

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Leandro Damasceno Kreutzfeld

Valores Existenciais e Sentidos de Vida de Estudantes de cursos de Licenciatura

Juiz de Fora

2023

Leandro Damasceno Kreutzfeld

Valores Existenciais e Sentidos de Vida de Estudantes de cursos de Licenciatura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Profa. Dra. Sandrelena da Silva Monteiro

Juiz de Fora

2023

Kreutzfeld, Leandro Damasceno .

Valores Existenciais e Sentidos de Vida de Estudantes de cursos de Licenciatura / Leandro Damasceno Kreutzfeld. -- 2023.

137 f. : il.

Orientador: Sandrelena da Silva Monteiro

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Sentidos de Vida. 2. Valores . 3. (Auto)Biografia. 4. Estudantes universitários . 5. Licenciatura . I. Monteiro, Sandrelena da Silva, orient. II. Título.

Leandro Damasceno Kreutzfeld**Valores Existenciais e Sentidos de Vida de Estudantes de cursos de Licenciatura**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovado em 23 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Sandrelena da Silva Monteiro - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Neil Franco Pereira de Almeida
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Thiago Antonio Avellar de Aquino
Universidade Federal da Paraíba

Juiz de Fora, 02/10/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Sandrelena da Silva Monteiro, Professor(a)**, em 23/10/2023, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Neil Franco Pereira de Almeida, Chefe de Departamento**, em 24/10/2023, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Antonio Avellar de Aquino, Usuário Externo**, em 24/10/2023, às 12:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1503808** e o código CRC **3D7C5952**.



No decorrer de minha existência, muitas pessoas contribuíram de diversas formas para que esta dissertação surgisse. Dedico-a a todas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as experiências que tive até aqui em minha vida. Tanto as boas quanto as ruins. Encaro todas as oportunidades de aprendizado como um meio para que eu possa me tornar uma pessoa melhor e contribuir um pouco com a humanidade. A escrita desta dissertação surge neste ímpeto de mudança que só é possível na relação com o outro.

Portanto, agradeço a todas as pessoas que passaram pelo Grupo Acolhe no decorrer dos anos, em especial Sandrelena, Ruthinha e Raquel, com quem tenho o prazer de dividir experiências desde o começo da jornada Acolheana, e Sarah, que apesar de ter se juntado a nós depois, foi igualmente importante para a construção deste trabalho.

Agradeço, também, aos amigos e amigas Acropolitanos. Vocês me inspiram muito a querer ser, diariamente, uma versão melhor de mim mesmo. Muito desta dissertação vem do que aprendo convivendo com vocês. Afinal, se hoje em dia consigo compreender melhor minhas inquietações, foi porque vocês provocaram outras várias.

Agradeço aos amigos e amigas, de forma geral, mas principalmente os que fiz compartilhando experiências de vida através da dança. Vocês me ensinaram muito sobre amizade. Sinto que crescemos muito juntos. Espero continuar acompanhando esse crescimento.

Por último e mais importante, agradeço à minha família. Minha mãe, também conhecida como Carmen, por oferecer carinho, do jeito dela, quando necessário. Você é meu maior exemplo de resiliência. Meu pai, também conhecido como João, por não deixar faltar nada do que é materialmente básico e, além disso, por mostrar que a educação vai muito além do nível de ensino concluído. Minha irmã quase gêmea, também conhecida como Luciana, por sempre cuidar e nunca desistir de mim. Sua coragem move montanhas. Suas escolhas inspiram pessoas.

Enquanto houver vida em mim, estarei aqui por todos e todas vocês. Uma das coisas que mais me motiva a viver é compartilhar experiências e aprendizados com pessoas tão queridas.

“O que não torna pior o homem não lhe torna pior a vida e não lhe pode prejudicar nem por fora nem por dentro” (Marco Aurélio, 2021, p.99).

RESUMO

Esta pesquisa, tendo como principais referenciais teóricos a logoterapia e análise existencial de Viktor Frankl (1905-1997) e a pesquisa (auto)biográfica (Mombberger - 2011; 2012; 2016, Josso - 2007, Passeggi - 2017) e como disparador os porquês das nossas escolhas no campo educacional e profissional, especificamente as de estudantes de Licenciatura, tem como objetivo investigar os valores existenciais e os sentidos de vida que motivaram estudantes universitários da UFJF que cursam habilitação em licenciatura, na escolha e permanência nesta modalidade. Para isso, discentes de diversas licenciaturas foram convidados a construir narrativas (auto)biográficas abordando uma perspectiva temporal da própria trajetória formativa educacional, contemplando o passado, o presente e o futuro. As construções foram realizadas através de um formulário online, tendo como guia questões de um “desenho” criado especificamente para esta dissertação. Foi realizado um diálogo com quatro narrativas (auto)biográficas, no qual foi possível identificar, entre outros fenômenos, os valores existenciais e os sentidos de vida que motivaram esses discentes na escolha e permanência da graduação em Licenciatura.

Palavras-chave: Sentidos de vida; Valores; (Auto)Biografia; Estudantes Universitários; Licenciatura;

ABSTRACT

This research aims to investigate the existential values and meanings of life that motivate licentiate degree students at UFJF to choose and remain in this modality. This study considers theoretical references such as logotherapy and existential analysis by Viktor Frankl (1905-1997) and (auto)biographical research (Mombberger - 2011; 2012; 2016, Josso - 2007, Passeggi - 2017). It is also motivated by questioning our choices on the educational and professional fields, specifically the ones made by undergraduate students. To this end, students from different licentiate degrees were invited to build (auto)biographical narratives approaching a temporal perspective of their own educational training trajectory, contemplating past, present, and future. The narratives were made using an online form with questions designed specifically for this dissertation. The analysis of the data is written as a dialogue with four (auto)biographical narratives, in which it was possible to identify, among other phenomena, the existential values and meanings of life that motivated these students to choose and remain in a licentiate degree.

Keywords: Meaning of life; Values; (Auto)Biography; University Students; Bachelor of education;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Desenho 1 – Estrutura construída por Lukas	63
Desenho 2 – Desenho de estrutura elaborado para esta dissertação.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização da Revisão Bibliográfica	42
Tabela 2 – Organização da Revisão Bibliográfica pertinente à metodologia	49

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	SOBRE O SENTIDO DE VIDA E VALORES EXISTENCIAIS.....	15
	2.1 A BUSCA DE SENTIDO.....	23
	2.2 SOBRE OS VALORES EXISTENCIAIS.....	32
3	DIÁLOGOS INICIAIS.....	41
4	SOBRE A PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DE PESQUISA.....	49
	4.1 SOBRE O EXERCÍCIO DE PESQUISA.....	66
5	DIÁLOGOS NARRATIVOS.....	70
	JOANA D'ARC.....	70
	SIMONE DE BEAUVOIR.....	84
	MARCO AURÉLIO.....	93
	FRIDA KAHLO.....	110
	POR FIM, ALGUMAS ANOTAÇÕES.....	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	128

1 INTRODUÇÃO

A escolha da formação profissional em nossa sociedade é exigida, para maioria dos jovens brasileiros, desde muito cedo. Para grande parte desse público, no último ano do Ensino Médio, é exigido que se escolha um curso de formação de nível Superior, que, em teoria, será a que definirá nossas profissões para o resto de nossas vidas. Entretanto, apesar de esta escolha ser feita, de fato, somente ao encarar o processo seletivo, sabemos que a ideia e a pressão a ela subjacentes são enraizadas em nós desde o início da Educação Básica, com os pais, responsáveis, professores e outras pessoas próximas, nos fazendo perguntas como a clássica “o que você quer ser quando crescer?”.

Diversos fenômenos estão envolvidos no processo dessa escolha, dentre eles, os valores existenciais e os sentidos de vida que nos influenciam na tomada de decisão. Pode-se dizer, ainda, que tais fenômenos passam despercebidos por nós, e que os valores existenciais e os sentidos de vida são, provavelmente, desconhecidos. Mas será possível conhecer esses sentidos e valores?

Falando em influência e motivação, muito dessa pesquisa advém justamente da minha própria trajetória acadêmica. Entrei na primeira graduação em 2011 na Universidade Federal de Juiz de Fora. Hoje, doze anos depois, posso dizer que acompanhei diversos processos pessoais intrigantes na instituição. Ao entrarmos no curso, em um primeiro momento, somos pura euforia. Vamos para o “trote” com orgulho, sentimos-nos afoitos para dar início às aulas, participar de eventos, congressos, fazer novas amizades, ir a festas, em suma, ansiosos para sermos universitários. Mas, no decorrer do curso, vamos percebendo que o ambiente universitário, por vezes “endeusado”, não é bem aquilo que fantasiávamos. Ali também existem muitas dificuldades pelas quais precisamos passar para que tenhamos uma formação profissional. Nesses mais de dez anos na instituição, não é incomum ver amigos e colegas questionando-se: “o que estou fazendo aqui? É isso mesmo que eu quero para minha vida?”, entre outras perguntas que, de forma simplista, podemos traduzir como “há algum sentido em estar nesse lugar e/ou fazendo tal coisa?”

Esses questionamentos são existenciais, fazem parte de nossa condição humana e não implicam, necessariamente, em algo ruim ou patológico. Porém, podem ser angustiantes e

provocar desequilíbrio emocional, físico, psicológico e/ou espiritual, principalmente se, ao vivenciá-los, não houver um movimento em busca do sentido que há por trás de cada situação.

Na segunda graduação, onde estou hoje, não é diferente. Continuei observando os mesmos fenômenos. Particularmente, sou mais feliz nesta graduação do que na primeira. Mas foi necessário que eu questionasse e me deixasse perder das certezas previamente estabelecidas,

passando por processos de tensão, para que pudesse perceber que, independentemente de prestígio social ou qualquer coisa desse tipo, eu deveria seguir aquilo que clamava o âmago do meu ser, aquilo que para mim fazia mais sentido. Minha mãe e meu pai poderiam ficar com raiva ou frustrados, amigos e a sociedade poderiam não me ver com “bons olhos”, mas nenhum deles poderia cumprir com esta vontade, seguir o que meu espírito direcionava; somente a mim caberia este desfecho. E por trás disso, existem diversos fatores que me motivaram e me motivam a estar aqui. Acredito que a construção de nós mesmos se faz também através de um

processo de autoconhecimento que pode ser proporcionado pelo processo educacional. Se estamos dispostos a nos aprofundar mais em nós mesmos, abrimos um leque maior de possibilidades de compreensão do que nos constitui. Na presente pesquisa, buscamos explorar quais seriam, especificamente, os valores existenciais e os sentidos de vida existentes em nós e que nos movem.

Este estudo parte da hipótese de que, ao nos aproximarmos da trajetória formativa educacional dos estudantes universitários, considerando sua subjetividade por meio de narrativas (auto)biográficas, seja possível conhecer os valores existenciais e os sentidos de vida que os motivaram para a escolha e permanência na graduação em que estão, tentando compreender as influências que estes fenômenos possuem em suas vivências acadêmicas.

A pesquisa aqui proposta traz a intenção de aprofundamento nos processos formativos com foco em um nicho específico, o de estudantes dos cursos de Licenciatura. Por meio da constituição de narrativas (auto)biográficas, pretende-se conhecer o momento atual dos participantes enquanto discentes desta habilitação, mas também parte de seu passado, desde a Educação infantil, passando pelos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, até a vivência do Ensino Médio e, seu futuro, visando sua possível atuação profissional, questionando-os sobre qual legado eles gostariam de deixar para a humanidade. Com essa abordagem, acredita-se ser possível identificar os valores existenciais e os sentidos de vida que motivaram estes estudantes a escolher e a permanecer na graduação em que estão inseridos.

Conhecer os valores e sentidos que os guiaram e aqueles que ainda os guiam, conhecendo o que os motivou e motiva até hoje no caminho que trilham, é também uma

tentativa de promover um processo de autoconhecimento nestes que são os futuros profissionais da área de Educação, aqueles que estarão à frente dos processos formativos de outras pessoas.

A questão do sentido de vida e dos valores existenciais são complementares e fundamentais. O sentido da vida é uma questão propriamente humana, somente nós somos capazes de nos perguntarmos acerca dele e de realizá-lo. Este sentido só pode se dar na existência. Uma das formas de alcançar tal sentido é através da realização de valores que são necessariamente existenciais, pois precisam ser realizados nesta dimensão do tempo em que existimos. Destacamos três categorias de valores, propostas por Frankl (2021), que farão parte do aporte teórico desta pesquisa. A primeira categoria trata dos valores criativos, que estão relacionados à maneira como atuamos em determinado ambiente. Para exemplificar, em um contexto profissional, a forma como alguém age é mais relevante que o lugar em que se está inserido. Uma pessoa que atua com a devida responsabilidade e alegria frente ao que faz, possui maiores chances de encontrar sentido em sua profissão, independente do cargo que ocupa. Ao lado desta, temos a segunda categoria, a de valores vivenciais. Podemos realizá-los através de experiências vitais, como nos entregarmos à beleza da natureza e/ou da arte. Dedicar um tempo para contemplar as belezas naturais do mundo ao nosso redor, ação cada vez mais escassa, é um bom exemplo de como podemos realizar valores vivenciais. A terceira categoria é a de valores de atitude. Ainda que não seja possível realizar as duas primeiras categorias, esta última se faz presente enquanto possibilidade. Trata-se da postura que adotamos frente a um destino inevitável, como a valentia no sofrimento e a dignidade apesar da ruína e da perda. Todos os dias a vida nos oferece oportunidades diversas para a realização de um ou mais valores inseridos nesta perspectiva. Cabe a nós escolher realizá-los ou não. (Frankl, 2021)

Como metodologia de pesquisa, foi escolhida a pesquisa (auto)biográfica em educação, a qual emerge, no Brasil, nos anos 1990 e se diversifica a partir dos anos 2000. Em sua maioria, estão focadas no processo de formação continuada de professores, mas, no caso desta pesquisa, escolhi escutar os discentes de cursos de licenciatura, ou seja, em um processo inicial de formação docente. Acredita-se que este tipo de pesquisa contemple as dimensões constitutivas do fato educacional e do tornar-se humano, processo este que é muito amplo e abrange diversas formas de experiência vivida e adquirida ao longo do tempo. Isto porque esta perspectiva de pesquisa se preocupa com a educação humana e, através das narrativas (auto)biográficas, possibilita que os participantes falem de si, dando a eles representatividade, (auto)consciência e a chance de se apropriarem de suas próprias histórias e experiências; e, em última instância, tentando contribuir para sua emancipação (Delory-Momberger, 2016).

Na proposta aqui apresentada, em um recorte temporal específico, que perpassa da Educação Básica ao Ensino Superior, os estudantes foram convidados a construir suas narrativas (auto)biográficas. Acredita-se que elas possibilitarão conhecer valores existenciais e sentidos de vida por trás de suas trajetórias formativas educacionais. Ao solicitarmos a construção dessas narrativas (auto)biográficas na perspectiva temporal proposta na pesquisa, é possível que perpassemos por experiências em que estes valores existenciais podem ou não terem sido realizados e favorecido o encontro de sentidos de vida dos participantes, influenciando-os ou não na escolha e permanência nos cursos de Licenciatura.

A proposta foi iniciada com minha inserção em uma turma da disciplina Processos de Ensino Aprendizagem – PEO 039 – Turma A, oferecida pelo Departamento de Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora – campus-JF, formada por estudantes de cursos de licenciatura. Estive inserido na turma na condição de estagiário, matriculado na disciplina de Estágio Docência em Educação- PPGE/FACED/UFJF, sob a supervisão da orientadora desta dissertação e professora responsável pela referida turma, no período de 2022.3, de setembro de 2022 a janeiro de 2023.

Tal movimento se fez importante para me aproximar da turma, criando confiabilidade para a pesquisa. No entanto, cabe ressaltar que tal aproximação não almejava produzir nenhum dado para ser usado como material de pesquisa. Somente após a aprovação do Comitê de Ética, sob o parecer 5.960.625, é que as narrativas foram solicitadas e construídas pelos estudantes, constituindo, assim, dados para a investigação.

Em suma, esta dissertação está organizada em cinco partes. A parte introdutória, na qual apresentamos brevemente o teor da pesquisa; um capítulo teórico específico para falarmos sobre o sentido de vida e valores existenciais; a revisão bibliográfica sobre as temáticas principais e adjacentes, a saber, sobre se e como esses fenômenos se relacionam com nossa trajetória educacional; o capítulo metodológico, no qual exploramos referências pertinentes que nos auxiliaram na construção de um desenho metodológico próprio; e uma última, em que é feito um diálogo com cada uma das narrativas (auto)biográficas escritas pelos discentes de licenciatura.

2 SOBRE O SENTIDO DE VIDA E VALORES EXISTENCIAIS

Neste capítulo e em suas subdivisões, iremos trazer a fundamentação teórica sobre os dois fenômenos principais da pesquisa: a questão do sentido de vida e dos valores existenciais, investigando suas relações, possibilidades e importância.

Nós, enquanto seres humanos, não sabemos de onde viemos, para onde vamos e nem por quanto tempo estaremos nesta existência. Estes e outros questionamentos nos angustiam desde a infância e nos perseguem pela vida toda. Sentimos necessidade de ter controle sobre a vida, por isso, é muito difícil para nós convivermos com a dúvida. Existem hipóteses do campo religioso e do materialista, científicos ou não, dentre outros, que tentam dar respostas para essas questões. Porém, não temos respostas definitivas. O fato é que nossa origem, tanto quanto a permanência na existência, são incertas.

Nós somos filhos da dúvida, ou, como já escrevi há muitos anos, filhos do mistério. Isso é triste num primeiro momento; porém, no momento seguinte, é a origem da liberdade, o que nos permite determinar a rota da nossa existência. (Gikovate, 2004, p. 42)

Mas sermos filhos da dúvida tem suas peculiaridades. Viver com a dúvida nos estimula a ir atrás de conhecimentos para saná-las e também ao uso da criatividade para obtermos respostas. Além disso, nos coloca em uma posição de humildade se reconhecemos que não temos todas as respostas para todas as perguntas e que somos uma parcela de um todo que sequer compreendemos em sua plenitude.

Gikovate (2004) afirma que construir um projeto de vida que seja nosso, é nosso direito e dever. Portanto, é de nossa responsabilidade. Se tivermos um projeto que nos aponte uma direção, a realização de valores e de encontro de sentido de vida pode ser favorecido. Podemos dizer que o modo como enxergamos a vida influencia na mesma e em nossas atitudes. Em visões reducionistas do ser humano, ou seja, que consideram o ser humano somente em suas dimensões biológica e psicológica, podemos dizer que sequer há um sentido a ser encontrado na vida. A existência seria mero fruto do acaso. O que sentimos ou não seriam apenas reações químicas e processos biológicos resultantes de uma longa cadeia evolutiva datada em milhões de anos. Gikovate (2004) afirma que esta corrente de pensamento se espalhou muito, principalmente na modernidade, e que muitas pessoas a consideram como a mais provável. Uma das razões para isso, segundo ele, é que esta corrente é a “mais triste e a mais difícil de tolerar”. (Gikovate, 2004, p.14) O autor continua:

Costumamos pensar que a hipótese mais amarga é a mais provável. Acreditar na existência de um criador alivia a dor de não sabermos exatamente de onde viemos; logo, essa hipótese passa a ser vista como menos provável. (Gikovate, 2004, p. 41-42)

O avanço das ciências e das tecnologias, por mais louvável que seja, pode levar o ser humano ao equívoco de acreditar que consegue desvendar todo e qualquer mistério existente no universo ao seu redor. Talvez estejamos excessivamente orgulhosos e, com isso, tenhamos perdido um pouco da humildade em reconhecer nossa condição no universo e de considerar que existem forças que não controlamos e são externas a nós e, além disso, que não temos todas as respostas para todas as perguntas que nos cercam.

Frankl (2019, 2021) sinaliza para um fenômeno que, já no século XX, estava em ascensão entre seus pacientes: o sentimento de completa falta de sentido em suas vidas, de algo ou alguém pelo o que valesse a pena viver. Um sentimento de vazio interno conceituado por ele como “vazio existencial”. Relata que, aproximadamente, cerca de 20% das neuroses, naquela época, eram condicionadas e provocadas por esse sentimento (Frankl, 2019, p. 45).

Atribui o aumento desse fenômeno em seres humanos a dois fatores: a perda dos instintos e das tradições.

As tradições, que serviam de apoio para seu comportamento, atualmente vêm diminuindo com grande rapidez. Nenhum instinto lhe diz o que deve fazer e não há tradição que lhe diga o que ele deveria fazer. Em vez disso, ele deseja fazer o que os outros fazem (conformismo), ou ele faz o que as outras pessoas querem que ele faça (totalitarismo). (Frankl, 2021, p. 131)

O problema do sentido da vida, apesar de não ser novo, ainda nos aflige muito enquanto seres humanos. Frankl (2019, 2021) ressalta que muitos dos pacientes que ele acompanhou em sua atuação profissional como psiquiatra, o procuraram por duvidarem do sentido da vida ou por já terem perdido a esperança em encontrar algum. O autor define este problema como “frustração existencial” (Frankl, 2019, p. 45). É importante salientar que, para ele, isso não configura necessariamente uma doença. Ou seja, perguntar-se pelo sentido da vida e sentir-se frustrado por não obter uma resposta imediata não é, necessariamente, uma patologia. É um movimento normal e exclusivo de nós, seres humanos.

Experenciando a universidade e o meio acadêmico como discente pelos últimos doze anos, posso observar que estes fenômenos que Frankl caracterizou como vazio e frustração existencial são presentes e parecem aumentar com o passar do tempo.

No Brasil, há pesquisas que corroboram com o que foi dito até agora sobre esses problemas de cunho existencial. Pinto e Silva, Todaro e Reis (2020) alertam para o crescimento do número de quadros depressivos, automutilações, tentativas e concretização de atos suicidas entre jovens, destacando o ambiente universitário.

Esses jovens, tomados cada vez mais pelos sentimentos de angústia e desamparo, podem acabar perdendo sua esperança na vida e sua vontade de viver. Os autores, dialogando com Freud, ressaltam:

[...] ao relacionarmos o par angústia-desamparo ao ceticismo de Freud (1980) em relação às instituições escolares, e aos dados sobre o suicídio em jovens no Brasil, poderíamos indicar haver a necessidade de uma sólida política de apoio e amparo ao sofrimento psíquico na universidade, particularmente aos estudantes [...] Ou ainda, indicar que a universidade deve conseguir mais do que formar profissionais ou mesmo amenizar o sofrimento dos alunos nesse processo, uma vez que deve lhes proporcionar o “desejo de viver”, de oferecer o “amparo”[...] (Pinto e Silva, Todaro, Reis, 2020, p. 42)

Muitos dos discentes no Ensino Superior, por vezes, precisam enfrentar diversas situações externas a esse ambiente que podem causar sofrimento, como a distância da família, no caso daqueles que vieram de outras cidades. Logo, se o ambiente universitário também favorecer o sofrimento de alguma forma, ficará ainda mais difícil para o discente se sentir pertencente e encontrar algum sentido em estar ali.

Os autores também acusam que as exigências de produtividade, nomeadas de “*publish ou perish*” (Pinto e Silva, Todaro, Reis, 2020, p. 44) (*publique ou pereça*, em tradução livre), tanto no campo profissional, quanto no educacional, reforçam o aparecimento do sofrimento.

O sofrimento, estresse e adoecimento na universidade, no cotidiano de trabalho e nos processos de ensino-aprendizagem, envolvem situações de elevado impasse e conflito. Sofrimento que é relacionado às maneiras de se organizar e avaliar o trabalho, às relações deterioradas e ao exercício do poder. Sofrimento este, não raro, banalizado. (Pinto e Silva, Todaro, Reis, 2020, p. 47)

No artigo em questão, os autores também sinalizam para o aumento de casos de adoecimento docente. Portanto, estes males não afligem somente os discentes, mas também os docentes inseridos no ambiente universitário.

Por fim, após algumas intervenções através de projetos que foram realizados na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde os pesquisadores coletaram e analisaram alguns dados, constatou-se que:

Portanto, a partir dos dados coletados ao longo das intervenções e, posteriormente consolidados em categorias de análise, constatou-se a existência de elementos indicativos de alta exigência de desempenho versus fatores dificultadores do alcance das exigências. Tal aspecto se desdobra em dissonâncias entre expectativas de futuro e a realidade em que os estudantes se encontram. Os dificultadores podem ser classificados em duas categorias: uma referente aos recursos materiais, e a segunda referente aos recursos relacionais da atividade estudantil. Dentre as condições materiais, enquadram-se as falhas de políticas institucionais relacionadas ao acolhimento estudantil; as condições inadequadas de moradia e alimentação; a ineficiência dos programas de assistência estudantil, tendo em vista o número reduzido do alcance de beneficiados; a inexistência de formulação de estratégias de amparo de problemáticas relacionadas à saúde mental. Enquanto que, dentro da categoria de dificultadores relacionais encontram-se as relações professor-aluno conturbadas; a competição que enfraquece os laços sociais entre os pares; estressores psicossociais externos, tais como a relação com os familiares; a carência de espaços e atividades socializadoras não-formais; medo constante do fracasso e a solidão e desamparo frente aos constrangimentos. (Pinto e Silva, Todaro, Reis, 2020, p. 63)

Macêdo (2018) também retrata o sofrimento psíquico do estudante universitário na contemporaneidade. Ressalta que, nas mais de duas décadas trabalhando no magistério e também com Psicologia em escolas, era normal os discentes buscarem os serviços de saúde mental por conta de problemas com a família, relacionais e com o próprio futuro profissional. Entretanto, recentemente, a procura por esses serviços passaram a ser mais relacionadas a um *“vazio de sentido e, muitas vezes, os estudantes não conseguem nomear a dor e expressar o que sentem”* (Macêdo, 2018, p. 266). Os discentes destacam *“depressão, ansiedade, pânico, autolesão, e/ou comportamento suicida.”* (Macêdo, 2018, p. 266, grifo da autora)

Destaca, ainda, que esses problemas são fruto da sociedade contemporânea. Tal sociedade passa por três grandes crises, sendo elas a de sentido, do trabalho e de identidade.

São, resumidamente, crises de certezas que desalojam o sujeito, que passa a não saber responder ao problema de sentido. Dessas crises, resultariam, segundo os autores, sujeitos ditos depressivos, drogadictos, anorexos, ansiosos, fóbicos, estressados, perversos, solitários, indecisos, fracassados; sujeitos vazios de sentido e valor. (Macêdo, 2018, p. 266)

O sofrimento que pode surgir no âmbito acadêmico, pode, ainda, ser agravado por fatores como a competitividade e o individualismo em excesso e a solidão que, dentre outros

fatores, pode ser provocada pela distância da cidade natal e da família. Dessa forma, o sofrimento pode acabar se tornando impossível de suportar (Macêdo, 2018).

Macêdo (2018), assim como Pinto e Silva et. al. (2020), afirma que esses problemas existenciais, como a ansiedade, depressão e outros, que podem levar até ao suicídio, são característicos do sistema capitalista e da lógica produtivista que o acompanha. Dentro dela, estamos o tempo todo em vistas de fracassar. Ou seja, ou produzimos ou fracassamos, em alusão ao *“publish ou perish”*.

Juntem-se a isso as autocobranças para alcançar patamares exigidos (e desejados), homens e mulheres terminam por tornarem-se cúmplices deles mesmos, num processo deletério de seus modos de sentir, pensar e agir, não vendo sentido no que fazem. (Macêdo, 2018, p. 269)

Infelizmente não é incomum, ao conversar com outros discentes pelos corredores da instituição, discursos e posturas de negação da vida e seu caráter de possibilidade; pessoas que não enxergam sentido no que fazem e que sequer sabem como foram parar ali. A expressão “caí aqui de paraquedas” é frequentemente usada. Não podemos descartar “n” outros fatores que influenciam nossas escolhas, como a opinião parental e o apelo social gerado pela expectativa de prestígio. Porém, o “x” da questão é como esses fatores externos que podem acabar sendo internalizados, nos afetam e nos orientam para determinadas posturas diante da vida.

E, como salientado até agora, essas situações de sofrimento, de falta e perda de sentido, podem culminar no vácuo ou na frustração existencial. Portanto, esses problemas já enunciados desde as pesquisas de Viktor Frankl, anos atrás, em contextos culturais diferentes, ainda estão presentes e em crescimento no Brasil atual.

Enfrentar o próprio vácuo existencial não é tarefa fácil. Afinal, quem não se aflige ao se perguntar: “Qual o sentido da minha vida?” Questionamentos como esse e semelhantes são de natureza filosófica, mas eu diria que são também de propriedades educacionais. Não acredito em uma educação voltada única e exclusivamente para produção de mão de obra que quanto mais barata, melhor; muito menos em um modelo cujo único objetivo é a aprovação em diversos processos seletivos de curso superior. Há muito mais a ser descoberto na vida por meio da Educação. Através, por exemplo, da Educação em Saúde, é possível abordar sobre saúde emocional, social, espiritual, entre outros fenômenos que, de certa forma, são recentes na literatura, mas que possuem tanta importância quanto a saúde física. Trata-se de educar o ser humano em sua dimensão somática, psíquica e também noética (também entendida como espiritual).

Frankl (2011) considera que o papel da Educação, tendo em vista principalmente uma época onde o vácuo existencial está em crescimento, deve ser

[...] 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 independentes. (Frankl, 2011, p. 84)

O órgão responsável por perceber os sentidos nas diferentes situações é a consciência (Frankl, 2011). Por isso, a Educação, segundo o autor, deveria ser embasada nesse refinamento, também compreendido como o aguçar da consciência, aumentando, portanto, as possibilidades de percepção e encontro de sentido nas situações diversas do nosso dia a dia. E, em uma existência onde há um sentido pelo o que viver, não haverá vácuo existencial.

Na Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl, o ser humano é compreendido como um ser biopsicoespiritual. Além das dimensões biológica e psicológica, a pessoa humana também possui uma dimensão noética, ou espiritual. Esta, por sua vez, é uma espécie de núcleo integrador do indivíduo (Frankl 2017). Ou seja, é a partir da constatação de sua existência, que se torna possível a compreensão do ser humano em sua totalidade. Frankl ressalta:

Pelo fato de o ser humano estar centrado como indivíduo em uma pessoa determinada (como centro espiritual existencial), e somente por isso, o ser humano é também um ser integrado: somente a pessoa espiritual estabelece a unidade e totalidade do ente humano. Ela forma essa totalidade como sendo biopsicoespiritual. Não será demais enfatizar que somente essa totalidade tripla torna o ser humano completo. Portanto não se justifica, como frequentemente ocorre, falar do ser humano como uma “totalidade corpórea”; corpo e mente podem constituir uma unidade, por exemplo, a “unidade” psicofísica, porém essa unidade jamais seria capaz de representar a totalidade humana. A essa totalidade, ao ser humano total, pertence o espiritual, e lhe pertence como a sua característica mais específica. Enquanto somente se falar de corpo e mente, é evidente que não se pode estar falando da totalidade. (Frankl, 2017, p. 23)

É por ter essa dimensão, que o ser humano se orienta em direção aos valores e os sentidos. Portanto, tanto a realização de valores quanto a busca de sentido, são características dessa dimensão espiritual. Porém, a direção seguida no caminhar de nossa existência requer o reconhecimento de outros dois fenômenos característicos da dimensão espiritual e, portanto, propriamente humanos: a liberdade e a responsabilidade. Afinal, se não somos seres puramente

instintivos e impulsivos, temos liberdade para escolher como agir frente às situações, bem como a responsabilidade por essas escolhas.

A dimensão espiritual implica diretamente em sua orientação para o sentido atrelada em seu processo de escolha por boas decisões, possibilitando mais uma vez que ele (o ser humano) exerça com responsabilidade sua liberdade. (Leoncio, 2021, p. 25)

No entanto, tal dimensão possui seus caprichos. Ela não nos é acessível de forma direta, ou seja, não podemos chegar a ela através da reflexão. Ela é inconsciente (Frankl, 2017). Para atingirmos essa dimensão, é necessário ação.

Somente na execução de atos espirituais – dirigidos a algo ou alguém – é que o espírito se manifesta verdadeiramente, constituindo-se, assim, como “pura realidade de execução”. (Miguez, 2015, p. 65)

Estes atos dirigidos a algo ou alguém se constituem como a autotranscendência. A dimensão espiritual se realiza a partir de atos dirigidos para além de si mesmo. Esta capacidade é própria do ser humano, já que é o único ser que conhecemos que, diferente dos outros seres vivos, orienta-se não pelos instintos, e sim, por seu espírito.

O movimento de autotranscendência permitiu contemplar a dimensão noética, apontando como o homem a partir de sua intencionalidade, é dirigido para algo ou para alguém fora de si próprio. Assim, temos a capacidade humana de transcender a si próprio, em função de um sentido, denotando como orientar a própria vida em direção a um objetivo é de vital importância. Nesta perspectiva, tal movimento trata-se conjuntamente de viver como protagonista da própria existência, podendo alargar alternativas que oportunizem o encontro de um sentido na vida e aumento da qualidade dela. (Leoncio, 2021, p. 30)

Ao compreendermos o ser humano dessa forma, ou seja, um ser que existe não só biologicamente e psicologicamente, mas também espiritualmente, é preciso voltar aos problemas enunciados anteriormente, a frustração e o vácuo existencial. Porém, agora tendo em mente que esses fenômenos são problemas existenciais que nos afligem na dimensão espiritual.

Para Frankl, uma forma de superar a frustração e o vácuo existencial é uma “*orientação do homem para o sentido e os valores*” (Frankl, 2019, p. 24). O autor também aponta que a falta de um certo nível de tensão em nossas vidas pode ser prejudicial. Estas anotações são fundamentais, pois há uma tendência, aparentemente cada vez maior, de que devemos evitar

lidar com qualquer problema ou situação que gere tensão, que exija de nós iniciativa e ação para superá-la. Entretanto, ressalta: “*o homem precisa de uma certa medida de tensão, de uma medida saudável e doseada de tensão*” (Frankl, 2019, p. 24). É o que define como *noodinâmica*, uma dinâmica que prevê um grau de tensão suficiente para que o ser humano não se mantenha parado e que seja saudável. Que coloque nossos valores e sentidos em voga, fazendo-nos repensá-los e conhecer mais a nós mesmos, ao invés de seguirmos o que é interpelado por uma “massa”¹. Este fenômeno da *noodinâmica* é fundamental para a nossa saúde. Baseado no conceito de orientação de sentido de Kotchen, Frankl ressalta: “... o ser orientado e o ser-ordenado de um homem, em função de um mundo do sentido e dos valores – é proporcional à sua saúde espiritual” (Frankl, 2019, p. 25).

Na teoria Frankliana, que também possui caráter de análise existencial, busca-se a tomada de consciência da nossa dimensão espiritual (noética), em um esforço para trazer à tona, ao homem, de forma consciente, o seu *ser-responsável* (Frankl, 2019). Este movimento é fundamental para a existência humana. Como o autor afirma, somos seres únicos e irrepetíveis, bem como responsáveis por essa unicidade e irrepetibilidade.

Entretanto, a responsabilidade está necessariamente atrelada a algum sentido, quando assim não o é, podemos ficar sem direção na vida e sofreremos de diversos males, inclusive a frustração e o vazio existencial, já enunciados.

Frankl (2021) traz, ainda, que a busca do sentido da existência humana é a principal fonte de motivação do ser humano. Ou seja, o ser humano tem vontade de sentido. Ao contrário do que defendem outras correntes de pensamento, acreditamos que não seriam os instintos a nossa principal motivação para viver, e sim um sentido pelo o que viver. Isso não significa descartar, na existência, a importância dos instintos, visto que nos ajudam em muitas coisas, principalmente para a sobrevivência; mas sobreviver e viver são coisas diferentes.

Alguns autores sustentam que sentidos e valores são “nada mais que mecanismos de defesa, formações reativas e sublimações”. Mas, pelo que toca a mim, eu não estaria disposto a viver em função dos meus “mecanismos de defesa”. Tampouco estaria pronto a morrer simplesmente por amor às minhas “formações reativas”. O que acontece, porém, é que o ser humano é capaz de viver e até de morrer por seus ideais e valores! (Frankl, 2021, p. 125)

Quando colocamos em evidência os valores e sentidos presentes no mundo, de alguma forma potencializamos nossa vontade de sentido.

¹ Conceito usado por Frankl para se referir ao fenômeno de massificação, em que as pessoas tendem a se tornar todas iguais, em contrapartida ao caráter único e irrepetível que cada um possui.

2.1 A BUSCA DE SENTIDO

Interessante pensarmos que a pergunta pelo sentido da vida é um problema característico do ser humano. Somente nós somos capazes de fazer tal questionamento. Por isso, Frankl (2019) acredita que fazer esta pergunta consiste em uma expressão do que há de mais humano no homem. Faz comparações com outros reinos para exemplificar o motivo e a importância deste movimento:

[...] podemos perfeitamente imaginar animais altamente evoluídos que- como as abelhas ou as formigas, por exemplo – em certos aspectos de organização social, em alguns dispositivos semelhantes às estruturas humanas do Estado, cheguem a superar a sociedade humana; mas jamais poderemos imaginar que um animal seja capaz de suscitar o problema do sentido da sua própria existência, conseguindo assim pô-la em questão. Só ao homem, como tal, é dado - a ele exclusivamente – ter a vivência da sua existência como algo problemático; só ele é capaz de experimentar a problematidade do ser. (Frankl, 2019, p. 82)

Naturalmente, isso reflete em nossa vida cotidiana. O tempo todo somos indagados e experimentados por ela, a ponto de precisarmos responder ao seu chamado e nos posicionar. Para isso, não basta discursos, é preciso também ação. Para o autor,

[...] viver não significa outra coisa se não 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)

Entretanto, ele não descarta a possibilidade de que se perguntar pelo sentido de nossas vidas, pode facilmente abalar um ser humano. O autor destaca principalmente a fase da puberdade, que costuma ser uma época em que, no seu processo de amadurecimento, as pessoas se abrem e se afetam às questões existenciais, muitas vezes colocando em pauta o que aprenderam até aquele momento da vida. Podemos dizer, então, que é um processo histórico. A partir do momento que adquirimos certo grau de consciência que nos possibilita questionarmos sobre o sentido de nossas vidas e existência, podemos resgatar o que nos trouxe até o momento presente e assim, desvendarmos um pouco das formas e conteúdos que nos constituem. Mas isso sempre em função de um sentido. Este movimento de resgate, por

exemplo, se dá no sentido de conhecermos mais sobre nós mesmos. Novamente usando o reino animal como comparativo, Frankl ressalta:

O ser humano é antes de mais um ser essencialmente histórico, está inserto num espaço histórico concreto, a cujo sistema de coordenadas não logra arrancar-se. E este sistema de relações está determinado, em cada caso, por um sentido, se não inconfessado, talvez em geral inexprimível. O movimento de um formigueiro bem se pode definir, por tanto, como tendente a um fim; o que não se pode é afirmar que tem um sentido. Desaparecendo, porém, a categoria de sentido, desaparece também o que se pode chamar <<histórico>>: um <<Estado-formigueiro>> não tem <<história>> alguma. (Frankl, 2019, p. 83)

As formigas têm um fim que pode ser interpretado aqui como o de sobrevivência. Ou seja, um instinto animal de garantia de sobrevivência da espécie. Elas não podem se questionar qual o sentido disso. Por exemplo: “qual o sentido de garantirmos a sobrevivência de nossa espécie?” O homem, ao contrário, tem a capacidade de se guiar não somente pelos instintos, mas pelo sentido, pela dimensão noética, se perguntando sobre qual sentido há naquilo que faz, que já fez e no que quer fazer.

Ao sermos abalados pela pergunta, ignorando todo o campo de possibilidades que ela nos apresenta, podemos acabar deformando a realidade. Uma dessas formas de deformação é a de abandonar o “*modo de ser humano originário*” (Frankl, 2019, p. 84 grifo do autor), uma crença de que podemos abandonar todo e qualquer sentido que se apresente a nossa vida. Isto resulta em um comportamento imediatista, atento somente para o tempo presente, ignorando o passado, o futuro, a história. Mas, como ressaltamos acima, a questão do sentido está intrinsecamente ligada à história. Se negligenciamos uma, também o fazemos com a outra. Assim, ao vivermos nesta perspectiva, acabamos esquecendo de nós mesmos, de nossos deveres, de nossas potencialidades e dos sentidos que somente nós podemos realizar em nossa história de vida. Corremos o risco de cair em uma espécie de niilismo. “Como esta concepção enfatiza o lado negativo e doloroso da vida, as coisas ficam piores ainda: além de não ter sentido, a vida é rica em dores e sofrimentos inúteis” (Gikovate, 2004, p. 45).

Se isso acontece, ou seja, se vivemos em uma completa falta de sentido, não seria de se espantar uma cosmovisão de negação da vida, uma “*vivência perturbadora*” (Frankl, 2019, p. 85 grifo do autor), na qual, por exemplo, o uso abusivo de álcool e/ou drogas, comprovadamente prejudiciais à saúde, se tornam normalizados. Esta entrega ao que possuímos de mais instintivo, muitas vezes se constitui em um desejo de nos afastarmos de nós mesmos e das responsabilidades que precisamos ter perante a vida.

Nesta forma de ver a vida, seu sentido pode ser reduzido apenas à obtenção de prazer, com todos nossos instintos obedecendo a este princípio. Reduzir uma pessoa a um ser que vive apenas em busca de prazer pode ser também reduzir o ser humano a apenas uma de suas dimensões, a biológica. Frankl considera que “o prazer não é em geral a meta das nossas aspirações, mas sim a consequência da sua realização” (Frankl, 2019, p. 96). Por exemplo, na condição de estudante, devo estudar para alcançar certo grau de excelência no curso, objetivando ser um bom profissional no futuro. Ao ser um bom profissional, como consequência, terei prazer. Porém, se o principal propósito é a busca somente pelo prazer, haveria a tendência de se evitar todo o desprazer causado por uma dificuldade que necessariamente aparecerá no decorrer do curso e da profissão. Dessa forma, ao não encarar essas adversidades, a chance de não ser um bom profissional é maior. O autor continua: “Em geral, o que o homem quer não é o prazer; quer o que quer, sem mais” (Frankl, 2019, p. 96). E queremos diversas coisas. Para alcançá-las, acabamos tendo tanto ações valiosas quanto não valiosas e o prazer gerado por ambas. Afinal, fizemos aquilo que queríamos fazer. E se assim fosse, ou seja, se o prazer fosse aquilo para o qual a vida se destina, tanto faz se nossas atitudes visam ações valorosas ou não, pois obteríamos o prazer pretendido. Correríamos o risco de um relativismo valorativo.

Se realmente víssemos no prazer todo o sentido da vida, em última análise a vida parecer-nos-ia sem sentido. Se o prazer fosse o sentido da vida, a vida não teria propriamente sentido algum. Porque, afinal, o que é o prazer? Um estado. O materialista – e o hedonismo costuma andar à mistura com o materialismo – poderia dizer inclusivamente: o prazer não é mais do que um processo qualquer que se opera nas células ganglionares do cérebro. E eu pergunto: só por causa desse processo valerá a pena viver, experimentar, sofrer, ou fazer o que quer que seja? Imaginemos um condenado à morte que, poucas horas antes de morrer, se pusesse a escolher os manjares da refeição de despedida. Esse condenado poderia perguntar: será que ainda tem algum sentido, à vista da morte, abandonar-se às delícias culinárias? Não será indiferente que o tornar-se o organismo um cadáver, duas horas mais tarde, ocorra antes ou depois de nele se haver verificado rapidamente aquele processo das células ganglionares a que chamamos prazer? Ora, toda a vida está à vista da morte e todo o prazer de qualquer homem careceria igualmente de sentido. (Frankl, 2019, p.97-98)

Tendo isso em vista, se faz necessário “*uma cosmovisão que afirme a vida*” (Frankl, 2019, p. 86 grifo do autor). Em uma pesquisa apresentada por Frankl, buscou-se saber os motivos de algumas pessoas conseguirem viver mais e melhor. A conclusão foi que o principal motivo era “*uma concepção de vida <<alegre>>, portanto uma concepção afirmativa da*

vida.” (Frankl, 2019, p. 86, grifo do autor). Seria, portanto, uma cosmovisão que afirma os sentidos da vida, tornando o indivíduo capaz de responder, ainda que de maneira simples, questionamentos sobre este assunto, uma vez que ele se conheceria bem o suficiente para reconhecer esses sentidos.

Se, em nossa trajetória escolar, tivermos uma educação excessivamente positivista, tendemos a valorizar muito somente algumas áreas das ciências, principalmente as exatas e as naturais. Se crescemos envoltos nesta educação, por vezes podemos acabar ignorando certas experiências simples, mas com grande potencial para nos preencher de alegria e outros sentimentos positivos, como, por exemplo, a observação da natureza, do nascer e do pôr do sol; a criação de laços fraternos com outras pessoas e/ou a superação de algum desafio. E mesmo que diversos cálculos mostrem que, possivelmente, um dia alguma “catástrofe” cosmológica irá fazer com a que Terra como conhecemos deixará de existir, isso não muda o fato de que essas vivências que podemos realizar, são experiências que nos marcam e das quais sempre podemos extrair um “algo a mais”.

Este “algo a mais” será definido aqui, como diz Frankl, a “*autocompreensão do nosso ser-homem enquanto ser responsável*” (Frankl, 2019, p. 100 grifo do autor). Representa a abertura de nossa consciência através do que vivenciamos e experienciamos no mundo. A partir disso, há sempre possibilidade de descobrirmos mais sobre nós mesmos. Cada lembrança evocada a partir da memória, cada sentimento trazido à tona, possuem porquês muito pessoais, mas construídos em união, seja com outras pessoas, com a natureza e/ou com sua própria consciência. Refletirmos sobre isso é uma oportunidade de saber o que está por trás destes porquês, que, por muitas vezes, movem-nos em direção externa a nós mesmos. Assim, torna-se possível reconhecer que fazemos parte de um todo e que nossos sentidos se constroem a partir daí. O autor nos ajuda a pensar:

Alguém disse já que <<o mais certo é a consciência>>; e nenhuma teoria sobre a <<natureza>> fisiológica de certas vivências, nem a tese de que o gozo não é senão uma dança organizada, inteiramente determinada, de moléculas, átomos ou elétrons no interior das células ganglionares do córtex cerebral, - nenhuma delas é tão irrefutável e convincente como a experiência de um homem que, pela vivência do mais alto prazer estético ou da mais pura felicidade do amor, tem a certeza de que a sua vida possui pleno sentido. (Frankl, 2019, p.100-101)

Importante sinalizar que, ao falarmos de sentido da vida, não estamos falando do sentido último de nosso viver; daquelas respostas universais que podem responder a toda e qualquer pergunta relacionada ao tema, que, por vezes, serve para justificar e nos acalantar das perguntas

difíceis das quais não podemos obter respostas concretas, como 'por que vivemos e por que morremos? Por que tal coisa aconteceu comigo?', etc...'. Respostas que podem nos levar ao determinismo ou ao campo da religião, que não é o objetivo deste trabalho. O máximo que podemos fazer com o conhecimento que possuímos hoje é nos perguntar sobre o porquê de coisas parciais.

Trazendo ideias de Pascal (1623-1662), Scheler (1874-1928) e Heidegger (1889-1976), Frankl (2019) nos coloca para refletir sobre esta questão e o mundo que nos rodeia.

[...] todo ser vivo se encontra encerrado no mundo circundante próprio da respectiva espécie, sem poder quebrá-lo. Ora, por muito excepcional que seja a posição do homem a este respeito, por muito que ele seja <<aberto ao mundo>>, tendo mais do que um mundo circundante, mesmo que o homem <<tenha mundo>> (Max Scheler) – ainda que tenha <<o>> mundo – quem nos diz que, para além deste seu mundo, algum supramundo não existe? Ou melhor: o que é de supor não é só que a colocação final do homem no mundo seja apenas aparente, um simples estar-mais-acima dentro da natureza, em confronto com o animal, mas sim que para o <<ser-no-mundo>> (Heidegger) vale, em última análise, analogicamente, o que se diz dos mundos circundantes dos animais. Quer dizer: assim como um animal não pode entender, para além do seu mundo circundante, o mundo do homem que o ultrapassa, assim também o homem não poderia apreender o supramundo; para alcançá-lo, portanto, teria que ir mais longe, vislumbrando-o, - na fé. *Um animal doméstico não sabe para que fins o homem se serve dele. Como poderia chegar o homem a saber que <<fim último>> tem a sua vida, qual o <<suprassentido>> que tem o mundo como um todo?* (Frankl, 2019, p. 89, grifo do autor)

Portanto, este supramundo e o suprassentido que pode advir dele podem não ser apreensíveis para o homem. Logo, a sua finalidade também não. Se usarmos como paralelo o mundo circundante dos animais, o nosso e a possibilidade deste supramundo, temos que aquele que for menor está sempre para a maior, que por sua vez, para o todo. Desta forma, o animal não consegue compreender certos fenômenos do mundo humano, como os sentidos e os valores, pois não tem acesso a eles. E a mesma relação pode ser feita pensando-se no mundo humano para o supramundo.

Esta dimensão supra-humana, segundo Frankl (2019), efetiva-se na fé e funda-se no amor. Entretanto, ressalta que há uma *pré-formação infra-humana*. Para exemplificar, o autor cita um cachorro que, por questões de saúde, precisa passar por alguma intervenção veterinária que lhe cause dor. Mesmo sem compreender de fato o sentido dela, ele olha para seu dono com a devida confiança, pois crê no mesmo e o ama.

Esta fé em algo “supra”, seja com conotação religiosa ou não, é criadora e torna o homem mais forte. À pessoa que vive desta forma, nada deixa de fazer sentido. Portanto, toda

a história de vida de uma pessoa nunca é em vão. Todas as suas aventuras, felicidades e tragédias possuem sentidos que somente ela pode realizar. Mesmo aquilo que já aconteceu, ou seja, que está no passado, também carrega valores e sentidos imprescindíveis.

O que está no passado, diga-se de passagem, está sob o modo mais seguro de ser. É uma dimensão do tempo irreversível, intocável e inviolável (Frankl, 2019). Podemos enxergar o passado em uma visão pessimista, que nega a vida, como citamos mais acima; mas também de forma a afirmar a vida. O autor exemplifica:

[...] o pessimista assemelha-se a um homem que está diante de um calendário de parede e vê, com medo e tristeza, como o calendário – a que arranca diariamente uma folha – fica cada vez mais fino; ao passo que quem conceber a vida no sentido do que acima se disse, parece-se com um homem que cuidadosamente toma a folha que acabou de separar do calendário, para juntá-la às restantes, já arrancadas, sem deixar de inscrever no verso uma notícia a modo de diário, a fim de se lembrar, cheio de orgulho e alegria, de tudo o que nessas notícias assentou, - de tudo o que na sua vida foi <<realmente vivido>>. (Frankl, 2019, p. 93, grifo do autor)

Sobre nosso futuro, destaca-se que ele é um fenômeno em aberto, mas carrega consigo a responsabilidade. Frente às possibilidades desta abertura, cabe a cada um de nós escolher qual realizar. Frankl (2019) destaca dois aspectos sobre a responsabilidade: ela é *temível* e também *sublime*. Citando-o:

[...] *Temível* é: saber que a cada momento arco com a responsabilidade pelo momento seguinte; que todas as decisões, as de menor e as de maior monta, são decisões <<para toda a eternidade>>; que em cada momento realizo ou desperdiço uma possibilidade. A possibilidade deste momento preciso e único. Cada momento encerra milhares de possibilidades, mas eu só posso escolher uma delas para realizá-la, condenando todas as outras simultaneamente ao não-ser, e isto também <<para toda a eternidade>>! Não obstante, é *sublime* o saber que o futuro, tanto o meu próprio futuro como o das coisas e o dos homens que me rodeiam, em certa medida, por pequena que seja, depende da decisão que eu tomo em cada instante. O que eu realizar com essa decisão, o que com ela <<criar no mundo>>, é qualquer coisa que ponho a salvo na realidade, preservando-a na caducidade. (Frankl, 2019, p. 94-95, grifo do autor)

Precisamos aprender a lidar com este aspecto temporal de nossa existência. Por vezes, precisamos abrir mão de prazeres imediatos em vista de atingirmos um objetivo maior. Quando crianças, ainda temos pouca ou nenhuma capacidade de pensar no futuro e planejá-lo. Mas à medida que nos tornamos adultos, esta capacidade aumenta. Assim, tornamo-nos capazes de pensar muitos anos à frente do presente. Mas, à medida que o tempo passa, esta capacidade

diminuí, já que, em linhas gerais, quanto mais velhos ficamos, menos tempo temos de vida e menos planejamento fazemos. Não podemos descartar o fato de que não sabemos quando iremos morrer, mas também não podemos viver cada dia sem pensar no próximo que pode existir, afinal, se ele chega de fato, precisamos estar minimamente preparados para vivê-lo. Em suma, podemos dizer que a partir de certa idade, nos tornamos aptos para construir projetos de vida que possibilitem a realização de valores e ajudem a perceber os sentidos que há na vida.

A partir daí, poderemos deixar de nos sentir como um barco sem rumo. Poderemos saber o que queremos e aonde desejamos chegar. Assim a vida se torna muito mais interessante e atraente, mais rica e até mesmo apaixonante. (Gikovate, 2004, p. 80)

No entanto, renunciar prazeres imediatos em vista de um futuro que sequer sabemos se existirá não é tarefa fácil. Mas é inevitável, dependendo do que estabelecemos como nosso projeto de vida. Por exemplo, se encontro sentido em me tornar um bom profissional, como um bom professor, antes preciso me dedicar a ser um bom aluno. Se quero me dedicar a ser um bom aluno, por vezes vou precisar abrir mão de festas, viagens, entre outras coisas, para poder estudar mais. E assim por diante. Portanto, precisamos aprender a renunciar prazeres imediatos em prol de uma realização maior no futuro. O próprio processo de entrada no Ensino Superior também é extenuante e requer de nós sacrifícios, principalmente durante o Ensino Médio, para que possamos aumentar nossas chances de sucesso. Mesmo que não seja possível prever a aprovação, temos certeza que só será possível conseguir se tentarmos.

Frente a essas incertezas, existem pessoas que assumem uma postura otimista e outras, pessimista. Aquelas “[...] passam a achar que o resultado será positivo, o que atenua a impaciência da espera, pois elas vivem como se já ‘soubessem’ do bom resultado”. (Gikovate, 2004, p. 82); já os pessimistas são

[...] - aqueles que, não conseguindo conviver com a expectativa, tendem a se colocar como perdedores – não raramente diminuem a intensidade do esforço que fazem e, sem que percebam, acabam por determinar o resultado negativo que, no fundo, tanto temem. (Gikovate, 2004, p. 82-83)

Ambas posturas são perceptíveis em nosso dia a dia. Entretanto, parece que objetivam o fim, e dependendo de como se vê isso, podemos esquecer do mais importante, o caminho. Nenhum de nós sabe exatamente o quanto vai viver, mas todos sabemos que, até morrermos, trilharemos um caminho nesta existência. Neste caminho, teremos a oportunidade de realizar diversos valores e encontrar diversos sentidos. Há dias em que a realização destes é mais difícil,

e noutros, mais fácil. Afinal, somos seres inconstantes. Mas o importante é não perdermos de vista que a cada dia, temos essas oportunidades.

Como já esboçamos em outro momento, não se trata da realização de um sentido último a nível global, como a erradicação da fome, por exemplo. Em determinado dia, aquilo que irá te direcionar pode ser simplesmente conseguir sair da cama e cumprir com suas obrigações primárias, pois você não está tão bem para outras realizações. Mas no dia seguinte, diversas outras oportunidades de realizar outras coisas além de suas obrigações e que podem levar ao encontro de sentido, também estarão presentes. O que não quer dizer que você não possa sonhar e ter como um sentido maior para a sua vida, como a própria erradicação da fome; mas deve ter em mente que a vida te dá várias oportunidades para que outros sentidos se cumpram diariamente e que, naquele momento, podem ser mais viáveis e trazer a força necessária para percorrer os maiores. Há dias em que teremos mais a oferecer ao mundo e às pessoas, e em outros, menos. Isso é normal. Mas não podemos perder de vista que a vida sempre nos dá oportunidade de oferecermos algo.

A vida é inconstante, mas essa inconstância, ao mesmo tempo que nos angustia e por vezes nos paralisa, também pode ser vista como “uma aventura, uma empreitada em que tudo pode acontecer” (Gikovate, 2004, p. 43). Então, podemos escolher se fixamos nosso pensamento nas possibilidades ruins ou nas boas. Não é negar que coisas ruins acontecem, mas reconhecer que as boas também são uma possibilidade. Logo, cada dia de nossas vidas é único e especial, porque além daquele dia em específico nunca se repetir, uma série de possibilidades pertinentes a ele, que dão espaço para surpresas, também são igualmente únicas e especiais.

Mas não somente o sentido da vida e o perguntar-se por ele é uma questão exclusivamente humana. Aquino e Cruz (2020) destacam outras três características desta exclusividade, baseados em Heimsoeth, que valem a pena trazermos à tona:

Para o autor supracitado [Heimsoeth, 1982], o especificamente humano emerge como propriedade do espírito humano. (1) Capacidade de consciência e de escolha; (2) capacidade de se distinguir do mundo e de se opor a ele; (3) capacidade de ascetismo [...] (Aquino; Cruz, 2020, p. 354)

Podemos compreender o ascetismo como nossa capacidade de agir tendo como primazia o espiritual ao invés dos instintos. Novamente, isso não significa negar os instintos e sua importância, e sim, que não devemos nos deixar agir tendo-os como nosso sentido, ou seja, aquilo que nos guia.

A consciência também é um aspecto humano fundamental sobre o que falamos até agora e o que virá a seguir. Ela é vista como o órgão do sentido. É um tipo específico de consciência, a intuitiva, “teria a função de captar os valores e os sentidos.” (Aquino; Cruz, 2020, p. 356). Ela estaria vinculada ao ser espiritual da pessoa humana. Em outro momento, destacamos como, na visão de Frankl (2019), somos seres corpóreos-psico-espirituais². Ressalto que espírito, neste autor, não tem relação com dimensões religiosas ou de crença. A dimensão noética está além destas relações. Ela é a “dimensão constitutiva única e mais elevada da visão tripartite de homem como um ser bio-psico-espiritual” (Aquino; Cruz, 2020, p. 363).

Não podemos confundir consciência com razão. A consciência trazida por Viktor Frankl não é um mero uso da nossa capacidade cognitiva. Na verdade, a transcende. Nós não conseguimos compreendê-la completamente, mas o autor afirma que ela representa uma região “extra-humana” do ser humano (Aquino; Cruz, 2020). É através também desta consciência, mas não só, que podemos ultrapassar essa capacidade cognitiva para ir ao encontro do suprasentido. Ou seja, precisamos ir além do nível racional em nossa busca de sentido e realização de valores.

Precisamos diferenciar, também, valores e sentidos.

O sentido é um valor único latente em uma situação específica (*ad situationem*) e demandado para um indivíduo particular (*ad personam*), já o valor seria um sentido que foi vivenciado e compartilhado por uma comunidade humana, cristalizando-se na historicidade; por esse motivo, poderia ser denominado de “abstratos universais-de-sentido” (FRANKL, 1989, p. 80) ou “possibilidades gerais de sentidos” (FRANKL, 1989, p. 79). Em suas palavras, o autor faz a seguinte distinção: “Enquanto que o sentido está vinculado a uma situação única e singular, existem ainda sentidos universais que se relacionam com a condição humana como tal. São essas possibilidades amplas de sentido que são chamadas valores. (Frankl, 1992, p. 68).” (Aquino; Cruz, 2020, p. 357)

Em suma, podemos dizer que, em cada situação específica, temos a possibilidade de, enquanto um ser humano único, encontrar um sentido através da realização de valores. A denominação 'abstratos universais-de-sentido' se qualifica ao pensarmos que não podemos tocar fisicamente nos sentidos, por isso, são abstratos; mas também são universais, pois são presentes no mundo como um todo; e 'sentido' porque de fato ao serem captados através da consciência intuitiva e realizados, emergem o sentido a ser encontrado a partir daquele valor.

² Lembrando que a esfera espiritual também é denominada noética.

2.2 SOBRE OS VALORES EXISTENCIAIS

É difícil definirmos de forma concreta o que são os valores. Mas, inicialmente, podemos definir, parafraseando Mondin (2005), como algo (ou alguém) ou alguma ação cuja qualidade é digna. Ou seja, merece consideração e respeito. A valoração é um fenômeno objetivo que emerge a partir da subjetividade humana.

A realização de valores é propriamente um dos meios pelo qual podemos encontrar sentidos de vida. Frankl afirma que “só a *intentio emotiva* para os valores pode dar ao homem verdadeira <<alegria>>” (Frankl, 2019, p. 102). Eles são transcendentais, ou seja, transcendem o ato para o qual possuem intenção e objetivos. Sua objetividade pode ser compreendida a partir do seguinte trecho:

[...] um homem observa que os atrativos estéticos da sua companheira erótica apenas lhe são <<dados>> enquanto ele se acha numa determinada disposição, ou seja, enquanto se encontra num estado de tensão sexual, sentindo que, ao cessar esta excitação, é como se todos os valores estéticos de algum modo desaparecessem. Daí o concluir que tais atrativos nada têm de real, correspondendo antes ao ofuscamento dos seus sentidos, resultante da sensualidade; e que, por conseguinte, não representam nada de objetivo, antes são qualquer coisa de relativo aos seus instintos. Mas esta conclusão é falsa. Não há dúvida de que determinado estado subjetivo foi a condição adequada para que certos valores se tornassem perceptíveis; também não há dúvida de que determinada disposição do sujeito constitui o meio ou órgão necessário à captação dos valores. Contudo, isto não exclui a objetividade dos valores; pelo contrário, pressupõe-na. Por conseguinte, tanto os valores éticos quanto os estéticos requerem, assim como os objetos do conhecimento, atos adequados à respectiva captação; entretanto, sempre tais atos implicam a transcendência dos referidos objetos; quer dizer, estes objetos são transcendentais em relação aos atos que para eles *intendem*, verificando-se, portanto, a sua objetividade. (Frankl, 2019, p. 104-105)

Existem outras vertentes de estudo axiológico que consideram os valores como subjetivos (subjetivismo) ou como naturalistas (naturalismo). Entretanto, no primeiro caso, os valores seriam apenas consequência dos nossos desejos e/ou sentimentos e no segundo, seria reduzido a uma questão de causa e efeito, tendendo a certo mecanicismo e isentando ou reduzindo muito a responsabilidade e a liberdade que temos frente a este reino dos valores. Em ambas, o que acaba acontecendo, segundo Aquino e Cruz (2020, p. 353) é que assim “destituem-se os valores de seu sentido”. Para Scheler (2012),

É uma presunção comum a toda teoria moral moderna, que valores em geral e, em especial, valores éticos, são apenas manifestações *subjetivas* na consciência humana, valores que, independentemente do homem, não possuem existência e sentido algum. Os valores seriam apenas imagens formadas com sombras, a partir de nossos sentimentos e desejos. “Bom é o que é desejado, ruim o que é rejeitado”. Sem uma consciência desejante e sensível, a realidade seria um ser e um acontecer livres de todo e qualquer valor. (Scheler, 2012, p. 152)

Já mencionei sobre o caráter redutivo que algumas correntes de pensamento acabam apresentando em relação ao homem. No que diz respeito aos valores, Aquino e Cruz (2020) consideram que eles são fundamentais para uma compreensão mais abrangente do ser humano e do mundo ao seu redor. Principalmente no que diz respeito aos valores espirituais. Não podemos descartar a importância que os valores, e também os sentidos, possuem na vida de cada pessoa. Com isso em vista, não podemos acreditar que fenômenos como o amor, a arte, a natureza, entre outros, são meras abstrações ligadas a alguma ideia de escapatória da vida cotidiana ou meras respostas instintivas. Em se tratando da integralidade do ser humano, estes e outros fenômenos possuem tanta importância quanto aspectos físicos e biológicos, e trazem em si grandes oportunidades de encontrar sentidos.

Ao falarmos do ser humano em sua integralidade, intrinsecamente falamos de abertura. Abertura à vivência e experiência dos valores. Salientamos aqui a denominação de valores existenciais. Estes assim o são porque só podem ser realizados em caráter de existência. Em suma, enquanto houver vida em nós, seremos capazes de realizá-los, encontrando sentidos diversos e cumprindo nosso propósito de vida. Podemos dizer que, apesar do seu caráter objetivo, os valores necessitam de algo subjetivo para vir à tona. Este algo somos nós, seres humanos. Enquanto eles não são percebidos através da nossa consciência e colocados em prática, podemos dizer que eles são valores em potência. Mas a partir do momento em que os vivenciamos, tornam-se ato. Deixam de ser possibilidade e passam a ser realidade ou existentes. Aquino e Cruz (2020, p. 360) citam um exemplo: “[...] em uma escultura, a pedra seria o suporte para que a estética possa passar de uma possibilidade (essência) para existência (Dasein)”.

Em Frankl, fala-se de três tipos de valores: os criativos, os vivenciais e os atitudinais, que serão apresentados nas próximas páginas.

O sol, trilhas em meio às florestas, as belas paisagens em mirantes, todos estes fenômenos, entre outros, possuem em si possibilidade de realização de valores vivenciais. Entretanto, para que se tenha essa percepção e se possa extrair toda a beleza contemplativa ali presente, faz-se necessário que nós, por meio da consciência, experiencemos o momento e extraiamos o valor ali existente. Na mesma direção, o encontro com outra pessoa,

amorosamente, que também é uma possibilidade de realização de valores vivenciais, necessita que estejamos existindo na vida para que possamos ir ao encontro da efetivação desta possibilidade. Portanto, esta criação de afeto, que está presente em todos nós e a partir da qual pode se realizar valores, quando não efetivada, está apenas em potência. Para que ela exista de fato, precisamos vivenciá-la.

Imaginemos uma pessoa que sofreu um acidente e teve suas pernas amputadas. O detalhe é que esta pessoa era um atleta de corrida, e isso era o que ela amava em sua vida, logo, utilizava as pernas para fazer uma das coisas que mais valorizava e encontrava sentido em sua vida. Ao sofrer perda tão grande, pode ser acometida pela frustração e/ou vazio existencial. Entretanto, aí se encontra, também, a oportunidade de transformar os valores atitudinais que existem em potência, em atitude. Ao invés de sucumbir ao sofrimento do acontecido, de se ter uma postura negativa da vida, como se todo o valor da mesma houvesse sido perdido, esta pessoa pode escolher ter uma atitude de afirmação perante a vida. Por exemplo: “Sim, perdi minhas pernas e isso fez com que momentaneamente minha vida fosse demasiadamente tensionada. Mas eu escolho encarar esta dificuldade e dar a volta por cima.” A vida ainda é cheia de possibilidades de encontro com valores e sentidos de vida.

Em se tratando dos valores criativos, também podemos usar exemplos. Empiricamente, podemos perceber costumes como o de considerarmos algumas profissões como sub-profissões, como se elas não fossem tão importantes quanto outras. Mas suponhamos uma pessoa formada em medicina que cursou esta graduação pensando única e exclusivamente nas possibilidades de ganho financeiro que lhe traria. Se, no exercício de sua profissão, a faz de má vontade, pode a médio/longo prazo perceber que não é feliz na profissão. Ou seja, mesmo tendo uma das mais prestigiadas profissões perante a sociedade, ela possui certo grau de frustração. Em contrapartida, podemos ter um pedreiro, uma profissão que ainda é subjugada por muitos na sociedade, mas, se ele exerce sua profissão com amor, sempre dando o melhor de si naquilo que constrói, apesar da visão exterior de muitos, internamente ele percebe a importância de sua profissão. Ele ajuda na realização de um dos maiores sonhos das pessoas, a casa própria. Um lugar onde podemos chamar de nosso e nos sentirmos seguros. Portanto, compreende que seu trabalho vai muito além de 'virar a massa e levantar paredes'. E este exemplo se perpetua para várias profissões. Um bombeiro hidráulico não conserta ou simplesmente faz a distribuição correta da água para a casa. Ele fornece aos moradores a chance de, após um dia difícil, tomar um banho quente para relaxar. Ou seja, percebendo o valor criativo que cada uma das funções que desempenhamos possui, e que são em potência enquanto não os percebemos e efetivamos, podemos realizar valores criativos e encontrar sentidos no que fazemos.

Em suma, podemos dizer que, no primeiro exemplo, o sol, as paisagens e as pessoas são o suporte para que os valores vivenciais passem de possibilidade para existência; no segundo, o acidente sofrido pela pessoa é o suporte para que, a partir de sua própria atitude perante este problema, os valores atitudinais passem de possibilidade para existentes; e no terceiro, o trabalho ou função que desempenhamos no mundo é o suporte para que os valores criativos passem de possibilidade para existência.

[...] existem valores no mundo que esperam por realização. Para tanto, o ser humano necessita transcender, ou seja, deve ir além de si mesmo em direção ao sentido para a sua efetivação. A princípio, os valores e sentidos se encontram como possibilidades (poder ser) e entram na realidade por meio da ação, o que torna o ser humano portador dos valores existenciais. (Aquino; Cruz, 2020, p. 362)

É através de cada pessoa que essa objetividade se faz subjetiva. A capacidade de compreender a extensão, a beleza e o sentido que estes momentos podem proporcionar é individual e particular (Frankl, 2019).

Outro ponto importante para tratarmos sobre os valores é a questão hierárquica. Na base axiológica que usamos aqui, a teoria de Viktor Frankl, podemos dizer que há certa hierarquia de valores. E que, inclusive, podemos intuí-la. Desta forma, é possível dizer que existem “valores mais nobres do que outros” (Aquino; Cruz, p. 358).

[...] Esse pensamento levou Frankl a concluir que as possibilidades de sentidos na existência também possuem uma disposição hierárquica, ou seja, há possibilidades que possuem mais sentido, enquanto outras possuem menos sentido; há um não-dever-ser em contraposição a um dever-ser. [...] (Aquino; Cruz, 2020, p. 358)

E aqui destaca-se, mais uma vez, a consciência. Ela seria o órgão responsável para distinguirmos qual valor nos é mais atrativo.

No decorrer de nossas vidas, apreendemos diversos valores que com o passar do tempo, tendem a mudar. Em determinadas situações, os valores e os sentidos que apreendemos podem ser opostos. Contextualizaremos com um exemplo. Frankl era judeu e, infelizmente, foi prisioneiro em diversos campos de concentração durante o regime nazista na Alemanha. Em seus escritos, ele descreve situações em que ele e outros prisioneiros precisavam roubar comida para ter minimamente o que comer. Neste caso, o que fazia mais sentido para eles naquele momento era roubar, mesmo que isso fosse oposto ao valor absoluto de que roubar é errado.

Precisamos levar isso em consideração. E aqui, a abertura, citada anteriormente, torna-se mais importante. Quanto mais abertura e vivência de valores tivermos, nós, enquanto seres humanos, possivelmente, mais aptos estaremos para captar e diferenciar estes momentos com responsabilidade e liberdade.

Os valores são uma demanda diária. O autor os enxerga em caráter de missão. Diariamente a vida nos encarrega de muitas missões e cumprindo-as, podemos clarificar os valores por trás delas.

Toda pessoa humana representa algo de único e cada uma das situações da sua vida algo que não se repete. Cada missão concreta de um homem depende relativamente deste <<caráter de algo-único>>, desta irrepetibilidade. É por isso que um homem só pode ter, em cada momento, uma missão única; e é assim precisamente que esta peculiaridade do que é único comunica a tal missão o caráter de absoluto. Pode-se dizer, portanto, que o mundo dos valores se contempla em perspectiva, correspondendo, porém, a cada situação uma única perspectiva, que é precisamente a exata. Há, por conseguinte, uma exatidão absoluta, não apesar, mas justamente por causa da relatividade da perspectiva. (Frankl, 2019, p. 105)

O mundo dos valores é pleno e rico de possibilidades. Frankl (2019) destaca como importante sermos maleáveis em relação à nossa escala de valores. O que é natural, já que somos seres mutáveis e constantemente nos deparamos com situações que pedem de nós diferentes atitudes, como mostrado no exemplo citado. Além disso, somos seres temporais. Nossa existência se dá na dimensão do tempo. Consequentemente nossa evolução também se dá aí. Logo, pode ser inconveniente que alguns dos valores apreendidos na infância, por exemplo, sejam os mesmos de quando adultos, já que não somos mais crianças e precisamos assumir responsabilidades que antes não tínhamos.

Por vezes, não gostamos das tarefas que precisamos realizar ou do trabalho que temos. É como se não enxergássemos um “valor superior” em nossa atividade. Mas, para Frankl (2019), o que importa é como atuamos naquilo que fazemos, ou seja, como trabalhamos. Independente do trabalho que temos, já que estamos ali, que possamos dar o melhor de nós para criar a partir dele, um espaço frutífero e de realização. Este “criar” se enquadra como a realização de valores criadores. Eles nos oferecem a oportunidade de enriquecer o mundo através de nossas ações.

[...] em última análise, é indiferente o lugar em que um homem profissionalmente se situa ou o trabalho que faz; dizendo-lhe que o que importa fundamentalmente é o modo como trabalha e, além disso, o preencher deveras o lugar em que, afinal, se acha inserido. O que tem importância não

é, portanto, a grandeza do seu raio de ação, mas apenas o fato de se desempenhar do círculo das suas obrigações. Um homem simples que realmente cumpre as tarefas concretas impostas pela família e a profissão é, a despeito da sua vida <<pequena>>, bem <<maior>> e mais altamente colocado do que, por exemplo, um <<grande>> estadista que, com uma penada, pode dispor da sorte de milhões de pessoas, mas toma as suas decisões sem prestar atenção à consciência. (Frankl, 2019, p.112)

Evidente que, este pensamento não visa estagnação e simples aceitação de algo que não gostamos. Se estamos insatisfeitos com um trabalho ou algum outro ambiente que frequentamos, é fundamental que busquemos outros espaços que nos façam bem. Afinal, se manter em um lugar que não nos faz bem pode ser considerado um sofrimento sem valor. Mas, por vezes, precisamos passar por locais e enfrentar situações que não nos apetece para alcançarmos aquilo que planejamos. E enquanto estivermos lá, que façamos o nosso melhor, pois oferecer o que temos de melhor nos torna mais dignos. E é nisso que os valores criadores apresentam sua expressão através de nós, pois empregando-os, até nos piores lugares podemos criar algo de bom.

Investigando mais sobre os valores vivenciais, (Frankl, 2019) temos que se expressam principalmente através da experiência vital, como por exemplo, “ao acolher o mundo, na entrega à beleza da natureza ou da arte” (Frankl, 2019, p. 112). A partir destas vivências, temos a oportunidade de enriquecer a nós mesmos. O autor traz dois exemplos da realização destes valores:

[...] imagine-se que um homem, amante da música, está sentado na sala de concertos e que, precisamente no instante em que lhe soam aos ouvidos os compassos mais tocantes da sua sinfonia predileta, sente aquela forte comoção que só se experimenta perante a beleza mais pura. Suponha-se agora que, nesse momento, alguém lhe pergunta se a sua vida tem um sentido; a pessoa assim interrogada não poderá deixar de responder que valeria a pena viver, mesmo que fosse só para experimentar a vivência desse doce instante. Com efeito, embora se trate de um só momento, *pela grandeza de um momento já se pode medir a grandeza de uma vida* [...] imaginemos ainda um homem que, empreendendo uma escalada de alta montanha, saboreia o arrebol dos Alpes nas alturas e a tal ponto o domina toda a majestade da natureza que se sente transido de emoção; e perguntemos-lhe se, depois dessa vivência, ainda se pode considerar totalmente sem sentido a sua vida [...] (Frankl, 2019, p. 113)

A vivência de coisas tidas muitas vezes como simples, como um passeio ou trilha pela natureza, visita em uma galeria de arte, ida ao teatro, entre outras, são outros exemplos que podem estar nesta categoria. Nas grandes cidades, as conhecidas “selvas de pedra”, com a correria do dia a dia e o acúmulo de atividades, a realização destes valores pode ser difícil.

Certamente exige de nós um nível de atenção maior para podermos reparar nos detalhes que a vida possui. Entretanto, há outras formas de realizá-los. Por mais que haja uma ascensão enorme das redes sociais, dos “homeworks”, enfim, de atividades a distância, é perfeitamente possível realizarmos valores vivenciais a partir das relações com as pessoas. Ao enxergarmos e reconhecermos a beleza de cada um, suas potencialidades, seus esforços, todo o universo interior que cada um de nós possui, também podemos realizar valores vivenciais que possibilitem/favoreçam o encontro de sentidos diversos, mesmo que por um breve instante.

Quanto aos valores de atitude, ainda são possíveis, mesmo quando o destino, de alguma forma, nos impedir de realizar os criativos e vivenciais. É principalmente nestes momentos, que esta categoria de valores se faz possível (Frankl, 2019). Ou seja, em meio às limitações de possibilidades de realização de valores impostas pelo destino, outras surgem. Nestes casos, “[...] tudo depende da atitude que o homem adote perante um destino imutável” (Frankl, 2019, p. 114). Frankl traz reflexões fundamentais acerca desta categoria:

A possibilidade de realizar estes valores de atitude sempre se verifica, portanto, quando um homem arrosta um destino perante o qual nada mais pode fazer que aceitá-lo, suportá-lo; tudo está no modo como o suporta, tudo depende de que o carregue sobre si como uma cruz. Trata-se de atitudes tais como: a valentia no sofrimento, a dignidade na ruína e no malogro. Ora, desde que os valores de atitude se incluam na esfera das possíveis categorias de valores, fica patente que a existência humana nunca na realidade e propriamente se pode considerar sem sentido: *a vida do homem conserva o seu sentido até <<as últimas>>, até o último suspiro*. Enquanto está consciente, o homem tem uma responsabilidade perante os valores, ainda que apenas se trate de valores de atitude. Enquanto tem um ser-consciente, tem também um ser-responsável. A sua obrigação de realizar valores não o deixa em paz até o último instante da existência. Por muito limitadas que venham a ser as possibilidades da realização de valores, a realização de valores de atitude sempre continua a ser possível. Assim se demonstra, por outro lado, a validade da afirmação de que partimos: ser-homem significa ser-consciente e ser-responsável. (Frankl, 2019, p. 114)

Através da realização destes valores, podemos encontrar sentido em nossas vidas e consequentemente, a felicidade. Por sua vez, ela não representa um estado emocional regular, no sentido de nos sentirmos o tempo todo felizes. É comum que, em certos momentos, ela esteja presente e em outros, não. Entretanto, ao realizarmos estes valores existenciais, mesmo após a passagem deste estado de felicidade, ainda teremos a [...] “harmonia e o orgulho íntimo de ter sido capaz de estabelecer aquele vínculo amoroso, de ter sido competente para a realização daquele tipo de trabalho, de ter ganho dinheiro suficiente para comprar aquele bem tão desejado, etc.” (Gikovate, 2004, p. 90).

Aquino e Cruz (2020) ajudam a compreender esta questão:

De maneira geral, as pessoas encontram sentido ao realizar valores criativos, mas que trabalho criativo dará sentido à vida de um indivíduo seria singular. O ser humano encontra sentido ao vivenciar algo ou alguém, mas o que ele irá vivenciar ou quem irá amar é único. Por fim, a postura que o ser humano toma perante um destino trágico é uma via de realização humana, mas a postura que dará sentido ao sofrimento, no entanto, seria particular. (Aquino; Cruz, 2020, p. 360)

Podemos dizer, que de certa forma, nos sentimos muito bem quando reconhecemos que estamos evoluindo em direção aos valores que consideramos mais importantes. Digo aqui, que, se conscientes dos valores que almejamos, como por exemplo os mais tratados nesta dissertação, os criadores, os vivenciais e os atitudinais, nossa caminhada existencial tende a se tornar menos difícil. Afinal, se sabemos em qual direção queremos caminhar, tende a ser mais fácil encontrarmos um caminho. E penso que a efetivação destes valores potencialmente nos torna pessoas melhores. Podemos nos tornar

[...] mais justos, esforçados, avançando sem pisar indevidamente nos pés dos outros, o que é muito importante, pois sabemos que avançaremos mais rapidamente se roubarmos no jogo. Isso nos trará progresso externo e até mesmo muitas glórias e a admiração das outras pessoas, mas jamais nos satisfará. (Gikovate, 2004, p. 87)

Geralmente, quando falamos sobre sentidos de vida e a obtenção de bens materiais e/ou riqueza exterior, temos a ideia de que são coisas antagônicas. Ou seja, riqueza interior e riqueza exterior seriam fenômenos impossíveis de se obter em conjunto. Mas não é bem assim. É perfeitamente possível obtermos os dois. A questão é não colocarmos o segundo como o sentido de nossa vida, pois como já falamos em outro momento, dificilmente isso irá resultar em verdadeira felicidade. Principalmente se buscamos esta riqueza material a qualquer custo. Se for para ter riqueza exterior e material, que seja respeitando os princípios valorativos que não ferem o próximo. Se conseguirmos ter esta harmonia, podemos dizer que a chance de sermos felizes é maior. Gikovate destaca dois pontos a este respeito:

A experiência me diz que existem dois modos de vencer no jogo da vida prática: um é tratando de burlar as regras, o que bloqueia e impede o desenvolvimento interior; o outro é buscando o desenvolvimento interior, por meio do qual compreendemos cada vez mais a realidade a nossa volta, o que nos credencia para o sucesso verdadeiro, aquele que dispensa as jogadas duvidosas. Esse sim é o sucesso que devemos perseguir, pois ele nos fará cada vez mais felizes também internamente. Teremos justos motivos para nos

orgulhar muito de nós mesmos. E, se o caminho for mais lento e mais penoso, não vejo mal algum. Afinal de contas, nada é mais útil ao equilíbrio psíquico do que perseguir os objetivos que nos propusemos alcançar. (Gikovate, 2004, p. 90)

Trazendo uma reflexão e levantando hipóteses, talvez possamos postular que um dos maiores sentidos que podemos encontrar em nossas vidas seja, diariamente, nos superarmos. Trabalhando nossas imaturidades egoístas, nossa vaidade excessiva, a sede por poder a qualquer custo; buscando equilíbrio em nossas ações e na forma como lidamos com os desafios e com as alegrias. De certa forma, sermos capazes de nos educar para isso. Educar a nós mesmos enquanto seres humanos, e àqueles sob nossa responsabilidade.

3 DIÁLOGOS INICIAIS

Para aprofundamento no tema proposto, fez-se necessário conhecer o que outros estudos já produziram sobre o mesmo. Neste capítulo, iremos trazer essas outras produções e dialogar com as mesmas. Para isso, foi realizada uma busca em plataformas de pesquisa, neste caso, especificamente procurando saber mais sobre Valores Existenciais e Sentidos de Vida de Estudantes Universitários, especialmente aqueles que cursam Licenciatura. Partimos do pressuposto que conhecer estes fenômenos pode nos ajudar a compreender as motivações por trás da escolha destes estudantes por seus cursos e pela licenciatura.

Assim, foram realizadas buscas nos sítios acadêmicos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal de periódicos da mesma plataforma, na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e na biblioteca da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), usando como descritores “sentidos de vida de estudantes universitários” e “valores existenciais de estudantes universitários”. Foi feito um recorte temporal entre 2018 e 2022. Este recorte se justifica pela necessidade de delimitar a amplitude da pesquisa em um tempo hábil para seu desenvolvimento.

No Portal de periódicos da CAPES, ao utilizar o descritor “Sentidos de vida de estudantes universitários”, encontrei 92 resultados, dos quais 16 trabalhos foram separados por aparentarem, em uma leitura inicial, poder contribuir com essa pesquisa. Ao usar o descritor “Valores de estudantes universitários”, foram encontrados 345 resultados. Destes, 14 foram separados após o mesmo processo de leitura inicial.

No portal de Teses e Dissertações da CAPES, foi necessária uma pesquisa mais minuciosa, adicionando-se outros filtros, além do recorte temporal, a saber: grande área de conhecimento (ciências humanas); área de conhecimento (EDUCAÇÃO); área avaliação (EDUCAÇÃO); área concentração (EDUCAÇÃO e Educação). Além disso, os descritores foram reorganizados, sendo utilizados de forma separada e com o uso de aspas: “valores” “sentidos de vida” “universitários”. Assim, chegando a 204 trabalhos, dos quais, 10 foram selecionados para uma leitura mais minuciosa.

Na *SciELO*, foram encontrados 2 artigos, mas os mesmos já haviam aparecido na pesquisa realizada no portal de periódicos da CAPES, portanto, já estavam inseridos no banco de dados desta revisão.

Na ANPED, utilizando os descritores e filtros em questão, não houve retorno.

Enfim, após aprofundamento nas 40 publicações encontradas, pôde-se verificar que apenas 6 artigos de fato possuíam conteúdo pertinente para o diálogo inicial com a pesquisa aqui proposta, sendo seus autores e autoras: Aquino e Chaves (2021), Félix e Romano (2020), Santos (2019), Vieira e Teixeira (2019), Chaves, Mori e Silva (2019) e Valdés-Henao (2018). O quadro abaixo traz uma organização dos trabalhos encontrados, de forma a uma melhor visualização dos mesmos.

Tabela 1 – Organização da Revisão Bibliográfica

Autor	Ano	Título	Hospedagem/Endereço
VALDÉS-HENAO, Carolina	2018	“Deserción” universitária: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida	https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2910
SANTOS, David Moises Barreto dos	2019	Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro “Em busca de sentido”, de Viktor Frankl	https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SJncR3M7cGjm8JgnqDpkYwf/?lang=pt
VIEIRA, Karina Sales; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas	2019	Narrativas de Estudantes Bolsistas: O Sentido da Universidade e a relação com o saber	https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13256
CHAVES, Iduína Mont’Alverne Braun; MORI, Marcio; SILVA, Gilmar Oliveira da	2019	Narrativas de Jovens Estudantes Universitários: Imagens e Simbolismos	https://www.academia.edu/56390891/Narrativas_de_jovens_estudantes_universit%C3%A1rios_imagens_e_simbolismos
FÉLIX, María Yesica Xicoténcatl; ROMERO, Gladys Hernández	2020	Identificando valores em una universidad pública	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7416557
CHAVES, Amanda Karla Diniz Liberato; AQUINO, Thiago Antonio Avellar de;	2021	Narrativas de Vida de Estudantes Universitários: Uma análise do Sentido Existencial por meio da Autobiografia	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672021000300002

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Agora, cabe discorrer um pouco sobre o que cada um dos autores e autoras trazem como contribuição.

Chaves e Aquino (2021), em um estudo cujo objetivo era apreender valores existenciais e identificar núcleos de sentidos em narrativas autobiográficas de jovens universitários, destacam que “[...] a autobiografia é um elemento facilitador para o autoconhecimento que pode promover tanto mudanças existenciais quanto permitir ressignificar acontecimentos passados, por meio de posturas e ações perante o vivido” (Chaves; Aquino, 2021, p. 252).

Os autores também ressaltam que, para Frankl, “a biografia é uma explicação temporal da pessoa, ou seja, sua manifestação e expressão como um ser-no-mundo.” Desta forma, foi possível identificar nas narrativas (auto)biográficas constituídas por estes jovens em perspectiva temporal de passado, presente e futuro, aspectos vivenciais intrinsecamente relacionados aos seus valores e também aos seus sentidos.

Estes valores e Sentidos interferem em nossas escolhas. Como os autores sinalizam, um fenômeno que caracteriza a existência é o fato de que entre várias possibilidades, precisamos escolher uma ou outra. Portanto, estamos sempre na relação entre “ser” e “poder-ser” (Chaves; Aquino, 2021, p. 253). Além disso, escolhemos aquilo que para nós é mais valoroso, que possui mais sentido. Citando os autores, “[...] o ser humano não se constitui no vácuo, ele chega a ser o que é a partir da realização de sentido (*logos*) e de valores (o *ethos e o eros*).” (Chaves; Aquino, 2021, p. 253).

Através da análise textual das narrativas, com auxílio do software *Iramuteq*, os pesquisadores puderam estabelecer núcleos de sentido, representados pelas palavras mais recorrentes na construção das narrativas. Assim, pôde-se destacar aspectos vivenciais, profissionais, de família e religião, do futuro, entre outros, e investigar quais valores e sentidos estavam presentes nestes núcleos. Ao longo do estudo foi possível perceber que as narrativas destes estudantes universitários extrapolam a vida no meio acadêmico. Carregam em si toda a história de sua vida até ali e também seus planos para o futuro. Nesta trajetória, é importante termos em mente para esta pesquisa, que a construção destes valores e sentidos é feita ao longo dos anos, no tempo e espaço que configuram nossa existência, que começa com nosso nascimento e perdura enquanto houver vida.

Valdés-Henao (2018) visa relacionar os vínculos entre a educação básica e a educação superior, investigando possíveis relações destes vínculos com a permanência e/ou o abandono universitário. A autora ressalta como estes dois últimos fenômenos estão relacionados aos vínculos que se estabelece na vida escolar e como as instituições educacionais, em seus vários

níveis, possuem ou não ações que contribuem para fortalecer estes vínculos. Através da criação de grupos de discussão compostos por docentes da educação básica, estudantes de ensino médio e estudantes de ensino superior cursando o último semestre de seus cursos, foram feitos registros e análises das reflexões que surgiram. Estabelecem-se três categorias, tendo-nos interessando principalmente a primeira, *proyectos y sentidos de vida, entre el hacer y el ser dela vida estudiantil* (*projetos e sentidos de vida, entre o fazer e o ser da vida estudiantil- tradução própria*) (Valdés-Henao, 2018, p. 335, grifo da autora).

Aqui percebe-se que os processos de projetarmos nossas vidas e o de senti-las, ou seja, vivê-las de fato, são distintos; porém, complementares. Criamos, planejamos, projetamos planos em diversos âmbitos de nosso viver, mas para efetua-los, é preciso ação. Ação que se dá no sentido do que acreditamos contribuir para alcançar tais planos. Em relação à vida acadêmica, aquela que se dá principalmente dentro do meio acadêmico, mas que também o extrapola, não é diferente. Mas quando não possuímos essa direção, pensada aqui como sentido, podemos nos tornar “carros desgovernados” correndo rumo a algum lugar ou a algo que nem mesmo sabemos. Falar de nossos sentidos é falar também sobre nossos projetos de vida.

Assim, se temos um sistema educacional voltado à perpetuação de desigualdades e formação de mão de obra, remetendo a um ensino predominantemente tecnicista, como esperar que os estudantes, da Educação Básica ao Ensino Superior, possam encontrar sentidos outros na vida que não só corroborar com este sistema de ensino?

Valdés-Henao (2018) conclui que esta falta de vínculos entre a escola, os sentidos de vida e os projetos de vida, começa já na Educação Básica, mas se manifesta principalmente no Ensino Superior através da deserção do curso.

Santos (2019) usa como estratégia para sua pesquisa, a leitura de livros, tendo-o como recurso em potencial para aguçar a consciência em contextos educativos. É uma atividade que objetiva “favorecer a descoberta de possibilidades e valores, o autoconhecimento, a resolução de problemas, a superação de adversidades, a mudança de atitudes, entre outras competências” (Santos, 2019, p. 232). Especificamente, neste caso, propôs a leitura do livro “*Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*”, de Viktor Frankl e, posteriormente, analisou relatórios feitos pelos estudantes participantes.

Das categorias identificadas a partir destes relatórios, a que mais se destacou foi “sentido de vida”, indicando a vontade de sentido como principal motivação do ser humano e o sentido de vida como um fenômeno presente em qualquer situação, inclusive nas de sofrimento. Ressalta-se então a importância que o sentido de vida possui como um fator de proteção frente às adversidades da vida. Os estudantes puderam perceber que a vida sempre espera algo deles

e começaram a se perguntar qual o sentido existente em suas vidas. Além disso, citaram também a importância da realização de valores para o encontro de sentido, principalmente os vivenciais e os atitudinais. Ou seja, ao experimentarem algo e/ou amando alguém e também admitindo determinadas posturas que possibilitam extrair algo positivo mesmo de situações de sofrimento.

Por fim, Santos (2019) ressalta que os estudantes “demonstraram compreender a importância vital de se ter um sentido, ou seja, um objetivo na vida, algo concreto para realizar a partir das situações vividas” (Santos, 2019, p. 248). Além disso, também demonstraram enxergar no sofrimento, possibilidades de aprendizado, crescimento e efetuação de valores, transformando aspectos negativos em positivos. Por último, os relatórios sugeriram que os participantes

[...] despertaram para a valorização daquilo que é mais importante para eles, desde elementos cotidianos simples até pessoas queridas. Entenderam que é renovar o olhar para aquilo que tem valor, aquilo que tem sentido na vida; sair de si mesmo para se dedicar a algo ou alguém. (Santos, 2019, p. 248-249)

Vale ressaltar algumas das contribuições destes dois últimos artigos trazidos aqui. Ao pensarmos na falta de vínculos entre as escolas e os projetos e sentidos de vida dos estudantes, que começa já desde a Educação Básica e pode culminar no abandono do curso³ superior, cabe-nos pensar como enfrentar isso de alguma forma; como podemos tentar minimizar os impactos desta falta de vínculo e/ou começar a criá-los, principalmente no ambiente universitário, que é de onde irão sair os futuros profissionais da educação básica, que de pouco em pouco, podem ajudar a construir uma educação que objetiva tratar também destes fenômenos existenciais.

Vieira e Teixeira (2019), através da construção de narrativas, apresentam quais sentidos estudantes universitários de primeiro e segundo período dão à universidade e aos programas que possibilitam a entrada na mesma. A pesquisa foi realizada em uma universidade particular com discentes que utilizam de programas de financiamento estudantil. Para estes, a universidade era um espaço “in-sonhável”, impraticável, inalcançável, um cenário em que jamais haviam sonhado transitar” (Vieira; Teixeira, 2019, p. 147). Busca-se discutir, a partir disso, os sentidos que tais estudantes atribuem ao mundo universitário, ao saber construído ali e aos programas de financiamento.

Como o trabalho apresenta, para muitos dos seus ingressantes, a Universidade é vista de forma idealizada, como um outro mundo de novas possibilidades dentro de uma nova

³ Fenômeno que, segundo Coulon (2008), parece ocorrer cada vez mais.

realidade em que experiências serão construídas. As autoras ressaltam a influência que, por exemplo, programas televisivos possuem no imaginário dos ingressantes, levando-os a ter uma imagem que nem sempre corresponde com a realidade. Dentre possíveis desdobramentos desta relação, há a possibilidade de se frustrarem, ao perceber que este mundo acadêmico também apresenta uma série de problemas demandando soluções. Na mesma perspectiva, o próprio artigo apresenta fatores que podem se constituir como protetivos frente a essas adversidades, como a proximidade com familiares e amigos. A estes últimos, os participantes atribuem sentido ímpar para encarar as adversidades do mundo acadêmico.

Concluindo, este estudo mostra o sentido que estes estudantes, em sua maioria bolsistas de programas de financiamento e advindos de famílias mais pobres e do interior, atribuem à possibilidade de fazer um curso superior. Para eles, representa uma oportunidade de ascensão social, de realização de sonhos e rompimento dos obstáculos, como as condições econômicas e as exigências da universidade, que para alunos bolsistas, é maior, já que os programas possuem diferentes exigências para manutenção da bolsa. Mesmo assim, eles reconhecem que para ter sucesso como estudantes, precisam se esforçar agora, no presente.

Apesar do estudo não fazer um recorte por área, ajuda a pensar como essa relação se dá em cursos de Licenciatura, uma vez que há certa predominância de matriculados provenientes de famílias com menor grau de instrução e mais pobres⁴. Através da metodologia proposta neste trabalho, talvez possamos encontrar sentidos e valores que nos levem a compreender melhor o porquê desta ocorrência. Também nos mostra a importância dos programas que possibilitam a entrada no Ensino Superior, o que no recorte específico da Universidade Federal de Juiz de Fora, me levou a pensar também nos programas de manutenção que a mesma oferece. Portanto, além dos amigos e familiares constituírem uma importante rede de apoio nos momentos mais difíceis, os programas de manutenção também ajudam, configurando-se como fatores protetivos. Acredita-se que, nas trajetórias educacionais de cada um dos participantes desta pesquisa, poderemos investigar se estas realidades também fazem parte de suas vidas e que importância possuem.

Chaves, Mori e Silva (2019), também fazendo uso de narrativas, investigam como elas podem promover o autoconhecimento e a reflexão nos estudantes, favorecendo as relações

⁴Informação retirada da notícia publicada pelo sítio Agência Brasil, que se refere aos dados presentes na obra *Professores do Brasil*, que faz um panorama da situação da docência no Brasil. Retirado de: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-05/docente-e-o-curso-mais-procurado-pelo-segmento-mais-pobre-da-sociedade#:~:text=%E2%80%9CEntre%20os%20estudantes%20de%20licenciatura,procurado%20pelos%20segmentos%20mais%20empobrecidos>> Acesso em: 21/03/2023

estabelecidas entre os docentes e discentes no ambiente universitário. Buscando, ainda, capturar os sentidos encontrados nas narrativas a partir da vida estudantil destes discentes. Como estratégia de pesquisa, fazem um mapeamento da história de vida escolar dos alunos ingressantes no ensino superior, sondando sobre a passagem das fases escolares, do Ensino Fundamental para o Médio e em seguida, para o Superior. Fazem isso através de narrativas autobiográficas.

Ao ler o texto, chamou a atenção o relato de uma estudante que conta como as experiências que ela teve no ensino fundamental e médio foram traumatizantes, descrevendo-as como pesadelos, provocando pavor. Pensando nos valores que estavam intrínsecos a essas experiências, os pesquisadores chamam atenção para escolas que possuem excesso de racionalização. Nas políticas públicas há diversas diretrizes que orientam o educar, porém, carecem de políticas voltadas à abertura ao outro, à tolerância, a compreensão de que aprender é um processo contínuo que só termina junto com a vida. Escolas e Universidades que parecem cárceres, possivelmente irão cercear os sentimentos de vida dos alunos que ali estão.

A escola vista como cárcere é uma escola desalmada, fruto de um paradigma da simplificação, fruto de uma pedagogia da certeza, que navega na busca de porto seguro. [...] Certamente, era uma escola sem ternura, uma escola na qual havia promoção somente do racional em detrimento do sentir, uma escola em que o amar e brincar estavam ausentes. (Chaves; Mori; Silva, 2019, p. 249)

Outro estudante participante deste mesmo estudo, traz como as melhores lembranças construídas no decorrer de sua trajetória educacional, as dos amigos. Demonstrando a importância do valor da amizade, ou, na perspectiva que estamos usando aqui, de valores vivenciais em nossas vidas.

Em relação à experiência, cada um de nós passa no decorrer da vida por inúmeras. Em nossa passagem pelas fases escolares, diversas destas experiências nos marcam, tanto de forma positiva quanto negativa, mas cabe a nós, como ressaltam no artigo, fazer delas experiências que nos tornam incapazes ou que nos potencializam.

Em suma, o trabalho contribui na medida em que mostra que é possível o “despertar da reflexão do narrador”, que ao contar sobre si mesmo, buscando no seu íntimo aquilo que há de mais profundo sobre si, sonda o que há em sua própria alma, despertando a si mesmo ao mesmo tempo que se torna possível sair de si mesmo, pois são movimentos complementares (Chaves; Mori; Silva, 2019).

Félix e Romero (2020), por meio de um questionário respondido por 193 estudantes universitários de primeiro ciclo em Administração, buscaram conhecer o valor mais importante na vida de um universitário e qual sua frequência prática nestes locais. Partem do princípio que a sociedade demanda cada vez mais de profissionais capazes de assimilar valores em suas respectivas áreas de trabalho e por isso, as Universidades teriam a obrigação de promover estes valores, visando formar estudantes competentes, íntegros e responsáveis em suas funções.

Destacam que a educação em valores é de suma importância para a formação integral dos discentes, e que se dá em um processo permanente e contínuo em todas as esferas da vida. Portanto, aquele discente orientado tendo isso em vista, possivelmente terá implicações positivas em sua personalidade e em sua profissão. A educação em valores é considerada necessária para uma formação completa, promovendo a humanidade de cada um e trazendo benefícios para o entorno social (Félix; Romero, 2020).

O valor considerado como o mais importante entre os respondentes foi o respeito, seguido da honestidade e da responsabilidade. O primeiro é tido "[...] como a mãe de todas as virtudes, porque cada virtude contém em si uma resposta atualizada ao valor de um determinado setor do ser e, portanto, pressupõe a compreensão e o entendimento dos valores" (Hildebrand apud Félix; Romero, 2022, p. 298).

Assim, este estudo também corrobora a importância que os valores possuem em nossas vidas como um todo, inclusive no ambiente acadêmico.

Os trabalhos trazidos aqui demonstram a importância de se conhecer os sentidos e valores atribuídos pelos estudantes aos seus estudos e práticas. São fenômenos que, além de outras coisas, ajudam a garantir a permanência no sistema educacional.

Na maioria dos trabalhos encontrados, é possível perceber a predominância de metodologias biográficas, usando a construção de narrativas (auto)biográficas para investigar, entre outros fenômenos, os que constituem a base desta pesquisa: os valores existenciais e os sentidos de vida. Portanto, a fim de conhecer mais sobre esta perspectiva metodológica e verificar a possibilidade de utilizá-la na pesquisa, fez-se necessário um segundo movimento de revisão bibliográfica que se encontra no próximo capítulo desta dissertação e que desencadeou a construção metodológica.

4 SOBRE A PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DE PESQUISA

Portanto, como dito anteriormente, percebemos que a maioria dos trabalhos encontrados no primeiro momento de revisão bibliográfica apresentam a metodologia biográfica e/ou (auto)biográfica e a construção de narrativas (auto)biográficas para investigação em suas propostas. Isto despertou interesse, o que nos fez procurar mais a respeito desta metodologia para buscarmos compreendê-la melhor e utilizá-la na presente dissertação. E para isso, fez-se necessário outro movimento de revisão bibliográfica que será desenvolvido neste capítulo. Além disso, também será apresentada a estrutura metodológica criada especificamente para esta pesquisa.

Ao usar como descritor “narrativas (auto)biográficas”, com recorte temporal 2018-2022 no portal de periódicos da CAPES, foram encontrados 377 trabalhos. Há certa predominância de algumas autoras sobre a temática, o que provocou uma mudança de perspectiva na busca, onde passei a pesquisar a partir do nome destas autoras e não mais pela temática.

Assim, ao procurar por “Marie Christine Delory Momberger”, encontrei 7 trabalhos datados entre 2015 e 2021; “Marie-Chistine Josso”, 30 trabalhos, entre 1999 a 2022; e “Maria da Conceição Passeggi”, 20 resultados, com recorte temporal de 2018 a 2021. Analisando com mais profundidade os 57 trabalhos encontrados, selecionei 6 artigos: três de Delory-Momberger (2016, 2012, 2011), um de Josso (2007), um de Passeggi e Souza (2017) e um de Bragança (2021), que trouxeram contribuições para compreensão da perspectiva metodológica relacionada à (auto)biografia e sua incorporação na pesquisa.

Tabela 2 – Organização da Revisão Bibliográfica pertinente à metodologia

Autor	Ano	Título	Hospedagem/Endereço
JOSSO, Marie-Christine	2007	A transformação de si a partir da narração de histórias de vida	https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf
DELORY-MOMBERGER, Christine	2011	Fundamentos Epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação	https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?lang=pt

DELORY-MOMBERGER, Christine	2012	Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt
DELORY-MOMBERGER, Christine	2016	A Pesquisa Biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular	https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526
PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de	2017	O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional	https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional
BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza	2021	Formação Docente na Escola e na Universidade: Contribuições das Narrativas (Auto)Biográficas	https://www.scielo.br/j/edur/a/hW3VtFX5xr8YLLDRk3dTrbw/abstract/?lang=pt

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Sobre as abordagens metodológicas na pesquisa biográfica, Delory-Momberger (2012) destaca que o objetivo das mesmas é

[...] explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social. (Delory-Momberger, 2012, p. 524)

Estas metodologias ainda incluem uma dimensão importante, a do tempo. A “*temporalidade biográfica* da experiência e da existência.” (Delory-Momberger, 2012, p. 524). Ao falar sobre si, o participante evoca tal dimensão, pois nossas experiências se constituem necessariamente em nossa existência, que se dão no tempo e no espaço. Essas abordagens ainda permitem reflexões sobre o agir e o pensar humano dentro dessa dimensão temporal. Assim, constitui-se uma lógica de uma *razão narrativa* (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma *história*: história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega ao fim, em uma sucessão, uma acumulação, uma sobreposição indefinida de episódios e de peripécias, de provações e de experiências. A dimensão biográfica deve assim ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida. (Delory-Momberger, 2012, p. 525)

Ou seja, a construção de histórias que possuem começos, meios, fins, em caráter ininterrupto até o fim de nossas vidas.

Delory-Momberger (2011) apresenta os fundamentos da pesquisa biográfica em Educação. O esquema dominante da representação biográfica é o que trata a narrativa da vida como um percurso orientado e finalizado, pelo qual o narrador retraça sua gênese do ser no qual se tornou. Assim, torna-se possível estabelecer o indivíduo como um ser pleno e integral, um *ser singular* que se dá dentro de uma temporalidade biográfica, o de uma vida *em devir*. (Delory-Momberger, 2011, p.337). Ao narrarmos nossa própria história,

[...] coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. (Delory-Momberger, 2011, p. 341)

E esta narrativa, segundo a autora, possui poder de formação. Por meio dela,

[...] transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios, intrigas e personagens*, pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* à nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*. (Delory-Momberger, 2019, p. 341).

Como as narrativas são feitas por nós mesmos e/ou os próprios participantes das pesquisas, justifica-se o uso da nomenclatura (auto)biografia. Além disso, a pesquisa (auto)biográfica trata de apreender a experiência subjetiva, apreender o longo processo de individuação/socialização pelo qual passamos. Esta é a marca do desenvolvimento humano que atravessa todos os espaços da ação e da experiência humana, e isso é, dentro desta perspectiva

metodológica, o *movimento de educação* pelo qual o ser humano se destaca. E por isso, justifica-se também o uso do termo “pesquisa biográfica em educação”, ou, no caso de sua aplicação, “narrativas (auto)biográficas em educação” (Delory-Momberger, 2016, p. 145).

Passeggi e Souza (2016) ressaltam que a pesquisa qualitativa biográfica é utilizada sob várias denominações, mas, assim como ela, nesta pesquisa utilizaremos o termo (auto)biográfica, com o (auto) entre parênteses, justamente por esta nomenclatura dar mais ênfase à “dimensão subjetiva do método, em Educação, e a função formativa do discurso autobiográfico” (Passeggi; Souza, 2016, p. 16). Entretanto, respeitando a escrita de cada autora, nas citações serão usadas as nomenclaturas de cada uma.

Compreende-se, portanto, que todo espaço no qual estamos situados, vivendo e compartilhando experiências, é passível de processos de educação. Aqui, educação vai muito além da presença em sala de aula nas instituições de ensino e formação, pois pode acontecer em qualquer espaço e tempo. O processo educacional envolve todas nossas experiências de vida. E esta capacidade de nos percebermos e nos educarmos é fundamental no processo de construção de nossos valores existenciais e sentidos de vida, pois assim como nós, estes também são mutáveis tanto no tempo como no espaço.

A pesquisa (auto)biográfica se preocupa propriamente com a educação humana, e ao falar de si, imbuímos de representatividade e (auto)consciência aquele que fala, possibilitando-o se apropriar de sua própria história, experiências, projetos e em última instância, contribuir para sua emancipação. Assim, concordo com Delory-Momberger quando ela afirma: “[...] a pesquisa biográfica tal como a entendemos só pode ser teorizada e praticada como pesquisa biográfica em educação” (Delory-Momberger, 2016, p. 146).

Nesta perspectiva de estudo e pesquisa, as narrativas são colocadas como

[...] *manifestações de si*, implícitas ou explícitas, conscientes ou inconscientes, participam do sentimento unitário e integrado que temos de nós mesmos em relação com a *uniformidade* de nossa existência através do tempo, e contribuem para forjar o que Ricoeur chama de nossa “identidade narrativa”, ou seja, esta imagem que construímos de nós mesmos pela medição narrativa, incorporada em um *estilo*, uma *maneira* de ser, um *modo de aparência*. (Delory-Momberger, 2016, p. 139)

Para cada um de nós, as experiências se constituem de forma diferente. Portanto, mesmo que um percurso possa parecer igual, como por exemplo, a trajetória educacional do Ensino Básico ao Ensino Superior, possui uma série de especificidades que podem ser evocadas a partir da construção das narrativas (auto)biográficas. Além disso, ao nos expressarmos

biograficamente, nos apropriamos daquilo que é trazido à tona, possibilitando a integração destas experiências vividas em nossa existência temporal (Delory-Momberger, 2016). Sobre isso, citando Delory- Momberger, Passeggi e Souza destacam:

A primeira tarefa da pesquisa biográfica seria a de apreender mais exatamente o que constitui seu campo de investigação e de fabricar instrumentos terminológicos e nocionais que lhe sejam apropriados [...] o espaço do *biográfico* não se reduz às narrativas de vida; o *discurso autobiográfico* [...] se enraíza numa atitude mais fundamental do ser humano que consiste em *configurar narrativamente* a sucessão temporal de sua experiência. (Delory-Momberger apud Passeggi; Souza, 2017, p. 8)

Nossa capacidade de descrever (auto)biograficamente as experiências pelas quais passamos se encontra em nós desde crianças, podendo ser realizada de várias formas diferentes, linguagem, desenhos, imagens, entre outros. A forma de expressão é subjetiva. O discurso (auto)biográfico é visto pelas autoras como uma “atitude fundamental do humano que consiste em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência” (Delory- Momberger apud Passeggi; Souza, 2017, p. 8). Não é possível mudar acontecimentos, mas é possível reinventá-los, ressignificá-los, encontrar sentidos antes desconhecidos.

Passeggi e Souza (2017) traçam o caminho do movimento autobiográfico no Brasil, realçando o campo educacional. Segundo a autora e o autor, o campo emerge nos anos 1990 e se diversifica a partir dos anos 2000, havendo inclusive, a criação do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). Foram destacadas quatro grandes orientações deste movimento (auto)biográfico no Brasil:

A primeira considera as narrativas autobiográficas como um fenômeno antropológico. Neste sentido, interessa-se pelos processos de individuação e de socialização dos seres humanos, interrogando-se sobre como nos tornamos quem somos. A segunda orientação utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas. A terceira orientação faz uso dessas narrativas como dispositivos de pesquisa-formação, instituindo o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que ela produz para si mesma (Souza, 2006^a). Finalmente, a quarta orientação estuda a natureza e a diversidade discursiva das escritas (grafias) da vida (bios). (Passeggi; Souza, 2017, p. 10)

Apesar destas diferenças, nota-se que estas orientações não são excludentes. É possível, em uma pesquisa, usar especificidades de todas as correntes, de acordo com a necessidade e respeitando as características e limites de cada uma.

Em seu artigo, Bragança (2021) apresenta possíveis contribuições da elaboração e da partilha de narrativas (auto)biográficas na formação docente na escola e na universidade, principalmente nos processos de formação inicial e continuada. A formação inicial foi apresentada por estagiárias em escolas. A continuada, pelas professoras inseridas nas mesmas. As estagiárias produziram narrativas ao longo do semestre e as socializaram em encontros na universidade. Constituiu-se assim, *espaçostempos* de formação, onde foi possível:

[...] narrar a vida, as práticas e a profissão, potencializa brechas para construção partilhada do conhecimento pedagógico. A narrativa oral e escrita, tanto das professoras, como das estagiárias, favoreceu uma parada do tempo cronológico e a reflexividade (auto)biográfica sobre as práticas e desafios cotidianos. Nos encontros entre as estagiárias e professora, na universidade, a leitura das narrativas produzidas favoreceu uma orientação horizontal e coletiva e a produção de saberes pedagógicos que entrelaçam, em tessitura, experiências pessoais, conteúdos trabalhados ao longo da graduação e as situações vividas no cotidiano da escola. (Bragança, 2021, p. 13)

Ao partilhar essas experiências, estas participantes partilham também suas próprias vidas, entrelaçando-a com a profissão. Este artigo é mais um que corrobora a potência da produção de saberes que existe dentro desta perspectiva metodológica.

Josso (2007) também traz contribuições para a pesquisa. No seu artigo, apresenta as possibilidades de transformação de si a partir das narrativas sobre histórias de vida. A partir da abordagem (auto)biográfica, Josso (2007) considera ser possível o conhecimento de si em nossa própria existencialidade, oferecendo oportunidade de reflexão e tomada de consciência deste processo de construção da identidade e formação de nós mesmos que se dá também dentro dos espaços de formação como escolas e universidades. Esta abordagem é, segundo a autora,

[...] *globalizadora e dinâmica da construção de si como uma disponibilidade constante à existência e, assim sendo, uma atenção consciente ou uma escuta sensível ao que se manifesta de nossa existencialidade no tempo presente.* (Josso, 2007, p. 424, grifo da autora)

E ela continua tecendo características sobre o trabalho biográfico e autobiográfico:

[...] *o trabalho biográfico e autobiográfico situa-se no entrelaçamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível original capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outras consciências ou ainda de convencer racionalmente.* (Josso, 2007, p. 433, grifo da autora)

Por último, Josso (2007) destaca que este processo, que é também de descoberta sobre aspectos pessoais, não é fácil. Por vezes, pode ser até doloroso, porém, se faz necessário para que possamos tomar consciência de que desde a escolha de uma roupa à escolha de uma profissão, há a presença de nossas crenças e ideias, ou seja, tudo aquilo que nos constitui está intrinsecamente relacionado a fenômenos como os nossos valores.

Sem um trabalho especificamente centrado nas tomadas de consciência de nossas idéias, nossas crenças, nossas convicções, etc., para as quais o trabalho biográfico sobre as histórias narradas de formação é uma das vias possíveis, nós continuaremos profundamente prisioneiros de nossos destinos socioculturais e socio-históricos. A invenção de si no singular plural implica então vigilância, vontade e perseverança para que sejamos seres vivos em transformação e não seres vivos em prorrogação. (Josso, 2007, p. 426, grifo da autora)

Ao adentrarmos em um curso, de nível superior ou não, visamos adquirir novas competências, principalmente profissionais, mas também sociais. Nisso, as crenças de cada um sobre as potências do ser humano são importantes. Logo, é igualmente importante trabalhar essas crenças e potencialidades do ser e fazer humano se quisermos contribuir com a sociedade. Este ser e fazer não é algo dado e pronto. Ele se dá em evolução, no que nos impele a concluir que nossa identidade é evolutiva. Ou seja, à medida que vamos vivendo novas experiências, nossas crenças, potências e nosso ser e fazer humano, evoluem. As formações iniciais e continuadas oferecidas por espaços como as escolas e as universidades, fazem parte dos locais onde esse processo de criação de uma identidade evolutiva acontece. A autora chama atenção que essa evolução também é dos nossos valores de referência. Portanto, os valores fazem parte de nossa identidade e evoluem junto com ela (Josso, 2007).

A autora também destaca os lugares educativos, aqueles que, independentemente do foco, seja desenvolvimento pessoal, cultural, social ou profissional, compreendem pessoas com expectativas e motivações a respeito de sua formação, de sua vida cotidiana e suas ações na sociedade. A Universidade também é um desses lugares educativos onde se propõe, entre outras coisas, o desenvolvimento dos discentes ali presentes, seja com perspectiva mais voltada ao lado profissional da formação ou não. Mas tendo potência para acolher e compartilhar desenvolvimentos outros que não só o profissional. Sendo assim, a autora ressalta:

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem

peças cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de *posicionamento* na sua vida cotidiana e na sua *ação* em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à *compreensão* da natureza dessas próprias mutações. (Josso, 2007, p. 414)

A narrativa (auto)biográfica dos discentes deste lugar em específico, a Universidade, pode ter mais a dizer do que propriamente sobre os conteúdos da sala de aula. Este espaço também é de posicionamento e ação, expectativas e motivações que envolvem a vida acadêmica e a extrapolam, e que dizem respeito ao nosso próprio processo de desenvolvimento enquanto seres humanos.

Josso defende que “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (2007, p. 413). E ela ainda acrescenta:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (Josso, 2007, p. 414)

Em todo este trabalho reflexivo permitido pela pesquisa (auto)biográfica, certamente é possível encontrar diferenças entre os valores existenciais de referência e sentidos de vida que os participantes já possuíram, possuem e ainda pretendem alcançar. Todos estes processos são subjetivos, portanto, não são os mesmos de uma pessoa para a outra.

Nós vivemos em um processo contínuo de vir a ser que tende a ser influenciado pela cultura do momento histórico em que vivemos. No momento em que esta dissertação é escrita, podemos dizer que estamos inseridos em uma cultura onde os valores atuantes em nossa sociedade estão em crise⁵ (Monteiro, 2019). Através da investigação das narrativas (auto)biográficas, será possível percebermos se esta crise afeta os estudantes universitários de alguma forma, já que assim como a Instituição, também estão inseridos na cultura vigente.

Outros possíveis desdobramentos advindos deste tipo de pesquisa, além da possibilidade de destacar valores existenciais e sentidos de vida dos discentes de Licenciatura, é ainda, da

⁵ Ou seja, uma permanente mudança de paradigma na qual os valores morais não desaparecem, mas alteram-se em sua interpretação à medida do tempo e evoluções culturais.

abordagem de outras dimensões do pensar, sentir e agir humano, como crenças religiosas e científicas que perpassam nosso ser e estar no mundo.

Se abordamos a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sociohistóricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade. (Josso, 2007, p. 416)

Pois bem, podemos perceber também que a narrativa (auto)biográfica permite percebermos outro ponto, que em alguma medida fora colocado como desdobramento possível: as relações que podem ser positivas ou negativas entre as várias dimensões que nos constituem e que podem levar a processos como o de adoecimento discente. Como adendo, além da expressão evolutiva da existencialidade e da identidade, também podemos indicar a valorativa.

Entretanto, cabe ressaltar que esta proposta de metodologia com trabalho (auto)biográfico não é mera repetição de histórias do passado, reflexões sobre o presente ou especulações do futuro, e sim o recorte de uma perspectiva específica. No caso deste trabalho a da educação, que permite-nos aproximar de significados neste movimento de escrita rememorativa e reflexiva dentro da estrutura temporal proposta, que será apresentada mais à frente.

Assim, a partir do momento que este tipo de pesquisa reconhece a dimensão biográfica como constitutiva do ser humano e seu desenvolvimento, torna possível investigar qual função ela desempenha nos processos de individuação e socialização (Delory-Momberger, 2016) nas múltiplas dimensões constituintes da pessoa humana, como a cognitiva, psíquica, social, entre outras. A partir disso, temos a oportunidade de entender melhor como se dão as relações entre nós e com a sociedade, podendo tomar consciência de aspectos da nossa subjetividade, como valores e sentidos de nosso modo de agir e pensar.

Passeggi (2016) considera o engajamento da autobiografia como metodologia de pesquisa qualitativa como uma aposta, um desafio, composta basicamente de três caracteres: o epistemopolítico, onde a capacidade humana de autobiografar a si mesmo, construindo táticas de emancipação e empoderamento, são o centro; o pós-colonial, se opondo à visão elitista de conhecimento que desconsidera a capacidade reflexiva e interpretativa do cidadão tipicamente normal, impelido pelos desafios do dia a dia e de formação de consciência crítica acerca das problemáticas que o cercam; e por último, um caráter de aposta pósdisciplinar, pautada na ideia

de liberdade na construção de instrumentos para investigação e/ou descoberta de fatos, sem se prender a visões disciplinares de qualquer forma.

O caráter pós-colonial nos permite pensar sobre os participantes da minha pesquisa, discentes de licenciatura, em um contexto em que é privilegiado o conhecimento dos docentes. São pessoas intrinsecamente ligadas ao cotidiano do ambiente universitário e que por muitas vezes, passam quase o dia inteiro atrelados a ele, ocorrendo ali boa parte de seu processo de formação, não só profissional, mas também humana, o que envolve seus valores existenciais e sentidos de vida. Portanto, é fundamental ouvi-los e saber diretamente deles, como veem, sentem e expressam este devir. O caráter epistemopolítico pode nos permitir, a partir das narrativas, identificar estratégias usadas por estes discentes para a manutenção do bem estar social, psicológico, físico e espiritual, tendo em vista que o processo formativo envolve lidar com as dificuldades impostas pela vida.

Delory-Momberger (2016) chama a atenção para a importância da experiência no processo de construção biográfica. Cada espaço social ao qual estamos inseridos, trabalho, família, hobbies, escolas e universidades, se constituem como um desses espaços onde diferentes tipos de experiência são construídas e influenciadas não só por eles, mas também por nossa idade, tipo de atividade que desempenhamos, etc. Logo, a descrição biográfica dos participantes da minha pesquisa também é influenciada e transformada a partir do ponto de vista que eles possuem destes espaços sociais e como eles veem a si mesmos, ou seja, é subjetiva.

A atividade biográfica realiza assim uma dupla e complementar operação de subjetivação do mundo histórico e social e da socialização da experiência individual: ela é ao mesmo tempo e inseparavelmente aquilo por que os indivíduos se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem como seres sociais. (Delory-Momberger, 2016, p. 138)

A autora ainda ressalta como a atividade biográfica pode ser descrita dentro da dimensão sócio-histórica,

[...] a atividade biográfica pode ser descrita como um conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais, pelas quais os indivíduos se inscrevem subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que lhes antecedem e os ambientam, apropriando-se das sequências, dos programas e dos padrões biográficos formalizados (currículo escolar, currículo profissional, mas também *scripts* de ação e cenários) dos mundos sociais dos quais eles participam. Consequentemente, ela surge como um processo essencial de constituição do indivíduo em sociedade. A categoria biográfica poderia ser definida como uma *categoria da experiência* que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sociohistórica, integrar, estruturar, interpretar

situações e os acontecimentos da sua vivência. Segundo as épocas e as formas sociais, as manifestações da atividade biográfica e a intensidade do *trabalho* que lhe corresponde variam em função do recurso diferenciado que as sociedades fazem à reflexividade individual e a esse campo privilegiado de reflexividade que constitui a construção biográfica. (Delory-Momberger, 2016, p. 138)

Pensando no âmbito universitário e no processo de afiliação (Coulon, 2008), ressalta-se a importância da apropriação dos rituais e cerimônias presentes neste meio para que os discentes possam se sentir como parte integrante deste ambiente, acolhidos e se relacionando da forma mais saudável possível com a vida acadêmica. Este processo pode ser identificado dentro desta dimensão sócio-histórica e conseqüentemente abordado no movimento (auto)biográfico.

Entre outras possibilidades da pesquisa narrativa (auto)biográfica, Passeggi (2016) ressalta sua potência para encontrar, entre outras coisas, atribuições de sentido de vida, um dos objetivos desta pesquisa.

Com efeito, as narrativas autobiográficas, analisadas, nos últimos anos, em teses, dissertações, entrevistas rompem com as dicotomias positivistas, entrelaçando razão e emoção, sujeito e objeto de reflexão, nos processos de interpretação da experiência e atribuição de sentido à vida. (PASSEGGI, 2016, p. 11)

Por meio deste ato narrativo que nos faz interpretar e reinterpretar os acontecimentos propostos, tanto a pessoa que narra quanto as suas experiências ganham sentidos que podem não ter sido percebidos anteriormente, reinventando-se. “É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida, ou de narrativas autobiográficas, como processos de formação docente” (Passeggi, 2016, p. 14). Apesar da autora chamar atenção para o processo de formação docente, nosso foco é o da formação discente no ensino superior, ou seja, um outro lado do processo de formação. Tais processos de formação são fundamentais e necessários em nós enquanto seres humanos, logo, os discentes não escapam dele. É possível que os participantes se tornem os principais interessados no conhecimento produzido por eles mesmos.

Uma peculiaridade interessante deste tipo de pesquisa é que compartilhamos, na relação uns com os outros e com o mundo, experiências que podem parecer muito semelhantes, porém, pelo caráter subjetivo existente em nós, elas nunca são iguais, são sempre singulares e correspondentes à experiência de cada um naquela situação que, por mais semelhante que pareça, nunca é igual. Isso constitui o que Delory-Momberger (2016) chama de biograficidade, uma espécie de código referente à essas experiências singulares que experienciamos. Algumas

são mais fáceis de assimilar, talvez por já termos alguma base experiencial com a situação, outras, mais difíceis, mas elas existem e estão presentes em nosso dia a dia.

Em relação ao processo de estudo da pesquisa (auto)biográfica, Delory-Momberger diz que permite destacar os "[...] processos conjuntos de individuação e socialização que são constitutivos da construção e do desenvolvimento sócio-individual como formas de apropriação e de configuração biográfica" (2016, p. 138).

Através destes processos o indivíduo revela suas manifestações de si mesmo, seus comportamentos para si e para os outros e como foram, são e serão vistos e reconhecidos por si e pelos outros. Atribui sentido à sua própria existência através do processo reflexivo proporcionado por este processo, construindo assim sua própria biografização (Delory-Momberger, 2016).

A existencialidade humana se dá em um campo enorme de possibilidades dentro das várias dimensões de nosso ser e estar no mundo. Ao escolhermos metodologias de pesquisa que isolam, fragmentam uma dessas dimensões ou características do ser humano, corremos o risco de reduzi-lo a apenas um aspecto dentre vários, fazendo então uma redução de possibilidades e potencialidades da própria pessoa humana e em última instância, perdermos de vista a própria existencialidade em si.

Uma das dificuldades impostas a este tipo de pesquisa qualitativa, ressaltada por Passeggi (2016), é a de determinar qual é o tipo de conhecimento possível de ser gerado a partir dela e qual a relevância do mesmo. Disso surge o seguinte dilema:

[...]ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela. (Passeggi, 2016, p. 9)

Delory-Momberger (2016) também resalta esta dificuldade. Segundo ela, ao questionarmos “a qual saber aspira a pesquisa biográfica”, não é difícil compreender que o campo de conhecimento da mesma é o

[...]dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social. (Delory-Momberger, 2016, p. 136)

O dilema é pertinente tanto à pesquisa quanto a mim enquanto pesquisador. Vejo na construção de narrativas (auto)biográficas uma oportunidade ímpar para conseguirmos nos

aprofundar nas dimensões da pessoa humana e aproximar do que ela tem a nos dizer sobre aquilo que não está explícito. Por meio dela, os participantes ganham voz e presença, narrando suas experiências da forma como foram, por elas, perpassadas. Brockmeir e Harré, citados por Passeggi, afirmam que

As narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana (ibidem), constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras. Nesse sentido, elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa. (Brockmeir e Harré apud Passeggi, 2016, p. 9)

Logo, a narrativa (auto)biográfica permite-nos contar a história de nossas vidas e de experiências de diversos momentos delas. No caso desta pesquisa, a trajetória educacional destes discentes da UFJF que cursam licenciatura, objetivando identificar em suas narrativas valores existenciais e sentidos de vida que os movem/motivam a cursar esta modalidade de ensino. A biografização que é “um processo permanente de aprendizagem e de constituição sócio-histórica da pessoa que narra” (Passeggi, 2016, p. 9), possibilita-nos compreender como estes participantes se tornaram, se tornam e o que pretendem se tornar enquanto pessoas humanas dentro de seu processo formativo. Narrar sobre si mesmo é também se conhecer e se construir.

No decorrer de nossas vidas, nossa construção formativa dentro dos espaços educacionais, como nas escolas e universidades, adquirimos vasta experiência a ser posta em diálogo através da pesquisa (auto)biográfica. Nossa construção e (re)construção durante todos os anos, do ensino fundamental ao superior, passa também pela reflexão e mudança dos valores existenciais e dos sentidos de vida que tínhamos em épocas passadas, os que temos agora e os que pretendemos ter no futuro.

Josso (2007) reafirma a possibilidade de a abordagem de pesquisa biográfica em situações educativas abarcar a compreensão dos processos de formação, conhecimento e aprendizagem a partir do interior do participante, na sua dinâmica psico-sociocultural ao longo de sua vida, buscando consonância entre as dimensões constituintes da pessoa humana e não a fragmentação.

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada

de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (Josso, 2007, p. 419)

Neste sentido, um maior nível de conhecimento de si mesmo também é uma contribuição possível da metodologia proposta. A todo momento, estamos potencialmente inseridos no processo de autoconhecimento proporcionado pela existência. Disso, surgem novas construções formativas que implicam nas mudanças de nosso vir-a-ser no mundo, impactando em nossos valores e sentidos. Narrar nossa história, de forma oral e/ou escrita, é um movimento que permite-nos aprofundar ainda mais neste processo. Josso reforça,

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera *formadoras e muitas vezes fundadoras*, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido. (Josso, 2007, p. 420)

Quanto ao papel do pesquisador, Delory-Momberger (2016), destaca que:

Mas o “interesse de pesquisa” deste último [do pesquisador] está em outro lugar: ele está naquilo que faz a narrativa, ele o traz para tentar entender como a narrativa ao mesmo tempo produz e permite vislumbrar a construção singular que um indivíduo faz de uma existência e de uma experiência, elas também singulares, que integram e se apropriam desses elementos coletivos. (Delory-Momberger, 2016, p. 142)

Pode-se perceber que, o interesse do pesquisador, é também na própria pessoa humana que participa da pesquisa. É um interesse genuíno pelos seres humanos e pela humanidade impelida de forma singular, que reflete no coletivo, e em cada um de nós. E isto só pode acontecer com a abertura mútua ao outro, entre o pesquisador e o pesquisado. É uma relação de colaboração e aprendizado mútuos. É um trabalho feito “com” os pesquisados e não “para” eles.

Através da pesquisa narrativa (auto)biográfica, podemos nos aproximar daquilo que é interior às pessoas, àquilo que não está explícito, mas que consiste fundamentalmente em princípios importantes de seus pensamentos, ações e motivações nos determinados contextos

em que vivem. Nesta pesquisa, vamos nos ater ao contexto de discentes de licenciatura na Universidade Federal de Juiz de Fora – campus Juiz de Fora, com o registro (auto)biográfico de suas experiências educacionais e formativas do passado, com vislumbre para o futuro, além do presente.

Elizabeth Lukas (1998) desenvolveu uma estrutura temporal para este tipo de pesquisa, tendo como base a Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl (1905-1997). Desta forma, considera-se o passado, o presente e o futuro da pessoa envolvida no processo biográfico de escrita ou narrativa oral. Tendo como base o presente, entendido como “minha situação atual”, a autora elenca quatro seções relacionadas ao passado e quatro relacionadas ao futuro, respectivamente: “Meus pais, meu tempo pré-escolar, minha escolaridade, minha maturidade até hoje” e “Meu futuro próximo, meu futuro distante, minha morte, minhas pegadas neste mundo). Assim, temos o total de nove seções biográficas a serem desenvolvidas na narrativa (auto)biográfica da pessoa em questão.

Desenho 1 - Estrutura construída por Lukas (tradução própria)

Visão retrospectiva	1. Meus Pais
	2. Meu tempo pré-escolar
	3. Minha escolaridade
	4. Minha maturidade até hoje
Visão futura	5. Minha situação atual
	6. Meu futuro próximo
	7. Meu futuro distante
	8. Minha morte
	9. Minhas pegadas neste mundo

Fonte: Estrutura da construção de uma narrativa (auto)biográfica sugerida por Lukas (1998).

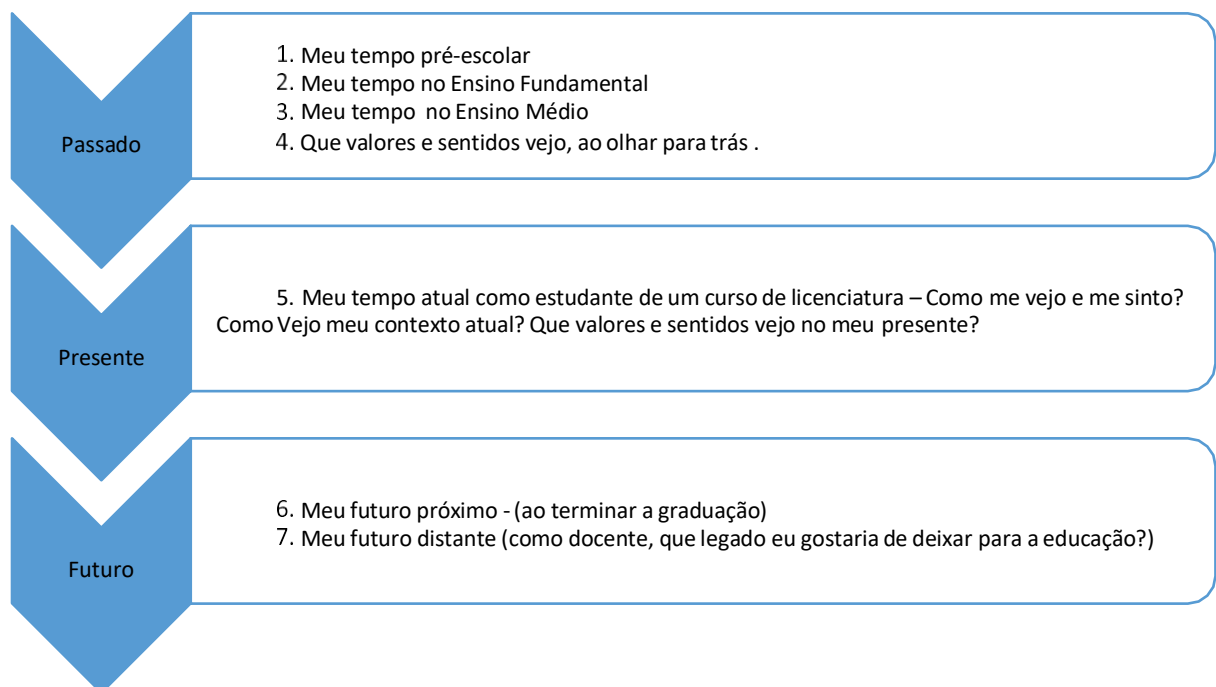
As quatro primeiras seções, por se tratarem do passado, ou seja, algo que já aconteceu e do qual não podemos mudar o ocorrido, é visto como o “reino da realidade”. Já os capítulos referentes ao futuro, são compreendidos dentro do “reino do possível”, justamente pelo caráter

de incerteza em relação a este aspecto temporal. São ações, planos e/ou ideias que ainda não se realizaram e podem vir a não ser realizadas, ou seja, ainda não são e podem não vir a ser reais. Como por exemplo, ao conquistarmos uma vaga em um curso em uma instituição de ensino superior, tendemos a ser tomados por grande alegria, fazendo incontáveis planos e projeções para o futuro e nossa carreira profissional. Porém, isso pode nos levar a perder de vista todo o caminho necessário para se atingir este futuro e as possíveis intempéries deste caminhar. Logo, pode ser necessário trancar o curso ou atrasar o seu término por muitos motivos, envolvidos com o próprio ambiente acadêmico, como a não oferta de uma determinada disciplina naquele semestre e/ou participação em projetos diversos, ou até fora dele, como emergências familiares. Enfim, são possibilidades que podem ou não se tornar realidade, portanto, possíveis.

Existem ainda, dentro deste reino, fatores previsíveis e imprevisíveis. Por exemplo, me inscrever em um processo seletivo para concorrer a uma bolsa em algum projeto é previsível, porém, a aprovação ou não, é imprevisível. Mas mesmo perante estes fatores imprevisíveis, do qual não temos controle sobre eles propriamente, podemos escolher nossa ação frente a eles. No exemplo acima, caso não seja aprovado, o aluno pode escolher entre estudar para tentar outros processos seletivos ou apenas aceitar a negativa sem tentar superá-la de alguma forma.

Inspirado por esta estrutura de Lukas (1998), criamos nosso próprio desenho, trazido abaixo.

Desenho 2 – Desenho de estrutura elaborado para esta dissertação



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Nesta adaptação, daremos ênfase a relatos pertinentes à escolaridade, desde a Educação infantil, passando pelos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio, chegando ao presente enquanto discentes do Ensino Superior na habilitação em Licenciatura, refletindo sobre qual ou quais as motivações para escolha da habilitação em Licenciatura e a permanência na mesma e, ainda, trazendo provocações quanto ao futuro, questionando-os sobre qual legado gostariam de deixar para a educação enquanto potenciais professores e professoras e/ou profissionais da área.

Tanto Lukas (1998) quanto Josso (2007) acreditam que o lugar e o tempo onde os sentidos ocorrem, podem ser tratados em diferentes formas de registro, como narrativa através de linguagem, escrita, desenhos, entre outros, facilitando a visão do todo e potencializando a capacidade de intervenção na própria existência, otimizando as narrativas solicitadas. Neste trabalho, preferimos sinalizar para a escrita.

A metodologia empregada por Josso (2007) é definida como “Histórias de vida em formação”, utilizando-se da narrativa biográfica para o seu desenvolvimento. Há, assim como na metodologia apresentada por Lukas (1998), primazia pela forma subjetiva de cada participante se expressar e exercer sua capacidade e liberdade criadora. Assim, é possível que o participante possa, através da auto-orientação de si, ou seja, descoberta e cultivo de sua própria singularidade em meio à multiplicidade. Além disso, possibilita, junto às outras dimensões que possuímos enquanto seres humanos, o processo de formação, transformação e educação de nós mesmos, favorecendo e enriquecendo os processos educativos aos quais estamos sujeitos, oportunizando que estes processos sejam de fato educativos, pois passam a ser realizados com consciência das potencialidades transformativas inerentes a eles.

Nos dias atuais, nos quais os aspectos da subjetividade se tornam um assunto cada vez mais em pauta, esse tipo de metodologia abre ainda mais caminhos para se pensar o ser humano em todas as suas dimensões, e não somente nas já consolidadas tradicionalmente, principalmente em âmbitos técnico-científicos. Em relação a essa metodologia, Josso ainda ressalta,

Ela aparece como particularmente adequada, num período histórico em que as mutações políticas, econômicas, culturais e ecológicas acarretam uma implosão dos referenciais, dos valores e das pertencas conhecidos e impõem a busca de novas coerências existenciais abertas ao intercultural. (Josso, 2007, p. 431)

Em suma, podemos perceber a potencialidade deste tipo de abordagem metodológica e justificar seu uso para a pesquisa em questão, trazendo mais uma vez, uma afirmação de Josso (2007).

Bem entendido, as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser a panacéia universal, elas se apresentam como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações sociais (como a mediação, por exemplo). Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil. (Josso, 2007, p. 437)

Por fim, retomamos o objetivo central desta pesquisa que é apreender os valores existenciais e os núcleos de sentidos de vida de estudantes universitários cursando habilitação em Licenciatura e matriculados na disciplina de “Processo Ensino-Aprendizagem”, que é de tronco comum para todos os cursos da referida Habilitação na Universidade Federal de Juiz de Fora

4.1 SOBRE O EXERCÍCIO DE PESQUISA

A partir dos estudos realizados e, especialmente sob inspiração de Lukas (1998), foi criado um desenho metodológico próprio, já apresentado. A partir desta construção me deparei com o desafio de conseguir conquistar os estudantes para participar da pesquisa. Para me aproximar da turma e tentar promover um ambiente mais confortável, de identificação e aproximação, baseando-me em Josso (2007), também participei da disciplina de “Processo Ensino-Aprendizagem”.

A proposta foi iniciada com minha inserção em uma turma da disciplina Processos de Ensino Aprendizagem – PEO 039 – Turma A, oferecida pelo Departamento de Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora – campus-JF, formada por estudantes de cursos de licenciatura. Estive inserido na turma na condição de estagiário, matriculado na disciplina de Estágio Docência em Educação- PPGE/FACED/UFJF, entre os meses de setembro de 2022 e janeiro de 2023 que, no calendário acadêmico em vigência, ainda sujeito aos impactos do período pandêmico, corresponde ao semestre 2022.3, e sob a supervisão da orientadora desta dissertação e professora responsável pela referida turma. Tal movimento se fez importante para me aproximar da turma, criando confiabilidade para a pesquisa. Cabe ressaltar que tal aproximação não visou produzir nenhum dado que pudesse ser usado como

materialidade da pesquisa. Somente após a aprovação do Comitê de Ética, sob o parecer 5.960.625, é que as narrativas foram solicitadas e construídas pelos estudantes, constituindo assim, dados para investigação.

Acompanhei a professora durante as aulas da referida disciplina. As aulas aconteceram nas terças (08:00h às 10:00h) e quintas (10:00h às 12:00h). Aos poucos, fui conhecendo cada um dos alunos e alunas, aprendendo seus nomes, escutando um pouco mais de suas histórias de vida e criando um sentimento de amizade.

Falando um pouco da turma em si, era composta de mais de 40 alunos e alunas, em sua maioria, do curso de Licenciatura em História, mas, também, de outras áreas, como Geografia, Matemática, Educação Física e Artes e Design. Havia um misto interessante de discentes em períodos iniciais, outros em final de curso e aqueles que se consideram “aperíodos”⁶. Este encontro de áreas e cursos pode ser muito frutífero para a disciplina e também para a pesquisa, já que quanto mais diversificado for o campo de estudo em questão, maior a chance de obtermos diferentes pontos de vista, valores existenciais e sentidos de vida que podem ter influência ou não na graduação em curso. Além disso, tende a tornar as discussões em sala mais ricas. Entretanto, também foi possível perceber como esta heterogeneidade de pessoas de cursos diferentes pode ser um fator desafiador, já que, aparentemente, alguns não se sentiam tão à vontade com “desconhecidos”.

A proposta inicial era que, no devido momento, após esta aproximação inicial, e com os trâmites necessários à aprovação da pesquisa pelo comitê de ética em pesquisa (CEP), eu apresentasse a eles, de forma narrativa, a minha própria (auto)biografia, narrando minha trajetória educacional até chegar onde estou, enquanto Mestrando do PPGE, e após, os convidasse para participar da pesquisa fazendo um movimento semelhante, mas que ao invés de narrado, fosse escrito. Entretanto, houveram alguns contratemplos em relação ao calendário acadêmico. As aulas de final e início de ano, já que tivemos aula até o final de dezembro e início de janeiro, estavam sendo pouco frequentadas e os discentes já demonstravam certo sentimento de cansaço, frente ao conturbado período ainda em processo de transição para o calendário acadêmico regular, após as adaptações necessárias às aulas no retorno às atividades presenciais após o período crítico da Pandemia da COVID-19.

⁶ Não se consideram em nenhum período propriamente dito. Em geral, não costumam seguir a matriz curricular. Montam sua própria organização de acordo com a necessidade, “atrasando” ou “adiantando” a formação. Coloco aspas por entender que este processo é bem mais profundo do que simplesmente falar em atrasar ou adiantar a formação, mas que não cabe neste momento e nesta pesquisa.

Assim, foi necessário repensar a proposta inicial. Ao invés de narrar minha (auto)biografia e convidá-los em seguida para participar na pesquisa, eu apresentei minha pesquisa a eles, explicando o que é uma narrativa (auto)biográfica. Em seguida, os convidei para participar construindo sua própria narrativa (auto)biográfica, fazendo uso de um formulário do Google contendo o desenho da pesquisa e as perguntas pertinentes a ela⁷, com espaço aberto para escrever o quanto achassem necessário e com a opção de editar as respostas a qualquer momento.

E assim foi feito, fiz uma apresentação da proposta da pesquisa, abri para possíveis perguntas, dialoguei com eles a respeito do tema, convidando-os para a construção da narrativa (auto)biográfica e coloquei tanto meu número de telefone pessoal quanto meu e-mail à disposição para futuros questionamentos e diálogos. Enviei um e-mail com o link para acesso ao formulário para todos os matriculados na disciplina. Sendo assim, até as pessoas que não estavam presentes na sala no dia da apresentação, puderam ter acesso e conhecimento da pesquisa e da proposta.

Muitos acharam o tema interessante, sinalizaram que estavam dispostos a participar e teceram elogios. Porém, o tempo foi passando e, infelizmente, não estava tendo o retorno que esperava. Assim, solicitei, a alguns alunos com quem tive maior aproximação, o contato de outros e comecei a pedir, individualmente, que, caso tivessem interesse e pudessem, participassem da pesquisa. Alguns sequer responderam minha tentativa de contato, mas a maioria respondeu e foi solícita, em um primeiro momento, sinalizando positivamente para a participação. E dessa forma, consegui algumas narrativas (auto)biográficas. No entanto, ainda assim algumas dessas pessoas que sinalizaram de forma positiva, não responderam.

Conversando com uma aluna que tive oportunidade de me aproximar mais, fiquei sabendo que, muitos alunos acharam a pesquisa muito legal, porém difícil de ser feita e que estavam todos muito cansados e já no anseio de natal, ano novo e carnaval, o que poderia explicar, pelo menos em parte, a não resposta à minha solicitação.

Não desisti e continuei procurando contatos de pessoas que demonstraram maior interesse em participar. Dessa forma, consegui no total a participação de oito discentes, tendo, então, oito narrativas. No entanto, por recomendação dos professores da banca de qualificação, foram escolhidas para diálogo 4 narrativas (auto)biográficas. A escolha delas se deu pelo rico conteúdo que possuem.

⁷ As perguntas norteadoras da construção da narrativa (auto)biográfica estão no Anexo II, ao final da dissertação

Após a leitura atenta a cada uma delas, decidi investigá-las de forma dialógica. Por isso, a seguir, apresento os diálogos feitos com cada uma dessas narrativas (auto)biográficas escolhidas, apresentando os valores existenciais e núcleos de sentido encontrados e outros fenômenos presentes em cada uma das narrativas e que também foram pertinentes para pensar sobre os valores e os sentidos ao longo da trajetória educacional e em direção ao futuro dos participantes.

5 DIÁLOGOS NARRATIVOS

Neste capítulo, será feito um diálogo com as narrativas (auto)biográficas construídas pelos participantes da pesquisa. Para preservar a identidade dos participantes, compromisso assumido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinado por eles, optei por substituir o nome de cada um (a) por um personagem histórico, como forma de homenagem e agradecimento ao aceite de participar da pesquisa.

Pensando nas categorias temporais que estabelecemos anteriormente, o passado, presente e o futuro, cabe agora dialogar com as narrativas (auto)biográficas destacando indicativos de valores existenciais e sentido de vida que influenciaram na escolha da graduação em licenciatura, a permanência na mesma e o legado pretendido no caso de atuação profissional na área de Educação. O diálogo com as narrativas (auto)biográficas é atravessado por algumas reflexões provocadas pelo mesmo.⁸

JOANA D'ARC

A primeira participante, nomeada aqui por Joana D'arc, é discente do curso de Licenciatura em História, tem 35 anos, é natural da cidade de Juiz de Fora e reside na mesma. Sua trajetória escolar, da pré-escola ao curso de graduação atual, foi feita em instituições públicas e, no momento de construção de sua narrativa, ela não trabalhava na área de Educação. A licenciatura em História não foi sua primeira escolha de graduação. Ela já tem uma graduação, em Turismo, que foi feita em uma instituição particular.

Ao falar de seu passado, destaca a importância que sua família, com destaque para o Pai, possui em sua formação. O mesmo teve acesso à Educação somente através do Mobral, sendo considerado, antes disso, como analfabeto funcional pela participante. Mas, apesar de todas as adversidades, Joana destaca o que ela considera como um excelente trabalho em sua educação e de suas duas irmãs. O pai, ainda na infância, incentivava a leitura, dando vários livros e revistas compradas em sebo⁹. Por isso, ela pôde aprender a ler aos cinco anos com facilidade. **Meu pai sempre incutiu em nós o gosto pela leitura, pelas artes (incluindo idas aos Museus, Cinemas, Peças de Teatro etc). A grana sempre foi muito curta, e sempre**

⁸ Os trechos retirados das narrativas estão em negrito para que tenham o devido destaque.

⁹ Local de compra de livros usados.

acabava antes do final do mês, mas ele sempre dava um jeitinho de levar a gente nesses ambientes (muitos gratuitos). [...] ele levava a gente na UFJF com muita frequência também. [...] esses espaços sempre foram muito acolhedores e me fazem reviver memória de infância. Percebe-se que, para ela, o incentivo à cultura de uma forma geral, é um fator fundamental para o processo formativo educacional.

Apesar do destaque ao Pai, ela confere grande importância à Mãe. [...] **acho que meu pai só pode ser tão criativo assim, porque antes minha mãe lhe mostrou o que era amor, a importância de uma família e do apoio mútuo!**”

Viktor Frankl (2019) por sua vez, coloca entre os valores vivenciais, o encontro do Amor como uma fonte de realização de sentido na vida. O que reforça a ideia de que através da realização de valores, somos impulsionados a viver de forma mais responsável e dinâmica perante a vida, atravessando as adversidades, neste caso a financeira e de acesso à educação, de forma criativa e sem deixar de lado aspectos importantes, como a Educação do outro, mas também a nossa.

Sobre o Ensino Fundamental, Joana D’arc traz o contexto difícil enfrentado em algumas escolas públicas, principalmente as de periferia. Tendo estudado boa parte de sua vida em algumas destas escolas, destaca a presença de violência, gravidez precoce e tráfico de drogas. **Estudei em muitas escolas com alto índice de violência entre os alunos, polícia na porta, meninas engravidando aos 13/14 anos etc. Perdi amigo para as drogas, o tráfico e também tive amigos presos. Para além disso, ainda assim, a escola era para mim um ambiente acolhedor e estimulante. Lembro que na quarta série eu e minha irmã fomos parar em uma turma de repetentes e todos eram muito maiores e mais velhos que nós, alguns já tinham frequentando reformatório etc. Mesmo assim, o ambiente era muito bom, porque os professores, coordenadores e direção nos acolhiam, traziam bons projetos educativos e estavam sempre nos motivando a olhar para além do nosso contexto. A própria turma de repetentes era afetuosa entre si, e nos acolheram muito bem.**

Podemos pensar em uma série de valores presentes neste trecho de sua narrativa, principalmente os valores atitudinais, tanto por parte da participante, quanto dos profissionais da Educação destas escolas. Dando ênfase na primeira, podemos perceber que, apesar do difícil contexto em que estava inserida, ela se posicionou de forma a enxergar e vivenciar as coisas boas que a instituição escolar possuía. Diga-se de passagem, o ambiente acolhedor e estimulante proporcionado pelos profissionais e outros alunos, que apesar do contexto, a tratavam bem.

Também podemos inferir valores criativos a partir da narrativa. Pensados como a capacidade de se reinventar e criar algo de bom/positivo mesmo nos ambientes mais adversos (Frankl, 2019), é possível dizer que os profissionais das escolas, e a própria Joana D'arc, apresentam tais capacidades através das escolhas realizadas nos devidos contextos, mantendo projetos que tinham como objetivo incentivar o processo formativo educacional dos alunos e alunas nas escolas em que ela estudou.

Ainda provocada a pensar sobre os valores e sentidos que vê ao olhar para o passado, ela destaca algumas atividades realizadas nas escolas em que esteve [...] **tinha tantos projetos legais, oficina de teatro, leitura, clube de ciências, que pude me inspirar muito nesse período, que era um momento que eu comecei a trabalhar de bordadeira (estudava de manhã e trabalhava de tarde e de noite)**. Este trecho me fez pensar muito nos esforços realizados por seu pai para que ela e suas irmãs tivessem acesso a espaços culturais e educação. A importância que ela dá a estas atividades parece ser uma reverberação desses esforços.

A arte, de forma geral, também é vista como possibilitadora de valores criativos (Frankl, 2019), já que possui a capacidade de desenvolver nossa criatividade e nos sensibilizar, possibilitando também sermos mais sensíveis em relação ao outro e talvez, respeitosos.

Ao trazer o fato de quando começou a trabalhar como bordadeira, ela está escrevendo sobre a época em que estava no ensino fundamental. Devido à dificuldade financeira da família, teve que começar a trabalhar muito cedo para ajudar em casa. Apesar disso, nota-se que ela manteve a postura de continuar estudando, reconhecendo o valor que os estudos tinham em sua vida. Isto reforça a importância das atitudes de incentivo à Educação por parte dos pais e dos professores/as. O encontro com o outro é fundamental para nosso desenvolvimento.

E este encontro com o outro se dá também com os profissionais das escolas. **Tenho então muito apreço pelos meus Professores, pelas tias da merenda, até pelos Diretores que passaram por mim, nesse período**. A partir desses encontros, somos afetados.

Nesta dissertação, o afeto deve ser entendido como aquilo que nos afeta. Pode ser de forma positiva ou negativa. No caso dela, o afetar-se se traduziu no sentimento de apreço, que entendi como carinho, que possui pelos profissionais da Educação que estiveram presentes em sua vida escolar durante o Ensino Fundamental.

Provocada a pensar sobre as lembranças significativas do Ensino Médio, Joana D'arc, assim como no Ensino Fundamental, relata que o contexto das escolas onde estudou não era

fácil. Muita violência e problemas diversos, mas, ainda sim, com profissionais dispostos a superar o contexto em prol de seus alunos. Segundo ela, em sua maioria, os professores eram muito bons e estavam sempre tentando fazer do ambiente da sala de aula um espaço acolhedor e estimulante. **Os professores também, em maioria acolhedores e afetuosos, e dispostos a fazer o melhor que conseguiam. [...] Eu lembro de vários professores dessa época e como eles tentavam estimular a gente a ir para faculdade, ou fazer algo legal profissionalmente e quase nenhum nos impunha limitações aparentes e rótulos. [...] Tenho muito carinho e apreço por todos esses momentos escolares, e pelos profissionais que me perpassaram. Eles realmente me atravessaram de uma maneira tocante, que me fez escolher a licenciatura como segunda graduação. Tive exemplos negativos de professores, mas raros, os positivos ultrapassam tanto, que quase não me lembro dos que não foram tão bons assim.**

Um dos pontos altos da narrativa (auto)biográfica de Joana D'arc é quando ela traz à tona a influência destes professores na motivação de sua escolha pela Licenciatura como segunda graduação¹⁰. Isto reforça a ideia de que os encontros com os outros que, são inevitáveis no decorrer de nossas vidas, nos tocam e nos influenciam¹¹ a optar por uma dentre as diversas possibilidades que se apresentam a nós. Nesta perspectiva, podemos interpretar tais vivências inseridas no que Frankl (2019) conceitua como os valores vivenciais. Através destes encontros e da realização de valores que estes possibilitam, podemos encontrar sentidos de/na vida.

Joana D'arc, novamente apresenta a dificuldade financeira de sua família. Porém, parece que encontramos uma contradição com o que foi dito anteriormente. **Eles (se referindo aos pais) não estimularam nada sobre educação, mas não culpo eles. Éramos muito pobres, eles nunca estudaram, e precisavam de filhos que trabalhassem para sustentar a casa.** Mais acima, ela destaca toda a importância e influência que, principalmente seu pai, teve em sua infância para incentivar e proporcionar a ela e suas irmãs acesso à cultura e educação. Porém, não necessariamente dentro do espaço escolar. Comecei a me questionar sobre a forma que ela enxerga a Educação. Será que pensa como um processo possível de acontecer somente dentro dos espaços escolares? Será que todo o estímulo à leitura, cultura e artes, possibilitado

¹⁰ Esta participante já possuía graduação em Turismo, mas motivada por estes encontros, ao longo da sua trajetória educacional, optou por esta segunda graduação em um curso de Licenciatura, seguindo aquilo que mais lhe tocou durante esta categoria temporal do passado.

¹¹ Lembrando sempre que essas influências, apesar de nos condicionar, não nos definem. Em última instância, a escolha entre uma dessas opções é livremente nossa. Portanto, a responsabilidade por ela também.

pela família, não é visto por ela como um processo que favoreceu e favorece sua formação educacional?

Outro tema importante na narrativa de Joana D'arc é o trabalho. Novamente, ela ressalta que, desde muito cedo, precisou começar a trabalhar para ajudar em casa. Concomitante ao Ensino Médio, ela ingressou em um curso técnico, onde aprendeu também a costurar. Portanto, além do bordado, começou a trabalhar com corte e costura. Em determinado momento, teve que ir para a turma da noite no Ensino Médio, pois começou a trabalhar em uma fábrica na parteda manhã e tarde. **No terceiro ano virei costureira em fábrica, período integral 7h às 17h e passei a estudar à noite [...] Era outra realidade, muitos dos amigos da noite trabalhavam também, muitos não se interessavam por estudar, mas existia um clima bom na sala e com respeito sempre.** Apesar da mudança repentina, pois sabemos que as turmas noturnas das escolas costumam possuir uma configuração diferente, ela se adaptou bem, mantendo uma postura positiva.

Um acontecimento narrado por ela chamou minha atenção. Ela passou em primeiro lugar na primeira fase nas olimpíadas de matemática nesta época em que estudou a noite. Porém, na segunda fase, por não ter conseguido estudar devido à rotina de aulas e trabalho, não conseguiu ir bem. Mesmo assim, afirma ter sido uma experiência positiva que a deixou feliz. Podemos dizer que ela soube enxergar e valorizar a importância desta conquista, reforçando os aspectos positivos presentes ali. Ou seja, “ganhar” ou “perder”, ir bem ou não em alguma espécie de avaliação, por mais que seja importante, talvez não seja tanto quanto a possibilidade de aprendizados diversos que a participação possibilita. Essa postura que ela apresenta pode ser entendida como a realização de valor atitudinal. Seu foco poderia ser única e exclusivamente “vencer”, e ao não conseguir, se frustrar e ser incapaz de enxergar diversas outras realizações possíveis no processo da competição. É interessante ter como objetivo a vitória, mas reconhecendo que a participação e o aprendizado decorrente dela, também são fundamentais. É a já conhecida e difundida ideia de que o caminho é mais importante que a chegada. Joana D'arc parece ter tido esse tipo de atitude frente a esse episódio.

Ao pensar sobre o tempo presente, enquanto discente de um curso de licenciatura, vamos poder identificar algumas relações do que ela disse até agora sobre o passado. O núcleo da família diminui na incidência da escrita de forma direta, mas permanece como pano de fundo. Em compensação, aparece com bastante ênfase um núcleo que vamos chamar de pessoal. Já foidito que a primeira formação desta participante é em Turismo, vamos agora conhecer as

motivações por trás desta escolha inicial e as motivações por trás da escolha seguinte, a da graduação em História, propriamente em Licenciatura.

A necessidade de trabalhar para se sustentar e ajudar no sustento da família, pode ser definida como um dos principais fatores motivadores para suas escolhas. A primeira graduação foi feita em faculdade particular e no período noturno, visto a necessidade de continuar trabalhando e possibilitada pela conquista de uma bolsa de 100% de desconto nas mensalidades, reforçando a importância deste tipo de política pública voltada à educação da classe trabalhadora. Não era o que a estudante desejava, pois queria cursar Artes, mas foi que naquele momento, fazia mais sentido para ela. E de fato, foi este início que a possibilitou começar em outro trabalho, conquistar certa independência financeira e mais auxílio para os familiares. Com o passar do tempo, motivada por pessoas próximas, decide cursar mais uma graduação. Novamente, queria Artes, mas por este curso ser diurno e ela não poder deixar de trabalhar, optou por História, curso que, além de abordar assuntos de seu interesse, como museus e cultura (mais uma vez aparecendo a influência da infância proporcionada pelos pais), possui a opção noturna. **Optei por História Noturno (embora minha matrícula seja do dia, pq sou aluna de vaga ociosa). Optei por licenciatura pq pensei assim, se meu emprego de eventos der errado em algum momento, posso dar aulas. Foi uma escolha bem prática mesmo, mas ainda assim feliz e consciente. Sempre admirei o ofício do Professor e tenho grandes amigas (aquelas que mencionei de ensino fundamental, médio e Senai) que são professoras, e sempre elas tiveram uma atitude positiva e me recomendaram a licenciatura.** Assim como na primeira vez em que escolheu um curso de nível superior, ela considera que a principal motivação para esta segunda escolha foi a questão prática, principalmente pensando que, caso desse “errado” na área de Turismo, teria uma segunda opção de emprego: ser professora.

Precisamos parar um pouco para refletir sobre este último ponto. De forma resumida, podemos dizer que Joana afirma que, caso algo dê errado em sua atual carreira profissional, poderia trabalhar como professora. Ser professora, seria então, resultado de “algo que deu errado”? Uma espécie de última opção? Além disso, ao narrar que foi recomendada por amigas a cursar a licenciatura, corre-se o risco de ter feito uma escolha não autêntica. Ou seja, uma espécie de escolha não legítima e, talvez, não fiel a si mesma, aos seus verdadeiros interesses. Não é o objetivo desta dissertação explorar mais sobre essas questões, mas é válido chamarmos a atenção para problematizarmos como a área de licenciatura pode ser vista como uma espécie de segunda ou última opção, popularmente um emprego para “não morrer de fome”.

Voltando à narrativa (auto)biográfica, Joana D'arc continua a escrever sobre o que trouxemos antes. **Como boa parte da minha vida, o trabalho e a necessidade de me sustentar e sustentar aos meus sempre me impôs o trabalho como prioridade. Então tive que trancar essa faculdade de história várias vezes, se contar tempo de estudo e de trancamento, tenho mais tempo de trancamento que de estudo. São 3 anos estudando e 3,5 anos de trancamento... Ainda assim, se tudo der certo, me formo esse ano. Novamente, num período muito conturbado de trabalho e estudo, mas ainda assim, muito feliz. Embora tenha uma alta carga de trabalho, hoje tenho dois trabalhos flexíveis, que me sustentam e permitem que eu faça 10 matérias na UFJF. É exaustivo, nem sempre eu dou conta de tudo, mas tem fluído, em sua maioria. Talvez eu consiga formar, talvez não, mas ainda assim o sentimento de fazer a licenciatura é de muita felicidade! [...] Eu nunca desistido curso, porque tive profissionais tão acolhedores, tanto na história, quanto na educação (principalmente), que eu sempre vou para a FACED e saio com a sensação de que o prédio inteiro está me abraçando, de tão acolhida que me sinto. Penso que eu recebo tanto afeto e boa formação crítica, com grande respaldo teórico e respeito mútuo, que isso é o mínimo que eu posso oferecer aos meus futuros alunos. E na verdade, a formação aqui na UFJF foi tão ampla, que eu desejo sair no mundo espalhando afeto, construindo conhecimento e esperando, onde quer que eu vá! Uso muito as questões da educação que aprendi na licenciatura hoje, nas equipes dos meus dois trabalhos atuais e eles percebem a diferença de quando eu comecei a faculdade de História para agora. Então meu sentimento maior é de gratidão eterna por tudo que eu vivenciei até aqui!**

Podemos identificar fatores motivacionais e valores diversos a partir deste trecho. Desde o seu relato sobre a infância, ela nos traz a importância que os profissionais de Educação, neste caso do Ensino Superior, principalmente os professores e professoras, apresentaram e apresentam na sua trajetória e na motivação de suas escolhas. Isso nos mostra que pessoas que compõem determinados ambientes e que buscam fazer deles espaços mais humanizados, por assim dizer, sendo respeitosos, acolhedores e atenciosos, tendem a influenciar positivamente na vida das pessoas e impulsioná-las a seguir em frente, mesmo com as dificuldades existentes. Assim, identificamos mais uma vez valores atitudinais, que puderam ser realizados com a ajuda de professores e professoras e que, também, possibilitaram a realização de valores vivenciais a partir das experiências divididas entre si e, ainda, valores criativos, ao fazerem do seu ambiente de trabalho espaços mais humanizados, como ressaltado por Joana D'arc e que, em algum nível, ajudaram-na a nunca desistir do curso.

Podemos perceber também que, mesmo ainda não tendo cursado o que queria¹² desde o início, Artes, ela é feliz com as escolhas de graduação que fez até aqui. Até o presente momento, ela tem outras prioridades que requerem mais atenção. Portanto, pelo menos por enquanto, ainda não foi possível cursar Artes. Mas não é por isso que não encontra valor e sentido ao que faz. Através de sua narrativa, nos mostra que, caso em algum momento seja possível, ela continuará a enfrentar as adversidades impostas pela vida e, possivelmente, irá fazer o curso desejado.

A partir dos últimos recortes da narrativa (auto)biográfica trazidos aqui, é possível falarmos sobre o que Frankl (2019) chama de destino.

À liberdade de vontade contrapõe-se o que há de fatal. Com efeito, chamamos de destino precisamente a tudo aquilo que escapa essencialmente à liberdade do homem e que não fica sob o seu poder nem sob a sua responsabilidade. No entanto, em nenhum momento se deve esquecer que toda a liberdade humana depende do que há de fatal, na exata medida em que só neste elemento e a ele aderindo pode desenvolver-se. (Frankl, 2019, p. 162)

Quanto ao entendimento sobre destino, na teoria de Frankl (2019), há três tipos: o biológico, o sociológico e o psicológico. O primeiro, nomeado destino biológico, trata basicamente de limitações provocadas por algum aspecto físico/biológico. Por exemplo, alguma deficiência congênita ou adquirida, doenças como a diabetes, a cor da pele, entre outras características. Ou seja, tudo que se refere à dimensão biológica. O autor ressalta que: “[...] o que propriamente faz a vida do homem é a eterna luta que nele se dá entre a sua liberdade e o seu destino tanto interior como exterior” (Frankl, 2019, p. 167). O segundo, nomeado destino sociológico, pode ser caracterizado como sendo a estrutura social em que estamos inseridos. Como o autor destaca: “[...] a comunidade determina-o (o indivíduo) sob dois pontos de vista: por um lado, o organismo social como um todo condiciona-o; por outro lado, e simultaneamente, o indivíduo é orientado para se ajustar ao referido organismo” (Frankl, 2019, p. 176-177). Não controlamos a época e a sociedade em que nascemos, crescemos e nos desenvolvemos. No terceiro tipo, o destino psicológico, Frankl (2019) fala sobre os instintos e a liberdade humana. Os instintos podem nos levar a alguma espécie de fatalismo determinístico, à crença de que a vida é de tal forma simplesmente porque é ou que agimos de determinada forma simplesmente porque “era assim que tinha que ser”. Mas não. Apesar da existência e

¹² O que pode ser uma escolha não autêntica, como ressaltado anteriormente. Entretanto, isso não implica em insatisfação e/ou escolhas sem valor e sem sentido. Como a própria Joana ressalta em várias passagens, ela é satisfeita com suas escolhas e parece enxergar o valor e ter encontrado sentidos nas mesmas.

influência dos instintos, eles não nos determinam a ponto de os usarmos como “desculpa” para nossas atitudes. Tendo em vista a psicologia e os conceitos de *ego* e *id*, o autor usa um exemplo para explicar:

O *ego* <<quer>>. O *id* <<impulsa>>. Mas nunca o *ego* é absolutamente <<impulsado>>. Velejar não é simplesmente deixar o bote correr ao sabor do vento que o <<impulsa>>; a arte de velejar começa, antes pelo contrário, precisamente quando se está em condições de imprimir à força do vento a direção desejada, podendo-se inclusive dirigir a embarcação contra o vento. (Frankl, 2019, p. 171)

Tendo feito esta breve introdução aos conceitos, vamos voltar à narrativa (auto)biográfica de Joana D’arc. Podemos identificar a predominância deste fenômeno caracterizado como destino por Viktor Frankl, principalmente do sociológico. Nasceu em uma família financeiramente pobre, onde a necessidade de se trabalhar para ajudar no sustento apareceu desde cedo. Ou seja, o contexto sociológico em que estava inserida condicionava-a a se ajustar ao mesmo, sendo necessário começar a trabalhar. E isso poderia ter trazido implicações psicológicas do tipo enunciado acima, como um certo conformismo trajado em dizeres como “é assim porque é”. Mas, o principal nesta questão dos destinos é reconhecermos que, apesar da influência dos mesmos, ou dito de outra forma, os condicionamentos, não são eles que nos definem, e sim nossas escolhas perante os mesmos. A participante, frente ao contexto da necessidade de trabalhar desde muito nova, poderia, principalmente ao ficar mais velha, escolher não trabalhar mais ou trabalhar apenas para se sustentar ao invés de ajudar a família. Portanto, compreende-se que, apesar de não poder escolher o contexto sociológico em que se nasce, pode-se escolher como agir no mesmo. O mesmo raciocínio podemos estabelecer no caso do destino psicológico. Ao invés de pensar de forma conformista, aceitando sem compreender o destino que lhe cabia, é a compreensão do sentido, do porquê ela precisava trabalhar, que parece constituir parte de sua motivação. Lembremo-nos que o núcleo “família”, estabelecido anteriormente, é o mais recorrente ao longo de sua narrativa (auto)biográfica. Portanto, é natural que possamos pensar que seus esforços estiveram concentrados a favor da manutenção deste núcleo. De forma resumida, podemos dizer que o que mais importava não era o destino que lhe foi imposto, e sim, a forma como ela se posicionou frente a ele (Frankl, 2019).

Gostaria de fazer um último destaque em relação aos destinos. No começo do semestre em que acompanhei a turma, a aluna em questão estava com algum problema na perna que a obrigava a ir de muletas para a aula. Mesmo que temporariamente, ela esteve sujeita a um

destino biológico, visto que tal problema acarretou em uma dificuldade física para locomoção. Ela poderia usar isso para faltar às aulas, mas escolheu estar presente apesar das condições. Como o próprio Frankl (2019) destaca:

[...] se quiséssemos definir o homem, teríamos que caracterizá-lo como o ser que se vai libertando daquilo que o determina (enquanto tipo determinado biologicamente, psicologicamente e sociologicamente); quer dizer, como o ser que transcende todas estas determinações, dominando-as ou configurando-as, se bem que dependa também delas. (Frankl, 2019, p. 159)

Ainda, em se tratando da última parte da narrativa (auto)biográfica de Joana D'arc com a qual estamos dialogando, chama a atenção outro trecho, onde ela fala sobre oferecer aos seus futuros alunos, aquilo que ela sente na relação com o curso. Neste movimento, ela dá indícios da relação entre autorrealização e autotranscendência na compreensão de Frankl:

“A autorrealização não constitui a busca última do ser humano. Não é, sequer, a sua intenção primária. A autorrealização, se transformada num fim em si mesmo, contradiz o caráter autotranscendente da existência humana. Assim como a felicidade, a autorrealização aparece como efeito, isto é, o efeito da realização de um sentido. Apenas quando o homem preenche um sentido lá fora, no mundo, é que ele realizará a si mesmo. Se ele decide por realizar a si mesmo, em vez de preencher um sentido, a autorrealização perde, imediatamente, sua razão de ser.” (Frankl, p.52-53, 2011)

Ao apresentar a postura de dar aos outros aquilo que ela recebe de melhor, de preocupar-se com o outro (s), ela está indo além de si mesma. Parece encontrar sentido fora de si na relação com o outro.

De forma predominante, apesar de destacarmos o núcleo pessoal na parte da narrativa referente ao presente, o núcleo família perpassa. É um indício desse pensamento para fora de si, ou seja, autotranscendente. Mas, aqui ela vai além, incluindo seus futuros alunos. Ao se posicionar assim em sua existência humana, ela parece encontrar sentido em sua vida, continuamente se esforçando para realizá-lo, conseqüentemente, podendo realizar a si mesma. É o fenômeno da autotranscendência, descrito por Frankl. O autor acredita que ao vivermos dessa forma, é que, como consequência, nos tornamos felizes. Portanto, por não buscar a felicidade em si, é que podemos alcançá-la (Frankl, 2011).

[...] 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. [...] a existência humana não é autêntica, a menos que seja vivida de maneira autotranscendente. (Frankl, 2011, p. 67-69)

Ainda no diálogo com o último trecho da narrativa que trouxemos mais acima, há destaque para a influência que os aprendizados durante o curso de Licenciatura trazem em seus dois empregos, que não são em espaços escolares. Ou seja, ela continua em processo formativo educacional, aprendendo e usando os aprendizados nos lugares em que frequenta. Portanto, encontra-se em processo educativo de si mesma e contribui com o dos outros ao seu redor. Como ela mesma ressalta, os próprios colegas de trabalho percebem as mudanças positivas. Ou seja, a partir de si, ela está conseguindo transformar o ambiente de trabalho, talvez de forma criativa e cativante, o que poderia caracterizar valores criativos. Tal narrativa aponta para o fato de que, mesmo que ela não trabalhe como professora, todo este conhecimento e aprendizado não é perdido. O diploma nos autoriza à profissão, mas não é ele que define nosso processo de formação enquanto seres humanos.

Em suma, ao dialogarmos com o presente de Joana D'arc, podemos perceber que, mesmo que na escrita haja predominância de um núcleo que chamamos de pessoal, onde a ênfase é maior no próprio desenvolvimento de Joana D'arc, o pano de fundo da narrativa como um todo, de suas motivações, parece continuar sendo a família, principalmente, e os profissionais que perpassaram e perpassam sua vida.

Quando questionada sobre o reino do possível (Lukas, 1998), o futuro, especificamente o futuro próximo, é perceptível a influência da infância e da família ao se pensar onde gostaria de trabalhar. **Eu gostaria muito de tentar trabalhar em espaços educativos não formais, como museus, casas de cultura etc, pela minha formação em Turismo inclusive, e pela minha vivência na infância, que mencionei acima.**

E sobre o futuro mais longínquo, ela destaca o sonhar. [...] **é bem utópico o que eu vou falar, mas eu sempre adorei sonhar, mesmo com a realidade batendo à porta a todo tempo!** Parece que, para ela, o sonhar é uma espécie de alimento que a mantém firme perante as adversidades. Apesar de ela considerar isto uma utopia, é a partir de sonhadas utopias que é possível começar a transformar a realidade. Paulo Freire nos ajuda no diálogo:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (Freire, 2011, p. 126)

Quanto ao legado que gostaria de deixar para a Educação, ela traz algumas ideias importantes que vão de encontro ao que Viktor Frankl pensa sobre a Educação. **Gostaria de deixar o legado de que o que se aprende na academia precisa transpor os muros da faculdade, e das escolas inclusive, e penetrar nossos diversos ambientes sociais, fazendo com que a educação esteja permeando frentes múltiplas e diversas que contribuam cada vez mais para a formação de cidadãos conscientes e despertos.**

No livro “A vontade de Sentido: Fundamentos e aplicações da logoterapia” (2011) que, apesar de a primeira edição ser de 1969, possui considerações pertinentes aos dias de hoje, o autor começa perguntando até que ponto a educação, guiada por um modelo de homeostase, reforça o vácuo existencial e a falta de tensão nos mais jovens. Tal modelo é caracterizado e tem como objetivo a ausência de desequilíbrios e a redução de tensões. Algo muito semelhante à satisfação das necessidades e dos instintos. E, por isso, o princípio do prazer e o do poder, serviriam também a esse propósito. Dessa forma, o modelo educacional da época teria ênfase no indivíduo e nas suas realizações individuais, reduzindo o ser humano à busca de prazer e/ou poder. Um modelo educacional que objetiva o sucesso, ou a felicidade, tendo-os como objetivos únicos e/ou principais a serem alcançados, pautados em uma corrida incessante por melhores notas, como se isso definisse o “melhor” ser humano, ou o mais apto, tende a falhar. Citando Frankl:

“Até que ponto a educação reforça o vácuo existencial e contribui para uma falta de tensão? Um modelo educacional que ainda se guia pela teoria da homeostase se guia pelo princípio de que o mínimo possível de exigências deve impor-se aos mais jovens. [...] A educação evita confrontar os jovens com ideais e valores. Eles são afastados de tudo isso.” (Frankl, 2011, p. 62-63)

Entretanto, na teoria Frankliana, este não é o objetivo das nossas vidas, ou seja, buscar somente realizações individuais pautadas em si mesmo. Para o autor, o ser humano tem vontade de sentido, ele se orienta para a realização e criação de valores que vão além de si mesmo.

A felicidade ou o sucesso não devem ser objetivos últimos. São efeitos colaterais da realização de metas. Ao atingirmos uma meta ou objetivo, como por exemplo o término e a defesa desta dissertação, a felicidade aparece espontaneamente.

Trazendo um pouco da reflexão para os dias atuais, podemos dizer que os alunos e alunas estão sob um alto nível de tensão, mas não voltadas a este confronto com ideais e valores, como o autor ressalta. Parecem ser tensões mais voltadas à ideia de resultado, intrinsecamente

ligada à de sucesso e/ou felicidade, mas financeira e/ou de status social. A família faz essa cobrança, os profissionais nas escolas e universidades, a sociedade também; vende-se a promessa de que essa é a fórmula do sucesso e da felicidade. Somos reduzidos, enquanto estudantes, às nossas notas e resultados de avaliações. Esse processo de redução pode acabar acarretando no sentimento de vácuo existencial, ou seja, uma sensação de vazio interior (Frankl, 2019).

Este vazio se manifesta de duas principais formas, pelo tédio e pela apatia. Tanto o modelo educacional da época em que Frankl escreve, quanto o atual, pelo foco na transmissão de conhecimentos e determinadas tradições, fortalece a manifestação deste fenômeno. Para Frankl (2011), a Educação deve ter outra função:

Ela deve, sim, refinar a capacidade humana de encontrar aqueles sentidos únicos que não se deixam afetar pelo declínio dos valores universais. Essa capacidade humana de encontrar o sentido escondido por trás de cada situação singular é o que chamamos de consciência. (Frankl, 2011, p. 108)

Tendo isso em vista e a partir da citação feita, podemos dizer que o que ele propõe é um aguçar da consciência ou, também entendido como aperfeiçoamento¹³ da consciência. Ou seja, ajudar os alunos e alunas a encontrar o sentido de cada situação vivida em suas vidas, pois cada situação, por mais semelhante que seja em comparação com outras, nunca é a mesma, pois cada pessoa a vive de forma singular. Portanto, por mais que a maioria de nós tenha acesso a uma trajetória educacional semelhante, ela é singular para cada um e possui sentidos que somente cada um de nós pode encontrar.

Parece que, Joana D'arc, em sua possível atuação profissional como professora, tem em perspectiva que a Educação pode ser bem mais do que a transmissão de conteúdos. De forma geral, a partir da leitura e diálogo com a narrativa (auto)biográfica da mesma, foi possível perceber a presença das três categorias de valores existenciais base desta Dissertação, a saber, os criativos, os vivenciais e os atitudinais. Isso nos mostra que eles são correlativos e que, muitas vezes, os realizamos de forma simultânea, apesar da predominância de um ou outro. Além disso, nesta narrativa em específico, podemos identificar a presença de dois núcleos de

¹³ Elisabeth Lukas (1998) utiliza esse termo. Entretanto, compreendemos que, não é com a ideia de que seja possível alcançar a perfeição da consciência, e sim, de estimulá-la. Nesta dissertação, daremos preferência para o termo aguçar da consciência. Entretanto, para sermos respeitosos com a autora, em determinadas citações, seremos fiéis ao termo usado por ela.

sentido principais, família e professores/profissionais de educação, que direta ou indiretamente influenciam nos aspectos motivacionais de Joana D'arc para sua escolha pela Licenciatura.

Outra característica marcante da narrativa (auto)biográfica de Joana D'arc é a da superação do destino sociológico. Percebemos que, apesar de todas as adversidades nesta dimensão, ela segue se superando, sendo esperançosa e dando o seu melhor nas situações que a vida lhe apresenta.

SIMONE DE BEAUVOIR

Continuando o diálogo com as narrativas construídas, iremos trazer reflexões sobre a narrativa (auto)biográfica de outra participante, nomeada carinhosamente de Simone de Beauvoir. Ela tem 22 anos, é discente do curso de Licenciatura em História e afirma que a licenciatura foi sua primeira escolha. É natural de Petrópolis e reside em Juiz de Fora. Do Pré-escolar ao Ensino Médio, estudou em instituições particulares e, no momento de construção desta narrativa, já trabalhava na área de Educação.

Ela não se lembra de muitas coisas do tempo pré-escolar, mas, principalmente através de fotos, recorda-se de momentos isolados, com destaque para alguns que são pertinentes a esta dissertação por parecerem estar relacionados com a realização de valores existenciais e encontro de sentidos. Dentre eles, a escola em que ela estudava, pois era dos seus avós. [...] **carrego comigo um sentimento de muito carinho por esse período.** Sua avó a levava e a seu primo, que também estudava na escola, juntos para a aula.

Quando provocada a lembrar sobre o ensino fundamental, Simone De Beauvoir traz muitas lembranças. A partir delas, nos ajuda a refletir sobre como as instituições educacionais podem fornecer experiências que extrapolam o que pensamos no senso comum como o “dever da escola”. Estes espaços, prioritariamente destinados a ensinar conteúdos específicos, não se encerram nesta função. Com seus amigos, ela descobriu outros caminhos possíveis de aprendizado a serem trilhados dentro da escola, que não só dos conteúdos escolares. Lembra-se de percorrer os corredores e ir até lugares proibidos para os alunos, e, inclusive, mostrar aos amigos o quarto em que seu avô ficava. Desta forma, construiu memórias afetivas despertadas a partir da construção da narrativa (auto)biográfica. **Eu lembro de, junto a um grupinho de amigos, explorar a escola toda, que era uma estrutura enorme, desbravar os corredores escuros e tentar abrir portas trancadas, ir escondido nos lugares onde não era permitida a entrada de estudantes, mostrar o quarto do meu avô na escola para os meus colegas, coisas assim. Mas lembro claramente da disposição das salas e quanto mais perto da porta de entrada/saída ficava a sala, mais perto de terminar o Ensino Fundamental você estava. Lembro dessa ânsia para ir para as salas no início do corredor.**

Sobre a experiência, Larrosa (2002) nos ajuda a pensar sobre o que ela é. “Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, 'o que nos passa'. Em português se diria que a experiência é 'o que nos acontece'; [...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21).

Simone de Beauvoir, ao trazer as lembranças dessas experiências com os amigos, foi afetada, ou, perpassada por essas experiências. Elas a afetaram e deixaram marcas que, de tão importantes, ainda vivem nela através da memória. Ela é o sujeito da experiência (Larrosa, 2002) desses acontecimentos.

Larrosa afirma que o sujeito da experiência se caracteriza pela sua abertura (Larrosa, 2002). Podemos destacar dois momentos, na narrativa (auto)biográfica de Simone de Beauvoir, que nos mostram essa característica por parte dela. O primeiro, ao se propor a explorar a escola com os amigos, mesmo onde a entrada era proibida. O segundo, em aceitar participar desta pesquisa, demonstrando abertura ao processo de escrita sobre si mesma que, como trouxemos na parte introdutória da pesquisa, às vezes pode trazer à tona aspectos dolorosos sobre nosso ser e/ou nossa história (Josso, 2007).

Além disso, ao trazer a relação com o ambiente escolar, ela e os amigos realizaram valores criativos, ressignificando tal ambiente além das paredes da sala de aula, encontrando e desenvolvendo outras potencialidades que não só a apreensão de conteúdo escolares, mas também da/para/na vida, desbravando o mundo no movimento de o conhecer.

Quando ela traz à lembrança a disposição das salas e a ansiedade que surgia dali, me questionei sobre o motivo para querer tanto terminar logo o Ensino Fundamental. Será que existe um desejo de terminar logo essa etapa? Ou, talvez, de ser vista como “veterana”, suscitando admiração dos outros colegas de escola? Seja como for, continuemos o diálogo.

Ainda sobre o Ensino Fundamental, Simone de Beauvoir traz à tona a importância que ela dá ao caráter multidisciplinar da escola em que estudou. [...] **lembro das aulas de laboratório que tínhamos e como me senti uma cientista olhando no microscópio. Lembro das aulas de arte e toda liberdade que tínhamos para nos expressar. Lembro das aulas de moral e cívica com muito carinho, momentos para nos colocarmos e entendermos mais sobre o amor [...] aulas de informática na parte de cima da escola, com computadores de tubo e aulas sobre como usar o Word e abrir o navegador. Das feiras de ciências que mobilizavam a escola inteira e tornavam o pátio do colégio em um verdadeiro parque de diversões com experimentos de todos os tipos, salas inteiras transformadas em um planetário, e várias coisas desse tipo. [...] Me lembro claramente dos shows de talento, as crianças dançando e cantando, até que um colega fez uma interpretação do Michael Jackson absurda! Me lembro do teatro do Sítio do Pica Pau Amarelo que escrevi e costurei cada umas das fantasias do zero em casa com tnt, foi um sucesso. Lembro das aulas de**

capoeira, lembro das aulas de teatro, lembro das aulas de educação física e hoje percebo o tamanho do privilégio de estudar numa escola que proporcionava tantas oportunidades. [...] Tínhamos aula de informática e robótica em parceria com o Instituto Federal da cidade. Eu tocava saxofone na banda da escola, tínhamos treinos de todos os esportes uma vez por semana cada, aulas de inglês e espanhol, aula de biblioteca onde aprendíamos sobre preservação e os livros e era obrigatório ler um livro por semana.

Começando a pensar em possíveis núcleos de sentido em sua narrativa (auto)biográfica, pela frequência e destaque com que aparece, temos, aqui, a sinalização para um primeiro núcleo de sentido, que nomearemos “multidisciplinaridade”, devido à importância que Simone de Beauvoir parece dar à essa diversidade de disciplinas ofertadas nas escolas onde estudou.

O conceito de multidisciplinaridade é amplo, mas, para essa dissertação, cabe saber que envolve a oferta e o trabalho de disciplinas diversas por parte dos professores e professoras, mas que, entretanto, apesar de adicionarem conhecimentos, não necessariamente o fazem de forma dialógica. Exemplificando a partir da narrativa de Simone de Beauvoir, podemos dizer que, apesar da oferta de aulas de informática e robótica, os conhecimentos adquiridos ali não eram, necessariamente, pensados nas possíveis relações com a música ou línguas estrangeiras (Pires, 1998).

Simone de Beauvoir passou por 4 escolas durante o período do ensino fundamental e ensino médio. Os trechos que eu trouxe acima são pertinentes a todas estas instituições e destes dois períodos/dimensões do passado. De forma geral, quero destacar a importância do incentivo e da realização destas variadas atividades, que aqui também as traremos como possibilidades de realização de valores criativos e vivenciais fundamentais à formação. E essas atividades proporcionadas pelas escolas incentivam os alunos a serem mais criativos, bem como a convivência com outras pessoas. Dessa forma, favorece a realização de valores.

Simone de Beauvoir, também traz lembranças importantes de seus professores e professoras. **Lembro de todas as professoras (FUND I¹⁴) [...] Tenho claras lembranças de todos os professores (FUND II¹⁵) [...] Os professores no geral eram muito bons, mas eram muito tradicionais. (FUND II) [...] os professores eram incríveis, as aulas eram incríveis**

¹⁴ Ensino Fundamental I.

¹⁵ Ensino Fundamental II.

(EM¹⁶) [...] Todos os meus professores do terceiro ano eram incríveis (EM) [...] os professores eram muito bons (EM).

Podemos perceber que, na categoria temporal do passado, onde é questionada sobre seu tempo Pré-escolar, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ela deixa claro lembrar-se das escolas e de todos seus professores e professoras. Entretanto, ela não traz nenhuma outra lembrança que deixe explicitado o nível de influência que tais profissionais podem ter tido em sua vida e/ou trajetória formativa educacional. Portanto, neste primeiro momento, deixarei em aberto este ponto.

Como disse a pouco, Simone de Beauvoir passou por 4 escolas diferentes no decorrer de sua trajetória entre pré-escolar e ensino médio. Na passagem do Fundamental I para o II, ocorreu uma destas mudanças de escola. Até então, ela estudava no colégio da família, tendo seus avós como donos. O mesmo faliu e acabou sendo comprado por um centro educacional. Ela destaca a comoção que este acontecimento trouxe à família. Era o fim de um sonho alimentado pelos seus avós. **No Fundamental II, o colégio faliu. Um colégio com mais de mil alunos. Foi muito devastador para nossa família esse momento, sempre foi o sonho domeu avô ter um colégio e ele conseguiu por mais de 50 anos. Gerações e gerações de Petrópolis foram formadas naquele colégio. Mas como tudo que é bom nessa vida, um dia acaba. Um centro educacional comprou o colégio.**

Frente a situações que nos desequilibram, podemos ser acometidos por fenômenos como o vácuo (ou vazio) e a frustração existencial (Frankl, 2019). O vácuo existencial é entendido como o “[...] sentimento de ausência de sentido” (Frankl, 2019, p. 45). Já a frustração existencial, é uma frustração da vontade de sentido (Frankl, 2021).

Como Simone de Beauvoir ressalta, ter o colégio era o sonho do seu avô. Parafrazeando Freire (2011), nossos sonhos são movidos pelas nossas esperanças, assim como nossas esperanças, pelos nossos sonhos. São fenômenos que se retroalimentam. Portanto, com o fim de um sonho, podemos perder também nossa esperança. E sem esperança, como iremos sonhar? Nessa situação, as pessoas da família poderiam ser acometidas pela frustração ou vazio existencial. Somente através do diálogo com a narrativa, não há como afirmarmos a presença destes fenômenos. No entanto, o que não podemos negar, é que sofreram. Como a própria

¹⁶ Ensino Médio

narradora diz, a perda da escola foi devastadora para a família. Frankl (2019) também nos ajuda a pensar sobre o sentido do sofrimento.

Com efeito, a análise existencial demonstra que o sofrimento tem um sentido, prova que o sofrimento faz parte do pleno sentido da vida. O sofrimento, como a necessidade, o destino e a morte, faz parte da vida. Nenhum destes elementos se pode separar da vida sem se lhe destruir o sentido. Privar a vida da necessidade e da morte, do destino e do sofrimento, seria como tirar-lhe a configuração, a forma. É que *a vida só adquire forma e figura com as marteladas que o destino lhe dá quando o sofrimento a põe ao rubro.* (Frankl, 2019, p. 198)

O sofrimento é algo intrínseco à vida. Mas, mais importante do que isso, é a postura que assumimos frente ao sofrimento. No sofrimento, somos capazes de realizar valores de atitude (Frankl, 2019), aqueles que se realizam somente “quando algo de inelutável, qualquer coisa de fatal se tem que aceitar precisamente tal qual é” (Frankl, 2019, p. 192). Ou seja, até em situações de sofrimento, na qual é impossível lutar contra determinado destino, a possibilidade de realização de valores de atitude está presente.

Sendo assim, a seguir, através da narrativa (auto)biográfica de Simone de Beauvoir, podemos dialogar com a postura que foi assumida pela sua família, mas, principalmente por seu avô, frente a este sofrimento.

Para garantir a permanência de seus netos no novo colégio (lembrando que o primo de Simone de Beauvoir estudava com ela), seu avô negociou com a nova direção e conseguiu bolsas de estudo. Porém, posteriormente, o avô teve que ir trabalhar em uma terceira escola, onde novamente, em negociação com a direção desta terceira escola, conseguiu bolsas de estudo para seus netos, o que levou Simone de Beauvoir e o primo a mudarem mais uma vez de instituição. Mas, dessa vez, foram se adaptando aos poucos, já que o espaço era novo e não conheciam ninguém na nova escola. **Nosso avô conseguiu bolsa para nós, então pudemos continuar estudando lá. Eram horríveis os comentários das outras crianças sobre o fim do colégio, ver minha vó que sempre foi professora trabalhando vendendo bolos na escola sem poder estar em sala de aula, ver colegas tendo que abandonar os estudos por conta da mudança, e o ensino não era dos melhores. O meu avô começou a dar aula em outra escola. Negociou com o diretor que parte do seu salário poderia ser cortado se seus netos pudessem ter bolsa na escola e, depois de 2 anos, fomos para essa outra escola, o Colégio**

“X¹⁷”. Foi muito estranho chegar num lugar totalmente novo, sem conhecer ninguém, mas os anos que estudei no “X” também foram alguns dos melhores da minha vida.

Simone de Beauvoir apresenta sentimento de inquietação com a nova escola, com os comentários maldosos a respeito da “perda” do colégio e também pelo fato de não conhecer ninguém. Tal sentimento pode ser interpretado como o que Coulon (2008) chama de tempo de estranhamento. Está presente quando há mudança de ciclos de ensino e, como os colégios possuem ciclos diferentes, Simone de Beauvoir pode ter sentido esta diferença. É característico deste processo a conscientização de mudanças de referências, de entrada em um universo desconhecido, ou seja, de movimentações em nossa existência. Pode gerar, entre outras coisas, um forte sentimento de solidão, de não pertencimento e de desânimo (Coulon, 2008).

Essas mudanças não costumam ser fáceis, porém, ela alega que os anos nesta nova escola foram os melhores de sua vida. Quando ela diz que não conhecia ninguém, evidentemente está se referindo a colegas/amigos de turma, mas pensei que, na verdade, havia “alguém”, o seu avô. É recorrente a referência ao mesmo por parte de Simone de Beauvoir. Por isso, é necessário darmos a devida importância a ele dentro da narrativa (auto)biográfica desta participante, pensando-o como um núcleo de sentido. Podemos perceber que, ao evocar o passado com o recorte proposto, sempre surge a figura do avô. Não importa em qual escola estivesse, ele acabava dando um jeito de levá-la. Podemos dizer que ele foi muito presente e impactante na construção da trajetória educacional de sua neta. Mas não fica explicitado, pelo menos até o momento, o nível de influência que este contato pode ter representado em escolhas futuras. Em especial, pela Licenciatura.

Simone de Beauvoir continua a trazer recortes sobre o tempo na escola “X” que tornam ainda mais nítidos os esforços de seus avós para tentar garantir uma educação de qualidade para seus netos. Parece que um dos sentidos de vida que eles encontram em sua existência é buscar essa garantia. **Tenho claras lembranças de todos os professores e colegas (da escola “X”). A escola também era enorme e tinha um pouquinho de tudo o que o “Y”¹⁸ tinha. Aos poucos fomos nos sentindo em casa lá também. Os professores no geral eram muito bons, mas eram muito tradicionais. A escola tinha trilhos no chão para que as carteiras não pudessem sair do lugar, mas proporcionava muitas outras atividades. Meu avô doou todo o material de laboratório do “Y” para o “X”, então eles também construíram um laboratório enorme e maravilhoso. Tínhamos aula de informática e robótica em parceria**

¹⁷ Para preservar a identidade do colégio, usamos o pseudônimo “X”.

¹⁸ O pseudônimo “Y” se refere ao colégio em que ela estudou anteriormente ao “X”.

com o Instituto Federal da cidade. Eu tocava saxofone na banda da escola, tínhamos treinos de todos os esportes uma vez por semana cada, aulas de inglês e espanhol, aula de biblioteca onde aprendíamos sobre preservação e os livros e era obrigatório ler um livro por semana. Disputávamos o Jeups, que eram os jogos entre colégios de Petrópolis, era sempre uma diversão. Viajávamos com a banda para várias cidades para tocar. E assim foi.

Novamente, ela destaca o quantitativo de atividades, ou seja, a multidisciplinaridade, que já foi colocado como um núcleo de sentido. Mas, além disso, também remete ao tempo de afiliação (Coulon, 2008) e os valores atitudinais (Frankl, 2019).

O tempo de afiliação é posterior ao de estranhamento. À medida que Simone de Beauvoir vai se familiarizando com o novo espaço, ele deixa de causar desconforto e ela se torna “membro” dele, passando a compreender seu funcionamento e se tornando mais apta a aproveitar as possibilidades encontradas ali (Coulon, 2008).

Apesar das adversidades em relação a esse novo espaço, como os comentários dos colegas e a estrutura da sala de aula (com seus trilhos), Simone de Beauvoir assumiu uma postura de abertura a todas as novas possibilidades que este novo espaço oferecia. Portanto, ao invés de se resignar, de se abater por esses problemas, sua atitude foi de enfrentamento e aproveitamento dos aspectos positivos que a escola tinha a oferecer. A realização desse valor atitudinal favoreceu que, como ela disse, os anos na escola “X”, fossem os melhores de sua vida. Mesmo que a escola tivesse a melhor das estruturas e os melhores profissionais, se ela não assumisse essa postura perante as adversidades que surgiam, talvez as experiências tivessem sido diferentes (Frankl, 2019).

Ao pedir que Simone de Beauvoir trouxesse lembranças sobre o Ensino Médio, novamente aparece a já anunciada mudança de escolas. Foram três anos vividos em duas escolas diferentes, mas que possuíam a mesma base, já que montadas pelos mesmos diretores. Mais uma vez, ela destaca o núcleo que chamamos de “multidisciplinaridade”, ao fazer referência à grande quantidade de atividades diferentes fornecidas pelas escolas. Porém, dessa vez, o foco era o vestibular. **No Ensino Médio [...] tinham concursos literários [...] a banda, a robótica, os esportes [...] tínhamos aulas de debate e yoga uma vez por semana, mas o foco agora era realmente o vestibular.**

Ela ressalta algo importante em relação aos profissionais do último ano do Ensino Médio: **Todos os meus professores do terceiro ano eram incríveis. Todos sem exceção, foi com certeza o ano escolar em que mais aprendi e estudei. Claro que minha maturidade conta também, mas os professores eram muito bons.**

Os próximos trechos pertencem às categorias do presente e do futuro. Eles são complementares, então foram trazidos juntos. **Eu acredito que ao assumir um compromisso com a Educação, um compromisso de nos tornarmos professores, precisamos assumir um compromisso com a nossa formação. Ser professor implica ser intelectual, implica renovação constante, implica querer e ter prazer em estudar. Eu assumi esse compromisso, então me dedico à minha formação e ao aprender a ensinar. [...] Sempre foi meu sonho ser professora, talvez por vir de uma família de muitos professores. Eu acredito na Educação como uma ferramenta de emancipação dos sujeitos. Acredito que a prática docente precisa ser a materialização do nosso esperar, do nosso sonho de mundo. Sonho esse que precisa se traduzir em uma práxis alinhada com a realidade. Acredito no potencial da História de renovar a leitura de mundo dos alunos. Acredito na Educação como um caminho para um futuro melhor.**

Ela assume a responsabilidade perante sua própria formação. Além disso, demonstra sua crença na Educação e na História enquanto um meio para o que ela chama de um futuro melhor.

Há partes importantes que parecem dialogar com outras ideias trazidas até agora por Simone de Beauvoir. Principalmente vinculada à sua escolha pela licenciatura e pelo magistério. Ela afirma que ser Professora sempre foi seu sonho e que tal escolha pode ter sido influenciada por pertencer a uma família onde a profissão é muito presente. E aqui, finalmente, acredito podermos afirmar a influência de uma das principais personagens de sua narrativa (auto)biográfica, o seu avô. Ao trazer esta afirmação, fica evidente que dentre suas motivações para a escolha deste curso e profissão, sua família, mas, a partir do recorte feito aqui, principalmente o seu avô, tiveram papel fundamental.

Assim como Joana D'arc, Simone de Beauvoir também tem sua vida perpassada pelo destino. No caso, o sociológico (Frankl, 2019), já que não escolheu nascer em uma família predominantemente de profissionais da educação e professores/as. Naturalmente, isso a condicionou de alguma forma, mas a escolha de fazer uma licenciatura foi dela. Logo, a responsabilidade dessa escolha também pertence a ela (Frankl, 2019).

Além disso, percebe-se nesta última, posturas que poderíamos colocar entre valores atitudinais. Enquanto estudante e futura profissional, ela reconhece que sua formação e atuação são de sua responsabilidade. Parece que isso a motiva a escolher, livremente, por se empenhar em busca do futuro melhor que ela deseja para si mesma e seus alunos.

Assim como Joana D'arc, Simone de Beauvoir também busca, através da profissão, um futuro melhor para outras pessoas que não só ela mesma. Isso dá indícios do que Frankl (2021) nomeia de autotranscendência.

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 essa 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- seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar.” (Frankl, 2021, p. 135)

Segundo o autor, uma das principais características de nossa existência é o fato de a todo tempo sermos convocados a escolher entre um leque de opções. Dizer que não temos escolha é também estar fazendo uma escolha; nesse caso, a de não escolher. Dessa forma, podemos dizer que, apesar da existência de destinos que não são de nossa responsabilidade, sempre podemos escolher livremente como agir frente a esses destinos. Essa liberdade de decisão é o que podemos chamar de livre-arbítrio (Frankl, 2019). Em suma, Simone de Beauvoir, da mesma forma que escolheu cursar licenciatura e seguir a carreira no magistério, também poderia ter escolhido o contrário. E a princípio, nada impede que ela faça outras escolhas que a levem a outra área profissional. Mas os aprendizados e valores que já foram realizados por ela, não serão perdidos.

Simone de Beauvoir, assim como Joana D'arc, possui em sua narrativa, forte presença do destino sociológico. Em Joana D'arc, devido à dificuldade financeira da família; em Simone de Beauvoir, às mudanças recorrentes de escola e da perda do colégio de seus avós. Mas, através do diálogo feito aqui, percebe-se que Simone de Beauvoir também foi capaz de superar esse destino.

MARCO AURÉLIO

A terceira narrativa com a qual vamos dialogar é de Marco Aurélio. Ele é discente do curso de Licenciatura em Artes Visuais e afirma que a Licenciatura foi sua primeira escolha. É natural de São João Nepomuceno e estudou da pré-escola ao Ensino Médio em instituições particulares. No momento em que construiu essa narrativa, não trabalhava na área de Educação.

Assim como a última participante, Simone de Beauvoir, Marco Aurélio afirma não ter muitas memórias de seu tempo pré-escolar. Mas destaca alguns episódios que foram importantes. Dentre eles, a vivência conturbada com um colega de classe. Este, que hoje é um grande amigo, quebrara todas as beyblades¹⁹ que Marco Aurélio levava para a escola. Além disso, sua mãe conta que este mesmo colega o agrediu durante quase toda a primeira semana de aula quando tinham dois anos de idade, até que Marco Aurélio resolveu revidar e as agressões pararam. Portanto, esta última lembrança não é propriamente dele, e sim uma lembrança repassada pela mãe. **(Tentar) recordar essas lembranças é algo um tanto confuso e que me traz uma mistura de sensações. Por um lado, é divertido relemburar esses momentos de "briga" que tive com meu amigo, por outro lado é um pouco ruim, pois o sentimento de "abandono" é bem vívido na minha memória, apesar de não saber explicar bem o porquê disso.**

A amizade pode ser entendida de várias formas. Aqui, entenderemos como “[...]um tipo de laço caracterizado pela densidade, amorosidade e, principalmente, pela diferença” (Silva, 2018, p. 115). Por vezes, grandes amizades nascem em contextos conturbados. Apesar dos episódios de agressão mútua, Marco Aurélio e o outro aluno acabaram se tornando grandes amigos. Amizade essa que perdura até o momento dessa construção narrativa (auto)biográfica. Segundo Silva (2018), os espaços escolares também são espaços de diferença onde “podem ser estabelecidas possibilidades de encontro de diferentes. Encontramos aqui um campo fértil para o desenvolvimento de uma ética da amizade” (Silva, 2018, p. 126). “A amizade também pode se constituir como um importante fator de proteção no desenvolvimento de nós mesmos” (Borsa, 2013, p. 161).

Em relação ao “sentimento de abandono”, talvez possamos trazer uma hipótese relacionada a um sentimento de não pertencimento. O pertencimento pode ser entendido como

¹⁹ Um brinquedo metálico em forma de pão que se popularizou na época devido a um desenho de mesmo nome que passava na TV aberta.

o sentimento de se sentir pertencente a determinado espaço e/ou comunidade (Lestinge, 2004). Logo, o não pertencimento, seria o contrário. Por enquanto, essa hipótese ficará em hiato. À medida que nosso diálogo for se aprofundando, voltaremos a ela.

Marco Aurélio traz à tona muitas lembranças referentes ao Ensino Fundamental. Começa destacando uma feira literária promovida pela escola onde estudava e em que sua mãe comprara livros do Sherlock Holmes para ele. Entretanto, achara muito difícil a leitura e se propôs voltar a ela quando fosse 2/3 anos mais velho. Assim o fez e, com isso, terminou as leituras dos livros e se apaixonou por eles. **A primeira (memória) que me vêm à mente foi em uma feira literária que a escola promoveu. Foi nessa feira que minha mãe me deu três livros de Sherlock Holmes (personagem que sou apaixonado até hoje) e aquilo me marcou muito, porque foi a primeira vez (que eu me lembre) de ter olhado livros em uma prateleira e ter escolhido algum. Ainda sobre essa memória, lembro que, ao tentar ler os livros em casa, achei a escrita muito difícil de acompanhar (eu tinha 9 ou dez anos) e decidi que iria guardar os livros e depois de uns dois ou três anos já estaria maduro o suficiente para conseguir acompanhar a história. Dito e feito, anos depois consegui terminar a leitura e foi paixão imediata.**

Destaco a importância de as escolas realizarem eventos deste tipo para motivar os alunos a criar novos hábitos, como o de leitura. E, igualmente importante, a atitude da mãe de estar presente incentivando seu filho nesta etapa. Além disso, destaco também a atitude de Marco Aurélio em reconhecer a dificuldade daquele momento em realizar a leitura, mas sem desistir da mesma, e sim, esperando o momento certo para que ela pudesse fazer sentido para ele. Verificamos que, mesmo ele ainda sendo criança, efetiva-se a realização de valores de atitude, mostrando que a realização de valores não é um fenômeno exclusivo para adultos.

Na continuação de sua narrativa, Marco Aurélio fala sobre paixões e da dificuldade em se aproximar de uma menina. **Lembro também das paixões que tive (todas elas platônicas) e da vergonha que sentia ao conversar com as meninas. Lembro de uma específica, que estudou comigo desde os dois anos de idade. Sempre achei ela muito bonita, mas nunca tentei nada (visto o histórico que tinha de baixa autoestima já nessa época. [...]) lembro também de um dia em que estávamos brincando na pracinha que ficava em frente à escola e que a garota escorregou e bateu a cabeça em um banco de pedra. A cena dela chorando de soluçar, com a mão na testa e um rio de sangue descendo até seu queixo é uma cena que acredito que jamais vai sair da minha cabeça. Creio que foi a primeira vez em que vi**

sangue na minha frente. Lógico que fiquei preocupado, e mais lógico ainda que não fui falar nada pra ela, nem tentei oferecer ajuda.

Dentre as possibilidades de realização de valores vivenciais e de encontro de sentido na vida, como ressaltamos no diálogo com Joana D'arc, Viktor Frankl coloca o encontro de algo ou alguém, que pode acontecer através do amor. Vamos pensar um pouco em como esse fenômeno pode ter perpassado Marco Aurélio.

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 irrepitível. [...] Para quem ama, o amor enfeitiça o mundo, mergulha-o numa nova valiosidade. O amor dá àquele que ama uma maior altura no que diz respeito à ressonância humana em face da plenitude dos valores. Abre-lhe o espírito ao mundo, na sua plenitude de valores, a toda a <<gama dos valores>>. Assim, o amante, ao entregar-se ao Tu, experimenta um enriquecimento interior que transcende esse Tu: o cosmos inteiro torna-se para ele mais vasto e mais profundo na sua valiosidade; resplandece nos raios de luz daqueles valores que só o enamorado sabe ver, pois, afinal, não faz cegos o amor, mas sim videntes - dando aguda visão para os valores. (Frankl, 2019, p. 220-221)

Apesar dessa paixão²⁰ pela menina, Marco Aurélio, mesmo tendo oportunidades, sentia muita vergonha de conversar com ela, principalmente por ter autoestima baixa e sofrer por ser uma pessoa gorda. Frankl (2019) ressalta que, diariamente, em nossas vidas, temos oportunidades de realizar valores, cabendo a nós realizá-los. Somente Marco Aurélio poderia ter a atitude de se aproximar da garota que gostava, superando essas adversidades descritas por ele. Entretanto, por vezes, nós conseguimos enxergar uma oportunidade para realizar valores, encontramos o sentido em realizar determinada ação, mas, mesmo assim, nos falta algo. Pode ter sido o caso de Marco Aurélio na situação descrita por ele. Nesses momentos, ter pessoas que nos apoiem nessa realização de valores e encontro de sentidos, se faz de suma importância.

Através desse encontro com alguém, no caso, através do amor, nos tornamos aptos a ver além de nós mesmos, algo próximo a autotranscendência já enunciada neste trabalho. Assim, ficamos mais sensibilizados com os acontecimentos às pessoas, como é o caso da preocupação mostrada por Marco Aurélio quando sua colega, alvo da paixão, se machuca. Mesmo sem conseguir ter a atitude de se aproximar e oferecer ajuda, é importante destacar que ele se sentiu sensibilizado com o acontecimento.

²⁰ Compreende-se que existem diferenças conceituais entre paixão e amor. Mas, nesse caso em específico, o aparecimento da paixão na narrativa de Marco Aurélio foi uma boa deixa para falarmos sobre o amor.

Continuando o diálogo com a narrativa (auto)biográfica, ele destaca a mudança de escola ao ir para o sexto ano. Esta nova escola tinha uma estrutura muito maior que a anterior e corpo discente muito diversificado, o que o afetou. Alhures chamamos a atenção para como estas mudanças podem provocar o tempo de estranhamento, enunciado por Coulon (2008).

Daí em diante, sua narrativa ganha uma característica que vai ganhando destaque e que chamou a atenção para a percepção de um núcleo de sentido muito frequente. Vamos chamá-lo de “professores/professoras”. **Sobre professoras, me recordo de algumas. Tia Rose talvez tenha sido a primeira que me despertou uma certa paixão para as artes (ela era professora de história). Ela tinha um violão e sempre que sobrava um tempo ao fim das aulas ela cantava pra gente. Parecia um anjo de tão doce que nos tratava. Anos depois fui ter aula com ela na mesma escola, mas os tempos eram outros e ela já não era tão doce assim com a gente. Mas as músicas que ela cantava acalmavam bastante.**

Como ressaltai no início desse diálogo, Marco Aurélio é discente do curso de Licenciatura em Artes e Design. Se tornou importante ressaltarmos este ponto porque ele apresenta uma de suas possíveis motivações para ter feito esta escolha: a Tia Rose. Apesar de ela ser professora de História, de alguma forma, talvez através da música, ele se sentiu tocado pelas artes. Aponto como importante ele destacar a mudança na “doçura” da professora com o passar do tempo. Muitas vezes criamos modelos ideais, ilusórios ou não, dos professores e professoras que passaram pelas nossas vidas. Estes profissionais também são humanos, portanto, sujeitos a mudanças durante a vida. Da mesma forma, nós, alunos e alunas, também mudamos. Logo, a ideia que ele criou da professora em um primeiro momento, pode ter mudado não só por causa da professora, mas também porque ele mesmo já não era mais o garoto daquela primeira experiência.

É preciso também ressaltar a realização de valores criativos por parte desta professora. Me pergunto se as músicas que ela cantava em sala eram recursos pedagógicos, voltadas para fixação do conteúdo, ou se iam além disso, com algum outro objetivo que não fica evidente na narrativa. Mesmo assim, constatamos que esta forma de reinventar o ambiente de trabalho pode se configurar como a realização de valores criativos.

[...] Outra professora que me marcou foi a tia Delma. Minha primeira carrasca. Era brava, intransigente, mandava e a gente tinha que obedecer. Era professora de ciências. Talvez por isso eu tenha enveredado pras humanas. A presença dela era bem

intimidadora, mas em momentos muito específicos ela conseguia ser carinhosa com a gente.

A outra “tia”, a Delma, também teve sua influência destacada. Porém, para mostrá-lo como ele não gostaria de ser no exercício da profissão. Tanto é que, a influência negativa foi tão forte, que ele atribui a ela, professora de ciências, uma possível motivação para ter seguido outra área, a de humanas.

O último professor que gostaria de ressaltar aqui foi o Felipe. Esse era professor de matemática (matéria que nunca me dei bem). Apesar do conteúdo muito difícil de acompanhar, ele era capaz de ensinar as coisas com uma leveza, ao mesmo tempo em que deixava claro a relação de professor/ aluno. Creio ter sido o primeiro ótimo professor que tive na minha vida (e com certeza uma de minhas inspirações como educador). Era um cara muito simpático, paciente e ao mesmo tempo descontraído em sala de aula. Uma das coisas mais legais que ele fazia era apelar pro lado lúdico na hora de explicar os conteúdos. Fizemos uma degustação de receitas para entendermos fração, por exemplo.

O último professor que ele destaca, o de matemática, matéria em que afirma sempre ter tido dificuldades, é o que parece mais ter lhe afetado nesta época do Ensino Fundamental. Dentre as características apresentadas na narrativa (auto)biográfica, destaco a realização de valores criativos por parte deste professor para tentar fazer com que os conteúdos fossem apreendidos pelos alunos. A degustação de receitas, que atravessa nossos sentidos, como o olfato e o paladar, foi um recurso muito interessante para lidar com a dificuldade de aprendizado do conteúdo.

Le Breton (2018), no livro *Antropologia dos sentidos* (2018), ajuda-nos a pensar sobre o paladar e o olfato.

Ao inverso dos outros sentidos, o paladar requer a ingestão de uma parcela do mundo. A degustação de um alimento ou de uma bebida implica uma imersão em si mesmo. Ela emerge na boca no momento da destruição de seu objeto, que por sua vez se mistura à carne, deixando nela seu rastro sensível. Como os outros sentidos, o paladar é uma emanção do corpo todo inteiro, segundo a história pessoal do indivíduo. [...] Sem os aromas a alquimia do sabor sucumbe. Come-se tanto pelos olhos quanto pela boca. (Le Breton, 2018, p. 393-394)

Para Marco Aurélio, enquanto sujeito da experiência (Larrosa, 2002), a degustação de receitas utilizada pelo professor para o aprendizado das frações, foi experienciada de forma afetiva, deixando marcas que o perpassam até hoje.

O trecho em parênteses “**(e com certeza uma de minhas inspirações como educador)**”, reflete bem a ideia de como somos afetados pelos profissionais que passam pelas nossas vidas e como este fenômeno tem desdobramentos em nossa própria formação educacional e, no caso de estudantes de licenciatura, na futura atuação enquanto possíveis professores e professoras. Este professor e as professoras citadas acima, são exemplos evidentes destes fenômenos, que podem ser pensados como a realização de valores vivenciais. Portanto, assim como na narrativa de Joana D’arc e Simone de Beauvoir em relação ao Ensino Fundamental, Marco Aurélio também dá indícios de como esses profissionais afetam nossas vidas e escolhas.

Antes de passarmos para o diálogo sobre o Ensino Médio, preciso destacar outros dois pontos importantes, presentes ao final da narrativa (auto)biográfica de Marco Aurélio em relação à categoria temporal do passado, especificamente do Ensino Fundamental. O primeiro, de como o Ensino Fundamental é uma época da qual ele guarda grande carinho. O segundo, da separação dos Pais quando ele tinha onze anos. Seu pai havia traído sua mãe com uma funcionária da escola onde ele estudava na época. O fato veio a público e acabou virando motivo de constrangimento para ele. E, afetado por isso, houveram implicações nos estudos.

O Ensino Médio é descrito por ele como a pior fase de sua vida. [...] **fui passando a deixar de confiar nas pessoas próximas de mim. Aconteceram alguns episódios de desentendimento com amigos também, e olhando pra trás consigo perceber hoje como essa separação impactou muito na minha forma de se relacionar com as pessoas ao meu redor e também na minha formação educacional.**

Essas afetações, que nos atravessam no decorrer da vida, acabam impactando em várias áreas da mesma. Marco Aurélio não estava bem com tudo o que afetava naquele momento e isso afetou seus estudos. Além disso, ao dizer que foi deixando de confiar nas pessoas, parece reforçar a hipótese do sentimento de não pertencimento, que levantamos anteriormente. Afinal, se ele não se sentia pertencente, dificilmente acreditaria em alguém daquele espaço. Portanto, cabe pensarmos um pouco mais sobre isso.

A priori, esse conceito - pertencimento - pode nos remeter a, pelo menos, duas possibilidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também

conhecida como enraizamento; e outra, compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva. (Lestinge, 2004, p. 40)

Como Marco Aurélio destaca, o contexto em que estava inserido na escola não o favorecia. Ele se encontrava fragilizado pela separação dos pais e o espaço ainda era hostil com ele por conta deste acontecido. Portanto, os espaços podem tanto favorecer o sentimento de pertencimento quanto o contrário (Lestinge, 2004).

O destino sociológico (Frankl, 2019) também é um fenômeno presente na narrativa e na história de vida de Marco Aurélio. Junto aos destinos biológico e psicológico, o sociológico é “aquele terceiro campo em que o que há de fatal na vida vem ao encontro do homem” (Frankl, 2019, p. 178). Ele não tinha nenhum controle sobre a ação do Pai. O mesmo traiu sua Mãe e, infelizmente, Marco Aurélio também foi afetado a partir disso.

No diálogo com a narrativa de Simone de Beauvoir, destacamos o sofrimento como um fenômeno que pode ter sentido. Ressalto que, isso não significa que devemos buscar o sofrimento ou sermos felizes por sofrer, pois isso se configura como masoquismo, que não é o caso. O que é preciso ficar explícito é que trabalhamos com a ideia de que o sofrimento é algo que faz parte da condição humana de existência e que, pode ter um sentido a ser encontrado dependendo da postura que assumimos nas situações em que ele se configura (Frankl, 2019).

Dito isso, podemos hipotetizar que, Marco Aurélio, no que descreveu no último trecho de sua narrativa, se encontrava em uma situação de sofrimento. Frankl ressalta:

Se uma coisa nos faz sofrer, é porque interiormente lhe voltamos as costas; é porque criamos distância entre a nossa pessoa e essa coisa. Se ainda sofremos perante um estado de coisas que não deveria ser assim, é precisamente porque ainda estamos na tensão entre o ser fático, por um lado, e o que as coisas deveriam ser, por outro lado. (Frankl, 2019, p. 194)

Lembre-mos que Marco Aurélio está narrando sobre o Ensino Médio, época em que ainda era adolescente e, talvez, ainda não tivesse os recursos necessários para encontrar algum sentido em tudo o que o atravessava.

Ao sermos atravessados pelas dificuldades que a vida nos impõe, somos afetados, a ponto de, muitas vezes, afetar a forma como nos relacionamos com as pessoas, nos exigindo formas diferentes de agir frente aos problemas. Mas, algo que não passa despercebido no trecho da narrativa de Marco Aurélio, é a percepção que hoje ele tem de que foi afetado por esses

acontecimentos. É uma das possibilidades proporcionadas no movimento auto(biográfico) (Josso, 2007).

Seguindo a narrativa (auto)biográfica com o recorte do Ensino Médio, voltamos ao núcleo de sentido “professores/professoras”. Assim como no Ensino Fundamental, parte de sua escrita é dedicada às experiências com os profissionais. Mas, inicialmente, o descontentamento com esta nova fase de sua trajetória educacional é destaque. [...] **no Ensino Médio tive uma desilusão muito grande com o estudo. Achava a maioria dos meus professores pouco interessados em de fato ensinar algo de útil para nós. Existiam aqueles que só passavam o que estava nos livros, aqueles super certinhos, que davam uma aula muito engessada, aqueles que tratavam a gente como se já fôssemos adultos e tivéssemos total consciência do que estava acontecendo ali em sala de aula, mas nenhum que me mostrasse real sentido em tudo que era passado no quadro. Cheguei num ponto de dizer aos meus pais (apesar de separados eles se mantiveram muito próximos, meu pai sempre ia lá em casa pra saber como estávamos indo) que não via mais sentido em estudar.**

Parece que, além das dificuldades que Marco Aurélio já vinha enfrentando, o modelo educacional e/ou os métodos de ensino dos professores e professoras da escola onde estudava, não favoreciam para que ele encontrasse algum sentido em estudar. Frankl alerta para alguns perigos da falta de sentido, entre eles, a frustração existencial e o vácuo existencial (Frankl, 2019). Pessoas que duvidam do sentido que há no que está sendo vivido ou que percebem o sentimento de uma perda do sentido, dificilmente se sentirão motivadas.

Lukas (1990) também ajuda a pensar na questão da falta de sentido, com o recorte para a Educação. Parafraseando a autora, se uma pessoa não vê sentido em nada, sua motivação em assumir sua responsabilidade ativa perante a vida ou alguma função, cessa e ela se torna passiva. Uma pessoa sem motivação, dificilmente irá estar aberta para encontrar possíveis sentidos de vida. Por mais que eles continuem existindo, se ela se convence de que não há sentido nenhum, como será capaz de encontrá-los?

Correntes pedagógicas que são, sobretudo, conteudistas, seguindo uma lógica de competitividade onde parece existir uma corrida para ver “quem chega primeiro” em determinados patamares, normalmente relacionados à aspectos financeiros e materiais, tendem a perpetuar essa falta de sentido experienciada por Marco Aurélio. Para mudar isso, seria preciso, segundo Lukas (1990), além da educação da vontade e a realização de valores a critério de cada um em particular, a “reumanização” da educação. Ou seja, pensar uma educação que

resgate aquilo que é mais próprio do ser humano, sua intencionalidade espiritual, o encontro de sentido (Frankl, 2019).

Lukas (1990), com base na Logoterapia de Frankl, apresenta qual deveria ser o objetivo da Educação:

O lema, portanto, é o *aperfeiçoamento da consciência*, que poderia ajudar substancialmente a superar muitos problemas na pedagogia aplicada. O aperfeiçoamento da consciência constitui, ao mesmo tempo, o teto sob o qual deveria ser transmitido o saber, desenvolvida a cultura e despertado o engajamento. Como objetivo educacional supremo, coloca novamente o ser humano em destaque, antes de qualquer empenho em transmitir informações, desenvolver a inteligência e formar o caráter. É que esse aperfeiçoamento exige, acima de qualquer método técnico-pedagógico, um encontro profundamente humano, que constitui o único meio capaz de estabelecer, por assim dizer, um contato espiritual entre educador e educando. Jamais me esquecerei da séria advertência que meu professor deu a nós, estudantes, dizendo: “Não é um determinado método que desumaniza o paciente, mas o espírito com que é utilizado”. Analogamente, na pedagogia, não importa tanto que método educacional empregamos, mas com que espírito o fazemos. O método que visa o aperfeiçoamento da consciência do educando deve necessariamente ter se originado na própria consciência do educador, o que significa que amadureceu numa combinação de liberdade e responsabilidade, e que foi testado na dependência voluntária do reconhecimento daquilo que tem sentido. (Lukas, 1990, p. 72-73)

Não é possível afirmar que na escola em que Marco Aurélio estudava, esse *aperfeiçoamento da consciência* era um dos objetivos. E nem que, caso fosse, Marco Aurélio se sentiria diferente. Mas, podemos dizer que, talvez, por ele não se sentir pertencente àquele espaço escolar e não encontrar sentido em estudar, alguma coisa poderia ser diferente.

No entanto, não são apenas experiências ruins que Marco Aurélio destaca em sua narrativa (auto)biográfica sobre o passado. Concomitante ao Ensino Médio regular, ele fazia um curso técnico. Ali, conheceu quem ele define como **“o segundo ótimo professor que teve na vida”**. [...] **foi durante a recuperação para a prova final do curso (técnico) que vi a real face de um educador empenhado em explicar o conteúdo para todos. O cara tinha uma didática maravilhosa! O que não tinha entendido em cinco meses de curso (claro que também tenho muita culpa nisso, porque ficava a aula toda jogando ou lendo gibi no celular) ele conseguiu me explicar em uma semana de aulas de reforço. Fora isso, acabei fazendo uma caricatura dele na minha carteira (sempre desenhei muito durante as aulas, me ajudava a "escapar" daquele ambiente que me era muito sufocante na época) e a tia da faxina gostou tanto do desenho que tirou foto e mostrou a ele. Por sua vez, na aula do**

dia seguinte ao ocorrido, ele mostrou o desenho no slide ao fim da aula, e ficou claro quem tinha feito aquilo (sempre fui o "cara do desenho"). Achei que ia levar uma bronca dele, mas qual não foi a minha surpresa quando ele disse que tinha amado o desenho e que eu era muito talentoso. Aquilo teve um impacto muito grande em mim, porque pela primeira vez alguém não tinha me repreendido por fazer um desenho na hora da aula.

Trazendo a teoria que nos orienta neste trabalho, é perceptível a realização de valores criativos por Marco Aurélio para, como ele mesmo diz, “escapar” daquele ambiente que o sufocava na época. Ele precisava encontrar uma ou mais formas de lidar com o desconforto que sentia naquele lugar. Não havia como sair dali, ou seja, não podia mudar a situação em si, mas podia mudar a forma como se portava frente à situação. Para isso, desenhava. Ou seja, de forma criativa, usava o ambiente a seu favor para enfrentar adversidades.

Além disso, podemos interpretar esse recurso da caricatura como uma forma de humor. Frankl ressalta:

Também o humor constitui uma arma da alma na luta por sua autopreservação. Afinal é sabido que dificilmente haverá algo na existência humana tão apto como o humor para criar distância e permitir que a pessoa se coloque acima da situação, mesmo que somente por alguns segundos. [...] A vontade de humor - a tentativa de enxergar as coisas numa perspectiva engraçada - constitui um truque útil para a arte de viver. (Frankl, 2021, p. 61-62)

Portanto, ao desenhar, mais do que se expressar, Marco Aurélio podia estar tentando se distanciar daquele ambiente que não o fazia bem, do qual ele não se sentia pertencido. Ele sabe que isso provavelmente contribuiu para que ele estivesse, naquela aula, na recuperação escolar, já que não prestava tanta atenção na aula quanto deveria, mas, ao demonstrar consciência deste fato, demonstra também assumir a responsabilidade por trás da escolha de não prestar atenção na aula para desenhar.

O professor, por sua vez, também demonstra a realização de valores criativos, já que reinventa o local de trabalho ao “permitir” o desenho ao invés de, possivelmente, ter repreendido o aluno e talvez o punido. Além disso, realiza valores atitudinais, pois escolheu ter uma atitude diferente da esperada pelo aluno. E, principalmente, ao reconhecer o valor do desenho do aluno e este, por sua vez, pela primeira vez, sentir que alguém o estava tratando com respeito, mesmo que talvez ele não tenha agido da forma mais correta, realizando valores vivenciais. Com isso, construíram experiências que, principalmente para o aluno, que é quem estamos “ouvindo”, se constitui como pano de fundo motivacional para novas escolhas.

Mas, além disso, através da atitude do professor de reconhecer e valorizar a criação de Marco Aurélio, o profissional começa a despertar o sentimento de pertencimento que, até agora, parecia tão distante do aluno.

Seguindo, Marco Aurélio apresenta outro professor que o marcou. [...] **me recordo de outro ótimo professor que tive [...] O fato é que estava lendo um livro durante a aula dele e ele percebeu e me perguntou qual era o livro. Conteí uma breve sinopse pra sala e então ele me disse com muita calma que não achava ruim eu estar lendo um livro em sua aula, mas que eu precisava prestar atenção ao que ele falava em sala e que teria que pegar o livro e me devolveria ao final da aula. Aquela paciência e ternura dele ao me corrigir dentro de sala é um exemplo pra mim de como lidar com crianças e adolescentes no ambiente escolar.**

Este professor, como destacado na narrativa, também afetou Marco Aurélio. E, assim como o outro professor, através de uma atitude de abertura e reconhecimento, também parece contribuir para que o aluno, aos poucos, se sinta pertencente ao espaço escolar.

Na última parte da narrativa sobre o passado, especificamente do Ensino Médio, Marco Aurélio inclui outras duas professoras no núcleo de sentido “professores/professoras”. **Para fechar essa seção, gostaria de ressaltar apenas mais duas outras professoras que não são um exemplo de como ensinar um conteúdo, até porque elas nem eram formadas nas áreas em que atuavam [...], mas que serviam como uma forma de acolhimento para mim. Acontece que por conta da timidez e do desinteresse nos estudos, eu sempre sentei com a "galera do fundão". Galera essa que é muitas vezes menosprezada ou ignorada pelos professores, já que existe essa espécie de contrato firmado entre aqueles que sentam na frente e automaticamente são entendidos como "aqueles que querem alguma coisa, que levam a sério" e os do fundão que "não tão nem aí pra nada" (como se algum adolescente fosse maduro o suficiente para estar aí pra alguma coisa, né). Por conta disso, sempre me senti muito ignorado pelos professores. Não que eu fizesse perguntas durante as aulas, longe disso. Se falei um "a" durante as aulas nos meus três anos de ensino médio é muito. Mas sentia que assim como eu estava pouco me lixando pra o que eles me diziam, eles então, pouco faziam questão de tentar algum contato. Com exceção (das professoras), que adoravam fofocar sobre as tretas que rolavam entre os professores, e ficavam jogando conversa fora comigo e com a turma do fundão. Sentia um respeito muito grande por elas, porque parecia que elas me tratavam como um ser humano que estava ali, dentro de sala,**

e não só mais um aluno que deveria pegar tudo que elas falam e cuspir em uma prova para tirar a nota máxima no fim do trimestre.

Não entrarei no mérito de refletir se é ideal que profissionais formados em outra área ministrem aulas que não dizem respeito à sua formação e se algumas das atitudes das professoras, descritas pelo aluno, são éticas ou não. Apesar de discussões importantes, essas não constituem o objetivo desta dissertação.

O que é pertinente para nós é a realização de valores vivenciais e atitudinais que foi oferecida a partir da postura das professoras com essa “turma do fundão”, que, tende a ser marginalizada dentro das salas de aula e, conseqüentemente, ignorada ou subestimada. A atitude das professoras possibilita, em Marco Aurélio, um sentimento que, de alguma forma o remetia à ideia de pertencimento àquele grupo. Tal experiência favoreceu um encontrar de sentido em estar na escola.

A necessidade de pertencimento, assim como a vontade de sentido (Frankl, 2019), pode ser compreendida como uma necessidade da condição humana e que está presente nas diversas formas de interação que permeiam nosso viver. É como um recurso existencial que precisa ser suprido (Mathias, 2023).

Estes últimos professores e professoras que Marco Aurélio destacou pela influência positiva que tiveram no decorrer de sua trajetória no Ensino Médio, parecem ter lhe ajudado a superar as dificuldades e o sentimento de não pertencimento que o atravessava. “[...] o sentimento de pertença pode propiciar o enfrentamento e gerenciamento de conflitos” (Lestinge, 2004, p. 52).

Provocando Marco Aurélio a pensar sobre o presente, enquanto estudante de um curso de Licenciatura, ele começa trazendo as experiências obtidas em outras áreas dentro do curso de Artes e Design. **Após experimentar todas as outras áreas (design, moda, cinema) me identifiquei muito com as aulas de licenciatura que fiz ao final da graduação de forma remota. Durante essas aulas tive contato com ótimas professoras de outras áreas da UFJF e senti que poderia talvez fazer parte desse mundo da educação. Creio que a educação é um ótimo meio para entendermos melhor o mundo que nos cerca e as pessoas que nos rodeiam.**

Trouxemos mais acima, no diálogo com a narrativa (auto)biográfica de Marco Aurélio, que uma contribuição da Logoterapia para a Educação é o aguçar da consciência. Nesta

perspectiva, o professor deve ser capaz de aperfeiçoar, em seus alunos e alunas, a capacidade de perceber as possibilidades de sentido relativas em cada situação. Assim, podem se tornar capazes de extrair um sentido de quase toda situação da vida. Das mais simples às mais complexas (LUKAS, 1990). A autora traz um exemplo de situações onde a atuação do professor pode favorecer esse aguçar, ou como ela diz, aperfeiçoamento da consciência:

Nesse sentido, gostaria inicialmente de reproduzir o que um jovem de 13 anos me contou sobre sua última excursão da escola. A excursão levou os alunos a uma região maravilhosa ao redor do lago Starnberg, onde visitaram um castelo e fizeram caminhadas pelas redondezas. Na volta, perderam um ônibus e, inesperadamente, já bastante cansados, os alunos tiveram de andar alguns quilômetros a pé para chegar à estação ferroviária mais próxima. Poderíamos supor então que a excursão não tivesse tido um final harmonioso, com as crianças se lamentando da longa caminhada desinteressante de volta; ocorreu, porém, o contrário. Conforme me relatou o jovem, o último trecho da caminhada foi o mais interessante do dia todo, pois o professor sugeriu um jogo de competição. Chamou a atenção dos alunos de que não havia limites para seus pensamentos e fantasias enquanto caminhavam e que poderiam imaginar algo para passar o tempo com sentido. Dividiu a classe em quatro grupos e prometeu-lhes que, durante a viagem de trem subsequente, ele, junto com um júri escolhido, selecionaria aquele grupo que tivesse produzido as ideias mais originais na caminhada de volta.

Adivinhem qual foi o resultado! Um grupo colecionou folhas de diferentes formatos e tonalidades para secá-las e fazer com elas uma colagem para enfeitar a sala de aula. Um outro grupo fez um levantamento detalhado de tudo que as crianças haviam visto no castelo, à medida que iam relembando os detalhes. O terceiro grupo anotou as marcas de todos os automóveis que iam passando na estrada e elaboraram uma estatística para saber quais as marcas de carro preferidas. E o quarto grupo, que foi o vencedor, compôs um cânone, com sua letra e música, e ainda ensaiou-o. (Lukas, 1990, p. 76)

A atitude do professor neste exemplo, vai de encontro com o que Marco Aurélio coloca como um objetivo da Educação, quiçá, “entendermos melhor o mundo que nos cerca e as pessoas que nos rodeiam.” Ao propor que os alunos e alunas desbravem o ambiente ao redor, possibilita que eles possam compreender melhor o mundo à sua volta e, por ser uma atividade em conjunto, também possibilita que possam conhecer melhor uns aos outros. Desta forma, abre-se a porta do reino dos valores a serem realizados por esses alunos no decorrer da atividade proposta.

Portanto, Marco Aurélio, em sua prática docente, parece compartilhar de algumas características existentes nas contribuições da logoterapia à Educação. Mesmo que, possivelmente, ele não saiba disso.

Além disso, penso estar explicitado todo o processo pelo qual ele passou no decorrer de sua trajetória educacional até o momento da escrita desta narrativa (auto)biográfica. Em determinados momentos, pudemos perceber que ele sentia o que foi identificado como um sentimento de não pertencimento aos espaços escolares em que estava inserido. Portanto, ao afirmar que a educação é um fenômeno importante para compreensão do mundo e das pessoas que nele o rodeiam, também pode estar querendo dizer como os professores e professoras que passaram pela sua vida e que, agiram de forma a favorecer que ele se sentisse pertencente aos espaços escolares, motivaram-no a pensar a educação dessa forma. Isso constitui a realização de valores vivenciais. E, levantando outras hipóteses, que através da realização destes valores, Marco Aurélio encontra sentido em ser profissional da área de Educação.

Dando continuidade, Marco Aurélio também dá indícios do fenômeno de autotranscendência. **Meu pai sempre fez questão de me incentivar em tudo que tinha certa curiosidade, e me mostrou que buscar conhecimento sobre as coisas nunca é errado, muito pelo contrário. [...] fui para a área da Licenciatura para tentar levar esse espírito curioso que sempre tive para outras pessoas, tentar despertar nelas essa paixão pelo desconhecido e pelo diferente.**

Ao afirmar que quer “**levar esse espírito curioso para outras pessoas**”, ele está afirmando que quer dar algo que ele considera bom, às pessoas fora de si. Ou seja, ele está se direcionando para algo e/ou alguém fora de si., característica fundamental da autotranscendência (Frankl, 2019).

No último trecho abaixo, ainda com o recorte sobre o presente, novamente Marco Aurélio remete ao núcleo “professores/professoras”, citando nominalmente uma professora que ele vê como modelo a ser seguido. **Eu tinha uma ideia do que era educação, mas não fazia a menor ideia de como ela funcionava, como poderia fazer para transmitir conhecimento, e muito menos como praticar um ensino de fato transformador, enriquecedor, que formasse sujeitos úteis e conscientes. Graças a aula da Sandrelena, hoje eu entendo os caminhos que devo seguir para alcançar esses objetivos. Ela definitivamente é outra dessas ótimas professoras que tive o prazer de acompanhar em sala de aula, e definitivamente a que mais vou me espelhar como educador quando estiver em sala de aula com meus alunos.**

A partir deste trecho, novamente podemos inferir a realização de valores vivenciais na relação aluno-professora de forma predominante e que, auxilia este discente a encontrar sentido

na profissão. Fica subentendido que a formação de sujeitos úteis e conscientes, a partir de uma prática que seja transformadora e enriquecedora, é uma das direções que ele quer seguir em sua atuação profissional. Estes ideais o motivam. E isso se deve, principalmente, por essas influências que o acompanham durante sua trajetória educacional.

Sobre o futuro breve, Marco Aurélio nos dá uma resposta sucinta, porém, que apresenta seus objetivos e motivações que, ao meu ver, continuam relacionados com as influências dos professores e professoras ao decorrer de sua trajetória educacional. **Pensar um ensino que engrandeça aqueles que o recebem. Que os torne mais conscientes da sociedade em que vivem.**

Mais uma vez, Marco Aurélio está caminhando em direção ao outro, uma caminhada em direção ao mundo que há fora dele mesmo²¹. Cada vez mais, as motivações e os sentidos que transparecem em sua narrativa, parecem tomar a forma dos professores e professoras que foram tão importantes para ele. Sejam ao acolhê-lo de alguma forma nos espaços escolares ou por mostrar caminhos que ele pode seguir para atingir o “**melhor entendimento do mundo que nos cerca e das pessoas que nos rodeiam**”.

Continuando a narrativa: **Com relação a projetos próprios, tenho a vontade de levar a cultura dos quadrinhos tanto para a sala de aula (não como tirinhas para interpretação de texto apenas) mas também para a universidade. Estou com um projeto em andamento, que consiste em um período de aulas sobre a história dos quadrinhos, bem como sobre suas particularidades, seguido por outro período que consiste na elaboração de um volume encadernado pela turma, que reúna gibis feitos pelos alunos.**

Neste projeto que Marco Aurélio apresenta, é evidente a possibilidade de realização de valores criativos. Miguez ressalta como o trabalho profissional é um espaço privilegiado para a realização destes valores:

O trabalho profissional pode representar um espaço privilegiado para a realização de valores criativos, pelo vínculo que se estabelece entre o indivíduo e a comunidade. É especialmente no âmbito da comunidade que a pessoa pode dar-se conta do próprio valor e do que pode oferecer de si com sua obra. Evidentemente dependerá de como a pessoa a exerce, como ela faz valer esse “caráter de algo único”, de pessoal, de humano no próprio trabalho. Em correspondência com a singularidade da existência, manifesta-se a peculiaridade de cada homem na coexistência com os demais. Na comunidade, e somente nela, a individualidade adquire pleno sentido. (Miguez, 2015, p. 132)

²¹ Remetendo à autotranscendência.

Mas, apesar da predominância destes valores criativos, os atitudinais também aparecem. Apesar das experiências ruins em sala de aula que Marco Aurélio apresentou ao decorrer da narrativa, escolheu dar ênfase às boas experiências vividas a partir da relação professor-aluno e disso, surge esse projeto criativo a ser trabalhado junto com seus alunos e alunas. Sendo assim, parece que ele superou o destino sociológico ao qual estava submetido.

Sobre o futuro mais distante, em relação ao legado que gostaria de deixar para a Educação, ele divide em dois pontos. O primeiro é especificamente sobre o campo das Artes. [...] **a maior valorização das Artes e seu consumo cada vez mais consciente e politizado. [...] Através da Arte, somos capazes de entender melhor a realidade que nos cerca, as mazelas que são sentidas por aqueles marginalizados e a empatia com aqueles que possuem vivências diferentes das nossas. Arte como instrumento de conscientização e inclusão. É isso que gostaria de deixar como legado.**

No desenvolvimento de sua teoria, Viktor Frankl estabelece a importância da arte, como sinaliza Aquino (2021, p. 34): “como um movimento de resistência do espírito, uma forma de expressão dos fenômenos humanos.”

Tendo isso em vista, a arte pode ser entendida como uma espécie de instrumento utilizado por nós, seres humanos, para esculpirmos e trabalharmos nossa própria obra: nós mesmos.

O segundo ponto é sobre a educação de uma forma geral. [...] **almejo transmitir a meus alunos que todo conteúdo possa ser transmitido e assimilado de forma divertida, lúdica, e mais importante, significativa para quem o recebe. A paciência e o carinho devem ser mais valorizados, tanto por educadores quanto para educandos, e espero poder transmitir tudo isso para aqueles que me derem a honra de participar de sua formação como cidadãos, dentro ou fora da sala de aula.**

Ele vê nas Artes uma forma de realizar todas as três categorias de valores trabalhados nesta dissertação, mas, ao meu ver, principalmente os criativos, através dos quais, possibilita a realização dos outros. Percebe-se que um dos seus principais fatores motivadores é ser um profissional tão bom quanto aqueles que o influenciaram até aqui. A paciência e o carinho que outros professores e professoras tiveram, são valores que ele quer retribuir em sua atuação profissional. Pode desempenhar estes valores de forma criativa, vivencial e/ou atitudinal, mas quer fazer isso pois vê sentido em agir dessa forma.

Por último, Marco Aurélio é um artista, muito criativo, por sinal. Dialogando com sua narrativa, pudemos perceber as várias formas criativas que ele usou para superar os destinos impostos a ele. Por vezes, não se sentiu pertencente à sala de aula, não via sentido em estudar e tinha problemas externos à sala de aula que, apesar disso, também impactaram seu dia a dia na escola. Mas, com o auxílio da arte, seja por caricaturas, leitura ou projetos; e das pessoas ao seu redor, principalmente os professores e professoras, ele parece ter conseguido superar as adversidades.

FRIDA KAHLO

A última narrativa (auto)biográfica com a qual vamos dialogar, foi feita pela estudante nomeada de Frida Kahlo. Ela tem 22 anos e é discente do curso de Licenciatura em História. Segundo ela, esta foi sua primeira escolha de graduação. É natural de Juiz de Fora e reside na cidade. Desde a pré-escola, estuda em instituições públicas de ensino.

Como todos os outros discentes participantes da pesquisa, ela afirma não se lembrar muito do tempo pré-escolar. Suas lembranças são mais das sensações que sentia do que propriamente de memórias concretas. [...] **eu sempre tive a escola como um lugar de liberdade e onde as pessoas davam crédito ao que eu dizia. [...] A escola sempre foi um local aconchegante e sempre gostei muito de estudar porque era algo que me acontecia de forma natural, sem estresse ou obrigação.**

Agora que constatamos como as lembranças do tempo pré-escolar são vagas em todos os quatro participantes da pesquisa, cabe algumas reflexões sobre a memória. Para isso, vamos dialogar com Bergson.

[...] consciência significa primeiramente memória. À memória pode faltar amplitude; ela pode abarcar apenas uma parte ínfima do passado; ela pode reter apenas o que acaba de acontecer; mas a memória existe, ou então não existe consciência. Uma consciência que não conservasse nada de seu passado, que se esquecesse sem cessar de si própria, pereceria e renasceria a cada instante; como definir de outra forma a inconsciência? [...] Toda consciência é, pois, memória - conservação e acumulação do passado no presente. (Bergson, 1979, p. 71)

O autor pensa em memória e consciência como fenômenos relacionados. A partir da citação acima, podemos dizer que, recorrendo à memória, podemos nos tornar mais aptos a, de forma consciente, escolher entre opções. É uma relação dialógica, pois através dos aprendizados obtidos ao longo da vida e acessados através da memória, a consciência, como órgão responsável pelo encontro de sentido, pode atuar de melhor forma, possivelmente favorecendo a escolha da opção que faz mais sentido dentre as possíveis em cada situação.

Destacamos, anteriormente, que um dos objetivos de uma Educação que tem como base o encontro de sentido, é o aguçar da consciência. Traçando um paralelo, poderíamos dizer que esse modelo educacional, que objetiva o aguçar da consciência para o encontro de sentido, também pode favorecer um acesso mais efetivo às memórias, contribuindo com esse aguçar e,

consequentemente, com o discernimento pela opção que faz mais sentido em cada situação. O que pode trazer grandes benefícios, pois como Bergson também ressalta:

[...] pois se, como dizíamos, a consciência retém o passado e antecipa o futuro, é precisamente, sem dúvida, porque ela é chamada a efetuar uma escolha; para escolher, é preciso pensar no que se poderá fazer e lembrar as consequências, vantajosas ou prejudiciais, do que já foi feito; é preciso prever e recordar. (Bergson, 1979, p. 73)

Ser humano é estar constantemente no horizonte da escolha. O tempo todo precisamos escolher entre duas ou mais opções que se apresentam a nós. Através de uma Educação que aguce a consciência e, consequentemente, como potencialidade, provoque uma visão crítica a partir das experiências registradas pela memória, na visão bergsoniana, talvez nossos alunos e alunas seriam mais aptos a escolher, entre as opções, aquela que faz mais sentido. Isso, por sua vez, constitui uma das maiores contribuições da logoterapia para a Educação (Lukas, 1990).

Talvez, os participantes da pesquisa não tenham sido significativamente afetados de alguma forma na fase pré-escolar. Ou, ainda, eram muito novos e, por isso, não possuem memórias concretas desta época. Mas, naturalmente, há tendência de lembrarmos daquilo que mais nos afeta. Seja como for, apesar da falta de lembranças concretas, Frida Kahlo traz um episódio que lhe foi importante: **Uma das lembranças mais marcantes para mim foi quando, no segundo período da pré-escola, as professoras resolveram reunir as três turmas que tinham na escola para fazermos biscoitos em conjunto. Elas mostravam os ingredientes e juntos decidíamos as medidas. Naquele dia, me senti muito importante e ouvida. Hoje compreendo que essa atividade é muito interessante, pois ela parte da proposta dos alunos, onde os alunos recebem a devida atenção e valor. Pode parecer bobo e sem fundamento, mas foi algo que me marcou.**

Podemos perceber que Frida Kahlo apresenta a atividade proposta pelas professoras com indícios de que a fez se sentir pertencente àquele momento. Afinal, ela pôde se sentir “importante e ouvida”. Portanto, vamos voltar à ideia do pertencimento:

Além da dimensão social e corporal, o pertencimento se caracteriza por um vetor de sentido existencial, atrelado à afetividade. Os outros dois vetores, de certo modo, pré-dispõem esse elemento, uma vez que fornecem diferentes narrativas que estimulam a produção de sentidos e da organização de um percurso de ações para seu alcance. Inerente a todos esses excertos da realidade que compõem a experiência individual, encontram-se dimensões afetivas que vão orientando o indivíduo. De alguma forma, a afetividade colora, em grande parte inconscientemente, todos os sentidos construídos e recebidos por atores sociais. (Mathias, 2023, p. 178)

Verificamos, portanto, que afetação e pertencimento são conceitos interligados. A forma como somos afetados pode favorecer ou não o sentimento de pertença. Nos diálogos que desenvolvemos até aqui, percebemos este fenômeno e como esse sentimento perpassa as relações professor - aluno. Para Joana D'arc, Simone de Beauvoir e Frida Kahlo, estes profissionais favoreceram o sentimento de pertencimento. Para Marco Aurélio, a relação foi de desamparo, em um primeiro momento, para depois, ao que parece, ser de favorecimento.

Ao refletir, hoje, sobre aquela atividade passada, Frida Kahlo consegue enxergar a importância da mesma e, ao afirmar que a compreende a partir desse olhar do presente, parece encontrar o sentido da mesma. Ela atribui essa capacidade, também, ao fato de estar cursando licenciatura. O trecho a seguir ressalta isso: **Eu olho para essa situação e me sinto muito feliz por hoje estar em uma graduação de licenciatura e poder observar acontecimentos na escola de uma forma diferente, é muito bom olhar para eventos por uma perspectiva diferente.**

Fiquei reflexivo com o seguinte trecho da narrativa: **“Pode parecer bobo e sem fundamento, mas foi algo que me marcou”**. Ela mesma diz que entende a importância deste processo, não só como ser humano, mas, também como estudante da área de Educação. Porém, se ela compreende, porque diz parecer que é bobo e sem fundamento? Problematizo este ponto para não correremos o risco de reforçar os estereótipos existentes sobre a área de Educação, como o de que as atividades desenvolvidas ali, não devem ser levadas tão a sério quanto em outras áreas.

Continuando, a participante traz à tona mais memórias de uma professora, Carmem, que era sua preferida. **Paulo Freire disse que todo o professor é marcante em nossa vida e isso realmente faz sentido. Há três anos enviei uma solicitação de amizade para ela (professora Carmem) no Facebook e ela me aceitou, e – melhor ainda – se lembrou de mim. Isso foi maravilhoso.**

Lembramos daquilo que nos afeta. Essa ideia já foi trazida na dissertação algumas vezes, porém, na direção dos participantes lembrando-se de professores. Agora, a situação narrada é um pouco diferente. No caso, a professora se lembrou da aluna. Partindo do que levantamos, o afeto como algo que deixa marcas e cria memórias, Frida Kahlo justifica sua euforia ao ser reconhecida, pois, de alguma forma, sentiu-se importante para a professora por quem tinha tanto carinho.

Em seguida, Frida Kahlo narra um acontecimento trágico. **Nessa época (em que tinha aula com essa professora), eu tinha cinco anos de idade e minha mãe estava grávida do meu irmão mais novo. Todos os dias eu contava para ela sobre a gravidez, sobre o meu irmão na maior felicidade. Infelizmente eu perdi o meu irmão ainda bebê no ano seguinte, mas eu não pude falar isso para ela. Na verdade, eu nem sabia muito bem como interpretar esse acontecimento, era muito nova para isso.**

Ao mesmo tempo que a memória afetiva da professora remete à boa relação entre elas, também faz com que Frida Kahlo se lembre da morte do irmão. As memórias podem nos remeter a muitos momentos diferentes, mesmo partindo de um denominador comum. Na época, ela se considerava muito nova para interpretar o acontecimento. Como será que ela interpreta hoje em dia?

Ela termina esta seção com uma frase que, talvez, possa ser o indício de um núcleo de sentido baseado em algo que perpassou todos os participantes, o “afeto”. Em Frida Kahlo, parece que este fenômeno é ainda mais forte, portanto, se constitui como um núcleo de sentido. Como também já ressaltéi no diálogo com Joana D’arc, o afeto não deve ser compreendido, nesta dissertação, como um sinônimo de “carinho” ou algo semelhante. Mas, no diálogo com a narrativa de Frida Kahlo, o afetar-se parece ter sido mais nesse sentido. **O aspecto afetivo, pelo menos para mim, é o mais marcante ao lembrar desses anos pré-escolares.**

Ao narrar as lembranças relacionadas ao Ensino Fundamental, novamente este núcleo aparece. [...] **estudei em apenas uma escola. Uma escola municipal do meu bairro. Atualmente, escolhi essa escola como minha zona eleitoral por conta de todo o laço afetivo que tenho com a escola. [...] Foi nessa escola que tive o professor marcante de História que propiciou e fortaleceu a minha predileção por essa matéria. [...] A escola era acolhedora e realmente se preocupava com cada aluno. Eu via o empenho dos professores e o incentivo que eles davam aos alunos. Os alunos que possuíam certa dificuldade cognitiva, eram assistidos e recebiam muitos elogios quando melhoravam seu desempenho. E os alunos que não possuíam dificuldades, eram elogiados também. Os melhores anos da minha vida, até hoje, eu passei naquela escola. [...] Acredito que durante esses anos, eu me empenhava mais nos estudos porque recebia muito mais incentivo por parte dos professores e afins [...] Se eu pudesse escolher um lugar para dar aulas, seria nessa escola.**

Por meio dos trechos acima, fica explícito como Frida Kahlo foi fortemente afetada pela escola em que estudou nesse período do Ensino Fundamental. “Escola” é um termo abstrato.

Ela não existe por si só. Ela é constituída e mantida por profissionais da Educação que, acima disso, são seres humanos. Portanto, o que configura a escola como “acolhedora” e “preocupada com os alunos”, eram os profissionais inseridos ali, sejam professores e professoras ou outros profissionais da área de Educação.

Um dos pontos mais importantes desses trechos da narrativa de Frida Kahlo é a explicitação de que foi ali, nessa escola onde cursou o ensino fundamental, que conheceu o professor de História que, de tão importante na trajetória da mesma, foi fundamental para seu direcionamento presente, enquanto estudante de um curso de Licenciatura em História.

Inclusive, a afetação perpassada por Frida Kahlo nesses anos na escola é tão grande, que ela afirma o desejo de trabalhar no local. Ao enunciar esse desejo, pode ser que ela esteja querendo retribuir, de alguma forma, os bons anos que passou ali. Como ela mesma disse, foram os melhores de sua vida.

Dito isso, parece que, possivelmente, Frida Kahlo se sentia afiliada à escola em questão. Sendo assim, não se sentia uma “estranha no ninho” ou que o ambiente fosse hostil com ela e, desta forma, sentia-se pertencente (Coulon, 2008; Mathias, 2023).

Parece que a motivação de Frida Kahlo para trabalhar na escola em questão, é no sentido de poder oportunizar a outros estudantes tudo de bom que ela viveu ali. Se for o caso, configura-se em um caráter transcendente. Por isso, de autotranscendência (Frankl, 2019).

Estabelecendo reflexões e conexões com a teoria que trouxemos nesta dissertação, vemos mais uma vez a importância do afeto como algo que nos atravessa e pode culminar no sentimento de pertencimento em sala de aula. Através desta e das outras narrativas, parece que, os professores e professoras que afetaram, de alguma forma, os participantes da pesquisa, marcaram mais a vida dos mesmos. Uns de forma positiva, outros nem tanto. Mas, fica evidente que os influenciaram e continuam influenciando em suas motivações e escolhas.

Na narrativa (auto)biográfica de Frida Kahlo, os valores vivenciais são predominantes. Ou seja, aqueles que podem ser realizados através de nossas experiências, que podem ser com a natureza que nos rodeia, do encontro do amor ou através de relações que nos afetam a partir da experiência com algum outro (Frankl, 2019).

A narrativa de Frida Kahlo também evidencia como um tratamento mais humanizado, por assim dizer, que os professores e professoras apresentados por ela parecem ter tido nas relação aluna-professor, influenciaram-na a ter mais motivação para se dedicar aos estudos.

Dessa forma, parece que ela encontrava sentido em agir dessa forma. O que se faz muito significativo, pois, como já foi dito, o encontro de sentido resulta em pessoas que tendem a ser mais criativas, abertas ao mundo e as experiências que ele oferece e a se posicionar de forma digna frente às adversidades intrínsecas à vida humana (Frankl, 2019).

Por último, fica explícita a motivação por trás da escolha por um curso de Licenciatura e do desejo em atuar no magistério: **Eu desejo marcar a memória dos meus alunos de forma positiva da mesma forma que os professores do ensino fundamental marcaram a minha. Acredito que minha preferência e afinidade maior com alunos dessa faixa etária sejam maiores por conta disso.**

Agora, confirmamos o que é caracterizado como a característica ontológica fundamental da realidade humana, a autotranscendência.

Isso quer dizer que ser humano significa dirigir-se além de si mesmo, para algo diferente de si mesmo, para alguma coisa ou alguém. Em outras palavras, o interesse preponderante do ser humano não é por quaisquer condições internas dele próprio, sejam elas prazer ou equilíbrio interior, mas ele é orientado para o mundo lá fora, e neste mundo procura um sentido que pudesse realizar ou uma pessoa que pudesse amar. E, com base em sua autocompreensão ontológica pré-reflexiva, tem conhecimento de que ele se autorrealiza precisamente à medida que se esquece de si próprio; e ele se esquece de si próprio novamente à mesma medida que se entrega a uma causa à qual serve, ou a uma pessoa que ama. (Frankl, 2017, p. 99)

Frida Kahlo se coloca no mundo como alguém que, através das boas experiências vividas em sua trajetória escolar, ou seja, na Educação, deseja proporcionar algo semelhante às pessoas que forem seus alunos e alunas. Nisso, ela se orienta para o mundo e parece fazer disso uma missão em sua vida.

Em relação ao Ensino Médio, ela apresenta uma queixa pertinente. **No ensino médio entramos na dinâmica de vestibular, provas e etc, então acaba sendo muito corrido.** Ela atribui a esse período, o Ensino Médio, e a dinâmica citada, poucas memórias “**sólidas e evidentes**”, se comparadas às do Fundamental, por exemplo. Como ressaltamos anteriormente, a memória, na relação com a consciência, é - conservação e acumulação do passado no presente (Bergson, 1979). Mas, tendemos a lembrar aquilo que mais nos marca. Portanto, podemos dizer que o que foi marcante para Frida Kahlo nessa época, foi a dinâmica supracitada.

Apesar de não ter essas lembranças tão ricas de detalhes, ela afirma se lembrar de algo que é fundamental neste trabalho, pois dá indícios de realização de valores atitudinais: **As**

lembranças que tenho correspondem mais à minha postura. [...] Eu estava no auge da adolescência e por conta de influências da família e religião, acabei passando a ver meus professores por outros olhos - e não muito positivos. [...] Os textos e discussões acadêmicas sempre me remetem a esse período, pois percebo como o papel do professor é, de fato, crucial. Por isso sempre digo que a Educação me salvou e fez com que eu me libertasse de preconceitos e visões que não pertenciam a mim, mas a grupos dominantes. Foi a Educação que fez com que eu me enxergasse como sujeito na sociedade e percebesse os impactos disso.

Frida Kahlo apresenta marcas da presença do destino sociológico (Frankl, 2019) em sua vida, representado em sua narrativa pela família. Mesmo que, por exemplo, hoje ou no futuro ela se afaste do convívio cotidiano com os familiares, como na possibilidade de morar sozinha, não muda o fato de que essas pessoas que a influenciaram a ver os professores com olhar negativo, fazem parte de sua família e de sua história enquanto sujeito da experiência (Larrosa, 2002).

Cada pessoa, através das experiências vividas ao longo da vida, constrói um conhecimento que, segundo Larrosa (2002), se constitui como o saber da experiência.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento. (Larrosa, 2002, p. 27)

Larrosa destaca que esse saber não é o mesmo do conhecimento científico, por exemplo. No primeiro, há uma dimensão subjetiva, individual, que é inseparável do sujeito que a constitui. No segundo, o conhecimento está fora do sujeito.

Por mais que existam outras pessoas que possam ter passado por uma situação semelhante à dela, somente ela a viveu da forma como foi vivida, enquanto é um sujeito da experiência que é único e irrepetível (Larrosa, 2002; Frankl, 2019). Devido a isso, as formas de lidar com aquilo que nos afeta também é pessoal. No caso de Frida, ela atribui à experiência com a Educação, através dos professores, a “libertação” dos preconceitos e outros fenômenos negativos.

Voltamos então ao que seria, segundo Lukas, o papel da Educação, baseado na teoria de Viktor Frankl. Já dissemos que, como objetivo principal, é o de promover o aguçar da consciência e, no caminho, outros benefícios aparecem. Entre eles:

[...] um dos grandes fins da pedagogia consiste em capacitar os jovens em desenvolvimento a tomarem decisões positivas, o que significa capacitá-los não apenas a reconhecer o certo, mas também a querê-lo. Sem dúvida, reconhecer algo já significa muito, mas querê-lo significa muito mais. (Lukas, 1990, p. 81)

As experiências que Frida Kahlo experienciou na relação entre a família e os professores, parecem perpassar esse caminho supracitado. Ao se desvencilhar de preconceitos e visões negativas, ela se encontra neste caminho de aguçamento.

A adolescência é uma fase repleta de contradições e descobertas. Questionamos muitas coisas e somos influenciados por outras várias. Os valores que compõem nossa escala de valores entram em conflito com valores que observamos a partir das experiências com os outros no mundo. Este movimento é natural. E com Frida Kahlo, não foi diferente.

O passado, o presente e o futuro são categorias temporais que perpassam a trajetória escolar de cada um de nós. Entretanto, como ressaltado anteriormente, as experiências que vivemos no decorrer desta trajetória, por mais que possam ser semelhantes, nunca são iguais. Cada uma apresenta possibilidades diferentes de realização de valores e encontros de sentido (Frankl, 2019).

A partir do conhecimento adquirido no Ensino Superior, Frida Kahlo pode olhar para o passado e perceber como a relação dela foi motivada por fatores externos que não eram próprios dela e, a partir disso, mudar sua postura frente ao problema, realizando valores atitudinais e encontrando o sentido por trás daquela forma de agir, dessa forma, abrindo portas para outras possibilidades de ação.

Mas ela não atribui essa “libertação” somente aos professores e à educação recebida no Ensino Superior. Logo em seguida, ela chama a atenção para os professores de Geografia e Português do Ensino Médio, que a ajudaram a lembrar um ensinamento importantíssimo que aquele professor de História do Ensino Fundamental, o mesmo que a motivou a escolher a modalidade de licenciatura em História, lhe disse: **Meu professor de História marcante do ensino fundamental, sempre disse que deveríamos ser críticos e questionar tudo, sempre averiguar informações e eu durante algum tempo me esqueci disso, mas, quando meus**

professores de Geografia e Português, principalmente, promoviam discussões sensíveis, percebi o buraco em que eu estava metida.

O questionar(-se) é uma atitude fundamentalmente humana. Por vezes, pode ser angustiante, mas também é potencialmente esclarecedora. Ao nos questionarmos, criamos possibilidades de ampliarmos os horizontes de nosso saber e de estabelecer outras relações com o mundo ao nosso redor. E isso também constitui as potencialidades da Educação. Lukas ressalta: “Nada é em vão, nem os erros e os fracassos; cada evento contém possibilidades de sentido muito especiais, contanto que sejam percebidas” (Lukas, 1990, p. 75). Foi através de um movimento como esse que Frida Kahlo pôde realizar valores atitudinais em busca de sua própria identidade. **Meu ensino médio sempre será lembrado por mim como um momento de início do meu amadurecimento mental.**

Quando provocada a escrever sobre o presente, o futuro breve e o longínquo, Frida Kahlo foi bem sucinta. Por isso, começando pelo presente, decidi colocar na íntegra as narrativas (auto)biográficas construídas referentes a esses momentos. Portanto, em relação ao presente, enquanto estudante de um curso de Licenciatura: **Eu sou extremamente feliz e realizada por estar em uma Licenciatura porque percebo, de fato, o poder de transformação e emancipação que a Educação possui. Compreendo que nem sempre conseguiremos afetar os alunos da maneira que gostaríamos, mas a docência é um aprendizado diário que não se resume apenas ao conteúdo, mas, que as relações interpessoais são de extrema importância. Todo o cenário negativo para a Educação que vemos no Brasil nos últimos anos, não me abalou, pelo contrário, me incentiva a buscar ainda mais conhecimento. Ler Paulo Freire é muito importante porque ele consegue, através de suas palavras, descrever nossos receios - que são inerentes a todos os professores - e, ainda assim, nos dar mecanismos de pensamento para transformar, e, principalmente, nos enche de uma esperança racional para que possamos trilhar no caminho da docência.**

A influência de Paulo Freire (1921 - 1997) nas motivações e palavras de Frida Kahlo é evidente. Portanto, para dialogar melhor com ela, precisamos dialogar também com o autor.

[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. O que quero dizer é o seguinte: enquanto no meu caso, foi suficiente conhecer a trama em que meu sofrimento se gestava para sepultá-lo, no domínio das estruturas socioeconômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os

dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir, é preciso fazê-lo. [...] Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica. (Freire, 2011, p. 44-45)

Podemos dizer que, na visão Freiriana, além da percepção crítica que a Educação possibilita a quem dela faz um ofício, para que alguma transformação real possa acontecer, é preciso ação. Portanto, se Frida Kahlo deseja, através da Educação, “transformar e emancipar”, precisará, em sua prática docente, agir de acordo com esses ideais.

A narrativa de Frida Kahlo também possui um ar esperançoso, sendo assim, é pertinente trazer um pouco do que Paulo Freire fala sobre a esperança.

[...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. [...] Ela (a esperança), só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. [...] Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. (Freire, 2011, p. 14-15)

A esperança enunciada por Paulo Freire, parece ser um dos panos de fundo que embasa e motiva os estudos e a prática docente de Frida Kahlo. A esperança parece permear a trajetória acadêmica que ela quer dar continuidade rumo à transformação e emancipação.

Quando ela afirma que as relações interpessoais são de extrema importância para a Educação e conseqüentemente para o processo educativo, podemos relacionar com a realização de valores vivenciais, já que, dentre suas possibilidades de efetivação, encontra-se a das relações humanas, citado diretamente por Frida Kahlo.

Em suma, a crença de Frida Kahlo neste potencial emancipador e transformador da Educação, é um dos fatores que a motiva a ter escolhido um curso de Licenciatura e a continuar no mesmo. Como destaquei no início do diálogo narrativo com Frida Kahlo, o “afeto” é um núcleo de sentido central. É natural que a gente queira passar para os outros as experiências daquilo que nos afetou de forma positiva.

Se tratando de valores, no decorrer de sua trajetória na Educação, seja como discente ou docente, Frida Kahlo terá, diariamente, diversas oportunidades de realizar valores na direção deste objetivo que deseja alcançar. Portanto, seja de forma criativa, vivencial ou atitudinal,

cabará a ela conseguir perceber os momentos em que a realização destes valores é possível (Frankl, 2019).

A seguir, na íntegra, a narrativa de Frida Kahlo sobre o futuro próximo e o distante, abordando o legado que ela gostaria de deixar para a Educação.

Eu só consigo me imaginar lecionando. Lógico que penso em uma pós-graduação, mas, estar em sala de aula me preenche. Minhas experiências no estágio, o afeto dos alunos para comigo, me fizeram perceber que escolhi o caminho certo.

Eu não almejo coisas tão altas, não busco ser um grande nome no campo da Educação. Mas, espero que me conheçam como aquela que foi transformada pela Educação e buscou, com todas as suas forças, transformar todos aqueles que tiveram contato com ela.

Ao afirmar que ao estar em sala, Frida Kahlo se sente preenchida, podemos dizer que ela encontrou sentido em estar ali e, além disso, encontrou sentido em exercer a profissão. Portanto, assumiu um caráter de missão em sua vida. Frankl ressalta que, “quanto mais o homem apreender o caráter de missão que a vida tem, tanto mais lhe parecerá carregada de sentido a sua vida” (Frankl, 2019, p. 128).

Anteriormente, constatamos que Frida Kahlo também se posiciona para fora de si mesma. No que ela gostaria de deixar como legado para a Educação, esta característica transcendente está implícita. Apesar de afirmar não buscar ser um grande nome no campo da Educação, afirma que o legado que gostaria de deixar é de ser reconhecida como uma pessoa que foi transformada, parece que naquele sentido que ela enuncia de transformação e emancipação que a motiva. Pois bem, se todo este direcionamento fez tão bem para ela que como legado ela quer se doar para tentar dar a isso a outras pessoas também, por mais que ela afirma não “**almejar coisas tão altas**”, dar aquilo que temos de melhor em prol do outro, é um ato de grande valor. Com base em Frankl,

Nessa moldura de uma tal imagem do ser humano (como um ser que tem como finalidade a busca de prazer ou poder), contudo, falta simplesmente aquela característica ontológica fundamental da realidade humana que acabei denominando de “autotranscendência” da existência. Isso quer dizer que ser humano significa dirigir-se além de si mesmo, para algo diferente de si mesmo, para alguma coisa ou alguém. Em outras palavras, o interesse preponderante do ser humano não é por quaisquer condições internas dele próprio, sejam elas prazer ou equilíbrio interior, mas ele é orientado para o mundo lá fora, e neste mundo procura um sentido que pudesse realizar ou uma pessoa que pudesse amar. E, com base em sua autocompreensão ontológica

pré-reflexiva, tem conhecimento de que ele se autorrealiza precisamente à medida que se *esquece* de si próprio; e ele se esquece de si próprio novamente à mesma medida que se entrega a uma causa à qual serve, ou a uma pessoa que ama. (Frankl, 2017, p. 99)

Por fim, o que mais marcou neste diálogo com a narrativa auto(biográfica) de Frida Kahlo, foi o laço afetivo criado com os espaços escolares em que ela passou (ou que passaram por ela) através das experiências vividas ali e o olhar atento da mesma para como essas experiências a afetam ainda hoje. Ela se sente tão bem com todo esse processo de sua trajetória escolar, que encontrou sentido em tentar contribuir para que o mesmo aconteça com seus alunos e alunas.

POR FIM, ALGUMAS ANOTAÇÕES...

No diálogo com Joana D'arc, pudemos estabelecer dois núcleos de sentido principais: o da família e o dos professores/profissionais de educação que estiverem presentes em sua trajetória educacional. É marcante, em sua narrativa, a superação do destino sociológico através da realização de valores, principalmente dos atitudinais. Apesar das inúmeras situações adversas que a vida lhe apresentou e ainda apresenta, Joana D'arc não deixa de caminhar e acreditar que é possível outras realizações. Na família, principalmente no bem-estar da mesma, Joana D'arc parece encontrar um dos maiores sentidos de sua vida. Aquilo que a motiva a continuar estudando, pois ela acredita que essa é uma das formas que possibilita a ela contribuir com esse bem-estar familiar. Os professores e os profissionais da Educação que, como um todo, passaram pela trajetória de Joana D'arc, tiveram grande influência em sua escolha, mas, principalmente, em sua permanência na Licenciatura em História. Apesar de todo o contexto externo à escola, ela narra que o apoio recebido deles e/ou delas foi fundamental para isso. Isso reforça a ideia de que as relações entre professor-aluno extrapolam as salas de aula e que a Educação vai além da transmissão de conteúdo. E, através do que foi aprendido nesta modalidade da graduação e nas relações experienciadas ali, ela afirma querer ir além da sala de aula, contribuindo para uma sociedade mais consciente e desperta.

Simone de Beauvoir trouxe, também, dois núcleos de sentido: um relacionado ao caráter multidisciplinar e o outro à sua família, com destaque para o seu avô. O destino sociológico é evidente em sua narrativa. Mas, os valores que mais aparecem em sua narrativa são os vivenciais. Da pré-escola ao ensino superior, Simone de Beauvoir nos apresenta as diversas

formas utilizadas por ela para experienciar o mundo ao seu redor. Em todas as escolas em que passou, Simone de Beauvoir destaca o caráter multidisciplinar presente ali. Muitas atividades eram oferecidas. É provável que isso tenha favorecido para que a participante se tornasse tão criativa para criar situações onde pudesse experienciar o mundo ao seu redor, mesmo quando o ambiente não fosse favorável a isso. Mas, o núcleo de sentido mais pertinente em sua narrativa (auto)biográfica é o da família, principalmente quando colocamos em destaque seu avô. É evidente, no decorrer do que Simone de Beauvoir nos narra, a influência que seu avô tem em sua vida e, além disso, na sua escolha pela Licenciatura. Sua família é majoritariamente de professores e professoras e ela, a partir do que foi narrado, encontrou sentido em dar continuidade a esse legado. Através da Educação, ela deseja ajudar a trilhar um futuro melhor para a humanidade.

Marco Aurélio, o professor artista, foi a narrativa (auto)biográfica em que o núcleo relacionado aos professores e professoras foi mais recorrente e, acredito, mais significativo na escolha da Licenciatura como profissão. Além disso, apresenta uma mescla de realização de valores existenciais muito grande. Porém, acredito que os criativos ganham um leve destaque. O destino sociológico não foi benevolente com Marco Aurélio. Ele narra o sentimento de não pertencimento que sentia nas escolas em que passou e até o sentimento de falta de sentido em estudar. Aos poucos, através do contato com professores e professoras que valorizam suas criações, foi se sentindo pertencente aos espaços escolares e, por fim, parece ter encontrado o sentido que lhe faltava. Foi a partir dessas experiências com os profissionais, que Marco Aurélio pôde encontrar formas de superar o destino. Dessas relações, nasceu o interesse em ser professor e, portanto, fazer Licenciatura. E assim, a partir da Educação e das Artes, de forma criativa, divertida e lúdica, Marco Aurélio deseja aos seus alunos, aquilo que ele alcançou. Ou seja, uma maior compreensão da realidade que nos cerca e a empatia para com o outro. É nesse movimento que ele parece encontrar um sentido para sua vida.

Por fim, Frida Kahlo. O núcleo de sentido que aparece em sua narrativa é o do afeto. Todos os outros participantes também demonstraram como foram afetados de diversas formas, tanto positivas quanto negativas, em suas vivências ao longo de sua trajetória educacional. Porém, em Frida Kahlo, o afeto ganha um tom de carinho. É muito presente, no decorrer do que ela narra, o sentimento de pertencimento que surge a partir das relações com as professoras e professores. Por isso, os valores vivenciais predominam em sua narrativa. Além disso, ela deixa evidente a influência que um desses professores teve na sua escolha pela Licenciatura em História. Isso corrobora a hipótese de que nossas escolhas são influenciadas pelas relações que

nos afetam. E, no caso dela, a influência é tão grande, que ela encontra sentido em retribuir o afeto recebido, em sua prática profissional. Quer que seus alunos e alunas se lembrem dela assim como ela se lembra dos professores e professoras que teve. Estar em sala de aula também é uma ação que, como ela diz, a preenche. Ou seja, é uma ação onde ela se realiza, que encontra sentido. O que está de acordo com o legado que ela deseja deixar, já que quer ser lembrada como uma pessoa que foi transformada pela Educação e que lutou para que outros, a partir dela, também pudessem ser. E, para isso, é preciso atitude. Ou seja, ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, esta dissertação surge a partir de inquietações próprias, no decorrer da minha própria trajetória educacional, mas que, até alguns anos atrás, eu não conseguia identificar bem o que era. Essas inquietações começaram a fazer mais sentido ao entrar em contato com a Logoterapia e a Análise Existencial de Viktor Frankl, um dos principais autores com que trabalhamos no Grupo Acolhe: Estudos e Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana - FACED - UFJF. A partir disso, comecei a entender melhor que boa parte das minhas inquietações eram sobre as minhas escolhas, especificamente, o que está por trás dessas escolhas.

A partir dessas inquietações iniciais, comecei a pensar que, por trás de nossas escolhas, há sempre a presença ou ausência de valores existenciais e de sentidos de vida. Por isso, busquei compreender melhor, primeiro, o que são esses fenômenos, depois, formas de inferi-los e, posteriormente, entender até que ponto estes fenômenos nos influenciam nesse processo de escolha.

Tendo como base esses dois fenômenos, os valores existenciais e os sentidos de vida, surgiu a hipótese de que, ao se aproximar da trajetória formativa educacional de discentes universitários, trazendo para o centro da investigação a subjetividade de cada um através de narrativas (auto)biográficas, seria possível identificar valores existenciais e sentidos de vida que os motivaram a escolher e permanecer em uma graduação em Licenciatura,

O objetivo dessa investigação era, de forma primária, investigar se nessas narrativas (auto)biográficas com um recorte temporal da trajetória formativa educacional, valores existenciais e sentidos de vida se revelariam de forma pertinente à escolha e permanência no curso em questão na modalidade de Licenciatura. De forma secundária, também foi objetivo da pesquisa investigar se, no movimento de construção das narrativas (auto)biográficas, há algum indício de que os discentes refletiram sobre os valores e sentidos de vida que os guiaram e os guiam em sua existência.

Para percorrer o caminho supracitado, primeiro fez-se necessário definir o que são os valores existenciais e o sentido de vida, tendo como base, principalmente, Viktor Frankl e suas contribuições a partir da Logoterapia e Análise Existencial.

No primeiro momento, pudemos caracterizar o ser humano dentro de uma perspectiva tri-dimensional, isto é, biopsicoespiritual. Por ter essa dimensão espiritual, que é própria do ser humano, entendemos que ele só se autorrealiza quando se direciona à realização de valores e

encontro de sentidos na/de vida. Esses valores são existenciais porque só podem ser realizados enquanto existirmos. E, como existimos dentro de um determinado tempo, abordamos também a temporalidade do ser humano. Nesse sentido, a realização desses valores é uma forma de encontrar sentidos na/de vida.

Entretanto, os valores existenciais e os sentidos de vida, por mais que existam objetivamente, são relativos à situação. Cada pessoa em cada situação tem oportunidades diferentes de realização de valores e encontro de sentido. Diante dessa especificidade, no exercício dessa pesquisa, foi preciso encontrar uma forma de dialogar com cada participante buscando descobrir se, e como estes fenômenos estavam presentes em suas trajetórias educacionais.

A metodologia escolhida para tentar alcançar os objetivos supracitados a partir da hipótese levantada, foi a da narrativa (auto)biográfica. Tal perspectiva metodológica, no Brasil, ganha força a partir da virada do milênio e possibilita o conhecimento de si em nossa própria existência ao decorrer do tempo, oferecendo oportunidade de reflexão sobre nós mesmos e nossa formação. Portanto, esse tipo de pesquisa reconhece a dimensão biográfica como constitutiva do ser humano e seu desenvolvimento.

Nossos valores e sentidos de vida também mudam e se desenvolvem. Sendo assim, além das possibilidades já citadas, a construção da narrativa (auto)biográfica também possibilita enunciar valores e sentidos presentes na escrita de cada discente participante.

Com base em uma estrutura para construção de narrativa (auto)biográfica elaborada por Lukas (1998), foi criada uma estrutura própria, adaptada ao contexto e necessidade desta dissertação. A partir dela, os discentes construíram a narrativa tendo em mente lembranças do passado em relação à pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o presente, enquanto discentes de um curso de licenciatura, e o futuro, enquanto potenciais profissionais da educação e indagando sobre qual legado gostariam de deixar para esta área do conhecimento humano.

Para convidar discentes de Licenciatura a participar da pesquisa, fez-se necessário me aproximar deles. Para isso, participei como estagiário de docência devidamente matriculado na disciplina “Estágio Docência em Educação - PPGE/FACED/UFJF, em duas turmas da disciplina “Processo Ensino- Aprendizagem”, que é oferecida pelo Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e é de tronco comum para todas as licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ao final do semestre, apresentei a proposta de participação na pesquisa aos discentes e obtive oito narrativas (auto)biográficas, das quais, quatro foram utilizadas para dialogar nesta dissertação.

Nos diálogos, todos os participantes da pesquisa apresentaram indícios da realização de valores existenciais e de sentidos de vida. Além de outras características que comprovam isso, há a presença do caráter de autotranscendência em cada uma das narrativas. Através da Educação, principalmente na atuação profissional, os quatro participantes revelaram, como fator motivador, o desejo de dar algo ao mundo ou a alguém, a partir das experiências que tiveram ao longo de sua trajetória educacional. Essa ação de se direcionar para fora de si mesmo, esse caráter transcendente que é próprio e exclusivo do ser humano, é uma das formas de encontrar sentido na/de vida. E, além disso, é um fenômeno que nos motiva a continuar nossa caminhada existencial apesar das adversidades.

Além da presença de valores existenciais e sentidos de vida em cada uma das quatro narrativas, também foi possível perceber que, esses fenômenos atuam direta e indiretamente na motivação pela escolha e permanência nos cursos de licenciatura de cada um dos discentes. Dessa forma, a dissertação cumpre seu objetivo principal e além disso, afirma a hipótese de que, através da construção de narrativas (auto) biográficas, é possível identificar esses fenômenos.

Em suma, é possível afirmar que a partir do caminho estabelecido, foram identificados indícios de valores existenciais e sentidos de vida presentes em todas as narrativas (auto)biográficas construídas. Além disso, que as vivências no decorrer da trajetória educacional de cada um, nos espaços escolares, com os professores, professoras e outros profissionais de Educação e até exterior a eles, mas que de alguma forma os perpassava, influenciaram na escolha, permanência e motivações relacionadas a graduação em Licenciatura.

Entretanto, cabe ressaltar que cada pessoa humana é única e irrepetível e que, por isso, cada uma possui diferentes valores a serem realizados e diferentes sentidos a serem encontrados. Por mais que as situações possam ser semelhantes, como no caso de uma trajetória educacional vivida em caráter temporal, cada pessoa a vive de forma pessoal, portanto, subjetiva. Entretanto, a possibilidade de realização de valores e encontro de sentido em cada situação vivida, é objetiva. Ou seja, elas existem.

Foi muito gratificante poder dialogar com essas narrativas. Em cada leitura, algo de novo surgia e emoções diversas eram despertadas. Em alguns momentos, ri bastante, em outros, fiquei com o desejo de abraçar e acolher a pessoa que havia escrito, compartilhando de suas

angústias e sofrimentos e, ainda, senti diversas semelhanças com a minha própria trajetória formativa educacional. Em cada leitura, me senti mais próximo dos discentes, mesmo que fisicamente distante.

A trajetória educacional de cada um de nós não é fácil. Possui suas particularidades e é perpassada por muitos fatores que são externos aos espaços escolares, mas que, influenciam-no. Na Universidade, nossa liberdade e responsabilidade são ainda maiores, bem como os desafios. Porém, muitas vezes, não estamos preparados para enfrentá-los. Não me parece que a Educação, da forma como é trabalhada hoje nas instituições de ensino, favorece essa preparação. Passamos boa parte de nossas vidas achando que ao entrar no Ensino Superior, todos os problemas serão resolvidos como em um passe de mágica. Mas, quando entramos, tomamos um choque de realidade e percebemos que não é bem assim.

Entretanto, como os diálogos narrativos mostraram, por trás da escolha e permanência nos cursos dos discentes, há pessoas diversas que, de alguma forma, mais do que a influência, talvez sirvam de inspiração para encarar os desafios. Por vezes, são professores, professoras ou profissionais de Educação diversos; em outras, pessoas da família; ou, até ambos. Mas o fato é que em todas as narrativas essas pessoas estão presentes. E sempre na prerrogativa de realização de valores que, ao meu ver, são em prol de algo a mais. Esse “algo a mais”, pode ser o sentido. Portanto, ao agirem assim, essas pessoas estão em uma relação de formação educacional para com a outra. Dessa forma, as motivam, mas também podem inspirá-las, servir como exemplo de pessoas que vivem em relação a algo que não só elas mesmas.

Portanto, um dos maiores aprendizados que tive ao dialogar com as narrativas, foi o de que, em nossas relações uns com os outros, estamos sempre em caráter de possibilidade educativa, de motivação e de inspiração. Dessa forma, se quisermos que a sociedade seja melhor de alguma forma, precisamos começar com nós mesmos para que, assim, sejamos uma dessas pessoas que existem nas narrativas de alguém como fonte de motivação e inspiração para boas escolhas.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Sandra Cabral de; PENNA, Maura. A logoterapia na educação musical: bases teóricas para a formação do logoeeducador musical. *In: XXXI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*. 2021, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://anppom-congressos.org.br/index.php/31anppom/31CongrAnppom/paper/viewFile/718/424> . Acesso em: 20 jul. 2022.
- AQUINO, T. A. A.; CRUZ, J. S. da.; A questão da transcendência dos valores e do sentido da vida na análise existencial de Viktor Frankl. **Estudos de Religião**, v. 34, n. 2, p. 351-367, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ER/article/view/10532/7351>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. Espiritualidade e Arte: o homem em busca de sentido. **Interações**, v. 16, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/22112/18007>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hW3VtFX5xr8YLLDRk3dTrbw/>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- CHAVES, A. K. D. L.; AQUINO, T. A. A. de; Narrativas de vida de Estudantes Universitários: Uma análise do sentido existencial por meio da autobiografia. **Phenomenological Studies – Revista da Abordagem Gestáltica**, v. XXVII-03, p. 252-266, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v27n3/v27n3a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CHAVES, I. M. B.; MORI, M.; SILVA, G. O. da S.; Narrativas de Jovens Estudantes Universitários: Imagens e Simbolismos. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 241-262, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/745/676>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, 2008.
- DELORY-MOMBERBER, C. Fundamentos Epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLCbH/>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- DELORY-MOMBERGER, C. A Pesquisa Biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 14 jan. 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.- dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FÉLIX, M. Y. X.; ROMERO, G. H. Identificando valores en una universidad pública. **Revista de Educación**, v. 18, n. 2, p. 288-301, abril/jun. 2020. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v18n2/1815-7696-men-18-02-288.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. 18. ed. São Leopoldo: Sinodal/Petrópolis: Vozes, 2017.

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

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**, 53. ed., São Leopoldo: Vozes, 2021.

FRANKL, Viktor. **Psicoterapia e Sentido da Vida**, 7. ed. São Paulo: Quadrante, 2019.

GIKOVATE, Flávio. **Os Sentidos da vida - uma pausa para pensar**, 2., ed., São Paulo: Moderna, 2004.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez., 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Trad. de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEONCIO, Andrielle. Logoterapia e autotranscendência: cenários que permitem o protagonismo frente à própria existência. **Revista do NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**, v. 13, n. 3, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v13n3/v13n3a04.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. 2004. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740/publico/sandra.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

LOUREIRO, Carine Bueira; VEIGA-NETO, Alfredo. Viver no mundo conectado: formação para além do “conteudismo produtivista”. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9BVMRss56wVWH7bghpMHbdM/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

LUKAS, Elisabeth. **Mentalização e Saúde: a arte de viver e Logoterapia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

LUKAS, Elisabeth. **Uma vida fascinante**: La tensión entre ser y deber ser, Um libro de Logoterapia. 1. ed. Buenos Aires: San Pablo, 1998.

MACÊDO, Shirley. Sofrimento psíquico e cuidado com universitários: Reflexões e intervenções fenomenológicas. **ECOS: Estudos contemporâneos da Subjetividade**. v. 8, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2844/1566>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MATHIAS, Dionei. Pertencimento: Discussão Teórica. **ALEA**. Rio de Janeiro, v. 25/1, p. 166-187, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/5j8SHLFb5zy65tR5s5fjpSy/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em Viktor Frankl**: entre o vazio existencial e o sentido da vida. 2015. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-164230/publico/TESE.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MORICONI, Lucimara Valdambri. **Pertencimento e Identidade**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/944186>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigacion Cualitativa**, v. 2, n. 01, p. 6-26, jun., 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/33544160/O_Movimento_Auto_Biogr%C3%A1fico_no_Brasil_Esboço_de_suas_Configura%C3%A7%C3%B5es_no_Campo_Educacional. Acesso em: 14 jan. 2022.

PINTO E SILVA, Eduardo; TODARO, Ana Paula; REIS, Ana Carolina. O sofrimento do universitário e suas relações com a dinâmica da universidade. **FAROL – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**. v. 7, n. 18, p. 37-75, abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/5528>. Acesso em: 29 ago. 2023.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Revista Interface – Comunic., Saúde, Educ.** Botucatu, SP, v. 2, n. 2, fev. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/>. Acesso em: 23 set. 2023.

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. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v.100, n.254, p. 230-251, jan/abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/SJncR3M7cGjm8JgnqDpkYwf/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SCHELER, Max. **Da reviravolta dos valores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Rafael Bianchi. Amizade, Diferença e Educação: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 115-129, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ydKPr4MF3NhvLfRcBCwLqdr/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

VALDÉS-HENAO, C. “Deserción” universitária: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentido de vida. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia, v. 16, n. 1, p. 331-344, enero-junio, 2018. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2910/917>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VIEIRA, K. S.; TEIXEIRA, A. M. F. Narrativas de estudantes bolsistas: o sentido da universidade e a relação com o saber. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão (SE), v. 5, n. 14, p. 145-160, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/13256/10359>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Valores Existenciais e Sentidos de Vida de Estudantes Universitários de Licenciatura”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **“conhecer os sentidos de vida e os valores existenciais que motivam e motivaram estudantes universitários de cursos de licenciatura a escolherem e permanecerem nesta modalidade”**. Nesta pesquisa pretendemos **“investigar se as narrativas (auto)biográficas da trajetória formativa educacional de estudantes de cursos de licenciatura revelam valores e sentidos de vida que motivaram a escolha e permanência nos referidos cursos; investigar a presença de valores e sentidos de vida em narrativas (auto)biográficas de estudantes de cursos de licenciatura; investigar se há indícios de que, durante a construção das narrativas (auto)biográficas, os estudantes refletiram sobre seus valores e sentidos de vida e investigar que valores e sentidos de vida motivaram a escolha e permanência destes estudantes no curso de graduação e na modalidade de licenciatura”**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você **“pedir, como uma das atividades propostas, que você construa/escreva narrativas (auto)biográficas em 3 ou 4 encontros dentro de duas semanas*, buscando investigar os aspectos valorativos e de sentidos de vida relacionados à trajetória formativa educacional**. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: **“algum tipo de incômodo e/ou constrangimento ao escreverem suas narrativas (auto)biográficas e de identificação do participante”**. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **“o participante não terá sua identidade revelada em nenhum momento e também poderá pedir, a qualquer momento, que sua narrativa (auto)biográfica não seja mais utilizada na pesquisa.”**. A pesquisa pode ajudar **“contribuindo para o campo de estudos em educação, dando ênfase à temática relacionada a valores e sentidos de vida, principalmente no que concerne aos discentes do Ensino Superior que cursam licenciaturas, contribuindo para pensa-los como seres humanos envolvidos em diversos processos educativos e formativos. Podendo contribuir também para construção de políticas institucionais de pertencimento aos discentes destescursos.”**.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

***Devido a fatores organizacionais, a pesquisa não vai ser feita nestes encontros, e sim a partir das respostas deste formulário. Além disso, ao final, há um espaço para anexar arquivos. Ao invés de construir sua narrativa (auto)biográfica neste formulário, caso você**

prefira construí-la em texto corrido e em um arquivo à parte (ex: no word), fique à vontade. Lembre-se somente de seguir os questionamentos levantados aqui.

Nome do Pesquisador Responsável: Leandro Damasceno Kreutzfeld

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação

CEP: 36036-900

Fone: 32984784460

E-mail: leandrodk@yahoo.com.br

ANEXO II – PERGUNTAS NORTEADORAS DAS
NARRATIVAS(AUTO)BIOGRÁFICAS

- 1- Em relação ao seu tempo pré-escolar, descreva uma ou mais lembranças significativas para você. Em seguida, descreva as posturas, pensamentos e sentimentos relacionados à ela(s). Que valores e sentidos você vê ao olhar para este (s) momento (s)?
- 2- Em relação ao seu tempo no Ensino Fundamental, descreva uma ou mais lembranças significativas para você. Em seguida, descreva as posturas, pensamentos e sentimentos relacionados à ela (s). Que valores e sentidos você vê ao olhar para este (s) momento (s)?
- 3- Em relação ao seu tempo no Ensino Médio, descreva uma ou mais lembranças significativas para você. Em seguida, descreva as posturas, pensamentos e sentimentos relacionados à elas (s). Que valores e sentidos você vê ao olhar para este (s) momento (s)?
- 4- Pensando no presente, como você se vê e se sente em relação a ser estudante de um curso de Licenciatura? Que valores e sentidos você vê neste tempo presente?
- 5- Em direção ao possível, como você se vê em futuro próximo, ao terminar a graduação? Que valores e sentidos você atribui à possibilidade de trabalhar na área de Educação?
- 6- E em um futuro distante, qual legado você gostaria de deixar para a Educação como possível profissional da área?