

ELOISA MARQUES MIGUEZ

Educação em Viktor Frankl:  
entre o vazio existencial e o sentido da vida

SÃO PAULO

2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELOISA MARQUES MIGUEZ

Educação em Viktor Frankl:  
entre o vazio existencial e o sentido da vida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito à obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nílson José Machado

SÃO PAULO

2015

Autor: MIGUEZ, Eloisa Marques

Título: **Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para a obtenção do  
título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

**Banca examinadora**

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao meu pai,  
*in memoriam*

## **AGRADECIMENTOS**

Minha gratidão ao Professor Nilson José Machado, que acompanhou esse longo percurso com solicitude e generosidade. As reflexões partilhadas, as orientações precisas, a palavra amiga, os diálogos sempre dirigidos ao *logos*... Esse tempo foi uma extraordinária experiência de aprendizado.

Agradeço à Professora Martha Giuliano de Iglesia pelos anos de consistente formação em Análise Existencial e por seus aportes preciosos para este trabalho.

Agradeço à Dra. Elisabeth Kipman Cerqueira pela leitura atenta e contribuições para a revisão do texto.

Gratidão especial à Professora Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, por sua delicada compreensão no doloroso momento de restrição da saúde.

Agradeço à família e à comunidade pelo apoio incondicional e constante.

*O significado do sentido é o de indicar a estrada do ser.*

Viktor Frankl

MIGUEZ, E. M. **Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida.** 2015. 165 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

## RESUMO

Este trabalho, que considera o tema do "sentido da vida" como um componente antropológico e sua relação com a formação humana, é uma investigação teórica sobre como a educação se insere na trajetória existencial entre o ser e o sentido, sob a perspectiva da Análise Existencial fundada pelo psiquiatra vienense Viktor Emil Frankl. A crise atual da educação apresenta estreito vínculo com a problemática mais ampla e difusa da síndrome da falta de sentido que acomete o homem e a cultura contemporânea, denominada como "vazio existencial". Pensar a educação sob esse enfoque implica responder à exigência de uma *visão de homem* capaz de fazer frente às limitações dos sistemas educativos de cunho determinista e, sobretudo, considerar o processo formativo a partir dos recursos psiconoéticos e sua intrínseca educabilidade. O ser humano é compreendido como existência livre e responsável, cuja marca essencial é sua "vontade de sentido" – dinamismo motivacional da existência e, por extensão, do agir educativo. Embora profundamente entranhado numa situação e com ela comprometido, vê-se confrontado com um universo de conteúdos objetivamente válidos (sentido, significados e valores), cuja "alteridade" garante a tensão que se estabelece entre sujeito e objeto, entre ser e dever-ser. Essa projetividade educativa desemboca na ação, como resposta ativa que permite à pessoa configurar-se a si mesma. A análise existencial de Viktor Frankl não somente oferece elementos que podem contribuir de forma enriquecedora para questões atuais do fazer educativo; em perspectiva mais ampla, pode ser proposta como uma "ciência de fundamento" com respeito ao saber pedagógico, no que concerne ao âmbito epistemológico e ético.

**Palavras-chave:** análise existencial, sentido, educação, conhecimento, consciência, valores.

MIGUEZ, E. M. **Education in Viktor Frankl: between the existential emptiness and the meaning life.** 2015. 165 f. PhD Thesis – Education Faculty, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

## ABSTRACT

This work, which considers the theme “meaning of life” as an anthropological constituent and its relation to the human development, is a theoretical investigation into how education fits the existential path between the being and the sense, in the perspective of the Existential Analyses founded by the Viennese psychiatrist Viktor Emil Frankl. The existing crisis in education has a close relation to the lack of sense syndrome that affects humans and the contemporary culture, known as “existential emptiness”. Thinking about education based on this approach is to respond to the demand of a “*concept of man*” capable of facing the limitations of educational systems in a deterministic nature and more importantly, to consider the training process from the psychonoetic resources and its intrinsic educability. The human being is understood as a free and responsible existence, whose essence is its “will to meaning” – motivational dynamism of existence, and by extension, the education act. Although deeply entrenched and committed to a situation, the human being is faced with a universe of contents that are objectively valid (sense, meaning and value), whose alterity ensures the tension established between the subject and the object, between being and must be. This projective education leads into action as an active response that allows one to conform to oneself. The existential analyses of Viktor Frankl not only offers elements that may make a major contribution to current issues of the educational do, but in a broader perspective, may also be proposed as a “science of foundation” associated with the pedagogical knowledge, in relation to the epistemological and ethical framework.

**Keywords:** existential analysis, sense, education, knowledge, awareness, values.



MIGUEZ, E. M. **Educación en Viktor Frankl: entre el vacío existencial y el sentido de la vida.** 2015. 165 f. Tesis (Doctorado) – Facultad de Educación, Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil 2015.

## RESUMEN

Este trabajo, que considera el tema del “sentido de la vida” como un componente antropológico y su relación con la formación humana, es una investigación teórica sobre cómo la educación se insiere en la trayectoria existencial entre el ser y el sentido, bajo la perspectiva del Análisis Existencial fundado por el psiquiatra vienés Viktor Emil Frankl. La crisis actual de la educación presenta un estrecho vínculo con la problemática más amplia y difusa del síndrome de la falta de sentido que afecta al hombre y a la cultura contemporánea, denominada “vacío existencial”. Pensar la educación bajo este enfoque implica responder a la exigencia de una *visión de hombre* capaz de hacer frente a las limitaciones de los sistemas educativos de cuño determinista y, sobre todo, considerar el proceso formativo a partir de los recursos psiconoéticos y su intrínseca educabilidad. El ser humano es comprendido como existencia libre y responsable, cuya marca esencial es su “voluntad de sentido” – dinamismo motivacional de la existencia y, por extensión, del actuar educativo. Aunque profundamente entrañado en una situación y comprometido con ella, se ve confrontado con un universo de contenidos objetivamente válidos (sentido, significados y valores), cuya “alteridad” garante la tensión que se establece entre sujeto y objeto, entre ser y deber ser. Esa proyectividad educativa desemboca en la acción, como respuesta activa que le permite a la persona configurarse a sí misma. El análisis existencial de Viktor Frankl no ofrece sólo elementos que pueden contribuir de forma enriquecedora a cuestiones actuales del quehacer educativo; en una perspectiva más amplia, puede ser propuesto como una “ciencia de fundamento” con respecto al saber pedagógico, en lo que concierne al ámbito epistemológico y ético.

**Palabras clave:** análisis existencial, sentido, educación, conocimiento, conciencia, valores.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: SENTIDO E EDUCAÇÃO</b> .....	10
<b>1.1 A crise de sentido</b> .....	10
<b>1.2 Vocação pedagógica da Análise Existencial</b> .....	13
<b>2. VAZIO EXISTENCIAL E CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO</b> .....	18
<b>2.1 Etiologia: ausência do instinto vital e perda da tradição</b> .....	21
2.1.1 <i>Perda da autoridade e idealização da infância</i> .....	27
2.1.2 <i>O declínio da ideia de infância</i> .....	30
<b>2.2 Reduccionismo antropológico: um sub-humanismo</b> .....	34
2.2.1 <i>Fragmentação da identidade e insegurança ontológica</i> .....	39
<b>2.3 Reduccionismos pedagógicos e o problema do fim da educação</b> .....	43
2.3.1 <i>Tecnicismo e o homem no modelo cibernético</i> .....	49
<b>2.4 Síntese provisória</b> .....	56
<b>3. DIMENSÃO NOÉTICA E EDUCABILIDADE</b> .....	61
<b>3.1 Multidimensionalidade e unidade do ser: uma nova ontologia</b> .....	61
3.1.1 <i>Dimensão noética: o distintivo do humano</i> .....	65
3.1.2 <i>Liberdade e responsabilidade: dois polos de um mesmo fenômeno</i> .....	69
<b>3.2 Vontade de sentido: noodinamismo da existência</b> .....	76
3.2.1 <i>A vontade de sentido como fator motivacional da educação</i> .....	80
<b>3.3 Forças psiconoéticas e educabilidade</b> .....	83
<b>4. CONHECIMENTO, CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO</b> .....	90
<b>4.1 O logos na estrutura polar da existência</b> .....	91
4.1.1 <i>O logos como dinamismo perceptivo espiritual</i> .....	93
4.1.2 <i>O logos como sentido objetivo e concreto da existência</i> .....	96
<b>4.2 Uma tese ontológico-existencial do conhecimento</b> .....	98
4.2.1 <i>Intuição e inteligência senciente</i> .....	103
<b>4.3 Consciência e inconsciente espiritual</b> .....	107
4.3.1 <i>A consciência como "órgão do sentido"</i> .....	111
<b>4.4 Sentido e significado: correspondência semântica na educação</b> .....	112
4.4.1 <i>Atitude reflexiva e desenvolvimento das funções cognitivas</i> .....	116
<b>5. FENOMENOLOGIA DOS VALORES: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS</b> .....	125
<b>5.1 Nihilismo ético e conceito ontológico de valor</b> .....	126
<b>5.2 As três categorias de valores</b> .....	130
5.2.1 <i>Valores de criação: o sentido do trabalho</i> .....	131
5.2.2 <i>Valores de vivência: o sentido da convivência</i> .....	134
5.2.3 <i>Valores de atitude: o sentido da superação</i> .....	138
<b>5.3 Um modelo relacional: o logos partilhado na educação</b> .....	143
<b>5.4 Os valores podem ser ensinados?</b> .....	146
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	150
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	158

## 1. INTRODUÇÃO: SENTIDO E EDUCAÇÃO

Se, para a razão adulta, tudo tinha um sentido, para o pensamento mole da condição pós-moderna nada parece ter mais sentido. É o tempo de naufrágio e de queda. A crise do sentido torna-se a característica peculiar da inquietude pós-moderna.

*Bruno Forte*

A pergunta pelo *sentido da educação* passa pela questão fulcral do *sentido da vida* e não encontra resposta sem levar em conta a realidade total e singular do homem enquanto *existente*, isto é, um ser que sempre aponta para além de si mesmo, em busca permanente de sentido. Qualquer que seja o modelo epistemológico de um sistema educativo – uma tendência pedagógica mais tradicional ou mais progressista –, a educação cumpre sua vocação formativa quando oferece perspectivas vitais e uma interpretação mais unitária do mundo, de modo que o sujeito da educação nele encontre seu próprio lugar e seja capaz de responder às demandas de sentido que a vida lhe apresenta.

Para o psiquiatra vienense Viktor Frankl, a motivação primária do ser humano é o *desejo* de encontrar sentido para a própria vida e torná-lo realidade. A expressão "o homem em busca de sentido", tão citada em suas obras, ora como título de uma conferência, ora como título de livro, é mais do que um tema, pois encerra uma interpretação do homem: alguém que está sempre orientado e ordenado a algo que não é ele mesmo, seja uma tarefa a desempenhar, uma causa a defender, um encontro a consumir. Essa categoria, porém, aparece nos dias de hoje como algo anacrônico, deslocado. Para o "pensamento mole da condição pós-moderna" (FORTE, 2003, p. 148), falar da vida como se esta tivesse qualquer significado é um contrassenso, quase um "tabu", como fora a sexualidade nos primórdios da psicanálise.

### 1.1 A crise de sentido

O que Frankl denominou como *síndrome da falta de sentido*, cujo sintoma é um sentimento indeterminado de angústia, de vazio, pela "falta de conteúdo" para a própria existência, foi detectada no pós-guerra como um problema da época. No entanto, acentuou-se com a crise da modernidade e permanece tão atual que se tornou uma característica emblemática da pós-modernidade. Muitos analistas da sociedade contemporânea (LIPOVETSKY, 2009; CHARLES, 2009) fazem menção a esse *sentimento de angústia* que atinge o homem atual, por diferentes razões, entre as quais a falta de referências seguras como

parâmetros de comportamento e a ausência de esperança no futuro, dificultando a necessária projeção da própria existência.

As novas condições sociais têm produzido indivíduos cada vez mais solitários que, para suprir a nunca saciada sede de sentido, passam a se refugiar no simbólico e na vida social. O desejo de transcendência expõe a finitude humana de forma dolorosa e inesquecível. Assim, viver em sociedade assume a característica de tornar possível compartilhar as insatisfações pessoais, livrando-as da efemeridade; por sua vez, a sociedade coloca em circulação e em oferta significados para a vida, não importando se estes são "corretos" ou "incorretos", "verdadeiros" ou "fraudulentos", desde que tragam as satisfações almejadas (BAUMAN, 2008).

O sentimento de crise relacionado à perda de uma concepção unitária do mundo e ao sentido da vida manifesta-se já no início do século XX, na sociedade europeia. Segundo Philipp Lersch (1978), essa crise surge como consequência da radicalização do racionalismo e da racionalização da vida como princípios estruturais da sociedade moderna. Inúmeros escritores e filósofos críticos da cultura traduzem essa consciência de crise, alguns como profetas da decadência, outros menos pessimistas; mas todos intérpretes de uma consciência histórica incontornável. Spengler, por exemplo, analisa o sentimento de crise em seu livro *O Declínio do Ocidente* (1918), obra que foi um marco nos debates filosóficos e políticos da intelectualidade europeia. Em *El tema de nuestro tiempo* (1923), Ortega y Gasset (1958, p.83, tradução nossa) sintetiza tal sentimento como um fenômeno de “desorientação vital”:

Vão será o empenho que alguns põem em desconhecer a grave crise que hoje atravessa a história ocidental. Os sintomas são demasiado evidentes, e aquele que mais se obstina em negá-los não deixa de senti-los em seu próprio coração. Pouco a pouco, vai-se estendendo por áreas cada vez mais amplas da sociedade europeia um estranho fenômeno que poderia chamar-se "desorientação vital"<sup>1</sup>.

Esse sentimento de ameaça que recai sobre o sentido da vida e as possibilidades futuras de existência estende suas raízes no século anterior e culmina nas catástrofes políticas da primeira metade do século XX. A primeira guerra mundial já fortalece o sentimento de derrocada dos valores, de mal-estar crescente, que foi tragicamente se concretizando com o advento da segunda guerra e dos totalitarismos ideológicos que produzem a crise da razão moderna.

---

<sup>1</sup> Vano será el empeño que algunos ponen en desconocer la grave crisis que hoy atraviesa la historia occidental. Los síntomas son demasiado evidentes, y el que más se obstina en negarlos no deja de sentirlos en su propio corazón. Poco a poco, se va extendiendo por áreas cada vez más amplias de la sociedad europea un extraño fenómeno que pudiera llamarse "desorientación vital".

Frankl, que viveu a experiência histórica do nacional-socialismo, em conferência para as escolas superiores em Arlberg, em 1946<sup>2</sup>, faz uma análise dos problemas da época, evocando o que considera o legado do século XIX: as ciências naturais derivaram para um arraigado "naturalismo" e a técnica para fins meramente utilitaristas, dificultando a autocompreensão do homem e sua visão de mundo:

O homem já não se compreende senão como um ser da natureza, segundo a atitude naturalista, e entende o mundo como nada mais que um meio para um fim, de acordo com a posição técnico-utilitarista. Assim submete o mundo pela técnica. Ao mesmo tempo, enquanto o mundo se converte para ele em objeto de submissão, transforma-se ele mesmo, o homem, em seu próprio "oposto": em objeto (FRANKL, 2008, p. 88, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Paradoxalmente, ao "naturalizar-se" o homem se "desnaturaliza"; ao considerar-se um ser exclusivamente natural, à maneira das ciências positivas, desvia-se de sua própria natureza e perde a consciência de seu próprio ser. Da mesma forma, o mundo deixa de apresentar-se como um horizonte de sentido, porque se transforma em meio para fins utilitários, perdendo-se também a consciência da finalidade da própria técnica.

O problema existencial em sua forma "moderna", por outro lado, começa a ser formulado em fins do século XIX e vai ocupando espaço nos primórdios do século XX<sup>4</sup>. Os eventos da segunda guerra mundial fomentam sua difusão, radicalizando seus questionamentos e incertezas até o extremo. Frankl (2008, p. 90) adverte que a interrogação existencial transforma o próprio interrogante em objeto de sua pergunta – "é o homem posto em dúvida" –; pois, em última instância, no momento em que tudo se torna duvidoso e tudo o que diz respeito ao homem vai se desvanecendo, resta somente o homem, o que há nele do humano propriamente dito. E à pergunta sobre o que é o homem, a resposta é dada a partir de sua própria *experimentum crucis*<sup>5</sup>: aquele que decide sobre si mesmo em qualquer

---

<sup>2</sup> Conferência pronunciada em dezembro de 1946, no encontro franco-austriaco de escolas superiores em St. Christoph (Arlberg).

<sup>3</sup> El hombre ya no se comprende sino como un ser de la naturaleza, según la actitud naturalista y entiende el mundo nada más que como un medio para un fin, de acuerdo a la posición técnico-utilitarista. Así somete el mundo por la técnica. Al mismo tiempo, sin embargo, mientras el mundo se convierte para él en objeto de sometimiento, se torna él mismo, el hombre en su propio "opuesto": en objeto.

<sup>4</sup> Já no século XIX Kierkegaard o formulou pela primeira vez e vem plenamente à luz no século XX, com a filosofia da vida de Bergson, a fenomenologia de Husserl e Scheler, os quais preparam o terreno para a filosofia existencial, contemporânea a Frankl. Após a primeira guerra, esta é concretizada com Heidegger e Jaspers (FRANKL, 2008, p.89).

<sup>5</sup> Paradoxalmente, os campos de concentração ensinaram a Frankl o que era o homem. De seu aniquilamento e sua desnudez, uma só coisa foi conservada: sua humanidade mais essencial. "De maneira que essa época levou a uma descoberta do humano. Na horrível confusão das batalhas, encurralado nos refúgios antiaéreos e nos campos

circunstância, e o faz sempre de novo, decidindo o que será no momento seguinte. A partir dessa compreensão, "o homem começa ali onde o naturalista diz que termina".

O problema do homem moderno traduz-se numa profunda sensação de tédio e cansaço espiritual, sintoma de um *niilismo* que avança cada vez com maior força, como uma "onda mundial", atingindo não somente a Europa do pós-guerra, mas ultrapassando suas fronteiras<sup>6</sup>. Para Frankl (2011, p. 127), o niilismo não é tanto a recusa do Ser, mas "é essa atitude de vida que diz que o Ser e, sobretudo, a própria existência carecem de sentido". E para além de um niilismo teórico, acadêmico, há um "niilismo vivido" muito presente na cultura atual, com o qual as pessoas se enfrentam, marcado muitas vezes por um fatalismo que as impede de ver qualquer sentido na própria existência. O próprio fundador da análise existencial diz ter lutado contra esse niilismo privado e pessoal, identificando essa fase como decisiva para engendrar sua própria teoria, reconhecendo-a, inclusive, como "um antídoto contra o niilismo".

## 1.2 Vocação pedagógica da Análise Existencial

No convulsionado cenário do entre guerras, antes de ser levado para os campos de concentração nazistas, Frankl escreve uma série de artigos<sup>7</sup> sobre as incertezas, dificuldades e tragédias juvenis, em diversos periódicos, sobretudo na revista *Der Mensch im Alltag*, da qual foi diretor em 1927. Numa publicação de 1926 (tinha 21 anos de idade), apresenta as razões em favor de se instituir centros de assessoramento para jovens, com o intuito de dar-lhes a oportunidade de manifestar seus questionamentos vitais e ajudá-los a encontrar um sentido de vida, num contexto social marcado por um alto índice de suicídios. Grandes nomes da psicologia, na época, aderiram ao seu projeto, como Charlotte Bühler, Oswald Schwarz e

---

de concentração, ao homem se revelou a verdade: *o decisivo em todo e cada um é o homem*. (...) Pois o homem, tal como o conhecemos – e o conhecemos como em nenhuma outra geração anterior –, é o ser que inventou as câmaras de gás, mas ao mesmo tempo é aquele que nelas adentrou, de cabeça erguida com a Marselhesa ou com uma oração nos lábios" (FRANKL, 2008, p. 90, grifo nosso).

<sup>6</sup> Ver conferência ministrada na universidade de Princeton, em setembro de 1957, com o título "Neuroses coletivas da atualidade". Tais neuroses foram assim denominadas por se caracterizar como um fenômeno de massa e não porque fossem equivalentes a um estado neurótico no sentido clínico e restrito do termo (FRANKL, 2011, p.119).

<sup>7</sup> Esses artigos foram compilados no livro *Le radici della logoterapia. Scritti giovanili 1923-1942*, por Eugenio Fizzotti. Editrice LAS, Roma, 2000. Além de material sobre os centros de assessoramento a jovens em situações vulneráveis, os "escritos juvenis" apresentam os prolegômenos de um sistema de pensamento fundado em sólidas bases filosóficas e de uma metodologia terapêutica já enriquecida com descrição de casos.

Rudolf Allers. Assim, o jovem Frankl pôs em prática um intenso trabalho de aconselhamento a jovens vienenses, que se estendeu rapidamente a outras tantas cidades e países.

Por se tratar de uma problemática mais sociogênica do que propriamente psicogênica, essa atividade em favor dos jovens tinha um caráter menos terapêutico e muito mais profilático e psicopedagógico, o que revelava um firme enraizamento existencial da teoria frankliana e uma originária preocupação com o cuidado da vida humana. Assim, já nos primórdios da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl<sup>8</sup>, evidencia-se uma “vocação pedagógica” eminentemente orientada à prática, emersa dessa situação de crise. Essa propensão educativa aparece em outros momentos dessa primeira fase de seus escritos. Num artigo de 1938, intitulado “Autorreflexão psiquiátrica” (FRANKL, 2005a, pp. 166-167)<sup>9</sup>, em que faz uma análise crítica do legado psicanalítico sobre o problema da existência neurótica, já insiste na importância de uma psicoterapia “aberta ao valor” e do trabalho psicoterápico como “educação à responsabilidade”.

Toda a sua obra posterior, no que se refere a essa vocação educativa, está vinculada à temática da consciência, da responsabilidade e do lugar que ocupam o sentido e os valores na vida humana. Numa conferência dirigida a professores, em 1963, intitulada “A dimensão valorativa no ensino”, Frankl (2011, p.84)<sup>10</sup> afirma que “a orientação do homem aos valores e ao sentido pode ser considerada sua mais profunda força motivacional” O professor que subestima essa orientação básica da vida humana acaba por oferecer uma imagem reducionista do homem, transformando-o em “nada mais que” resultado de processos condicionantes, sejam estes psicológicos, sociológicos ou culturais. Exatamente por isso, cabe à educação promover o que se denominou como “confrontações cosmovisivas”, isto é, o enfrentamento crítico de questões relacionadas à determinada concepção do mundo (*Weltanschauung*), sempre tendo em vista a configuração de sentido para a própria vida.

Se a vida contemporânea é geradora da sensação de carência de sentido de modo cada vez mais exacerbado, a educação tem a tarefa imprescindível de “favorecer a depuração da

---

<sup>8</sup> “A logoterapia e a análise existencial são as duas faces de uma mesma teoria. A saber, a logoterapia é um método de tratamento psicoterapêutico, enquanto que a análise existencial representa uma orientação antropológica de investigação” (FRANKL, 1994b, pp. 61-62).

<sup>9</sup> “Seelenärztliche Selbstbesinnung”, publicado inicialmente em *Der christliche Ständestaat*, pp. 72-78.

<sup>10</sup> “Value Dimension in teaching. Discussion with Huston Smith”, organizada pela California Junior College Association, 1963. In: PINTOS (Coord.). *Frankl Comentado*. Buenos Aires: San Pablo, 2011, pp. 83-90.

consciência ética, de sorte que o homem se sensibilize o suficiente para poder captar o postulado inerente a cada situação" (FRANKL, 1994a, p.20), ou seja, perceber totalidades de sentido nas situações concretas da vida. No entanto, ser homem significa “ser-consciente e ser-responsável”, segundo a fórmula básica da antropologia filosófica, e por isso não basta considerar somente o primeiro termo dessa proposição, ou seja, "dar-se conta" do sentido a realizar; é preciso tomar consciência da própria responsabilidade pessoal frente a tarefas específicas, de modo a experimentar a própria posição global no mundo como única e irrepetível:

[...] a consciência vaga de responsabilidade se converte na consciência específica de missão, na experiência vivida de sua colocação dentro do mundo com uma tarefa pessoal muito concreta. Nada faz ao homem superar tanto, nada é capaz de ativá-lo mais, nada lhe faz superar as moléstias ou dificuldades tanto, como a consciência da responsabilidade pessoal, a experiência vivida de sua missão especial (FRANKL, 1994b, p. 47, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Aqui se torna clara a importância na educação – e essa é a contribuição mais específica da análise existencial frankliana – de uma análise da existência como ser responsável. Isto é, a educação, com sua finalidade formativa intrínseca de "levar a cabo", consumir a *humanidade*<sup>12</sup> do homem, deve ser "educação para a responsabilidade". Como um ser facultativo, o ser humano não somente está aberto à própria transformação, como também pode "ser-de-outra-forma", e esse "poder" está intrinsecamente ligado à possibilidade de responder livre e pessoalmente à própria vida.

Ao longo de toda a sua obra, Frankl dispõe-se à elaboração de uma "antropologia"<sup>13</sup>. No entanto, em vão se buscará uma formulação sistemática e acabada da mesma. Ela está

---

<sup>11</sup> [...] la conciencia vaga de responsabilidad se convierte en la conciencia específica de misión, en la experiencia vivida de su colocación dentro del mundo con una tarea personal muy concreta. Nada hace superar al hombre tanto, nada es capaz de activarlo más, nada le hace superar las molestias o dificultades tanto, como la conciencia de la responsabilidad personal, la experiencia vivida de su misión especial.

<sup>12</sup> Em sentido amplo, a educação enquanto formação humana significa a própria *humanização* do homem, concebido este como um ente que não nasce pronto e que sempre busca um estágio de maior humanidade, *uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano* (ver SEVERINO, A. J. "A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação", in *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006). Em sentido estritamente frankliano, levar a cabo a "humanidade do homem" significa a realização do homem em sua tridimensionalidade de corpo, alma e espírito: "o *homo humanus* está em sua pátria nesta tri-unidade, ali sua *humanitas* está em sua terra natal" (FRANKL, 1994b, p. 75). A partir de sua "ontologia dimensional" pode-se identificar um "humanismo frankliano", embora não haja nenhuma elaboração sistemática nesse sentido. O que o autor aborda explicitamente é o tema da necessidade de (re) humanização da medicina e da psicologia, no sentido de superação dos reducionismos antropológicos e de uma reorientação teórica e prática para o sentido e os valores. Toda essa temática será desenvolvida ao longo da presente investigação.

<sup>13</sup> Segundo o filósofo argentino Mário Caponnetto, trata-se de uma "antropologia médica", inclusive é esse o título de um de seus livros sobre Viktor Frankl. Mas, sem dúvida, a antropologia frankliana ultrapassa as



dispersa por todos os seus escritos, como uma ideia diretriz e, ao mesmo tempo, capaz de conglomerar todos os outros tópicos de seu pensamento. É este sem dúvida seu aporte mais valioso, pois assim como toda psicoterapia se desenvolve "sob o horizonte apriorístico" de uma antropologia, ou de uma *imago hominis*, o mesmo ocorre com todo modelo educativo, seja esse horizonte mais ou menos explicitado.

Dentro desse contexto da antropologia frankliana, sobressai uma categoria ontológica denominada como "vontade de sentido", para designar o princípio motivacional mais primário da existência humana: o desejo de realizar um sentido que justifique a própria vida. Tal categoria expressa a *intencionalidade* do potencial cognitivo e valorativo em sua abertura aos conteúdos intencionais (sentido/significados/valores) presentes no mundo. Desta capacidade de *projetar-se* num "espaço" biográfico *entre* a vontade de sentido e o cumprimento do sentido da vida, se deduz a ação educativa. A vontade de sentido pode ser considerada, então, mais do que um desejo ou aspiração; mais do que um impulso ou uma tendência; trata-se, melhor dizendo, de "uma profecia que tende a autocumprir-se", não como um destino previamente dado, mas como uma hipótese de trabalho existencial (FRANKL, 2010a, p. 14) levado a cabo pela educação.

O subtítulo proposto para esse trabalho – "entre o *vazio existencial* e o sentido da vida" – quer indicar, no entanto, que a "vontade de sentido" se manifesta, na atualidade, mais em sua condição avessa de "frustração de sentido". A vontade de sentido fica pressuposta, nas condições adversas da vida presente, mais em seu sintoma negativo do que propriamente como pura abertura à sua realização. No próprio âmbito da educação, com seu propósito construtivo de desenvolver o potencial humano, depara-se frequentemente com situações de carência motivacional, de tédio, apatia, insegurança e angústia, emoções estas não necessariamente patológicas. São, ao contrário, sintomas da frustração da vontade de sentido que acometem a vida até dos pequenos, atuando em nível inconsciente.

O objetivo geral da presente reflexão é investigar os grandes temas do pensamento frankliano que tangem a noção central do *sentido* e buscar compreender sua relevância para a educação, sua aplicabilidade para o discurso e a prática educativa. Se o problema mais emergente da atualidade é a ausência de sentido, e tal fato contradiz a própria vocação humana para o sentido, entende-se que é esta também a situação atual da educação. Como

---

fronteiras da medicina e se insere no âmbito de uma antropologia filosófica. Por isso tem sido uma referência fecunda para muitas áreas das ciências do homem, entre elas, a educação.

reitera muitas vezes Frankl, a educação deve ir além de sua função estrita de transmitir conhecimentos e valores, para assumir o papel de fomentar a consciência em sua capacidade humana de descobrir *sentidos únicos e pessoais de vida*, bem como *significados comuns*, partilhados em projetos coletivos concretos; caso contrário, contribuirá para o aumento da frustração existencial.

## 2. VAZIO EXISTENCIAL E CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

No prefácio da primeira edição de seu livro *The unheard cry for meaning. Psychotherapy and Humanism* (2014), Frankl comenta que alguns temas de seu pensamento poderiam parecer anacrônicos, mas havia um que, indiscutivelmente, era de grande atualidade: o sentimento da falta de um sentido para a vida. Além do que, se este era a *neurose de massa* dos anos setenta, ele já havia predito sua difusão nos anos cinquenta e, antes disto, fornecera a terapia adequada nos anos trinta. O tema do vazio existencial acompanhou, pois, toda sua trajetória científica e continua sendo – conforme se deseja frisar na presente reflexão – o problema de fundo da cultura e da educação contemporânea, ainda que venha assumindo, sem dúvida, novos matizes e novas derivações.

Em sua obra *Ante o vazio existencial*, Frankl (2010a, p. 9, tradução nossa) começa por definir o vazio existencial a partir de sua experiência clínica, destacando que a incidência de tal fenômeno foi posteriormente atestada por diversas investigações junto à juventude acadêmica, e sua crescente difusão testemunhada, inclusive, no âmbito da psicanálise freudiana.

Em realidade, hoje não nos enfrentamos já, como nos tempos de Freud, com uma frustração sexual, mas com uma frustração existencial. O paciente típico de nossos dias não sofre tanto, como nos tempos de Adler, em função de um complexo de inferioridade, mas devido a um abismal complexo de falta de sentido, acompanhado de um sentimento de vazio, razão pela qual me inclino a falar de um “vazio existencial”<sup>14</sup>.

O novo sintoma do tempo não poderia ser enfrentado pelas psicoterapias tradicionais, porque não era derivado de mecanismos psicodinâmicos a que recorrem as chamadas "psicologias profundas", mas um sintoma característico da frustração da "vontade de sentido", a motivação mais primária da existência humana. Frankl introduzia, no campo da psiquiatria, uma entidade noológica (de caráter espiritual) até então não levada em consideração pela ciência.

Algumas traduções espanholas utilizam-se da expressão "complexo de vazio" ou "complexo de vacuidade" para traduzir o original alemão *Sinnlosigkeitsgefühl* (literalmente:

---

<sup>14</sup> En realidad, hoy no nos enfrentamos ya, como en los tiempos de Freud, con una frustración sexual, sino con una frustración existencial. El paciente típico de nuestros días no sufre tanto, como en los tiempos de Adler, bajo un complejo de inferioridad, sino bajo un abismal complejo de falta de sentido, acompañado de un sentimiento de vacío, razón por la que me inclino a hablar de un vacío existencial.

"sentimento [ou complexo] de falta de sentido"<sup>15</sup>. Ambos os termos, "complexo" e "sentimento", contribuem para entender o fenômeno do vazio tal qual é apresentado por Frankl. O termo "complexo", como substantivo (introduzido por Breuer e depois utilizado por Freud e seus sucessores), designa em psicanálise "um conjunto organizado de representações e volições inconscientes, de tipo conflituoso, que constitui uma estrutura fundamental da afetividade" (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 89). O vazio existencial é a tradução de um estado emotivo, também caracterizado, pode-se dizer, como um conjunto indefinido de volições inconscientes, embora tal estado emotivo não deva ser atribuído apenas à dimensão psicológica, uma vez que tem origem no inconsciente espiritual<sup>16</sup>.

Quanto ao termo "sentimento", pode-se dizer que, quando o vazio existencial se manifesta, a vida não apenas carece de sentido, mas é "sentida" como tal. Segundo Bruzzone (2008, pp. 32-33, tradução nossa), "na *Stimmung* do vazio existencial, tudo parece opaco, escuro, carente de sentido, nada se destaca no horizonte como uma promessa de realização e de satisfação, e isto torna difícil não apenas ser feliz, mas até continuar vivendo"<sup>17</sup>. Tal estado de angústia, embora possa tornar-se patogênico, caracteriza-se como nosso próprio modo de ser-no-mundo, continua Bruzzone fazendo referência a Heidegger, para quem a angústia é inerente ao próprio fato da abertura do homem ao mundo.

A frustração do desejo de sentido acompanhada por esse sentimento de vazio pode gerar um tipo de enfermidade neurótica denominada por Frankl como "neurose noogênica"<sup>18</sup>, objeto específico da Logoterapia – versão terapêutica da Análise Existencial. No entanto, o vazio existencial não deve restringir-se a seu aspecto patológico, considerado somente como possível condição de causalidade neurótica. Entendido em toda a sua amplitude conceitual,

---

<sup>15</sup> Para a explicação desse uso em língua espanhola, ver a Nota 2 da obra de Frankl *Ante el vacío existencial – hacia una humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Herder, 2010, pp. 139-140.

<sup>16</sup> Esse conceito será desenvolvido posteriormente. Por ora, basta antecipar que Frankl propõe uma "revisão de fronteiras": reconhece não apenas um inconsciente instintivo, mas também um inconsciente espiritual, que sustenta toda espiritualidade consciente como também o aspecto afetivo da vida psíquica: "O eu não é dominado pelo *id*; mas o espírito é sustentado pelo inconsciente" (FRANKL, 1994b, p. 82).

<sup>17</sup> [...] en la *Stimmung* del vacío existencial, todo parece opaco, oscuro, carente de significado, nada se destaca en el horizonte como una promesa de realización y de satisfacción, y esto vuelve difícil no solo ser feliz, sino hasta continuar viviendo.

<sup>18</sup> "Diferente da neurose em sentido estrito, que apresenta por definição uma enfermidade psicogênica [que se origina e desenvolve no psiquismo], a neurose noogênica não se deve a complexos e conflitos no sentido tradicional, mas a conflitos de consciência, a embates de valores e, *last but not least*, a uma frustração existencial que algumas vezes pode expressar-se sob a forma de sintomatologia neurótica" (FRANKL, 2010a, pp. 11-12).

representa, como afirma Caponnetto (1995, p. 259, tradução nossa), talvez o mais profundo problema enfrentado pelo homem de hoje, inserto na cultura desse tempo:

Não é novidade afirmar que este vazio existencial, entendido em toda sua amplitude de fenômeno humano, mantém uma estreita relação com a particular situação do homem e da cultura deste tempo, situação cuja característica central passa (não é exagero sustentar) por um processo de radical alienação do homem que perdeu o rumo de seus atos tanto como o significado global de sua existência<sup>19</sup>.

O vazio existencial assume características de uma neurose sociogênica que representa séria ameaça à jovem geração privada de sentido, de futuro e, conseqüentemente, de projetos. Essa vulnerabilidade pode ser a causa da proliferação da chamada "tríade neurótica de massas". Trata-se da depressão, da adição e da agressão, descritas de modo sucinto por Frankl (1994b, pp. 279-280) como "suicídio no sentido estrito da palavra, suicídio crônico no sentido da drogadependência e, sobretudo, violência inclusive contra outros". Além dessas experiências limítrofes, uma manifestação do vazio existencial contemporâneo muito evidente é a busca de compensações: o homem se contenta com viver o imediatismo da vida, ao sabor de sensações efêmeras, sob o lema do "direito de viver a própria vida". O fenômeno compensatório, tão abrangente em suas manifestações, é também uma expressão concreta da ausência de sentido para a vida.

Do ponto de vista das vivências emocionais, o sentimento de carência de sentido se exterioriza concretamente de duas formas: no "tédio" (desgosto, aborrecimento, enfado) e na "apatia" (insensibilidade, "calma estoica", indiferença). Frankl (1994b, p. 277) define o tédio como uma *falta de interesse* pelo mundo e a apatia como uma *falta de iniciativa* para mudar algo no mundo. As duas expressões sintéticas usadas para traduzir as emoções citadas apresentam um componente intencional que enriquece o universo semântico das mesmas, pois é justamente esse componente intencional que é atingido. O tédio é uma emoção da qual, ao contrário do gozo, desaparece todo impulso vital; aquilo que é seu objeto resulta insípido, e a existência é percebida como vazia e deserta (LERSCH, 1974, p. 200). Do ponto de vista psicológico, a psique pode voltar-se para o passado com seu conteúdo de erro, de perda, de coisas irrecuperáveis, gerando a indiferença pelo mundo, pelo outro e por si mesmo, e anulando qualquer iniciativa em favor da mudança de atitude perante a vida.

---

<sup>19</sup> No es novedoso afirmar que este vacío existencial, entendido en toda su amplitud de fenómeno humano, guarda una estrecha relación con la particular situación del hombre y de la cultura de este tiempo, situación cuyo rasgo central pasa ( no resulta exagerado sostenerlo) por un proceso de radical alienación del hombre que ha perdido el rumbo de sus actos tanto como el significado global de su existencia.

Ao analisar as causas da apatia e falta de iniciativa entre os estudantes norte-americanos, Frankl (2008, p. 137) comenta que seu entusiasmo juvenil é posto duramente à prova pelo fato de estarem expostos a um tipo de doutrinação de cunho *pandeterminista*. O jovem aprende a interpretar-se como um brinquedo das energias instintivas, "como um campo de batalha para o 'ego', o 'id' e o 'superego', como resultado de diversos condicionamentos, sejam de natureza biológica, psicológica ou sociológica". Este tipo de reducionismo está presente em modelos pedagógicos que não pressupõem o fato da autotranscendência humana e a tendência natural do jovem para o sentido e os valores.

Tais fatores representam, enfim, um grande desafio para a educação. Nenhum processo educativo se desenvolve sem a chamada "motivação" do aluno para aprender, buscar, investigar. Machado (2009, pp. 22-23), analisando o rico feixe de relações semânticas que estão à base da ideia de competência, considera um afinado parentesco entre as ideias de competência e de *apetência*, "ou o desejo de algo, a inquietação e a vontade primordial de buscar". A apetência como mobilização da vontade para a aprendizagem é a primeira qualidade do aluno competente, daquele que posteriormente será capaz de mobilizar meios e recursos para realizar seus propósitos. A inapetência é um problema crucial e um desafio permanente para a educação.

O fator motivacional será mais bem discutido quando for abordado o conceito frankliano da "vontade de sentido", que vai além do esforço, do autodomínio ou da "força de vontade" para superar obstáculos, em vista de algum tipo de êxito – aspectos muitas vezes associados à vontade no âmbito educativo. A motivação propriamente dita, por seu caráter intencional, está relacionada às *razões*, aos *motivos* que dão sentido às ações implicadas. Nessa perspectiva, a vontade se educa somente de forma indireta, ou seja, tornando perceptível o universo de sentido e valores que pode se abrir ao educando.

## **2.1 Etiologia: ausência do instinto vital e perda da tradição**

A etiologia do vazio existencial é descrita por Frankl (2014, p. 25, tradução nossa) com base em dois fatos: a carência do instinto vital e a perda da tradição. De forma condensada, assim a descreve:

Ao contrário de outros animais, impulsos e instintos não dizem ao homem o que deve fazer; e diferente do homem em épocas anteriores, já não há tradições ou valores tradicionais que lhe digam o que poderia fazer. Pois bem, na falta dessas diretivas, ele muitas vezes sequer sabe o que deseja fazer. O resultado disso? Ou ele

faz o que outras pessoas fazem – o que é conformismo – ou faz o que outros querem que ele faça – o que é totalitarismo<sup>20</sup>.

Com relação ao primeiro aspecto da etiologia do vazio existencial, a perda gradativa do instinto vital no ser humano não o faz mais imediatamente apto para atender às próprias necessidades. Como analisa Lersh (1974), o ato instintivo é a primeira forma de comportamento ativo ligado à utilização do meio circundante para suprir as próprias necessidades, adaptado ao serviço da conservação da vida. Para entender suas características seria necessário recorrer à vida dos animais, que possuem uma gama de instintos muito mais rica do que o ser humano. Enquanto para o homem o comportamento finalista deriva em sua maior parte da inteligência e da reflexão, que atuam entre o percebido e o "comportamento ativo", no "comportamento instintivo" esta adaptação a um fim é alcançada pelo animal sem a concorrência de qualquer representação ou penetração do pensamento. O ato instintivo não requer qualquer reflexão, nem experiência, tampouco aprendizagem. Quanto ao ser humano, o próprio fato de ser mais pobre em instintos do que o animal pode explicar-se pelo fato de possuir uma consciência que o emancipa dessa dependência imediata com a vida supraindividual em que se encontra o animal.

Nicol (1996, p. 96, tradução nossa) aponta que, mesmo partindo de uma concepção naturalista, para a qual não há mais do que a vida do organismo, há que se reconhecer que os próprios instintos foram determinantes para o surgimento da inteligência, ao menos de um determinado tipo de inteligência:

Reconhece-se que o homem evolui morfológicamente e que sua evolução está determinada por umas condições naturais (Darwin). Mas são estas mesmas condições naturais, entre elas o instinto de satisfazer de um modo imediato suas necessidades, as que determinam a evolução de sua inteligência *técnica*<sup>21</sup>.

O homem se encontra, pois, no extremo da escala animal. Feito um balanço sobre as vantagens dessa condição humana sobre os infra-humanos, levou-se em conta sua capacidade de adaptar-se a situações atípicas; por outro lado, continua Nicol (1996, p. 97, tradução nossa), alguns autores preconizaram sua decadência vital:

---

<sup>20</sup> Unlike other animals, man is not told by drives and instincts what he must do, and unlike man in former times, he is no longer told by traditions and traditional values what he should do. Now, lacking these directives, he sometimes does not know what he wants to do. The result? Either he does what other people do – which is conformism – or he does what other people want him to do – which is totalitarianism.

<sup>21</sup> Se reconoce que el hombre evoluciona morfológicamente y que su evolución está determinada por unas condiciones naturales (Darwin). Pero son estas mismas condiciones naturales, entre ellas el instinto de satisfacer de un modo inmediato sus necesidades, las que determinan la evolución de su inteligencia *técnica*.

O homem era um desertor da vida. Sua capacidade técnica o havia levado a rodear-se de sucedâneos, aos quais chamamos civilização, e cujo crescimento chegou a afogá-lo, desvinculando-o da vida e incapacitando-o psicologicamente para adaptar-se e seguir evoluindo (Klages, Vaihinger)<sup>22</sup>

Aqui o vitalismo já não é uma doutrina biológica, defendida por Nicol, aproximando-se mais a uma filosofia naturalista para a qual a vida e o espírito são antagônicos. No entanto, expressa o fato irrevogável da perda dessa conexão direta com a vida, em função do avanço civilizatório. E essa ideia se aproxima – é o que parece – do que Frankl dá a entender quando apresenta o instinto vital como um indicador do que se *deve* fazer, e que sua falta é uma das causas do vazio existencial: o fato de um *dado* da natureza humana ter se perdido remotamente ao longo da estrada da evolução, não mais oferecendo ao homem aquela luz natural indicadora de sua conduta. A ausência do instinto vital pode ser interpretada, portanto, como uma espécie de perda do contato direto com a vida – não se percebe ou vive mais o mundo numa intuição imediata. O homem não conta mais com essa tendência humana que projeta a vida para o futuro, cuida de seu crescimento espontâneo e de sua conservação.

Tal fenômeno reveste-se de grande atualidade se for entendido como consequência do processo de racionalização e de desnaturalização da vida sempre crescentes, tornando-se uma característica do homem urbano: "O habitante das grandes urbes não vive mais em contato imediato com a vida que nasce e cresce, mas se move imerso, quase que exclusivamente, em um âmbito de produtos e artefatos técnicos" (LERSCH, 1978, p. 55, tradução nossa)<sup>23</sup>. Desde o asfalto em que pisa, a "selva de pedras" em que habita, até o contato quase permanente com materiais inertes de um mundo tecnicista. A possibilidade de conexão em todo tempo com celulares e computadores leva grande parte das pessoas, crianças e adolescentes, a se tornarem presas do mundo virtual e vítimas de uma crise de sociabilidade. Além do fato de os espaços de interação humana estarem encolhendo em função da pressa própria da vida *just in time*, há o problema da substituição quase completa dos contatos reais. Psicólogos, sociólogos e educadores são quase unânimes em dizer que o uso indiscriminado das mídias e redes sociais pode produzir efeitos devastadores para o desenvolvimento de crianças e jovens, quando se tornam causas do aumento da alienação dado o restrito contato direto com a vida real.

---

<sup>22</sup> El hombre era un desertor de la vida. Su capacidad técnica lo había llevado a rodearse de sucedáneos, a los que llamamos civilización, y cuyo crecimiento ha llegado a ahogarlo, desvinculándolo de la vida e incapacitándolo psicológicamente para adaptarse y seguir evolucionando (Klages, Vaihinger).

<sup>23</sup> El habitante de las grandes urbes no vive ya en contacto inmediato con la vida que nace y crece, sino que se mueve inmerso, casi exclusivamente, en un ámbito de productos y artefatos técnicos.



Quanto ao segundo aspecto da etiologia do vazio existencial, a desagregação do mundo das tradições, mais do que fator de emancipação, é sentida pelo homem contemporâneo sob a forma da insegurança e do medo diante de um presente confuso e de um futuro incerto. Se o instinto vital é um dado da natureza a serviço do crescimento e da conservação, portanto importantíssimo para a afirmação da vida, os valores da tradição de cada grupo histórico são referências frente às quais o homem *elege* o que fazer. A carência desses dois aspectos afeta a existência humana em suas duas facetas: sua *dimensão fática* – o marco de seu destino, daquilo que se subtrai à liberdade – e sua *dimensão facultativa* – a dimensão da liberdade, que lhe permite inclusive posicionar-se frente ao destino.

Para a compreensão desse tema da perda da tradição, citado várias vezes por Frankl como um fator que compõe o quadro do vazio existencial, podem-se buscar elementos na inspiradora análise feita por Arendt em sua obra *Entre o passado e o futuro* (2007). Embora esteja centrada na tradição do pensamento político, a autora vai aos poucos adentrando os âmbitos pré-políticos, como o da família e o da escola, para enfim afirmar que o problema da perda da tradição enquanto autoridade está na base da crise da educação. Pode-se sintetizar com a autora que o esvaecimento da tradição significa que o *passado*, com seu quadro de referências categóricas, que representou o "cimento" de nossa civilização ocidental, perdeu sua autoridade no presente. O passado deixou de ser referência para a formação de julgamentos sobre o mundo e para a forma de agir sobre ele.

A perda da tradição, no entanto, não acarreta necessariamente uma perda do passado (tradição e passado não são a mesma coisa), pois este pode, inclusive, trazer à luz uma novidade encoberta pela tradição. De qualquer modo, é inegável que a insustentabilidade da tradição pode colocar em perigo toda uma dimensão do passado, que nada mais é do que a dimensão de profundidade da existência humana. Nas palavras de Arendt (2007, p. 131):

Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.

Arendt cita o caso análogo da religião. O esvaziamento dos ritos e dogmas da religião institucional redundou, tornando-se característica da época moderna, na dúvida sobre a verdade religiosa; e a fé, protegida durante séculos pela religião, sem dúvida se viu ameaçada. No entanto, essa crise dos dogmas da religião tradicional não implica necessariamente uma perda ou crise da fé. Kierkegaard fez uma distorção na tradicional relação entre religião

(dogmas) e fé, instaurando uma relação mais existencial: a dúvida é que remete à fé. E isso não é negativo para o crente, uma vez que a própria tradição religiosa responsável pelos fundamentos da fé pode ser incorporada – revisada ou reinterpretada –, quando necessário, *a posteriori*, outorgando maior autenticidade a essa relação.

No que diz respeito às consequências da perda da autoridade, correlativa à perda da tradição e da religião, também assentada no passado, ao ser humano foi subtraído o próprio sentido de permanência e durabilidade de que necessita, passando a viver num mundo cada vez mais rápido, instável, multiforme e inconstante. No entanto, e nesse aspecto observa-se um ponto de convergência do pensamento arendtiano com o de Frankl, essa perda "não acarreta, pelo menos não necessariamente, a perda da capacidade humana de construir, preservar e cuidar de um mundo que nos pode sobreviver e permanecer um lugar adequado à vida para os que vêm após" (ARENDDT, 2007, p. 132). E, justamente por isso, a autoridade dos adultos, pais e educadores, assume a característica de responsabilidade pelo mundo e pelas crianças que nele chegam.

Para o mestre de Viena, a perda da tradição está na gênese do mal-estar da sociedade atual, acarretando problemas noéticos e existenciais, ligados a conflitos de valores e ao sentimento de vazio existencial, que atinge cada vez mais pessoas. No entanto, sua ruína não determina – apenas pode condicionar – a capacidade humana de encontrar sentido para sua existência. Ainda que a tradição e todos os valores universais desaparecessem, a vida seguiria potencialmente significativa, uma vez que os sentidos únicos e singulares permaneceriam "ilesos", pois estão irredutivelmente vinculados a uma pessoa singular e a uma situação específica – os sentidos são *ad personam e ad situationem*.

Analogamente à possibilidade de "construir" e "preservar" o mundo, bem como dele "cuidar" em favor da nova geração (Arendt), dada a capacidade humana sempre conservada de pensar e agir, a possibilidade de vivenciar o que Scheler chamou de "valores de situação" (*Situationswerte*) também se mantém atual. Tais valores são circunstanciais, não dependem da tradição. Por isso Frankl (2005b, p. 67, tradução nossa) insiste que é tarefa *sine qua non* da educação “equipar” o homem com uma plena capacidade de consciência, como um modo de suprir a falta de referências axiológicas da sociedade contemporânea:

[...] a principal tarefa da educação, em lugar de ver-se satisfeita com a transmissão de conhecimentos e tradições, é a de aperfeiçoar essa capacidade que permite ao homem descobrir sentidos únicos. A educação, na atualidade, já não pode seguir

seus modelos tradicionais, ao contrário, deve promover a capacidade de tomar decisões de maneira independente e autêntica<sup>24</sup>.

Essa temática do vazio existencial – a perda da tradição e da autoridade – de fato corrobora para a crise da educação. A desvalorização da memória implica, como diz Arendt, a perda da dimensão de profundidade da existência; o fato de conhecimentos e valores do passado não mais serem evocados como portadores de sentido para iluminar o presente e projetar o futuro pode levar a uma apologia do novo, na constante preocupação com a organização e as novas tecnologias para suprir as exigências da educação. Sabe-se, no entanto, que não se faz educação somente sob o signo do novo. Qualquer proposta educativa se realiza num duplo movimento: o de busca da experimentação do novo, do pensamento divergente, e o de transmissor do antigo, dando a conhecer o saber da tradição naquilo que permanece válido.

A educação, portanto, precisa guardar uma atitude conservadora para dar elementos para as novas gerações poderem inovar e criar. A autoridade entre gerações tem um caráter desejável justamente porque tem como escopo preservar o novo, representado pelas crianças, e o velho, representado pelo mundo:

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDDT, 2007, p. 242).

Machado (2008, p. 12) recorre à etimologia para assinalar o próprio jogo da educação, que se dá entre a ideia de transformação e de conservação. Educar vem do verbo latino *ducere*, que significa "conduzir": "A educação sempre tem um sentido de condução, de inserção dos mais jovens em um quadro social preestabelecido, de preservação dos saberes e dos costumes". Mas também tem origem no verbo *educere*, que traduz a ideia de "extrair", "conduzir para fora": "Ao mesmo tempo em que apresentamos um mundo pelo qual nos responsabilizamos, é preciso dar a voz aos jovens, aos que vêm chegando, e, ao deixá-los falar, abrimos as portas para o aparecimento do novo, para a transformação". As duas acepções consideradas devem ser tomadas como integrantes de uma mesma realidade educativa. Assim, conduzir alguém de um estado a outro, de uma situação a outra, implica a ideia de inserção num mundo já existente, por meio da incorporação da cultura. Mas essa

---

<sup>24</sup> [...] la principal tarea de la educación, en lugar de verse satisfecha con la transmisión de conocimientos y tradiciones, es la de perfeccionar esa capacidad que le permite al hombre descubrir sentidos únicos. La educación, en la actualidad, ya no puede seguir sus lineamientos tradicionales, sino que debe promover la capacidad de tomar decisiones de manera independiente y auténtica.

própria incorporação deve incitar a realização de potencialidades únicas e originais, dada a irrepetibilidade de cada ser humano.

Da mesma forma, pode-se dizer que são complementários os dois conceitos que traduzem a ideia de "formação humana": *Bildung* e *Gestaltung*. O primeiro termo corresponde à ideia de formação em sentido tradicional, ou seja, a assimilação de um *Bild* socialmente compartilhado e culturalmente codificado. Segundo Suarez (2005)<sup>25</sup>, *Bildung* expressa, sobretudo, o *processo* da cultura, da formação, motivo pelo qual utiliza a expressão "formação cultural". O segundo termo, *Gestaltung*, é o vocábulo utilizado por Frankl para traduzir o que entende por formação do homem, ou seja, sua "configuração" como personalidade, mediante a realização de um sentido existencial.

Concluindo, assim como são inseparáveis, em educação, as dimensões de conservação e transformação, também se complementam os dois conceitos que traduzem a ideia de "formação humana": *Bildung* e *Gestaltung*. No entanto, diante do panorama do vazio existencial, marcado pela derrocada da tradição e pela perda de *status* da ideia de *Bildung*, à educação se apresentam novos desafios: não o simples retorno à tradição, tampouco a mera incorporação de novas tecnologias, mas a necessidade de revisar a ideia de homem e quais as solicitações pedagógicas que daí advém.

### 2.1.1 Perda da autoridade e idealização da infância

Se a autoridade sempre fora aceita como uma realidade natural e indispensável na educação das crianças, sem a qual se diria que elas ficam desamparadas, hoje ela é vista como sinônimo de coerção, quando não é abolida em nome de direitos da criança de ter voz em questões pelas quais ainda não pode se responsabilizar. O problema está em que essa emancipação da autoridade dos adultos – pais e professores – não torna a criança mais livre; pelo contrário, ela fica sujeita a si mesma ou ao próprio grupo de crianças a que pertence, ou torna-se presa do marketing que sem trégua a influencia, privando-se das referências necessárias para situar-se no mundo e para crescer em autonomia. O pressuposto de que "existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos, e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem" (ARENDDT, 2007, p.230) oculta, no

---

<sup>25</sup> Rosana Suarez faz um significativo estudo do conceito alemão de *Bildung*, com base no artigo "*Bildung et Bildungsroman*", de Antoine Berman: "Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural)". In: *Kriterion*, vol. 46, nº 112, pp. 191-198. Belo Horizonte, 2005.

mais das vezes, o fato irrevogável de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, que se prepara para a condição adulta (veja-se que o parâmetro não é o adulto, mas a "condição adulta").

A autoridade supõe uma força moral que não é força coercitiva, muito menos arbitrária, sobre o outro. De acordo com Machado (2008, p. 16), é preciso distinguir entre coerção e coação. Se a *coerção* é normalmente indesejável – por trazer a ideia de "reprimir", "refrear", uma ação que não abre espaço para o outro crescer em autonomia –, a *coação*, por sua vez, não é incompatível com uma ação livre desde que "associada ao exercício de uma autoridade legitimamente constituída", cuja finalidade é o desenvolvimento do outro.

A autoridade legítima deve posicionar-se a serviço de um *augmentum* (*auctoritas*, do verbo *augere*, “aumentar”, “fazer crescer”) na personalidade daquele que é o seu destinatário. Além do que, "todo exercício de uma autoridade está inevitavelmente associado à assunção de responsabilidades no sentido de responder pelos atos de outras pessoas" (MACHADO, 2008, p. 31). Sem dúvida, não é possível o exercício de qualquer autoridade sobre o outro sem assumir a carga de responsabilidade que daí advém.

Essa ideia de autoridade pode ser associada à ideia de "guia" – "aquele que conduz outros adiante no caminho e lhes mostra a maneira de fazê-lo" (PIANIGIANI, 1990, p. 657). O guia é aquele que "faz ver", que "indica" a outros, andando adiante ou acompanhando-os, o caminho a ser percorrido. Frankl (2007, p. 51, tradução nossa) apresenta a necessidade de um guia<sup>26</sup> para mediar a dinâmica existencial entre o *ser* e o *dever-ser*: “O homem necessita de um guia que lhe valha como um precursor, alguém que o preceda, mantendo uma *distância* que não pode ser jamais ultrapassada. O guia perderia seu caráter de necessidade no momento em que essa viesse a ser alcançada”<sup>27</sup>. Manter a distância é o mesmo que salvaguardar essa assimetria que permite ao outro “crescer” e tornar-se o “autor” da própria vida: esse é o exercício da autoridade do educador.

No entanto, a escassez de guias autênticos se deve ao fato de os adultos abrirem mão de sua responsabilidade pelo desenvolvimento da criança (e pela continuidade do mundo, nas

---

<sup>26</sup> Essa ideia vem, provavelmente, de sua experiência no alpinismo, um esporte que demanda a superação de obstáculos para se atingir o fim almejado e o desenvolvimento de recursos para superá-los. Para isso, necessita de "guias" mais experientes para indicar-lhe o caminho.

<sup>27</sup> L'uomo ha bisogno di una guida che gli faccia da battistrada e lo preceda, mantenendo una distanza che non può mai essere colmata. La guida perderebbe il suo carattere di necessità non appena venisse raggiunta.

palavras de Arendt). Não raro os pais acham-se impotentes ante seus filhos e os professores falseiam o verdadeiro sentido do encontro pedagógico. Este, por conta de uma pretensa simetria professor-aluno, torna-se mais um encontro de "camaradagem" relacionado a uma "pedagogia da adaptação", baseada na teoria homeostática, como diria Frankl.

Em contrapartida a esse fenômeno da emancipação da autoridade legítima, nunca foi tão difícil implementar, em educação, o "princípio responsabilidade" – para usar uma expressão de Hans Jonas. Apesar dos crescentes estímulos que chegam às crianças desde cedo, que as tornam precoces com relação à aquisição de informações e de vivências próprias do mundo adulto, é frequente ouvir de professores que elas manifestam um atraso no processo de maturação. Contudo, alerta Helmut Frank (1996, p.70, tradução nossa): “Não é possível que o ser humano conecte-se com uma vida dotada de sentido se não consegue despedir-se do paraíso de sua infância; se não se afiança na responsabilidade própria; se não desenvolve a vontade e os estímulos internos”<sup>28</sup>.

Tem-se observado nos âmbitos educativos da família e da escola uma dificuldade crescente das crianças e adolescentes em deixar o "paraíso da infância", concorrendo para tal o constante adiamento das solicitações que os fazem crescer em responsabilidade. Nesse sentido, os sintomas são claros: a intolerância à frustração, a incapacidade de adiar a realização de um desejo, de sacrificar qualquer coisa que possua, de suportar uma dor inevitável. Essa idealização do estado infantil freia o desenvolvimento da criança em direção ao estado adulto, que se caracteriza pela autonomia e autodeterminação, finalidade intrínseca do processo educativo-formativo.

Arendt avança sua análise sobre a crise educacional nos Estados Unidos, afirmando que "a ilusão emergente do *pathos* do novo" produziu suas consequências com respeito à educação. Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo – muito presentes na educação brasileira –, a educação progressista derrubou as tradições e métodos de ensino até então vigentes como de um dia para outro. De forma sucinta, a autora levanta duas consequências (que serão aqui apenas citadas e não aprofundadas): primeiro, o fato de a Pedagogia transformar-se numa "ciência geral" que foi abrindo mão do próprio conteúdo a ser ensinado, advindo daí a ideia caricatural de que o professor é aquele que não comunica nenhum conhecimento, mas está permanentemente aprendendo junto no próprio processo de

---

<sup>28</sup> No es posible que el ser humano acceda a una vida dotada de sentido si no logra despedirse del paraíso de su infancia; si no se afianza en la responsabilidad propia; si no desarrolla la voluntad y los estímulos internos.

construção do saber. Quanto ao segundo aspecto, mais específico e mais crítico, essa "teoria moderna de aprendizagem" substituiu o aprendizado pelo "fazer", diluindo-se, dessa forma, a distinção entre trabalho e brinquedo: "Aquilo que por excelência deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância" (ARENDRT, 2007, p. 233).

Na ciência pedagógica, a pergunta sobre *como* a criança em idade pré-escolar aprende exige uma resposta metodológica que valorize a dimensão lúdica; e essa resposta se deve às novas teorias da educação que influenciaram fortemente toda a América, não apenas os Estados Unidos. Mas se o método deve adequar-se à finalidade da educação, a pergunta sobre o *para quê* a criança aprende requer uma resposta a partir da filosofia da educação: que esta venha a atingir o "estado adulto". Assim, gradativamente, o lúdico deve deixar espaço para a dimensão do trabalho e o fazer vai adquirindo consistência com a capacidade de refletir.

A conhecida frase de Frankl (1994a, p. 20) "a educação deve ser hoje mais do que nunca educação para a reponsabilidade" contrasta totalmente com esse problema da infantilização na educação; e encontra eco na preocupação arendtiana de não tornar absoluto o mundo da infância e de não extinguir o relacionamento natural entre as gerações, baseado no diálogo, sim, mas um diálogo que, no âmbito da tarefa educativa, não pode abrir mão da autoridade legítima que está a serviço de um autêntico crescimento humano.

### 2.1.2 O declínio da ideia de infância

Se a idealização da infância é um tema vigente nos âmbitos educativos da família e da escola, tornando-se, muitas vezes, um entrave à "educação para a responsabilidade", tem-se como contrapartida um fenômeno não menos atual e preocupante: a "adultização" da infância. Por um lado, as crianças estão sujeitas a fatores sociais e educacionais que refreiam seu processo de maturação, adiando o mais possível seu ingresso na vida adulta, marcada esta pela autonomia e autodeterminação; por outro, estão expostas a uma cultura midiática que tende a anular as características da infância, tal qual a conhecemos, inclusive em função de prepará-las para o mercado consumidor<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Ver o interessante artigo sobre a influência do marketing no comportamento infantil: Netto, Brei, Flores-Pereira. "O fim da infância? As ações de marketing e a 'adultização' do consumidor infantil". *Ram, Rev. Adm. Mackenzie*, vol. 11, n.º. 5. São Paulo: Walter Bataglia (Ed.), Set./Out. 2010, pp. 129-150.

Fenômenos sociais contemporâneos revelam como as fronteiras entre ser criança e ser adulto têm se tornado ambíguas: a permanência de jovens-adultos na casa dos pais e a incapacidade de assumir compromissos duradouros, de um lado; de outro, o aumento da criminalidade infantil, o consumo de drogas cada vez mais cedo, entre outros inúmeros fatores, como o consumo de uma cultura televisiva que nivela gostos e interesses para todas as idades. São estas algumas das situações que demonstram o deslocamento do conceito de infância com suas caracterizações tradicionais.

A infância, cujo conceito foi sendo forjado desde os albores da modernidade, vem perdendo espaço na sociedade contemporânea, de modo acelerado, devido à utilização em massa dos meios eletrônicos de comunicação, fator que favoreceu o nivelamento entre as idades, gerando, assim, crianças "adultizadas" e adultos "infantilizados". Postman (2012, p.94), em sua conhecida obra *O desaparecimento da infância*, faz uma análise desse fenômeno no contexto da cultura americana:

[...] a televisão [e hoje a internet] destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para aprender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público.

Ocorre de fato uma invasão na privacidade infantil (um dos aspectos que historicamente diferenciou a infância foi o fato de a criança ser privada dos "segredos" dos adultos), com a exposição da criança à violência e ao consumismo exacerbado, à erotização precoce e a todo tipo de "conteúdos culturais" de má qualidade.

No final de sua obra, Postman apresenta ao leitor "Seis perguntas" (é o título do capítulo) que, de forma sintética, retomam temas do livro e apresentam as preocupações do autor no sentido de buscar respostas aos problemas levantados<sup>30</sup>. Dessas perguntas, a primeira e as duas últimas podem ser tomadas como pretexto para ensejar a reflexão que se quer propor: a necessidade de entender a infância sob um marco antropológico, como ponto de partida para se pensar o papel da educação, no sentido de não somente preservar a infância enquanto "estrutura social", mas também de contribuir para o crescimento em autonomia e

---

<sup>30</sup> As seis perguntas propostas pelo autor estão assim formuladas: 1. A infância foi descoberta ou inventada? 2. O declínio da infância significa um declínio geral da cultura americana? 3. Até que ponto a Maioria Moral e outros grupos fundamentalistas contribuem para a preservação da infância? 4. Haverá tecnologias de comunicação que tenham potencial para sustentar a necessidade de infância? 5. Haverá instituições sociais suficientemente fortes e suficientemente empenhadas em resistir ao declínio da infância? 6. Será o indivíduo impotente para resistir ao que está acontecendo? (POSTMAN, 2012, pp. 157-167).



responsabilidade do ser-criança em direção ao estado adulto, conforme analisado anteriormente.

A primeira questão está assim formulada: "A infância foi descoberta ou inventada?". Postman (2012, p. 158) afirma que a infância é "um artefato social" e não uma "necessidade biológica", tanto que na Idade Média ela não existiu enquanto estrutura social. No entanto, se Piaget ou Erik Erikson estiverem certos, "o novo ambiente informacional não a está fazendo 'desaparecer', mas apenas reprimindo-a". Nesse sentido, a infância pode mais cedo ou mais tarde se reafirmar enquanto tal, porque a força da "natureza" pode se sobrepor à influência da "cultura". Enfim, chega o autor à ideia de que a infância tem uma base biológica, mas necessita do ambiente social para ativá-la e alimentá-la. Portanto, a antropologia que aqui está em jogo pressupõe a natureza e a cultura.

Não é possível discutir aqui toda a complexidade das relações entre natureza e cultura; quer-se apenas esboçar uma resposta à questão de Postman na perspectiva da análise existencial. Embora o conceito de infância seja um construto social, ou, simplificando, uma criação da cultura enquanto conceito, não se pode abdicar da natureza, ou seja, deixar de entender a infância, também, a partir de um pressuposto antropológico. A natureza é o "lugar" originário a partir da qual se dá a pluralidade de perspectivas culturais. A cultura seria carente de base ou não seria perdurável sem a natureza como o âmbito a partir do qual se pode refletir e agir sobre a realidade. Se a infância for somente uma criação da cultura, estará sempre à mercê dos padrões comunicacionais de determinada época, e defendê-la seria apenas manter viva uma "tradição humanitária"; mas pressupor uma base natural leva a pensar que esta pode ser, inclusive, o germe de resistência da infância às investidas da cultura.

Entender a natureza como uma categoria biológica<sup>31</sup>, no entanto, não é suficiente para garantir a ideia de resistência ou de transformação por parte de um sujeito. Para Frankl, a noção de natureza é ampliada no sentido de que o ser humano, ontologicamente, não se

---

<sup>31</sup> A noção de natureza humana procede da tradição aristotélica: todos os seres têm um modo de ser determinado (essência) que não é estático, mas é um "princípio de operações" que impulsiona o agir para alcançar um fim (*telos*) adequado às características da essência de cada ser. A natureza humana, porém, não pode ser desvinculada da liberdade, o que a diferencia fundamentalmente da natureza de outros seres (BURGOS, 2013, p. 52). A noção de natureza sofreu muitas críticas e foram dadas centenas de definições ao termo, em diversas áreas do conhecimento. No terreno filosófico, sobretudo, trata-se de um termo bastante disputado. No contexto desta reflexão e em consonância com a análise existencial de Frankl, a noção de natureza reclama a noção de pessoa: esta faz referência ao indivíduo concreto, irrepetível e *existente* (ideia de diferença); aquela, ao contrário, faz referência ao comum de todo ser humano (ideia de igualdade). Natureza e pessoa são, pois, coprincípios constitutivos de um único ser.

restringe à dimensão biológica, com o predomínio dos mecanismos biopsíquicos. Esse olhar dirigido apenas à *physis* deixa encoberto o essencial do humano, sua dimensão noética, esse terceiro elemento que compõe e integra o homem em sua totalidade corpórea-anímico-espiritual<sup>32</sup>. Além disso, o qualifica como um ser livre, capaz de decidir-se sobre si mesmo. Enquanto tal, apesar de sujeito aos condicionamentos da herança genética e do ambiente da cultura em que está inserido, o ser humano é potencialmente capaz de posicionar-se frente aos condicionamentos de toda ordem, pois "o que se une à posição natural de um homem é sua atitude pessoal, sua tomada de posição pessoal com respeito a tudo isso, com respeito a todo tipo de disposição e de qualquer situação" (FRANKL, 1994b, p. 97, tradução nossa)<sup>33</sup>.

A quinta pergunta de Postman (2012, p. 163) remete ao papel das instituições, entre elas a escola, em relação ao tema de que vem tratando: "Haverá instituições sociais suficientemente fortes e suficientemente empenhadas em resistir ao declínio da infância?" Há duas instituições que têm pelo menos interesse nessa matéria: a família e a escola. Mas, como já foi comentado, ambas perderam sua autoridade com relação às crianças e o controle sobre o ambiente informacional a que estão submetidas. Os pais sentem-se desorientados como responsáveis pela educação dos filhos, e a escola não sabe bem como integrar-se à nova estrutura comunicacional, vendo-se ainda confusa quanto ao que fazer com as crianças. Mesmo assim, acredita Postman (2012 p. 166), "por mais diluído que seja o esforço, a escola permanecerá como a última defesa contra o desaparecimento da infância". Mesmo porque necessita preservar o pressuposto de que há diferenças entre a infância e a idade adulta para manter seu papel de alfabetizar, ensinar coisas de valor às crianças para inseri-las no mundo e formá-las como pessoas éticas e autônomas.

Para além de questões práticas como controlar o acesso das crianças à mídia, monitorar aquilo a que estão expostas e fornecer-lhes uma crítica aos temas e valores veiculados, o grande desafio da educação é entender a criança para além de uma mera coisa-viva em contínuo processo de desenvolvimento orgânico, ou como um ser passivo diante das influências externas. É preciso reencontrar na consciência<sup>34</sup> o fator que fundamenta a formação e o desenvolvimento da personalidade. Dessa maneira, a sexta pergunta "Será o indivíduo impotente para resistir ao que está acontecendo?" remete a outra questão: será a

---

<sup>32</sup> A *imagem de homem* da análise existencial será desenvolvida no segundo capítulo.

<sup>33</sup> [...] lo que se une a la posición natural de un hombre es su actitud personal, su toma de posición personal respecto a todo esto, respecto a todo tipo de disposición y de cualquier situación.

<sup>34</sup> Conceito fundamental da análise existencial que será desenvolvido no terceiro capítulo.

criança capaz de dar-se conta de seus atos, agir com consciência e responsabilidade? Segundo Frankl (1994), só uma consciência lúcida capacita a pessoa para a "resistência", para não subjugar-se a qualquer tipo de conformismo.

Esse processo educativo não se realiza sem uma antropologia de base, uma antropologia do ser-em-crescimento. No entanto, uma antropologia biológica, psicológica ou sociológica que não leve em conta a totalidade da pessoa mostrar-se-á insuficiente para dar conta do fato educativo tal como se deseja propor. Antes de apresentar, portanto, a contribuição da análise existencial nesse sentido, vê-se a importância de considerar o que Frankl entende por uma visão reducionista do homem, pois os reducionismos antropológicos estão na base dos reducionismos pedagógicos atuais.

## 2.2 Reduccionismo antropológico: um sub-humanismo

Pode-se dizer que, em toda sua obra, Frankl discute um tema central para se entender a essência do vazio existencial: o *reduccionismo* antropológico, que está na origem do que denomina o *niilismo* contemporâneo e que corresponde a um *sub-humanismo*. São três conceitos análogos que antagonizam com sua imagem multidimensional e unitária de homem.

A análise existencial entende por *niilismo* não propriamente uma *negação do ser*, mas sim a sua *redução*. Subjaz a essa ideia uma antropologia segundo a qual o homem se organiza em "estratos"<sup>35</sup> ou "dimensões", sendo que a redução seria operar uma espécie de "amputação" de uma ou mais dimensões desse ser. A redução consiste, também, em transformar fenômenos especificamente humanos em epifenômenos. De um modo ou de outro, a realidade aparece como mero efeito, produto ou resultado de fatos fisiológicos, psicológicos ou sociológicos. O sintoma mais claro desses reducionismos se manifesta no uso da expressão "nada mais que": por trás do amor não há "nada mais que" impulsos inibidos; a consciência não é "nada mais que" uma construção equivalente ao superego (ao menos para a psicanálise clássica). Todas essas imagens de homem depõem contra o próprio ser humano e não dão acesso a um humanismo autêntico.

---

<sup>35</sup> A ontologia de Hartmann interpreta o ser como uma estrutura em "estratos". A ontologia dimensional frankliana é subsidiária da ontologia de Hartman, mas traz a novidade de pensar o ser em dimensões: o fisiológico, o psicológico e o noológico como dimensões do homem unitário-total. Se as três dimensões são fundamentalmente diferentes entre si e, por isso, "separáveis" do ponto de vista ontológico, também são copertinentes umas às outras e inseparáveis do ponto de vista antropológico (FRANKL, 1994b, pp. 69-70). O modo de conceber dimensional permite entender melhor a permeabilidade entre as dimensões e a relação entre multiplicidade e unidade no homem, tema que será desenvolvido no segundo capítulo.

Frankl (1994a, p. 202) é radical em sua análise: “A imagem do homem se degenera em uma caricatura, o homem real em um homúnculo”. Tal “reducionismo científico” está presente atualmente nas ciências humanas – entre elas a educação –, para as quais a busca de sentido permanece encoberta. A característica fundamental da existência humana é sua autotranscendência, sua abertura ao mundo, mundo este repleto de outros seres com os quais encontrar e de sentidos por realizar. Essa perspectiva opõe-se às teorias motivacionais baseadas na homeostase, interpretando o homem como um sistema fechado, cujo dinamismo é restabelecer o equilíbrio das tensões intrapsíquicas. Ao homem lhe interessam mais seus estados psíquicos (o que é uma tendência neurótica) do que os objetos existentes no mundo.

À constatação do vazio existencial como condição do homem atual e do ser em busca de sentido, relacionado a fatores socioculturais diversos – conforme considerados anteriormente –, segue-se, pois, a de um *vazio científico*, já presente nos modelos psicoterapêuticos e psiquiátricos das primeiras décadas do século passado, nascidos do positivismo científico e alimentados por um espírito cientificista. Frankl adverte para o fato de tais ciências não considerarem a multiplicidade de fenômenos autenticamente humanos trazidos no quefazer clínico. Sua análise crítica ao cientificismo da época pretende focar, sobretudo, a insuficiência das ciências humanas para abarcar o problema antropológico da unidade e da multiplicidade do homem.

Numa conferência pronunciada em 1965, na Universidade de Viena, por ocasião de seu 600º aniversário, “A pluralidade das ciências e a *unidade* do homem”<sup>36</sup>, Frankl apontou a dificuldade de “amalgamar” os resultados parciais, às vezes contraditórios, das investigações científicas, para se chegar a uma imagem unitária do homem e do mundo. Para Caponnetto (1995, p. 51, tradução nossa), desde o início da citada conferência, o mestre de Viena desejava expressar:

[...] a intenção de reivindicar a antiga ideia da universalidade do saber, a noção – tão cara ao pensamento antigo e medieval – de um *studium generale* que não é uma mera recompilação (à maneira da enciclopédia) da multiplicidade dos conhecimentos particulares, mas uma recapitulação de todo o conhecimento em uma visão unitária e soberana, ao modo como na unidade do Universo converge a multiplicidade dos seres que o compõem<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> Esta conferência se encontra na obra *La voluntad de sentido*, Barcelona: 2008, pp. 131-144.

<sup>37</sup> [...] la intención de reivindicar la antigua idea de la universidad del saber, la noción – tan cara al pensamiento antiguo y medieval – de un *studium generale* que no es una mera recopilación ( a la manera de la enciclopedia) de la multitud de los conocimientos particulares sino, más bien, una recapitulación de todo el conocimiento en

A perda de uma visão universal e unitária do conhecimento tem como contrapartida uma visão dispersa e fragmentária dos saberes particulares. A um *studium generale*, que corresponde à própria ideia de Universidade, se contrapõe um *studium speciale*, cada vez mais presente em nossos dias. Não obstante isso, a fragmentação da ciência e seus resultados discrepantes não significam uma diminuição do conhecimento; ao contrário, Frankl afirma o dever da ciência de pôr entre parêntesis a multidimensionalidade da realidade para bem cumprir seu papel. Ademais, não se trata de fazer "retroceder a roda da evolução", isto é, não se pode mais prescindir dos especialistas; o risco está na pretensão de um conhecimento totalizante, que não admite seus limites. É o risco da *generalização* que certas ciências ou certos homens de ciência assumem a partir de um conhecimento parcial da realidade, gerando um reducionismo: "No momento em que isto sucede, a ciência então se converte em ideologia. No que concerne especialmente às ciências do homem, estas se transformam de biologia em biologismo, de psicologia em psicologismo, de sociologia em sociologismo" (FRANKL, 2008, p. 134, tradução nossa)<sup>38</sup>.

A especialização, portanto, só tem sentido dentro de seus domínios<sup>39</sup>. Torna-se reducionismo ao afirmar-se como um pensamento que não conhece seus limites e a imagem de um estrato ou dimensão se converte em imagem de mundo<sup>40</sup>. Este tipo de concepção priva da possibilidade de encontrar um sentido, uma vez que este se encontra numa dimensão que transcende os fatos dos saberes particulares. Em si mesmos, os conhecimentos carecem de conexão e, conseqüentemente, de significação. O mesmo ocorre com os acontecimentos, fatos e mutações da vida: em si mesmos aparecem como fenômenos fortuitos ou frutos do puro acaso. Frankl (1994a, p. 17, tradução nossa) ilustra sua posição com a seguinte analogia:

---

una visión unitaria y soberana, al modo como en la unidad del Universo converge la multitud de los seres que lo componen.

<sup>38</sup> En el momento en que esto sucede, la ciencia ya se convierte en ideología. En lo que concierne especialmente a las ciencias del hombre, se transforman de biología en biologismo, de psicología en psicologismo, de sociología en sociologismo.

<sup>39</sup> A tendência das últimas décadas já é outra. Sobretudo no mundo do trabalho, discute-se o fato de que ser especialista não suprime a necessidade de um olhar mais amplo da realidade, ou seja, é preciso ser especialista e generalista concomitantemente.

<sup>40</sup> A falta dessa consciência nada mais é que falta de *sabedoria*: "também o homem de ciência deveria ser consciente da unidimensionalidade fictícia que adota e permanecer aberto a outras dimensões mais elevadas. Se o faz, é sinal de sabedoria. Porque a sabedoria pode ser definida como *um saber que é consciente de seus limites*" (FRANKL, 1994a, p. 17, nota de rodapé, grifo do autor).

Uma curva senoidal cortada por outro plano perpendicular não deixa no plano secante mais que pontos isolados carentes de conexão. Com outras palavras, o que falta é a síntese, a visão do sentido mais elevado ou mais profundo dos acontecimentos: as partes da curva senoidal por cima ou por baixo do plano secante<sup>41</sup>.

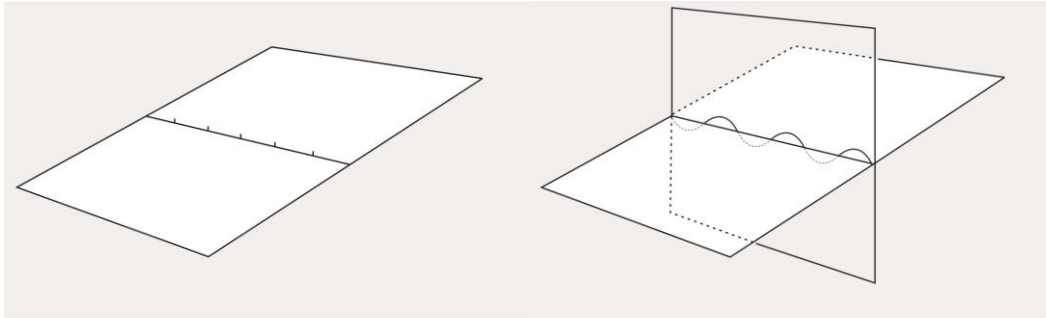


Figura 1: A teleologia dos fatos humanos

Embora os fatos ou mutações da vida possam ser representados metaforicamente como uma curva qualquer, irregular, não uniforme – pois melhor caracterizaria a vida em sentido biográfico –, o fato é que as projeções no plano secante, que aparecem como pontos isolados, representam os acontecimentos e mutações da vida sem uma teleologia; isto é, no plano das projeções das ciências naturais essa teleologia não aparece, o que não quer dizer que não exista em um plano superior.

No âmbito da educação escolar, a especialização excessiva do conhecimento traduziu-se na fragmentação disciplinar. Os currículos perderam suas características iniciais de *unidade* e *totalidade*, exatamente porque se desviaram de sua finalidade básica – a formação da pessoa e uma visão unitária de mundo. Segundo Machado (2014, p. 18),

ao longo de todo o século XX, as disciplinas multiplicaram-se, os currículos tornaram-se muito complexos e perderam a unidade que os caracterizava nas fases iniciais. [...] Aos poucos os currículos perderam a visão de totalidade, a pretensão de abrangência; as disciplinas deixaram de ser pensadas como vias, como meios para atingir fins que as transcendam.

A educação corre o risco de converter-se num conjunto de atividades desconexas e incompletas que, em lugar de unificar a pessoa, a desagrega, obscurecendo-lhe o sentido da vida e debilitando sua capacidade de ordenação da própria vida em meio a uma multiplicidade de solicitações. Além do que, as visões parciais do conhecimento não permitem aos alunos

<sup>41</sup> Una curva senoidal cortada por otro plano perpendicular no deja en el plano secante mas que puntos aislados carentes de conexión. Con otras palabras, lo que se echa de menos es la sinopsis, la visión del sentido más elevado o más profundo de los acontecimientos: las partes de la curva senoidal por encima o por debajo del plano secante.

desenvolver o repertório variadíssimo de suas possibilidades interiores, ficando muitas vezes inativas determinadas funções e faculdades não instigadas.

Um desafio para a educação atual é aquilo que diz Frankl (2005b, p. 26, tradução nossa) sobre a ciência em geral: “O desafio é como conseguir, como manter e como restaurar um conceito unificado de homem, diante de tantos dados, fatos e descobrimentos dispersos, aportes de uma fragmentada ciência do homem”<sup>42</sup>. A partir da filosofia da educação, essa é também a pergunta que se deve perseguir: que imagem unitária de homem (e de mundo) seria de fato ajustada ao seu ser e, ao mesmo tempo, poderia integrar o conjunto muitas vezes fragmentado de conhecimentos da investigação empírica moderna?

A partir da segunda metade do século XX, houve uma radical transformação na pedagogia, deslocando-se seu eixo epistemológico, pois foi perdendo seu *status* de um saber unitário e mais universal, à medida que foram se afirmando muitas outras disciplinas auxiliares do saber educativo: da psicologia à sociologia, até as especializações mais técnicas como os conteúdos disciplinares, a avaliação escolar e as tecnologias educativas. A pedagogia tornou-se, assim, cada vez mais tributária de outros saberes. E embora esse também seja um fato sem retorno, os problemas daí derivados continuam abertos, ainda sem solução. Diz Cambi (1999, p. 596):

O que desaparece é aquele saber ora filosófico, ora científico, que agrega de modo ou pragmático ou normativo as diversas contribuições (científicas e/ ou filosóficas), coordenando-as de maneira teoricamente coerente: aquele saber dedicado aos problemas da educação que levava o nome de pedagogia.

As ciências e as disciplinas que compõem o leque das ciências da educação devem se articular no âmago do processo educativo, que se desenvolve como uma problemática vivida, dinâmica e aberta, além de ser fluida e interativa. Portanto, não adaptável a uma grade disciplinar rígida e fragmentada. No entanto, para além de uma síntese dos vários setores cognitivos, a ação educativa requer uma antropologia de base que, por sua vez, deve mostrar um princípio interpretativo do homem que garanta a unidade daqueles setores. Assim, se o saber pedagógico se pluralizou para dar conta da complexidade dos fenômenos educativos, a pedagogia precisa, por outro lado, se redefinir a partir de uma imagem de homem abarcante e integrativa, que possa não somente promover a unidade do conhecimento, mas também explicitar o fim da educação.

---

<sup>42</sup> El desafío es cómo lograr, cómo mantener y cómo restaurar un concepto unificado de hombre, ante tantos datos, hechos y descubrimientos dispersos, aportados por una fragmentada ciencia del hombre.

### 2.2.1 Fragmentação da identidade e insegurança ontológica

O tema da "fragmentação da identidade" aparece nos tempos atuais como um derivativo dos reducionismos cientificistas, radicalizados nos regimes de poder dos governos totalitários. Segundo Arendt (1996, apud Bruzzone, 2001, p. 55), dentre os objetivos de dominação total do nacional socialismo do 3º Reich, o passo final foi “a definitiva destituição da peculiar unicidade da pessoa, última fronteira da inviolabilidade humana”<sup>43</sup>. Essa desagregação da unidade antropológica apresenta novos matizes na contemporaneidade, mas o que não se pode deixar de observar é que nunca o ser humano experimentou de forma tão aguda o peso da própria precariedade e da própria inconsistência.

A fragmentação da identidade, vivida ou experimentada como "crise de identidade", é, segundo alguns autores, o que singulariza a aventura do pensamento contemporâneo, com o declínio do primado da razão e a abolição do sujeito moderno. A concepção moderna de sujeito é fruto do desdobramento de um longo trajeto histórico – da tradição hebraica e da filosofia platônica, passando pelo Cristianismo e mais tarde pelo Humanismo e Idealismo alemão. Como resultado, o sujeito passou a ser visto como uma unidade racional indivisível, considerado em sua unicidade e singularidade. Sua racionalidade deveria ser gradativamente completada por meio de um processo pedagógico que o tirasse da minoridade, para então constituir-se em sujeito consciente e autor da própria história.

Com a radicalização de determinados processos históricos ao longo do século XX (sobretudo a ascensão dos governos totalitários) e a chamada crise das grandes narrativas, o pensamento pós-moderno depôs a ideia de um eu forte, autorreferencial, para dar lugar a um conceito bem mais problemático de sujeito, que se desloca da posição de protagonista das práticas sociais para ser delas resultado:

[...] o pensamento pós-moderno opera o descentramento do sujeito, ou seja, remove do centro dos processos sociais – [...] – o sujeito ali colocado pelas filosofias da consciência; com isso, elide-se o sujeito transcendental, que passa a ser visto como uma *invenção* iluminista e não como uma sua *descoberta*. Ao invés de derivar as práticas sociais, econômicas, culturais, políticas etc. a partir do sujeito, a questão passa a ser derivar o sujeito a partir dessas práticas (COSTA; VEIGA-NETO et al., 2004, p. 51).

---

<sup>43</sup> ARENDT, H. *Le origini del totalitarismo*. Milano: Ediz. Di Comunità, 1996, p. 599.



Consequentemente, a concepção de identidade perde também sua consistência ontológica, bem como a forma de vivenciá-la. Assim o expressa Larrosa (1994, pp. 35-86)<sup>44</sup>:

a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

Não se trata de entender que sejam históricas e contingentes apenas as ideias e os comportamentos, "mas o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos", continua o autor citado. A própria ontologia é construída pela cultura; e a identidade passa a ser, em síntese, resultado de um processo cambiável e cambiante, devendo ser, por isso, permanentemente ressignificada pelas práticas sociais nas quais se insere. Cada qual vive num "emaranhado de séries discursivas" como que em busca de alguns significados mais estáveis que garantam algum sentido à própria vida.

Na contramão dessa análise pós-estruturalista foucaultiana, Paul Ricoeur (2006, p. 116), considera que o pensamento moderno significou um avanço em relação ao tema do reconhecimento de si, no plano da "consciência reflexiva de si mesmo". Para o autor, a identidade pessoal se projeta como "identidade narrativa" em sua dialética específica: "a relação entre a identidade imutável do *idem*, do mesmo, e a identidade móvel do *ipse*, do si, considerada em sua dimensão histórica". Assim, convivem na narrativa biográfica os traços de permanência no tempo, bem como os processos de mudança ou transformação. Ao longo de sua história, o sujeito continua *o mesmo* através do tempo – que é um constitutivo desse sujeito –, em cujo processo sofre mudanças e transforma-se em *outro*.

Essa análise ricoeuriana da identidade e do reconhecimento de si apresenta uma linha de reflexão que, pesem as características de cada autor, se assemelha ao processo de individuação tal como Frankl o entende: a individuação<sup>45</sup> como um processo histórico que se

---

<sup>44</sup> Larrosa, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

<sup>45</sup> É um termo que se vincula ao conceito de identidade e aos diferentes discursos sobre ela. O tema da individuação tem preocupado diferentes autores. Jung, por exemplo, propôs a seguinte definição: "Individuação é o processo de constituição e particularização da essência individual, especialmente, o desenvolvimento do indivíduo como essência diferenciada do todo, da psicologia coletiva. Portanto, é um processo de diferenciação, cujo objetivo é o desenvolvimento da personalidade individual" (CABRAL, A.; NICK, E., 1997, pp. 184-185). Frankl (1994a, p. 245) oferece uma interpretação própria: não se trata apenas de desenvolver a própria essência a partir do que seria uma essência "do" homem, mas de chegar a ser o "único" que se pode ser, pois "a cada existência humana corresponde uma única essência: a que lhe é própria". De certa forma, transcende o princípio de individuação em sentido da psicoterapia clássica.

dá na própria biografia, realizando-se numa dialética entre o ser que *é* (fático) e o ser que *vem a ser* (facultativo). O processo de individuação, no entanto, se dá a partir do *ser-que-decide*. Este, ao ditar a própria vida, coloca-se numa posição estratégica entre condicionamentos e possibilidades – entre memória e projeto –, para encontrar os elementos que podem desenhar o próprio futuro. Os condicionamentos históricos e culturais não são neutralizados, ao contrário, conformam a própria perspectiva do *ser que decide* para *ser-diferentemente*. O processo educativo se insere exatamente nesse espaço existencial entre o ser e o dever-ser que caracteriza a vida não em sentido biológico apenas, mas em sentido biográfico.

No discurso filosófico, a noção de sujeito sempre permaneceu ligada a uma “estrutura” ontológica definidora de seu próprio conceito. O sujeito é, sem dúvida, condicionado pelas práticas sociais vigentes, mas não por elas determinado e constantemente ressignificado. Essa concepção instável e reducionista do ser humano implica naquele *niilismo vivido* do qual fala Frankl, que obstaculiza ou, ao menos, dificulta o acesso ao sentido. Essa questão é crucial para o pensamento pedagógico que também ao longo de sua história sempre entendeu o sujeito como centro das práticas educacionais e agente da própria formação. Esse protagonismo, que se encontra em situação de risco, esteve presente nos modelos de caráter mais emancipatórios da ciência da educação.

A questão da fragmentação da identidade, associada a um sujeito descentrado e múltiplo, reporta-se a outro fenômeno sintomático do vazio existencial: a perda da “segurança ontológica” e da “confiança” na vida e no outro. Em sua análise sobre o que denomina a “alta modernidade”, Giddens (2002) discute o quanto esse mundo globalizado, com suas discontinuidades em relação ao mundo da tradição, afeta o problema da *confiança*, que está na base das decisões cotidianas e é determinante para o desenvolvimento da personalidade. Para o autor, isso se deve ao fato de que, na sociedade contemporânea, não somente ocorrem mudanças mais ou menos profundas, como em todas as épocas; mas tais mudanças, pela intensidade e rapidez com que acontecem, não se adaptam às expectativas e controle humanos. Insegurança ontológica e ansiedade existencial se tornaram, portanto, fenômenos recorrentes na sociedade atual.

A noção de segurança ontológica vincula-se ao caráter tácito e emocional – também cognitivo – da consciência prática (diferente da consciência reflexiva com suas características

discursivas). Segundo Giddens (2002, p. 41), a insegurança ontológica<sup>46</sup> está associada à “confiança básica”, uma espécie de “fé” que se adquire já na primeira infância, por meio da relação com as primeiras pessoas a cuidarem da criança. Fazendo menção a Erik Erikson e a Winnicott, diz o autor:

O que cria um sentido de segurança ontológica que transportará o indivíduo pelas transições, crises e circunstâncias de alto risco? A confiança no fundamento existencial da realidade num sentido emocional, e de certa forma também no cognitivo, se funda na crença na confiabilidade das pessoas, adquirida nas primeiras experiências da criança.

Mais adiante, o filósofo social explica o significado dessa atitude fundamental de “crer em” ou de confiança básica, forjada desde a infância:

A confiança que a criança, em circunstâncias normais, investe nos que cuidam dela – argumento – pode ser vista como uma espécie de *inoculação emocional* contra ansiedades existenciais – uma proteção contra ameaças e perigos futuros que permite que o indivíduo mantenha a esperança e a coragem diante de quaisquer circunstâncias debilitantes que venha a encontrar mais tarde. [...]. É o principal suporte emocional de uma carapaça defensiva ou *casulo protetor* que todos os indivíduos normais carregam como meio de prosseguir com os assuntos cotidianos (GIDDENS, 2002, p. 43).

Tal atitude de confiança básica adquire uma importância ainda mais radical se for considerada como o pano de fundo da *vida em relação* que pode incidir na conformação da base da identidade. A qualidade dos primeiros vínculos da criança contribui para o desenvolvimento da atitude básica de “crer na vida” ou de “apostar na vida”. Se a criança, desde os primeiros anos, se relaciona com “presenças”, isto é, com pessoas concretas que ensinam a crer e confiar, nessa medida vai se configurando um “eu” mais forte, capaz de entregar-se, de aceitar o risco da existência. Por outro lado, a falta de afeto e abandono pode estar na origem de um “eu” debilitado, mais fechado em si mesmo, menos disponível à vida e sempre em atitude defensiva. Não se trata de um determinismo, esse esqueleto psicológico sofrerá modificações ulteriores, mas conforma sua identidade profunda. Está em jogo, portanto, a fé na confiabilidade e na integridade dos outros. Essa vivência que tem lugar já na primeira infância precede uma consciência das futuras relações intersubjetivas, que se darão na vida adulta.

---

<sup>46</sup> É muito importante destacar que o conceito de “insegurança ontológica” tem relação com a temática da essência do ser em seu caráter de finitude e contingência. A insegurança ontológica revela-se como uma forma de estar-no-mundo, cujo sintoma é um sentimento generalizado e indeterminado de angústia. Heidegger (1988, pp. 247-255) fala da angústia como uma disposição própria da abertura da presença “como ser-possível”, evocando a constituição ontológica do homem que configura a própria existência. Nesse sentido, corresponde ao sentimento de vazio existencial como a condição própria do ser em permanente busca de sentido. Giddens apresenta um enfoque predominantemente sociológico e psicológico do tema, importante como contribuição para a constituição do quadro do vazio existencial.

Esse tema da fortaleza egoica, que vai se configurando ao longo da infância e adolescência, é de importância crucial para a educação, uma vez que facilitará, no futuro, a expansão das possibilidades internas e a integração gradativa da criança no mundo dos adultos. Ao passo que a conformação de uma debilidade egoica pode favorecer atitudes defensivas em relação ao outro, coibindo a capacidade de responder pessoalmente e levando a apostar em experiências inautênticas. O próprio desenvolvimento da criatividade, como capacidade de pensar e agir de maneira inovadora em relação ao que está estabelecido, está intimamente associado à experiência da confiança básica nos primeiros anos de vida.

Para Frankl, como se verá mais à frente, é a vida que se encarrega de fazer perguntas, cabendo a cada pessoa respondê-las em nome próprio. Contestar às perguntas da vida significa fazê-lo de modo ativo e concreto. A configuração de um eu capaz de crer e confiar na vida está na base da capacidade de comprometer-se com uma causa, de entregar-se a alguém ou de enfrentar positivamente as situações-limite da vida; enfim, de autotranscender-se: pressuposto para a experiência de sentido. Não é o educador que dirá o que é o sentido ou o que pode dar sentido; mas cabe a ele ser essa "presença" convocatória, maiêutica da consciência de si e das possibilidades de sentido que podem ser realizadas.

O trabalho educativo deve acompanhar, pois, o desenvolvimento da autoidentidade, promovendo relações de confiança que neutralizem o quanto possível a vulnerabilidade do eu em formação. Isso significa, em sentido amplo: promover encontros autênticos e experiências significativas de aprendizagem que possam garantir a sustentação da confiança na própria integridade ontológica (da qual a criança tem uma consciência pré-lógica e pré-reflexiva); manter um sentimento consistente de continuidade biográfica e propiciar o confronto com os medos paralisadores da ação prática.

### **2.3 Reduccionismos pedagógicos e o problema do fim da educação**

No curso do século XX, apareceram na reflexão pedagógica novos modelos metodológicos com o intuito de questionar a chamada educação tradicional, marcada pela abordagem da transmissão de conteúdos – em detrimento dos dinamismos individuais de aprendizagem –, bem como por um estilo autoritário. Assim, a partir das décadas de sessenta e setenta, surgem os mais variados métodos que deslocam o foco para a aprendizagem centrada no educando. Este se torna o *locus* da estimulação, da iniciativa, da experiência, da avaliação, cabendo ao educador o papel de “facilitador” da aprendizagem. Na mesma época,

no Brasil, Paulo Freire (1979) – para citar somente um educador internacionalmente reconhecido – propunha o ideal pedagógico da “conscientização”, para o qual o sujeito deveria “autoconfigurar-se responsabilmente”, à medida que se descobria como protagonista de sua destinação histórica.

Frankl já afirmava desde a década de cinquenta que a tarefa central da educação, mais do que a transmissão de conhecimentos e tradições (valores), seria a de capacitá-lo para descobrir os sentidos únicos latentes nas situações vitais, a capacidade de discernir e de ser seletivo, tomar decisões com autonomia. Ou seja, a revalorização do protagonismo da consciência e da capacidade decisória é o que propõe o autor como contraponto de uma educação enciclopédica.

O itinerário desse processo de renovação, que remonta ao fim do século XIX e às primeiras décadas do século XX, foi complexo, seguindo muitos caminhos. Entre eles podem ser destacados: a aventura da escola nova e do ativismo; o pragmatismo americano; a presença das filosofias-ideologias, como o marxismo europeu e soviético; as propostas do personalismo cristão; bem como as iniciativas pedagógicas dos países latino-americanos que absorveram todas essas influências, mas apresentaram feições peculiares (CAMBI, 1999).

Dentro desse cenário educacional de renovação, cujas influências se fazem sentir na reflexão pedagógica contemporânea; e a partir da crítica frankliana tão atual, dirigida à ciência de seu tempo, sobre o problema do reducionismo antropológico; nesse contexto, pretende-se discutir como certas atitudes filosóficas que perpassam o âmbito da educação partem de um conceito restritivo da pessoa humana, caracterizando o que Hoz (1978, p. 78)<sup>47</sup> denominou como “reducionismo pedagógico”. Advertindo sobre as limitações próprias de toda generalização, tal autor analisa três tipos de reducionismo na educação, dois dos quais englobam tendências pedagógicas que tiveram ampla repercussão no Brasil: o *pragmatista* da escola ativa e o *político* de base marxista.

---

<sup>47</sup> Víctor García Hoz (1911-1998), autor pouco conhecido no Brasil, foi professor catedrático de Pedagogia experimental e diferencial na Universidade de Madrid, diretor do Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas e membro da Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Foi pioneiro na renovação de um movimento pedagógico baseado no conceito de “educação personalizada”. Publicou cerca de cinquenta livros, muitos traduzidos para outras línguas. Dirigiu o Tratado de Educación Personalizada (concluído em 1997), dividido em trinta e três volumes e realizado em colaboração com docentes europeus e americanos.

A escola ativa, que tem Dewey como seu mais eminente representante<sup>48</sup>, teve o mérito de minimizar os efeitos negativos de um “extremismo livresco” presente na educação chamada tradicional. Frente a uma concepção puramente intelectualista, passou-se a valorizar a experiência, a atividade externa e sensível como meio de aprendizagem. Os centros escolares tornaram-se, sem dúvida, mais ricos em atividades criativas e motivadoras. O primeiro risco aventado por Hoz (1978, p. 79), que se encontra muito presente pelo menos em determinadas interpretações do pensamento da escola ativa, está justamente em subestimar a dimensão mais receptiva da aprendizagem: “desterrando da educação a atividade interior do homem, a atenção aos conceitos gerais, à reflexão, propondo apoiar toda a educação na atividade externa [...]”. A conhecida expressão *learning by doing*, que traduz o lema universal da escola ativa, sintetiza a primazia da ação sobre o raciocínio abstrato, embora não possa ser tomada fora do contexto do pensamento global de Dewey, para quem a ação pedagógica deveria possibilitar que a realização de uma atividade fosse propícia a uma ação consciente.

No entanto, o primado da ação no ativismo pedagógico não se apoia numa concepção criadora da razão ou do pensamento reflexivo; baseia-se num princípio distinto: a vida como dinamismo biopsíquico para o crescimento e para a transformação (LEOCATA, 1996). Nesse sentido, a visão restritiva de pessoa está no fato de não se levar em conta aquela "região ontológica" resgatada por Frankl – o dinamismo noético –, a qual permite compreender o homem em sua totalidade e unidade, bem como em sua intencionalidade e autotranscendência. Na visão da análise existencial, o processo educativo vai além de um *continuum* orgânico de crescimento e desenvolvimento, caracterizando-se, isso sim, por um processo decisório que se finaliza na responsabilização pessoal.

A ação para Frankl (1994b, p. 103) corresponde à resposta consciente e livre dada às situações da vida momento a momento. A ação consiste na transmutação de uma potencialidade em realidade, uma *potentia* em *actus*, para o que intervém a vontade livre e responsável. A potencialidade nesse caso vincula-se mais à potencialidade de sentido que

---

<sup>48</sup> O movimento da Escola Nova no Brasil se apropriou do pragmatismo deweyano para elaborar um conceito de democracia e de educação que servisse de base a um projeto político-pedagógico. Anísio Teixeira é considerado o principal integrante do movimento no Brasil, que teve seu início durante a década de 1920, mas tomou corpo nas décadas de 50 e 60. O papel das ciências (psicologia, sociologia) foi intensamente discutido no sentido de construir uma educação que valorizasse o caráter natural do desenvolvimento individual, ao mesmo tempo em que poderia concorrer para a constituição da desejada democracia. No entanto, as formas de apropriação da filosofia de John Dewey foram conferindo sentidos distintos ao discurso pedagógico, muitas vezes acentuando a dicotomia entre ciência e filosofia. Pode-se lembrar, inclusive, que as investidas contra o autoritarismo provocaram, muitas vezes, o que ficou conhecido como o *laissez-faire* educacional.

realiza o ser, e não à atualização ou mero desenvolvimento de uma essência do gênero homem. Primeiro vem a ação, que se associa ao sentido; somente então o agente dessa ação passa a ser conforme seu agir consciente e responsável.

É certo que Dewey afirma, já em seu "Credo Pedagógico", que há uma integração entre o aspecto psicológico – instintos e capacidades individuais – e o aspecto social, ambos intrínsecos e necessários a esse *continuum* de crescimento e desenvolvimento humano. Isto é, a educação tornar-se-ia um processo externo se não estivesse organicamente ligada aos aspectos biopsíquicos da criança, mas estes se desenvolvem à medida que vão respondendo às demandas sociais. De qualquer maneira, o ativismo pedagógico corresponde a um processo de adequação e adaptação ao meio; uma apropriação de *princípios adaptativos* capazes de promover o equilíbrio entre o homem e seu ambiente social. Como afirma Amaral (2012, p. 59), “o pensamento não passa de um instrumento de ajuste ou de adaptação do homem a uma situação ambiente específica”<sup>49</sup>. Essa adaptação é um processo que tem origem numa perturbação do organismo social e tende ao reestabelecimento do seu equilíbrio – em linguagem psicanalítica, à *homeostase*.

O pragmatismo de Dewey tem o mérito de conceber o pensamento como um instrumento a serviço da prática social e não se esgotar em sua função especulativa, mantendo a referência constante à conexão entre pensamento e vida. No entanto, "o erro fundamental do pragmatismo consiste em não enxergar a *esfera lógica*. Ele desconhece o valor próprio, a autonomia do pensamento humano" (HESSEN, 2003, p. 42). O pensamento, nesse sentido, não é um fenômeno primário do ser humano, mas assume uma posição derivada, secundária, como afirma o próprio autor em *Reconstrução em Filosofia* (1954, apud Amaral, 2012, p. 60, tradução da autora)<sup>50</sup>:

[...] a interação do organismo e do meio, levando a certa adaptação que assegura a utilização desse último, é o fato primeiro, a categoria fundamental. O conhecimento está relegado a uma posição derivada, secundária por origem, implicada no processo em virtude do qual se mantém e se desenvolve a vida.

Trata-se de um modelo biologista que, em última instância, traduz um reducionismo evidente, como se deduz da afirmação de Amaral (2012, p. 60, grifo nosso): "A mente

<sup>49</sup> A análise crítica da Prof. Maria Nazaré de Camargo Pacheco Amaral, na obra citada, é uma importante contribuição para entender como Dewey é capaz de levar às últimas consequências seus pressupostos educacionais pautados nas relações entre indivíduo e ambiente, para o que faz-se necessária "uma apreciação cuidadosa do próprio pragmatismo como base de apoio para a compreensão deweyana de inteligência, conceito este de fundamental importância para sua concepção de educação" (Amaral, 2012, p. 19).

<sup>50</sup> DEWEY, J. *Reconstruction in Philosophy*, New York, The New American Library, 1954, pp. 198-212.

humana *nada mais é do que* um tipo de conduta do organismo humano que não apresenta diferença total de classe em relação às condutas biológicas e físicas". A distinção entre a dimensão psicofísica e a mental é apenas de "níveis de complexidade", assim como não há diferença entre ser cognoscente e mundo – há continuidade. Dessa forma, não se leva em conta a característica por excelência da existência humana, a saber, sua autotranscendência, que, segundo Frankl, se manifesta na *intencionalidade* dos atos espirituais, num projetar-se a um "objeto" que transcende a própria consciência. O ato do conhecimento não se restringe à mera assimilação a partir de fora para dentro, mas requer uma saída intencional para *o outro*; o *dinamismo intencional ativo* acentua o caráter vital do conhecimento como saída para o mundo. Esse enfoque considera o crescimento subjetivo como consequência de um progressivo abrir-se para o real.

É evidente que não se pode pender para uma análise simplista e descontextualizada do pensamento deweyniano, tampouco dessa orientação geral denominada "ativismo pedagógico", no qual coexistem visões muito diferentes e até antagônicas. Mas é preciso distinguir entre o que de fato, na instância ativista, pode considerar-se verdadeira conquista porque motivou enfoques renovadores e o risco para a educação de subestimar o papel da reflexão e da autotranscendência humana.

Outra atitude filosófica, que recorta o âmbito educacional brasileiro, considerada por Hoz como um "reducionismo pedagógico", é a que corresponde ao modelo político de base marxista. Ao longo do século XIX foram se estendendo lutas para incorporar a tarefa educativa às funções exclusivas do Estado, e os totalitarismos marxistas absolutizaram a ideia da educação como tarefa política, como instrumento de mudança e da revolução. Assim, um dos neomarxistas mais consequentes no âmbito educacional, inclusive no Brasil, que considerava a educação como um elemento consolidador da revolução, valorizou mais a reforma cultural e os movimentos intelectuais do que propriamente a revolução como tomada do poder.

E em meados da década de 70, observou-se uma incidência mais sistematizada do pensamento marxista na educação brasileira. A questão colocada para os educadores, naquele momento, era a interpretação e a crítica da política educacional do regime militar:

Com as mudanças no cenário político, de reorganização das forças oposicionistas na década de 70, a discussão marxista retorna ao âmbito acadêmico. Aquelas instituições que congregavam os intelectuais banidos do sistema educacional público passam a assumir um papel nuclear no interior do pensamento oposicionista (YAMAMOTO, 1997, p. 34).



Algumas dessas produções acadêmicas circunscreveram sua análise e sua ação ao âmbito específico da educação escolar com forte caráter propositivo, dentre as quais a obra de Paulo Freire. O eminente educador deixa nítido o caráter dialético entre o ato educativo e o ato político. Sua pedagogia tem a proposta de instaurar um "novo humanismo", como vocação negada pela exploração e opressão, mas "afirmada no anseio de liberdade, de justiça e de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada" (FREIRE, 1979, p. 30).

A educação freireana pautou-se no renascimento da ideia de “libertação”, conceito fundamental para a criação do "homem novo", capaz de assumir seu papel de protagonizar a luta para emancipar-se das situações de opressão. Não se discute a legitimidade do papel político da educação, tampouco o papel da liberdade para o aperfeiçoamento da pessoa; contudo, “se o conceito de liberdade se restringe à luta por romper as estruturas sociais, se obtém uma visão exclusivista e parcial da incidência da educação no desenvolvimento da liberdade humana” (HOZ, 1978, p. 83, tradução nossa)<sup>51</sup>.

Do ponto de vista antropológico, a pessoa passa a ser vista como "síntese de múltiplas determinações, vale dizer, o homem como conjunto das relações sociais". A humanização proposta pela "pedagogia do oprimido" não se desenvolve a partir do reconhecimento de si como ser ontologicamente livre e responsável, capaz de mudar seu destino – caso em que a desumanização passaria pelo não reconhecimento da dimensão noética, esse "fundo insubornável", nas palavras de Ortega y Gasset, que não se deixa oprimir jamais de forma determinante.

Sociedade e história, em seu desenvolvimento dialético, passam a ter primazia sobre a pessoa individual, sendo que o próprio conceito de dignidade pessoal fica atrelado à ideia de classe, de proletariado, e se expressa unicamente nas perspectivas e conceituações próprias da classe. A partir dessa "ideia coletivista" – considerada por Frankl como um dos fatores da "patologia do espírito da época" –, a educação corre o risco de se tornar um processo uniformizador, no qual desaparece o caráter pessoal do pensamento e escamoteia a responsabilidade das ações pessoais. Mais uma vez coloca-se a questão se o reducionismo sociopolítico implica uma restrição da visão de pessoa, bem como da ideia de liberdade e sua incidência na educação.

---

<sup>51</sup> [...] si el concepto de libertad se restringe a la lucha por romper las estructuras sociales, se obtiene una visión exclusivista y parcial de la incidencia de la educación en el desarrollo de la libertad humana.

### 2.3.1 *Tecnicismo e o homem no modelo cibernético*

Outro campo de discussão atual que representa muitas vezes um reducionismo pedagógico é o *tecnicismo* na educação. A explosão do universo da técnica induziu alguns sociólogos, como Daniel Bell, a denominar nossa época como época pós-industrial; e a radicalização do sonho de transcendência humana tem encontrado nas ciências cibernéticas e na ideologia do transhumanismo o caminho para a criação de um pós-humanismo, ou uma pretensa superação do humano. Como tudo isso tem afetado a educação?

É evidente que a expansão da tecnologia não somente é um fato inevitável, como é por si mesmo um fato positivo. Considerá-lo somente em seus aspectos negativos seria uma falácia e uma simplificação. No entanto, não se pretende nem caberia examinar, na presente reflexão, seus incontestáveis êxitos, mesmo no âmbito escolar, quando utilizada em "doses corretas". Tampouco é possível dar conta da totalidade de assuntos que integram a temática do tecnicismo na educação<sup>52</sup>. Pretende-se, sim, pensar (ou recordar) algumas questões referentes ao reducionismo tecnicista na educação e a imagem de homem proposta pelas ciências cibernéticas.

Apesar dos limites dessa análise, é preciso compreender que a questão do avanço de uma sociedade tecnológica não se restringe a discussões secundárias, tanto que em seu desenvolvimento histórico sempre encontrou posições filosóficas controversas. A escola de Frankfurt, com Adorno, Horkheimer e Marcuse, já dirigia uma crítica incisiva não à técnica em si mesma, mas à tendência inerente a ela de empobrecer a riqueza do humano, sua capacidade criativa e comunicativa (LEOCATA, 1996). Para tais autores, a indústria cultural se utilizaria dos meios de comunicação de massas para impor valores, modelos de conduta e de linguagem, e o indivíduo desapareceria na massa amorfa sem qualquer possibilidade de emancipação. Já se tratava de uma crítica corrosiva sobre o processo de desumanização desencadeado pelo progresso técnico, que ameaçava destruir aquilo que deveria ser seu escopo: o próprio homem.

Na segunda metade do século XX, começa a se delinear um novo paradigma para as ciências, dentre as quais a educação, com o desenvolvimento das ciências cognitivas

---

<sup>52</sup> Por exemplo, sua relação com determinado modelo de desenvolvimento econômico, com certa concepção de ciência, o problema da objetividade e da pseudoneutralidade do conhecimento científico. Uma análise acurada desses e outros temas afins pode ser encontrada no capítulo "O tecnicismo na Educação" in Machado, J. N. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna, 2004.

contemporâneas: a partir de distintas disciplinas – as neurociências, a linguística, a inteligência artificial, a cibernética, a teoria da informação, a psicologia cognitiva, entre outras – tem-se buscado explicar "cientificamente" os processos do conhecimento. Mediante o pensamento computacional e a inteligência artificial pretende-se simular e descrever de maneira precisa os mecanismos cognitivos. Assim, se a tecnização ou informatização da sociedade modifica as condições de funcionamento da inteligência humana, como afirma Pierre Levy, pode-se falar, nesse sentido, de um novo sujeito: o *homo informaticus* (LINDO, 2010, p. 171).

Um dos riscos mais claros decorrente da supervalorização da técnica e das formas equivocadas de sua utilização no âmbito educativo é a inversão da posição entre *meios* e *fins* da educação. Percebe-se cada vez mais a contradição entre o protagonismo crescente dos métodos e a subestima da própria pessoa como fim da ação educativa. A "arte de fazer", a *techne* grega, foi esquecida em nome de um exercício da pura tecnicidade, que leva à perda do sentido justamente porque se desvinculou do *logos* que a deve preceder ou orientar. Outro traço essencial do conceito de *techne*<sup>53</sup> é o fato de ser um saber baseado no conhecimento da verdadeira natureza do seu objeto. A educação antiga visava à formação do homem em sua vertente mais genuína, pois buscava a verdadeira forma humana, seu autêntico ser. Não estava focada propriamente sobre os métodos de ensino, mas propunha uma reflexão sobre a educação mesma, seus fundamentos e seus fins:

Cega para receituários e fórmulas, estranha aos modismos e experimentos, a pedagogia antiga desconhece as indicações da ciência e se pergunta pela razão de ser do próprio ensino. Numa direção diversa da que marcaria a pedagogia moderna, volta-se para o homem plenamente desenvolvido, ocupando-se primordialmente com a questão dos valores e fins e reservando para um plano secundário o problema dos meios (BARROS, 2007, p. 31).

A perda dessa dimensão mais transcendente da educação é observada por Postman (2002, p. 11), autor já citado anteriormente, que faz uma análise crítica da devoção norteamericana pela tecnologia em seu livro *O fim da educação – redefinindo o valor da escola*. Para ele, a crise na educação vem se instalando à medida que esta se converte em simples técnica, a serviço de uma sociedade de consumo, mais focada no problema dos *meios*,

---

<sup>53</sup> Jaeger (1986, p. 452) descreve as características essenciais do conceito de *techne*, segundo uma passagem do *Górgias* (465 A) de Platão: "primeira, é um saber baseado no conhecimento da verdadeira natureza do seu objeto; segunda, é capaz de dar conta das suas atividades sempre que tem consciência das razões segundo as quais procede; finalmente, tem por missão servir a parte melhor do objeto de que se ocupa".

deixando de lado um “problema metafísico” de ordem maior, justamente porque não mais se tem claro o fim (finalidade) da educação:

Um é um problema de engenharia; o outro, um problema metafísico. O problema de engenharia, como todos os dessa natureza, é essencialmente técnico. É o problema dos *meios* pelos quais os jovens se instruem. [...] Mas tornar-se uma outra pessoa em razão de alguma coisa que aprendeu – apropriar-se de um *insight*, de um conceito, de uma visão, de modo que o nosso mundo aparece modificado – é outra coisa. Para que isso aconteça, precisa-se de uma razão. E este é o problema metafísico a que me refiro.

O famoso aforisma de Nietzsche, muitas vezes citado por Frankl, é lembrado nesse contexto: “Quem tem um *porquê* para viver pode suportar bem qualquer *como*”. O que se aplica à vida pode-se atribuir também à educação. O mais urgente, pois, é repensar o sentido da educação, quais seus autênticos motivos, para então escolher os métodos ou recursos de ensino mais adequados para alcançá-los; mesmo porque a escolha da metodologia está condicionada à visão de educação (e de pessoa) que está em jogo. Caso contrário, as posições podem ser trocadas e o sujeito da educação pode tornar-se, também ele, meio para um fim, como já advertia Frankl, numa conferência nos idos de 1946, ao considerar a atitude técnico-utilitarista da ciência de seu tempo.

Outro grande desafio que o uso dos recursos tecnológicos traz à pedagogia está no fato de que o aprendizado vem sofrendo um processo ascendente de “exteriorização”, o que corresponde à determinada concepção de conhecimento. Para Lyotard (2004, p. 128), o estatuto do saber mudou a partir dos anos 50/60, quando ele fazia parte da formação (*Bildung*) espiritual de todo e qualquer indivíduo. Este precisava passar por um processo de *interiorização* do saber, tanto de um saber universal quanto de um saber disciplinar, transmitidos pela escola e pelos professores. Com a hegemonia das tecnologias cibernéticas, esse tipo de formação humana foi perdendo seu *status*, dando lugar a outro tipo de pedagogia, em que entre professor e aluno não há mais desnível em quantidade de informação; justamente porque o saber passa a viver a condição de uma “explosiva exteriorização”: “Ensinam-se não os conteúdos, mas o uso dos terminais”.

Com o protagonismo sempre maior das máquinas, “transformou-se radicalmente o modo de aprender-ensinar: tornou-se mais impessoal, mais controlável, mais microestruturado, mais capaz de autocorreção (através do *feedback* dos circuitos cibernéticos)” (CAMBI, 1999, p. 616). Uma proposta radical nesse sentido está no conceito de aprendizagem de George Siemens, no texto *Connectivism: a learning theory for the digital age* (2004, p. 3, tradução nossa). Nele, o autor critica as teorias mais utilizadas na construção

de "espaços instrucionais" – o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo – que se desenvolveram numa época em que a aprendizagem ainda não tinha sofrido o impacto da tecnologia:

Mesmo a visão construtivista social, que defende que a aprendizagem é um processo realizado socialmente, promove a primazia do indivíduo ( e seu/sua presença física – i.e., baseado no cérebro) na aprendizagem. Estas teorias não abordam a aprendizagem que ocorre fora da pessoa (ou seja, a aprendizagem que é armazenada e manipulada por tecnologia)<sup>54</sup>.

Aprender reduz-se, nessa visão, a adquirir as competências necessárias para conectar, armazenar e manipular a informação através da tecnologia. Dessa forma, a aprendizagem definida como "conhecimento acionável" pode residir fora do sujeito cognoscente, e a visão defendida por outras teorias, de que a aprendizagem é um processo interno, transforma-se em "dogma". No entanto, sabe-se que toda a tradição ocidental entendeu a educação como um processo que incide *na* pessoa individual, seja como processo de assimilação de um *Bild* socialmente compartilhado, seja como processo espiritual de autoconfiguração.

Hoz analisa com profundidade esse tema num de seus primeiros livros, cujo título já apresenta duas expressões opostas e complementares, *Pedagogía visible y educación invisible* (1987), entendendo pela primeira o conjunto das atividades formais e programadas (currículos, disciplinas, avaliações); e pela segunda o conjunto dos processos imperceptíveis internos que têm referência mais imediata com a personalidade do estudante. Também nesse âmbito pode-se falar de interesse, de ilusão, de atitudes e valores.

Desenvolver a competência de estabelecer conexões é parte da "pedagogia visível", necessária como recurso, como meio para a autêntica aprendizagem, que se relaciona às metas e aos valores sobre os quais se sustentam os projetos pessoais e coletivos. Além do que, o conhecimento não se dá de forma meramente extensiva e acumulativa, correndo o risco de manter-se na superficialidade. O conhecimento é hierarquizado, escalonado, não somente em função de sua relação com os valores e os fins, mas também porque a própria realidade tem uma estrutura dimensional, assunto que será desenvolvido mais à frente.

As novas tecnologias educativas, desenvolvidas a partir de pesquisas neocomportamentalistas skinnerianas e pela *computer science*, retomam um modelo de aprendizagem que concede pouca importância aos processos internos. A aprendizagem

---

<sup>54</sup> Even social constructivist views, which hold that learning is a socially enacted process, promotes the primality of the individual (and her/his physical presence – i.e. brain-based) in learning. These theories do not address learning that occurs outside of people (i.e. learning that is stored and manipulated by technology).

especificamente humana traz como característica a *interioridade* do pensar, isto é, entre as manifestações exteriores da estimulação e da resposta inserem-se as funções reflexivas e criativas, a capacidade de valorar e de decidir. Ignorar esse processo interno de elaboração do conhecimento pode resultar em riscos graves para a educação. Por exemplo, sabe-se que tais abordagens, muitas vezes, induzem a uma hiperestimulação da criança, o que pode reverter em atitudes de angústia e apatia. Portanto, todas essas teorias são controversas, unilaterais e seu significado último se nos escapa. Apesar das grandes contribuições das teorias cognitivas e da inovação no campo das neurotecnologias, ainda incipientes no campo da educação, é preciso cuidado, sobretudo, com o reducionismo antropológico que as apoia.

Na perspectiva antropológica da cibernética, parte-se inicialmente de uma visão do homem como "mecanismo homeostático autorregulado", isto é, do ser que possui a capacidade de regular-se a si mesmo com a ajuda do *feed-back*: comparar o efeito de sua atividade com o propósito inicial e experimentar, assim, a satisfação desse propósito ou o seu contrário (CORRELL, 1965, apud DIENELT, 1970, p. 68)<sup>55</sup>. Embora, como todo organismo, seja considerado um "sistema aberto", em constante interação com o meio ambiente, há que entender tal expressão no sentido de estar sempre ajustando de novo sua relação com o mundo e consigo mesmo, num processo adaptativo que não se esgota. Sua "abertura ao mundo", nesse caso, não tem relação com a "intencionalidade" dos fenômenos humanos, como o expuseram Brentano e Husserl, na qual se reflete a autotranscendência humana – capacidade originária de ir além de si mesmo (FRANKL, 2008, p. 157).

No modelo cibernético, tal abertura ao mundo se refere a uma "energia de organização" ("negentropia" ou "entropia negativa") que se interpreta como uma tendência a restabelecer o equilíbrio. Ainda que haja nesse sistema regulador a existência de um "alvo", de uma "meta" à qual se refiram os possíveis desvios e para o qual se encaminhem os expedientes corretivos, essa "meta" é simplesmente a manutenção de um estado de conservação da integridade do sistema em resposta a perturbações externas. Os sistemas cibernéticos caracterizam-se, portanto, como homeostáticos, o que se estende também para a compreensão da mente, segundo o próprio Wiener (1968, p. 100):

[...] a individualidade biológica de um organismo parece residir numa certa continuidade de processo, e na memorização, pelo organismo, dos efeitos de seus desenvolvimentos pretéritos. Isso parece também aplicar-se ao seu desenvolvimento mental. Em termos de máquina computador, a individualidade de uma mente está

---

<sup>55</sup> CORRELL, W. *Pädagogische Verhaltenspsychologie*, München-Basel, 1965, p. 22.

na retenção de seus anteriores registros e recordações e no seu contínuo desenvolvimento segundo linhas já traçadas.

Não se pode negar a relação entre a homeostase interpretada pela visão cibernética e a homeostase descrita pela psicodinâmica freudiana clássica, que, para Frankl, já se mostrava como uma "psicomecânica", por considerar o homem uma "máquina" capaz de adaptar-se. Na realidade, a cibernética não tem muito a contribuir com a pergunta sobre o que é o homem. Trata-se de uma antropologia completamente unilateral, cujas técnicas de regulação, por mais desenvolvidas que sejam, são demasiadamente toscas para a apreensão de processos anímicos e corporais, sobretudo, para as relações sociais, sumamente complexas. Além disso, já se conhece a crítica frankliana quanto aos processos de aprendizagem baseados nas teorias motivacionais da homeostase, que minimizam a tensão constitutiva do ser que busca sentido e não apenas o equilíbrio ou a satisfação de suas necessidades.

No entanto, a ideia de alcançar uma humanidade superior à atual prosseguiu e vem alcançando nova estatura nas últimas décadas, firmando-se cada vez mais a concepção segundo a qual os seres humanos não são tanto carne e osso quanto padrões ordenados de informação (RÜDIGER, 2007). A Declaração Transhumanista, de 1998, já em seu primeiro parágrafo, apresenta sua visão futurista:

A Humanidade será radicalmente modificada pela tecnologia no futuro. Nós pre vemos a viabilidade de redesenhar a condição humana, levando em consideração parâmetros como a inevitabilidade do envelhecimento, as limitações do intelecto tanto humano como artificial, a psicologia imposta, o sofrimento e nosso confinamento no planeta Terra<sup>56</sup>.

O transhumanismo se converte, assim, num movimento, numa ideologia que tem como credo filosófico a superação das limitações humanas através da ciência e da tecnologia, apresentando-se como o novo paradigma para o futuro da humanidade. Contudo, é considerado como uma fase transitiva de um processo de evolução em direção ao "pós-humanismo", quando o homem atingirá capacidades físicas e cognitivas que excedem de forma excepcional as de um ser humano normal. Segundo Santaella (2003, p. 191), expressões como "autômata bioinformático", "biomaquinal" e "pós-biológico", entre outras, foram aparecendo cada vez mais em publicações de cultura cibernética, cujo sentido comum

---

<sup>56</sup> A Declaração Transhumanista foi originalmente criada em 1998 por um grupo internacional de autores, entre os quais Max More, Anders Sandberg, David Pearce e Nick Bostrom.

encontra-se "no hibridismo do humano com algo maquínico-informático, que estende o humano para além de si"<sup>57</sup>.

É evidente que seria ingênuo pensar a emergência do pós-humano apenas como um evento natural da evolução tecnológica. Embora esteja inserido num processo histórico do pensamento científico e filosófico; bem como num contexto sociocultural, político e econômico da pós-modernidade; o pós-humanismo faz parte, sem dúvida, de um macroprojeto de desconstrução das certezas ontológicas e metafísicas implicadas na ideia de sujeito e de identidade próprias das concepções humanistas. Segundo a perspectiva da análise existencial frankliana, a concepção do homem transhumano ou pós-humano não tem qualquer respaldo ontológico: o ser humano não seria "nada mais que" uma máquina complexa, cujos processos cognitivos podem ser transformados em algoritmos (como se os eventos mentais como desejos e crenças fossem algoritmizáveis!).

Muitos aspectos podem ser levantados para justificar o reducionismo de tal visão antropológica pautada na utopia de um pseudoprogresso humano ilimitado: o empobrecimento do mundo humano sob a perspectiva fisicalista-positivista, como já previa a escola de Frankfurt; a apreensão unilateral da condição humana; o não reconhecimento da dimensão noética e dos demais existenciais propriamente humanos da liberdade e da responsabilidade; uma visão pragmatista-tecnicista do conhecimento, um modelo neocondutivista de aprendizagem.

Finalmente, apenas um reducionismo conceitual faria uma relação equivocada entre a autenticidade da autotranscendência humana (vontade de sentido) e a inautenticidade do desejo fáustico de perfeição (vontade de poder). Se Frankl, como cientista de seu tempo, falava de um subhumanismo quando se referia aos reducionismos antropológicos biólogos, psicólogos e sociólogos, sem dúvida, para o mestre de Viena, o homem biotecnológico do transhumanismo representaria um subhumanismo às avessas: pretender um *plus* na condição humana adquirido por um construtivismo técnico implica, antes, destituir o homem de sua humanidade.

---

<sup>57</sup> O predomínio da ideia de "corpo pós-humano" tem sido grande, em parte, devido à "apropriação política que as feministas fizeram da expressão. O interesse das feministas nas tecnologias políticas do corpo resulta do papel que o corpo, como figura socialmente construída, desempenha nos modos pelos quais a cultura é processada e orientada (Halberstam & Livingston, 1995). Reivindicar a existência de corpos pós-humanos significa deslocar, tirar do lugar, as velhas identidades e orientações hierárquicas, patriarcais, centradas em valores masculinos" (SANTAELLA, L. "Pós-humano – por quê?" REVISTA USP, São Paulo, n.74, p. 126-137, junho/agosto 2007).



## 2.4 Síntese provisória

Ao finalizar o primeiro capítulo, parece impor-se um olhar retrospectivo ao que foi tratado até agora. Primeiro, porque a exposição da temática do "Vazio existencial e consequências na educação" abrangeu uma extensa e variada gama de temas e conceitos, dificultando, talvez, manter presente a linha que a conduziu. Segundo, porque a exposição não se restringiu a uma reflexão sobre o vazio existencial enquanto "problemática" apenas, mas foram antecipadamente alinhavadas muitas das respostas que deverão ser aprofundadas nos capítulos subsequentes. Com o balanço provisório pretende-se não apenas salientar os conceitos-chaves referentes à temática, mas também avaliar se foi atingido o objetivo de compor o quadro do vazio existencial, partindo do campo semântico da análise existencial e apontando para as questões da educação.

Assim, de tudo o que até aqui se esboçou, podem ser sintetizadas as ideias mais relevantes do capítulo em dois blocos temáticos convergentes:

1. O primeiro refere-se à **etiologia do vazio existencial**, mencionada por Frankl como uma fórmula abreviada, sem um desenvolvimento sistemático, abrangendo dois aspectos: a perda gradativa do instinto vital, fenômeno que vem se acentuando na alta modernidade, e a derrocada da tradição, que traz em seu bojo a crise da autoridade e, conseqüentemente, a crise da educação. Essa dupla carência de condições e de referências levam a uma desorientação vital que não poucas vezes deriva para o conformismo ou para formas atuais de totalitarismo.
2. O segundo apresenta o tema do **reducionismo antropológico**, entendido como um procedimento pseudocientífico que reduz o homem não somente à unidimensionalidade, como também restringe fenômenos especificamente humanos, tal qual a consciência, em fenômenos subhumanos. Como um subtema do reducionismo antropológico, tal qual Frankl o concebe, buscou-se levantar, em linhas gerais, a presença de visões antropológicas reducionistas na educação: pedagogias restritivas em relação à dimensão da liberdade e da transcendência, ainda que tenham sido historicamente relevantes e inovadoras.

Para a compreensão do primeiro aspecto, a perda gradativa do instinto vital no ser humano, duas noções foram apresentadas: 1) uma fenomenologia do ato instintivo, como a forma por excelência de comportamento ativo ligado à utilização do meio circundante para

suprir as próprias necessidades, aproveitando a contribuição de Philip Lersch (1974); 2) o fato irrevogável da perda dessa conexão direta com a vida, em função do avanço civilizatório, segundo o aporte de Eduardo Nicol (1996). Essas duas noções apoiam a ideia frankliana de que o instinto vital é como um indicador do que se *deve* fazer, sem a intervenção da reflexão. Dessa forma, o homem incauto pode tornar-se vítima de diferentes formas de "conformismo" – "fazer o que outros fazem", abrindo mão da própria autonomia.

Quanto ao segundo aspecto dessa etiologia, a desagregação do mundo das tradições, trata-se de um tema mais complexo que se encontra disperso em vários escritos de Frankl. Em síntese, a perda da tradição equivale, fazendo eco a Arendt (2007), à perda das referências axiológicas que representaram o "cimento" da civilização ocidental; à perda de valores que deixaram de ser referência para a formação de julgamentos sobre o mundo e para a forma de agir sobre ele. Esse fenômeno é sentido pelo homem contemporâneo sob a forma da insegurança e do medo diante de um presente confuso e de um futuro incerto. Isso porque não tem mais o sustentáculo para o exercício de sua liberdade, que lhe permite posicionar-se frente ao destino e às demandas da vida, sem correr o risco de dobrar-se a qualquer tipo de "totalitarismo" – "fazer o que outros querem que ele faça", abrindo mão da própria responsabilidade.

Ainda no primeiro bloco temático, foram desenvolvidos dois subtemas que incidem diretamente na educação e na visão de infância, com o intuito de ampliar o quadro do vazio existencial: 1) a perda da autoridade na educação, que corresponde a uma atitude de idealização da infância – a dificuldade das crianças e adolescentes em deixar o "paraíso da infância", concorrendo para tal o constante adiamento das solicitações que os fazem crescer em responsabilidade; 2) o desaparecimento da infância – a exposição permanente das crianças e adolescentes a uma cultura midiática que tende a anular as características da infância, tal qual a conhecemos – segundo a conhecida análise de Neil Postman (2012). São questões que remetem à urgente necessidade de uma adequada antropologia da criança como base de qualquer projeto educativo.

Quanto ao segundo bloco, Frankl não apenas constata um *vazio científico* na ciência de seu tempo, mas também enfrenta criticamente o que denominou de "reducionismos homunculistas": termo que criou para designar as visões unilaterais do homem que pretendem constituir-se em sistemas omnicomprensivos e totalizadores. Sua análise crítica ao cientificismo da época pretende expor, sobretudo, a insuficiência das ciências humanas para

abarcam o problema antropológico da unidade e da multiplicidade do homem, ideia central de sua antropologia. A perda de uma visão mais universal e unitária do conhecimento tem como contrapartida uma visão mais dispersa e fragmentária dos saberes particulares que, em si mesmos, carecem de conexão e, conseqüentemente, de significação.

A perda de uma visão unitária do homem remete a um fenômeno peculiar da cultura atual: a "fragmentação da identidade", vivida pelo homem contemporâneo como "crise de identidade". Nunca o ser humano experimentou de forma tão aguda o peso da própria precariedade e inconsistência, o que se manifesta como um sentimento de vácuo interior próprio da frustração existencial. No entanto, não se pode perder de vista, como analisa Ricoeur (2006), que na narrativa biográfica os traços de permanência no tempo são concomitantes aos processos de mudança ou transformação: o sujeito continua *o mesmo* através do tempo – que é um constitutivo desse sujeito – e nesse processo sofre mudanças e transforma-se em *outro*. De forma análoga, entende Frankl que o processo de "individuação" se dá historicamente, na própria biografia, e realiza-se numa dialética entre o ser que *é* (fático) e o ser que *vem a ser* (facultativo).

Outro fenômeno sintomático do vazio existencial, discutido pelo filósofo social A. Giddens, é a ausência da "confiança básica" no outro, adquirida já na primeira infância, que forma o arcabouço psicológico, base da identidade e pano de fundo da vida em relação. Trata-se de uma questão crucial para a educação.

Como se pode observar, todos os temas e conceitos até aqui desenvolvidos partem de Frankl ou chegam a Frankl, com o intuito de compor um quadro do vazio existencial e seus impasses na educação, cuja crise atual, sem dúvida, está diretamente ligada à crise de sentido. Assim, também podem ser sintetizadas as ideias-chaves que incidem no trabalho educativo como riscos e desafios:

1. A importância de preservar em educação a ideia de conservação e de transformação, o que implica, por um lado, a ideia de inserção num mundo já existente, por meio da incorporação da cultura; por outro, a atualização de potencialidades únicas e originais de cada ser humano.
2. A consideração do caráter complementar dos dois processos da "formação humana": a de assimilação de um *Bild* culturalmente codificado (*Bildung*) e a de "configuração" da personalidade (*Gestaltung*). Para Frankl, o conceito que essencialmente traduz a

ideia de formação é "autoconfiguração" (*Selbstgestaltung*), termo que designa o resultado de um processo de decisões e ações, mediante o qual a pessoa assume sua figura-forma (*Gestalt*) ou a transforma.

3. A ideia de professor enquanto "autoridade legítima" associada à ideia de "guia" – aquele que "faz ver", que indica a outros o caminho a ser percorrido. Seu papel é mediar a dinâmica existencial entre o *ser* e o *dever-ser*. Como um precursor, deve manter a distância necessária (assimetria) que permite ao outro “crescer” e tornar-se o “autor” da própria vida.
4. Frente ao problema da "idealização da infância", o desafio de pôr em movimento as energias psiconoéticas que tendem à autonomia e à autodeterminação, e não privar a criança de atingir níveis cada vez maiores de maturidade. E em contrapartida ao fenômeno do "desaparecimento da infância", a necessidade de considerar uma antropologia da criança adequada, como fundamento da práxis educativa.
5. A necessidade de assumir em educação uma antropologia de base que ofereça um princípio interpretativo do homem que possa garantir a unidade do conhecimento e explicitar o fim da educação. Os fins que transcendem as disciplinas escolares é que devem conferir aos currículos as duas qualidades que lhes são primordiais: *unidade* e *totalidade*.
6. O tema da fortaleza egoica, que se sustenta na "confiança básica", é condição para a expansão das possibilidades internas e a integração gradativa da criança no mundo, capacitando-a a responder pessoalmente e levando a apostar em experiências autênticas.

Finalmente, podem ser sintetizados alguns riscos para a educação decorrentes de modelos pedagógicos que trabalham com uma visão restritiva da pessoa humana, considerando que, muitas vezes, o reducionismo se deve a certas formas de apropriação que o discurso pedagógico faz de determinado autor ou linha de pensamento.

1. Referente à *tendência pragmatista da escola ativa*: o risco de subestimar a atividade interior e a atenção à reflexão em nome de uma educação que prioriza o "fazer"; a redução do pensamento a instrumento de ajuste ou de adaptação do homem a uma situação ambiente específica; a concepção limitada da mente humana, entendida como uma tipo de conduta biológica do organismo.

2. Com relação ao *modelo político de base marxista*: a restrição da ideia de educação a instrumento consolidador da mudança e da revolução; a limitação da visão de liberdade humana como luta por romper as estruturas sociais; a sobreposição da ideia coletivista à de indivíduo, atrelando o conceito de dignidade pessoal ao de classe e de proletariado.
3. No que concerne ao *problema do tecnicismo na educação e à ideologia do transhumanismo*: a inversão da posição entre meios e fins na educação; o processo ascendente de "exteriorização" do aprendizado que se reduz a adquirir as competências necessárias para conectar, armazenar e manipular a informação através da tecnologia; a forma de conceber o conhecimento como um processo meramente extensivo e acumulativo, sem considerar a estrutura dimensional da realidade; a proposta de um modelo de aprendizagem que concede pouca importância aos processos internos, como as funções reflexivas e criativas, a capacidade de valorar e de decidir; enfim, a visão de homem como "mecanismo homeostático autorregulado" e o hibridismo homem-máquina, concepção sem qualquer respaldo ontológico.

Toda a temática do *vazio existencial* até aqui desenvolvida deve remeter à *frustração da vontade de sentido* que, apesar de Frankl substituir uma expressão por outra, elas podem apresentar nuances diferentes. Entende-se o cenário do *vazio existencial*, analisado como um fenômeno de ordem predominantemente sociológica, como uma explicação do mal-estar que oprime a cultura contemporânea, seu pano de fundo. A *frustração da vontade de sentido*, por sua vez, pode ser tomada como um ponto de chegada: o potencial humano mais primário da *vontade de sentido* não se realiza, frustra-se, o que era *potentia* não se fez *actus*. Ainda assim, a *frustração da vontade de sentido* está longe de ser algo patológico, uma enfermidade. É, sim, o avesso de um fenômeno cabalmente humano que se manifesta como a angústia própria daquele que se pergunta, se preocupa e sofre pelo sentido de sua existência.

Seja ponto de partida ou de chegada; seja um fenômeno cultural global ou um niilismo privado; o *vazio existencial* ou a *frustração da vontade de sentido* é considerado por Frankl como "sinal dos tempos", espírito da época. E esse *novo* sintoma só pode ser enfrentado a partir de uma revisão da "imagem de homem" que supere os determinismos presentes nas modernas antropologias. É o que se pretende investigar no próximo capítulo.

### 3. DIMENSÃO NOÉTICA E EDUCABILIDADE

A ideia que se pretende reforçar no presente capítulo é que a antropologia frankliana constitui base sólida para reintroduzir o tema da educabilidade humana no discurso pedagógico atual, de uma forma peculiar, nova. Isso porque compreendida a partir de uma "explicação da existência pessoal" facultativa e intrinsecamente aberta à própria formação. A *vontade de sentido*, descrita por Frankl como o fator motivacional da existência humana, é a chave interpretativa do homem: não mais entendido como um ser impulsionado e determinado, mas um ser capaz de decisões e realizações.

A análise existencial propõe uma *imago hominis* que, ao lado da ontologia de Nicolai Hartmann e da antropologia de Max Scheler, pretende resgatar "o humano" obscurecido por visões reducionistas de uma ciência pluralista que passa ao largo da unidade do homem. Tal concepção vai além de uma visão biologista, psicologista ou sociologista, porque contempla um princípio interpretativo do ser-homem integrador de todas as dimensões humanas: a dimensão noética.

São realidades existenciais do ser humano a espiritualidade, a liberdade e a responsabilidade. Estas não apenas caracterizam a existência humana, mas a constituem como tal; e revelam o ser específico do homem, cuja particularidade consiste no fato de que não se trata de um "ser de fato", mas de um "poder chegar a ser sempre também de outra forma" (FRANKL, 1994b, p. 65).

#### 3.1 Multidimensionalidade e unidade do ser: uma nova ontologia

A chamada *ontologia dimensional*, peça chave da antropologia frankliana, pretende reatualizar um tema presente na filosofia ao largo dos tempos: a multiplicidade e a unidade do homem. Apesar da nítida influência das correntes de pensamento do século XX, como a Fenomenologia e a Filosofia existencial, e de autores como Scheler, Hartmann, Husserl e Heidegger, a ontologia de Frankl tem caracteres próprios que a resguardam de um mero sincretismo de ideias ou doutrinas variadas (CAPONNETTO, 1995).

Para se entender essa "nova ontologia" é importante retomar a noção de "dimensionalidade", por ser um conceito fundamental da cosmovisão frankliana: "Com o termo *dimensionalidade* referimo-nos tanto ao que tem a ver com a estrutura do real, como ao

modo com o qual nos aproximamos cognoscitivamente a esse real” (ETCHEBEHERE, 2011, p. 23, tradução nossa)<sup>58</sup>. Trata-se do lugar que ocupa o método na análise existencial, uma vez que a própria realidade é multidimensional e exige uma via de acesso que a vá desvelando de modo a possibilitar uma visão cada vez mais ampla e integrativa da mesma.

Esse modo de acercar-se do real não apenas se caracteriza como o meio de acesso à ontologia dimensional frankliana, mas também como a solução para o problema da relação entre multiplicidade e unidade no homem. Como se verá, trata-se de uma ontologia que pretende pôr a salvo a unidade do homem *apesar de* modos de ser distintos: “A marca característica da existência humana é a coexistência entre sua unidade antropológica e suas diferenças ontológicas, entre a forma unitária de ser do homem e as modalidades diferenciais do ser, das quais participa aquela” (FRANKL, 1983, p. 49, tradução nossa)<sup>59</sup>.

Assim, Frankl concebe a existência humana como *unitas multiplex*, tomando a expressão do Aquinate: a pessoa é um *individuum*, isto é, não admite qualquer divisão ou cisão; e é também *in-summabile*, a ela nada se pode agregar, uma vez que não é um ser aditivo. Mas quando se trata de explicitar a imagem de homem na perspectiva da análise existencial, quer-se chegar ao fato de que a unidade do somático e do psíquico não compõe sua integridade. É preciso um terceiro dado: *o espiritual* – ou “dimensão noética” (*noûs*, do grego, espírito). Essa unidade-totalidade tridimensional começa precisamente aí, onde se contempla a dimensão mais elevada e abarcante – a que constitui o âmbito do especificamente humano.

A vantagem dessa terminologia que concebe o fisiológico, o psicológico e o espiritual como “dimensões” – frente ao modelo estratificado de Nicolai Hartmann e ao de núcleos concêntricos de Max Scheler – é que os dados particulares, às vezes contrastantes, das diversas dimensões não se excluem, pelo fato de que a dimensão superior abrange, compreende sempre a inferior<sup>60</sup> e, com isso, garante a continuidade dos diversos fenômenos

---

<sup>58</sup> Con el término *dimensionalidad* nos referimos tanto a lo que tiene que ver con la estructura de lo real, como al modo con el cual nos acercamos cognoscitivamente a eso real.

<sup>59</sup> La marca característica de la existencia humana es la coexistencia entre su unidad antropológica e sus diferencias ontológicas, entre la forma unitaria de ser que tiene el hombre y las modalidades diferenciables del ser, de las que participa aquella.

<sup>60</sup> Importa esclarecer que o uso de termos como "superior" e "inferior" não pretende expressar uma situação de subordinação hierárquica, ou de juízo de valor, mas a capacidade abarcante ou inclusiva de cada uma dessas dimensões: o fato de abarcarem mais ou menos a realidade existencial; de apresentarem mais ou menos "peso" ontológico, se é que é possível dizê-lo dessa forma.

entre si, apesar da especificidade de cada um deles. Assim, a ontologia dimensional vem salvaguardar aquela *unitas multiplex*, frequentemente decomposta por obra das várias disciplinas científicas.

Para se entender essa "unidade apesar da pluralidade", é sempre esclarecedor retomar a forma como Frankl esboça sua *imago hominis*, mediante uma analogia geométrica que se apoia em duas leis. A primeira diz o seguinte: um só e idêntico fenômeno (tridimensional) *projetado* em outras dimensões inferiores (bidimensionais) àquela que lhe é própria dá origem a figuras diversas, contrastantes entre si (Figura 2). A segunda lei afirma: diferentes fenômenos projetados numa mesma dimensão inferior àquela que lhes é própria dá origem a figuras que parecem ambíguas ou polivalentes entre si (Figura 3).

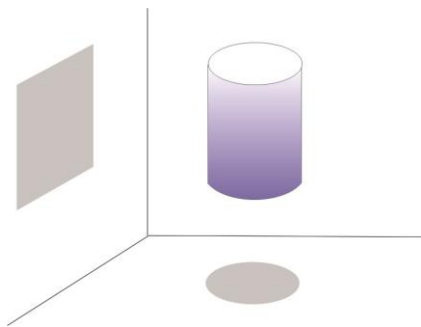


Figura 2: Ontologia dimensional – 1ª lei

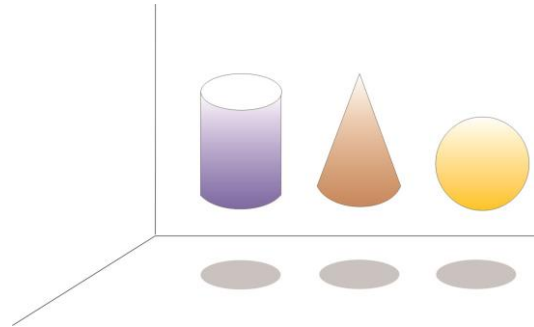


Figura 3: Ontologia dimensional – 2ª lei

O ser humano, em sua unidade e totalidade biopsicoespiritual, quando projetado nos planos da biologia e da psicologia, gera fenômenos aparentemente contraditórios (representados pelo círculo e pelo retângulo): fenômenos somáticos no plano da biologia e psíquicos no plano da psicologia. Mas à luz da ontologia dimensional, tal oposição não é incompatível com a unidade do homem. A união dos opostos como *sôma* e *psykhé* deve ser buscada unicamente na dimensão mais elevada, a dimensão do *nous*, no sentido da *coincidentia oppositorum* de Nicolau de Cusa. Assim, corpo, alma e espírito estão unificados, mas só o espiritual constitui a garantia do "uno".

Da mesma forma, se o homem é projetado no plano biológico, tem-se a imagem de um sistema fechado de reflexos fisiológicos e, no plano psicológico, um sistema fechado de reações psicológicas, ambos pautados por relações estritas de causa e efeito. No entanto, são

---



sistemas permeáveis à influência da dimensão noética, isto é, na unidade antropológica, a corporeidade está ordenada à vida sensitiva e esta, por sua vez, está aberta ao espiritual. Sem essa visão dimensional, "não somente se permanece sem dar o passo do corporal-psíquico ao espiritual, da facticidade psicofísica à existencialidade espiritual do homem, mas muito menos é efetuado o trânsito da existência à transcendência" (FRANKL, 1994b, p. 72, tradução nossa)<sup>61</sup>. Deve-se recordar da abertura essencial do espírito humano, cuja característica mais distintiva é sua autotranscendência, fenômeno que rompe os limites de todas as antropologias que concebem o homem no sentido de um monadologismo.

Quanto à segunda lei, Frankl costuma comentá-la em perspectiva clínica, relacionando-a ao diagnóstico diferencial das neuroses. Simplificando, se em lugar de figuras geométricas são projetadas no plano psiquiátrico diferentes pessoas como, por exemplo, um Dostoiowski ou uma Bernadette Soubirous, o primeiro não passaria de um epilético e a segunda de uma histérica com alucinações visionárias. O que quer que sejam para além de tais sintomas não é considerado: tanto a criação artística de um como a experiência religiosa da outra. Para superar esse tipo de reducionismo, a postura correta frente a uma sintomatologia ambígua seria a de buscar uma *dia-gnose* (do grego antigo *διάγνωσις*, "discernimento"), isto é, "um olhar através de, o olhar para o *logos* que está por trás do *pathos*, para o sentido que a afecção tem" (FRANKL, 1989, p.47).

Pensando a aplicabilidade da segunda lei da ontologia dimensional em educação, não é difícil perceber seu alcance. Assim como três figuras diferentes projetadas num plano horizontal resultam, os três casos, em círculos iguais, que poderiam ser interpretados como as sombras das figuras projetadas – e as sombras são ambíguas –, também as diferenças individuais podem ser borradas, a singularidade de cada ser pode ser ignorada por uma ação educativa que passe ao largo da dimensão do especificamente humano. Por um lado corre-se o risco de não olhar para além das incapacidades físicas ou psíquicas do aluno, fechando-lhe a possibilidade de se desenvolver apesar de tais limitações; por outro, entender que determinada dimensão deve ser priorizada, por exemplo, o desenvolvimento intelectual em detrimento do moral ou do artístico.

Finalmente, a ontologia dimensional de Frankl pretende solucionar dois problemas: primeiro, superar a imagem niilista ou reducionista de homem presente nas ciências

---

<sup>61</sup> [...] no solamente se permanece sin dar el paso de lo corporal psíquico a lo espiritual, de la facticidade psicofísica a la existencialidad espiritual del hombre, sino que mucho menos se efectúa el tránsito de la existencia a la trascendencia.

particulares (especialmente na Psicologia / Psiquiatria) constituídas a partir do positivismo; segundo, superar a insuficiência de certas visões antropológicas que não consideram fenômenos especificamente humanos tais como a incondicionalidade da pessoa e sua transcendência.

### 3.1.1 Dimensão noética: o distintivo do humano

Esse dado metafísico, a espiritualidade humana, não está “de trás” dos fatos da experiência, como um dado extra, um anexo; mas trata-se de uma realidade prévia a eles, um pressuposto, uma condição de toda possível experiência – cognoscitiva, linguística, afetiva, valorativa. Para explicá-lo, Frankl (1994a, p. 89, tradução nossa) recorda uma frase de Max Planck<sup>62</sup>:

A realidade metafísica não se encontra no espaço, detrás dos dados da experiência, mas dentro deles [...]. O essencial é que o mundo das sensações não é o único que existe, pois que há outro mundo que não nos é acessível imediatamente, mas ao qual nos remete sempre de novo com claridade meridiana não só a vida prática, mas também o trabalho científico<sup>63</sup>.

Não há, pois, um acesso direto ao espiritual: por não ser passível de reflexão, não pode ser objeto de análise. Pretende-se dizer com isso que a dimensão espiritual é, necessariamente, inconsciente. Somente na execução de atos espirituais – dirigidos a algo ou a alguém – é que o espírito se manifesta verdadeiramente, constituindo-se, assim, como "pura realidade de execução". Assim se expressa Scheler (1994, p. 65, grifo do autor): "O espírito é o único ser incapaz de ser objeto; é atualidade pura; seu ser esgota-se na livre realização de seus atos". E também Frankl (1997, p. 23): "A pessoa fica tão absorvida ao executar seus atos espirituais que ela não é passível de reflexão na sua verdadeira essência, ou seja, de maneira alguma poderia aparecer na reflexão". Para ilustrar esse tema, Frankl costuma recorrer à metáfora do olho<sup>64</sup>, cego a toda auto-observação, e a um dito dos antigos vedas indianos: "Aquilo que vê,

---

<sup>62</sup> Max Planck, *Sinn und Grenzen der exakten Wissenschaft*, Leipzig, 1942, p. 20.

<sup>63</sup> La realidad metafísica no se encuentra en el espacio, detrás de los datos de experiencia, sino dentro de ellos... Lo esencial es que el mundo de las sensaciones no es el único que existe, sino que hay otro mundo que no nos es accesible inmediatamente, pero al que nos remite siempre de nuevo con claridad meridiana, no sólo la vida práctica, sino también la labor científica.

<sup>64</sup> "Da mesma forma que no local de origem da retina, ou seja, no ponto de entrada do nervo ótico, a retina tem seu 'ponto cego', assim também o espírito, precisamente na sua origem, é cego a toda auto-observação e autorreflexão; ali onde é totalmente primordial, completamente 'ele mesmo', é inconsciente de si mesmo" (FRANKL, 1997, p. 24).

não pode ser visto; aquilo que ouve não pode ser ouvido; e o que pensa não pode ser pensado".

O espiritual aparece, pois, como um *factum*, algo evidente, que não demanda demonstração; a pessoa profunda inconsciente apenas pode ser desvelada, explicitada na ação, na própria biografia: "Da mesma forma que um tapete, ao desenrolar-se, revela seu motivo inconfundível, assim também com o transcorrer da vida, com seu devir, vamos vendo a essência da pessoa" (FRANKL, 1992, p. 262, tradução nossa)<sup>65</sup>. Mas além da vida prática enquanto tal, também o trabalho científico nos remete a esse "outro mundo" de que fala Max Planck.

Nesse sentido, Frankl (1994a, p. 90) se refere a uma metafísica agregada à psicoterapia, como um suporte que a sustenta: se a logoterapia pretende ser uma terapia "a partir do espiritual", a análise existencial constitui-se como uma antropologia "orientada ao espiritual". Cabe à ação médica explicitá-la, e este deve ser também papel da educação e de toda ciência que não se fecha aos valores e ao sentido.

Uma vez reconhecida como um *factum*, a dimensão espiritual ou noética deve ser entendida não apenas como uma característica, mas um *constituens* da existência humana e, enquanto tal, um distintivo do homem: o fenômeno especificamente humano. É bem ilustrativa a metáfora do avião criada por Frankl (1994b, p. 78, tradução nossa):

Naturalmente, um avião não deixa de ser um avião, ainda que só se mova no solo: pode, aliás, deve tornar a mover-se continuamente no solo! Mas o fato de ser um avião só é demonstrável no momento em que se eleva pelos ares. De forma análoga, o homem começa a comportar-se como homem somente se pode sair do plano da facticidade psicofísico-organísmica para ir ao encontro de si mesmo, sem com isso ter que [necessariamente] confrontar-se a si mesmo.

Este poder é o que quer dizer existir, e existir significa: estar para além de si mesmo sempre<sup>66</sup>.

Em suas "Dez teses sobre a pessoa", Frankl (2008, pp. 106-129) explica que a pessoa espiritual acha-se em contraposição heurística e facultativa com o organismo psicofísico. Essa propriedade de "sair de si" para que possa confrontar-se e livremente tomar posição frente aos

<sup>65</sup> Lo mismo que una alfombra, al desenrollarse, revela su motivo inconfundible, así también con el transcurrir de la vida, con su devenir, vamos viendo la esencia de la persona.

<sup>66</sup> Naturalmente, un avión no deja de ser un avión, aunque sólo se mueva en el suelo: puede, es más, debe volver a moverse continuamente en el suelo! Pero el hecho de que es un avión lo demuestra sólo en cuanto se eleva por los aires. De forma análoga el hombre empieza a comportarse como hombre sólo se puede salir del plano de la facticidad psicofísico-organísmica y puede ir al encuentro de sí mismo, sin por ello tener que hacerse frente a sí mismo.

Este poder es lo que quiere decir existir y existir significa: estar por encima de sí mismo siempre.

condicionamentos pessoais ou situacionais é o que constitui a dimensão noética como tal, circunscrevendo o âmbito do humano como âmbito espiritual. Trata-se, em expressão frankliana, de um "antagonismo psico-noético": há como que um "hiato ontológico" que explicaria a capacidade de distanciar-se e posicionar-se frente a si mesmo ou à circunstância, fazendo prevalecer, em definitivo, a liberdade humana e, por conseguinte, manifestando-se a dimensão noética.

É bom lembrar que essa possibilidade especificamente humana não significa uma cisão, uma ruptura, pois é um dinamismo que se realiza "dentro" da totalidade antropológica. Facticidade e existência, caráter e pessoa são realidades que só se separam heurísticamente, pois ambos os polos integram a vida humana. Isso se explica, justamente, porque o espiritual enquanto fator integrativo é pura *dynamis*, não uma substância no sentido tradicional da palavra<sup>67</sup> – não é uma realidade ôntica, mas ontológica.

Sair ao encontro de si mesmo não significa necessariamente e sempre confrontar-se; muitas vezes tal dinamismo tende mais a uma "reconciliação", um compreender-se, um aceitar-se. Mesmo porque é um antagonismo facultativo, uma possibilidade, um poder do qual se pode abrir mão, quando não se apresenta como necessário. Nesse sentido, Frankl (1994b, p. 67, tradução nossa) deixa claro que o homem não deve fazer uso constante dessa propriedade do espírito, pois nem sempre precisa de sua ajuda:

Não deve porfiar sempre com seus instintos, com sua herança e com seu meio ambiente pelo simples fato de que deles necessita; pois o homem se afirma (como tal) em virtude de seus instintos, graças a sua herança e a seu meio ambiente, pelo menos tantas vezes quanto se afirma apesar de seus instintos, de sua herança e de seu meio ambiente<sup>68</sup>.

Não obstante, a capacidade de posicionar-se frente a uma situação e também frente a si mesmo é um tema crucial não só para a psicoterapia, mas também para a educação, pois a pessoa, nesse enfoque, é livre para modelar seu próprio caráter e responsável por aquilo que pode fazer de si mesma.

---

<sup>67</sup> "Com efeito, a interpretação do ser na metafísica ocidental se operou a partir do modelo do ente intramundano, a saber, o ente subsistente. Exemplo significativo desse tipo de interpretação encontramos em Descartes, onde a perspectiva ontológica que o 'cogito' poderia abrir é obstruída em seu nascedouro, porque o portador da questão fundamental da filosofia é ele mesmo interpretado como existindo ao modo de ser das coisas, como 'res'. In: ZUBEN, N. A. "A Fenomenologia como retorno à ontologia em Martin Heidegger". Trans/Form/Ação, vol.34, no.2, Marília, 2011.

<sup>68</sup> No debe porfiar siempre con sus instintos, con su herencia y con su medio ambiente por el simple hecho de que los necesita; pues el hombre se afirma en virtud de sus instintos, gracias a su herencia y a su medio ambiente por lo menos tantas veces como se afirma a pesar de sus instintos, de su herencia y de su medio ambiente.

A especificidade da estrutura escalonada do ser humano está no "diálogo" que o espiritual sustenta com o psicofísico: o homem está sempre adotando uma postura ante ele mesmo, seja esta de aceitação, reconciliação ou de confronto. A relação entre a pessoa espiritual e o organismo psicofísico é de natureza instrumental, no sentido de que a pessoa "maneja" seu organismo como a um *organon*, um instrumento: ela se expressa através de seu organismo. A primazia da pessoa nessa relação é conferida por sua liberdade que, embora condicionada, é sempre inviolável, pois, como afirma Frankl, ela se conserva até nos casos mais graves de psicose. O organismo psicofísico – campo de ação e de expressão da pessoa – pode adoecer; as enfermidades psíquicas podem "perturbar" (veja-se a extensão do campo semântico desse verbo), mas não podem destruir a pessoa espiritual.

Frankl (2008, pp. 107-108, tradução nossa)<sup>69</sup> afirma que, de certa forma, o organismo constitui um meio para um fim e, como tal, tem valor utilitário. Esse conceito se contrapõe ao de *dignidade*, uma qualidade exclusiva da pessoa, independentemente de toda utilidade social ou vital. E é nesse pressuposto que se baseia o seu *credo psiquiátrico*: "Realmente não existem enfermos 'do espírito', pois o espírito, a pessoa espiritual mesma, não pode enfermar-se, e permanece ali, detrás da psicose, ainda quando o olhar do psiquiatra mal possa distingui-la".

É importante ficar claro, porém, que atribuir valor utilitário à dimensão biopsíquica não implica uma desvalorização dessa dimensão; mas quer ressaltar a irreduzível autonomia do espírito. Além disso, o organismo é a possibilidade de manifestação de uma dimensão incondicionada, o que permite ao homem fazer-se, transformar-se e autoconfigurar-se: "se algo é 'possível' corporalmente, 'realiza-se' psiquicamente porque é uma 'necessidade' espiritual". [...] "o corporal possibilita a realização psíquica de uma exigência espiritual" (FRANKL, 1994a, p. 136, tradução nossa)<sup>70</sup>.

A integridade no âmbito da existência está em que o espiritual vá se apropriando do biopsíquico como seu campo expressivo e de ação. No entanto, sendo o espiritual uma realidade não objetivável e inconsciente, não é diretamente educável. A educação incide mais diretamente sobre o biopsíquico (as faculdades orgânicas, os sentidos, as funções psíquicas)

<sup>69</sup> Realmente no existen enfermos "del espíritu", pues el espíritu, la persona espiritual misma, no puede enfermarse, y permanece allí, detrás de la psicosis, aún cuando la mirada del psiquiatra apenas la puede distinguir.

<sup>70</sup> [...] si algo es "posible" corporalmente, se "realiza" psíquicamente porque es una "necesidad" espiritual. [...]: lo corporal possibilita la realización psíquica de una exigencia espiritual.

como condição de manifestação do espiritual. Como já foi dito, a realidade psicofísica é totalmente plástica, mas não no sentido de uma moldagem a partir de fora; trata-se de uma "plasticidade interna", segundo a qual a pessoa espiritual leva a cabo o processo de modificar-se, transformar-se. Em última análise, a educação autêntica é sempre autoeducação, autodeterminação, como se verá no decorrer do presente capítulo.

### 3.1.2 *Liberdade e responsabilidade: dois polos de um mesmo fenômeno*

Sabe-se que o tema da vontade livre recebeu muitas objeções na filosofia pós-medieval. Uma delas – defendida por Hobbes, Espinosa, Schopenhauer e outros filósofos da modernidade – é a suspeita de que a vontade seja uma ilusão apenas, não passe de uma alucinação da consciência. Nas palavras de Espinosa (1951, apud ARENDT, 2000, p. 30)<sup>71</sup>, “os homens acreditam que são livres, simplesmente porque estão conscientes das suas ações, e inconscientes das causas pelas quais essas ações são determinadas”. Para tais autores, o homem faz uma experiência subjetiva e ilusória da liberdade, quando na verdade é dominado pela necessidade.

O que tais filósofos negam é, segundo Arendt, a relação da vontade com a noção de *liberdade humana* nela implícita. Essa é a maior dificuldade para aqueles que admitem a existência da vontade, seu poder, mas não aceitam o fato de ser uma capacidade que pode gerar um ato livre, cuja característica é “sempre que sabemos que podíamos ter deixado por fazer o que efetivamente fizemos” (ARENDT, 2000, p. 33), ou o contrário: não fazer o que poderíamos ou deveríamos ter feito. Reconciliar *liberdade* com *necessidade* foi muitas vezes um caminho mais fácil para negar a liberdade, com o argumento de que o fato de o homem ser livre está ligado ao seu ser de modo necessário, não podendo ser de outra forma.

Segundo Habermas, num texto com o título "Liberdade e Determinismo"<sup>72</sup> (2007, pp. 169-170), o tema da liberdade da vontade tornou-se objeto de um "acalorado debate", em solo alemão, numa época em que as pesquisas sobre o cérebro, reforçadas pelos avanços tecnológicos, "conferem nova atualidade a uma velha disputa filosófica". Neurólogos e representantes da pesquisa sobre a cognição disputam com filósofos e outros cientistas uma interpretação determinista segundo a qual um mundo fechado de modo causal elimina

<sup>71</sup> SPINOSA. *The Chief Works*. Nova Iorque: Ed. R. H. M. Elwes, 1951, vol. II, p. 390.

<sup>72</sup> "Liberdade e Determinismo" é o texto que serviu de base para uma conferência proferida em 2004 por ocasião da entrega do Prêmio-Kioto. Integra o capítulo "Naturalismo e Religião" do livro citado.

qualquer tipo de possibilidade para a liberdade. A consciência da liberdade não passaria de autoengano. No entanto, não se pode deixar de admitir, continua o autor, que há uma "autocompreensão cotidiana de sujeitos que agem" e que atribuem uma *autoria responsável* pelos próprios atos. Habermas refere-se à experiência subjetiva da liberdade responsável que acontece no âmbito da vida cotidiana, assim como Frankl dirá que o "homem comum" tem uma autocompreensão pré-lógica da própria liberdade e responsabilidade.

Antes de entender como Frankl se insere em tal debate, é interessante destacar, resumidamente, que Habermas defende uma posição intermediária entre as interpretações meramente deterministas – consideradas por ele como reducionismos – e uma visão como a frankliana do "homem incondicionado", que só é possível conceber a partir do paradigma do conceito de espírito. O filósofo alemão desenvolve uma "teoria analítica da ação" à qual se vincula uma concepção da autoria responsável. Em síntese, não há causas, mas uma explicação racional da ação, para a qual "somente uma vontade refletida é livre" (HABERMAS, 2007, p. 175). Para o sujeito que age, entram em jogo argumentos que falam a favor ou contra determinada ação e, por isso, a tomada de posição pós-reflexão não está determinada *a priori*. Há nesse processo uma condicionalidade racional, mas o agente é livre à medida que age segundo o próprio raciocínio e a conclusão que chega mediante a reflexão. Tal processo do juízo, afirma Habermas, autoriza o agente a tornar-se o *autor* de uma decisão.

Quando Frankl (1994a, p.171) analisa o que denomina o problema da vontade livre – colocado de antemão como *problema*, antes de ser objeto de uma sistematização filosófica – começa afirmando: “A consciência natural nos diz que somos livres”. Essa autocompreensão é prévia a toda auto-observação retrospectiva, isto é, quando alguém passa a observar-se já não detecta a liberdade e tudo parece ser determinado. A fenomenologia faz a constatação de que é possível ao homem comum uma compreensão originária de si mesmo, que permite perceber-se como ser incondicionado – não determinado pela necessidade –; mas que tal compreensão escapa à tentativa de análise objetiva, pois a existência pessoal, conforme visto anteriormente, não é objetivável em seu núcleo mais profundo. Essa compreensão se basearia, pois, numa profunda vivência subjetiva.

A defesa da incondicionalidade humana não significa desconhecer ou subestimar o *destino*<sup>73</sup>, isto é, aquilo que, apesar de ser parte integrante da vida, subtrai-se à liberdade do

---

<sup>73</sup> A concepção de destino é antiga e está presente em algumas mitologias como, por exemplo, no mito grego das *Moiras*, as três irmãs que determinavam o destino tanto dos deuses quanto dos seres humanos. Mas também aparece em inúmeras correntes filosóficas. Segundo Abbagnano (1998), trata-se de um conceito compartilhado

homem, aquilo que escapa ao seu poder de decisão e do qual não é responsável. É evidente que destino nesse caso não pode ser entendido como "sorte, fado, fortuna", conotações bastante frequentes no senso comum. Tampouco como "o que há de vir, de acontecer; futuro" (HOUAISS, 2009), isto é, aquilo que está reservado a alguém como algo imutável. Frankl entende o destino como aquilo que o homem recebe como *dado*, mas não aquilo que a ele está predestinado, definido de antemão.

A liberdade e a responsabilidade se referem sempre ao caráter peculiar e singular da existência e, nesse sentido, cada homem é insubstituível e não pode sair do marco original de seu destino. Em função dele está "só" no universo, pois cada destino é irrepetível, por representar a "posição" singular do homem diante de si mesmo e de sua situação vital: são as condições fisiológicas e genéticas, impulsos e temperamento, como também a totalidade de suas circunstâncias – raça, cultura, família e entorno social. E como tal, o destino deve ser assumido como "o chão a que se prende pela lei da gravidade”:

O destino é parte do homem, como o chão a que se prende pela lei da gravidade, sem a qual não poderia dar um passo. O homem tem, com efeito, que se manter ereto sobre o chão que pisa para saltar para sua liberdade. *Liberdade sem destino é impossível; a liberdade só pode ser liberdade frente a um destino*, um comportar-se com o destino. O homem é livre, indubitavelmente, [...] mas acha-se entre uma multidão de vínculos (FRANKL, 1983, p. 129)<sup>74</sup>.

Essa multidão de vínculos se torna, pois, condição possibilitadora, o respaldo constitutivo da autodeterminação. O que se acrescenta a essa posição natural do homem é sua atitude pessoal, sua tomada de posição, essa sim, livre frente a todo tipo de disposição vital ou perante suas circunstâncias.

O que Frankl questiona é a consideração do espírito como epifenômeno da matéria: *spiritus ex materia*. Em seu ensaio "O homem incondicionado – lições metaclínicas"<sup>75</sup>,

---

por "todas as filosofias que, de algum modo, admitem uma ordem necessária do mundo". Mais contemporaneamente, Heidegger fala do destino como "a decisão de retornar a si mesmo", "a historicidade autêntica", e Jaspers o reconhece como "a identidade do homem com sua situação". A palavra destino foi adquirindo uma conotação fantástica ou mítica demais para designar essa condição de "necessidade" própria do homem e da sua situação, sendo por isso substituída muitas vezes por termos como necessidade, determinismo ou causalidade.

<sup>74</sup> El destino es parte del hombre, como el suelo a que le ata la ley de la gravedad, sin la cual no podría dar un paso. El hombre tiene, en efecto, que mantenerse erecto sobre su destino, como se mantiene erecto sobre el suelo que pisa y en el que tiene que afirmar el pie para saltar hacia su libertad. *Libertad sin destino es imposible; la libertad sólo puede ser libertad frente a un destino*, un comportarse con el destino. El hombre es libre, indudablemente, [...] sino que se halla en medio de una muchedumbre de vínculos.

<sup>75</sup> Esse ensaio foi fruto de aulas ministradas na Faculdade de Medicina da Universidade de Viena nos anos de 1949 e 1950, portanto numa época em que as investigações sobre neurobiologia eram ainda incipientes diante dos avanços ocorridos nas décadas seguintes. No entanto, sua tese central sobre a autonomia do espírito humano



discute alguns resultados das investigações em fisiologia e patologia cerebral com certas conclusões da genética que poderiam confirmar aquela hipótese. Tais resultados comprovariam, à primeira vista, "a tese da total dependência do psíquico e até mesmo do espiritual com relação à matéria, anulando, por exemplo, a validade da tese de Nicolai Hartmann sobre a 'autonomia apesar da dependência'" (FRANKL, 1994a, p.115, tradução nossa)<sup>76</sup>. Contudo, Frankl vai demonstrando com sua análise que os "modelos cerebrais" são condicionantes e não determinantes, bem como são insuficientes para explicar toda a realidade humana: todo suporte biológico aparece não como produtor, mas como um "possibilitador" do homem em sua completa humanidade. Esse é o fio condutor de suas reflexões: o *bios* é somente condição, não causa do *logos*; a *physis* e o soma não determinam a *psykhe*, apenas a condicionam.

Por outro lado, não se conhece a autonomia do espírito a não ser em união com o psicofísico – defender um espiritualismo desencarnado é um grave reducionismo: "A existência corpóreo-anímica é sempre uma existência no espaço e no tempo" (FRANKL, 1994a, p. 161)<sup>77</sup>. Só é possível conhecer a existência espiritual enquanto unida ao corpo e à psique, na unidade e na totalidade antropológica. Assim, o espírito pressupõe uma alma (*psykhe*), que pressupõe um soma (*bios*), que pressupõe uma *physis*. Pode-se entender que "pressupor algo" corresponda a "estar condicionado por algo", mas estar condicionado não significa estar determinado. O ser humano não está determinado pelo psicofísico, mas ele mesmo é capaz de autodeterminar-se.

Sabe-se que para a análise existencial há dois grandes problemas humanos insolúveis se não são contemplados à luz da ontologia dimensional: o problema corpo-alma e o problema do livre arbítrio. Conforme análise anterior, a oposição entre soma e psiquê se resolve somente numa dimensão que se "localiza" para além dos planos de incisão biológico ou

---

frente a tais investigações continua atual, por fundamentar-se numa antropologia que tem como base uma ontologia. In: FRANKL, V. *El hombre doliente – fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder, 1994.

<sup>76</sup> [...] la tesis de la total dependencia de lo psíquico e incluso de lo espiritual respecto de la materia, anulando por ejemplo la validez de la tesis de Nicolai Hartmann "autonomía a pesar de la dependencia.

<sup>77</sup> Ao tratar do "problema da mortalidade", Frankl (1994a, p. 162) faz algumas objeções contra a metempsicose (reencarnação). Esta não supõe, tal como se entende habitualmente, uma transmigração de almas ou de pessoa, mas uma transmigração de espíritos. Mas os "espíritos" aos quais o espiritismo, o ocultismo, a antroposofia e a teosofia vinculam o "corpo astral" não se identificam com o "espiritual" frankliano: "O espiritual não pode emigrar, uma vez que o homem, ao expirar, não só perde a consciência, a consciência do tempo, mas o tempo mesmo. [...] O que é *pré-* ou *pós-* não é, *ipso facto*, 'existência'. Assim fica eliminada radicalmente a possibilidade de uma existência reiterada. A existência espiritual só é conhecida por nós em coexistência com o psicofísico.

psicológico, ou seja, na dimensão propriamente humana, a dimensão espiritual. De forma análoga pode ser considerada a oposição entre determinismo e liberdade: assim como aquelas oposições não negam a unidade do homem, ou seja, há unidade apesar da multiplicidade, pode-se afirmar que há liberdade apesar de toda determinação. A liberdade é, pois, uma propriedade da dimensão espiritual que atua apesar dos condicionamentos. Esse paradoxo define o caráter dialético do homem cuja característica essencial é permanecer sempre aberto e problemático para si mesmo, justamente porque sua realidade é sempre uma possibilidade, e seu ser é continuamente um *poder-ser*.

A liberdade é "um fenômeno demasiado humano", isto é, uma realidade finita: o homem não é *livre de* condicionamentos, mas é *livre para* tomar atitudes com relação à forma de assumi-los. Há sempre um espaço existencial no qual pode transcendê-los, como que tomando impulso para alcançar a dimensão propriamente humana. E neste ponto se encontra o segredo da vida em seu devir, central na educação: "a conduta do homem não é ditada pelas condições que ele encontra, mas pelas decisões que toma" (FRANKL, 1994a p. 151). Assim, à medida que toma sua posição pessoal com relação às próprias disposições vitais e diante da situação social em que se insere, vai construindo sua própria história e delineando sua personalidade.

Nesse aspecto, a instância frente à qual a pessoa espiritual afiança sua autonomia é o *caráter psíquico*, que corresponde à predisposição genética. A personalidade é fruto do que a vontade livre faz com seu caudal hereditário, o que configura com ele e a partir dele. É a pessoa que efetua essa configuração e, por isso, é criadora. "A liberdade da pessoa não é só uma liberdade do caráter, mas também uma liberdade para a personalidade. É liberdade da facticidade e liberdade para a própria existencialidade. É liberdade do modo de ser e liberdade para ser de outro modo" (FRANKL, 1994a, p. 177, tradução nossa)<sup>78</sup>.

Exatamente nesse contexto se dá o processo educativo-formativo da análise existencial: primeiro considera a realidade dada, as disposições biopsicossociais, como ponto de partida; a ação educativa apela, então, a esse espaço de autonomia que se insere na tensão entre a necessidade e a possibilidade. É possível conhecer-se mediante a autorreflexão, mas só é possível modificar-se mediante a autodeterminação. Aqui o imperativo délfico "Conhece-te a ti mesmo" se conjuga com a famosa sentença de Píndaro "Chega a ser o que és", muitas

---

<sup>78</sup> La libertad de la persona no es solo una libertad del carácter, sino también una libertad para la personalidad. Es libertad de la facticidad y libertad para lapropia existencialidad. Es libertad del modo de ser y libertad para ser de otro modo.

vezes evocada no discurso educativo. Mas o imperativo não pode perder sua força apelativa para com a vontade livre, de modo que tal processo, longe de significar um acontecer espontâneo, ou algum tipo de solipicismo<sup>79</sup>, revele uma autodeterminação frente ao mundo do sentido (*logos*) e ao mundo dos valores (*ethos*).

O homem não pode dizer de modo definitivo "eu sou o que sou", mas "eu sou aquilo que me torno". A discrepância entre *essência* e *existência*, entre ser e dever-ser, é a realidade mais própria do ser humano, embora o sentido da vida se realize na medida em que os polos se aproximam. Essa essência, porém, não é a do homem em geral, mas a essência de cada um, de modo que a máxima "chega a ser o que és" tenha seu significado ampliado para "chega a ser o único que podes e deves ser" (FRANKL, 1994a, p. 245). De acordo com isso, compreende-se que o sentido da vida só pode ser posto de forma concreta e contestado de modo ativo, o que significa "responsabilizar-se", assumir a existência como tarefa.

Justamente pelo fato de a análise existencial ver no homem a autonomia de uma existência espiritual, a responsabilidade emerge como ponto central da antropologia frankliana. O homem em seu ser mais profundo é *ser-responsável*. Frankl (2008, p. 49) define a análise existencial como "análise da existência humana com referência a sua responsabilidade". E diante da pergunta sobre o sentido da vida, propõe um "giro dialético" ao problema da existência, pois entende que não é o homem que busca a resposta, mas, paradoxalmente, ele é o interrogado, é a vida que impõe as perguntas, cabendo a ele respondê-las, comprometendo-se com o aqui-e-agora da própria vida e dela apropriando-se.

O ser-responsável revela a condição dramática da existência, uma vez que se é responsável, a cada momento, pelo momento seguinte, isto é, a cada decisão, desde as mais simples até as mais complexas, são decisões definitivas. Cada situação da vida encerra inúmeras possibilidades, diante das quais não se pode eleger mais do que uma, ficando as demais relegadas a não ser. Por outro lado, aquilo que se insere no mundo está posto a salvo da caducidade. Esse aspecto demonstra o caráter paradoxal da responsabilidade, perante a qual o homem experimenta muitas vezes uma força oposta que o faz dela esquivar-se. Assim se expressa Frankl (1983, pp. 71-72, tradução nossa):

---

<sup>79</sup> Na obra já citada *A Vida do Espírito*, Volume II – *Querer*, Hannah Arendt afirma que "nada na verdade pode ser mais assustador que a noção de liberdade solipsista" (2000, p.212). Pelo fato de a vontade ser uma faculdade essencialmente reflexiva, o indivíduo pode correr o risco de afirmar o seu "si-mesmo" contra um "eles" indefinido, criando assim uma separação ou um fechamento em si. Embora esse risco seja real, não corresponderia, segundo Frankl, à intencionalidade da vontade enquanto capacidade do espírito – daí a ênfase colocada na realização do sentido e dos valores como o modo pelo qual o homem afirma e realiza a si mesmo.

[...] há algo *terrível* nela, mas, ao mesmo tempo, algo *maravilhoso*! É *terrível* saber que a cada momento sou responsável pelo momento seguinte; que cada decisão, da menor à maior, é uma decisão "para toda a eternidade"; que em todo momento estou realizando uma possibilidade, a responsabilidade desse momento único, ou a estou perdendo. [...] Mas é *maravilhoso* saber que o futuro, o meu e o das coisas que vêm com ele, o futuro dos homens ao meu redor, depende de alguma maneira – ainda que seja em grau insignificante – da decisão que eu tome a cada instante<sup>80</sup>.

A responsabilidade constitui, portanto, o outro polo da questão metafísica da vontade livre. O “poder-ser” da liberdade não pode cair no vazio, mas deve ser completado pelo “dever-ser” da responsabilidade, uma vez que é a condição para se realizar o passo das potências aos atos. A liberdade é teleológica, é transitiva, isto é, a pessoa é “livre para” dispor do próprio destino e responder à vida mediante ações das quais se torna responsável. O importante para a análise existencial – sobretudo em sua vertente educativa – é que a pessoa se torne consciente da própria responsabilidade e a faça valer no cumprimento de cada uma de suas tarefas. E quanto mais compreender o caráter de missão que tem a vida, mais significativa lhe parecerá a sua.

Cada qual é responsável por realizar um sentido pessoal, mas este somente se concretiza no ato de transcender a si mesmo. Frankl sempre chama a atenção para o fato de que qualquer tipo de autorrealização só pode ser alcançada *per effectum*: "só na medida em que nos importa o mundo fora de nós mesmos e seus objetos, e não nós mesmos ou nossas próprias necessidades". Portanto, a responsabilidade se dá sempre *ante* um dever, e o dever precede o querer: "Se quero chegar a ser o que posso, tenho que fazer o que devo. Se quero chegar a ser eu mesmo, tenho que cumprir com incumbências e exigências concretas e pessoais. Se o homem quer chegar a seu eu, a seu si mesmo, o caminho passa pelo mundo (FRANKL, 1994b, p. 110, tradução nossa)<sup>81</sup>.

É preciso, portanto, considerar as instâncias pelas quais e frente às quais se é responsável – o sentido e os valores intuídos pela própria consciência –, temática que será desenvolvida nos capítulos seguintes. Antes, será necessário compreender melhor um

---

<sup>80</sup> [...] hay algo *terrible* en ella, pero, al mismo tiempo, algo *maravilloso*! Es *terrible* saber que en cada momento soy responsable del siguiente momento; que cada decisión, la menor igual que la mayor, es una decisión "para toda la eternidad"; que en todo momento estoy realizando una posibilidad, la responsabilidad de ese momento único, o la estoy perdiendo. [...] Pero es *maravilloso* saber que el futuro, el mío y el de las cosas con él, el futuro de los hombres en torno mío, depende de alguna manera – aun cuando fuera en un grado insignificante – de la decisión que tome yo en cada instante.

<sup>81</sup> Si quiero llegar a ser lo que puedo, tengo que hacer lo que debo. Si quiero llegar a ser yo mismo, tengo que cumplir con cometidos y exigencias concretos y personales. Si el hombre quiere llegar a su yo, a su sí mismo, el camino pasa por el mundo.

elemento chave da antropologia frankliana: o dinamismo espiritual – não impulsivo – da "vontade de sentido", e como este pode ser o fator motivacional primário da educação.

### 3.2 Vontade de sentido: noodinamismo da existência

No contexto da antropologia frankliana, sob a ideia central da pluridimensionalidade, sendo a dimensão espiritual a distintiva do *homo humanus*, e sob a díade ontológica liberdade-responsabilidade, uma ideia é sublinhada de forma recorrente: a descoberta na profundidade da pessoa de uma tendência denominada como *vontade de sentido* – a vontade orientada à busca do sentido da existência pessoal, nas situações particulares e concretas da vida.

A *vontade de sentido*, que se caracteriza como uma necessidade específica não redutível a outras necessidades, presente em todos os seres humanos, é descrita como o "fator motivacional da existência humana". Expressão cunhada por Frankl, a *vontade de sentido* surge no mesmo contexto em que se constatou aquele vazio científico no campo das psicoterapias dominantes na época, com o intuito de completar – e superar – dois outros modelos motivacionais: a *vontade de prazer* e a *vontade de poder*, representadas pela psicanálise de Freud e pela psicologia individual de Adler, respectivamente.

Nenhuma destas duas grandes escolas advertiu que, para além dos distúrbios sexuais ou libidinais, para além do sentimento de inferioridade, o homem pode enfermar porque perde o "sentido" de sua vida e, por conseguinte, anula ou eclipsa uma tendência radical e poderosa que opera no interior de seu ser: a vontade de sentido. Esta vontade, pois, é descoberta no seio do "vazio existencial" (CAPONNETTO, 1995, p. 252, tradução nossa)<sup>82</sup>.

Dentro do marco homeostático em que se insere a psicanálise, toda atividade psicológica está determinada pela busca primária do prazer. A vida pulsional e instintiva é concebida como um campo de forças no qual a tensão entre princípios opostos (prazer e realidade, no caso) tende a anular-se para alcançar o equilíbrio, como forma de gratificação dos instintos e de satisfação das necessidades. O próprio princípio de realidade não representa, a rigor, nada contraposto ao princípio de prazer; ao contrário, tem o objetivo de assegurá-lo, pois ambos são coextensivos.

---

<sup>82</sup> Ninguna de estas dos grandes escuelas advirtió que, más allá de los disturbios sexuales o libidinosos, más allá del sentimiento de inferioridad, el hombre puede enfermar porque pierde el "sentido" de su vida y, por conseguinte, anula o eclipsa una tendencia raigal y poderosa que opera en el interior de su ser: la voluntad de sentido. Esta voluntad, pues, es descubierta en el seno del "vacío existencial".

O prazer, contudo, não é a motivação primária da atividade psíquica, mas o efeito colateral da realização de uma meta concreta. A busca de prazer ou de felicidade deve ser entendida na relação com seus respectivos objetos, ou com a razão que alguém tem para sentir prazer ou a gratificação do ócio. Frankl (1983, p.73) faz referência à posição de Scheler sobre a ética hedonista, ao afirmar que não é o prazer o que de fato se apresenta como meta de uma ação moral; ele vem a reboque, como um efeito da ação realizada. Embora existam circunstâncias em que o prazer pode constituir o objeto de um ato da vontade, normalmente o que o ser humano busca é uma *razão* para ser feliz.

A teoria do princípio de prazer não considera o caráter intencional de toda a atividade psíquica, tampouco o referente intencional ao qual o comportamento humano está dirigido. Dessa forma, pode conduzir a um nivelamento das possíveis finalidades humanas, pois os objetos da vontade são diversos e variados, enquanto que o prazer é sempre o mesmo, tanto no caso de uma conduta valiosa como no caso de uma conduta reprovável:

Em geral, o homem não quer o prazer, mas quer, simplesmente, o que quer. Os objetos da vontade humana são muito diferentes uns dos outros, ao passo que o prazer sempre seria o mesmo, tanto no caso de uma conduta moralmente valiosa como no de um comportamento moralmente reprovável. Donde se deduz que o *reconhecimento do princípio do prazer há de conduzir inevitavelmente a uma nivelção de todas as possíveis finalidades humanas* (FRANKL, 1983, loc. cit., grifo do autor, tradução nossa)<sup>83</sup>.

Quanto à psicologia individual de Adler, esta sublinha o primado do *instinto de poder*, a necessidade de *status* e autoafirmação, cuja efetivação também tem a finalidade de superar uma determinada condição interna, no caso, o sentimento de inferioridade. Pode aparecer como um dinamismo neurótico e autodestrutivo, quando o homem revela a necessidade de superioridade em relação aos demais e o desejo de que os outros lhe sejam submissos. De qualquer modo, tanto a vontade de prazer quanto a vontade de poder são derivativos da vontade de sentido: enquanto o prazer é o *efeito* concomitante e derivado da realização de um sentido, a vontade de poder tem valor de *meio* para um fim, na medida em que esse meio se relaciona com determinados condicionamentos ou pressupostos (sociais e econômicos) necessários para a efetivação desse fim.

---

<sup>83</sup> En general, el hombre no quiere el placer, sino que quiere, sencillamente, lo que quiere. Los objetos de la voluntad humana son muy diferentes los unos de los otros, mientras que el placer siempre sería el mismo, tanto en el caso de una conducta moralmente valiosa como en el de un comportamiento moralmente reprochable. De donde se deduce que el *reconocimiento del principio del placer ha de conducir en el aspecto moral, a una nivelación de todas las posibles finalidades humanas*.

Apesar de Nietzsche não ser citado nesse contexto – pois Frankl se confronta mais diretamente com a chamada psicoterapia clássica de seu tempo –, vale mencionar que sua filosofia centrada na *vontade de poder* efetiva-se no conceito de super-homem, com sua impetuosa vontade de "mando", ligada ao sentimento de superioridade e prazer diante de alguém que deve obedecer. Como é o próprio homem quem simultaneamente manda e obedece, vivendo em si próprio essa contradição, Nietzsche cria uma espécie de artimanha do “Eu”, identificando-o com aquele que manda e é superior; e considerando os sentimentos negativos de ser coagido ou de resistir como obstáculos necessários para que a vontade possa exercer seu poder (ARENDDT, 2000, p.178).

Frankl reconhece também essa tendência humana para "fazer-se valer", propalada pela psicologia individual, como inclinação ao gozo homeostático das tensões pulsionais. No entanto, como foi dito acima, ambas são derivações da primária motivação do homem que é sua *vontade de sentido*. Somente a partir da dimensão abarcante e integradora do sentido é que todas as realidades do homem podem ser assumidas. Como assinala Caponnetto (1987, p. 18), “só nesse contexto transido de significado há razões para gozar, ser feliz, autoafirmar-se, empregar o poder como meio e não como fim”.

A vontade de sentido se traduz na abertura constitutiva do homem ao mundo e se expressa em sua característica mais específica, sua dimensão autotranscendente – conceito que já foi reiteradamente mencionado. Ou seja, o ser humano sempre está relacionado a algo distinto de si ou, para dizê-lo mais precisamente, está orientado a algo ou a alguém que não seja ele mesmo. A existência corre o risco de fracassar se não tende para o *logos*. Frankl (1994b, p. 110, tradução nossa) faz uso de mais uma de suas metáforas para ilustrar essa questão: “Só um *boomerang* que falhou seu alvo volta ao lugar do qual havia sido lançado; pois seu fim originário é encontrar a presa e de modo algum voltar ao caçador que o lançara”<sup>84</sup>.

É muito importante fazer uma interpretação correta do conceito: a vontade de sentido não pode ser considerada uma “pulsão”, tampouco ser tomada como um tipo de “voluntarismo”. No primeiro caso, há uma diferença entre ser impulsionado a algo, o que é próprio da condicionalidade humana, e *tender* a algo, ser orientado a um sentido, cuja realização (ou não realização) dependerá sempre de uma tomada de decisão por parte da

---

<sup>84</sup> Sólo un *boomerang* que ha fallado su blanco vuelve al lugar del que había sido lanzado; pues su fin originario es encontrar la presa y en modo alguno volver al cazador que lo había lanzado.

pessoa. No segundo caso, não se trata de um voluntarismo, pois, sendo um dinamismo primário da vida humana, a vontade não pode ser comandada: ela deve aflorar, acontecer, uma vez interpelada e atraída pelo sentido. O peso do sentido é prioritário nessa dinâmica, e a vontade de sentido remete à natureza decisória do fenômeno para contrapô-lo ao reducionismo mecanicista de caráter pulsional. Trata-se, enfim, de um dinamismo não psicologista, mas de um “noodinamismo”.

O sentimento de ausência do sentido da vida, designado como *frustração da vontade de sentido*, não é necessariamente patológico, mas pode ser "potencialmente patógeno" (FRANKL, 1992, p. 145). Com efeito, há um grupo de neuroses denominadas "neuroses noogênicas", objeto de estudo e tratamento da Logoterapia, cuja patogênese reside na frustração existencial. No entanto, se ao descobrir no fundo da existência humana esse vazio de um *logos* não descobrisse concomitantemente esse desejo de sentido, a análise existencial teria caído num patologismo reducionista. A frustração existencial é, pois, somente o lado negativo dessa inata e poderosa força que conduz o homem ao sentido de sua existência.

A exigência de um sentido para a vida é um fenômeno tão primário e irredutível que pode emergir em qualquer situação vital. Dessa forma, Frankl (2010, pp. 16-17) não concorda com a posição de Maslow<sup>85</sup> sobre as necessidades humanas inferiores e superiores, segundo a qual a satisfação das primeiras seja *conditio sine qua non* para a satisfação das superiores. Assim, o homem só experimentaria a necessidade de sentido após ser saciado em suas necessidades básicas ("*primum vivere, deinde philosophare*"). Na concepção frankliana, contudo, a exigência de sentido emerge tanto das situações mais adversas da existência, como no âmbito de uma "sociedade da opulência", que pode satisfazer as necessidades qualificadas como fundamentais por Maslow, mas não a vontade de sentido.

Finalmente, a vontade de sentido é uma faculdade humana voltada para o futuro, ligada a um “ainda-não”, mas que se apresenta ao espírito como uma antecipação. Como afirma Arendt (2000, p. 20), "no momento em que voltamos o nosso espírito para o futuro, já não estamos preocupados com 'objetos' mas sim com *projetos*". O futuro se apresenta sempre como uma possibilidade, um vir a ser que pode ou não se realizar; mas tende a realizar-se à medida que é assumido como um projeto vital noético, capaz de mobilizar a vontade de

---

<sup>85</sup> Para se entender a perspectiva com que Abraham Maslow manifesta sua opinião de adesão posterior a essa definição teórica da Logoterapia, há um artigo de Frankl, "Self-transcendence as a human phenomenon", publicado no *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 6, pp. 97-106, de 1966.



sentido e de ser levado a cabo por um trabalho educativo. Frankl (2010a, p. 14, tradução nossa) explica de modo claro essa questão:

De qualquer maneira, não se pode subestimar a vontade de sentido como um mero desideratum, como um "pensamento desiderativo" (*wishful thinking*). Trata-se, melhor dizendo, de uma *self-fulfilling prophecy* (uma profecia que tende a autocumprir-se), como denominam os americanos: uma hipótese de trabalho que leva por si mesma à realização do que no princípio se entendia só como um projeto<sup>86</sup>.

### 3.2.1 A vontade de sentido como fator motivacional da educação

No contexto do vazio existencial, observou-se que fenômenos como a apatia, a falta de interesse e de iniciativa entre os estudantes foram avaliados por Frankl como sintomas de uma educação de cunho *pandeterminista*, que oferece uma imagem relativista e subjetivista do homem. A curiosidade, o interesse pelo saber, o entusiasmo natural e o idealismo são postos duramente à prova se crianças e adolescentes aprendem a interpretar-se apenas como um brinquedo de forças instintivas, ou como produto de práticas sociais, culturais ou econômicas. A educação não favorece, dessa forma, que se sintam protagonistas de qualquer processo de transformação ou participantes de projetos nos quais vale a pena colocar o empenho pessoal.

Ainda hoje, dentre as diversas teorias e concepções sobre a motivação, predominam as teorias homeostáticas. No âmbito escolar, busca-se a "leitura prazerosa", o uso da tecnologia como mero fator de motivação, o emprego das mais diversas técnicas e dinâmicas de grupo como fontes estimuladoras da aprendizagem. Muitas vezes, ainda, predomina nos centros educativos a ética do sucesso e do êxito, tendo em vista preparar o aluno para uma sociedade competitiva.

No entanto, segundo Frankl (2005b, p. 49), uma educação que permanece baseada na teoria homeostática, guiada pelo princípio de que deve impor-se aos jovens a menor quantidade possível de demandas, não desenvolve a autêntica motivação. A educação não deve evitar o confronto dos alunos com ideais e valores, em nome muitas vezes do medo de ser diretiva ou autoritária. Determinada quantidade de tensão é inerente ao ser humano para

---

<sup>86</sup> En cualquier caso, no puede rechazarse la voluntad de sentido como un mero desideratum, como un "pensamiento desiderativo" (*wishful thinking*). Se trata más bien de una *self-fulfilling prophecy* (una profecía que tiende a autocumplirse), como llaman los americanos a una hipótesis de trabajo que lleva por sí misma a la realización de lo que al principio se entendía sólo como un proyecto.

manter um estado de busca, e a apetência é a primeira qualidade do aluno competente capaz de mobilizar meios e recursos para realizar seus propósitos e projetos.

Ao falar de motivação, portanto, deve-se evitar esse equívoco tão comum de associá-la exclusivamente a uma sensibilidade psicológica que se desperta perante algo prazeroso, emotivo e que traz novidade. A motivação vai além de um estado anímico e vincula-se ao "motivo" que dá sentido à ação implicada – e o sentido e os valores são os motivos ou as razões que movem os homens a atuar de um modo ou de outro. O "para quê" estuda-se determinado conteúdo ou realiza-se uma tarefa constitui a maior fonte da motivação e do possível esforço e empenho pessoal. Inclusive ações desagradáveis podem adquirir sentido dentro de um contexto mais amplo de motivação, quando as metas são atrativas ou importantes.

A vontade de sentido como fator motivacional da educação também vai além do esforço, autodomínio ou "força de vontade" para superar obstáculos em vista de conseguir algum tipo de êxito – aspectos muitas vezes associados à formação da vontade no âmbito educativo (BELLOMO, 2011, pp. 106-107)<sup>87</sup>. É muito comum identificar o aluno que "não têm vontade" para aprender, com o intuito de acompanhá-lo, exortá-lo a ter mais responsabilidade ou a ser mais esforçado. Também é verdade que todo querer enfrenta resistências de ordem interna ou externa que dificultam pôr em marcha as ações necessárias para a realização de uma meta. No entanto, o empenho educativo deve concentrar-se mais no aspecto motivacional da vontade do que insistir na importância do esforço. A motivação está mais relacionada "com a vivência íntima de que o que se está fazendo é 'verdadeiramente importante' e não 'hipoteticamente importante'" (BELLOMO, 2011, p. 122). Sem esse "para quê" as estratégias para fortalecer o esforço estão destinadas ao fracasso.

A educação deve ter, portanto, a função "catalizadora" de pôr em marcha a vontade de sentido, mas não apelando diretamente a ela, uma vez que nem sempre é possível comandar a vontade. Como diz Frankl (1983, p. 109), "não posso querer querer. Por isso resulta ocioso exigir de um homem que 'queira o sentido'. Apelar à vontade de sentido significa, melhor dizendo, fazer que resplandeça o sentido... e deixar que a vontade o queira ou não"<sup>88</sup>. Fazer

---

<sup>87</sup> Ver BELLOMO, S. "Valores, motivación y sentido: aportes de la teoría de Viktor Frankl a la práctica educativa". In: PINTOS (Coord.). *Frankl Comentado*. Buenos Aires: San Pablo, 2011.

<sup>88</sup> [...] no puedo querer querer. Por eso resulta ocioso exigirle a un hombre que "quiera el sentido". Apelar a la voluntad de sentido significa más bien hacer que resplandezca el sentido... y dejarle a la voluntad quererlo o no.

resplandecer o sentido significa personalizá-lo, torná-lo concreto para cada existência humana, mediante a realização dos projetos pessoais, do projeto de vida e da própria vocação. Trata-se de personalizar, subjetivar o sentido, por um lado, mas objetivar a vontade por outro.

O ponto de partida de um estado motivacional está ligado ao conhecimento prévio de um fim, um motivo, uma razão; e a tensão para o fim perseguido põe em marcha não somente o sistema perceptivo, mas a atividade cognitiva e valorativa do sujeito que, segundo Nuttin<sup>89</sup> (1980, apud Hoz, 1993, p.210) "consiste em manipular, mentalmente, a rica variedade de objetos conceituais e de vias disponíveis ou imagináveis em razão da aspiração subjetiva".

Assim, a vontade de sentido como fator motivacional da educação mobiliza o que se designa simplesmente com o termo "interesse". Naturalmente, nesse contexto, o termo interesse tem um significado especial, pois não é tomado em sentido amplo, tal qual o utiliza a linguagem corrente, de interesse pessoal, material, interesse por um jogo ou uma ocupação. Em sentido estrito, o conceito de interesse vincula-se ao "desejo de saber" que, de acordo com Lersch (1974, p. 163), "trata-se da tendência à ampliação do horizonte do mundo na forma do conhecimento de algo, sejam realidades objetivas ou relações entre elas". A vontade de sentido articula-se, então, à tendência ao conhecimento, além da tendência para os valores, ou melhor, de modo concomitante. Por meio do interesse, deseja-se conhecer o mundo, participar das descobertas ou investigações de um setor da realidade, o que corresponderia a um interesse pela matemática, pela história, a política, a arte etc.

Para finalizar esse tema, vale lembrar que o desejo de saber nem sempre é uma tendência transitiva, isto é, que vai além das necessidades do eu individual. A conhecida frase de Hobbes "saber é poder" manifesta que o saber pode ser também instrumento do desejo de poder; ou servir a interesses pessoais, muitas vezes legítimos, embora nesses casos o saber seja um valor utilitário. No entanto, o que se pretende enfatizar é que "no interesse autêntico, no desejo genuíno de saber este é buscado como valor de sentido, como a abertura de um horizonte do mundo cujos conteúdos possuem, em sua objetividade, um significado próprio" (LERSH, 1974, p. 164, tradução nossa)<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> NUTTIN, J. *Théorie de la motivation humaine*. Paris: P.U.F., 1980, p. 220.

<sup>90</sup> [...] en el interés auténtico, en el deseo genuino de saber se busca éste como valor de sentido, como la apertura de un horizonte del mundo cuyos contenidos poseen, en su objetividad, um significado propio.

### 3.3 Forças psiconoéticas e educabilidade

De acordo com Amaral (2012, p. 16), a educabilidade humana consiste no pressuposto antropológico mais fundamental de qualquer ciência da educação, pois "é aquele que garante condições para pensarmos a própria educação, como atividade teórica solidamente sustentada e como prática consistentemente orientada, qual seja, o que postula a modificabilidade e maleabilidade da natureza humana". No entanto, tal pressuposto assume conotações diversas que dependem da visão de homem e da concepção de educação a que está vinculado.

Herbart foi o primeiro a falar de educabilidade no homem, entendida como "plasticidade", "ductilidade" – qualidade do que se pode conduzir, guiar, mas também do que é manejável, moldável. Com a instrução, a pessoa pode adquirir uma configuração desejável, que se constrói graças à força de influências externas, uma vez que não traz em si o *princípio* de sua formação: "Ele rejeita o que chama de mito psicológico da teoria das faculdades mentais ou da teoria das ideias inatas, usando o conceito de representação em substituição às faculdades inatas" (AMARAL, 2012, p. 26). A educabilidade enquanto habilidade adquirida é concebida como uma espécie de liberação de impedimentos para a ação educativa – o fatalismo e a liberdade transcendental.

Para Dewey, em *Democracia e Educação* (s/ data, p. 44), a primeira condição para o crescimento é a "imaturidade", entendida não só em seu aspecto negativo de carência, mas, sobretudo, compreendida como um potencial positivo: "capacidade e aptidão para desenvolver-se". Um dos traços da imaturidade é a plasticidade – que implica a ideia de educabilidade –, definida como "a aptidão para aprender com a experiência", a capacidade de modificar os próprios atos a partir de resultados anteriores (DEWEY, s/data, p. 47). Nesse sentido, Amaral alerta para o fato de que essa plasticidade não é mera receptividade, mas poder de crescimento; e comenta que nenhuma programação curricular enciclopédica pode garantir formação sólida ao aluno, que necessita apenas de condições adequadas à manifestação de sua necessidade de crescer. Observa-se que para Dewey a educabilidade, embora seja considerada ativa, não tende a uma finalidade educativa que transcenda o próprio crescimento como um fim em si mesmo.

Outros autores após Herbart (Nohl, Dilthey, Flitner) que aceitam o conceito de educabilidade entendem-na em seu aspecto mais funcional, como pura disposição plástica do educando correlativa à atividade educativa e à ação do educador. No entanto, segundo

Sebastian (1965, p. 28), antes de servir como pressuposto do agir educativo, "ela tem uma natureza própria enquanto perfeição positiva do homem". Tal autor concebe a educabilidade como uma categoria humana específica que pertence ao núcleo espiritual da pessoa e, por isso, é objeto de estudo com valor de conhecimento antropológico.

Apesar das variações presentes nas diversas abordagens do tema, a base da teoria da educabilidade está no fato de entender a educação como um constitutivo da pessoa. O fato de que o homem seja educável pressupõe a existência de uma categoria especificamente humana, a educabilidade, que se explicita na dinâmica do próprio acontecer do espírito, constituinte do ser homem. Nesse sentido, poder-se-ia falar de uma pedagogia *antropologicamente fundada*, e os fins da educação seriam intrínsecos ao devir humano. Talvez assim se possa entender a afirmação de Amaral, acima citada, sobre a educação "como atividade teórica solidamente sustentada e como prática consistentemente orientada".

Na literatura pedagógica, a partir da segunda metade do século XX, encontra-se cada vez mais presente o conceito de "necessidade da educação" entendido como parte da "humanização"<sup>91</sup> e da "essência do homem", justamente porque tal necessidade é deduzida da educabilidade humana. Em 1964, Derbolav afirmava que finalmente a pedagogia começa a meditar sobre seus fundamentos antropológicos; para Loch a pedagogia era o "órgão" de revelação do humano e Roth sustentava que era hora de formular uma "antropologia pedagógica", uma vez que as ciências empíricas acumularam grande quantidade de saberes a respeito do homem que a pedagogia não deu conta de recompilar. Além disso, tais saberes particulares não enfrentaram propriamente o problema da essência do ser homem (DIENELT, 1970). Tratava-se de definir o lugar antropológico da educação; compreender os fenômenos educativos a partir de uma visão de homem como *homo educandus*.

Por outro lado, o conceito de educabilidade e da expressão correspondente "necessidade da educação" têm sido alvo de muitas objeções. Para Brezinka (1990), é parte de uma confusão conceitual que reina na bibliografia pedagógica. Partindo de uma investigação

---

<sup>91</sup> A ideia de que a "humanização do homem" é impossível sem a educação, inferindo-se daí a *educabilidade* humana, não é uma ideia nova. Comenius, em sua *Didáctica magna*, de 1657, já afirmava que "o homem, se quer chegar a ser homem" há de ser educado. Na verdade, a *humanização* como equivalente à formação humana sempre fez parte da cultura ocidental, ainda que tenha sofrido mudanças ao longo da história. Num artigo com o título "A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação" – cf. nota 9 –, assim se expressa Severino, (2006, p. 621): "Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano".

semântica da expressão "necessidade da educação", o autor analisa o termo "necessidade" em seu sentido original como "carência", "estar necessitado de"<sup>92</sup>; e critica o fato de que a educação seja entendida como algo indispensável, sem a qual a pessoa não se realiza enquanto tal. Questiona frontalmente a ideia de que a “necessidade da educação” seja uma propriedade da “natureza” do homem, uma característica essencial e não acidental da mesma – o homem pode estar carente de educação assim como de alimento ou outra coisa. Muito menos seria derivada de um constituinte existencial, como o *homo educandus*: o homem é apenas um destinatário de ações educativas, como de outras possíveis ações. E ainda que indique uma propriedade ou disposição da pessoa, faz-se necessário demarcar fins que justifiquem sua necessidade, fins estes que variam segundo as circunstâncias.

As conclusões de Brezinka parecem restringir-se ao reconhecimento de uma "disposição para aprender" certos "processos externos", designados por outros como importantes para se atingir um determinado fim. Não há, para o autor citado, resultado de observação que justifique a hipótese de que exista uma disposição interna fundada numa ordem ontológica para deixar-se educar ou para educar-se. Essa restrição do conceito "necessidade da educação" se deve a um enfoque próprio das ciências empíricas, que não se dispõem a definir quais categorias existenciais do ser humano entram em jogo numa pedagogia fundada antropologicamente.

Propor uma *imagem do homem* como base de uma teoria da educação comporta sempre o risco de sua cientificidade. No entanto, é sempre oportuno examinar as relações da investigação empírica e da elucidação filosófica com o objeto dessa investigação, sobretudo quando se trata do homem. A esse respeito, Dienelt (1970, p. 28), numa referência a Stephan Strasser<sup>93</sup>, aponta que todos aqueles que teorizam no âmbito do conhecimento humano fazem

---

<sup>92</sup> O substantivo *Bedürftigkeit*, "necessidade" significa originalmente uma "carência". Corresponde à palavra latina *egestas* (indigência, carência). O substantivo é uma derivação do verbo *bedürfen*, que significa "ter grande necessidade, não poder prescindir de". Da mesma raiz procede também a palavra *Bedürfnis*, "afã", "aspiração", "desejo" (BREZINKA, 1990, pp. 200-201). Na literatura pedagógica, o conceito de "necessidade de educação" tem significado uma necessidade natural e intrínseca de educação, por esta fazer parte da própria essência do homem. Importa esclarecer que a palavra "necessidade", nesse contexto, difere de seu uso na literatura filosófica e psicológica contemporânea como "estado ou condição de dependência", que caracteriza o modo de ser do homem. Nesse sentido, "o necessário qualifica o que não poderia não ser, ou ser diferente do que é" (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 338). Para Frankl, tanto a *necessidade* como a *liberdade* caracterizam a existência humana, mas não estão no mesmo plano entitativo, ou seja, a necessidade caracteriza a dimensão psicofísica, enquanto que a liberdade é uma propriedade da dimensão espiritual.

<sup>93</sup> Ver Strasser.S. "Die Phänomenologie und die Erfahrungswissenschaft vom Menschen". In: *Wissenschaft und Weltbild*, 1964, nº 2, p. 112.

filosofia; e o investigador empírico pressupõe sempre uma antropologia filosófica ao elaborar suas teorias, a questão é se o faz consciente ou inconscientemente. Falar de "necessidade da educação" como uma característica essencial do homem *em princípio* é o impasse maior. No entanto, a aproximação filosófica proposta pela análise existencial não parte da premissa de uma *essência preestabelecida do homem*, da qual se deduz o entendimento de um fenômeno particular; ao contrário, pergunta-se como elucidar a essência do homem em seu conjunto, para que determinado fenômeno particular possa ser concebido de modo necessário e significativo.

Dienelt, em sua obra *Antropología pedagógica* (1979), examina três autores que segundo ele trouxeram uma contribuição importante com relação ao significado de uma *imagem de homem* para o pensamento pedagógico: a antropologia pedagógica de Roth, de Derbolav e, finalmente, os resultados da antropologia na direção investigadora de Frankl<sup>94</sup>. Para tal autor, a análise frankliana da existência espiritual oferece os elementos mais sólidos para se pensar uma ciência da educação fundamentada antropologicamente:

[...] somos da opinião de que a análise feita por Frankl do modo como se caracteriza a existencialidade humana pôs em relevo momentos estruturais que podem ser considerados fundamento de uma determinação da "disposição pedagógica" do homem. De acordo com isso, podem distinguir-se como elementos fundamentais da mesma: a *responsabilidade*, a *consciência* e a *aspiração ao valor* (DIENELT, 1979, p. 109, tradução nossa)<sup>95</sup>.

Na perspectiva da análise existencial, as forças psiconoéticas do ser humano – *liberdade, responsabilidade* e o dinamismo autotranscendente da *vontade de sentido* – são como que orientadas a um universo de conteúdos objetivamente válidos – sentido e valores – que, uma vez realizados, contribuem à autoformação da personalidade. As atividades específicas do espírito se transformam numa espécie de "energia" da atividade educativa, ao mesmo tempo em que ocorre uma reversão do processo sobre o ser do homem, dinâmica esta que lhe permite realizar-se a si mesmo. Assim, todas as características humanas específicas estão presentes na pessoa como potencialidades, porém sua atualização é uma tarefa mediada

---

<sup>94</sup> Karl Dienelt foi pioneiro nesse tipo de abordagem sobre o interesse teórico pela análise existencial frankliana sob o ponto de vista pedagógico. Como fruto de um trabalho de investigação entre os anos de 1961 e 1963, no Instituto de Pedagogia da Universidade de Viena, publicou a obra *Pädagogische Anthropologie*, Wien, 1970, em que estabeleceu as linhas de uma "antropologia pedagógica" inspirada nos conceitos fundamentais da análise existencial.

<sup>95</sup> [...] somos de la opinión de que el análisis hecho por Frankl del modo de existencialidad humana ha puesto de relieve momentos estructurales que pueden considerarse fundamento de una determinación de la "disposición pedagógica" del hombre. Según eso, pueden distinguirse como elementos fundamentales de la misma: la *responsabilidad*, la *conciencia* y la *aspiración al valor*.

por um processo educativo profundo que deve mobilizar as capacidades de decisão, de responsabilidade e de autotranscendência.

O processo formativo implica a mobilização da capacidade de decisão responsável: parte de uma instância espiritual que é o ser-que-decide (pessoa) e finaliza na responsabilização pela própria existência. O antigo conceito de intencionalidade como uma qualidade ontológica e como um *dinamismo* (uma qualidade potencial que tende à realização) adquire uma maior extensão conceitual enquanto “intencionalidade noética” – saída de si para um mundo de sentido e valores. Nesta perspectiva, o homem se torna sujeito da educação e o dever-ser da existência se revela como o verdadeiro núcleo da educabilidade.

A concepção de educabilidade que pode ser derivada da análise existencial de Frankl é, pois, a de uma plasticidade ativa que vai além de uma mera disposição ou um "acontecer" orgânico espontâneo; uma "plasticidade configurativa" a partir de dentro, levada a cabo pela pessoa espiritual. A necessidade da educação não se justificaria, nesse sentido, somente como forma de suprir um estado de carência ou incompletude da pessoa. Esse é um lado apenas do fenômeno, de fato irrenunciável; mas a educação como necessidade se legitima enquanto pode levar a termo uma "apetência" para a educação, uma vontade projetiva, que se arremessa a um horizonte de sentido e valores.

A educabilidade pressupõe, enfim, uma “antropologia da criança” que parte de uma imagem total do homem. O fato de “ser pessoa” está contido na existência infantil: a criança nunca é *somente* criança, mas se acha sempre a caminho do estado adulto. Evidentemente, este não irrompe de uma hora para outra, mas vai se estruturando em correspondência com cada um dos estágios do desenvolvimento, sobre a base infantil, por meio das instâncias educativas.

Se o fim da educação consiste em atingir determinado “estado adulto”, que se caracteriza pela autonomia e capacidade de autodeterminar-se, deve-se pressupor já na infância a disposição para tal. Isso não significa que a criança seja um ser incompleto; pelo contrário, o fato de ser completo é que possibilita a ela *vir-a-ser* o que é – um ser responsável, consciente e que aspira a valores. Essas três características fundamentais da pessoa que, segundo Dienelt, estão à base de uma "disposição pedagógica" do homem.

Assim, "educar para a responsabilidade" significa adquirir gradativamente uma constituição anímica própria do adulto capaz de assumir a própria vida responsabilmente. Tal



concepção não se harmoniza com aquela antropologia pedagógica que resulta numa desvalorização do conceito de maturidade e, paralelamente, na idealização da infância – a criança como protótipo da liberdade e da espontaneidade, cujo crescimento requer uma mínima interferência do adulto. Essa visão de cunho biologista pode contribuir para uma permanência da criança no mundo próprio da sua idade, sem avançar em responsabilidade.

Segundo Gebattel (1954, apud DIENELT, 1979, p. 123, tradução nossa)<sup>96</sup>, o desenvolvimento de um acontecer orgânico pode comparar-se ao crescimento de uma planta. "Mas a isto se une o fato de que o homem se conduz de certa maneira ante esse desenvolvimento, convertendo-o em fazer-se, em possibilidade de chegar a ser, em ordenação biográfica da liberdade"<sup>97</sup>. Nesse sentido, o conceito de "fazer-se" se distingue do conceito de desenvolvimento como um acontecer espontâneo, que não leva em conta o papel que desempenha a própria pessoa em seu processo de autoconfiguração. A educação não pode se limitar a acompanhar esse desenvolvimento natural, apenas oferecendo à criança aquilo para o qual já está apta para pensar e realizar; mas deve, ao contrário, intervir nessa gênese pessoal, com determinadas "tarefas de desenvolvimento" ou problemas desafiadores que de fato preparem a criança para o uso da própria liberdade responsável.

Da mesma forma, Dienelt (1979, p. 144, tradução nossa) examina alguns supostos do desenvolvimento da consciência e da aspiração aos valores como disposições pedagógicas. Não há como questionar que nos conteúdos de consciência da criança estão presentes as influências educativas de diversos fatores externos: pais, escola, igreja, valores da tradição familiar, ideal de profissão, entre tantos outros. No entanto, "estas instâncias não proporcionam regras de conduta definitivas, mas devem ser consideradas *supostos* de um desenvolvimento normal da consciência, partindo de uma originária sensibilidade ao valor"<sup>98</sup>. E reitera, citando Allers, que os verdadeiros conteúdos de consciência provêm de uma ordem subjacente, para além das regras concretas da convivência humana. Assim, os adultos que exercem algum tipo de autoridade educativa representam uma "ordem" vivida pela criança desde cedo e experimentada como própria.

---

<sup>96</sup> V. E. Gebattel, *Prolegomena einer medizinischen Anthropologie*, Berlin-Göttingen-Heidelberg, 1954, p. 330.

<sup>97</sup> Pero a ello se une el hecho de que el hombre se conduce de cierta manera ante este desarrollo, lo convierte en hacerse, en posibilidad de llegar a ser, en ordenación biográfica de la libertad.

<sup>98</sup> [...] estas instancias no proporcionan reglas de conducta a punto y de una vez para siempre, sino que han de considerarse como *supuestos* de un desarrollo normal de la conciencia partiendo de una originaria sensibilidade al valor.

Outros aspectos ligados à consciência e à aspiração aos valores como disposições pedagógicas serão apresentados posteriormente, trazendo mais elementos para compor uma antropologia da criança segundo a análise existencial. No entanto, o conceito de "consciência e de inconsciente espiritual" que serão apresentados no terceiro capítulo, bem como a temática dos valores no quarto capítulo, são pressupostos básicos para se entender as possibilidades educativas da consciência e a vivência valorativa no ensino.

#### 4. CONHECIMENTO, CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Qualquer que seja a via pela qual nos acercamos cognitivamente do real, qualquer que seja a concepção de conhecimento adotada por dada corrente epistemológica, o que não se pode contestar é a importância que o conhecimento assume na vida humana. No entanto, não se pode pensar determinado modelo ou discurso pedagógico com suas práticas docentes sem articulá-los com seus fundamentos epistemológicos.

Frankl não apresenta expressamente uma concepção de conhecimento com suas implicações práticas na área da educação. Porém, justamente ao abordar a essência do espiritual, desenvolve alguns conceitos referentes à teoria do conhecimento, a partir de um enfoque ontológico-existencial, que contribuem não apenas para determinar-se ou definir-se essa dimensão espiritual que constitui o "especificamente humano", mas também como ponto de partida para a elaboração de uma possível epistemologia frankliana. Sua tese tem o objetivo de explicitar como se dá o "conhecimento existencial", que é o modo de conhecer propriamente humano. Poder-se-ia dizer que todo conhecimento é existencial pelo simples fato de que é um ato que procede do ser humano; no entanto, para se entender a concepção frankliana é preciso situá-la no âmbito da *existência*, com as realidades existenciais que a constituem: espiritualidade, liberdade e responsabilidade.

As ciências da educação têm sido consideradas sob um marco biologista, geneticista, cibernético, sociológico ou cultural; mas se a educação aborda o espiritual, considera a dimensão noética em sua antropologia de base, orienta-se numa linha essencialmente metafísica. Nesse sentido, Frankl aposta numa noologia<sup>99</sup>, que se ocupa de algo que é prévio à experiência, ou melhor, é pressuposto e condição de toda possível experiência. O espiritual é um dado metafísico fundador de possibilidades, é o que permite ir além do conhecimento estrito da realidade, com uma função meramente adaptativa, para descobrir também o que a realidade tem de promessa, ou seja, suas possibilidades.

Segundo Marina (1995, p. 19), o homem possui uma inteligência criadora, pois uma de suas funções é inventar possibilidades, ao descobrir o que as coisas *podem ser*. "A realidade é expandida pelas possibilidades que a inteligência lhe inventa, ao integrá-la nos

---

<sup>99</sup> A psicoterapia e a psiquiatria que têm acesso ao espiritual extrapolam o limite das ciências naturais. Não pertencem também às chamadas ciências do espírito que estudam o "espírito objetivo" ou "espírito objetivado". Na análise existencial, a dimensão noética corresponde ao *espírito subjetivo*. Assim, Frankl aposta numa *noologia*, a qual "estaria orientada numa linha essencialmente meta-física" (FRANKL, 1994a, pp. 88-89).

planos humanos". E tal "inventar possibilidades" não significa produzir o mundo, constituí-lo, porque o ponto de partida é sempre a realidade. *Inventar*, em sua acepção original, é o mesmo que "encontrar" – encontrar as possibilidades latentes na realidade. A inteligência, contemplada a partir de sua função criativa, é "fecundadora do real". A análise existencial frankliana entende que a existência (*ek-sistencija*) é o modo de ser do homem, cuja particularidade consiste em que não se trata de "um ser de fato", mas de "um ser facultativo", "de um poder chegar a ser sempre também de outra forma" (FRANKL, 1994b, p. 65). A possibilidade de conhecer em autodistanciamento de si mesmo ou da realidade é o que permite afirmar ou transformar essa mesma realidade.

Estreitamente vinculado ao conceito de espírito e ao modo de conhecer existencial está o conceito de consciência, cuja amplitude já se pode observar ao se levar em conta que "o existente se abre à consciência (*Bewusstsein*), porém, à consciência moral (*Gewissen*) não se abre um existente, mas um não existente: algo que deve chegar a ser" (FRANKL, 1994, p. 82), algo que deve ser realizado, portanto. E o que deve ser realizado é o próprio sentido, para o qual o homem é guiado pela consciência, de modo que esta é denominada como o "órgão do sentido".

Entender a contribuição de Frankl para o conhecimento humano e o alcance de sua visão do fenômeno da consciência para a educação exige uma aproximação ao conceito de *logos* na análise existencial, e como este se insere na estrutura polar da existência: por um lado, o "espírito pessoal", subjetivo, o *nous*; e, de outro, o "sentido objetivo" que pode ser captado e confrontado pela consciência intencional, nas situações concretas da existência. O *logos* frankliano pode ser pensado ainda na correlação "sentido" e "significado" como conceitos distintos e complementares, que, ultrapassando questões de tradução dos termos originais alemães, permitem pensar a educação orientada à busca do sentido individual e, também, do sentido partilhado no âmbito intersubjetivo e dialogal da comunidade educativa.

#### **4.1 O *logos* na estrutura polar da existência**

No jargão frankliano, o vocábulo *logos* apresenta um duplo significado, pois que se refere, como dito acima, à *estrutura polar da existência*: por um lado, o "espírito subjetivo" e, por outro, o "espírito objetivo". Por *espírito subjetivo* entende-se a "pessoa", o "espiritual" ou a "existência" (segundo a abordagem fenomenológica, ontológica ou antropológica). E por *espírito objetivo*, os objetos intencionais – o mundo objetivo do sentido e dos valores –

captados pela consciência. Assim, o *logos* no sentido do espiritual objetivo vem a ser o correlato da existência pessoal, enquanto espírito subjetivo (FRANKL, 1986, pp. 163-164, nota de rodapé). Quando se fala em estrutura polar da "existência" é porque o foco está em sua extensão dinâmica de um *acontecer no espírito* que "abarca", compreende o *logos* objetivo.

No prefácio de um capítulo do livro *La voluntad de sentido – conferencias escolhidas sobre logoterapia*, com o título "Logos e existência"<sup>100</sup>, Frankl (2008, p.85, tradução nossa) afirma: "logos e existência possuem também uma conexão interna: eles se exigem mutuamente, e talvez seja esta mútua exigência o que frequentemente se perde na filosofia existencialista"<sup>101</sup>. No existencialismo, preconiza-se a liberdade humana, mas não o *para que* se é livre, ou seja, para assumir a responsabilidade de realizar o sentido e os valores, "e nisso contemplamos o correlato objetivo de toda decisão e liberdade: um mundo espiritual objetivo do sentido e dos valores: o logos" (FRANKL, 2008, p. 86, tradução nossa)<sup>102</sup>.

Para Frankl, a existência (*Existenz*) é o modo de ser específico do homem. Em parte, emprega o termo como este foi concebido pelo existencialismo desde Kierkegaard: a existência como *individualidade* é apenas existência humana (no mundo animal é mais importante a espécie). O conceito pressupõe, também, o ser-em-relação (consigo mesmo e com o outro – o mundo e Deus) e o ser em situação. A ideia da existência como *possibilidade* foi Heidegger quem melhor a formulou – o *Dasein* exprime o ser não em sua quiddidade (essência), mas em seus modos possíveis de ser: o ser pode escolher-se, conquistar-se, ou então perder-se, não conquistar-se; isso porque comporta uma possibilidade de autenticidade, ou seja, de apropriar-se de si mesmo (HEIDEGGER, 1988, p.78).

Frankl bebeu nessas fontes, mas não só introduziu a categoria do possível como própria da estrutura da existência, como também seu *caráter de resposta*, pois não é propriamente o ser humano quem pergunta pelo sentido da vida, mas, ao contrário, ele é o interrogado e cabe-lhe dar a resposta. O indivíduo está sempre colocado entre a finitude da situação e a infinita abertura da transcendência; e a ponte que liga esses dois polos é a própria

---

<sup>100</sup> Tal capítulo reúne três conferências que compunham o livro (esgotado) *Logos und Existenz* (1951).

<sup>101</sup> [...] logos y existencia poseen también una conexión interna: ellos se exigen mutuamente, y quizás sea esta mutua exigencia lo que a menudo echamos de menos en la filosofía existencialista.

<sup>102</sup> [...] y en eso ya contemplamos el correlato objetivo de toda decisión y libertad: un mundo espiritual objetivo del sentido y los valores: el logos.

capacidade humana de distinguir os sentidos implícitos no momento existencial e escolher quais deseja efetivamente realizar (BRUZZONE, 2001, p. 121).

A Análise Existencial se distingue, pois, de qualquer existencialismo, pelo fato de que o poder-ser da liberdade humana vem acompanhado do dever-ser da responsabilidade. E esta supõe necessariamente um "de que" alguém é responsável, e o é da realização de um sentido concreto, vinculado à unicidade de cada pessoa em particular. Nesse sentido, o conceito de existência como o modo de ser humano é imprescindível para a educação, que tem como finalidade conduzir a pessoa à consciência de sua responsabilidade. E nada pode motivá-la mais, em seu projeto vital, do que a experiência vivida de sua vocação e missão pessoal.

#### 4.1.1 O logos como dinamismo perceptivo espiritual

Em sentido frankliano, o vocábulo *nous* corresponde a *espírito* ou "dimensão noética", conforme visto anteriormente. Nesse caso, *logos* "significa o humano do ser humano, ou melhor, o sentido de ser humano!" (Frankl, 2005b, p. 23). O termo grego *noûs* tem originalmente duas acepções frequentes nos filósofos clássicos: "espírito" e "faculdade mental, inteligência"; atividade do intelecto ou da razão, em oposição aos sentidos materiais (Gobri, 2007, pp. 98-100). Segundo Espinosa (1994, p. 89), o que os gregos chamaram *noûs* é o *logos* considerado em sua raiz, a origem ou fonte da "razão" o que para Frankl significa essencialmente uma inteligência pré-lógica, de natureza intuitiva (*nóesis*, a "razão intuitiva", atividade do espírito que contempla diretamente o inteligível).

A intuição, da qual se falará mais adiante, foi muito desvalorizada no pensamento moderno, ao passar para o primeiro plano a função analítica, dialética e discursiva do *logos*. No entanto, o trabalho abstrato da razão deve estar a serviço da intuição intelectual, como um desenvolvimento do que o espírito capta ao princípio de modo total, sintético. Na tradição clássica, predominava um conceito ontológico de razão, isto é, o *logos* entendido como estrutura capaz de apreender e configurar a realidade, isto é, transformar um material dado numa *Gestalt*. Somente após o empirismo inglês é que passou a predominar a razão não apenas em seu sentido puramente analítico, mas também em seu aspecto mais técnico, pragmático, reduzida à capacidade de raciocinar. O problema é que o conceito ontológico de razão nem sempre é apenas acompanhado, mas muitas vezes é substituído pelo conceito técnico de razão – à pura capacidade de raciocinar sem se ocupar com os fins. Os fins são

muitas vezes supridos por forças não racionais ou por decisões arbitrárias. Quando a razão técnica se separa da razão ontológica pode desumanizar o ser humano.

Conforme a tradição filosófica clássica, a razão é uma estrutura capaz de apreender e transformar a realidade. Segundo Tillich (s/ data, pp. 86-87), "ela é efetiva nas funções cognitiva, estética, prática e técnica da mente humana"; a razão ontológica é "cognitiva e estética, teórica e prática, distanciada e apaixonada, subjetiva e objetiva". Não se pode compreender processos gestálticos ou captar valores e sentidos sem a razão ontológica: "Esse amplo conceito de razão comporta também um elemento emocional que abre ao conhecimento de diferentes níveis da realidade, como a dimensão estética ou a dimensão de comunhão". Segundo tal autor, as "razões do coração", conforme a frase de Pascal, são as estruturas da razão marcadas por uma "emocionalidade" que a razão técnica não pode compreender. Essa concepção de razão ontológica corresponde perfeitamente ao *logos* frankliano, mais emocional do que racional em sentido estrito, justamente porque capaz de "intuir" valores e captar o sentido implícito em cada situação da existência:

[...] de um ponto de vista noológico, o racional e o intelectual sequer representam o que é específico no homem; antes, o emocional e o existencial disputam essa função. (Graças ao reconhecimento desta ordem de categorias, a análise existencial se encontra imune contra três perigos que ameaçam toda antropologia que se dispõe a incluir o espiritual em seu esquema de uma concepção de homem: contra o espiritualismo, o racionalismo e o intelectualismo) (FRANKL, 1994b, p. 75, tradução nossa)<sup>103</sup>.

Por outro lado, vale ressaltar que, embora na concepção antropológica frankliana predominem os aspectos emocional e existencial como distintivos do espírito humano, não significa que em seu modelo perceptual e metodológico não haja referências à lógica do discurso argumentativo. Segundo Carelli (1992, p. 49)<sup>104</sup>, o aspecto cognitivo-argumentativo está presente na obra de Frankl, tanto no conteúdo quanto na metodologia utilizada no processo terapêutico. Carelli argumenta que os problemas de ordem filosófica costumam ser a fonte do mal-estar noopsíquico, isto é, eles advêm muitas vezes de uma visão de mundo equivocada, de decisões e avaliações pessoais determinadas por uma "cosmovisão" que

<sup>103</sup> [...] desde un punto de vista noológico, lo racional y lo intelectual ni siquiera representan lo que es específico en el hombre; más bien lo emocional y lo existencial les disputan este rango. (Gracias al reconocimiento de este orden de rango, el análisis existencial se encuentra inmune contra estos tres peligros que amenazan a toda antropología en cuanto se dispone a incluir lo espiritual en su esquema de una concepción del hombre: contra el espiritualismo, el racionalismo y el intelectualismo.)

<sup>104</sup> Ver CARELLI, R. "Logoteoria: assunti clinici". In: FIZZOTTI, E. "*Chi ha un perché nella vita...*". *Teoria e pratica della logoterapia*. Roma: LAS, 1992, pp. 49-77.

obscurece qualquer possibilidade de percepção de sentido. Consequentemente, a forma de trabalhar tais questões demanda um confronto dialógico de natureza cognitiva<sup>105</sup>.

Esse último aspecto refere-se a um modo de proceder analítico-existencial com uma metodologia própria: a confrontação do paciente com o *logos*, no encontro terapêutico, se dá por meio de "confrontações cosmovisivas" (FRANKL, 1994b, p. 46). Trata-se da aplicação do *logos* também como "palavra", "fala", "linguagem", com a qual se pode perguntar, duvidar, interpretar, refutar, argumentar, avaliar, responder. "Observem-se o modo de argumentar e as argumentações que Frankl usa para ajudar o paciente a reestruturar o seu campo perceptivo-cognitivo e o seu sistema de convicções (inferências e avaliações)" (CARELLI, 1992, p. 60, tradução nossa)<sup>106</sup>.

De fato, Frankl (2011, p. 69) propõe esse tipo de metodologia: "[o sentido] pode ser evocado apresentando perguntas provocativas na linha de um diálogo maiêutico, em sentido socrático". Essa opção metodológica, todavia, não significa entrar em complicados debates com o interlocutor, pois não se trata de um processo de raciocínios lógicos ("o *logos* é mais profundo que a lógica"); mas se concretiza numa relação de ajuda em que as perguntas têm um papel mais interpelativo e evocativo, de modo que solicita o posicionamento, a resposta do interrogado.

A contribuição dessa visão para a educação está em que a amplitude do conceito de *logos* deriva para a possibilidade de trabalhar o conhecimento em todas as suas dimensões ou funções – desde seu aspecto pré-intelectivo ao racional, emotivo e estético – como meio de apreensão e configuração da realidade exterior e interior; para a apreensão do sentido e dos valores, bem como para o conhecimento de mundo, entendido como horizonte de conteúdos e significados. Desenvolver a inteligência em todo o seu processo intelectual-cognitivo, compreendendo a "razão ontológica" – o *logos* emocional e existencial frankliano –, que entende de fins e metas, torna-se um desafio para a educação contemporânea, mais focada no problema técnico e pragmático dos *meios*.

---

<sup>105</sup> Tal autor, inclusive, defende a tese de um certo paralelismo entre logoterapia e terapia cognitiva. Ver Fizzotti (org.), "*Chi ha un perché nella vita...*" – *Teoria e pratica della logoterapia*. Roma: LAS, 1992.

<sup>106</sup> Si vedano il modo de argomentare e le argomentazioni che Frankl usa per aiutare il paziente a ristrutturare il suo campo percettivo-cognitivo e il suo sistema di convinzioni (inferenze e valutazioni). Ver CARELLI, R. "Logoteoria: assunti clinici". In: FIZZOTTI, E. "*Chi ha un perché nella vita...*". *Teoria e pratica della logoterapia*. Roma: LAS, 1992, pp. 49-77.



#### 4.1.2 O logos como sentido objetivo e concreto da existência

A análise existencial considera o ser humano motivado essencialmente por uma vontade de sentido. O sentido que pode ser evocado e confrontado pela consciência intencional corresponde ao polo objetivo da existência. O espiritual no homem se caracteriza como uma essencial *abertura*; há nele uma real "excentricidade interior", nas palavras de Mandrioni (2009, p.37), fato que lhe permite ir além de sua realidade psicofísica e que se manifesta como abertura às possibilidades de sentido. A qualidade essencial da existência humana é sua *autotranscendência*, que se reflete especialmente na *intencionalidade*<sup>107</sup> dos fenômenos humanos: "Certamente os fenômenos humanos sempre estão ordenados e dirigidos para um objeto intencional; e sentido e valores são objetos intencionais dessa classe. Sentido e valores são o logos para o qual a mesma psique se autotranscende" (FRANKL, 2008, p. 157, tradução nossa)<sup>108</sup>.

Além de intencional, a existência é também autotranscendente – cuja manifestação mais evidente está na vontade de sentido, conforme análise anterior –, pois está intrinsecamente orientada ao *outro* diferente de si. Não apenas orientada, mas interrogada pelo mundo, interpelada pelo "rosto", para usar a linguagem de Lévinas, de modo que o sentido tem um caráter de exigência, é convocatório. Além do que, os valores – vias para a configuração de sentido – não impulsionam, mas "atraem". Embora os dois termos tenham fortes correspondências semânticas, Frankl insiste na distinção terminológica: a intencionalidade pertence à essência da existência humana, ao espiritual, ao noético; e a transcendentalidade pertence à essência do sentido e dos valores. Isso para garantir que a esfera do "transubjetivo" fique assim constituída. Para explicar esse conceito, vale-se da expressão heideggeriana do "ser no mundo", nem sempre bem entendida: "ser humano significa estar profundamente comprometido e enredado em uma situação, e confrontado com um mundo cuja objetividade e realidade de nenhuma maneira podem ser desconsideradas pela

---

<sup>107</sup> Em sua acepção filosófica, o termo *intencionalidade* pode ser examinado em dois sentidos: no sentido lógico, gnosiológico (acepção predominante) e no sentido ético (Ferrater Mora, 1986). O termo assume diversos significados ao longo da história da filosofia, observando-se o predomínio da acepção gnosiológica, resultante do estudo da relação entre sujeito cognoscente e objeto conhecido. Frankl utiliza-o de forma abrangente, como uma *tendencial abertura* a algo ou a alguém, em sentido predominantemente ontológico e ético, sem renunciar, contudo, seu sentido lógico-gnosiológico.

<sup>108</sup> Ciertamente los fenómenos humanos siempre están ordenados y dirigidos hacia un objeto intencional; y sentido y valores son objetos intencionales de esa clase. Sentido y valores son el logos hacia el que la misma psique se autotranscende.

subjetividade deste 'ser' que está 'no mundo'" (FRANKL, 2005b, pp. 54-55, tradução nossa)<sup>109</sup>.

Os sentidos são as "razões" que movem os homens a atuar de um modo ou de outro. No momento em que se nega a autotranscendência da existência, tais referentes intencionais presentes no mundo deixam de atuar como "motivos", e o próprio sujeito se vê objetivado, coisificado. Deixa de ser concebido como um ser que *age* no mundo para se tornar apenas um ser que *reage* a estímulos (segundo o modelo comportamental) ou *ab-reage*<sup>110</sup> a instintos e pulsões (segundo o modelo psicanalítico).

As implicações dessa visão sobre o *logos* como o sentido objetivo e concreto da existência para a educação são fundamentais, pois toda a possibilidade de mudança e formação se orienta no mundo objetivo do sentido: "esta orientação de sentido, própria de toda autoconfiguração pessoal, resulta compreensível levando-se em conta que a verdadeira personalidade é impensável se não está marcada pelo sentido e os valores" (FRANKL, 1994a, p. 177, tradução nossa<sup>111</sup>). O foco da educação em sentido frankliano não está tanto no desenvolvimento de um potencial humano, centrado no próprio sujeito – aspecto já discutido anteriormente –; mas está, sobretudo, na sua correlação com as possibilidades de sentido presentes *no mundo*, que vão progressivamente constituindo, formando e transformando o sujeito, na medida em que este vai se capacitando para dar respostas efetivas, concretizadas na ação.

---

<sup>109</sup> [...] ser humano significa estar profundamente comprometido y enredado en una situación, y confrontado con un mundo cuya objetividad y realidad, de ninguna manera está despreciada por la subjetividad de este "ser" que está "en el mundo".

<sup>110</sup> *Ab-Reação*: "tradução da palavra alemã *abreagieren*, frequentemente empregada por Freud como sinônimo de catarse. É uma remoção de obstáculos emocionais à livre expressão de ideias e sentimentos reprimidos, mediante a revivência do material reprimido através de atos e conversas que se desenrolam num quadro exclusivamente terapêutico". In: CABRAL, A; NICK, E. *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1997.

<sup>111</sup> [...] esta orientación de sentido, propia de toda autoconfiguración personal, resulta comprensible teniendo en cuenta que la verdadera personalidad es impensable si no está marcada por el sentido y los valores.

## 4.2 Uma tese ontológico-existencial do conhecimento

Em seu ensaio “El hombre incondicionado – lecciones metaclínicas”<sup>112</sup>, no capítulo “O problema do espírito”, Frankl propõe-se a explicitar a delicada matéria sobre “a essência do espírito”, tomando-o como um dinamismo intelectual-cognitivo. Partindo de uma crítica ao idealismo gnosiológico e sob o marco de um “realismo”, conclui ao final de sua análise que a *presença real* do sujeito cognoscente no objeto conhecido é uma “faculdade originária” que revela a essência do espiritual. Portanto, como sintetiza Caponnetto (1995, p. 99), “a essência do espiritual se deduz do modo, singular e único, em que se realiza o conhecer humano”.

A análise sobre a relação sujeito-objeto no ato do conhecimento é desenvolvida por Frankl a partir de um enfoque que, primeiro, admite a realidade do mundo exterior; segundo, reconhece a possibilidade real de acesso ao objeto por parte do sujeito cognoscente. O idealismo epistemológico, como se sabe, sempre sustentou que tudo é mera representação, aparência ou fenômeno, uma vez que as “coisas” não existem independentes da consciência, mas se constituem como “conteúdos de consciência”. No entanto, argumenta Frankl (1994a, p. 103) que no processo de conhecer não percebemos *originariamente* “representações”, mas as coisas mesmas. Já Brentano e Husserl, com a redescoberta da intencionalidade, tinham o propósito de ater-se à realidade das coisas e não substituí-las por construções mentais. Além do que, se tudo fosse mera representação mental ou aparência, dar-se-ia uma nivelção do ser, nivelção esta que supõe a ausência de toda estrutura estratificada.

A realidade, para Frankl (1994a, p. 159, nota de rodapé), é uma “estrutura” em que a relação precede o ser. A relação é o fenômeno mais originário, pois o ser das coisas não consiste numa substância, mas numa estrutura. No entanto, tal sistema de relações não se apresenta só horizontalmente, no sentido de que cada ser se constitui como diferente e singular na relação com outros; apresenta-se também verticalmente, “como um sistema de relações escalonadas”, isto é, à pluridimensionalidade do real acrescenta-se a hierarquização do real. As dimensões guardam uma ordem: “a relação entre os objetos relacionados de uma determinada dimensão pertence à dimensão imediata superior”, a partir da qual as demais dimensões adquirem lugar e sentido. Assim, prescindir da realidade em nome de um puro

---

<sup>112</sup> Esse ensaio compõe, junto com “*Homo patiens* (ensayo de una patodicea)”, a obra *El hombre doliente – fundamentos antropológicos de la psicoterapia*, em versão castelhana de 1994, cujo original *Der leidende Mensch*, foi lançado em 1984, com esse propósito de reunir num mesmo livro as duas obras esgotadas.

sistema de representações pode levar a uma nivelção do mundo e de sua compreensão. O real torna-se homogêneo, perdendo tanto em altura como em profundidade.

No entanto, o realismo frankliano está longe do chamado realismo ingênuo, pois leva em conta as reflexões críticas e epistêmicas posteriores a tal realismo. É o que se observa, por exemplo, ao diferenciar o conteúdo de consciência com o objeto de conhecimento. Em sua crítica ao sociologismo, Frankl (1994a, p.230) adverte que é um grande erro confundir o “objeto”, sempre transcendente, com o “conteúdo” percebido pela consciência e a ela relativo. O sujeito cognoscente está, de fato, socialmente condicionado, porque situado histórica e culturalmente; da mesma forma, o ato de conhecimento está condicionado pelos aspectos físicos (os órgãos sensoriais exercem uma função de "filtro"), sendo que o organismo toma apenas um setor do mundo, seu meio ambiente. O que se subtrai a tal condicionamento, contudo, é o objeto conhecido ou por conhecer. No entanto, o sociologismo vê todo o humano entretecido de tal forma nesse condicionamento que o autenticamente humano desaparece de seu horizonte. O sociologismo busca "dissolver o objeto no sujeito", afirmando o idealismo epistemológico.

O que Frankl pretende defender é que o condicionamento e a subjetividade do conhecimento devem ser entendidos como a “perspectiva” em que é contemplada a situação. A perspectiva, no entanto, não se restringe ao condicionamento social do sujeito ou do ato de conhecer. Esse é um aspecto da questão. O modo com o qual o homem se aproxima cognitivamente do real deve se adequar à forma como este se manifesta, ou seja, a própria realidade é dada em perspectiva: "todo conteúdo representa *a priori* um setor da esfera dos objetos" (FRANKL, 1994a, p. 231). Essa ideia se articula com a noção de dimensionalidade, já exposta acima ao tratar da ontologia dimensional como acesso à realidade total e íntegra do homem.

O perspectivismo está presente na tradição filosófica. Em seu livro *Ortega – circunstancia y vocación* (1960, pp. 391-404), Julian Marías dedica um capítulo à ideia de perspectiva, no qual faz referência a alguns autores da tradição filosófica e, em seguida, analisa o tema em Ortega y Gasset. O perspectivismo reapareceu com esse nome no final do século XIX, com Nietzsche, para quem a perspectiva se opõe à realidade, pois "significa aparência, convenção, ilusão que se desvanece quando se suprime a visão perspectivista". Para Ortega, ao contrário, "o *ser* definitivo do mundo" consiste na perspectiva; o próprio *real*

se apresenta em perspectiva, ideia que se articula com o conceito de circunstância<sup>113</sup>. Segundo Marías (1960, p.399), essa concepção se distancia totalmente de todo subjetivismo, de toda redução do real ao sujeito que o observa; ao contrário, trata-se "de uma realidade com estrutura própria, rigorosa, à qual se deve ater para alcançar a verdade". A perspectiva para Ortega é, pois, a condição do real e a possibilidade de acesso a sua verdade.

Também para Frankl (1989, p. 75), o mundo<sup>114</sup> (do sentido e dos valores) se contempla em perspectiva, o que significa que *para cada pessoa em situação* corresponde *uma única perspectiva* e, por isso, a exata, a que lhe vale como verdade. Essa é "uma exatidão absoluta, não apesar, mas justamente por causa da relatividade da perspectiva". Essa questão se desdobra em outra que tanto para Ortega como para Frankl tem basicamente a mesma conotação: se cada pessoa sabe ser fiel à própria perspectiva, isso implica na necessidade de integrar-se com outras, pois, se cada qual tem uma missão individual e específica de "verdade", somente *com os outros* se pode contemplar ou viver a verdade completa. Para Frankl, a pessoa se realiza numa instância acima dela, a saber, na comunidade, da qual participa como uma pedra do mosaico completo. Esse tema, muito fecundo para a educação, será desenvolvido mais à frente.

Assim, se ser humano é estar dirigido a outro diferente de si mesmo (*otherness*), também no aspecto cognitivo a pessoa vai além de si mesma em busca de algo que é mais do que a mera expressão de si. O conhecimento se baseia, pois, num campo de tensões que se estende entre o polo do objeto e o polo do sujeito, como condição de sua própria possibilidade. O esquecimento do polo objetivo, ou seja, o apagamento do mundo – onde estão as coisas, os "semelhantes" (Heidegger), os interlocutores – está associado a um subjetivismo específico que Frankl (1994a, p. 37) qualifica como "caleidoscopismo". Através do caleidoscópio se vê sempre o mesmo – apesar das diferentes combinações dos fragmentos de vidro colorido –, ao contrário do telescópio que permite contemplar objetos longínquos, para além do próprio instrumento. Segundo a imagem do caleidoscópio, o conhecimento se interpreta como "alguém que se limita a 'desenhar' seu 'mundo', isto é, como alguém que, em todos os seus 'desenhos de mundo', expressa sempre a si mesmo, e através desse mundo vê só a si mesmo, o desenhista". No entanto, o desenho do mundo não é um desenho subjetivo de

---

<sup>113</sup> Trata-se de uma noção central no pensamento orteguiano, que se sintetiza na conhecida fórmula capital: "Yo soy yo y mi circunstancia".

<sup>114</sup> No original lê-se o mundo (*Die Welt*), sem mais. Nas traduções em português e espanhol acresce-se "dos valores".

um mundo subjetivo, mas o desenho subjetivo de um mundo objetivo. No enfoque do perspectivismo, as próprias disposições do sujeito conformam as condições para a apreciação da realidade; os próprios estados de ânimo podem ser meios, não para deturpar, mas para tornar visível determinada parcela do mundo.

Ainda que o idealismo não fale de "aparência", mas de "fenômeno", admitindo a "coisa em si" que, em última instância, é incognoscível, ainda assim é questionável a possibilidade de um conhecimento objetivo, já que o sujeito não alcança de fato o objeto. Isso porque, no idealismo, se perde o caráter de existencialidade do espiritual, isto é, o homem estaria impedido de "sair de si" para ter acesso ao objeto de conhecimento. É como se, para conhecer, o homem estivesse dentro de um "escafandro" e pudesse captar a realidade de modo apenas mediado, isto é, ao tomar nas mãos um objeto, teria capturado somente suas próprias luvas. Frankl (1994a, p. 104) então conclui que de fato é o que acontece na perspectiva idealista: "sempre que captamos algo, nós o possuímos; mas não 'somos' isso que temos". Ou seja, nesse modo de conhecer, há como que uma separação entre o que temos e o que somos. Pode-se adquirir tal conhecimento, mas não há identificação com aquilo que se adquire, ou seja, não se realiza de fato um conhecimento existencial. De certa forma, o homem mantém-se separado da realidade, sem laços de afetividade com a mesma – o que pode derivar para uma atitude cognoscitiva meramente pragmática frente às coisas e aos demais.

A proposta frankliana de um conhecimento existencial implica dar um passo além. Não cabe duvidar de um conhecimento objetivo, e há que reconhecer a contribuição da fenomenologia husserliana em seus esforços de reconquista da objetividade frente ao idealismo. Com sua "intuição de essências" pretendeu um realismo radical, pois quando se contempla a essência pura se alcança o "dado originário". Porém, não se trata apenas de captar o "modo de ser" das coisas, como propõe esse modo de conhecer essencial; trata-se, sim, da presença do sujeito cognoscente *nos* objetos de conhecimento, um modo de conhecer que se pretende "absoluto". Mas como isso é possível?

A tese de que somente um conhecimento existencial pode ser "absoluto" requer compreender sujeito e objeto numa relação de implicação mútua. O equívoco, o "pecado original" de toda teoria do conhecimento que estabelece uma separação infranqueável entre sujeito e objeto está no fato de espacializar, ontificar um nexos cognitivo que é ontológico:

[...] perguntar como pode o sujeito acercar-se do objeto carece de sentido porque esta questão é já resultado de uma espacialização inadmissível e, portanto, representa uma ontificação dos fatos reais; é inútil perguntar como pode o sujeito

acercar-se "saindo" de si mesmo em direção ao objeto que está "fora", simplesmente porque este objeto, em sentido ontológico, nunca esteve "fora" (FRANKL, 1994b, p. 79, tradução nossa)<sup>115</sup>.

O ser espiritual "está junto a" outros seres, "está presente" nos objetos de pensamento. Tal presença não é nem espacial nem causal, mas é uma presença "real" em sentido ontológico. Esses "outros seres" não estão nem fora nem dentro do ser espiritual: encontram-se simplesmente "aí"<sup>116</sup>. Frankl (1994a, p. 110) entende que essa presença ontológica é a condição da possibilidade da percepção, do pensamento e da linguagem. Dessa forma, essa qualidade originária do ser espiritual possibilita o desenrolar de todo o processo perceptivo-cognitivo-expressivo, com o conjunto de operações ou atividades mediante as quais o indivíduo elabora os dados proporcionados por essa intelecção primordial.

Em última instância, essa presença do ser espiritual consiste na sua intencionalidade. Somente um ato intencional dá acesso ao objeto cognoscente. Somente um ato intencional transcende os conteúdos de consciência. Mas o ser espiritual é intencional "no fundo de sua essência", e isso significa que é "consciência", "faz-se presente a si mesmo ao estar presente em *outros*, ao tornar-se consciente de outros" (FRANKL, 1994a, p. 111). Isto é, o ser espiritual se realiza, assim, na presença, e tal presença é sua faculdade mais original.

Duas conclusões podem ser tiradas da tese frankliana: primeira, que a possibilidade de "estar presente em" outro ser é uma "faculdade originária" que assinala inequivocamente a essência do espiritual e de sua dinâmica; segunda, que o conhecimento existencial distingue-se do conhecimento essencial (como é a intuição de essências de Husserl), justamente por ser algo mais do que conhecer a essência: "conhecer existencialmente significa não a presença do conhecido, mas a presença do cognoscente" (FRANKL, 1994a, p. 111).

Finalmente, o conhecimento existencial entendido como o conhecimento *propriamente humano* se realiza a partir de uma intencionalidade ativa para realizar valores no aspecto volitivo e encontrar a verdade (a coisa como ela é em si e em relação)<sup>117</sup> no aspecto cognitivo. Num contraponto a Heidegger, segundo o qual o ser se evidencia onde há

<sup>115</sup> [...] preguntar cómo puede el sujeto acercarse al objeto carece de sentido porque esta cuestión es ya resultado de una espacialización inadmisibile y por tanto representa una ontización de los hechos reales; es inútil preguntar cómo puede el sujeto acercarse "saliendo" de sí mismo al objeto que está "fuera" de él, que se encuentra "afuera", simplemente porque este objeto, en sentido ontológico, nunca estuvo "afuera".

<sup>116</sup> A existência como ser-*aí* (*Da-sein*) é anterior, por assim dizer, ao "mundo exterior". Estar no mundo como compreensão é manter-se em estado de abertura preliminar, que possibilita o conhecimento.

<sup>117</sup> Segundo Zubiri, o real atualizado na intelecção senciente. Cf. ZUBIRI, X. *Inteligência e Logos*, São Paulo: É Realizações, 2011, cap. 7, p. 197ss.

"revelação" e "verdade", Frankl (2008, p. 86, grifo nosso) expõe sua posição, destacando que se, por um lado, é tarefa do espírito deixar que a verdade se manifeste, por outro, "necessita-se sempre para encontrar a verdade um *esforço subjetivo espiritual*. O ser é evidente e não oculto só quando eu me volto para ele e me entrego, e esta entrega tem a ver com o amor". O conhecimento existencial tem, pois, um caráter unitivo, pois se realiza na conjunção de dois movimentos: o movimento próprio do espírito que consiste em "estar junto" às coisas e do *logos* que lhe revela as próprias coisas.

#### 4.2.1 Intuição e inteligência senciente

O espiritual é inconsciente no momento em que "desaparece" na realização não reflexiva de atos espirituais, isto é, os atos espirituais podem apontar, dirigir-se a um objeto, sem apreender-se. É possível saber sem saber que se sabe. Assim, Frankl (1994a, p. 164) distingue entre um "saber" (primário) e uma "consciência" (secundária) de tal saber. O que normalmente se denomina como "consciência" é a consciência autorreflexiva, a autoconsciência, da qual se diferencia uma *consciência imediata*. Fazendo referência à terminologia escolástica, essa consciência imediata corresponderia à *prima intentio*; ao passo que o ato de reflexão, derivado do ato intencional, equivaleria à *secunda intentio*.

Essa distinção clássica corresponde aos modos ou momentos do conhecer humano. Sabe-se que conhecer algo, apreender espiritualmente um objeto – para dar uma primeira definição geral – não é tão simples, mas demanda uma multiplicidade de atos. A consciência cognoscente serve-se de diferentes operações mentais, funções intelectuais e habilidades para elaborar o conhecimento que se caracteriza como mediato, *discursivo*. O que se pergunta é se de fato há um conhecimento imediato, *intuitivo*, para além do conhecimento sensível, ou seja, uma *intuição espiritual* imediata. Segundo Hessen (2003, p. 98), "no princípio e no final de nosso conhecimento existe uma apreensão intuitiva. Tanto o dado imediato de que parte nosso conhecimento quanto os princípios últimos que constituem seu fundamento são apreendidos de modo imediato, intuitivo".

Na fenomenologia husserliana, a intuição equivale à *visão intelectual* do objeto de conhecimento, mediante a qual o sujeito capta a essência do dado ou do fenômeno. Em seu livro *Meditações cartesianas*, o criador da fenomenologia afirma que a evidência é "o modo de ser *intuitivamente dado, originariamente*" (HUSSERL, apud ASTI VERA, 1992, p. 3). Trata-se de uma visão direta, não meramente uma visão sensível, na qual a coisa se dá



originariamente. Mas enquanto Husserl reconhece apenas uma intuição de caráter racional, Scheler assume ao lado desta uma "intuição emocional" como o "órgão" para o conhecimento dos valores. A pessoa seria o centro de uma ampla gama de atos espirituais intuitivos e intencionais, não somente racionais. Nesse sentido, amplia o que os gregos chamaram de "razão" com um termo mais abrangente e compreensivo, ou seja, a própria palavra *espírito*:

[...] uma palavra que compreende o conceito de razão, mas que, junto ao fato de pensar ideias, compreende também uma determinada espécie de intuição, a intuição dos fenômenos primários ou essências, além de uma determinada classe de atos emocionais e volitivos que ainda temos de caracterizar: por exemplo, a bondade, o amor, o arrependimento, a veneração, etc (SCHELER, 1994, p.55, tradução nossa)<sup>118</sup>.

Para Frankl, a intuição tem lugar privilegiado no universo do conhecimento humano, em seu aspecto cognitivo e volitivo, como forma de apreensão do sentido e dos valores. Cita em vários momentos de sua obra que se trata menos de um conhecimento racional e lógico, caracterizando-se mais como um conhecimento emocional. No entanto, é importante compreender o significado de emocionalidade nesse contexto:

A emocionalidade não significa aqui afetividade no sentido psicológico de uma facticidade, mas em sentido ontológico, na linha da *raison du coeur* pascalina; nesse sentido, o amor, por exemplo, é explicitamente cognitivo, e não só de um valor ou de um sentido, mas também do valor e do sentido supremo: Deus (minha "demonstração da existência de Deus" a partir do amor, em *Zeit und Verantwortung*, Deuticke, Viena, 1947, p. 40: *amo ergo est.*) (FRANKL, 1994a, p. 152, nota de rodapé, tradução nossa)<sup>119</sup>.

Segundo D'Alfonso (1984), no processo perceptivo-configurativo da realidade, a primeira apreensão gestáltica apresenta uma "coloração afetiva", mediante a qual a psique adverte a presença de "algo" para além de si mesma. No intercâmbio das potências psiconoéticas com o mundo interno e externo, "produz-se no ser humano uma ressonância emocional, uma vivência, uma vibração vital que colore toda a experiência e lhe proporciona uma tonalidade individual" (D'ALFONSO, 1984, p.89). A emocionalidade apresentada por Frankl, de caráter ontológico, tem suas raízes no inconsciente espiritual, instância que está na base da própria consciência cognoscitiva. Porém é preciso lembrar que o processo intelectual-

<sup>118</sup> [...] una palabra que comprende el concepto de la razón, pero que, junto al pensar ideas, comprende también una determinada especie de intuición, la intuición de los fenómenos primarios o esencias, y además una determinada clase de actos emocionales y volitivos que aún hemos de caracterizar: por ejemplo, la bondad, el amor, el arrepentimiento, la veneración, etc.

<sup>119</sup> La emocionalidad no significa aquí afectividad en el sentido psicológico de una facticidad, sino en sentido ontológico, por ejemplo en la línea de la *raison du coeur* pascalina; en este sentido, el amor, por ejemplo, es explícitamente cognitivo, y no sólo de un valor o de un sentido, sino también del valor y del sentido supremo: Dios (cf. mi "demostración de la existencia de Dios" desde el amor *Zeit und Verantwortung*, Deuticke, Viena 1947, p.40: *amo ergo est.*)

configurativo envolve o homem biopsicoespiritual, por isso, apesar de ser "movido" pelo dinamismo espiritual, as chamadas potências cognitivas psiconoéticas confluem para o mesmo processo. Inclusive, essa "coloração afetiva" afeta também a dimensão somática.

Uma concepção semelhante é apresentada por Zubiri (2011, p. xi), que escolhe também a "via senciente" como ato formal da intelecção. Assim o expressa no primeiro volume que compõe sua Trilogia sobre a *Inteligência Senciente*<sup>120</sup>:

Abandonar a inteligência concipiente não significa que não se conceitue o real. Isso seria simplesmente absurdo. Significa, isto sim, que a conceituação, mesmo sendo uma função intelectual inexorável, não é, porém, o primário e radical do inteligir, porque a intelecção é primária e radicalmente apreensão senciente do real como real.

Zubiri forjou a expressão inteligência senciente para indicar que o intelecto humano está permeado de sensibilidade e que a sensibilidade está influenciada pela dinâmica do intelectivo. Não são atos superpostos; na intelecção senciente estão presentes num só ato o *sentir* e o *inteligir*. Primariamente, o ato de inteligir é um ato de apreensão intuitiva do real enquanto real; mas em todos os atos intelectivos ulteriores aparece esse momento de versão às coisas como reais; por isso, para o filósofo espanhol, a intelecção humana é atualização do real *na* inteligência senciente.

O ato de apreensão se desdobra em dois momentos essenciais e complementares. O primeiro modo de atualização é chamado de "apreensão primordial", na qual o real "somente como real" é atualizado *em e por* si mesmo. Num segundo momento, como uma "extensão da apreensão primordial", o real se apresenta em suas relações, dentro de um campo de realidade. Trata-se de uma apreensão campal, mediada pelo *logos*. O *logos* é, pois, um modo ulterior da mera atualização da coisa real que, mediante um distanciamento da mesma, volta a ela afirmando o que ela é "em realidade".

Esse segundo modo de apreensão do real se dá mediante o "logos", mas não como construção meramente linguística do sujeito cognoscente; e sim como declaração de algo que se apresenta em suas relações no campo de realidade. O *logos* apresenta, em sua estrutura formal, o movimento de tomar distância da coisa real para depois voltar a ela afirmando o que

---

<sup>120</sup> A obra *Inteligência Senciente* é composta por três volumes: *Inteligência e Realidade* (1980), *Inteligência e Logos* (1982) e *Inteligencia y Razón* (1983). A presente citação é do primeiro volume, mas é comentada por José Fernández Tejada no prefácio do segundo volume. In: ZUBIRI, X. *Inteligência e Logos*. São Paulo: É Realizações, 2011.

ela é *em realidade*, isto é, apreendendo seu objeto em interação com outros objetos e a partir deles. Ou seja, o logos senciente capta não um processo, mas a própria "estrutura" do real, na unidade do aspecto individual e campal.

A intuição corresponde à apreensão primordial de realidade. Para o autor, o conhecimento supremo é o conhecimento racional (logos-razão) que conduz às evidências conceituais. Mas a intelecção conceitual jamais esgotará certas qualidades e matizes intuitivos; a riqueza do intuído escapa sempre a uma estrita evidência racional. A intuição não é conhecimento confuso, mas intelecção primordial do real. Só pode ser considerada como conhecimento confuso no caso de se escolher a evidência racional como "o" cânon de intelecção. A evidência não é intuição empobrecida, mas intuição expandida, coisa muito diferente. A evidência é mais pobre em conteúdo que a intuição, em certo sentido, mas é imensamente superior em exatidão. Intuição e evidência são dois modos de intelecção do real: apreensão do real "como real", e apreensão do real "em realidade". Portanto, intuição e logos constituem uma unidade estrutural em que a primeira "exige" um movimento de expansão que se completa no segundo.

Com essa breve referência ao pensamento zubiriano, expresso em seu segundo livro da trilogia sobre a "inteligência senciente", poder-se-ia arriscar algumas aproximações com Frankl, ainda que cautelosas, pois os autores trabalham em planos diferentes e com intenções distintas. Ambos apresentam um logos senciente, de caráter emocional. E se pensarmos no processo de distanciamento para discernir o *logos-sentido* frankliano, este se configura de modo semelhante ao processo de inteligir zubiriano.

1. A apreensão senciente é apreensão "em impressão": apreende um conteúdo, um modo de ser de outro (alteridade) que se impõe como real porque se torna presente no ato intelectual. O ato de sentir e inteligir pressupõe um momento *físico* em que atuam os sentidos propriamente ditos, mas também a dimensão espiritual do *noûs*, enquanto "estar em presença". Frankl descreve o ato de conhecer como um "estar junto" às coisas ou ao outro; mas nesse contato ou encontro com o outro, este produz no sujeito cognoscente "uma impressão sensível", um "conteúdo de consciência", mediante o qual se vislumbra o objeto transubjetivo, tal qual é; se for uma pessoa, revela-se a pessoa que "é", também para além do corporal e do sensível.
2. A apreensão campal da realidade, isto é, de cada coisa em suas relações com outras, segundo descreve Zubiri, é uma ideia que permite fazer uma correspondência com o modo

de apreender a estrutura da realidade para Frankl: um sistema de relações no qual cada coisa *é-diferentemente*, ou seja, constitui-se como singular nas relações ou a partir das relações com outras. A própria configuração do sentido pessoal se dá como uma apreensão gestáltica sobre o fundo da realidade. A noção de âmbito da realidade (campo) parece corresponder à perspectiva em que o sujeito em situação conhece e capta o sentido. O *logos* de ambos os autores é relacional, transsubjetivo e se atualiza na perspectiva do sujeito cognoscente.

3. Embora em planos diferentes, os dois autores falam de "distanciamento". Em Zubiri, após a apreensão primordial, há um processo de distanciamento do real para vê-lo melhor, o que possibilita uma espécie de discernimento da coisa "em si" e "em suas relações", para se chegar ao conceito: este também é uma forma de atualização da realidade, mas mediada pelo *logos*. Este momento de distanciamento permite um paralelo com o distanciamento frankliano, próprio do dinamismo psicoonético, que consiste em tomar distância de si próprio e da facticidade da situação, para um discernimento: sem abandonar a realidade, a pessoa espiritual eleva-se sobre ela para compreendê-la e compreender-se, para posicionar-se perante ela e perante ele próprio. Esse distanciamento permite uma ação livre e responsável perante o próprio destino e a si mesmo.

O distanciamento frankliano tem um caráter mais existencial do que propriamente epistemológico, mas trata-se de um dinamismo do espírito que se explicita também no ato de conhecer. Assim, ambos os autores, com suas peculiaridades, transcendem uma "psicologia da inteligência" ou "uma lógica", para tratarem de uma estrutura formal: a do inteligir humano. Para ambos se trata de um estudo de 'noologia', do *noûs*. Se o objeto formal da filosofia zubiriana é a realidade atualizada na inteligência, a do pensamento frankliano é a essência do espiritual que se atualiza na realidade, no mundo, no outro. Parece, enfim, haver aí uma complementaridade fecunda.

### **4.3 Consciência e inconsciente espiritual**

Na perspectiva da análise existencial, falar de consciência remete ao fato basilar de que ser-homem não significa ser-impulsionado, resultado do jogo das funções psíquicas. A consciência é própria do homem enquanto "ser que decide". Espinosa (1994, p. 79) assinala que a consciência recupera o cetro perdido das mãos de uma "psicologia do inconsciente" dominante por décadas desde Freud. A noção de consciência em Frankl se distancia, na

realidade, das ideias centrais da antropologia filosófica do século XIX: o modelo racionalista de Descartes (*res cogitans*), que sustentará ainda a ética kantiana; o modelo positivista-mecanicista que tem início com o empirismo inglês; e o modelo vitalista que está na base da psicanálise freudiana, cuja concepção de consciência é uma resposta ao pensamento moderno racionalista e empirista:

A consciência é um fenômeno de desvitalização da vida. Os fenômenos conscientes ocultam, enquanto mascaram, o inconsciente. A consciência é uma formação tardia, secundária – um compromisso; é um ser falso, no qual se disfarça o ser verdadeiro, autêntico, genuíno do impulso vital" (ESPINOSA, 1994, p. 82, tradução nossa)<sup>121</sup>.

Com a filosofia fenomenológica (Husserl, Scheler) e existencial (Heidegger) inaugurada no século XX, o conceito de consciência ganha novos contornos, passando a ser redimensionada como consciência espiritual ou ética, para além de uma consciência meramente psicológica, concernente a um novo "espiritualismo" que se confronta com o naturalismo e psicologismo reinantes até então. E é a partir daí que Frankl desenvolverá seu conceito de consciência.

A pessoa humana em sua totalidade compreende também uma espiritualidade de caráter inconsciente, fonte de toda espiritualidade consciente, que consiste exatamente no fato de não ser uma autoconsciência reflexiva. Conforme analisado anteriormente, a existência espiritual é irreflexionável, isto é, há um "fundo" último que escapa à compreensão que o homem tem de si mesmo – é como o ponto cego da retina, o mais iluminado, mas que não se vê. Frankl vem propor, assim, uma "revisão de fronteiras": para além de um inconsciente instintivo, há também um inconsciente espiritual. Para Freud, o inconsciente "é puro id", reservatório de instintividade reprimida; trata-se do inconsciente impulsivo, governado pela lógica do prazer, das pulsões do desejo. Em Frankl, o inconsciente espiritual é a raiz mais profunda da vida consciente, onde há, também, uma espiritualidade reprimida.

Para se compreender o inconsciente espiritual a partir da ontologia frankliana, pode-se tomar a figura de um cilindro, como uma metáfora geométrica do ser humano, representado em todas as suas dimensões (Figura 4), todas expostas a uma zona consciente e inconsciente (Figura 5):

---

<sup>121</sup> La conciencia es un fenómeno de desvitalización de la vida. Los fenómenos conscientes ocultan, en cuanto enmascaran, lo inconsciente. La conciencia es una formación tardía, secundaria – un compromiso; es un ser falso, en el que se disfraza el ser verdadero, auténtico, genuino del impulso vital.

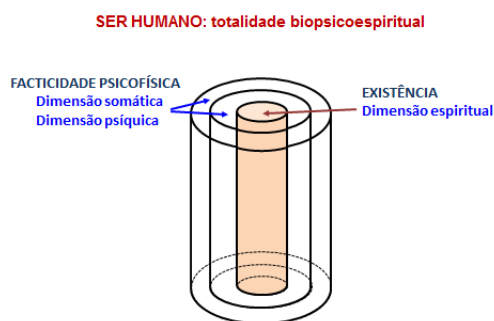


Figura 4: Totalidade biopsicoespiritual

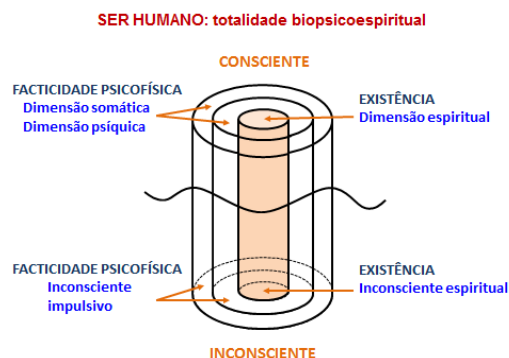


Figura 5: Demonstração do inconsciente espiritual

Vê-se, portanto, que podem ser inconscientes tanto a facticidade psicofísica, impulsiva, como a pessoa espiritual, centro dos atos livres e responsáveis. Tanto é que, precisamente, no inconsciente espiritual são tomadas as grandes e autênticas decisões da vida humana, de modo não racional, ao menos em primeira instância. O inconsciente espiritual "é um estado inconsciente com capacidade decisória, [...] é um agente existencial, mais que um fator instintivo" (FRANKL, 1999, pp. 86-87).

Muito já se falou sobre o inconsciente, seu caráter revelador, suas "forças criadoras", mas não se abordou ainda essa delimitação, ou confrontação, entre o instintivo e o espiritual dentro do inconsciente. Para Frankl (1997, p.19), é imprescindível compreender não tanto o limite entre inconsciente e consciente – este é muito fluido, permeável –, mas o limite entre o instintivo e o espiritual. Delimitar se o que há no ser humano pertence à dimensão instintiva ou espiritual possibilita entendê-lo como *ser incondicionado* apesar de todos os condicionamentos próprios de sua realidade biopsíquica e sociocultural. Essa distinção fundamental é o critério distintivo do "ser que decide" (Jaspers) e, no sentido analítico-existencial, do "ser-responsável".

Contudo, se o limite entre consciente e inconsciente é permeável, o que "separa" o instintivo do espiritual é uma fronteira mais nítida, como se fosse um "hiato ontológico" no interior da unidade-totalidade antropológica. Esse hiato ontológico, já mencionado anteriormente, explicaria a capacidade humana de distanciar-se e posicionar-se frente a si mesmo ou à situação. Dessa forma, discernir se um determinado fenômeno é espiritual ou instintivo tem grande relevância não só psicoterapêutica, mas também educativa, tendo em vista que mobilizar na pessoa sua liberdade responsável é a condição para confrontar sua facticidade psicofísica e realizar a própria dinâmica formativa.

Com efeito, para uma compreensão mais precisa do inconsciente espiritual, Frankl elege como caminho uma análise fenomenológico-existencial da própria "consciência", em sentido lato. Por que a consciência a servir de modelo para tal compreensão? No enfoque da ontologia dimensional, a consciência é um fenômeno primário que estende suas raízes numa profundidade inconsciente, onde tem sua origem. Nesse sentido, a consciência é considerada como algo irracional; é alógica ou, como costuma retificar, "pré-lógica". Essa concepção permite dizer que assim como existe um conhecimento pré-lógico e pré-científico do ser, também há uma compreensão pré-moral dos valores, que precede toda moral explícita, é anterior à compreensão de qualquer sistema de valores.

Essa forma irracional de operar da consciência é assim examinada por Frankl (1977, pp. 34-35; 1999, pp. 49-50): no que se refere ao conhecimento, a consciência tende ao ser, em outros termos, à consciência se revela algo que *é*; e no que se refere à vontade, a consciência tem como objeto o ser que *deve ser*, isto é, o que emerge do inconsciente à consciência é algo que *ainda não é*, mas antecipa-se à consciência por meio da "intuição". A resposta, portanto, à pergunta de como acontece essa antecipação na profundidade da consciência está em seu caráter essencialmente intuitivo. Essa antecipação espiritual é uma forma de *insight*, que quer dizer "visão interior": uma espécie de iluminação intelectual, repentina, global e direta. É a intuição que permite captar "de uma só olhada" a situação imprevista e tomar no instante uma nova decisão.

Este *fundo inconsciente da consciência* já se manifesta nas primeiras etapas da vida e, por isso, é o fator que fundamenta o desenvolvimento da personalidade por meio da ação educativa<sup>122</sup>. Desde cedo, a criança pode ter uma consciência pré-lógica de si mesma (intuir quem é, perceber-se como alguém único) e uma consciência pré-lógica do valor (intuir o que vale em dada situação ou o que tem sentido para ela naquele momento). Ou seja, ela é capaz de antecipar uma vivência que se tornará uma realidade consciente com o seu amadurecimento. Diz Bruzzone (2001, p.275, tradução nossa):

A consciência como fenômeno espiritual pré-lógico e pré-reflexivo constitui, portanto, o centro motor da possibilidade educativa e reeducativa de Frankl: o lugar da eticidade fundamental da pessoa, no qual se dá o encontro entre o polo subjetivo da autotranscendência intencional e aquele transubjetivo dos significados existenciais<sup>123</sup>.

<sup>122</sup> Faz-se aqui referência à "antropologia da criança", mencionada no segundo capítulo, pp. 87-88.

<sup>123</sup> La coscienza, come fenomeno spirituale pre-logico e pre-riflessivo, costituisce pertanto il centro motore della concezione educativa e rieducativa di Frankl: il luogo della eticità fondamentale della persona, in cui avviene

#### 4.3.1 A consciência como "órgão do sentido"

Em sua busca de sentido, o ser humano é como que conduzido pela consciência para descobrir aquele "único necessário" a ser realizado em dada situação. Trata-se de uma possibilidade exclusiva que se abre a uma pessoa concreta. É o que Max Scheler chamou de "valor de situação", percebido intuitivamente pela consciência moral: um dever-ser individual que não pode ser abarcado por nenhuma "lei moral" formulada em termos universais (por exemplo, no sentido do imperativo kantiano).

Dessa maneira, Frankl (1985, pp. 36-37) propõe qualificar a consciência mais como um "instinto ético" do que identificá-la com a "razão prática". O instinto ético, no entanto, nada tem a ver com o instinto animal que se dirige ao genérico; ao contrário, sua eficácia é garantida porque tende ao individual e concreto. Somente a consciência pode sintonizar a "lei eterna", a "lei moral", com cada situação singular e cada pessoa particular. Tal "façanha" não pode ser feita pelo intelecto, entendido como a *ratio* discursiva, mas somente por essa "faculdade advinhatória" denominada por Frankl como "órgão do sentido".

Se sob a vontade de sentido há como que uma espécie de premonição do sentido, a consciência, com sua qualidade intencional e autotranscendente, atua como um "guia" na busca e na realização do mesmo. Ao modo de outros órgãos que desempenham uma função específica no organismo, a consciência é o órgão do sentido, tanto que pode ser definida como "a faculdade de intuir o sentido único e peculiar latente em cada situação" (Frankl, 1994a, p. 19).

Assim, o sentido não é algo que se dá ou se inventa arbitrariamente; o sentido se encontra, ou melhor, se *des-cobre*, conforme a etimologia da palavra: do latim, *discooperio*, "descobrir, tirar a cobertura". A consciência capta o sentido que se deixa à vista, que se torna perceptível sobre o fundo da realidade, ao modo de uma *Gestalt*:

Dado que a percepção destas *gestalts* significativas se reduz à interpretação de uma situação dada, Karl Barth tinha razão ao dizer que "a consciência é a verdadeira intérprete da vida". E se nos perguntamos agora que é o que conduz e guia o homem nesta busca de sentido, deveremos afirmar com certeza que esta função é desempenhada pela consciência (Frankl, 1999, p. 150, tradução nossa)<sup>124</sup>.

---

l'incontro tra il polo soggettivo dell'autotrascendenza intenzionale e quello trans-soggettivo dei significati esistenziali.

<sup>124</sup> Dado que la percepción de estas *gestalts* significativas se reduce a la interpretación de una situación dada, Karl Barth tenía razón al decir que "la conciencia es la verdadera intérprete de la vida". Y si nos preguntamos



A consciência não é absoluta e pode se enganar. Diz Frankl, nesse aspecto, que a consciência é "demasiadamente humana": até o último momento da vida a pessoa pode não saber se de fato cumpriu o sentido de sua vida. Pode ter se deixado enganar, ou cabe-lhe a humildade de não poder certificar-se de que a consciência de outrem era a que tinha razão. No entanto, ninguém pode eximir-se de ouvir a "voz da consciência", com a qual se deve manter um autêntico diálogo.

Contudo, é precisamente esse crédito na autoridade da consciência como “órgão de sentido”, ainda que seja falível e limitada, o que “permite não perder a confiança pedagógica de base, que consiste em diferenciar no coração do sujeito humano as potencialidades para reconstruir um horizonte de sentido compartilhado, para além da crise de valores e da tradição” (BRUZZONE, 2008, p. 130, tradução nossa)<sup>125</sup>.

"Favorecer a apuração da consciência moral", diz Frankl, é a urgência dos dias atuais, marcados pela ausência de valores sólidos e referenciais para a vida. Por outro lado, a tradição também pode converter-se em ameaça quando é aceita acrítica e passivamente. Sabe-se que nem todo passado deve sobreviver, mas somente aquele que pode ser "reinterpretado" na perspectiva da situação histórica e biográfica de cada homem ou de cada grupo humano. A consciência, além de intuitiva, é criativa, isto é, pode orientar o homem para atuar de tal modo que sua ação não corresponda àquilo que predica a sociedade à qual pertence. Dessa forma cabe à educação formar a consciência crítica, para além da norma: aquela que intui na realidade presente novas configurações de sentido, ou que consegue ver sentidos novos detrás dos velhos.

#### **4.4 Sentido e significado: correspondência semântica na educação**

Na terminologia frankliana, como já analisado anteriormente, *logos* não se refere tanto à lógica do discurso argumentativo, assim como não se identifica com o meramente intelectual e racional; mas é ontológico e ético, existencial e afetivo. O uso do vocábulo *Sinn*, preferido a *Bedeutung*, corresponde à intenção de caracterizar o *logos* como "o sentido

---

ahora qué es lo que conduce y guía al hombre en esta búsqueda de significado, deberemos afirmar con certeza que esta función la desempeña la conciencia.

<sup>125</sup> [...] permite no perder la confianza pedagógica de base, que consiste en diferenciar en el corazón del sujeto humano las potencialidades para reconstruir un horizonte de sentido compartido, más allá de la crisis de valores y de la tradición.

*intrínseco, objetivo e concreto* da existência (ou o elemento valorativo e eticamente relevante a ela inerente), que pode ser intuído fenomenologicamente pela consciência pessoal, mais do que racionalmente inferido ou intelectualmente deduzido" (Bruzzone, 2001, p. 303, tradução nossa)<sup>126</sup>.

Em nosso idioma, como em muitos outros, não há limites precisos quanto ao uso dos termos "sentido" e "significado", embora, no pensamento contemporâneo, lhes sejam atribuídas diversas acepções, seja a partir do campo da linguística, da lógica, da ética ou da educação. O termo alemão *Bedeutung* é normalmente traduzido por denotação ou referência, e o vocábulo *Sinn* por sentido. Mas os usos variam de autor para autor, não raramente com muitas ambiguidades e não isentos de críticas, como, por exemplo, à *Bedeutung* de Frege, de Husserl ou de Wittgenstein.

Contudo, a partir de um enfoque fenomenológico, Leocata (2003, p. 248, tradução nossa)<sup>127</sup> propõe uma hipótese de distinção terminológica que pode ser esclarecedora para o uso frankliano: "sentido (*Sinn*) abarca qualquer aspecto noemático de um ato intencional<sup>128</sup>, enquanto significado (*Bedeutung*) é algo mais inerente à linguagem, pois envolve os juízos e enunciados, e mais circunscrito a ela". Acontece, na percepção fenomenológica, um movimento intencional da consciência de abertura ao mundo, em determinada perspectiva e, ao mesmo tempo, uma abertura do real ao ato intencional, manifestando o sentido que as próprias coisas encerram. O "sentido" é, pois, o conteúdo noemático presente nos objetos e por eles manifestado. Esse enfoque husserliano permite considerar que aquilo que é portador de sentido pode ser nomeado, descrito, evocado mediante a palavra. Dessa forma, a palavra seria o nexos que uniria o sujeito em sua atividade intencional (cognitiva, valorativa, prática) com o que diz o mundo (LEOCATA, 2003, 249).

---

<sup>126</sup> [...] il *senso intrinseco, oggettivo e concreto* dell'esistenza (ovvero l'elemento valoriare ed eticamente rilevante insito in essa), che può essere intuito fenomenologicamente dalla coscienza personale, piuttosto che razionalmente inferito o intellettualmente dedotto. Si tratta dunque del dover-essere normativo, implicito nell'essere-attuale della situazione concreta, allo stato di possibilità latente ed opportunità (*Gelegenheit*) in attesa di realizzazione.

<sup>127</sup> [...] sentido (*Sinn*) abarca cualquier aspecto noemático de un acto intencional, mientras significado (*Bedeutung*) es algo más inherente al lenguaje pues involucra los juicios y enunciados, y más circunscrito a él.

<sup>128</sup> "Noema", na terminologia de Husserl, é o aspecto objetivo da vivência, em seus diversos modos de ser *dado* (p. ex., o percebido, o recordado, o imaginado). É distinto do próprio objeto que é a coisa; o noema de uma percepção é o complexo dos atributos e dos modos de ser dados pela experiência. P. ex., o objeto da percepção da árvore é a árvore mesma, mas o noema é árvore verde, iluminada ou não iluminada, percebida ou lembrada, etc (ABBAGNANO, 1998).

Essa concepção difere das concepções de Frege e de Wittgenstein, com as quais compara o autor. Para o primeiro, o sentido está atrelado ao modo como nos é dado o objeto, o sentido da palavra enquanto unida a uma representação. Para o segundo, o sentido se dá no próprio uso das palavras no momento da enunciação, no uso previsto pelas regras inerentes a determinado jogo de linguagem. Na fenomenologia, o sentido transcende as palavras e de certa forma as alimenta, pois as coisas não poderiam ser ditas se de algum modo já não gerassem algum sentido em sua manifestação. Pode-se, então, falar do sentido e do sem-sentido de determinada realidade do mundo, ou das relações intersubjetivas.

O termo "significado" (*Bedeutung*), embora possa ser empregado em certos contextos de modo intercambiável com o de sentido, é mais evidente sua relação com a linguagem. É uma propriedade do enunciado ou do discurso:

O significado estaria assim situado entre a abertura a um espaço semântico, que pode ir determinando-se progressivamente à medida que o discurso se faz mais explícito, e entre a "reflexão" da linguagem sobre si mesma, no sentido de que quando nos perguntamos pelo significado de uma palavra ou de um enunciado, nos remetemos inevitavelmente a outras palavras ou enunciados que são "interpretantes" dos primeiros, no sentido indicado por Pierce (LEOCATA, 2003, p.252, tradução nossa)<sup>129</sup>.

A referencialidade a algum aspecto da realidade é também uma característica do significado, embora seja esta uma questão complexa para a filosofia da linguagem – científica ou ordinária –, ou seja, há diferentes concepções sobre os diversos modos que pode revestir a relação entre a linguagem e o real. Para a fenomenologia, contudo, o sentido antecede o significado, justamente por seu contato mais imediato com as formas do real, enquanto que o significado remete a uma maior autossuficiência da linguagem. De qualquer maneira, sentido e significado não podem separar-se da atividade intencional da consciência e do abrir-se a um mundo (*Welt*) "próprio da condição humana", no dizer frankliano, um horizonte de sentido e de valores. Sentido e significado estão, nesse enfoque, numa relação de contiguidade.

Essa distinção entre sentido e significado contribui para entender a acepção do vocábulo "sentido" (*Sinn*) utilizada por Frankl: a de expressar um conteúdo vital a ser realizado. O sentido corresponde, justamente, a esse aspecto noemático de um ato intencional; ao conteúdo próprio e real inerente aos objetos presentes no mundo, que pode ser intuído pela

---

<sup>129</sup> El significado estaría así ubicado entre la apertura a un espacio semántico, que puede ir determinándose progresivamente a medida que el discurso se hace más explícito, y entre la "reflexión" del lenguaje sobre sí mismo, en el sentido de que cuando nos preguntamos por el significado de una palabra o de un enunciado, nos remitimos inevitablemente a otras palabras o enunciados que son "interpretantes" de los primeros, en el sentido indicado por Pierce.

consciência pessoal. Trata-se de uma dinâmica existencial de descoberta (*Sinnfindung*) e não de atribuição do sentido; descoberta de uma possibilidade inerente e latente numa situação concreta, como que à espera de realização. E da mesma forma que se refere a uma situação determinada, está relacionado a uma pessoa específica, ou seja, o sentido é pessoal, nunca geral ou para todos. O sentido é *ad situationem* e *ad personam*.

Por outro lado, o *significado* tem uma dimensão mais social, comunitária, uma vez que pode ser partilhado e construído coletivamente a partir dos sentidos individuais ou, dialeticamente, como caminhos mediadores de sentidos pessoais. O *significado* amplia as possibilidades de interpretação do real (nos âmbitos de vivência) que já está presente no *sentido* pessoal, mas que talvez careça de corpo, volume, visibilidade para ser partilhado. O horizonte do significado pode ampliar-se continua e progressivamente, mas não como mero produto de redes ou mapas semânticos, e sim como fruto de perspectivas individuais pelas quais se mostra a realidade. Ao mesmo tempo, "para o homem não há horizonte de mundo que não se traduza num espaço semântico progressivamente explicitável" (LEOCATA, 2003, 254). Pode-se dizer, portanto, que o significado é o que é partilhável e comunicável do sentido pessoal; é fruto da ampliação do sentido pessoal feito coletivamente ou dialogicamente mediante a linguagem.

A distinção que vem sendo proposta entre sentido e significado abre uma rica perspectiva de análise para a educação, justamente porque remete a uma correspondência semântica entre os dois termos. A necessidade de sentido é inerente a todo agir humano e o agir educativo não se subtrai a esse fato. Exatamente por ser dirigida a um escopo (a formação humana), toda ação educativa é perpassada por uma exigência de sentido e de significado (NANNI, 1990, p. 32). Contudo, o que se quer evidenciar é que sentido e significado se conjugam, se complementam, nesse movimento de trabalhar concomitantemente em nível individual e coletivo, ou melhor, comunitário. Se o sentido é entendido como um horizonte de mundo pessoal, individual, este pode e deve ser traduzido semanticamente *na* e *pela* comunidade educativa, sendo por esta explicitado, ampliado e dividido. Os sentidos pessoais estão, pois, na origem de uma dinâmica de progressiva formalização do horizonte de significados comuns.

Os encontros e diálogos educativos são orientados ao conhecimento de mundo, à compreensão de sentidos e à partilha de significados. A própria pergunta sobre o sentido da vida – que pode derivar-se em outras tantas, como "Que sentido tem aprender isso ou aquilo?"

ou "Que sentido têm os atos humanos?" – é central na educação e deve ser transformada num diálogo coletivo, comunitário, no âmbito da escola. Esse permanente perguntar intervém na configuração dos sentidos pessoais, da mesma forma que as respostas únicas e pessoais podem transformar-se em projetos comuns ou partilhados. O mesmo horizonte de significados se abre, pois, para todos; a partilha de perguntas e respostas, desafios e projetos, desejos e narrativas constituem o *logos* educativo.

#### 4.4.1 Atitude reflexiva e desenvolvimento das funções cognitivas

Foi dito que o ser cognoscente, de alguma forma, sai de si para estar "junto a" outro ente, sendo esta sua característica mais primária e essencial. De outro lado, o objeto de conhecimento nunca está "fora", frente ao ser cognoscente, em sentido espacial, mas simplesmente está "aí". Assim Frankl descreve o nexa ontológico entre consciência e mundo, para caracterizar o conhecimento existencial. Mas este estar-aí (*Da-sein*) se refrata em um sujeito e um objeto na "atitude reflexiva". Essa atitude reflexiva já não é ontológica, mas ôntica, concretamente uma atitude psicológica. A "presença" se ontifica, se reinterpreta em chave psicológica: "Se a presença é prévia a todo pensamento, linguagem etc, também uma ontologia do conhecimento deve ser prévia à psicologia" (FRANKL, 1994a, p. 111).

Assim, pode-se dizer que de uma consciência imediata, intuitiva, deriva o ato de reflexão, próprio de uma consciência secundária do saber apreendido previamente no ato intencional. A consciência se caracteriza, então, no âmbito do conhecimento, como uma propriedade da pessoa ou do eu para conhecer os processos internos e externos e influir sobre eles. É o campo onde o eu examina sua problemática, suas experiências e suas próprias ações; o cenário em que o eu se dá conta da própria vida e de si mesmo. Aristóteles já dizia que o intelecto "pode pensar-se" e Tomás de Aquino assinala que "ao refletir sobre si mesmo, o intelecto entende, conforme essa reflexão, tanto o seu entender quanto a espécie por meio da qual entende" (apud ABBAGNANO, 1998, p. 837).

Assim, uma vez compreendida a inteligência como potencialidade apreensiva – dada sua qualidade de "estar presente" em sentido ontológico, como desenvolve Frankl – é importante entender seu modo de operar que, para alcançar uma evidência, ou para chegar a um conceito, precisa perguntar, comparar, distinguir, argumentar. A inteligência, em seu exercício, não é apenas intuição, "mas também discursividade, desenvolvimento, avanço em passos, distinções e conexões, finalmente, julgamentos. Aqui o conhecimento afirma ou nega,

sintetiza ou analisa em formulações articuladas, temporalizadas, discursivas" (LEOCATA, 1996, p.50, tradução nossa)<sup>130</sup>. Esse caminho próprio da racionalidade humana é marcado pela discursividade, mas não no sentido de um desenvolvimento meramente lógico, desprovido do contato com a realidade ou a experiência, mas como um percurso no tempo para descobrir novos aspectos do real.

Na filosofia clássica, distingue-se, desde Aristóteles, um conjunto de "sentidos internos" como a memória, a imaginação, a estimativa ou cogitativa, todas consideradas potências cognitivas que estão orientadas à perfeição da vida humana e, ao mesmo tempo, enlaçam a dimensão sensível com a dimensão espiritual. Em linguagem atual, prefere-se, a enumerar potências e faculdades da inteligência, falar desse intercâmbio dinâmico e multiforme da consciência em sua abertura ao mundo. De qualquer forma, não se pode deixar de considerar que a intencionalidade cognoscitiva tem modalidades diferentes, e a mesma realidade é multidimensional e apresenta diversos níveis de profundidade.

Num estudo sobre a função específica da "cogitativa"<sup>131</sup>, baseado nos textos de Tomás de Aquino, Murat (2005, p. 27) afirma que tal potência cognitiva permite alcançar "o centro de relação da parte sensitiva e a espiritual humanas". A cogitativa canaliza as energias psíquicas do homem para a realidade, ao mesmo tempo em que esta nutre a inteligência e a protege de inclinar-se a construções puramente subjetivas e vazias. O estudo versa sobre as relações entre a *inteligência* como potencialidade apreensiva, a *razão* como o aspecto mais discursivo da inteligência e a *cogitativa* como uma função cognitiva intermediária, pós-sensorial e pré-conceitual. Esse tema, apesar de tão antigo, está na base do que se entende hoje por "inteligências múltiplas", de Howard Gardner, com todas as suas implicações educacionais.

No estudo citado, Murat (2005, p. 28) afirma que determinado sujeito pode ter mais poder argumentativo do que capacidade apreensiva, ou vice-versa, a primazia de uma aptidão

---

<sup>130</sup> [...] sino también discursividad, desarrollo, avance por pasos, distinciones y conexiones, lo cual se inicia ya con la facultad de juzgar. Aquí el conocimiento afirma o niega, sintetiza o analiza en formulaciones articuladas, temporalizadas, discursivas.

<sup>131</sup> Segundo a doutrina clássica dos "sentidos internos", a "cogitativa" é uma potência cognitiva de ordem sensitiva que cumpre suas funções no âmbito do particular e do concreto. Nos animais, está sujeita ao determinismo; no homem, tal potência está dirigida a seu objeto específico, mas orientada ao aperfeiçoamento da vida humana. A cogitativa se aproxima da inteligência espiritual-intuitiva, embora seja de ordem sensitiva. Toca o racional-discursivo, mas opera com o singular e concreto da experiência.

compreensiva sobre uma habilidade de raciocínio. E isso não se deve tanto a variações da própria potência intelectual, mas às disposições orgânicas e sensoriais que podem estar mais estimuladas ou não. Por exemplo, a mentalidade matemática se distingue pela facilidade do poder de raciocínio lógico, sendo mais discreta sua capacidade de estabelecer contato direto com a realidade múltipla e concreta; já o artista possui grande agudeza intuitiva, que transpõe para o concreto com uma abertura imediata ao universal. E assim por diante.

É muito esclarecedora a parte do estudo que trata dessas relações na criança. O autor afirma, a modo introdutório, que a virtualidade da natureza racional se atualiza em perfeições relativas, isto é, em cada fase da vida existe uma completude, uma perfeição relativa ao estágio de desenvolvimento, o que retoma o tema da antropologia da criança. Quanto às relações entre *inteligência*, *razão* e *cogitativa* – objeto de seu estudo – Murat assinala que a criança tem os sentidos internos fortes e ordenados, ou seja, nela há uma clara primazia da cogitativa. Com o artista partilha a transcendência das percepções – suas intuições a afetam profundamente e podem definir sua estrutura psíquica futura e a formação de sua inteligência. A criança é viva e profunda, capaz de entender apesar de não raciocinar. Sua racionalidade "não atua ainda como aptidão aquisitiva pessoal; vive momentos sem continuidade prudencial e de experiência" – daí a responsabilidade dos pais e professores que planejam e sustentam a vida. Compreender como se relacionam as potências cognitivas da intuição, da razão e da cogitativa na criança é fundamental para acompanhá-la em seu desenvolvimento cognitivo-valorativo. Por exemplo, é a idade em que a imaginação se mostra de modo mais puro e aguçado, tanto que as artes infantis e os jogos simbólicos fazem parte integrante da formação inicial.

A educação atual ainda está centrada na transmissão de conteúdos, sem o devido trabalho de elaboração desse conhecimento por parte do aluno. Ou, do lado oposto, pode cair num "ludismo" sem objetivos claros, transformando a aprendizagem em entretenimento. Quando se trata de desenvolver as competências necessárias para formar o aluno reflexivo e criativo, a falta de preparo ainda é flagrante nos meios educativos: falta aos professores um saber mais fundamentado sobre os processos cognitivos e valorativos que integram o processo do pensar e do conhecer, bem como uma visão integrativa de tais processos no conjunto da personalidade do aluno.

Para Hannah Arendt, a atividade de pensar é diferente de conhecer, portanto, não corresponde diretamente ao objetivo pedagógico de desenvolver as funções cognitivas.

Pensar, para a autora, não é uma atividade que busca necessariamente a evidência e a verdade, como é próprio da atividade cognoscitiva; corresponde mais ao ato de refletir sobre o significado da situação e das próprias ações, para o que é preciso retirar-se da presença de outros e colocar-se diante de si mesmo.

Não é possível aprofundar aqui a temática como Arendt desenvolve em seu livro *A vida do espírito. Volume I – Pensar* (1999); mas a autora entende que a própria consciência, antes do ato reflexivo, já está cônica de si mesma, da identidade do "eu-sou" (o que Frankl denomina como "autocompreensão ontológica pré-reflexiva"); e o pensar – "o diálogo silencioso do eu consigo mesmo" – pode ser compreendido como a "atualização da dualidade original ou da cisão entre o eu e eu mesmo que é inerente a toda consciência" (ARENDR, 1999, p. 87). Assim, pensar equivale à própria atividade reflexiva da consciência de examinar as próprias experiências. Essa reflexividade aponta para um "lugar" de interioridade para os atos do espírito, e não é possível conceber uma aprendizagem propriamente humana, se não se considera essa interioridade do pensar. Assim considerada, e integrada aos processos cognitivos de um lado e de outro ao conjunto da personalidade do aluno, pode-se admitir que "aprender a pensar" deve ser uma das finalidades da educação.

Esse tema foi desenvolvido pelo educador espanhol, Víctor García Hoz, já citado nesse trabalho, a partir de uma investigação sobre quais seriam as grandes funções que integrariam o processo do pensar. Hoz (1995, pp. 63-64) identificou, assim, seis fases do processo, cada qual compreendendo um conjunto de funções intelectuais, não necessariamente entendidas como etapas sucessivas. Tais fases podem ser sinteticamente assim descritas:

1. Perceptiva (atenção, motivação, observação, percepção, leitura, identificação etc);
2. Reflexiva (análise, comparação, classificação, inferência, síntese, valoração, interpretação, resolução de problemas);
3. Criativa (extrapolação, analogia, imaginação, fantasia);
4. Retentiva (assimilação, conservação, memorização, evocação, reconhecimento);
5. Expressiva verbal (oral e escrita); e
6. Expressiva não verbal (expressão corporal, motricidade, expressão plástica, expressão musical, expressão técnica, expressão ética). A expressão ética não se reduz às funções relacionais e sociais – está presente em todo ato de pensamento e, por seu caráter



volitivo, faz com que a aprendizagem desemboque na ação, já permeada por uma reflexão valorativa.

Evidentemente há outras formas de organizar as funções cognitivas, mas o que se pretende apresentar é que tais fases, com suas respectivas funções, podem integrar um "modelo de aprendizagem humanizado". Segundo Hoz (1995, pp. 65-66), o conhecido esquema behaviorista "estímulo-resposta" (E-R) não pressupõe o processo mesmo do pensamento, uma vez que estão fora desse esquema todas as funções reflexivas, criativas ou valorativas. Assim, reunindo todas essas funções sob o termo genérico "elaboração", Hoz amplia o esquema inicial para o modelo Estímulo-Elaboração-Resposta. Como o termo resposta pode manter a conotação behaviorista de reação a estímulos<sup>132</sup>, e a resposta humana só pode ser manifestação de um processo elaborativo – expressão da interioridade do sujeito – o modelo sofre mais um ajuste: Estimulação-Elaboração-Expressão (Es-EI-Ex).

Analisando certas características dos componentes de tal modelo, a primeira coisa que Hoz comenta é que a pessoa não se limita a receber passivamente os estímulos<sup>133</sup> que a alcançam. Isso é evidente, pois ao relacionar-se com o objeto de conhecimento o sujeito o faz com sua subjetividade, suas experiências anteriores, interesses, disposições, e dentro das modalidades socioculturais às quais pertence – enfim, a perspectiva relativa à pessoa e sua situação. Assim, a fase de estimulação pode ser enriquecida com um elemento essencial para qualquer atividade de tipo intelectual: a formulação de uma pergunta.

Esse aspecto remete ao valor metodológico do diálogo socrático. Sem dúvida, aprender a pensar está associado a aprender a perguntar, o que implica em formular "perguntas legítimas", para as quais não existem respostas pré-concebidas, sejam do senso comum, sejam aquelas que se referem ao saber acumulado e sistematizado (BRUZZONE, 2011, p. 177). As perguntas legítimas são aquelas que mobilizam a atitude reflexiva e permitem uma busca pessoal de respostas para as questões vitais e os problemas reais. Tais perguntas podem vir do próprio aluno ou do professor que está mediando o processo. No

---

<sup>132</sup> O termo "resposta", nesse binômio, corresponde a "reação". Vale lembrar que para Frankl a capacidade de dar respostas é a mais própria do ser humano, enquanto ser-responsável. Etimologicamente, *responsável* é aquele "que garante, que responde"; derivado do latim *responsus*, particípio passado de *respondere* "afirmar, assegurar, responder" (Houaiss, *Dicionário eletrônico*).

<sup>133</sup> O termo "estímulo" também não é o mais adequado, tanto em sentido etimológico, de "aguilhão", como em sentido derivado, de algo que anima, que incita à realização de algo – quando não "excita", o que pode ser pernicioso para a aprendizagem. Assim, para manter a terminologia do autor, estimulação deve ser entendida de forma ampla, não só como motivação, mas como a fase da aprendizagem que engloba os processos psíquicos e noéticos, receptivos e ativos, desencadeadores da fase elaborativa.

trabalho psicoterapêutico, o sentido pode ser evocado, segundo Frankl (2011, p. 69), "propondo perguntas provocativas no marco de um diálogo maiêutico, em sentido socrático"; na educação, a função apelativa (nunca impositiva) do diálogo é um método privilegiado e sempre novo de busca de sentido e significados comuns.

Quanto ao componente intermediário do modelo, mais complexo, não significa que o processo se dará de forma absolutamente linear, pois a busca de conhecer unida ao processo de pensar dificilmente origina um conhecimento estanque, ou uma resposta externa; mas um conhecimento que seja revertido em enriquecimento interior do sujeito cognoscente (sentido). Além do que, espera-se que a atitude reflexiva abra o leque de associações e conexões com novos conceitos e valores, à medida que novas faces do real vão sendo exploradas e as experiências partilhadas (significado).

Dentro do processo elaborativo, a memória tem uma participação fundamental. Por isso, talvez seja interessante deter-se brevemente sobre tal função, pelo fato de ter sido tão desacreditada nos últimos decênios, ao menos no âmbito da educação brasileira. A função da memória não se limita a reter o conhecimento adquirido, mas abarca um conjunto de processos internos. A educabilidade humana se encarrega de mover as forças psiconoéticas em favor de uma aprendizagem que transforma e elabora o apreendido, de modo que a atuação da memória perpassa e é perpassada por todo o processo reflexivo do pensar.

Se tradicionalmente os atos da memória se limitavam à retenção e reprodução dos conteúdos passados, "dentro do conceito atual de inteligência, a memória é entendida como uma função complexa de acumulação imediata, codificação conceitual ou significativa, depósito a longo prazo, recuperação ou evocação e geração de respostas" (HOZ, 1995, p. 68, tradução nossa)<sup>134</sup>. Tanto que a memória se enlaça com a função especificamente humana da "criação". Como ser limitado, é certo que o homem não cria algo do nada, pois a criação se situa no processo elaborativo de elementos previamente adquiridos. Assim, "criatividade e memória não se contrapõem e excluem; mutuamente se necessitam no marco existencial do homem" (HOZ, 1995, p. 69, tradução nossa)<sup>135</sup>, o que remete ao fato, já discutido, de que conservação e transformação são duas facetas do mesmo fenômeno educativo. Inclusive, se

---

<sup>134</sup> [...] dentro del concepto actual de la inteligencia, la memoria se entiende como una función compleja de acumulación inmediata, codificación conceptual o significativa, depósito a largo plazo, recuperación ou evocación y generación de respuestas.

<sup>135</sup> [...] creatividad y memoria no se contraponen y excluyen; mutuamente se necesitan en el marco existencial del hombre.

esses dois polos existenciais e educacionais se cindem, o processo de criação se desumaniza em atitudes de caráter anarquizante. Por outro lado, se a memória exerce uma função meramente reprodutiva, também perde seu caráter humanizador no processo educativo.

O terceiro componente do modelo é a expressão. Trata-se de uma função humana muito complexa, que se abre para muitas vertentes de manifestação, as quais, por sua vez, configuram diferentes zonas de atividade. Aliás, antes de entender a expressão como uma função cognitiva, caberia pensá-la em seu caráter ontológico, pois, como diz Nicol (1989, p. 119; 121), o ser é expressão pelo puro dado de sua presença, é uma realidade manifesta: "A presença humana é uma revelação expressa". E mais à frente, "para o homem *a expressão é ser em ato*, é realizar a potência própria de ser". Não sendo possível adentrar essa temática estritamente filosófica, no momento, basta pensar que justamente por essa qualidade ontológica é possível distinguir as manifestações específicas da função expressiva – verbal, gestual e tantas outras.

Já se mencionou anteriormente que, para Frankl, o organismo, a dimensão fáctica, tem uma "missão" expressiva. A existência da pessoa implica a possibilidade de expressar-se corporalmente, produzindo no outro uma impressão sensível. No entanto, essa impressão não comunica somente o que aparece da pessoa, mas ela mesma, isto é, normalmente não percebemos somente um corpo, mas uma pessoa, justamente por ser uma unidade biopsicoespiritual. Assim, a conformação somática é apreendida em termos de expressão, e não como estatura, volume, peso etc, o que confirma que, em intuição primária, os homens percebem, no corpo, o caráter, ou seja, que não é o corpo, mas expressão: algo dotado de sentido.

Retomando a questão das funções cognitivas, sobre a base dessa ontologia da expressão, pode-se pensar que o homem cria formas de relação e sistemas simbólicos para expressar-se e comunicar-se. Hoz define as duas grandes áreas da expressão: a verbal e a não verbal. Quanto à segunda grande área, o homem se expressa diretamente mediante seu próprio organismo, no gesto; expressa-se mais cabalmente em tudo o que faz, na ação; e como esta se diversifica em múltiplas atividades, ao campo da expressão não verbal podem ser incorporadas as mais diversas manifestações. O autor distinguiu três grandes manifestações para incorporá-las ao modelo de aprendizagem: a técnica, a artística e a ética – esta se reflete em todo ato de pensamento e toda modalidade expressiva. Em síntese, o modelo de aprendizagem proposto pelo educador espanhol poderia ser assim expresso (Figura 6):

## MODELO HUMANIZADO DE APRENDIZAGEM

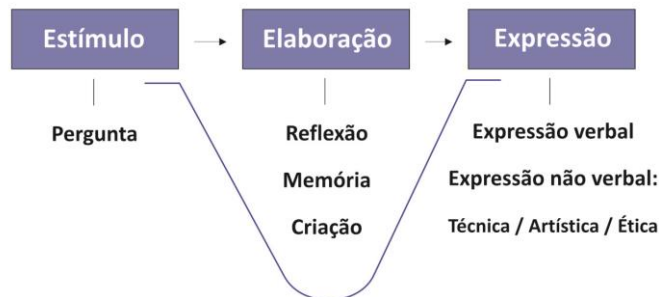


Figura 6: Modelo humanizado de aprendizagem e a interioridade do pensar

Em sentido estrito, é o processo elaborativo, com suas funções reflexivas, mnêmicas e de criação, que distingue o modelo propriamente humano de pensar e conhecer. A atitude reflexiva implica adentrar a consciência – "campo operacional dos conteúdos psíquicos", entendendo por campo "uma totalidade organizada e delimitada" (D'ALFONSO, 1972, p.186), com as possibilidades das quais o sujeito dispõe para dirigir o dinamismo cognitivo e valorativo de sua personalidade. Os conteúdos da consciência se referem também ao que já foi adquirido por meio da aprendizagem. Envolvem o passado, com toda a trajetória histórica do sujeito, como também suas vivências presentes e os projetos e aspirações implicados nas ações futuras.

Assim, a aprendizagem propriamente humana se realiza ou pelo menos compreende também um espaço interno, inadmissível para o velho pragmatismo condutivista e o atual pragmatismo tecnicista. Há que revalorizar um conceito também desacreditado na educação atual, o conceito de introspecção, para se compreender a atividade interior implicada no processo de pensamento, onde se engendram as ideias e decisões mais autênticas e originais do ser humano.

Ao defender a "interioridade do pensar", as palavras de Hoz (1995, p. 75) fazem eco à expressão frankliana de "afinar a consciência" como a principal tarefa da educação para resistir ao conformismo e totalitarismo: não uma educação que sirva ao "aparelhamento dos homens-massa dirigidos por outros à produção e ao consumo previamente programados", mas que se preste à "formação de homens livres cuja expressão (verbal e não verbal, em palavras e em obras) seja fruto de uma decisão responsável fundada no processo interior de reflexão e valoração". Dessa forma, não há que separar o pensar do conhecer, pois o processo de

conhecer o mundo e a si mesmo necessita caminhar junto com a reflexão sobre o sentido de cada coisa para o sujeito e os significados e valores partilhados em projetos comuns.

## 5. FENOMENOLOGIA DOS VALORES: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

O problema conceitual dos valores tem raízes históricas que se situam na filosofia grega, principalmente com Platão. No entanto, seu desenvolvimento sistemático, inclusive como objeto de uma ciência, a Axiologia, se deu na segunda metade do século XIX, adquirindo consistência e maior difusão no século XX. Brentano contribuiu para a clarificação do tema ao atribuir ao sentimento o estatuto de objeto do valor, assim como a verdade é objeto do juízo (HOZ, 1995, p.232). Zubiri dirá que o correlato objetivo dos sentimentos é o valor. Contudo, um dos principais representantes da filosofia dos valores, e que exerceu neste campo significativa influência sobre o pensamento frankliano, foi Max Scheler, com sua principal obra nessa área *O formalismo na ética e a ética material dos valores*<sup>136</sup>.

Segundo Derisi (1979, p. 35, tradução nossa), "Scheler transpõe o método fenomenológico para o âmbito dos sentimentos e da atuação moral. E elabora assim sua teoria dos valores: estes desempenham, com respeito ao sentimento, a mesma função que as essências de Husserl com relação à inteligência"<sup>137</sup>. Assim, os valores seriam como "essências valiosas" que se manifestam à consciência intencional, entendida não somente como âmbito lógico-cognitivo, mas também como âmbito da vida emocional. Os valores passam a ser o objeto do ato de percepção, como um conteúdo *a priori* material (não formal) da ética, isto é, os bens sobre os quais repousam os valores constituem seu substrato material real, dados na própria intuição de uma vivência. Por isso Scheler propõe uma *ética material dos valores* que antecede uma ética formal, superando o formalismo moral proposto na ética kantiana. Nesse sentido, os valores são a fonte do *dever-ser* e de toda norma moral.

A percepção dos valores tal como é concebida na ética material de Scheler está na base da concepção frankliana de intuição de valores pela consciência ética. Para Frankl, o *dever ser* está relacionado com o ser dos valores dado *a priori* na consciência – o *dever-ser* é aquilo que é dado como não existente, mas antecipado pela consciência intuitiva. Sua realização, sim, dependerá da liberdade da vontade. Essa visão não tem qualquer cunho moralista, pois não prescreve algo universalmente bom para a conduta de todos, um *dever ser* ideal em sentido kantiano. Frankl concebe uma ética concreta e individualizada, que requer a responsabilidade

<sup>136</sup> *Der Formalismus in der Ethik und die Materiale Wertethik* (1916, 1ª edição).

<sup>137</sup> Scheler traslada el método fenomenológico al ámbito de los sentimientos y de la actuación moral. Y elabora así su teoría de los valores: éstos desempeñan, respecto al sentimiento, la misma función que las esencias de Husserl respecto a la inteligencia.

da pessoa singular frente ao imperativo da situação – esta, sim, tem um caráter de exigência implícito com a qual nos confrontamos. Assim, a realização do dever-ser "encomendado" a cada pessoa passa pelo seu poder decisório, e sua realização é o que confere sentido à vida.

O tema dos valores é objeto de grandes impasses na pós-modernidade. Mas Frankl não discute quais valores devem ser vividos, tampouco se a pessoa em dada situação está vivendo um valor ou um anti-valor, ao menos em primeira instância. A fenomenologia dos valores em sentido frankliano volta-se para o problema de como o homem, enquanto ser que valora sempre, encontra sentido nos diferentes âmbitos da vida: como realiza seu trabalho, como vivencia seus encontros e como enfrenta situações limites impostas por determinados estados internos somatopsíquicos ou pelas circunstâncias sociais. Nesse sentido, Frankl propõe não uma hierarquia de valores tal como Scheler o faz, mas três categorias de valores como vias para conferir sentido à vida. A explicitação dessas categorias e suas implicações no trabalho educativo é a temática principal do presente capítulo.

### **5.1 Nihilismo ético e conceito ontológico de valor**

Segundo Caponnetto (1987, p. 11), há duas ideias sublinhadas de forma constante por Frankl no contexto de sua antropologia. A primeira, descoberta no fundo da alma humana, é a tendência primária e irreduzível a qual chamou de vontade de sentido. A segunda ideia é a de conceber o homem como um ser capaz de realizar valores: “o sentido que a consciência dita ao homem em cada situação particular se concretiza e se assume nos valores que o homem realiza”.

A vontade de sentido, conforme analisado anteriormente, caracteriza o homem em sua mais íntima problemática de ser-livre-e-responsável, permanentemente aberto aos valores. Essa posição da análise existencial desenvolve-se a partir da crítica a uma orientação psicologista de base psicodinâmica, que em lugar da aspiração aos valores, considera a aspiração ao prazer como a motivação primária da existência. Segundo Frankl (1983, p.72, grifo do autor), em sua prática terapêutica, não raro os pacientes tentam dar à discussão sobre o sentido da vida um "giro inexoravelmente condenado a desembocar numa espécie de nihilismo ético”, quando afirmam que as ações humanas obedecem, a rigor, ao desejo de ser felizes, e os processos anímicos são governados exclusivamente pelo princípio do gozo.

A psicodinâmica considera a orientação humana aos valores como sendo determinada pelos instintos, como se por trás do *querer* humano houvesse sempre uma necessidade inconsciente encoberta; como se os motivos humanos não fossem autênticos. Frankl critica essa psicoterapia essencialmente “desmascaradora”, cujo procedimento não se limita a ser o meio para um fim – desmascarar o não autêntico –; mas um fim em si mesmo, que não se detém diante de nada, sequer do que é legítimo. Trata-se, portanto, de uma atitude niilista, de desvalorização do humano.

Frankl cita mais de uma vez em sua obra um trabalho de revisão sobre a análise da personalidade de Goethe feita por um psicanalista famoso, que lista uma série de características patológicas do escritor, focalizando apenas uma dinâmica instintiva que subjaz a sua produção artística. Nessa visão, o monumental trabalho literário de Goethe não teria relação com um ideal de beleza, com valores, mas com a superação de um problema pessoal de ordem sexual<sup>138</sup>. Veja-se que da mesma forma como a noção de consciência pode ser fruto de uma visão reduitiva, também os valores são muitas vezes vistos como meras fantasias que regem a vida do homem, ou são *nada mais que* formações reativas e mecanismos de defesa por causa dos quais, desabafa o psiquiatra (2005, p. 58), não vale a pena viver, muito menos morrer!

Em sua elaboração sobre o conceito de valor, a analítica existencial começa por afirmar que não existe um sentido universal da vida<sup>139</sup>; há, sim, sentidos singulares, relativos a situações individuais e irrepetíveis da existência. Esse tema já foi mencionado mais de uma vez anteriormente. Mas além dessas situações individuais, há também aquelas que apresentam algo em comum, havendo, por conseguinte, sentidos compartilhados por uma sociedade, por uma cultura e através da história. Tais sentidos se referem à condição humana e, por terem um caráter mais universal, são compreendidos como *valores*. Frankl (1983, p. 85; 2005b, p. 59) assim os define: “há também universais no mundo dos sentidos e essas amplas possibilidades de sentido é o que chamamos valores”; ainda: “aqueles sentidos universais que se cristalizam em situações típicas que uma sociedade ou, melhor, a humanidade, deve enfrentar”.

---

<sup>138</sup> Julius Heuscher, “Book Review”, *Journal of Existentialism* 5: 229, 1964.

<sup>139</sup> A pergunta por um sentido que abarque a totalidade da vida é absolutamente legítimo, mas sua resposta requer uma abertura para o que Frankl denominou um *supra-sentido*. Esse conceito é desenvolvido em várias de suas obras. Ver Frankl, *El hombre en busca del sentido último*, Barcelona, Paidós, 1999 (Título original: *Man's search for Ultimate Meaning*, Nova York, Plenum Press, 1997).



Assim, distinguem-se dois âmbitos no horizonte do *logos*: um particular, correspondente ao sentido, e outro universal, correspondente aos valores. Ambos têm a mesma relevância ontológica e ética, inclusive os sentidos pessoais são chamados por Scheler de "valores de situação"; e Frankl muitas vezes faz uso quase sinonímico dos dois termos. Os sentidos, para a análise existencial, não são neutros nem arbitrários, mas possuem uma qualidade axiológica; e os valores, por sua vez, estão circunscritos no âmbito de experiência do sentido.

No contexto dessa distinção entre o caráter particular do sentido e o caráter universal dos valores, a ideia de universalidade revela, sobretudo, que os valores são parte da condição humana: onde quer que haja um ser humano – em todos os rincões do planeta, em todas as culturas – está presente a possibilidade de realização de valores. Os valores são “universais de sentido” porque estão “disponíveis” para todos. No momento em que o homem realiza um ato livre – fruto de intuição ou de análise, de discernimento ou deliberação – há concomitantemente a realização de um valor.

O fato de poder acessar valores que se referem a situações típicas e repetitivas da existência alivia o homem em sua busca de sentido, pois demanda menos desgaste para tomar decisões. Mesmo assim, ainda que os valores tenham um caráter mais universal e sejam transmitidos por meio das tradições, nunca devem ser tomados como critérios determinantes, e sim como critérios de referência submetidos à liberdade responsável. Mesmo porque muitas vezes os valores colidem entre si, e o homem se vê diante de princípios que, aparentemente ou não, se contradizem, fato que é experimentado na própria consciência como um "conflito de valores". Mais uma vez, sua única saída é reportar-se à consciência, para julgar e agir responsabilmente – não arbitrariamente.

No entanto, só existe de fato conflito de valores quando estes não são hierarquizados pela consciência. Frankl (2005b, p.60), fazendo menção a Max Scheler, assinala que valorar, implicitamente, significa preferir um valor a outro. A experiência da ordem hierárquica dos valores não deixa espaço para o conflito de valores, embora não dispense o homem de tomar decisões. Há situações que permitem uma variedade de interpretações – os valores são também canalizados por diferentes modelos éticos – frente às quais se deve decidir por uma. Todas hão de passar pelo teste da consciência, a menos que se recuse a ouvir sua "voz". É preciso deliberar sobre qual seja verdadeiramente a própria responsabilidade em dada situação – ainda que certas vezes se busque a chamada “ajuda do céu”! É por meio da

responsabilidade, enfim, que o valor passa de algo ideal-abstrato-universal a algo real-concreto-particular.

Para a análise existencial é preciso "ontologizar a moral", o que significa apelar à responsabilidade. Esta é um valor ético que garante a neutralidade por parte, por exemplo, do educador: “existe um valor ético formal que é, ele mesmo, condição de todas as demais avaliações sem determinar em si sua ordem de classificação: a responsabilidade” (FRANKL, 1994b, p. 45)<sup>140</sup>. A seleção, eleição ou ordem hierárquica dos valores estariam menos submetidas aos condicionamentos externo e internos, ao menos do ponto de vista ontológico da “existência como ser responsável”.

No âmbito da educação, a questão que frequentemente se apresenta é se uma criança ainda nas séries iniciais pode agir responsabilmente ou pode perceber o valor de uma ação e elege o que venha a ter sentido para ela, uma vez que nos primeiros estágios de vida não se manifestam ainda indícios claros da “vontade de sentido”. Frankl (2005b, p. 46, tradução nossa) adverte que tal fato não deve ser desconcertante, se “reconhecemos que a vida é uma *Zeitgestalt*, uma *gestalt* temporal, e como tal se desenvolve totalmente no momento em que o curso da vida tenha se completado<sup>141</sup>”. Determinado fenômeno – por exemplo, a linguagem verbal – pode ser um aspecto constitutivo da natureza humana e manifestar-se só num estágio mais avançado do desenvolvimento da criança; e esse fato não alteraria sua condição de “ser linguístico” e a possibilidade, ou melhor, necessidade de ser exercitado em sua oralidade desde a mais tenra idade.

Em correspondência com a antropologia frankliana, o ser humano não está necessariamente impulsionado pelo instinto; como ser espiritual é "atraído" pelo valioso, e somente nessa perspectiva pode ser educado. Nenhuma educação seria capaz de levar a criança a aspirar valores, se esta não levasse consigo, como disposição inata, a capacidade de valorar. É comum na prática educativa associar ao conceito de valor a ideia de escolher e agir de modo consciente; daí advém o temor de uma excessiva exigência no que se refere às interferências no desenvolvimento moral da criança. No entanto, ela está muito mais próxima aos valores do que o adulto imagina ou pensa conduzi-la, porque sua consciência tem a capacidade pré-lógica, intuitiva, de captar o sentido, ou captar o valioso presente em cada

---

<sup>140</sup> [...] existe un valor ético formal que es él mismo condición de todas las demás evaluaciones sin determinar en sí su orden de rango: la responsabilidad.

<sup>141</sup> [...] reconocemos que la vida es una *Zeitgestalt*, una *gestalt* temporal, y como tal se desarrolla totalmente una vez que el curso de la vida se haya completado.

situação. Assim, a capacidade de perceber e realizar valores vai se delineando gradativamente, a cada fase da vida.

A meta da educação no que diz respeito ao vir a ser da pessoa ética é, segundo Allers (apud FRANKL, 1994b, p. 231)<sup>142</sup>, “o estabelecimento de um ajuste entre a atitude subjetiva ante os valores e a validade objetiva dos valores”. O passo das potências aos atos é o sentido da vida humana; e a tensão que se estabelece entre o já realizado e as possibilidades de valor que estão por realizar é a força motriz da educação.

## 5.2 As três categorias de valores

As “três categorias de valores” concebidas por Frankl como “vias” para se encontrar o sentido são bem originais e aparentemente simples, pois fogem ao padrão de concepções axiológicas com suas extensas taxionomias de valores como as de Kant e Scheler. Ademais, não coloca em pauta se os valores se sustentam sobre o Bem ou sobre o Bem Último da filosofia clássica, embora não contradiga essa possibilidade. O Bem fica implícito na fronteira com a teologia ou a religião, ou na abordagem da consciência em seu “caráter dialógico e transcendente”<sup>143</sup>.

Antes, a análise existencial se baseia numa fenomenologia do “homem comum” frente aos valores, isto é, como ele enfrenta as situações cotidianas de modo a conferir sentido à vida, ainda que nem sempre este se apresente de modo claro e diáfano. O homem comum tem essa compreensão – “autocompreensão ontológica pré-reflexiva”<sup>144</sup> – como se fosse um saber preexistente, que de alguma forma é rememorado cada vez que é confrontado com as situações que a vida lhe apresenta e demanda uma tomada de atitude: “Trata-se de tornar

---

<sup>142</sup> Rudolf Allers, *Heilerrziehung bei Abwegigkeit des Charakters*, Einsiedeln-Colonia (s/ data).

<sup>143</sup> A partir do momento em que admite um *logos* inconsciente, ao descobrir o “inconsciente espiritual” para além do instintivo, Frankl também reconhece, a partir de um enfoque fenomenológico, que há uma “religiosidade inconsciente” – “uma relação entre o si-mesmo imanente e o Tu transcendente”. E se alguém denomina esse referente intencional como “Deus”, presente nessa relação inconsciente, pode-se falar, então, de um “Deus inconsciente”. Toda essa temática está desenvolvida especialmente em duas obras de Frankl: *Der unbewußte Gott. Psychotherapie und Religion* (1948), traduzida para o português como *A presença ignorada de Deus* (1997 – 4ª edição); e a obra que é uma ampliação desta, cujo título original é *Man's Search for Ultimate Meaning* (1997).

<sup>144</sup> Segundo uma lenda do Talmud, no momento em que a criança vem ao mundo um anjo a esbofeteia e ela se esquece do que aprendera antes de nascer. Quer dizer a lenda que existiria um saber preexistente, uma verdade prévia; e uma reflexão sobre o sentido do ser humano exigiria uma “memorização” de algo que já foi esquecido. Frankl (1994a, p. 86) diz interpretar a lenda judaica como uma “compreensão pré-reflexiva de si mesmo”.

consciente o que já se sabe. Mas essa conscientização requer um sistema e um método. Começa metodologicamente por uma análise fenomenológica e desemboca pela via sistemática numa antropologia explícita” (FRANKL, 1994a, p. 86, tradução nossa)<sup>145</sup>.

Dessa forma, Frankl desenvolve uma classificação própria dos valores, distinguindo três “vias” de configuração de sentido, que correspondem a três âmbitos da experiência humana. Desde sua primeira obra (*Ärztliche Seelsorge* – 1946), denominou-as como "as três categorias de valores": valores de criação, valores de experiência ou de vivência e valores de atitude.

### 5.2.1 Valores de criação: o sentido do trabalho

Os valores de criação remetem ao potencial criativo de cada pessoa; antes, à originalidade de cada indivíduo, o que significa considerar alguém *origem* de algo. "Na medida em que a origem de alguma realidade está na atividade de um ser atribui-se a este a qualidade de criador. Ser original é o mesmo que ser criador; originalidade e criatividade se acham estreitamente vinculadas" (HOZ, 1986, 27, tradução nossa)<sup>146</sup>.

A singularidade de cada pessoa não se refere apenas à sua essência, como insiste Frankl, mas também ao seu vir-a-ser, isto é, ao modo como cada um conduz a própria existência, mediante os valores que vem a realizar. A resposta de cada um deve ser concreta e dentro do contexto social em que se é responsável. Cada qual é insubstituível no que se refere a assumir a vida cotidiana, as ações que lhe cabem para criar e transformar algo. Assim, os "valores de criação" são atualizados quando *alguém oferece algo de si mesmo ao mundo*, por meio de um trabalho ou uma tarefa.

Os valores de criação, portanto, referem-se ao âmbito da ação humana sobre o mundo. Trata-se de uma resposta concreta e tão fundamental quanto o é o trabalho na existência. Dentro desse marco, a pessoa se descobre insubstituível e única, percebe a transitoriedade da vida e a exigência, que só depende de si, de configurar-lhe sentido. Experimenta, então, a vida como missão-no-mundo. No trabalho, o ser humano dirige inteligência, vontade e esforços na

---

<sup>145</sup> Se trata de hacer consciente lo que ya se sabe. Pero esta concienciación requiere un sistema y un método. Comienza metodológicamente por un análisis fenomenológico y desemboca por la vía sistemática en una antropología explícita.

<sup>146</sup> En la medida en que el origen de alguna realidad está en la actividad de un ser se atribuye a éste la cualidad de creador. Ser original es tanto como ser creador; originalidad y creatividad se hallan estrechamente vinculadas, si es que no son la misma cosa.

realização de algo a partir de si mesmo (sujeito) para fora de si (objeto). Há uma relação estreita entre criação e trabalho, tanto que este se torna uma atividade desumanizada quando se transforma em pura rotina, em puro automatismo. Por outro lado, se há intencionalidade, objetivo, e se a pessoa oferece algo da própria subjetividade ao mundo realiza valores de criação.

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.

Vale lembrar nesse contexto a vasta análise desenvolvida por Hannah Arendt em sua obra *A condição humana*<sup>147</sup> sobre o tema presente no título, a própria condição humana, à luz de certas inquietações sobre a alienação da vida moderna. A autora apresenta uma discussão sobre três atividades humanas fundamentais – o labor, o trabalho e a ação – que constituem a chamada *vita activa*. A primeira está ligada à própria vida em seu processo orgânico de crescimento, metabolismo, que necessita da dimensão laboral para viver: "A condição humana do labor é a própria vida". A segunda atividade, o trabalho, corresponde à criação da vida artificial, à produção de artefatos, e por isso não tem finalidade em si mesma, como meio que é para se construir um objeto, algo distinto da atividade mesma: "a condição humana do trabalho é a mundanidade". Finalmente, a ação é a atividade humana que manifesta a pluralidade, pelo fato de "os homens" (no plural) habitarem o mundo. A pluralidade, longe de ser um aspecto apenas quantitativo, é "a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir" (ARENDR, 2008, pp. 15-16).

A ação é uma categoria complexa, estreitamente ligada à vida pública (política), cujo conceito não se esgota em poucas palavras. No entanto, é justamente a ação, e não o trabalho, a categoria que se pode relacionar com os valores de criação, pois é na pluralidade que se expressa a singularidade de cada pessoa. Cada pessoa se distingue de outra pelo discurso e

---

<sup>147</sup> Título original: H. Arendt, *The Human Condition*, Illinois, USA: The University of Chicago Press, 1958.

pela ação, sendo estas duas qualidades as que revelam a condição de seres humanos, e tal condição somente se manifesta na vida pública. Além do que, a ação humana está especialmente relacionada à "natalidade" e, por isso, à possibilidade de manifestação do novo e original: "o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir" (ARENDT, 2008, p. 17). A possibilidade de engendrar a novidade no mundo é dada pelo fato primário do nascimento, mas o novo se dá a conhecer pela capacidade de "iniciativa"<sup>148</sup> – para propor ou realizar algo, ou para tomar decisões por conta própria – sempre em referência à comunidade. Esse "segundo nascimento" é o que revela a singularidade de cada pessoa, isto é, o fato de cada homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele algo novo; mas isto só é possível porque a cada nascimento vem ao mundo algo original (ARENDT, 2008, p. 191).

Dessa forma, o homem se mostra em sua especificidade humana quando suas ações se orientam para além de si mesmo, ao mundo, ao outro, no âmbito da convivência; mas também quando suas ações brindam algo de si ao mundo, manifestando sua tendência para criar. Essa tendência geral à atividade já é totalmente presente na infância, e vai se desenvolvendo com o amadurecimento, cada vez mais dirigida aos resultados da ação. Essa passagem é parte do processo educativo: a passagem gradativa, por exemplo, da forma infantil do jogo, baseada no prazer de jogar, para a dimensão da criação propriamente dita, que visa a um resultado da ação, a uma produção.

O desenvolvimento da originalidade ou da capacidade criativa é também um princípio unificador do processo educativo, pois compromete todas as faculdades da pessoa na unidade da obra criada: "Inteligência e fantasia, realidade e possibilidade, se unificam no ato da criação" (HOZ, 1986, p.28). Uma atividade que não se expressa "em algo", não alcança sua culminância e fica à metade do caminho não serve como expansão pessoal, tampouco como "dom aos demais". Assim, o trabalho não tem um fim em si mesmo, só tem valor educativo se modifica o interior da pessoa e enriquece seu entorno.

Vale citar mais uma vez a contribuição de García Hoz (1987, p. 112) referente à dimensão do trabalho na educação escolar. O educador desenvolve o conceito da *obra bem feita*: "para que o trabalho cumpra sua função educativa deve ser realizado com a maior

---

<sup>148</sup> "Agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como o indica a palavra grega *archein*, 'começar', 'ser o primeiro' e, em alguns casos, 'governar'), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)" (ARENDT, 2008, p. 190).

perfeição de que seja capaz o sujeito". Só assim o trabalho, além de ser um fator operativo fundamental na educação, é fonte de alegria para a pessoa; em terminologia frankliana, meio de conferir sentido. Parece algo muito simples, mas no momento em que o professor pede a seus alunos que façam bem o que devem fazer, está entrando no campo da técnica, da estética e da ética. A obra pode ser entendida como produto final da ação, mas também como o processo de trabalho, no qual a ideia de obra bem feita está presente em sua fase de concepção, em seu projeto, na realização e no acabamento. Em cada fase de elaboração o conceito de "obra bem feita" é um instrumento pedagógico para a realização de valores na dimensão da ação humana.

Foi dito acima que o trabalho só tem valor educativo se modifica o interior da pessoa e enriquece seu entorno. Além da incidência positiva em nível individual, a obra bem feita está inserida no âmbito social, da aula, da comunidade educativa, como motivação para o trabalho cooperativo, enfim: como campo de possibilidades para a realização de outras categorias de valores.

### 5.2.2 Valores de vivência: o sentido da convivência

Os valores de vivência ou de experiência são realizados quando a pessoa “toma algo do mundo”, isto é, faz uma vivência de bondade, de verdade, de justiça, de beleza por meio, por exemplo, do contato com a natureza, da emoção estética diante de uma obra de arte, ou, especialmente, por meio dos encontros intersubjetivos que lhe cabe viver. Tal vivência interior não é somente emocional, sensível, mas biopsicoespiritual, isto é, também é intencional. Apesar de ser uma vivência subjetiva, está relacionada com algo externo, como cada qual recebe, experimenta algo do mundo, algo valioso, que tem valor em si mesmo.

Nas primeiras páginas de seu livro *A abolição do homem*<sup>149</sup>, Lewis relata sua indignação diante da forma como os autores de um livro didático comentam o texto proposto – a história de Coleridge na cachoeira. Em dado momento, dois turistas presentes fazem sua apreciação: um a chama de "sublime" e outro de "bonita"; Coleridge concorda mentalmente com o primeiro. Os autores do livro didático fazem sua análise posterior e observam que o fato de alguém dizer "Isso é sublime", embora pareça um comentário sobre a cachoeira, revela apenas que está expressando um sentimento o qual sua mente associa com a palavra sublime.

---

<sup>149</sup> Título original: C. S. Lewis, *The abolition of man*, by C. S. Lewis Ltd, 1943.

É um exemplo singelo de "idealismo axiológico", e Lewis (2005, pp. 2-4) passa a comentar que tipo de aprendizado terão os estudantes destinatários de tal livro: primeiro, que "todas as frases que contêm uma atribuição de valor são afirmações sobre o estado emocional de quem as emite"; segundo, que "essas afirmações não têm a menor importância". Os valores de vivência, no caso, são reduzidos a sua subjetividade e sua insignificância.

Frankl insiste que não devemos menosprezar a plenitude de sentido que esta classe de valores pode conferir à vida. A sensibilidade humana se comove diante da beleza de uma cachoeira, um pôr do sol ou uma paisagem árida de inverno; experimenta admiração, assombro, veneração, paz, serenidade, gratidão. Tais valores manifestam basicamente uma dimensão de gratuidade, porque é o mundo que aporta algo à pessoa. No sentimento de assombro ou admiração, o mundo pode aparecer à luz da possibilidade de ser conhecido ou investigado, de modo que conhecimento e valor são complementares e assim devem ser trabalhados na educação.

Outro campo de valores de vivência é o mundo das artes com suas mais diversas representações<sup>150</sup>. Frankl (1983, p. 88) propõe o exemplo de alguém com sensibilidade musical que, numa sala de concerto, está ouvindo com grande comoção sua peça preferida; nesse momento, alguém se aproxima e lhe pergunta se sua vida tem algum sentido. Sem dúvida, em tais condições, o ouvinte da sinfonia não deixaria de dizer que vale a pena viver ainda que seja para ter essa única emoção. E observa em seguida: "pela grandeza de um instante se mede, às vezes, a grandeza de toda uma vida". Isto é, há pontos culminantes na vida, ainda que fugazes, que projetam retrospectivamente sentido sobre a vida inteira.

Nesse contexto, não se pode deixar de pelo menos comentar o papel da arte como um recurso muito fecundo para a educação. A arte manifesta uma realidade que não é mediatizada, pelo menos primariamente; não é meio para um fim utilitarista, mas fruto de uma experiência sensível, íntima e universal. Devolve o sentimento de unidade e totalidade. Segundo Frankl, a arte tem suas raízes na profundidade emocional intuitiva do "inconsciente espiritual", onde radicam as fontes da criatividade. Em si mesma e enquanto recurso educativo pode cumprir essa função de mobilizar conteúdos do inconsciente espiritual, por meio de suas metáforas e símbolos, bem como mediar a descoberta de valores.

---

<sup>150</sup> O universo artístico é campo de valores de vivência e também de criação. Aliás, em todos os âmbitos da experiência humana se realizam as três categorias de valores, com predomínio de uma delas em determinada situação.



Mas é na experiência do encontro interpessoal que o homem pode encontrar a maior riqueza de dons do ponto de vista existencial. Se o trabalho humano é o espaço privilegiado para a realização de valores de criação, o amor é a experiência humana por excelência que nos abre ao horizonte de valores de vivência. Frankl desenvolve amplamente a temática do “sentido do amor”, passando pelas três dimensões da afetividade humana – sexualidade, erotismo e amor –; desenvolvendo o tema da maturidade psicosexual, até a elaboração de diretrizes para uma pedagogia sexual. Para os limites desse trabalho, basta entender como concebe de modo geral o sentido do amor na concretização de valores de vivência.

O sentido da existência tem seu fundamento no caráter único e peculiar de cada pessoa: assim é no trabalho, assim é no amor. O amor concretiza valores de vivência, pois possibilita a aproximação com um *tu*, naquilo que tem de peculiar, singular e irrepetível, isto é, o amante capta o amado em seu *ser-assim* (*So-sein*); por isso é insubstituível para quem o ama, sem que necessite fazer algo para merecê-lo. Como também não tem mérito nisso, pois o amor é simplesmente uma “graça”. Além de graça, é também uma espécie de feitiço: “Para o amante, o amor enfeitiça o mundo, transfigura-o, dota-o de um valor adicional. O amor aumenta e afina em quem ama a ressonância humana para a plenitude dos valores” (FRANKL, 1983, p. 185, tradução nossa)<sup>151</sup>.

Como a consciência, o amor também é essencialmente intuitivo. *Ethos* e *eros* têm sua raiz no inconsciente espiritual, são pré-lógicos, ambos intuem possibilidades. Assim, o amor antecipa algo que ainda não existe: não apenas contempla o outro em seu ser singular e único, mas também em seu dever-ser. Nesse sentido, o amor não é cego, mas vidente, pois antecipa as possibilidades valorativas do ser amado que não estão presentes.

Os valores de criação e os valores de vivência abarcam o que tradicionalmente se denominou a *via ativa* e a *via contemplativa* da experiência humana, embora não haja nitidez nessa classificação. A pessoa, como ser-no-mundo e ser-com-os-outros, é alguém que sai de si em direção a uma tarefa no mundo ou ao encontro com outros. Esse movimento *ad extra* do espírito humano é o que movimenta a vida centrada na ação, na proatividade, na capacidade de delinear e eleger metas e projetos. Pela via ativa, o homem torna a vida mais rica com sua participação.

---

<sup>151</sup> Para el amante, el amor hechiza el mundo, lo transfigura, lo dota de un valor adicional. El amor aumenta y afina en quien ama la resonancia humana para la plenitud de los valores.

Contudo, o espírito humano realiza também um movimento *ad intra*, complementar ao primeiro. Por sua abertura radical ao mundo, o ser humano tem a capacidade não somente de dar, mas também de receber. Esse movimento corresponde à via contemplativa, à capacidade de receber, apreciar e desfrutar. Não basta a proatividade como atitude perante a vida, há que considerar seu inverso, a receptividade. A realização de valores de vivência torna o homem mais rico com o que recebe do mundo, por isso sua dimensão de gratuidade. Nos valores de vivência, o mais propriamente espiritual, o mais profundo, o que está menos contaminado pela genética ou pela circunstância, manifesta-se, “acontece”.

As chamadas "tendências transitivas" são aquelas referentes ao estar-para-além-de-si-mesmo, orientadas ao mundo, dirigidas ao outro no âmbito da convivência. O mundo dos "congêneres" é o horizonte da existência humana para o qual o homem se sente atraído e do qual deseja participar. Nas palavras de Lersch (1974, p. 148, tradução nossa)<sup>152</sup>, "nas tendências a tomar parte na vida social, o homem experimenta sua existência como referida originária e significativamente a eles [seus semelhantes], adquire consciência de si mesmo como *zoon politikon*, como parte de um todo que lhe antecede". Interessante que tal consciência de sua dimensão social se dá tanto na realização de valores criativos como na de valores de vivência.

Dentre as tendências próprias da convivência está a disposição – que se manifesta de modo distinto em cada pessoa – de para associar-se aos demais. Esse instinto gregário já está presente nos animais, mas estes não vivem como indivíduos ao modo humano, sendo absorvidos pelo mundo circundante, imersos no coletivo. Faz parte da tendência à associação, sobretudo nas fases iniciais da vida, o impulso de imitação, adaptação e acomodação aos costumes vigentes. Tudo isso é conteúdo da educação, em seu papel de mediar o processo de individuação-diferenciação da personalidade, no qual tais impulsos vão cedendo lugar a outras dimensões da convivência. Entre as tendências transitivas estão a dedicação, a entrega, o sacrifício. Nelas se manifesta propriamente a dimensão espiritual, com sua capacidade e possibilidade de participar no que se acha para além do indivíduo e seu interesse imediato.

Aprender a conviver, ao lado de aprender a pensar, é parte integrante do processo educativo-formativo. Na educação atual fala-se muito em cidadania, direitos, aceitação das diferenças, mas não se preparam, de fato, as disposições pessoais para a convivência, ou as

---

<sup>152</sup> En las tendencias a tomar parte en la vida social, el hombre experimenta su existencia como referida originaria y significativamente a ellos [sus semejantes], adquire conciencia de sí mismo como *zoon politikon*, como parte de un todo que le antecede.

disposições sociais para desenvolver atitudes de participação, integração e colaboração social. Tal preparo começa pela percepção do outro – suas palavras, seus trabalhos, suas emoções, suas histórias –, até chegar à percepção do seu valor, sua dignidade intrínseca, quando a consciência capta o outro em sua singularidade e diferença.

Esse trabalho contínuo de percepção, realizado em situações formais e informais de aprendizagem, deve levar à capacidade de vincular-se ao outro, comprometer-se com ele, sentir-se responsável por colaborar ativamente na vida da comunidade. Assim, aceitação de regras comuns, respeito mútuo, empenho pessoal para resolver situações de conflito são algumas atitudes que nascem da percepção e consciência social. Finalmente, muitos outros valores de convivência humana podem ser gradativamente descobertos e vividos – justiça, generosidade, veracidade, respeito pela integridade do outro –, sendo inesgotáveis as possibilidades de promover, no âmbito escolar, a realização de valores de vivência.

### 5.2.3 Valores de atitude: o sentido da superação

A terceira categoria de valores, os valores de atitude, remete à postura que alguém assume perante “situações-limite”, as quais não se pode modificar ou evitar<sup>153</sup>. Frente a uma limitação clara de possibilidades existenciais; diante de uma restrição muitas vezes impiedosa das condições para realizar valores de criação ou de vivência; perante uma situação adversa imodificável – física ou psicológica, social, econômica ou política –; ainda assim, o ser humano se vê perante o desafio da mais autêntica transcendência: encontrar sentido por meio de um modo digno de sofrer. Quando a pessoa se vê ante um destino que não pode mudar, a única possibilidade que lhe resta é a “atitude”, isto é, o ato de posicionar-se interiormente frente à situação; a oportunidade de sobrepor-se, crescer para além de si mesma e, desta maneira, mudar a si mesma (FRANKL, 2008, p. 248).

O conceito de valor de atitude se sustenta existindo ou não uma filosofia de vida religiosa; tampouco tem relação com alguma prescrição moral ou ética. Mais uma vez Frankl se vale de descrições empíricas do que sucede com o homem comum quanto à forma de enfrentar-se com o problema dos valores. Se é apropriado falar numa teoria frankliana dos valores, esta se baseia em “afirmações sobre os valores como fatos mais que no juízo dos

---

<sup>153</sup> O conceito de "situações-limite" utilizado por Frankl foi desenvolvido por Karl Jaspers. "Jaspers se interessa especialmente pelas 'situações-limite' ou fronteiriças (*Grenzsituationen*), que não podem ser modificadas, que pertencem à *Existenz* mas significam a passagem para a transcendência – determinação histórica da existência, morte, sofrimento, luta, culpa" (MARÍAS, 2004, p. 487).

fatos a partir dos valores” (FRANKL, 2005, p. 74). E é um fato a apreciação que faz o homem comum sobre a força interior, quando não o heroísmo de quem consegue com valentia suportar o próprio sofrimento, carregar a própria cruz.

Mas há resposta à pergunta nietzscheana "para que sofrer"? Frankl (1994b, p. 140) afirma que a resposta está no "como" alguém assume o sofrimento imposto: "neste como do sofrimento está a resposta ao para quê do sofrimento", isto é, enfrentar, afrontar o destino com uma atitude adequada abre perspectivas até então desconhecidas de sentido. E quando o sofrimento poderia ser evitado, mas se torna irrevogável, em outras palavras, aconteceu por culpa própria? Também a culpa é um fenômeno da existência da qual nenhum homem pode esquivar-se e perante a qual é possível posicionar-se: a atitude interior do arrependimento (Scheler), se não tem o poder de reparar o que ocorreu, pode fazê-lo em sentido moral. Ivan Ilitch, personagem de Tolstói, testemunha que precisamente no arrependimento de sua vida fracassada vai além de si mesmo, revelando maturidade interior no final de sua existência. Dessa forma, não há omissão definitiva, pois enquanto se está vivo sempre há algo por fazer.

O sofrimento permite ao homem confrontar-se com a própria indigência e impotência, tanto para entender seu significado quanto para tomar uma atitude que o torne menos absurdo. Eliminar o sofrimento da vida – como se isso fosse possível – seria eliminar uma dimensão plenamente humana, que oferece possibilidades únicas de autoconhecimento e crescimento interior. Pode-se dizer que o homem possui a capacidade de produzir e amar, mas não “possui” a capacidade inata de sofrer, adquirindo-a somente a partir da própria experiência. A cultura da arrogância (juventude eterna, consumo deliberado...) não permite ver o valor do sofrimento assumido como oportunidade de humanizar-se e dar sentido à própria finitude.

As três categorias de valores comprometem o homem em sua totalidade e unidade biopsicoespiritual na busca de sentido. Porém Frankl (1994b, p. 141) não hesita em dizer que os valores de atitude são de certa forma mais elevados do que os demais. Para demonstrá-lo, parte do fato de que o *homo sapiens* se ramifica em *homo faber* (que confere sentido a sua vida produzindo) e em *homo amans* (cuja vida ganha sentido amando, encontrando-se com outros). Mas o ser humano é também *homo patiens*, capaz de extrair sentido inclusive do sofrimento (Figura 7).

O que Frankl deseja demonstrar é que o *homo sapiens*, especialmente representado pelo *homo faber*, conhece apenas duas categorias entre as quais pode mover-se: "êxito" e "fracasso". Por outro lado, o *homo patiens* concebe sua vida em outro eixo: "realização" e "desesperação". Num gráfico, esse eixo se coloca verticalmente em relação ao primeiro, pois corresponde a outra dimensão. Observa-se, assim, uma superioridade dimensional, pois o *homo patiens* pode realizar-se até quando se situa no máximo do fracasso. A realização é compatível com o fracasso; e o êxito não é incompatível com a desesperação (Figura 8).

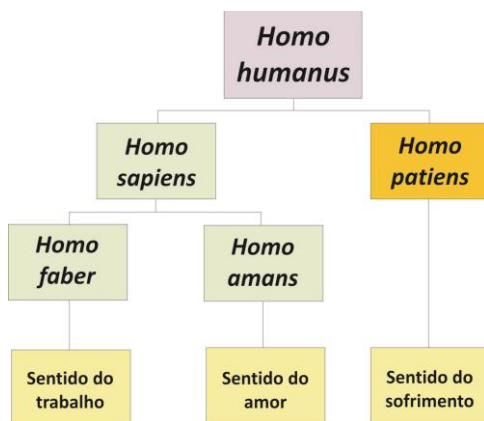


Figura 7: As três categorias de valores

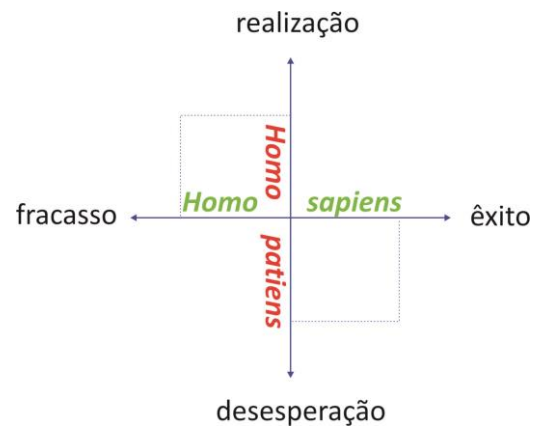


Figura 8: Superioridade dimensional dos valores de atitude

Finalmente, o sofrimento não tem somente uma dignidade ética; tem também uma relevância metafísica, pois torna o ser humano mais lúcido e o mundo mais transparente (FRANKL, 1994a, p. 256). Quando o homem depara-se com o sofrimento inevitável e o assume realmente – como se fosse possível “bebê-lo” apesar de sua aparência de água turva – abre-se para uma nova dimensão de profundidade e aí descobre novas perspectivas: "O que se revela é que o ser humano é, no fundo e em definitivo, paixão"; a essência do homem é ser *homo patiens*. Pretender negar o sofrimento, portanto, põe o homem numa condição inumana.

A antropologia frankliana está permeada pela dinâmica *ação-paixão*, como expressa a frase de Goethe: "Não existe nenhuma situação que não se possa enobrecer ou pelo agir ou pelo suportar" (FRANKL, 1994b, p. 141). Ao realizar valores de atitude, o homem descobre seu caráter de *patiens*, de ser passional, pois se encontra na situação mais autêntica de tomar posição livremente, dar sua resposta ativa, não impulsionada.

Na educação é muito amplo o universo de realização de valores de atitude, uma vez que são infindáveis as situações que exigem das crianças e adolescentes atitudes de superação: vencer situações de condicionamento físico ou psicológico, aceitar desafios, remover obstáculos, solucionar problemas, enfrentar conflitos, ultrapassar limites – no âmbito do trabalho escolar, no âmbito da convivência e na relação com eles próprios. Para além das vivências cotidianas, não raro essas mesmas crianças e jovens encontram-se em situações de vulnerabilidade familiar, social, econômica.

Além disso, a educação atual tem a função de capacitar pessoas para um mundo cada vez mais complexo, devendo estar preparadas para o novo e o inesperado. Escolas que são consideradas hoje símbolos de excelência no ensino reconhecem a necessidade de desenvolver determinadas habilidades ou capacidades que favoreçam uma participação efetiva nessa “*affluent society*”. Entre estas, vale fazer menção à “resiliência”, por sua relação intrínseca com a realização de valores de atitude.

A resiliência é um conceito que entrou para as ciências humanas, derivado da Física: “propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica” (HOUAISS, 2009). Muitas investigações nessa área demonstraram a capacidade de superação de pessoas submetidas a fortes situações de estresse, violência e outras circunstâncias adversas. Inicialmente tais pessoas foram chamadas de “invulneráveis”, termo que foi posteriormente considerado inadequado, sendo substituído por “resilientes”.

Num artigo com o título “Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência”, Silveira e Mahfoud (2008, p. 569) sintetizam o conceito de resiliência como “a capacidade de transformar uma situação de dor em possibilidade de crescimento”; e citam em seguida duas outras definições: “capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade” e “capacidade de enfrentar a adversidade e sair fortalecidos desta prova”<sup>154</sup>.

---

<sup>154</sup> As duas últimas definições são, respectivamente, de Grotberg, E. H. “Nuevas tendencias en resiliencia”. In Melillo & Ojeda (Orgs.), *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp.19-30). Buenos Aires: Paidós, 2002; e Melillo, A. “Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia”. In Melillo, Ojeda & Rodríguez (Orgs.), *Resiliencia y subjetividad* (pp.77-90). Buenos Aires: Paidós, 2004.

Frankl, muito antes das primeiras pesquisas sobre resiliência, já havia desenvolvido um conceito muito semelhante, forjado e testemunhado nos campos de concentração pelos quais passou: "a força de resistência do espírito", entendida como a capacidade humana de opor-se (no sentido de "colocar-se diante de", "confrontar") às situações mais adversas e condições de opressão que acometem o homem. Em virtude do autodistanciamento – tema já analisado anteriormente –, o homem é capaz de tomar distância não só de uma situação, mas também de si mesmo, o que lhe permite tomar posição com relação aos próprios condicionamentos biológicos, psicológicos e sociológicos (FRANKL, 2005, p. 23).

Assim, as características especificamente humanas que tornam possível a superação das adversidades – e constituem a contribuição de Frankl para o conceito de resiliência – são o autodistanciamento e a autotranscendência. A mobilização desses dois recursos próprios da dimensão espiritual faculta à pessoa: tomar distância dos condicionamentos internos e externos para a adoção de atitudes em vista de valores e sentidos pessoais; ver-se a si mesma em situação e fazer escolhas; dar-se conta dos processos e circunstâncias que facilitam cair em situações de risco e buscar respostas positivas para superá-las. A vulnerabilidade passa a ser então “a restrição do ser como possibilidade, a baixa ou pouca permeabilidade da pessoa frente ao que fez de si mesma, a diminuição de sua capacidade responsiva, em última instância, a restrição do noético” (ORTIZ, 2005, p. 51, tradução nossa)<sup>155</sup>.

Segundo Silveira e Mahfoud (2008, p. 568), as investigações mostraram que a resiliência não é um traço de personalidade ou um atributo apenas individual, mas depende de relações significativas que a pessoa estabeleceu em sua vida: "é dinâmica e forma-se sempre com a presença de um outro humano que dê suporte à pessoa que sofre, oferecendo uma escuta compreensiva, uma presença motivadora". Esse aspecto remete à importância das primeiras relações que a criança estabelece na infância, com adultos que são para ela autênticas "presenças", fator fundamental para a conformação de seu "esqueleto psicológico" e base de identidade. O tema da resiliência ou, em terminologia frankliana, a força de resistência do espírito, pode ser compreendido como resposta ao problema da insegurança ontológica levantado no primeiro capítulo.

Retomando a ideia central do problema, em vista de sua vinculação com o tema da resiliência, a segurança ontológica está associada à “confiança básica”, forjada na primeira

---

<sup>155</sup> [...] la restricción del ser como posibilidad, la baja o poca permeabilidad de la persona frente a lo que ha hecho de si misma, la disminución de su responsividad, en si, la restricción de lo noético.

infância, por meio da relação com as primeiras pessoas a cuidarem da criança. A crença na confiabilidade das pessoas é o que dará as condições psicológicas para o indivíduo confrontar crises e circunstâncias de risco ao longo de sua existência. Acaba sendo uma espécie de antídoto à vulnerabilidade. Para Giddens (2002), a confiança básica é uma espécie de *inoculação emocional* – como se ficasse gravado no espírito um fator de proteção contra ameaças e perigos futuros. Além de ser fator de proteção, favorece a expansão das possibilidades internas e a integração gradativa da criança no mundo dos adultos. O trabalho educativo deve promover, portanto, relações de confiança que neutralizem o quanto possível a vulnerabilidade do eu em formação.

Fomentar fatores de proteção e a resiliência nos âmbitos educativos é fundamental para que crianças e adolescentes possam enfrentar seu crescimento e sua inserção social de modo mais favorável. Na educação escolar, normalmente o foco é colocado nos déficits, nos diagnósticos de problemas, mais do que na descoberta de potencialidades, aptidões e capacidade de superação. Entre os fatores que corroboram para a construção da resiliência na escola, dois remetem ao tema da confiança básica: 1) a oferta de afeto e apoio que proporcionam respaldo e confiança incondicionais, como base e sustento do êxito pessoal e acadêmico; 2) a transmissão de expectativas elevadas e realistas como motivações para o crescimento e a aprendizagem (Henderson & Milstein, 2003).

Quanto a esse último aspecto, Frankl diversas vezes faz menção a uma frase de Goethe – novamente o escritor alemão – que poderia ser um lema da resiliência: "Se tomamos os homens tal como eles são, fazemo-los piores. Ao contrário, se os tratamos como se fossem o que deveriam ser, conduzimo-los aonde cumpre conduzi-los".

### **5.3 Um modelo relacional: o *logos* partilhado na educação**

Frankl opõe a um modelo monadológico de pessoa um *modelo relacional*, que parte do pressuposto que "todo ser é sempre, substancialmente, um *ser-outro*"; e somente inscrito nessa relação de referência a outro ser é que o sujeito se constitui e se forma (FRANKL, 1983, pp. 23-24). Este *ser-outro* se realiza em duas direções: uma direção horizontal e espacial, de "coexistência", e uma direção vertical e temporal, de "sucessão de estados".

São relações de coexistência os encontros intersubjetivos e dialógicos entre um eu e um tu; também nessa direção horizontal e espacial estão implicados sujeito e objeto do



conhecimento, a consciência intencional que se orienta ao mundo de conteúdos, sentidos e significados. Essas relações de coexistência se dão no mundo, nos distintos âmbitos da existência e, do ponto de vista antropológico, revelam o "ser-consciente".

A relação de sucessão de estados, por sua vez, pressupõe de um lado o ser atual e, de outro, um ser futuro. A vontade aspira à mudança de um estado a outro e mobiliza a pessoa a responder de modo concreto e ativo: "só na medida em que cumprimos com incumbências e exigências e realizamos sentido e valores, nessa medida nos realizamos a nós mesmos" (FRANKL, 1994b, p. 110). As relações de sucessão de estado revelam, pois, o "ser-responsável" por cumprir o sentido da vida pessoal. Assim, ser-consciente e ser-responsável conjugam-se na constituição do homem em sua totalidade antropológica.

Pensar a educação a partir desse modelo relacional implica compreendê-la como uma realidade antropológica que tem sua raiz nesse desdobramento do ser como um *ser-outro* nas dimensões da coexistência e da sucessão. Tornar-se *outra* pessoa em razão de alguma coisa que aprendeu, algo que criou, alguém que amou, um sofrimento que superou, tudo isto não significa outra coisa senão que o homem está todo o tempo decidindo o próprio destino e ao mesmo tempo decidindo a si mesmo. Como já citado anteriormente, no momento em que configura o próprio caráter, autoconfigura-se a personalidade em que se converte. Trata-se de um processo de responsabilização pessoal em que o sujeito, à medida que atualiza valores e realiza o sentido concreto da própria existência, realiza a si mesmo.

Citando Freud, "onde está o *id* deve realizar-se o eu", Frankl (1983, p.25, grifo do autor) completa: "mas *o eu não se torna eu senão no tu*", ou seja, em suas relações intersubjetivas. Do ponto de vista pedagógico e metodológico, é evidente a prioridade outorgada à qualidade do encontro pessoa-a-pessoa, pois a relação interpessoal representa a oportunidade de sair de si para converter-se em si mesma. "O ato espiritual sempre é bifronte: o homem está ordenado a um tu, e a psicologia evolutiva e a psicologia infantil sabem que a palavra "tu" precede a palavra "eu"" (FRANKL, 1994a, p. 285, tradução nossa)<sup>156</sup>.

A filosofia existencial de Martin Buber e Ferdinand Ebner interpreta a existência como coexistência, fundada no encontro interpessoal "eu-tu", premissa antropológica da concepção pedagógica do diálogo. Pode-se dizer que a identidade pessoal, a constituição da personalidade e a construção do conhecimento resultam de diálogos significativos mantidos

---

<sup>156</sup> El acto espiritual siempre es bifronte: el hombre está ordenado a un tú, y ya la psicología evolutiva y la psicología infantil saben que la palabra "tú" precede a la palabra "yo".

ao longo da vida e, especialmente, desenvolvidos nos âmbitos educativos. A grande preocupação do fundador da análise existencial, porém, é não deixar de elevar o diálogo à dimensão do *logos*, sem o qual se torna apenas um monólogo a dois: "o genuíno encontro não se orienta só ao *logos*, mas também ajuda o companheiro a transcender-se para o *logo*" (FRANKL, 2008, p.211). O diálogo não pode ser uma mera forma de expressão de seus interlocutores; o diálogo autêntico pressupõe a intencionalidade (*diá-logos*) com seu referente intrínseco. A relação educativa contempla sempre um conteúdo, um objeto, um significado transubjetivo, caso contrário corre o risco de tornar-se improdutiva e estéril.

O sentido de coexistência e a vida dialógica, no entanto, de modo algum implica uma perda de individualidade; ao contrário, a importância dessa individualidade, o sentido da personalidade humana, aponta para além de seus próprios limites, orientando-se à comunidade: "Do mesmo modo que o caráter único de cada pedrinha do mosaico só lhe confere valor em relação com sua totalidade, o sentido de toda a unicidade pessoal do homem reside exclusivamente no que ela significa para um todo superior" (FRANKL, 1983, p. 123, tradução nossa)<sup>157</sup>.

Porém, não é somente a existência individual que necessita da comunidade para lograr sentido; também o contrário é verdadeiro, a comunidade necessita da existência individual para significar algo e diferenciar-se da simples massa. A massa não tolera a individualidade. Se a relação do indivíduo com a comunidade equivale à de uma pedra com o mosaico no qual se insere, a relação do indivíduo com a massa poderia ser comparada à uniformidade acinzentada de uma rua de paralelepípedos – cada qual pode ser substituído por qualquer outro, sem interferir no todo. Cada peça adquire, apenas, valor de utilidade para o conjunto.

O fato de um *não-ser-objeto* para o outro é o fator decisivo para que o encontro inter-humano seja autêntico, para que se realize de fato. A esse respeito, Buber (2014, pp. 66-67) insiste na diferenciação entre coletividade e comunidade:

A coletividade fundamenta-se numa atrofia organizada da existência pessoal; a comunidade, no aumento e na confirmação desta existência, no interior da reciprocidade. O atual zelo devotado à coletividade é uma fuga da pessoa diante da prova e da consagração da comunidade, diante da dialógica vital que está no coração do mundo e que exige o engajamento de si-mesmo.

---

<sup>157</sup> Del mismo modo que el carácter único sólo confiere valor a cada piedrecita del mosaico en relación con la totalidad de éste, el sentido de toda la unicidad personal del hombre reside exclusivamente en lo que ella significa para un todo superior.

Neste caso, o homem perde não somente sua especificidade, despersonalizando-se, mas também o que lhe é mais próprio e peculiar: sua responsabilidade. Qualquer tipo de coletivismo tende a fugir da responsabilidade: *“a verdadeira comunidade é, essencialmente, uma comunidade de pessoas responsáveis, ao passo que a pura massa não é senão a soma de seres despersonalizados”* (FRANKL, 1983, p. 126, grifo do autor). Além disso, tende a descaracterizar o homem em seu “poder-ser-diferentemente”, ou seja, em sua liberdade de poder ser-outro e responsabilizar-se por isso.

A comunidade educativa deve ser o espaço por excelência da diferenciação e da complementaridade. Quando se fala em formação da pessoa, no sentido de atualizar ou realizar sua essência, trata-se "da realização da possibilidade axiológica reservada a cada indivíduo" (FRANKL, 1994a, p. 245). Poder-se-ia dizer que, para Frankl, a individuação é o resultado de um dinamismo noético de apropriação do significado existencial por parte da consciência, cabendo à educação promover esse processo de diferenciação pessoal, no qual a pessoa vai se fazendo cada vez mais independente e autônoma.

Ao mesmo tempo, a ação educativa tem como uma de suas finalidades propiciar as possibilidades de encontro entre as pessoas, tornando efetivo o espírito de solidariedade, na colaboração consciente e livre. Nesse sentido, tem a tarefa de integrar ou mesmo harmonizar (o que não quer dizer "sem conflitos") não somente as diferenças pessoais, mas os diferentes processos de individuação na comunidade educativa.

#### **5.4 Os valores podem ser ensinados?**

Em vários momentos de sua obra, Frankl afirma que os valores não podem ser ensinados; é preciso vivê-los. A primeira referência já se encontra num de seus escritos juvenis: "Deste modo podemos afirmar que os valores não são demonstrados, mas estimados, desejados e cada um almeja-os intimamente". Um professor não pode dar o sentido a seus alunos. O que pode é dar um exemplo, um exemplo existencial de compromisso pessoal com os valores.

A educação tem, sim, o papel de colaborar na formação de uma visão de mundo e na tomada de consciência da própria responsabilidade. Pode ir além: tentar persuadir – o que se consegue com maior sucesso através do exemplo – os alunos de que existe um sentido por realizar; mas não deve sequer pretender conhecer qual seja esse sentido. Pode-se afirmar o

terceiro postulado da análise existencial, o de que a vida tem sentido; mas cada pessoa tem a liberdade de assumir a realização desse sentido ou não.

Em que pese isso, a relação interpessoal educador-educando não é mero acessório, mas fundamental no processo educativo de mediar consciência e sentido. O educador deve renunciar a qualquer ação coercitiva; contudo, sua intervenção tem um “caráter apelativo”, que intervém na gênese pessoal do educando, atuando sobre a vontade de sentido e a capacidade de autotranscendência. Quanto a isso, assim se expressa Bruzzone (2001, p. 365, tradução nossa): “o educador vem enfim caracterizar-se, como diriam os fenomenólogos, como uma espécie de ‘técnico da intencionalidade’ ou – em termos mais propriamente franklianos – como um ‘maiêuta da autotranscendência’”<sup>158</sup>.

Num artigo sobre a educação entendida como processo de formação humana, Severino (2006) inicia sua reflexão a partir de uma análise semântica do verbo “formar”:

[...] o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar.

A ideia de formação está ligada, pois, a um processo que envolve um conjunto de dimensões cognitivas e valorativas, em vista de alcançar um modo de *ser*, mediante um *dever*. Esse processo de *dever*<sup>159</sup> *outro*, como tem sido abordado, se dá em vista da própria pessoa e em sua coexistência, ser-com-outros. Que papel tem o professor enquanto mediador dessa formação? Não se pode esquecer que o encontro entre professor e aluno deve transcender uma relação meramente intersubjetiva, para ser dialógica: um encontro que, por meio do *logos*, se abre em direção ao mundo transubjetivo.

O diálogo é, pois, uma forma privilegiada de ativar as forças psiconoéticas da pessoa, sua liberdade e responsabilidade para descobrir valores, para perguntar-se sobre o sentido da

<sup>158</sup> [...] l'educatore viene infine a caratterizzarsi, come direbbero i fenomenologi, come una sorta di "tecnico dell'intenzionalità" o – in termini più propriamente frankliani – come un "maieuta dell'autotrascendenza".

<sup>159</sup> O tema do *dever* é um dos problemas capitais da especulação filosófica. Em sentido geral, designa o processo do ser ou, em outros termos, o ser *como processo*. Refere-se a todas as formas do chegar a ser, do ir sendo, do transformar-se, do acontecer, do mover-se etc (MORA, 1986, p.110, tradução nossa). No contexto do pensamento frankliano, não deve ser tomado como um "puro fluir", no sentido de Heráclito; mas no sentido aristotélico de *potência* e *ato*, entendendo que o ato é anterior (ontologicamente) à potência, o que revela a unicidade do ser – ele se torna aquilo que realmente é em essência. Segundo Frankl, "o homem nunca pode dizer 'eu sou o que sou', mas 'eu sou o que chega a ser', ou 'eu chego a ser o que sou': chego a ser *actu* (em realidade) o que 'sou' em potência (possibilidade)".

experiência, para fazer vir à luz algo original. Assim, o educador não é apenas um mediador que apenas estimula e incentiva um processo que se dá fora dele, mas é, sobretudo, alguém que ajuda a desencadear esse processo. Nessa relação dialógica, a figura do educador tem valor testemunhal – torna-se um modelo de credibilidade por meio daquilo que faz, que fala e que é.

[...] diria que mais do que ensinar os valores, estes devem ser vividos, e o que podemos dar a nossos alunos não é um sentido, mas um testemunho, por exemplo, o de uma vida comprometida, uma causa digna de tal compromisso, como a ciência, a verdade, a investigação científica e assim por diante; e este exemplo que damos será observado e captado pelos alunos (FRANKL, 2011, p.85, tradução nossa)<sup>160</sup>.

Esse aspecto testemunhal remete à ideia de integridade, tal como a examina Machado (2006), isto é, a integração entre o discurso e a ação. No âmbito da educação escolar, nada é mais pernicioso que um discurso sobre valores desconectado das atitudes e ações do professor. Quando estas depõem contra o discurso professado, geram não só mal-estar como também falta de credibilidade naquele que deveria ser um indicador de caminhos; além de desconfiança em relação ao próprio conteúdo que se trabalha em conjunto.

A integridade exige um quadro de valores que pautem as decisões e ações; também exige essa consonância entre discurso e prática. Além desses dois fatores, a integridade se completa quando as pessoas se dispõem a expor publicamente aquilo que defendem, responsabilizando-se por seu discurso e por suas ações. E tal atitude significa ser coerente consigo, mas também abertura autêntica ao diálogo com outras formas de ver o mundo e de compreendê-lo. Assim expressa Machado (2006, p. 56):

"A ideia de integridade não se completa sem essa abertura para o diálogo, para uma negociação de significados, onde não estamos dispostos a abdicar graciosamente de nossos princípios, mas aceitamos pô-los entre parênteses para examiná-los em outras perspectivas e, sobretudo, admitimos que podemos estar errados".

Essa atitude de humildade é tão fundamental para uma real abertura ao outro como o é a responsabilidade por aquilo que falamos, decidimos e realizamos.

Rememorando Sócrates, como exemplo creditado de educador, o "grande mestre" é sempre lembrado em sua condição de "maiêutico". E de fato o é. No entanto, como assevera

---

<sup>160</sup> [...] diría que más que enseñarse los valores deben ser vividos y lo que podemos darle a nuestros alumnos, no es un sentido sino un testimonio, por ejemplo el de una vida comprometida, una causa digna de dicho compromiso, como la ciencia, la verdad, la investigación científica, etcétera, y este ejemplo que damos será observado y captado por los alumnos. Ver FRANKL, V. "La dimensión valorativa en la enseñanza". In: PINTOS (Coord.). *Frankl Comentado*. Buenos Aires: San Pablo, 2011.

Barros (2000) "o 'atuar maiêutico' desqualifica-se como simples emprego processual de um recurso pedagógico, a que, em suas origens, ele está longe de reduzir-se, e nos porá bem na frente de um problema de fundo, vinculado a uma investigação acerca da natureza do saber". Assim, a questão do método ganha outra configuração: "se há uma questão de método a que se pode ligar a figura de Sócrates, essa questão enraizava-se em domínios que ultrapassam a referência a meios, ou técnicas, e vincula-se a uma pesquisa sobre os fundamentos e os fins em educação" (BARROS, 2000). Desde seus primeiros diálogos (os chamados "aporéticos"), Sócrates deixa claro o problema central da educação: o aperfeiçoamento da alma. Nesse sentido, pergunta-se se o professor de hoje está preparado ou, ao menos, deseja realizar esse nobre fim da educação.

Afinal, o professor de *areté* só pode ensiná-la se ele próprio possuir tal conhecimento.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrido o caminho até aqui – "entre o vazio existencial e o sentido da vida" –, chegamos ao fim do percurso cientes de que temos em mãos um trabalho inconcluso. Muitas ideias que não foram aqui contempladas poderiam ser fecundas para as questões iniciais que nos motivaram. Outras, por seu caráter de abrangência e complexidade, poderiam receber melhor tratamento. Esse olhar para o passado, buscando reaver o fio de Ariadne que configura unidade aos temas desenvolvidos, se dá sem nostalgia e até com certo temor, pelas possíveis inconsistências nele depositadas, embora com a satisfação inconfundível de quem faz suas escolhas e por elas se responsabiliza.

Para a análise existencial, existir é transitar de um ponto a outro, a um destino que se almeja, a uma meta, e, à medida que se transita, por sua abertura à transcendência, o ser humano vai se dando conta do próprio caminho com suas possibilidades de sentido. Flui o "rio do tempo", a existência acontece "em trânsito" e o ser humano percebe, dá-se conta dessa proximidade vida-morte. Mas diante da essencial transitoriedade da existência humana e da efemeridade do presente, cabe falar em sentido da vida?

Apesar da linha cronológica que vai do nascimento (ou antes dele) a um futuro por realizar-se, paradoxalmente, é o futuro que passa pelo presente e deposita-se no passado. O tempo tem uma função cumulativa, pois sedimenta "o que foi". As ações humanas, os valores criativos, vivenciais e de atitude, quando de possibilidades se transformam em realizações, fundam suas raízes no passado e aí perduram, não se perdem, pondo-se a salvo da caducidade da vida. Toda ação realizada torna-se história e tudo o que foi criado radica-se no mundo. Para Frankl, portanto, o iniludível é o passado, não o futuro, e com isso defende um "otimismo do passado"<sup>161</sup>.

Certamente tudo é transitório, mas pode converter-se em eterno. Diante disso "temos de assumir a responsabilidade por aquilo que escolhemos fazer, pelo que selecionamos para que passe a fazer parte do passado, pelo que elegemos para que entre na eternidade" (FRANKL, 2014, p.110, tradução nossa)<sup>162</sup>. É próprio do ser-que-decide viver a tensão

---

<sup>161</sup> Ver "Temporality and Mortality: An Ontological Essay". Conferência proferida na Universidade de Innsbruck, Tirol, em 1947. In: V. E. FRANKL, *The unheard cry for meaning. Psychotherapy & Humanism*. New York: Simon & Schuster, 2014, pp. 102-113.

<sup>162</sup> [...] we have to take the responsibility for *what* we have chosen to do, *what* we have selected to become part of the past, *what* we have elected to enter eternity!

existencial entre o ser que se “é” e o ser que “deve ser” e “pode ser”, nesse trânsito entre a vida fática e a vida facultativa.

O ser humano, em sua abertura ao futuro, não está simplesmente lançado ou, em linguagem heideggeriana, “arrojado” à existência; mas confrontado com as possibilidades de escolha, para configurar o mundo que projetou e, na mesma medida, configurar-se a si mesmo. A temporalidade radical da existência projeta o homem a uma dimensão futura; e sua natureza narrativa coloca-o em situação de “intriga”, mas ao mesmo tempo de protagonista da própria vida. O sentido mesmo da vida humana se funda em seu caráter irreversível e a responsabilidade é entendida sempre com vistas ao caráter temporal da vida. Desse modo, são muito expressivas as palavras de Frankl, fazendo referência a Jaspers (FRANKL, 2014, p. 110, tradução nossa):

O mundo não é, como afirmava o grande filósofo existencial Karl Jaspers, um manuscrito redigido em um código que devemos decifrar; não, o mundo é, antes, uma crônica que devemos ditar. Esta crônica é de natureza dramática, uma vez que dia após dia a vida nos apresenta perguntas, somos interrogados pela vida e devemos responder. A vida, eu diria, é um longo período de perguntas e respostas. Com relação às respostas, não me canso de dizer que somente podemos responder à vida respondendo por nossas vidas. Responder à vida significa ser responsável por nossa vida<sup>163</sup>.

Encontra-se aqui o segredo da criatividade: se movemos algo a partir do ‘nada do futuro’ para o ‘ser do passado’, ditamos nossa crônica pessoal, isto é, vamos produzindo nossa autobiografia. A liberdade humana é aqui concebida como a capacidade de dar origem a algo novo, o homem como que “cria a si mesmo”. A forma como Frankl compreende, pois, a ontologia do tempo tem relação com o fato, por excelência educativo, de a pessoa transformar-se a partir de sua ação e suas atitudes. As potencialidades da vida devem ser vistas à luz do sentido e dos valores; e sempre estarão sujeitas à decisão da vontade: em dado momento, uma é eleita entre tantas a compor a história pessoal.

Esse processo de autoconfiguração (*Selbstgestaltung*) é a forma como Frankl concebe a educabilidade humana. A realização do sentido existencial é um processo de decisão responsável, mediante o qual a pessoa se autoconfigura: “Toda decisão é autodecisão, e a autodecisão é autoconfiguração. No momento em que configuro o destino, configuro a pessoa

---

<sup>163</sup> The world is not, as the great existential philosopher Karl Jaspers intimated, a manuscript written in a code we have to decipher; no, the world is rather a record that we must dictate. This record is of a dramatic nature, for day by day life is asking us questions, we are interrogated by life, and we have to answer. Life, I would say, is a life-long question-and-answer period. As to the answers, I do not weary of saying that we can only answer to life by answering for our lives. Responding to life means being responsible for our lives.



que sou, o caráter que tenho, e 'configura-se' a personalidade que chego a ser" (FRANKL, 1994a, p. 251, tradução nossa)<sup>164</sup>. Essa é a questão central que justifica falar em vocação pedagógica da análise existencial – a educação se insere na tensão do espaço existencial entre o "eu sou" e o "eu devo", entre ser e sentido.

Dentro desse curso biográfico, cabe à educação promover "tarefas de desenvolvimento" que orientem o aluno para um sentido concreto e pessoal. Não se trata de dar o sentido, mas de ampliar o campo perceptivo, o horizonte de valores do aluno, de modo que este perceba todo o espectro de possibilidades de sentido. Sobretudo, é papel da educação tornar o aluno consciente de sua responsabilidade intrínseca, a fim de que ele mesmo passe a decidir em favor dos valores que pautarão seu projeto de vida e, também, *perante o quê ou quem* ele se percebe responsável em sua situação vital – a própria consciência, a sociedade, a religião?

E o que ocorre com a consciência infantil, para a qual não se manifesta de forma evidente a vontade de sentido? Há que recordar aqui a análise antropológica da consciência como "órgão do sentido" e a originária orientação ao valor do ser humano. A consciência atinge um fundo inconsciente que já se manifesta nas primeiras etapas da vida e é o fator que fundamenta o desenvolvimento da personalidade. Desde cedo a criança pode ter uma consciência pré-lógica de si mesma e uma consciência pré-moral do valor. Ou seja, a existência humana é uma "configuração temporal" e nem tudo o que é *lhe* é constitutivo há de ser visível em cada fase de seu desenvolvimento.

Com relação ao devir da pessoa ética, é meta da educação fazer a ponte entre a atitude subjetiva e o valor objetivo, pois não basta descobrir ou apropriar-se de um valor (que vem da tradição ou das práticas sociais vigentes) apenas racionalmente. É preciso desejá-lo, estimá-lo, interpretá-lo como valioso por sua relação com a situação existencial em que se encontra a pessoa implicada. Para isso, não é suficiente fomentar a vontade, avivar a sede, pois esta é uma realidade primária que está presente na criança, a não ser que esta esteja muito condicionada pelo instintivo ou por fatores externos. O foco principal do trabalho educativo está em "fazer resplandecer o sentido", propiciar no âmbito da escola situações "carregadas" de sentido e com a exigência resultante de uma tarefa.

---

<sup>164</sup> Toda decisión es autodecisión, y la autodecisión es autoconfiguración. Mientras configuro el destino, configuro la persona que soy, el carácter que tengo, y "se" configura la personalidad que llego a ser.

Segundo Machado (2009, pp. 88-90), são as pessoas e seus projetos que devem estar no centro de todo o trabalho escolar. A formação pessoal, finalidade da educação, pressupõe reconhecer a vocação mais íntima de cada pessoa e sua dimensão de liberdade e autodeterminação. Para que seja possível, contudo, esse cultivo da personalidade na escola, uma das medidas urgentes, entre tantas outras, é a reorganização dos espaços e tempos escolares. Não basta o espaço da aula, embora este seja o lugar privilegiado para a promoção do conhecimento; é necessário criar espaços complementares para fomentar "centros de interesse", paralelos e ao mesmo tempo articulados com o currículo. Jogos, criações artísticas, atividades musicais e teatrais, estudos do meio, entre tantas outras iniciativas, sob a forma de projetos, não só enriquecem e motivam a atividade dos alunos, mas, sobretudo, favorecem a manifestação de preferências, hierarquias de valores e o desenvolvimento de aptidões específicas.

A organização do trabalho escolar deve prever, portanto, o que Dienelt (1970, p. 364) chamou de "contextos de sentido". Se a formação se realiza por meio de conteúdos, a amplitude e a variedade de aptidões e funções cognitivas só poderão se desenvolver efetivamente se houver na escola a disposição para uma oferta completa de conteúdos formativos. A discussão em torno da escola integral implica pensar na harmonização entre conteúdos culturais e conteúdos formativos, de modo que as intelecções, as experiências, as interpretações de sentido e atitudes que se concretizam nos conteúdos oferecidos possam ajudar a pessoa a orientar-se dentro do âmbito total da própria existência (DIENELT, 1970, p. 365). Mesmo no espaço da aula, os próprios conteúdos cognitivos – as ciências e as artes – se transformam em fatores formativos, dentro de um processo de integração do trabalho pedagógico.

Nesse contexto de escola integral, não é possível pensar a educação sem a dimensão de comunidade, instância para a qual a pessoa transcende e na qual se realiza: ser-outro na dimensão da coexistência. Lembrando que o ato espiritual é sempre bifronte e a formação pessoal se realiza na proximidade com os outros. Ferreira da Silva, em sua obra *Dialética das consciências* (2009, p. 169), afirma com precisão: "A interação das consciências, em seu esforço de afirmação e de reconhecimento, é o momento morfogenético essencial do nosso ser. O homem forma-se, educa-se e desenvolve-se num certame de 'eus' que constitui a substância original do mundo".

O esquema de nossa estrutura ontológica é o de uma relação, de uma referência à alteridade, mediante a qual o sujeito toma consciência de si, de seu valor, de seu lugar na comunidade. Assim, nossa existência é sempre uma experiência comunicativa, que se realiza nas múltiplas formas de encontro. O importante é que os encontros não se esgotem em momentos de pura expressão e sejam sempre dirigidos ao *logos* – "Um diálogo sem o *logos* equivale a um monólogo *à deux*" (FRANKL, 2008, p. 210). Esse é o papel do professor: mediar os encontros pedagógicos orientando-os para os conteúdos cognoscitivos e valorativos.

A busca comum e partilhada do conhecimento vai sendo construída mediante os sentidos individuais. O sentido é *ad personam*, é uma *Gestalt* significativa individual, dada em perspectiva; já o significado tem relação com a experiência de complementaridade das diversas perspectivas ou pontos de vista. O importante é que os pontos de vista não são interpretações arbitrárias e sim são sistemas valorativos pessoais que têm como pano de fundo a realidade. E conhecer a realidade, as coisas, suas relações, é conhecer o significado, mediante os sentidos pessoais, pois "é a perspectiva a condição do real e a possibilidade de acesso a sua verdade" (MARÍAS, 1960, p. 399)<sup>165</sup>.

No âmbito das relações educativas, cada perspectiva dialoga com outras, de modo que o processo formativo de *diferenciação* ("sê o que tu és") ocorre de modo concomitante ao de *complementaridade*, algo como "sê o que tu és com os outros", no encontro e na comunicação existencial. A mesma consciência que capta o sentido pessoal abre-se à atitude reflexiva ativa e comunicativa da partilha de significados comuns.

Segundo Hoz (1993, p. 25, tradução nossa), a ideia de complementaridade em educação apresenta-se, também, como um caminho para resolver as aparentes antinomias em que pares de conceitos que aparecem como incompatíveis e excludentes são, na realidade, complementares:

Pares de conceitos, tais como programas sistemáticos-iniciativas pessoais, memória-criatividade, livro-realidade, disciplina-liberdade, objetividade-imaginação, com demasiada frequência originam controvérsias verbais que se projetam depois – e isto

---

<sup>165</sup> Marías refere-se à noção orteguiana de "perspectiva" – ver capítulo 3 desse trabalho –, que corresponde totalmente à visão de Frankl.

é o grave – em atitudes reducionistas com as quais de fato fica mutilada a educação"<sup>166</sup>.

Tais dicotomias nascem, muitas vezes, de um reducionismo do conceito mesmo de educação, quando não se levam em conta as duas possibilidades inerentes ao ato educativo: por um lado, a incorporação de imagens e ideias, a assimilação da cultura e da técnica (*Bildung*) ou, como diria Arendt, uma atitude face ao passado de introduzir as crianças num mundo que as antecede. Por outro, o processo de desenvolvimento das potências interiores, processo de separação pessoal, no qual o ser humano vai fazendo-se cada vez mais independente e mais distinto dos demais (*Gestaltung*). Importa lembrar mais uma vez que a ideia frankliana de autoconfiguração não se restringe ao processo espontâneo de desenvolvimento, tampouco à assimilação de um conhecimento culturalmente codificado; mas um processo de busca e de percepção continuada de sentido por parte da consciência. A experiência do sentido se dá como "a descoberta instantânea de uma possibilidade sobre o fundo da realidade: a possibilidade de modificá-la na medida do necessário e do possível" (FRANKL, 1994a, p. 71), o que significa a possibilidade de assumir ou modificar sua própria figura-forma (*Gestalt*).

Essas duas faces do processo formativo remetem ao tema da conservação e transformação, cuja articulação pode ser analisada sob diversos ângulos. Em sentido arendtiano, a atitude de conservação remete à autoridade do professor como representante de um mundo no qual deve introduzir os novos, com seu papel de manter viva a memória, sem a qual se perde a dimensão de profundidade da existência (ARENDDT, 2007, p. 131); e dessa forma se prepara a chegada dos novos seres humanos ao mundo, que podem nele intervir, renovando-o. Para Frankl, a perda da tradição é identificada como uma das fontes do vazio existencial, reconhecendo-a, portanto, como a base de referência dos valores orientadores da existência. Por outro lado, coloca como centro da atividade educativa o papel de "afinar a consciência" para a percepção de sentidos únicos vinculados à singularidade da situação. Embora valores e sentido tenham a mesma relevância ontológica, a possibilidade de encontrar sentido é sempre viável e independente do esvaecimento da tradição. Além disso, não deixa de relevar a função criativa da consciência que pode, inclusive, mudar padrões de comportamento vigentes.

---

<sup>166</sup> Pares de conceptos, tales como programas sistemáticos-iniciativas personales, memoria-creatividad, libro-realidad, disciplina-libertad, objetividad-imaginación, con demasiada frecuencia originan controversias verbales que se proyectan después – y esto es lo grave – en actitudes reducionistas con las que de hecho queda mutilada la educación.

Ainda quanto a esse aspecto da complementaridade entre conservação e transformação, ou entre tradição e consciência criativa, vale lembrar essa afirmação de Ricoeur (1995, pp. 159-160): "só temos verdadeiramente personalidade individual e cultural na medida em que assumimos inteiramente nosso passado, seus valores e seus símbolos, e na medida em que somos capazes de interpretá-los em totalidade". Essa capacidade de interpretar o passado, porém, significa discernir que só devem sobreviver os valores suscetíveis de "reinterpretação" para projetar o futuro e dar conta da responsabilidade do homem e do mundo. Quanto a esse aspecto mais amplo de responsabilidade, que transcende o da consciência pessoal, diz o filósofo que é missão do educador político manter a tensão entre um projeto para a cada pessoa em sua vocação singular e para o conjunto dos homens, pensando na humanidade como totalidade permanentemente ameaçada por diversos fatores de risco.

Para terminar essas considerações, podemos dizer que Frankl é o mestre da responsabilidade que incide sobre cada pessoa, em seu projeto ético e noético. Mas o que diria em relação a essa responsabilização pela humanidade como um todo? Num discurso pronunciado na Conferência Mundial sobre "O papel da Universidade na luta pela paz" (FRANKL, 1969)<sup>167</sup>, faz um paralelismo entre determinadas patologias individuais e patologias sociais para, em seguida, propor o mesmo paralelismo no plano da prevenção das guerras. Como esse tema, em última instância, desemboca na questão dos valores, Frankl pergunta a seu público se há valores reconhecidos por todos os grupos; ou se pode haver "denominadores comuns" sobre o que faz a vida digna de ser vivida. Se a existência humana se caracteriza por sua autotranscendência, a humanidade haveria de encontrar um sentido comum, válido para todos. No entanto, para isso, deveria dar um novo passo:

[...] se a humanidade quer encontrar um sentido válido para todos, deve dar um novo passo. Depois de haver alcançado, há milhares de anos o monoteísmo, a fé em um só Deus, deve chegar a crer em uma só humanidade. Hoje necessitamos mais do que nunca um monantropismo (FRANKL, 1994a, p. 50, tradução nossa)<sup>168</sup>.

Dessa forma, a partir da ideia de monantropismo, Frankl amplia o campo da análise existencial para uma dimensão de consciência global. A fé em uma só humanidade passa a ser

---

<sup>167</sup> O texto se encontra sob o título de "Monantropismo", em Frankl (1994a, p. 48).

<sup>168</sup> [...] si la humanidad quiere encontrar un sentido que sea válido para todos, debe dar un nuevo paso. Después de haber alcanzado, hace miles de años, el monoteísmo, la fe en un solo Dios, debe llegar a creer en una sola humanidad. Hoy necesitamos más que nunca un monantropismo.

hoje uma condição para a partilha de projetos comuns, para o trabalho efetivo de reconquistar a unidade fragmentada, o elo perdido. Mais uma vez vale recorrer a Ricoeur (1995, p. 153) ao assinalar que a possibilidade de tradução das línguas atesta que a humanidade, em sua profundidade é *una*, embora só possa tomar consciência de si mediante a comunicação. Assim, parafraseando Píndaro, se a humanidade é *una* em sua essência, pode *tornar-se una* em sua existência, sem perder suas riquezas singulares. Trata-se, sem dúvida, de uma penosa e desafiadora tarefa da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1. Obras de Viktor E. Frankl

FRANKL, V. E. Self-transcendence as a human phenomenon, **Journal of Humanistic Psychology**, v. 6, pp. 97-106, 1966. Versão *on line* <http://jhp.sagepub.com>

\_\_\_\_\_. **Psicoanálisis y existencialismo**. De la psicoterapia a la logoterapia de Viktor E. Frankl. Tradução de Carlos Silva e José Mendoza. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia y humanismo**. Tiene un sentido la vida? Tradução de Alfredo Guéra Miralles. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

\_\_\_\_\_. **La idea psicológica del hombre**. Tradução de Francisco Fernandez Turienzo e Dr. Omar Lazarte. Madrid: Ediciones Rialp, 1986.

\_\_\_\_\_. **The will to meaning**. Foundations and applications of Logotherapy. United States of America: Meridian, 1988.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 1989.

\_\_\_\_\_. **Teoría y terapia de las neurosis**. Iniciación a la logoterapia y al análisis existencial. Tradução de Constantino Ruiz -Garrido. Barcelona: Herder, 1992.

\_\_\_\_\_. **El hombre doliente**. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia. Tradução de Diorki. Barcelona: Herder, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Logoterapia y análisis existencial**. Tradução de José A. de Prado Diez. Barcelona: Herder, 1994b.

\_\_\_\_\_. **A presença ignorada de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **El hombre en busca del sentido último**. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano. Tradução de Isabel Custodio. Barcelona: Paidós, 1999.

\_\_\_\_\_. **Las raíces de la Logoterapia**. Escritos juveniles 1923-1942 – Recopilación a cargo de Eugenio Fizzotti. Tradução de Ángel Romano. Buenos Aires: San Pablo, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos y aplicaciones de la Logoterapia**. Tradução de Claudio César García Pintos. Buenos Aires: San Pablo, 2005b.

\_\_\_\_\_. **En el principio era el sentido**. Reflexiones en torno al ser humano. Tradução de Héctor Piquer Minguijón. Barcelona: Paidós, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Homo Patiens**. Sofrire con dignità. Tradução de Eugenio Fizzotti. Brescia: Editrice Queriniana, 2007.

\_\_\_\_\_. **La voluntad de sentido.** Conferencias escogidas sobre logoterapia. Tradução da Fundación Arché. Barcelona: Herder, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ante el vacío existencial.** Hacia una humanización de la psicoterapia. Tradução de Marciano Villanueva. Barcelona: Herder, 2010a.

\_\_\_\_\_. **La sfida del significato.** Analisi esistenziale e ricerca di senso (a cura di Daniele Bruzzone e Eugenio Fizzotti). Tradução de Daniele Bruzzone. Trento: Edizioni Erickson, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia y existencialismo.** Escritos selectos sobre Logoterapia. Tradução de Antoni Martínez Riu. Barcelona: Herder, 2011.

\_\_\_\_\_. **The unheard cry for meaning.** Psychotherapy & Humanism. New York: Simon and Schuster, 2014.

## 2. Outras referências bibliográficas

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AMARAL, M. N. C. P. **Ninguém ensina ninguém: aprende-se.** São Paulo: Edusp/Fapesp, 2012.

ARENDT, H. **A Vida do Espírito.** Volume I – Pensar. Tradução de João C. S. Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Vida do Espírito.** Volume II – Querer. Tradução de João C. S. Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

ASTI VERA, A. **Metodología de la investigación.** Buenos Aires: Kapelusz, 1992.

BARROS, G. N. M. Sócrates - Raízes Gnosiológicas do Problema do Ensino. Conferência para o curso de doutorado: A Educação para as virtudes na Tradição Ocidental. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, março 2000.

\_\_\_\_\_. **Temas clássicos.** São Paulo: Factash Editora, 2007.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada.** Vidas contadas e histórias vividas. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BERTOLINI, P. **L'esistere pedagógico.** Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata. Milano: La Nuova Italia, 2002.



BRUZZONE, D. **Autotrascendenza e formazione**. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl. Milano: Vita e Pensiero, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía de las alturas**. Logoterapia y educación. México: Ediciones LAG, 2008.

\_\_\_\_\_. **Afinar a consciencia**. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor Frankl. Buenos Aires: San Pablo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Viktor Frankl**. Fondamenti psicopedagogici dell'analisi esistenziale. Roma: Carocci editore, 2012.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BURGOS, J. M. **Antropología: una guía para la existencia**. Madrid: Ediciones Palabra, 2013.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAPONETO, M. **La voluntad de sentido en la logoterapia de Viktor Frankl**. Buenos Aires: Ediciones Gladius, 1987.

\_\_\_\_\_. **Viktor Frankl, una antropología médica**. Buenos Aires: Instituto Bibliográfico "Antonio Zinny", 1995.

CHARLES, S. **Cartas sobre a hipermodernidade**. Tradução de Xerxes Gusmão. São Paulo: Editora Barcarolla, 2009.

COSTA, M. V. VEIGA-NETO, A. [et al.]. **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

D'ALFONSO, P. **La psicología en esquemas cibernéticos**. Buenos Aires: Editorial Stella, 1984.

D' ARCAIS, G. F. **Pedagogie personalistiche e/o Pedagogia della persona**. Milano: La Scuola, 1994.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIENELT, K. **Antropología pedagógica**. Madrid: Aguilar, 1979.

\_\_\_\_\_. No ha llegado el fin de la educación, **Journal del Instituto Viktor Frankl**, v. 2, n. 3. Buenos Aires: San Pablo, 1997.

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ESPINOSA, N. A. **La concepción de la conciencia en la logoterapia de V. Frankl**. Buenos Aires: San Pablo, 1994.

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

FIZZOTTI, E. **Chi ha un perché nella vita...** Teoria e pratica della logoterapia. Roma: LAS, 1992.

FORTE, B. **À escuta do outro**. Filosofia e revelação. São Paulo: Paulinas, 2003.

FRANK, H. Cómo contrarrestar la infantilización en la escuela y la sociedad con métodos de la logoterapia, **Journal del Instituto Viktor Frankl**, v. 1, n. 2. Buenos Aires: San Pablo, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOBRY, I. **Vocabulário grego da filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

HABERMAS, J. **Entre naturalismo e religião**. Estudos filosóficos. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988.

HENDERSON, N. & MILSTEIN, M. **Resiliencia en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOZ, V. G. **Principios de pedagogía sistemática**. Madrid: Ediciones Rialp, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía visible y educación invisible**. Madrid: Ediciones Rialp, 1987.

\_\_\_\_\_. **Introducción general a una pedagogía de la persona**. Madrid: Ediciones Rialp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Del fin a los objetivos de la educación personalizada**. Madrid: Ediciones Rialp, 1995.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LARROSA, J. "Tecnologias do eu e educação". In: SILVA, T.T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LEOCATA, F. **El conocimiento y la educación hoy**. Líneas para un plan de formación docente. Buenos Aires: Ediciones Don Bosco Argentina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Persona, Lenguaje, Realidad**. Buenos Aires: EDUCA, 2003.

LERSCH, P. **La estructura de la personalidad**. Tradução de Dr. A. Serrate Torrente. Barcelona: Editorial Scientia, 1974.

\_\_\_\_\_. **El hombre en la actualidad**. Madrid: Editorial Gredos, 1984.

LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. Tradução de Pergentino S. Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. Tradução de Remo Mannarino Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

LINDO, A. P. **Para qué educamos hoy?** Filosofía de la educación para un nuevo mundo. Buenos Aires: Biblos, 2010.

LIPOVETSKY, G. **A Era do Vazio** – ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2009.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MACHADO, N. J. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e Autoridade**. Responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: Escrituras, 2009.

MACHADO, N. J.; D'AMBROSIO, U.; AMORIM, V. (Org.) **Ensino de Matemática: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2014.

MANDRIONI, H. D. **Reflexiones filosóficas sobre el Espíritu Humano**. Buenos Aires: Agape Libros, 2009.

MARÍAS, J. **Ortega – circunstancia y vocación**. Madrid: Revista de Occidente, 1960.

\_\_\_\_\_. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARINA, J. A. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Caminho, 1995.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia abreviado**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1986.

NANNI, C. L' **Educazione tra crisi e ricerca de senso**. Un approccio filosofico. Roma: LAS, 1997.

NICOL, E. **Metafísica de la expresión**. México: FCE, 1989.

\_\_\_\_\_. **Psicología de las situaciones vitales**. México: FCE, 1996.

ORTEGA Y GASSET, J. **El tema de nuestro tempo**. Madrid: Revista de Occidente, 1958.

ORTIZ, E. M. **Psicoterapia y sentido de vida**. Psicología clínica de orientación logoterapéutica. Bogotá: Ediciones Colectivo Aquí y Ahora, 2005.

PIANIGIANI, O. **Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana**. Gênova: Fratelli Melita Editori, 1990.

PIEPER, J. **Filosofía, Contemplación y Sabiduría**. Prólogo de Héctor Delbosco, Tradução de Alberto Capboscq. Buenos Aires: Agape Libros, 2008.

PINTOS, C. G. (Coord.). **Frankl comentado**. Buenos Aires: San Pablo, 2011.

POSTMAN, N. **O fim da educação**. Redefinindo o valor da escola. Tradução de José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

RICOEUR, P. **Em torno ao político**. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **Percorso do reconhecimento**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sobre a tradução**. Tradução de Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RÜDIGER, F. Breve história do pós-humanismo: elementos de genealogia e criticismo. **E-Compós. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Rio Grande do Sul, v. 8, abril 2007.

SANTAELLA, L. Pós-humano – por quê?. **Revista USP**. São Paulo, n.74, pp. 126-137, junho/agosto 2007.

SCHELER, Max. **El puesto del hombre en el cosmos**. Tradução de José Gaos. Buenos Aires: Editorial Losada, 1994.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3. São Paulo: USP, set./dez. 2006

SEBASTIAN, A. S. C. **Filosofia de la Educación**. Madrid: Ediciones Rialp, 1965.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles>, 2004. Acesso em: 24 Mai. 2015

SILVA, V. F. **Dialética das consciências**. Obras completas. São Paulo: É Realizações, 2009.

SILVEIRA, D. R.; MAHFOUD, M. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. **Estudos de psicologia**, v. 25, n.4. Campinas: Out./Dez., 2008, pp. 567-576.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). **Kriterion**, v. 46, n. 112, pp. 191-198. Belo Horizonte, 2005.

TAYLOR, C. **A ética da autenticidade**. Tradução de Talyta Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011.

WEINER, N. **Cibernética e Sociedade**: o uso humano dos seres humanos. São Paulo: Cultrix, 1968.

YAMAMOTO, O. H. Educação e tradição marxista no Brasil. **Comunicação & Educação**. São Paulo, set./dez. 1997, pp. 33 a 43.

ZUBEN, N. A. A Fenomenologia como retorno à ontologia em Martin Heidegger. **Trans/Form/Ação**, v.34, n.2, Marília, 2011.

ZUBIRI, X. **Inteligência e Logos**. São Paulo: É Realizações, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cinco lições de filosofia**. São Paulo: É Realizações, 2012.