (2006): 1) familiarizando-se com os dados; 2) gerando códigos iniciais; 3) buscando por temas; 4) revisando temas; 5) definindo e nomeando temas; 6) produzindo o relatório. Conforme exposto anteriormente, o NVivo foi usado ao longo da análise. Especificamente, o *software* facilitou a organização visual e a sistematização dos dados. De modo especial, durante a geração de códigos iniciais, a ferramenta foi utilizada para marcar manualmente segmentos de texto com códigos, favorecendo a identificação visual de tais códigos e seus respectivos segmentos. Essa identificação visual dos códigos também facilitou a busca, a definição e a revisão de temas ao permitir, ainda que manualmente, a visualização de conexões entre códigos e/ou agrupamento de ideias. Dessa forma, o NVivo contribuiu para a organização visual e a sistematização dos dados no processo de análise.

Na primeira fase, foi feita uma leitura prévia do material a fim de compreender padrões, conhecer as informações e fazer uma primeira organização dos dados para posterior codificação. Na segunda fase, executou-se a codificação, buscando identificar possíveis códigos iniciais, que já começavam a delinear uma estrutura para a codificação, ainda que estivessem suscetíveis a sofrer mudanças. A leitura e a codificação, nessa etapa, foram

realizadas por dois pesquisadores treinados a fim de que cada trecho fosse discutido e consensuado. Para ilustrar, aqui estão cinco códigos gerados: 1) formar consciência em tema específico (ex. “aguçar as consciências em questionamentos bioéticos” – Anderson); 2) formar consciência (ex. “iniciar um processo de formação de consciência” – Anderson); 3) despertar o estudante para valores universais (ex. “já realizei uma atividade sobre solidariedade” – Hugo); 4) confrontar o estudante com valores existenciais (ex. “confrontar a aluna com valores e ideias” – Cíntia); e 5) ampliar a percepção de possibilidades (ex. “escutar os argumentos da aluna e conduzi-la a outras possibilidades de sentido” – Hugo).

Na terceira e na quarta fases, agrupados por semelhança em temas potenciais, os códigos foram nomeados, hierarquizados em níveis e, sempre que necessário, revisados, levando à inferência de possíveis temas. Nessa perspectiva, os cinco códigos exemplificados foram reunidos em torno do tema “aguçar a consciência”. Em especial, os códigos “formar a consciência” e “formar consciência em tema específico” deram suporte para essa tomada de decisão. A partir desse tema, outros dois subtemas foram definidos, uma vez que eles foram compreendidos como modos de aguçar a consciência: 1) ampliar a percepção de possibilidades na vida do estudante, mediante a renomeação do código “ampliar a percepção de possibilidades”; e 2) confrontar o estudante com valores, que aglutinou os códigos “confrontar o estudante com valores universais” e “confrontar o estudante com valores existenciais”. Essas etapas contaram com a presença de um terceiro pesquisador, com mais experiência, para revisar os códigos e os temas identificados.

A quinta fase, nomeação e definição de temas, foi executada em discussão, também, entre os três pesquisadores envolvidos para alinhar o significado dos temas levantados com a proposta da pedagogia do sentido na vida, refinar os detalhes e deixar os nomes dos temas claros.

3 Resultados e discussão

A descrição dos saberes docentes encontrados resulta de conhecimentos e práticas adquiridos e mobilizados pelos professores participantes em seus modos de atuarem profissionalmente. A título de conhecimento, os saberes identificados foram: 1) considerar a pessoa integral; 2) aguçar a consciência; 3) ensinar a escolher; 4) dialogar; 5) contextualizar o conteúdo curricular com o mundo circundante do estudante; 6) encontrar sentido na docência; 7) ser resiliente; 8) desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

3.1 Considerar a pessoa integral

Esse saber docente se refere à capacidade do professor de tomar o estudante de modo integral, compreendendo-o em todas as suas dimensões ontológicas: biológica, psicológica e noética. Considerar essas três dimensões confere um olhar tridimensional, que sempre leva em conta todas as perspectivas, ainda que uma delas demande mais em alguns momentos. É uma visão integral em contraposição a uma visão reducionista, na qual uma das dimensões pode ser negligenciada. Esse olhar integral implica um maior esforço pessoal e pedagógico, mas revela aquilo que há de único em cada estudante, com todas as

suas características, potencialidades, dificuldades e condicionantes – as quais, por vezes, limitam suas possibilidades de ação e sua liberdade de escolha.

Captar a unicidade do estudante e encorajar o que ele deve vir a se tornar, segundo a consciência dele, engloba justamente a capacidade de considerar sua dimensão noética, de estimular suas potencialidades, superando limitações de ordem biopsíquica. O docente Hugo, ao responder uma pergunta do segundo caso de ensino, argumenta que um professor “que se limita a somente passar os conteúdos e cumprir seus planos pedagógicos não aponta para além de si mesmo, é preciso olhar cada aluno na sua individualidade como ser que busca sentido”.

Já o olhar para a dimensão biopsíquica abrange tanto a compreensão do mundo circundante do estudante e a visão de mundo dele quanto aspectos mais individuais próprios dessa dimensão, como o físico-motor, o intelectual-reflexivo, o cognitivo ou o psicossocial. Para ilustrar, podemos citar o caso escrito pela professora Maria, que observou que um estudante, sempre que chegava à escola, dormia e, com isso, não conseguia acompanhar as aulas e fazer as atividades; por conseguinte, ficava atrasado em relação aos demais. A professora, então, procurou entender o que estava acontecendo e descobriu que esse aluno passava fome em casa e dormia para esquecer a fome até o horário da merenda: “A sua primeira tomada de atitude foi levar a informação para a gestão da escola a fim de fazer algo que pudesse modificar essa realidade, pelo menos durante a estadia do aluno”. Além disso, Maria também buscou elaborar um planejamento condizente com a realidade do estudante, objetivando que ele recuperasse o tempo perdido.

3.2 *Aguçar a consciência*

Esse saber docente está orientado para despertar a consciência dos estudantes, a fim de que eles saibam escutá-la nas diversas circunstâncias do dia a dia, possam realizar ações e ter atitudes cada vez mais conscientes e responsáveis. Os participantes apontaram, pelo menos, dois caminhos para o aguçamento da consciência. O primeiro foi o confronto com valores, isto é, a habilidade dos professores de estimular e desafiar os estudantes a refletirem sobre suas próprias escolhas, seus comportamentos e suas atitudes, a partir de um exame individual da própria consciência, com base em valores que emergem das situações que os cercam. Alguns professores relataram fazer isso por meio da discussão de conteúdos curriculares dilemáticos, como bioética ou guerras. O segundo consistiu na tentativa de ampliar o horizonte de possibilidades diante de uma situação complexa, de modo que as chances de descobrir uma possibilidade mais significativa sejam maiores. Na análise de um dos casos, Hugo expressa isso na reflexão sobre o seu papel enquanto professor “ampliando e alargando as possibilidades de o meu aluno ver, não de forma míope e fechada, mas aberto e abrangendo 360° para aguçar a sua consciência para as mais diversas possibilidades de sentido”. É importante destacar que essa ampliação de possibilidades na vida está intimamente vinculada a uma ideia de existência autotranscendente, na qual a possibilidade implica ir além de si mesmo para se dedicar a algo ou alguém diferente de si.

3.3 Ensinar a escolher

Ensinar a escolher remete à capacidade do professor de encorajar os estudantes a, partindo de uma atitude livre, fazerem uma escolha ancorada em suas consciências. Tomando como base a liberdade, é possível que a pessoa não selecione aquilo que a sua consciência lhe aponta; porém, nesse contexto, é crucial, ao menos, saber aquilo que tem mais sentido na situação para que a escolha aconteça com todas as cartas na mesa. Dessa maneira, a perspectiva antropológica da PSV reconhece que o indivíduo tem uma liberdade limitada, mas, ainda assim, possui um grau de liberdade que lhe permite tomar uma posição perante as circunstâncias da vida, apesar dos condicionamentos e das limitações impostos por fatores como história de vida, deficiências, transtornos mentais, contexto socioeconômico e cultural. A professora Adilsa destaca que costuma reforçar para os seus alunos “[que] problemas e dificuldades sempre vão existir, o mais importante (*sic.*) é como reajo a eles. A vida é um processo de ir e vir, estamos todos aprendendo. Vamos tirar proveito positivo de cada situação”.

Trata-se de escolher a resposta mais adequada possível, de agir de acordo com valores coerentes com a própria consciência. A docente Jéssica comenta sobre esse tema ao expor uma dificuldade pedagógica:

Minha maior dificuldade é educar para a responsabilidade. No meu contexto educativo, a maioria dos alunos apresentam consciência sobre os valores, sobre o que é certo a ser feito, sobre qual é a melhor escolha; mas poucos querem assumir a responsabilidade, poucos agem de acordo com a consciência.

Em geral, o saber discutido é fundamental para compreender a liberdade de escolha e a responsabilidade, elementos essenciais para o desenvolvimento do ser humano. Se o saber aguçar a consciência enfatiza mais a descoberta de possibilidades, o saber escolher foca mais a tomada de decisão livre e responsável, coerente com a consciência e os valores que, por meio dela, são intuídos.

3.4 Dialogar

Saber dialogar denota um caráter de acolhimento e abertura para o outro. Compreende desde o estabelecimento de um ambiente propício ao diálogo até o diálogo em si, que envolve uma troca frutuosa – ainda que, não raro, permeada de tensões – entre o professor e os diferentes atores educacionais, sobretudo, o estudante.

Ao comentar o segundo caso de ensino, que retratava um conflito entre professor e estudante, Jéssica exemplificou como poderia ocorrer o diálogo em situações como essa:

Eu partiria para a via dialógica não no sentido de promover uma mudança na escolha temática do trabalho (o que já se evidenciou ser um limite imposto pela aluna) mas na tentativa de extrair da estudante suas motivações intrínsecas ao seu posicionamento radical [...] faria esse esforço de continuar nesse diálogo.

Embora a relação professor-estudante seja basilar na educação, não menos importante é a interação entre outros atores educacionais, isto é, toda e qualquer pessoa que esteja, direta ou indiretamente, atrelada ao processo educativo do aluno, como: gestores, coordenadores, professores, colaboradores da instituição, família etc. Maria, por exemplo, no contexto da educação infantil, relatou a necessidade de criar estratégias para os pais “frente a situações como a desmitificação da disputa por brinquedo das crianças, mordidas etc., bem como traçando dinâmicas em reuniões”. Já a docente Cíntia precisou acionar a gestão escolar para pensarem juntas soluções para os casos de automutilação que emergiram na escola.

O diálogo pode, ainda, dar um passo na direção de uma camada mais profunda, quando se torna um encontro. Podemos dizer que, enquanto o diálogo está na esfera do biopsíquico – e, portanto, toca tudo o que é próprio e importante dessa esfera, como afeto, emoções, gestos, cognição etc. –, o encontro está na esfera do noético, alcançando sentido e valores. Para Anderson, é papel do professor promover “um encontro de existências”. O tema do encontro é muito caro no pensamento de Frankl (2005) – enquanto corrente humanista-existencial – e, logo, fundamental na PSV. Em vez de estar baseado em uma mera autoexpressão, na qual o diálogo não é mediado por um sentido na vida, o encontro autêntico está fincado na promoção de uma autotranscendência mútua, a qual favorece que as pessoas transcendam a si mesmas para um sentido a realizar (Frankl, 2005). É deveras um estágio difícil de se alcançar, mas possível por meio de um movimento autotranscendente.

3.5 Contextualizar o conteúdo curricular com o mundo circundante do estudante

Um dos desafios inerentes à educação é alcançar os alunos por meio de seus contextos de vida e de seu mundo interior, incluindo afetos, percepções e compreensões sobre a realidade. Esse saber engloba essa percepção e torna o ambiente de sala de aula mais propício para o ensino-aprendizagem. É uma necessidade real não apenas para despertar interesse e ampliar os vínculos entre professor e aluno, mas, também, para pensar e modificar a realidade na qual eles estão inseridos. Portanto, o professor deve aproximar os conteúdos de interesse dos alunos e de sua realidade e, de algum modo, articulá-los com a disciplina. Em uma experiência com um estudante autista, Roberta, por exemplo, relata que buscou

num primeiro momento perceber este aluno de tal modo como o mesmo se coloca no mundo, sobretudo no ambiente escolar. Estabeleci pontos de diálogo afetivos por meio de assuntos de interesse do aluno. Desenvolvemos atividade de produção de jogos com temas que o mesmo gosta, como Sodoku, Tangram, sempre usando figuras de animes como Pokémon que o aluno gosta.

O professor Hugo defende: “os conteúdos têm de estar em sintonia com a vida e significado para o educando [...] há tantas outras questões que estão ao nosso redor, mas que se não saímos de nós mesmos não as enxergaremos.” Em uma perspectiva da PSV, é um saber que também exige um movimento autotranscendente do professor.

3.6 Encontrar sentido na docência

Esse saber versa sobre as possibilidades que o professor tem de ver o trabalho como uma das fontes de sentido para a sua vida. É enxergar na profissão docente um sentido para a vida ao contribuir com outras vidas. É uma posição defendida por Freitas (2017, p. 80) na PSV quando afirma que, “na formação docente, uma grande contribuição de Frankl é no resgate do sentido do trabalho, do ofício de ser educador. Com isso, além de promover uma maior realização profissional, protege do estresse, *burnout* e de outras doenças ligadas ao trabalho”.

Ser professor em uma pedagogia do sentido na vida exige inerentemente uma coerência. Como atuar em um processo educativo orientado para um sentido na vida sem ser uma pessoa que busca um sentido na vida ou que acredite que a vida tenha sentido? Esse é um pressuposto fundamental em perspectivas pedagógicas que têm o sentido na vida como base (Freitas, 2017; Malin, 2018). Jéssica, por exemplo, demonstra a busca dessa autenticidade quando se depara com situações dilemáticas:

Quando essas situações/dilemas me ocorrem, eu busco agir de acordo com minha consciência. Por vezes, é difícil tomar certas decisões, pois não queremos magoar ninguém, ou deixar chateados, nem causar conflitos; mas se a decisão a ser tomada pede isso, que seja. Antes um conflito do que não agir segundo minha consciência e meus valores.

Na esteira desse raciocínio, esse saber engloba uma busca de sentido nas situações escolares cotidianas, “não mais perguntando por que sou professor, mas para que sou professor” (Hugo). É um responder contínuo às inúmeras perguntas que a vida faz (Frankl, 2008), como reflete a professora Jéssica:

O que me motiva a permanecer professora é a certeza de que a vida me chama a fazer isso: realizar valores através do ensino-aprendizagem, através do encontro que se dá em sala de aula, através das discussões feitas e que colaboram para tornar aquele meu aluno uma pessoa melhor, mais consciente, mais livre, mais responsável.

Para alguns professores, o resultado dessa busca resulta na constituição de um projeto de vida, como aponta Luan: “tenho a profissão como uma das minhas missões nesta vida”. E, não raro, esse projeto de vida pode estar vinculado a permanência e progresso na vida docente (Gu; Day, 2007; Flores, 2018; Moran, 2020; Arantes; Seixas, 2021; Pinheiro; Silva; Melo, 2021). Essa entrega autotranscendente aparece comumente no trabalho docente quando muitos estudos empíricos mencionam, por exemplo, estudantes como fonte de sentido dos professores para permanecerem e progredirem na carreira, apesar dos desafios (Gu; Day, 2007, 2013; Hong, 2012; Flores, 2018; Galea, 2018).

3.7 Ser resiliente

Ser resiliente diz respeito à capacidade do professor de lidar com adversidades de várias ordens, mediante uma busca de sentido. Essas adversidades constituem inúmeras incertezas e inseguranças cotidianas que caracterizam a própria profissão docente (Beltman; Mansfield; Price, 2011; Imbernón, 2011). O Quadro 2 exemplifica algumas dessas adversidades relatadas pelos participantes da pesquisa nos âmbitos biológico, psicológico, social e noético.

Quadro 2 – Adversidades enfrentadas pelo professor em seu cotidiano escolar

Esfera	Adversidade	Exemplo
Biológico	Pandemia	Durante o intenso ataque do coronavírus (Luan).
Social	Política pública	O Inglês é um componente curricular acrescentado pela escola na parte diversificada e tem somente o caráter formativo e, dessa forma, não é usado para promover ou reter o aluno [...] Ela me entrega a resolução do município e o artigo onde se encontrava escrito (Kamily).
Social	Política institucional	Ela se sente engessada pela política educacional que traz conceitos prontos e lista de funções, deixando o professor do AEE perdido (Kamily).
Social	Falta de valorização do trabalho docente	Informar a coordenação mesmo sabendo que poderia ser “condenada” (Roberta).
Social	Falta de recursos	A minha realidade passada era a falta de recurso (Maria).
Social	Falta de suporte institucional	Ela tenta amenizar a frustração, ansiedade, insegurança pela falta de preparo e suporte que não recebe dos departamentos e nem dos colegas de trabalho (Kamily).
Social	Falta de capacitação	Senti-me bastante insegura, ansiosa, pois conhecia muito pouco sobre a deficiência intelectual, e não sabia como desenvolveria o ensino de modo a envolver essa aluna nas atividades em turma (Roberta).
Psicológico	Falta de motivação do estudante	No final de todo meu discurso, uma aluna fala: – Estudar Inglês para quê? A matéria não reprova, você tem que dar nota para a gente de qualquer forma. Vamos nos cansar de estudar por quê? (Kamily).
Psicológico	Falta de motivação do professor	Me sinto totalmente revoltada e desmotivada (Kamily).
Psicológico	Emoções negativas	Assumir o papel docente é também lidar com frustrações, erros, acertos (Roberta).
Psicológico	Questões de saúde mental estudantil	Em meio ao relato do seu “sofrimento”, sinalizou que na turma dela todos se automutilavam (Adilsa).
Psicológico	Culpa	A sensação para Letícia nesse contexto foi de impotência e culpa (Adilsa).
Noético	Conflitos de consciência	No seu íntimo, Letícia queria poder dizer que a situação de Maria Elisa estava sendo negligenciada e a responsabilidade era delas, entretanto não teve coragem. [...] Letícia não achou justo o resultado, ficou triste e desanimada, mas manteve-se omissa (Adilsa).

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, a resiliência não está no reconhecimento da adversidade, mas no enfrentamento dela. Esse saber, em particular, consiste em um enfrentamento fundamentado

em um sentido que foi encontrado, partindo justamente do pressuposto de que o sentido na vida é a principal força motivadora do ser humano (Frankl, 2008, 2012). Portanto, a resiliência – ou os seus frutos, como o crescimento e a superação – passa a ser consequência da descoberta de um sentido na situação adversa (Silveira; Mahfoud, 2008). O professor Luan, por exemplo, relata uma situação de resiliência quando buscou enfrentar os efeitos da pandemia dedicando-se aos seus estudantes:

Diante de minhas dores pessoais e das dores dos estudantes, enquanto perdíamos nossos familiares e amigos, durante o intenso ataque do coronavírus, o sofrimento individual/grupal deveria mesmo ser combatido por práticas acadêmicas voltadas para busca pelo sentido e o estímulo aos valores. [...] Fazer valer o que Frankl deixou registrado na tríade trágica pode nos estimular a buscar o sentido da vida, custou minha saúde investida na vontade de sentido, foi bem difícil. Porém observar câmeras, anteriormente fechadas, se abrindo e as construções coletivas dos alunos sendo possíveis, não teve preço.

É preciso, porém, muito cuidado para discernir o que é uma realidade imutável da que não é. Em muitos momentos, a realidade dura pode ser mais do que uma barreira, tornando-se uma razão para evitar esforços no intuito de superá-la. Isso é importante, especialmente, no que concerne aos recursos e às políticas públicas. Para ilustrar, a professora Maria contou que, quando se deparou com a situação supracitada de uma criança com fome, acionou não apenas a gestão escolar, mas também a secretaria de educação do município para buscar uma solução.

3.8 Desenvolver-se pessoal e profissionalmente

No que tange a esse saber, podemos caracterizá-lo como a busca por aprimoramento técnico-científico e de formação humana de cursos de diversas naturezas, da reflexão das próprias posturas no contexto educacional e, também, da intuição. É importante destacar que intuição, nesse contexto, não alude a um desenvolvimento de um trabalho profissional fundamentado no senso comum, como era feito no processo educativo em seus primórdios (Saviani, 2007), mas se refere à capacidade intuitiva da consciência de captar um sentido na situação vivenciada e que está profundamente ligada à capacidade criativa humana (Frankl, 2003, 2012). A docente Jéssica revela como conduz um processo nessa perspectiva:

Busco sempre discernir: fiz o que devia fazer? Respondi a altura do que a vida me pediu naquele momento? Se sim, ótimo. Se não, se aquilo me causa remorso, e o sentimento de culpa me invade, tento reparar a situação, pois como nos alerta Frankl, é possível encontrar sentido também na culpa, extraindo da mesma uma oportunidade de mudar a si próprio para melhor.

Buscar sentido na vida pode ser traduzido como um esforço pelo melhor cumprimento da existência, pela concretização da melhor versão de si mesmo (Frankl, 2015). Destarte, não se pode dissociar o desenvolvimento das esferas pessoal e profissional porque a pessoa é apenas uma.

4 Discussão e conclusão

Este estudo identificou oito saberes docentes essenciais para professores que atuam mediante os pressupostos de uma pedagogia do sentido na vida (PSV). Apesar de esses saberes docentes terem sido apresentados separadamente, eles não são mônadas isoladas, pois possuem interligação e articulações. São partes de um mesmo quebra-cabeça, são como múltiplas facetas de uma mesma figura, o educar orientado para a busca por sentido na vida.

O ponto de partida é o ser humano em sua integralidade, presente no saber “considerar a pessoa integral”, tomando as dimensões somática, psíquica e noética. Desse saber podem ser derivados, de modo mais direto, os saberes “aguçar a consciência” e “ensinar a escolher”, que estão profundamente vinculados, respectivamente, a dois fatos fundamentais da existência: ser-consciente e ser-responsável, os quais estão entrelaçados em uma totalidade do ser humano (Frankl, 2003). Enquanto o ser-consciente se refere a ampliar e captar as possibilidades de sentido dos estudantes nas diferentes circunstâncias da vida, o ser-responsável está associado ao apoio no processo de escolha – e consumação – dessas possibilidades. A pessoa que o estudante irá se tornar depende da realização ou do desperdício das possibilidades de cada momento único dentro dos limites de sua liberdade.

Ainda de acordo com a premissa da pessoa integral, podemos destacar, nos saberes “dialogar” e “contextualizar o conteúdo curricular com o mundo circundante do estudante”, o caráter de autotranscendência do ser humano mais explicitamente. Em suma, eles remetem à capacidade da pessoa de se dirigir para alguém ou para algo diferente de si mesmo. A postura dialógica abre espaço para uma articulação profícua não apenas com os estudantes, mas com todos os atores educacionais, desde os funcionários até os gestores de mais alto grau. Essa capacidade de diálogo vai ao encontro das novas competências para ensinar propostas por Perrenoud (2000), que abarcam, entre outros aspectos, organização das situações de aprendizagem, participação na gestão escolar e envolvimento dos pais. O alinhamento do conteúdo curricular pode ser compreendido como uma extensão desse saber, quando o professor demonstra a capacidade de dialogar com a realidade do estudante, com o mundo em que vivemos, para compreendê-la e transformá-la. Essa conexão de mundo fora e dentro da escola é uma posição já presente no pensamento de diversos autores e correntes teóricas (Vygotsky, 1984; Wood, 2003; Saviani, 2018) Uma vida com sentido também envolve um aprendizado com sentido. É crucial destacar, no entanto, que o diálogo pode ainda – e é desejável e fundamental – adentrar em uma camada mais profunda quando se torna um encontro existencial, mediado por um sentido e não apenas por uma autoexpressão (Frankl, 2005).

A postura e a atitude do professor interligam os três últimos saberes: “encontrar sentido na docência”, “ser resiliente” e “desenvolver-se pessoal e profissionalmente”. A concepção de uma visão de ser humano, como a presente no primeiro saber, demanda uma coerência de vida com tal perspectiva. O professor é uma pessoa que busca sentido na sua própria vida e profissão, ou seja, que almeja alcançar a melhor versão de si mesmo continuamente. Ser professor tem um caráter de desenvolvimento, envolve um processo que é tecido e amadurecido ao longo do tempo, sem jamais esgotar o aprendizado (Mizukami *et al.*, 2010). A profissão docente, em particular, é marcada por adversidades cotidianas que exigem resiliência do professor. Com efeito, muitas pesquisas nesse campo têm associado o desenvolvimento da resiliência docente a um senso de sentido e propósito moral (Gu; Day, 2007; Beltman; Mansfield; Price, 2011; Mansfield *et al.*, 2016). Trata-se de obter o melhor de cada circunstância, aprendendo uma lição, apesar dos erros e das dificuldades.

Embora este estudo traga resultados importantes e novos, algumas limitações devem ser consideradas. Primeiramente, o presente trabalho se restringiu à identificação dos saberes e, portanto, faz-se mister discutir e investigar como esses saberes são materializados em práticas docentes, sobretudo, no que tange à esfera didático-pedagógica. Outro ponto que pode ser relevante é a inclusão de professores com mais tempo de atuação considerando a pedagogia do sentido na vida, já que os participantes desta pesquisa possuíam menos de dois anos de experiência.

Os achados desta investigação têm implicações significativas para a formação de professores e a literatura da pedagogia do sentido na vida, quando oferecem uma sistematização, ainda que inicial, dos saberes docentes que se fundamentam nesse arcabouço teórico. Os resultados também podem servir como base para o aprimoramento e a elaboração de novas iniciativas de formação de professores da pedagogia do sentido na vida, preenchendo uma lacuna formativa. Isso é especialmente importante no contexto (pós-)pandêmico, no qual professores têm lidado com situações de emergência e com aspectos mais amplos do ser humano, como questões existenciais e de saúde mental (Liu *et al.*, 2022).

Conclui-se que este estudo auxiliou na compreensão, na sistematização e na organização de saberes docentes apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia do sentido na vida. Essa contribuição não apenas envolve a formação docente em uma educação orientada para um sentido na vida, mas também demonstra o quanto o sentido na vida é um tema transversal, que se estende nos diferentes níveis de ensino, desde o infantil até o superior, em virtude da heterogeneidade dos participantes da pesquisa.

Referências

ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G. Purposes in life of young Brazilians: identities and values in context. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 38, e200012, 2021.

ARANTES, V. A.; SEIXAS, B. G. Projetos de vida de professores frente à pandemia da covid-19: entre sentidos e significados. In: D'AURIA-TARDELI, D. (Org.). *Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 167-188.

ARAUJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus, 2020.

ARAUJO, U. F. et al. Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching*, [S. l.], v. 42, n. 5, p. 556-564, Sept. 2016.

BELTMAN, S.; MANSFIELD, C.; PRICE, A. Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 185-207, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BRONK, K. C. *Purpose in life: a critical component of optimal youth development*. [Dordrecht]: Springer, 2014. v. 4
- DAMON, W. *The path to purpose: helping our children find their calling in life*. New York: The Free Press, 2008.
- DAMON, W.; MALIN, H. The development of purpose: an international perspective. *The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective*, [S. l.], p. 109-127, 2020.
- FARIAS, I. M. S.; MUSSI, A. A. Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, e27234, jan./dez. 2021.
- FLORES, M. A. Teacher resilience in adverse contexts: issues of professionalism and professional identity. In: WOSNITZA, M. et al. (Ed.). *Resilience in education: concepts, contexts and connections*. Cham: Springer, 2018. p. 167-184.
- FRANKL, V. E. *Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial*. 4. ed.. São Paulo: Quadrante, 2003.
- FRANKL, V. E. *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*. Aparecida: Idéias & Letras, 2005.
- FRANKL, V. E. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FRANKL, V. E. *A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia*. São Paulo: Paulus, 2011.
- FRANKL, V. E. *Logoterapia e análise existencial: textos de seis décadas*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FRANKL, V. E. *O sofrimento de uma vida sem sentido: caminhos para encontrar a razão de viver*. São Paulo: É Realizações, 2015.
- FREITAS, M. L. S. *Pedagogia do sentido: contribuições de Viktor Frankl para a educação*. Ribeirão Preto: IECVF, 2017.
- GALEA, K. Teachers' narratives of resilience: responding effectively to challenging behaviour. In: WOSNITZA, M. et al. (Ed.). *Resilience in education: concepts, contexts and connections*. Cham: Springer, 2018. p. 147-166.
- GU, Q.; DAY, C. Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, [S. l.], v. 23, n. 8, p. 1302-1316, Nov. 2007.

- GU, Q.; DAY, C. Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 22-44, Feb. 2013.
- HONG, J. Y. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 417-440, 2012.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOSHY, S. I.; MARIANO, J. M. Promoting youth purpose: a review of the literature. *New Directions for Youth Development*, [S. l.], v. 2011, n. 132, p. 13-29, 2011.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIU, H. et al. Learning from covid-19: continuity or change in teacher education? *Journal of Education for Teaching*, [S. l.], v. 48, n. 4, p. 389-392, 2022.
- LUKAS, E. S. *Logoterapia: a força desafiadora do espírito: métodos de logoterapia*. São Paulo: Loyola, 1989.
- LUKAS, E. S.; PINTOS, C. C. G. *De la vida fugaz*. Naucalpan de Juárez: LAG, 2012.
- MALIN, H. *Teaching for purpose: preparing students for lives of meaning*. Cambridge: Harvard Education, 2018.
- MANSFIELD, C. F. et al. Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, [S. l.], v. 54, p. 77-87, Feb. 2016.
- MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.
- MIGUEZ, E. M. *Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl*. São Paulo: Paulus, 2014.
- MIGUEZ, E. M. *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: EduFSCar, 2010.
- MORAN, S. Life purpose in youth: turning potential into a lifelong pursuit of prosocial contribution. *Journal for the Education of the Gifted*, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 38-60, 2020.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, V. P. G.; SILVA, T. R.; MELO, J. P. N. Projetos de vida de professores: mudanças e permanências cognitivo-afetivas nas identidades docentes. In: MARAFON, G.; TORTELLA, J.; ROCHA, M. S. (Org.). *Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação*. São Paulo: Pedro & João, 2021. p. 67-89.

SANTOS, D. M. B. Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro "Em busca de sentido", de Viktor Frankl. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 100, n. 254, p. 230-251, jan./abr. 2019.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-posições*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2018.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004.

SILVEIRA, D. R.; MAHFOUD, M. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 4, p. 567-576, out./dez. 2008.

STEGER, M. F. Meaning and well-being. In: DIENER, E.; OISHI, S.; TAY, L. (Ed.). *Handbook of Well-Being*. Salt Lake City: DEF, 2018. p. 544-553.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIRRI, K.; MORAN, S.; MARIANO, J. M. Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, [S. l.], v. 42, n. 5, p. 526-531, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOD, D. F. ABC of learning and teaching in medicine: problem based learning. *BMJ*, [S. l.], v. 326, n. 7384, p. 328-330, Feb. 2003.

Recebido em 28 de agosto de 2023.

Aprovado em 25 de julho de 2024.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).