UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELOISA MARQUES MIGUEZ

Pessoa, *Logos* e Educação
na perspectiva antropológica de Viktor Frankl

SÃO PAULO - SP

2011

ELOISA MARQUES MIGUEZ

Pessoa, *Logos* e Educação
na perspectiva antropológica de Viktor Frankl

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área Temática: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Nílson José Machado

SÃO PAULO - SP

2011

Nome: MIGUEZ, Eloisa Marques

Título: Pessoa, *Logos* e Educação na perspectiva antropológica de Viktor Frankl

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*À Comunidade Senhor da Vida,
com a qual partilho a fé incondicional
no sentido da existência.*

AGRADECIMENTOS

*Ao Dr. Viktor Frankl, in memoriam, pela oportunidade de “ver mais longe”,
porque postada às costas de um gigante.*

*Ao Prof. Nilson José Machado, quem me acompanhou dedicadamente nessa
travessia e com quem pude empreender um verdadeiro diálogo.*

MIGUEZ, E. M. **Pessoa, Logos e Educação na perspectiva antropológica de Viktor Frankl**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é aportar uma contribuição da antropologia de Viktor Frankl ao pensamento pedagógico. Inicialmente, se aborda o problema da vontade livre e do dinamismo motivacional da existência, o que é chamado de “vontade de sentido” e definido como o desejo primário de encontrar sentido para a própria vida e a aptidão para torná-lo realidade. O fundamento desta abordagem da análise existencial de Frankl está no conceito de homem que preconiza a autonomia da existência espiritual e interpreta-a, em sua essência mais profunda, como *ser-responsável*; ou seja, explicita uma imagem de homem como um ser livre e capaz de configurar seu destino, mas também como um ser que “se decide” e se autoconfigura. Na segunda parte, examina-se a resposta do autor ao problema central do conhecimento, ao propor uma tese ontológico-existencial que supera a cisão entre sujeito e mundo, dado o caráter intencional e transcendente da consciência orientada a um sentido transubjetivo. Na última parte, se explicitam as perspectivas pedagógicas da antropologia frankliana, cujo cerne é resgatar o caráter projetivo do fato educativo, que se insere, justamente, no espaço existencial de tensão entre o *ser* e o *dever-ser*, como um fator constitutivo de abertura, por parte da pessoa, a um horizonte de significado, a um mundo objetivo de valores. Nessa perspectiva, a educação se orienta para a concreta realização de um projeto ontológico e ético por parte do sujeito.

Palavras-chave: análise existencial, antropologia, sentido, consciência, educação.

MIGUEZ, E. M. **Person, *Logos* and Education in Viktor Frankl's anthropological perspective.** 2011, 112 pages. Dissertation (Master degree) – Faculty of Education, University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2011.

ABSTRACT

The purpose of this study is to frame Viktor Frankl's anthropology contribution to thinking on teaching. Initially, the issue of free will and the motivational dynamics of existence are addressed, which is called the "will to meaning," and is defined as the primal desire to find meaning in one's own life and the ability to make it real. The basis of Frankl's existential analysis is the concept of a man that focuses on autonomy from spiritual existence and understands it in its deepest essence, as a *responsible being*; i.e. by presenting the image of a man as a free being, able to create his fate, but also as someone who "makes a decision" and forms himself. The second part looks into the author's response to the central problem of knowledge by proposing an ontological-existential theory that overcomes the split between the subject and the world, given the intentional and transcendent nature of consciousness oriented towards a transsubjective meaning. The last section presents Frankl's perspectives on the teaching of anthropology, the core of which is to recover the projective character of the educational fact, which is inserted precisely in the space of existential tension between *being* and *must-be*, as a constituent factor of openness, by the person, to a horizon of meaning, an objective world of values. From this perspective, education is oriented towards the concrete realization of an ontological and ethical project by the subject.

Keywords: existential analysis, anthropology, meaning, awareness, education.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	08
INTRODUÇÃO – SOBREVIVER: PARA QUÊ?	11
CAPÍTULO 1 – PESSOA: SER E SENTIDO	
1.1 A vontade e sua negação	20
1.2 A liberdade da vontade	25
1.3 Vontade de prazer, vontade de poder e vontade de sentido	29
1.4 <i>Homo humanus</i> : o homem incondicionado	34
CAPÍTULO 2 – <i>LOGOS</i> : SUJEITO E OBJETO	
2.1 A coexistência consciência-mundo	41
2.2 A possibilidade de um conhecimento absoluto	45
2.3 A transubjetividade do <i>logos</i>	49
2.4 A linguagem como nexo entre consciência e significado	53
2.5 A negação do sentido (nihilismo) e o vazio existencial	56
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO: SER E DEVER-SER	
3.1 Superação da ética formal do dever-ser	62
3.2 Concepção frankliana de consciência	67
3.3 Foco da educação: “afinar a consciência”	73
3.4 Elementos de uma antropologia pedagógica	78
3.4.1 Crítica ao conceito de educabilidade	81
3.4.2 Disposição pedagógica do homem	83
3.5 Educar para a responsabilidade	88
3.5.1 A ética da responsabilidade	88
3.5.2 “Chega a ser o que deves ser”	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIA	109

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pertinência e a atualidade de uma reflexão antropológica sobre o modo de ser humano e o esforço pedagógico no sentido de realizá-lo está em responder ao desafio de um tempo de crise existencial e axiológica, afirmando a capacidade intrínseca da consciência de encontrar significados concretos que configurem sentido à vida.

A motivação básica do ser humano é sua “vontade de sentido”, o desejo de encontrar sentido para a própria vida e torná-lo realidade. Viktor Frankl, para quem *ex-sistir* quer dizer sair de si mesmo e pôr-se frente a si mesmo ou acima de si mesmo, concebe o ser humano como alguém que se projeta em direção a um horizonte de sentido.

A análise existencial de Viktor Frankl apresenta um conceito de homem que preconiza a *autonomia* da existência espiritual e a interpreta, em sua essência mais profunda, como *ser-responsável*; ou seja, o homem não é apenas um ser livre, mas um ser que “se” decide (decide sobre si mesmo), e cada vez que toma uma decisão ele não só configura seu destino como também se autoconfigura.

A contribuição da antropologia frankliana para o pensamento pedagógico tem seu cerne no fato de resgatar o caráter intencional e projetivo do fato educativo, o qual se insere, justamente, no “espaço” existencial de tensão entre o ser e o dever-ser, como um fator constitutivo de abertura, por parte da pessoa, a um horizonte de significado, a um mundo objetivo de valores.

Ser homem significa, nessa visão, estar orientado para a concreta realização de um projeto ontológico e ético. A noção de autotranscendência corresponde, assim, à essência da formação; um modelo metodológico educativo, cujo enfoque central, para além da concepção tradicional da educação, é a dinâmica vital de busca do significado.

Nesse enfoque, a linguagem pode assumir, não apenas o papel de “meio” pelo qual a intencionalidade humana expressa seus diversos planos de experiência, mas também o papel de “abrir caminho” para esse encontro com a realidade, abrir a novos significados que vão além do sentido pragmático e utilitário da vida, estabelecendo o nexos entre o sujeito e o horizonte de valores e sentido que a ele se apresenta.

Por outro lado, a investigação empírica da ciência da educação necessita de conceitos claros e precisos; mais do que isso, necessita reaver seu verdadeiro objeto de estudo: uma imagem de homem “ajustada ao seu ser” que seja capaz de fundamentar o *como* e *para quê* educar.

O objetivo da análise existencial de Viktor Frankl é explicitar a imagem inconsciente e implícita do homem que há na psicoterapia. Da mesma forma, pode contribuir para o que Karl Dienelt (1980) denomina uma “antropologia pedagógica”, cujo papel é revelar o que no homem é fenômeno da educação, ou seja, o *homo educandus*.

Essa gênese pessoal é algo mais que um processo corporal orgânico de maturação ou uma estruturação psicossocial. 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. E essa responsabilidade é um conceito eticamente neutro, quer dizer, é o próprio homem que se faz ciente para chegar a assumir suas próprias tarefas. É papel da educação conduzi-lo a “responder”, por ele mesmo, concreta e criativamente aos apelos que a vida lhe faz.

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 significado e valores. Isto é, a categoria objetiva do sentido é um constitutivo do ser.

O ser humano é, portanto, constitutivamente educável. E entende-se por *educabilidade*, justamente, essa essencial abertura do homem à sua formação pessoal. As atividades específicas do espírito se transformam em energia de atividade educativa; ao mesmo tempo, o processo educativo como que reverte sobre a pessoa, como o modo em que lhe é dado realizar-se a si mesma.

A contribuição de Frankl à reflexão pedagógica oferece elementos essenciais para a construção de uma teoria metodológica da formação. O tema da dimensão espiritual e seus dinamismos psiconoéticos – espiritualidade, liberdade e responsabilidade, como elementos constitutivos do ser humano – podem fundamentar uma ciência da educação orientada aos valores, que objetiva mobilizar a responsabilidade pessoal.

A partir dessas considerações iniciais queremos justificar a importância dessa discussão sobre a natureza pedagógica da antropologia frankliana, que pode oferecer elementos úteis para a construção de um sistema de educação, no cenário atual, sem termos que abdicar de uma raiz

ontológica que foi esquecida e deve voltar à pauta de uma reflexão pedagógica: a educação como um dinamismo noético de apropriação do significado existencial da consciência no ato de transcender a si mesma; que constrói sua dinâmica mediante as decisões e ações tomadas pelo sujeito em suas relações com um mundo de significados e valores; uma educação que, em última análise, atinge sua finalização na responsabilização pessoal.

INTRODUÇÃO – SOBREVIVER: PARA QUÊ?

Enquanto os outros só veem o que conquistei e consegui, a mim, nesses momentos, se faz sumamente consciente o que deveria ter feito e teria podido fazer, mas não realizei. Em uma palavra: o que fiquei devendo à misericórdia que me deu ainda 50 anos depois de ter ultrapassado os portais de Auschwitz. (Viktor Frankl)

Dados biográficos de Viktor Frankl

Y es así que su propia vida, la presentación de su propia vida es, en definitiva, su obra. (Cláudio García Pintos)

Conhecer algo da biografia de Viktor Frankl se faz importante, uma vez que nela encontramos um fio condutor de seu próprio pensamento, tal qual foi se desenvolvendo em consonância com os acontecimentos de sua vida. Como ele mesmo disse em entrevista com Franz Kreuzer, jornalista austríaco:

Creio que se poderia dizer que primeiro descobri minha teoria para mim mesmo. Convém dizer que quando alguém funda um sistema psicoterapêutico, o que faz, em resumo, é relatar seu próprio histórico patológico [...]. Todos sabemos que Sigmund Freud padeceu pequenas fobias e que Alfred Adler não foi precisamente uma criança sã e robusta. Deste modo Freud chegou à sua teoria do complexo de Édipo e Adler à do complexo de inferioridade. Devo dizer que não sou nenhuma exceção a esta regra. Sou consciente de que, quando comecei a amadurecer, tive que lutar muito contra o sentimento de que, no final das contas, tudo era um completo ‘sem sentido’. Aquela luta acabou convertendo-se em uma determinação, e então desenvolvi um antídoto contra o niilismo (FRANKL, 2005b, pp. 9-10, tradução nossa)¹.

Viktor Emil Frankl nasceu em Viena a 26 de março de 1905, de pais judeus. Fez seus estudos iniciais no Realgymnasium, com um ensino acadêmico de acentuada tendência organicista e, desde sua adolescência, mostra sua inquietação diante do que propunham seus primeiros

¹ Creo que se podría decir que primero descubrí mi teoría para mí mismo. Se suele decir que cuando alguien funda un sistema psicoterapêutico, lo que hace, en resumidas cuentas, es relatar su propio historial patológico [...]. Todos sabemos que Sigmund Freud padeció pequeñas fobias y que Alfred Adler no fue precisamente un niño sano y robusto. De este modo Freud llegó a su teoría del complejo de Edipo y Adler a la del complejo de inferioridad. Debo decir que no soy ninguna excepción a esta regla. Soy consciente de que, cuando empecé a madurar, tuve que luchar mucho contra el sentimiento de que, al fin y al cabo, todo era un completo sinsentido. Aquella lucha acabó convirtiéndose en una determinación, y entonces desarrollé un antídoto contra el nihilismo.

mestres. Ele mesmo cita diversas vezes a passagem de sua vida escolar, quando um professor explicava que “a vida, em última instância, não era senão um processo de combustão, um processo de oxidação”, frente a que reagiu: “Professor, se isto é assim, que sentido tem a vida?”

No secundário, freqüentou a Universidade Popular para assistir a aulas de psicologia aplicada e experimental e já publica nesta época vários artigos num periódico vienense dentro de uma seção para os jovens. Seu encontro com a Psicanálise se deu a partir de aulas dadas por discípulos de Freud, e antes de entrar no curso superior já inicia sua correspondência com o pai da psicanálise. Aos 17 anos envia-lhe um artigo que sai publicado dois anos depois na *Revista Internacional de Psicanálise*.

Em 1924 ingressou na Universidade de Viena para o curso de Medicina, época em que entrou no partido socialista, o que lhe valeu participar de discussões em torno do marxismo e psicanálise. Não demorou muito para experimentar insatisfações sobre vários pontos do pensamento freudiano, no que concerne, sobretudo, a suas formulações conceituais que reduziam o homem a um sistema fechado de pulsões, do qual se excluía os elementos de decisão e vontade pessoal.

Passou, então, a freqüentar o círculo da Psicologia Individual de Alfred Adler, nos famosos cafés de Viena, quando publicou uma série de artigos na *Revista Internacional de Psicologia do Indivíduo* e fundou a revista *Der Mensch im Alltag*. Com a adesão de dois grandes adlerianos, Oswald Schuarz e Rudolf Allers, inaugurou o primeiro centro de ajuda psíquica para jovens, numa época em que o suicídio juvenil era um fato cotidiano, e os problemas existenciais cresciam no clima depressivo do pós-guerra. Tal iniciativa se espalhou inclusive para outros países.

Mais tarde, já sob forte influência de Max Scheler, passa a escrever suas idéias sobre como afrontar sob tratamento terapêutico a problemática existencial e filosófica apresentada pelos pacientes, fato que, entre outros, provocou um desentendimento com o fundador da Psicologia Individual e culminou em sua expulsão da sociedade adleriana. Especializou-se em neurologia e psiquiatria e a partir de 1940 passou a dirigir o departamento de neurologia de Rothschildspital, dedicado exclusivamente a pacientes judeus.

Em 1938, Hitler invadiu a Áustria e se iniciaram as perseguições raciais. Frankl entendeu que deveria permanecer em Viena com os pais já com idade avançada, embora já tivesse em mãos

o passaporte para os EEUU. Em 1942 casa-se com Emmy Grosser, sua companheira por poucos meses, pois no mesmo ano a Gestapo aprisiona a família Frankl: Theresienstadt, Auschwitz, Kaufering e Türkein foram as etapas percorridas pelo prisioneiro nº 119.104. Frankl conheceu um período de cativeiro que durou dois anos e meio, caracterizado pelo que ele mesmo chamou de *experimentum crucis*.

Os anos no Lager, com os maus tratos e a carência dos recursos físicos mais elementares, o aniquilamento dos indivíduos considerados inúteis, propiciaram-lhe a única experiência possível: a de sua desnudez, descobrindo, como dizia, o homem em sua quintessência. Este foi o acontecimento que amadureceu plenamente as convicções filosóficas e psicológicas que vinha conquistando. Chegara o momento de verificar em si mesmo a validade de sua tese principal, isto é, que o homem para viver tem, sobretudo, necessidade de sentido. Na firme convicção de que uma pessoa permanece sempre e em qualquer circunstância responsável, afrontou a tirania absurda dos campos de extermínio, buscando descobrir cada dia o sentido oculto naquela existência impossível.

Livre do campo de concentração em 1945 e de volta a Viena, assumiu como chefe o Departamento de Neurologia da Policlínica e, dois anos depois, se casou com Eleonore Schwindt, sua companheira até o fim da vida e com quem teve uma filha, Gabriela.

Reelaborou seus apontamentos do Lager e publicou seu primeiro livro: *Ärztliche Seelsorge* (traduzido para o espanhol como *Psicoanálisis y Existencialismo* e para o português como *Psicoterapia e Sentido da Vida*), cuja primeira edição foi esgotada em três dias e a segunda em três meses. Após saber da morte de seu irmão e de sua esposa, em 1946, publica seu livro mais famoso: *Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager* (*Man's Search for Meaning; Um psicólogo no campo de concentração*, com mais de 80 edições em várias línguas), escrito a partir de uma experiência catártica de três ou quatro dias. Em 1947, publica um livro de casuística – *Die psychotherapie in der praxis* (em espanhol, *La psicoterapia en la práctica médica*) e, a partir daí, não interrompe mais sua produção científica.

Só para citar algumas de suas obras mais famosas, consegue sua licenciatura em Filosofia com a publicação de *Der unbewusste Gott* (*A presença ignorada de Deus*) e, como fruto de suas aulas, dois magníficos ensaios: *Der unbedingte Mensch* (*O homem incondicionado*) e *Homo Patiens*, nas quais faz uma crítica ao reducionismo biologista, psicologista e sociologista, seguida de uma interpretação humanística do sentido do sofrimento. Fundou com

Otto Pözl a Sociedade médica de Psicoterapia e, em 1961 é convidado por Gordon Allport a dar aulas na Universidade de Harvard.

Nas primeiras décadas do século XX, emergem dois movimentos contemporâneos, o existencialismo europeu e o humanismo americano, que posteriormente convergem para a mesma finalidade de resgatar o papel da filosofia para a compreensão da pessoa humana, como reação aos modelos organicistas e psicologistas da época (PINTOS, pp. 41-42). Neste contexto, e tendo um papel ativo, a Análise Existencial ou Logoterapia apresenta-se dentro de uma linha humanista-existencial, podendo ser inicialmente definida como a “psicologia do sentido da vida”, como afirma o próprio Frankl (1986, p. 98):

A Logoterapia ou, como muitos autores a têm chamado, “a terceira escola vienense de psicoterapia”, centra-se no significado da existência humana, assim como na busca de tal sentido por parte do homem. [...] Por isso falo eu de *vontade de sentido*, em contraste com o princípio de prazer (ou, como também poderíamos denominá-lo, *vontade de prazer*) em que se centra a psicanálise freudiana, e em contraste com a *vontade de poder* enfatizada pela psicologia de Adler (tradução nossa)².

No período pós-guerra dedicou 25 anos à prática e ao ensino de psiquiatria em Viena e por 20 anos trabalhou como professor convidado nos Estados Unidos, em Harvard e outras universidades americanas. Foi homenageado com 29 títulos de doutor *honoris causa* em instituições de diversos países. Frankl morreu em setembro de 1997, aos 92 anos.

É emblemática a sugestão que deu uma vez aos americanos, numa determinada entrevista televisiva, que sintetiza seu pensamento e, ao mesmo tempo, convoca a todos que estão atentos ao futuro da humanidade: que a América deveria construir, paralela à estátua da Liberdade, na outra costa, seu par correspondente, uma estátua da Responsabilidade. (FRANKL, 1988, p. 163)

² La logoterapia o, como muchos autores la han llamado, “la tercera escuela vienesa de psicoterapia”, se centra en el significado de la existencia humana, así como en la búsqueda de dicho sentido por parte del hombre. [...] Por eso hablo yo de *voluntad de sentido*, en contraste con el principio de placer (o, como también podríamos denominarlo, la *voluntad de placer*) en que se centra el psicoanálisis freudiano, y en contraste con la *voluntad de poder* que enfatiza la psicología de Adler.

Auschwitz: signo da barbárie?

Toda a cultura depois de Auschwitz, incluída a crítica urgente que se realiza contra ela, não é mais que escória. (T. W. Adorno)

Auschwitz nos recorda o fim das utopias, o que, segundo alguns críticos da modernidade, não nos autoriza a fazer qualquer prognóstico sobre o que estamos vivendo ou vamos viver. É o símbolo do poder de destruição do homem, para o qual os fins justificam os meios. Evidência de uma racionalidade que perdeu seu sentido finalístico, sua capacidade de oferecer a “razão” dos nossos atos e da nossa vida comum, transformando-se definitivamente em instrumento de manipulação do totalitarismo. Portanto, Auschwitz configura-se, sim, como signo da barbárie.

Contudo, perguntamos se tal destino (algo imutável) nos obriga a uma atitude *fatalista* ante o presente e o futuro. É certo que o passado torna compreensível o presente – nesse caso parece torná-lo impossível –; mas não dá o direito a que o futuro se determine exclusivamente partindo dele. Este é o grande drama do fatalismo. O homem é livre para situar-se ante o passado com uma atitude determinista ou, pelo contrário, para aprender com ele.

Viktor Frankl foi sobrevivente de quatro campos de concentração, entre os quais Auschwitz. Dos anos de maus tratos no Lager, experimentando a carência dos recursos físicos mais elementares, a perda de toda dignidade e presenciando o aniquilamento dos considerados inúteis, testemunha-nos que uma só coisa foi conservada: sua desnudez. No entanto, essa insana e jamais necessária experiência lhe deu autoridade para dizer que foi lá, no Lager, que aprendeu quem era o homem: “o inventor das câmaras de gás, dos fornos crematórios, dos instrumentos de torturas e perseguição, mudas e implacáveis testemunhas de uma inumana loucura” (FIZZOTTI, 1981, p. 29, tradução nossa); mas também, aquele capaz de admiráveis exemplos de altruísmo, de bondade, de compaixão e capaz de caminhar com dignidade e serenidade às câmaras de gás, murmurando um Pai Nosso ou um Shemá Israel.

Frankl afirma, contra toda evidência, que a vida tem sentido de forma incondicional e sob qualquer circunstância. É preciso deixar claro, porém, que tal afirmação se recoloca ao sobrevivente não “depois de Auschwitz”, mas “apesar de Auschwitz”. Seria um grave mal entendido pensar que o sofrimento seja necessário; o que se quer dizer é que é possível encontrar sentido apesar do sofrimento, mediante a postura que se assume perante o mesmo, quando este se apresenta como inevitável.

Para Frankl, o tema do sentido da vida não foi uma preocupação (filosófica e psiquiátrica) que se apresentou somente depois de ter passado alguns anos em Auschwitz; mas sua experiência no campo de concentração trouxe-lhe existencialmente a lição de que sobreviver não é o valor mais importante. Se a vida não tem sentido, não vale a pena conservá-la. Por outro lado, o fato de estar orientado a um sentido (o possível futuro) foi uma condição necessária à sobrevivência daqueles que não tiveram seu fim numa câmara de gás.

Auschwitz revelou o homem em sua quintessência: “Ser homem significa estar orientado e ordenado a algo que não é ele mesmo. A existência humana se caracteriza por sua autotranscendência. Quando a existência humana não aponta para além de si mesma, a permanência na vida deixa de ter sentido, é impossível” (FRANKL, 1994a, p. 49, tradução nossa).

Outra grande lição de Auschwitz foi revelar não apenas o que é o homem, mas também sua capacidade de decidir o próprio destino: o homem está sempre diante de sua liberdade para assumir uma posição quando a vida o interpela, ainda que nas situações mais trágicas. Em sua conferência “Argumentos em favor de um otimismo trágico”, Frankl cita uma passagem de Freud para depois contra-argumentá-lo: “Submeta-se a um regime de fome certo número de pessoas de todo tipo. Ao aumentar a necessidade imperiosa de nutrição, se apagam as diferenças individuais e aparecem em seu lugar as manifestações uniformes de um instinto insatisfeito” (FREUD, S. apud FRANKL, Ibid., p. 78, tradução nossa)

. Não foi o que Frankl observou em sua experiência de campo de concentração, onde, ao contrário, as diferenças individuais se acentuavam, pois ali se manifestavam “os canalhas e os santos”; ou, para não usar a palavra “santo”, “as pessoas decentes” ou “honestas”.

“Sabemos desde Auschwitz do que é capaz o ser humano” (Ibid., p.79). Portanto, Auschwitz pode também significar o *experimentum crucis* que nos aponta para um novo signo: o da responsabilidade.

Ética da responsabilidade pessoal³

Tão somente existe um problema autenticamente sério, e é [...] o de julgar se a vida vale ou não a pena ser vivida. (Camus)

Hannah Arendt (1996, apud BRUZZONE, 2001, p. 55)⁴, em sua análise sobre o totalitarismo do 3º Reich, diz que este se organizou para atingir seus objetivos de domínio total em três momentos, pensando sua incidência sobre o sujeito: primeiro, a supressão do sujeito de direito que há no homem; depois, a supressão de sua personalidade moral; e, finalmente, “a definitiva destituição da peculiar unicidade da pessoa, última fronteira da inviolabilidade humana”. O totalitarismo visava não tanto uma mudança das condições de vida externas, na ordem social, mas a transformação da personalidade humana – material de experimentações no Lager, lugar da total aniquilação do sujeito.

Bruzzone (2001, pp. 64-65) faz uma comparação entre os aportes de Bruno Bettelheim e de Frankl, no que concerne à massiva influência do ambiente sobre o homem: o primeiro volta sua atenção para a “insuficiência e a ambigüidade dos mecanismos defensivos”; o segundo enfoca as energias espirituais disponíveis, mesmo nas situações mais hostis e extremas, que se contrapõem a essa “expropriação de si”. Bettelheim explicita sua decepção com a psicanálise, dizendo que esta o havia “radicalmente enganado”. A psicanálise contradiz, ou é insuficiente diante da afirmação de que é possível configurar sentido mesmo quando o ambiente é absolutamente espoliador da personalidade. A pressão do meio pode de fato destruir a capacidade de autodeterminação humana.

Para Frankl (1989, p. 41), ao contrário, pode emergir dessa situação limite uma capacidade do espírito humano que denomina justamente “o poder de resistência do espírito”. Não se pode calcular ou prever a emersão dessa força que tem origem na pessoa espiritual (existencial), ou na constitutiva incondicionalidade humana. Auschwitz confirmou o que Frankl já postulava: a inexorável vontade de sentido como motor da existência e como de fato a vida tem sentido sob qualquer circunstância, mesmo nas situações em que o homem não pode mudar seu destino – ainda lhe resta a liberdade de escolher a atitude que pode assumir num dado conjunto de circunstâncias.

³ A “ética da responsabilidade pessoal” é criticada por Christopher Lasch em *O mínimo eu* (1990, p. 102 et seq.), quem a contrapõe à “ética da sobrevivência”. O autor aqui não faz referência às clássicas máximas de Max Weber, ao distinguir a “ética da responsabilidade” da “ética da convicção”, abordadas em seu livro *Ciência e Política – duas vocações* (s/ data).

⁴ ARENDT, H. *Le origini del totalitarismo*. Milano: Ediz. Di Comunità, 1996, p. 599.

Segundo Christopher Lasch (1990, p. 105), a “ética da responsabilidade pessoal” foi desacreditada pelos campos de extermínio, pois mostraram o quanto é absurdo pensar que a pessoa possa ser responsável pelo seu destino. Como réplica a Frankl, “na forma de um argumento que desconsidera os antiquados lemas humanistas e todos os outros remanescentes metafísicos”, Lasch quer afirmar a sobrevivência em si como “afirmação última da vida”, o impulso de preservação em face da ausência de razão para continuar vivendo, o que Des Pres chamou de “ética do sobrevivencialismo”. Esta se sustenta por uma “vontade do corpo” apenas – não apela para qualquer referência à vontade como faculdade do espírito –, cujo sujeito é o “eu mínimo”.

Para o autor, o “mínimo eu” é o que ainda permanece do sujeito no exercício diário de sobrevivência neste mundo hostil e adverso. É um eu inseguro, que se posta em defesa diante dos riscos e incertezas do dia-a-dia. Não pode olhar para o passado com nostalgia, pois seria sucumbir a uma pseudo-solução para seus problemas, como não se alimenta de qualquer esperança em relação ao futuro. Não há futuro. É um eu narcísico, hedonista e que busca apenas os próprios interesses. Importa sobreviver, ainda que sem sentido.

Fazer o elogio do “mínimo eu”, ainda que numa situação extrema e provisória, é quem sabe perder de vista que, mais do que um “recurso” para suportar uma circunstância totalmente adversa, na verdade é o resultado alcançado pelos objetivos do próprio totalitarismo, no sentido de Arendt: a destituição da unicidade da pessoa, última fronteira da inviolabilidade humana.

Não se coloca em dúvida o instinto de sobrevivência como afirmação da vida em si mesma; mas esta afirmação só pode ter validade provisória e ainda assim não como a última verdade possível. O próprio Bettelheim disse que sentia a necessidade de proteger o eu para voltar a ser o que era caso reconquistasse a liberdade; e Soljenitsin, outro ilustre sobrevivente, dizia que a sobrevivência não vale a qualquer custo. De qualquer maneira, uma vez apaziguada ou superada a luta por essa necessidade primária, surge a pergunta inicial: “Sobreviver, para quê? Estarão aptos para continuar vivendo aqueles que consideram que sua vida seja sem sentido?”

E se quisermos colocar a questão da sobrevivência como um fim – o que é preciso para sobreviver? –, mais uma vez temos como referência a experiência de Frankl: aqueles que sobreviveram nos campos de extermínio foram os que estavam orientados para um futuro, para um sentido que haveriam de cumprir após a liberdade; os que não alimentavam essa

esperança sucumbiam com mais facilidade. Quanto à sobrevivência da própria humanidade, colocada em risco desde Auschwitz e Hiroshima, de fato, uma coisa tremenda, Frankl (1984, p. 38) adverte que o que vale para os seres humanos individuais também vale para todo o gênero humano:

A sobrevivência da humanidade não depende de que os homens cheguem ou não a estabelecer um denominador comum quanto ao sentido? Não depende de que as nações e os povos achem um sentido coletivo, de que se unam em uma vontade comum para o alcance do mesmo?

Eu não tenho a resposta. Mas me daria por satisfeito com saber que propus a pergunta exata (tradução nossa)⁵.

⁵ Es que la supervivencia de la humanidad no depende de que los hombres lleguen o no a establecer un común denominador en cuanto a sentido? Es que no depende de que las gentes y los pueblos hallen un sentido colectivo, de que se unan en una voluntad común para el logro del mismo?
Yo no tengo la respuesta. Mas me daría por satisfecho con saber que he planteado la pregunta exacta.

CAPÍTULO 1 – PESSOA: SER E SENTIDO

1.1. A vontade e sua negação

A maior parte dos filósofos [...] são incapazes [...] de conceber a novidade e a imprevisibilidade radicais. [...] Mesmo os muito poucos que acreditaram no liberum arbitrium reduziram-no a uma simples escolha entre duas ou mais opções, como se essas opções fossem “possibilidades” [...] e a Vontade estivesse restringida a “realizar” uma delas. Por isso, ainda admitiam [...] que tudo é dado. Parecem nunca ter tido a mais pálida noção de uma atividade inteiramente nova. [...] E uma tal atividade é afinal a ação livre.
(Bergson)

Ao problema da vontade foi dedicado o último livro de Hannah Arendt (2000), com o título *A Vida do Espírito, Volume II – Querer*. Um texto denso, fruto de uma investigação bastante completa sobre tema tão fundamental, porquanto a vontade é considerada a faculdade do espírito capaz de mobilizar toda a existência humana. Ponto nevralgico de grandes ideários filosóficos, tanto os voltados para a sua afirmação, tomando-a como pedra de toque do próprio pensamento, quanto os voltados para a sua negação, enfrentando-a como pedra de tropeço.

Já na introdução da obra, a autora adverte que “a maior dificuldade enfrentada por qualquer discussão sobre a Vontade [o uso da maiúscula é dela] é o fato simples de que não existe outra capacidade do espírito cuja existência real tenha sido tão consistentemente posta em dúvida e refutada por uma tão eminente série de filósofos” (ARENDT, 2000, p. 12). Mais à frente, depois de equipará-la, em termos de importância, à capacidade humana de *pensar* – tema do seu livro anterior – e de não dissociá-la de outras faculdades do espírito – uma vez que é o mesmo sujeito que pensa e quer –, Arendt (Ibid., p. 13) afirma: “o que provocou a desconfiança dos filósofos em relação a esta faculdade foi a sua conexão inevitável com a Liberdade”.

Portanto, iniciar a reflexão a partir do problema da vontade é bastante pertinente, por ser um tema que não conhece ocaso e, sobretudo, por ser central na antropologia frankliana. Ainda que esteja na contramão da filosofia contemporânea, que nada resgata do grande pensamento medieval e que faz a crítica às grandes narrativas da modernidade, é pela Vontade que o pensamento contemporâneo deve passar, para refutá-la ou relativizá-la como mero sentimento subjetivo.

Arendt faz uma retrospectiva histórica, mas organiza a obra com uma longa consideração preliminar sobre os argumentos que, a partir do século XVII, reinterpretaram o que seus antecessores da era cristã viveram e descobriram sobre o assunto. Em seu percorrer histórico, como na antiguidade grega o conceito sequer existia, a não ser em fase embrionária – com Aristóteles –, dedica dois capítulos de sua investigação à literatura pós-clássica e pré-moderna, desde Paulo de Tarso a Duns Escoto, passando por Agostinho e Tomás de Aquino, período em que está concentrada toda a experiência desse fenômeno humano em sua relação com a fé. Finalmente, na última parte, já como conclusão, examina com mais atenção a “conversão” de Nietzsche e Heidegger à filosofia grega, como consequência de seu repúdio à faculdade da Vontade.

Para Viktor Frankl, na esteira de alguns autores seus contemporâneos, a começar pelo próprio Heidegger de *Ser e Tempo*, o tema da vontade é fulcral. Seu primeiro construto teórico, o qual se encontra na base de sua visão antropológica, é o que denominou “vontade de sentido”, dinamismo fundamental e primário do espírito humano. A afirmação da vontade como intencionalidade que aponta para o *logos* é a verdade antropológica a que chega a partir da própria vivência e de seu método fenomenológico.

Na primeira parte do texto, Arendt examina alguns elementos conceituais referentes à Vontade que também fazem parte do universo frankliano, inclusive das perspectivas pedagógicas de seu pensamento, objeto da presente pesquisa. Além do que, seu exame sobre os dois grandes filósofos que refutaram a Vontade, embora de maneiras muito diversas, vem a ser um contraponto muito elucidativo ao pensamento de Frankl, especialmente a temática referente à “vontade de poder”, atribuída a Nietzsche.

O primeiro elemento que Arendt analisa é o *caráter temporal* dessa faculdade humana: a Vontade é o “órgão do espírito” voltado para o futuro – diferentemente da capacidade de Pensar que requer a memória como um “órgão do espírito para o passado”. A memória salva o que é irrevogavelmente passado no presente do eu-pensante; mas a Vontade não lida apenas com o que está ausente de nossos sentidos e que pode ser atualizado mediante a representação do espírito; lida, sim, com coisas que não existiram. A Vontade está ligada a um “ainda-não”, ao futuro que se apresenta ao nosso espírito como uma antecipação, seja como intuição seja como projeto, ainda que marcada pela característica da incerteza ou do receio.

Os gregos não tinham nenhuma noção da faculdade da Vontade como um órgão voltado ao futuro, o que condiz com o conceito que possuíam de tempo cíclico e sua correspondente noção de “eterno retorno”. Aristóteles lançou as bases para a atitude filosófica para com a vontade, mas a noção de tempo retilíneo foi inaugurada apenas na era cristã, com a idéia de que os acontecimentos históricos são únicos e irrepetíveis, acontecem uma única vez. Para o cristianismo, a história humana tem um princípio e um fim, culminando na ressurreição de Cristo e na vida eterna.

Ligada à idéia de tempo está outro aspecto inerente à Vontade: seu *caráter contingente*. Pressupondo-se que a vontade seja livre, todos os atos voluntários poderiam não se realizar. Seria uma contradição pensar na Vontade como não sendo livre, a não ser que fosse compreendida apenas como “um mero órgão auxiliar executivo de seja o que for”. Dessa forma, “tudo o que acontece no reino dos assuntos humanos é acidental ou contingente” (Ibid., p. 21); e esse é um fato inegável. Mas nesse contexto de categorias, Frankl evidenciará um outro elemento fundamental: a responsabilidade. Se a liberdade real do homem significa a capacidade de poder dispor do próprio destino, não pode eximir-se de ser por ele responsável.

O tema da liberdade vai tomando corpo quando Arendt apresenta as principais *objeções* à Vontade, que aparecem na filosofia pós-medieval. A primeira delas – defendida por Hobbes, Espinosa, Schopenhauer e outros posteriores a estes – 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)⁶, “os homens acreditam que são livres, simplesmente porque estão conscientes das suas ações, e inconscientes das causas pelas quais essas ações são determinadas”.

O que tais filósofos negam é, na realidade, 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 admitem 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” (Ibid., p. 33), ou o contrário: não fazer o que poderíamos ou deveríamos ter feito. Relacionar Liberdade com Necessidade foi muitas vezes um caminho mais fácil para negar a liberdade, isto é, afirmar que o fato de o homem ser livre está ligado ao seu ser de modo necessário, não podendo ser de outra forma. Objetivamente, é determinado

⁶ SPINOSA. *The Chief Works*. Nova Iorque: Ed. R. H. M. Elwes, 1951, vol. II, p. 390.

por uma necessidade, ou seja, sente que é livre, mas não conhece a causa para o fato de agir daquela maneira e não de outra.

Seguindo a análise de Arendt, mais um aspecto pertinente à temática da vontade tem uma correspondência importante em Frankl: a capacidade volitiva de *criar algo novo*. Todas as objeções contra a Vontade estão menos ligadas ao que a tradição conhece como *liberum arbitrium* do que à Vontade como a capacidade de iniciar algo novo. É mais plausível considerar a Vontade como a liberdade de escolha entre duas possibilidades do que a capacidade de dar origem a algo. Essa idéia de Vontade como capacidade de instaurar uma “novidade”, propulsar o começo de algo está já em Agostinho – o primeiro filósofo da Vontade – que se perguntava sobre qual seria o propósito de Deus ao criar o homem. Deus, o eterno, sem começo, inicia algo que não havia antes, criando o homem juntamente com o tempo. Por isso refuta a idéia de tempo cíclico (dos antigos), em função da qual não é possível a novidade e, portanto, não condiz com o conceito de Vontade.

Adentrando a época moderna, a temática da Vontade pode ser examinada de diferentes maneiras enquanto ruptura com o passado medieval; mas o que foi decisivo dentro desse contexto foi o fenômeno da *subjetivação do pensamento* – cognitivo e metafísico – a começar por Descartes que buscava a certeza de seu “eu sou” e a encontrou em seu *cogito ergo sum*. Nietzsche chamou a era moderna de “escola da suspeita”: qualquer certeza passou a ser questionável, o homem não estava mais seguro de nada, não somente da existência de Deus, mas da própria existência; até a vida que vivemos pode não passar de um sonho. A modernidade inaugurou um relativismo sem solução. Não possuir a verdade tornou-se o “espírito do tempo”.

Essa suspeita generalizada do início da era moderna, iniciada com Descartes no século XVII, foi sendo de alguma forma neutralizada e adiada, em função do conceito de Progresso e o otimismo por ele gerado em relação à ciência, ao conhecimento e outros âmbitos da experiência humana; mas tal “suspeita” acabou por se completar, posteriormente, com a “filosofia experimental” de Nietzsche.

Nietzsche deslocará totalmente a idéia de liberdade da Vontade, com sua “Vontade de Poder” – termo que na realidade é uma atribuição póstuma a uma “coleção de fragmentos, notas e aforismos... selecionada de um caos de afirmações desconexas e frequentemente contraditórias” (Ibid., p. 176). A Vontade, para Nietzsche, é uma impetuosa vontade de “mando”, ligada ao sentimento de superioridade e prazer diante de alguém que deve obedecer.

Aquele que obedece, por outro lado, sente coação, constrangimento. O homem é simultaneamente quem manda e obedece, mas para superar essa dicotomia interna, opta pela superioridade do “Eu”, estabelecendo uma ponte entre o eu-quero e o eu-posso.

Evidentemente o pensamento nietzscheano é complexo e não é possível ampliá-lo aqui, sendo que se está a analisar a temática da Vontade a partir de Arendt. Mas o que é interessante para o objetivo dessa pesquisa, como depois se verá, é que essa dicotomia se baseia num incondicional “Sim à Vida” – que será uma espécie de lema de Viktor Frankl –, mas um sim à vida às avessas. Esse impulso de viver, ligado à vontade, não é, evidentemente, uma resposta pessoal, consciente e livre que aponta para um “sentido”; ao contrário, não há intenção nem objetivo, como demonstra a metáfora da “Vontade e Vaga” [que merece ser citada sem muita economia], criada por Nietzsche (1974, apud ARENDT, 2000, p. 181, grifo da autora)⁷:

Com que avidez esta vaga se aproxima, como se estivesse em busca de alguma coisa! Como se espraia com uma pressa aterrorizadora nos mais íntimos recessos desta falésia labiríntica! [...] parece que algo de valor, de alto valor, deve estar escondido ali. E agora regressa, um pouco mais lentamente mas ainda completamente branca de excitação; está desapontada? Encontrou aquilo que procurava? Finge estar desapontada? Mas já outra vaga se aproxima, ainda mais avidamente e selvaticamente do que a primeira, e a sua alma, também, parece estar cheia de segredos e do desejo de desenterrar tesouros. *Assim vivem as vagas – assim vivemos nós que queremos.*

Vê-se nesse antropomorfismo nietzscheano que a Vontade está sempre como que em busca de algo e para isso se lança de modo excitante, mas sem finalidade e sem meta – sem *logos*, diria Frankl. Dentre as “experimentações-de-pensamento” de Nietzsche há uma noção muito condizente com sua filosofia, mas que “parece estar em flagrante contradição com qualquer noção possível de Vontade, cujos projetos assumem sempre um tempo retilíneo e um futuro que é desconhecido e por isso está aberto à mudança” (Ibid, p. 183): a noção de “eterno retorno” resgatada da antiguidade. Se a Vontade é uma faculdade humana que lança de modo intencional o ser para o futuro, implicando a idéia de projeto e de mudança, corresponde também à noção de “sentido”. Mas não existe a possibilidade de sentido para Nietzsche, uma vez que não há intencionalidade nas ações humanas.

Trata-se, evidentemente, de um niilismo que está totalmente vinculado à impossibilidade de configuração de sentido à vida; e o niilismo não nega propriamente o ser, como diz Frankl,

⁷ NIETZSCHE. *The gay Science*, trad. Walter Kaufmann. Nova Iorque: Vintage Books, 1974, livro IV, nº 310, pp. 247-248.

mas o sentido do ser. A possibilidade de superá-lo estaria unicamente na ilusão do sentido ou na subvertida afirmação de que o que vale está no mundo da aparência. Ou ainda, o que é mais radical, na construção de um mundo onde a criatura que nele vivesse teria “força de vontade” suficiente para “tolerar viver num mundo sem sentido”, pensamento este que tem como base a idéia do “Eterno Retorno”.

Assim, para o autor de *A Vontade de Poder*, se estamos lançados ao mundo – e isso é um fato inegável – sem que tenhamos sido consultados se queríamos que assim fosse, não há lugar para qualquer idéia de intenção ou finalidade, bem como estamos isentos de qualquer culpa e responsabilidade. Arendt (Ibid., p. 189) conclui seu exame sobre Nietzsche com a afirmação de que ele “enuncia claramente um repúdio da Vontade e do eu que quer, cujas experiências interiores levaram erradamente os homens que pensam a assumir que na realidade existem coisas como causa e efeito, intenção e meta”.

1.2 A liberdade da vontade

Liberdade do ato [...] significa o fato enigmático de que o homem, mesmo enquadrado no conjunto da natureza, é princípio em sentido estrito, princípio de movimento, origem de acontecimentos, ponto de partida de um devir. (Romano Guardini)

Para Viktor Frankl, o tema da vontade livre é o primeiro dos três “pilares” da análise existencial: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida. Quando analisa justamente “o problema da vontade livre” – colocado de antemão como *problema* antes de ser objeto de uma sistematização filosófica prévia – começa afirmando: “A consciência natural nos diz que somos livres” (FRANKL, 1994a, p. 171, tradução nossa). 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 é inobjetivável. Isso não quer dizer cair num relativismo tal qual se entende hoje. De fato a vontade livre é um fenômeno originário que pertence ao âmbito da metafísica, fugindo a toda filosofia ou ciência determinista.

Segundo Frankl (Ibid., p. 172, tradução nossa), “o ser humano como tal está sempre para além das necessidades, ainda que também aquém das possibilidades. [...]. O homem está sempre referido às necessidades, mas numa referência livre”. Isso significa que necessidade e liberdade não se encontram no mesmo plano, e por isso não se devem confundir os estratos entitativos, de modo a comprometer as diferentes perspectivas. O que há de necessidade no homem está no âmbito do psicofísico, e é um pressuposto de sua liberdade. A necessidade o condiciona, mas não o determina nem o produz. A liberdade da vontade somente se opõe ao que Frankl (1983b, pp. 47-48, grifo nosso) denomina “pandeterminismo”:

Não teria nada a objetar contra um sano determinismo; ao que devemos nos opor é o que costumo chamar de “pandeterminismo”. É evidente que o homem está determinado, sujeito a condicionamentos, sejam biológicos, psicológicos ou sociológicos, e que neste sentido não é de nenhuma maneira livre: não está livre de condicionamentos, e em realidade não é livre *de algo*, mas livre *para algo*; em outras palavras, é livre para tomar uma posição frente a todos seus condicionamentos, e precisamente o pandeterminismo passa por alto e esquece por completo esta autêntica possibilidade do homem⁸.

Frankl fala como médico especialista em neurologia e psiquiatria, portanto, como conhecedor dos condicionamentos biopsíquicos do homem; além do que, foi sobrevivente de quatro campos de concentração, o que lhe deu autoridade para falar de liberdade, pois testemunhou a capacidade humana de opôr-se às mais tremendas condições de opressão, graças ao que ele denominou a já anteriormente citada “capacidade de resistência do espírito”.

Em função de seu *destino* – o que é recebido, aquilo que se subtrai à liberdade, as “disposições” biológicas, a “situação” como a totalidade de suas circunstâncias –, o homem está só no universo, pois cada destino é irrepetível e não pode ser negado – embora muitas vezes tenhamos que nos reconciliar com ele –; ao contrário, deve ser assumido como “o chão a que se prende pela força da gravidade”, “o trampolim donde cumpre saltar” (XX p. xx). Tanto os condicionamentos biológicos quanto os psicológicos ou os sociológicos são pontos de partida para uma nova configuração do ser homem, para o que entra em jogo a liberdade da vontade.

⁸ No habría nada que objetar contra un sano determinismo; a lo que debemos oponernos es a lo que yo acostumbro llamar ‘pandeterminismo’. Es evidente que el hombre está determinado, es decir, sujeto a condicionamientos, sean biológicos, psicológicos o sociológicos, y que en este sentido no es de ninguna manera libre: no está libre de condicionamientos, y en realidad no es libre de algo, sino libre para algo, en otras palabras, es libre para tomar una posición frente a todos sus condicionamientos, y precisamente el pandeterminismo pasa por alto y olvida por completo esta auténtica posibilidad del hombre.

Esse ser facultativo permite transformar uma possibilidade em realidade, em *ação*. Assim, o homem não é apenas um ser livre em potencial, mas um *ser que decide*, para usar a expressão de Jaspers; e as ações derivadas de suas decisões configuram seu destino. Ao mesmo tempo, é um *ser que se decide*, pois a cada decisão realiza a si mesmo e se autoconfigura como personalidade: “eu atuo não somente em consonância com o que sou, mas também me transformo em consonância com o que atuo” (Id., 1994b, p. 103, tradução nossa).

A liberdade da vontade está relacionada a outra categoria do espírito humano fundamental: o “autodistanciamento”. O homem é livre para tomar posição frente a qualquer circunstância, como também frente a si mesmo, em função justamente dessa capacidade de distanciar-se da situação sem diluir-se nela, ou distanciar-se do psicofísico sem identificar-se com ele. É uma condição para a afirmação da vontade livre: “a favor ou não de uma disposição, de uma base caracterológica ou de uma predisposição instintiva” (Id., 1994a, p. 175, tradução nossa); ainda de um condicionamento sociocultural ou pressões do meio ambiente.

A liberdade da vontade nos remete, enfim, ao tema fulcral da Análise Existencial, a saber, a responsabilidade. Esta constitui o outro pólo da questão metafísica da vontade livre e, justamente, o fato de caracterizar o homem como “ser responsável” é que permite a Frankl ir além da cosmovisão de muitos de seus contemporâneos. Impressiona a forma como trata o tema em uma de suas proposições:

E na realidade há na responsabilidade algo de abismal. E quanto mais longa e profundamente nos detemos a considerá-la, mais nos advertimos disso, a ponto de nos sobrevir algo como uma vertigem. Porque no momento em que nos aprofundamos na essência da responsabilidade humana, sentimos calafrio: há algo *terrível* nela, mas, ao mesmo tempo, algo *maravilhoso*! É *terrível* saber que em cada momento sou responsável pelo momento seguinte; que cada decisão, tanto a menor quanto a 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 (Id., 1983b, pp. 71-72, grifo do autor)⁹.

A vontade livre, portanto, não nos exime da responsabilidade perante a existência. Ao contrário, convoca-nos. Esta é a questão crucial da análise existencial, e o que a diferencia em relação à maioria das escolas existencialistas, porque não é em absoluto pessimista, ao

⁹ Y en realidad hay en la responsabilidad algo de abismal. Y cuanto más larga y más hondamente recapacitamos en ella, más nos percatamos de eso, hasta que nos sobreviene una especie de vértigo. Porque en cuanto profundizamos en la esencia de la responsabilidad humana, nos da escalofrío: 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 menos 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.

contrário, é de um otimismo realista justamente porque pretende desembocar na *ação* que “transforma a desesperança em triunfo”. Nesse sentido, pode-se dizer que a vontade livre no pensamento de Frankl é um incondicional “sim à vida”, mas não no enfoque nietzscheano de deixar-se “ondejar” sem finalidade, como aponta sua metáfora de “Vontade e Vaga” anteriormente citada.

Em suas “Lecciones metaclínicas” (um dos ensaios de *El Hombre doliente*), Frankl propõe levar mais longe o tema da responsabilidade e, em certo momento, conta a história de um menino que trazia a predisposição de uma patologia neuropsicopática como sequela de um alcoolismo severo de seu pai. Então: este menino que não escolheu seus pais está destinado a arcar com tal responsabilidade? Ninguém lhe perguntou se queria vir ao mundo ou em que condições gostaria de ter vindo. Também ninguém lhe respondeu:

Ninguém disse sim. Mas todos o dizem em cada momento de sua existência. Sempre dizem sim à vida, a essa sua vida imperfeita; sempre dizem sim, “apesar de” não lhes ter sido perguntado nem dito nada, apesar de não terem escolhido eles a vida, de terem sido “arrojados” à existência, [...]; apesar de tudo isso todos seguem vivendo. De algum modo, pois, dizem sim, e são também responsáveis de algum modo. Esta responsabilidade, com efeito, implica sempre uma liberdade: a liberdade de dizer não à vida concreta, à vida em sua faticidade e herança. [...] É uma responsabilidade que tem como fundo uma última liberdade para dizer o não radical: para o suicídio. [...] O homem se revelou a nós como um ser livre por ser espiritual, e quando não é livre de fato, o é facultativamente, pode ser livre. Neste sentido, e só neste, o homem é “incondicionado”: é *condicionadamente incondicionado* – não é forçosamente o que é, mas pode sê-lo (Id., 1994a, p. 189, grifo do autor)¹⁰.

Concluindo esse exame da vontade livre na perspectiva frankliana, lembramos que a *temporalidade* é um tema fundamental – e será mais bem desenvolvido posteriormente –, não apenas por ser um constitutivo do ser humano, mas também porque sua marca de irreversibilidade a faz constitutiva do próprio sentido da vida: “Por isso, só podemos compreender a responsabilidade de vida de um homem sempre que a entendermos como uma responsabilidade diante do caráter temporal da vida, que só se vive uma vez (Id., 1983b, p. 117, tradução nossa).

¹⁰ Nadie ha dicho sí. Pero todos lo dicen en cada momento de su existencia. Siempre dicen sí a la vida, a esa vida suya imperfecta; siempre dicen sí, “a pesar de” no habérselos preguntado ni dicho nada, a pesar de no haber elegido ellos la vida, de haber sido “arrojados” a la existencia [...]; a pesar de todo ello, todos siguen viviendo. De algún modo, pues, dicen sí, y son también responsables de algún modo. Esta responsabilidad, en efecto, implica siempre una libertad: la libertad de decir no a la vida concreta, a la vida en su facticidad y herencia. [...] Es una responsabilidad que tiene como fondo una última libertad para decir el no radical: para el suicidio. [...] El hombre se nos ha revelado como un ser libre por ser espiritual, y cuando no es libre de hecho, lo es facultativamente, puede ser libre. En este sentido, y sólo en éste, el *hombre* es “incondicionado”: es *condicionadamente incondicionado* – no es forzosamente lo que es, pero puede serlo.

Nesse sentido, para Frankl, seria absolutamente inconcebível o regresso ao tempo cíclico do “eterno retorno”. A Vontade é causa primária da Responsabilidade e está vinculada ao tempo retilíneo, em vista do futuro, único que pressupõe a possibilidade do novo e da mudança:

[A responsabilidade] tem como pressuposto a sucessão de diferentes estados, a separação entre um ser futuro e o ser presente, isto é, um ser-outro na dimensão temporal; um devir-outro; relação na qual a vontade, como agente da responsabilidade, aspira a transformar um estado em outro ((Ibid., p. 24)¹¹.

1.3 Vontade de prazer, vontade de poder e vontade de sentido

A porta da felicidade se abre somente para fora: quem tenta forçá-la em sentido contrário, acaba por fechá-la ainda mais. (Kierkegaard)

Como foi dito, a análise existencial assenta-se sobre três pilares, sendo o primeiro deles “a liberdade da vontade”, que trata do problema da incondicionalidade humana apesar de sua condicionalidade, em confronto com o pandeterminismo; o segundo dos pilares é a “vontade de sentido”, termo cunhado por Frankl, que pretende superar dois outros modelos motivacionais da existência humana, a saber, o princípio de prazer – denominado por Frankl como “vontade de prazer” – e a “vontade de poder”, representados pela psicanálise de Freud e pela psicologia individual de Adler, respectivamente. Dando continuidade à temática da vontade, é sobre este segundo pilar da análise existencial, a “vontade de sentido”, que se discorrerá, relacionando-o a ao fenômeno da homeostase e seu contraponto, o fenômeno essencialmente humano da autotranscendência.

Diz Frankl (2005a, p. 36) que “o homem está aberto ao mundo em contraposição aos animais que não estão abertos ao mundo (*Welt*), mas sim ligados ao meio (*Umwelt*) que é específico a cada espécie” (tradução nossa). O ser humano é essencialmente “aberto ao mundo”, na expressão de Max Scheler¹², o que quer dizer ser para além de si mesmo. “A essência da existência humana se encontra em sua autotranscendência, por assim dizer” (Id., 1983b, p. 51, tradução nossa). Esta, segundo Frankl, se manifesta, em nível cognitivo, na *intencionalidade*

¹¹ [La responsabilidad] tiene como supuesto la sucesión de diferentes estados, la separación entre un ser futuro y el ser presente, es decir, un ser-otro en la dimensión temporal; un devenir-otro: relación en la que la voluntad, como agente de la responsabilidad, aspira a transformar un estado en outro.

¹² Max Scheler apresenta o ser espiritual como “livre frente ao mundo circundante”, “aberto ao mundo”; já a conduta do animal em relação com seu meio parte sempre de seu estado fisiológico-psíquico, e tudo o que pode apreender acha-se dentro dos limites desse meio. Este achar-se aberto ao mundo “é por natureza *suscetível de uma expansão ilimitada*” (*El puesto del hombre en el cosmos*, 1994, pp. 56-57).

dos atos espirituais, que desde Brentano e Husserl foi sublinhada, mas se projeta a um “objeto” que transcende a própria consciência. Essa é a nota característica do espírito humano, o que o diferencia qualitativamente dos outros seres vivos.

O conceito de autotranscendência corresponde, também, ao conceito heideggeriano de ser-no-mundo, porque revela o homem não como um ser fechado e concluído, mas essencialmente aberto e “arrojado”. Esse existir é inseparável do correlato “mundo”: o *Dasein* é ser-no-mundo e ser-com-os-outros, o que designa uma relação não de prioridade de um dos pólos, mas uma relação constitutiva.

O fato fundamental da autotranscendência, de que o homem aponta para além de si mesmo em direção a um sentido, o qual deve descobrir primeiramente e depois realizá-lo o mais plenamente possível, este fato é descrito por Frankl como um fator motivacional: a “vontade de sentido”. Uma necessidade específica não redutível a outras necessidades, e que está presente em todos os seres humanos, em maior ou menor grau.

Essa perspectiva se opõe totalmente a qualquer teoria motivacional psicologista que vê o homem como um “sistema fechado” e tem como tarefa restabelecer o equilíbrio das tensões intrapsíquicas. Segundo as teorias atuais acerca da motivação, “o homem é um ser que tem certas necessidades e que, em última análise, tende a satisfazê-las com o exclusivo fim de ‘reduzir tensões’, a fim de manter ou restabelecer um equilíbrio interno que é designado como *homeostase*” (Id., 1984 p. 103, tradução nossa).

A antropologia implicada nessa concepção se apresenta como uma *monadologia*, pois ao homem lhe interessam mais seus estados psíquicos (o que é uma tendência neurótica), do que os objetos existentes no mundo. Segundo este ponto de vista, a personalidade não é outra coisa que o modo habitual de reduzir a tensão, o que corresponde a um pressuposto empirista que concebe o homem como um ser passivo, apenas capaz de receber impressões de estímulos externos e de responder a elas. Ao contrário, o homem autêntico, em primeiro lugar, está ordenado ao mundo, e isso implica manter-se mais num “certo” estado de tensão do que de equilíbrio ou compensação.

Ao princípio da homeostase corresponde o princípio do prazer da psicanálise freudiana, denominado por Frankl “vontade de prazer”, para caracterizá-lo como um modelo motivacional da conduta humana. Trata-se da busca direta de prazer ou de felicidade, como motivação primária da atividade psíquica. Porém, perseguir diretamente o prazer, o ócio

(como ele também denominou) ou o que se chama de felicidade é suficiente para distanciá-los. Estes se nos escapam, pois, na verdade, devem ser um efeito colateral de uma meta concreta. Ao contrário, buscar uma “razão” para ser feliz é a condição para que a felicidade “se dê” de modo espontâneo. Neste sentido, os fenômenos devem ser considerados “em um contexto”, ou seja, em relação a seus respectivos objetos, à razão que tem alguém para sentir prazer ou a gratificação do ócio. Diz Lauand (1997, p. 17), ao analisar o tema da felicidade, que “na profunda leitura que os antigos fizeram do coração humano, a alegria é algo que vem somente em segundo lugar: o que queremos primeiro é um fundamento anterior, distinto da própria alegria: uma *ratio*, uma razão, um porquê da alegria”.

A antropologia em sua forma psicodinâmica que preconiza a *aspiração ao prazer* e não aos valores, transforma algo que é e deveria continuar sendo um “efeito” num objeto da intencionalidade. Com isso, priva-se a atividade psíquica de seu objeto autêntico, uma vez que este é subjetivado. Da mesma forma, o ser-no-mundo priva-se do mundo, que perde sua relevância como tal no momento em que os valores são relativizados. Uma consequência da exclusiva busca de prazer é a nivelação dos fins e das intenções dos atos humanos. Estes são distintos, sendo que o prazer é sempre o mesmo, esteja este vinculado a um comportamento de valor ou não. Reconhecer a vontade de prazer como princípio da motivação humana é afirmar tacitamente que não importa que o homem se comporte de um modo ou de outro, com ou sem qualquer hierarquia de valores.

A psicodinâmica reduz tudo aos acontecimentos instintivos. Como se o objeto de um ato intencional não fosse outra coisa que um meio para o fim de satisfação de necessidades, quando, ao contrário, as necessidades é que devem dirigir o homem ao mundo dos objetos. Para a psicodinâmica, atrás de um querer consciente existe sempre uma necessidade inconsciente. Se fosse assim, todas as metas humanas seriam meio para resolver uma necessidade instintiva. Os motivos humanos não passariam de algo não autêntico: “Todas as aspirações culturais, sejam de natureza teórica ou prática, estética, ética ou religiosa, em uma palavra, toda aspiração espiritual parece ser *nada mais que* uma sublimação” (FRANKL, 1994b, p. 114, tradução nossa). Daí vem o fato de que a psicodinâmica vise sempre “desmascarar” algo encoberto, não autêntico. Mas se esse desmascaramento deixa de ser um meio para tornar-se um fim absoluto, não se detendo até diante do que é legítimo e autenticamente humano, nada se salva, e o homem vive sempre num autoengano.

Da mesma forma que a psicologia freudiana enfatiza o princípio do ócio ou a *vontade de prazer*, a psicologia individual de Adler acentua a pulsão de *status*, ou *vontade de poder*, que, por sua vez, visa superar uma determinada condição interna, o sentimento de inferioridade. A concepção de homem dominado pela vontade de poder tem antecedentes históricos em grandes políticos dos estados absolutistas, como Maquiavel, e mais recentemente em Nietzsche. Do ponto de vista médico-psicológico, porém, é Alfred Adler quem sublinha o primado do instinto de autoafirmação. Em sua concepção, trata-se de um dinamismo neurótico que revela a necessidade de ser superior aos demais e de que os outros lhe sejam submissos.

Também para a vontade de poder vale o que se afirmou para a vontade de prazer: não pode ser objeto da intencionalidade humana. Nessa perspectiva essa motivação se torna autodestrutiva, embora Frankl reconheça que certa dose de poder é necessária para se alcançar um fim. Mas ambas, vontade de prazer e de poder, são derivações da primária motivação do homem que é sua *vontade de sentido*: se o prazer é, na realidade, um *efeito* da busca de sentido, o poder se caracteriza mais como o *meio* para alcançar um fim. E a hiperintenção de prazer ou de poder – felicidade e êxito – ocorre justamente quando a vontade de sentido se vê frustrada.

A felicidade ou o êxito, portanto, são o resultado ou o efeito de fatores anteriores – busca-se uma razão ou um sentido e, por trás disso estão a felicidade ou o prazer. Paradoxalmente, aquele que se põe a buscá-los diretamente, sem preocupar-se com o sentido ou os valores, se condena a não encontrá-los. A felicidade não é um fenômeno substantivo, uma vez que se apóia e nasce de outro.

Uma advertência importante é não tomar o termo “intencionalidade” em sua acepção corrente, da linguagem comum (em que é sinônimo de consciente, explicitamente voluntário), mas em sua acepção filosófica, em que “o termo indica por natureza um ‘movimento imanente verso’, uma tendencial abertura a alguma coisa ou a alguém, ou logicamente ou ontologicamente ou eticamente” (NANNI, 1997, p. 108, tradução nossa).

Dessa forma, a intencionalidade humana deve ser completada ou finalizada na transcendência dos sentidos e valores. A existência não tende para si mesma, correndo o risco de fracassar se não tende para o *logos*. Da mesma forma, a dinâmica espiritual não parte dos instintos, mas é atraída para os valores. Frankl (1994b, p. 110, tradução nossa) usa a imagem do *boomerang* para ilustrar essa questão: “Só um *boomerang* que falhou 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 lançou”.

A dinâmica da autotranscendência, portanto, revela essa polaridade essencial do ser humano: *ser* e *sentido*. Isto é, de um lado, está a existência como o aspecto subjetivo desse ser homem; de outro, o *logos*, como o aspecto objetivo dessa existencialidade: “ambos os aspectos ficam salvos e unidos entre si mediante a autotranscendência essencial do ser humano, que eu defino como a supertransferência para algo ou para alguém [...]” (FRANKL, 1994a, p. 210, tradução nossa).

Outro esclarecimento importante é que o conceito de vontade de sentido só é compatível com o que alguns autores da chamada “psicologia humanista” (Allport, Bühler, Rogers, Maslow) chamam de realização da pessoa se esta for entendida como realização de sentido mais do que realização do *self* ou autorrealização. A autorrealização não é o último destino do homem, também é um efeito. Se colocada como alvo da intencionalidade humana entra em contradição com a autotranscendência. Porque somente quando nos importamos com o mundo dos objetos, quando nos entregamos aos a cometimentos e exigências fora de nós, enfim, somente na medida em que nos dirigimos a outro diferente de nós (alteridade), somente nesta medida nos realizamos a nós mesmos.

A dinâmica da autotranscendência remete a um fenômeno de linguagem denominado “voz média” – recurso gramatical da língua latina, ausente nas línguas modernas derivadas do latim, que se emprega para ações das quais se é sujeito, mas que não estão sob o próprio comando. Assim, a autorrealização ou a felicidade são fenômenos que nos vêm como efeito, ou como dom, nunca porque são expressamente buscados. “A voz média é um rico recurso – encontrado, por exemplo, no grego – que permite expressar [e perceber e pensar] situações de realidade que não se enquadram bem como puramente ativas nem como puramente passivas. [...] eu as protagonizo, mas não sou senhor delas” (LAUAND, 2007, p. 185). Os fatores que transcendem a pessoa são os que, de forma indireta, reverterem a ela e a transformam. A vontade de sentido é um dinamismo que orienta o sujeito em direção ao *logos* – ao mundo dos sentidos e valores –, e essa mesma dinâmica de perceber e de realizar algo que está além de si reverte ao ponto de partida como modo de o mesmo sujeito realizar-se a si mesmo.

É muito importante fazer uma interpretação correta do conceito de vontade de sentido: não pode ser considerado como uma “pulsão” de sentido, tampouco ser tomado 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, o que implicará sempre uma tomada de decisão por parte da pessoa quanto à realização ou não desse sentido: “É um dado da experiência que o homem seja impelido pelas pulsões e solicitado pelo sentido, e isto implica que sempre corresponda a ele decidir se deseja ou não realizar este último. É assim que a ‘realização de sentido’ sempre implica ‘a tomada de decisão’” (FRANKL, 2005a, p. 47, tradução nossa).

No segundo caso, a vontade de sentido não tem um caráter voluntarista. Apesar de a abordagem existencial ter colocado em cena novamente o tema da vontade e da livre decisão [a mesma pedra que os construtores rejeitaram se converteu em pedra fundamental], Frankl adverte que não se trata de um voluntarismo, pois a vontade não pode ser comandada; a vontade em algum momento deve aflorar, acontecer, pois é um dinamismo primário da vida humana. Além disso, o peso do “significado” ou do “sentido” é prioritário e decisivo nessa dinâmica; o uso do termo “vontade” 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”.

Antecipando algo das solicitações educativas dessa concepção antropológica, poder-se-ia fazer uma correspondência entre a vontade de prazer, a vontade de poder e a vontade de sentido com as grandes etapas do desenvolvimento humano – a infância, a adolescência e a madurez, respectivamente –, integrando as três escolas de psicoterapia no desenvolvimento ontogenético do indivíduo. Essa correspondência é interessante se pensarmos que em cada etapa da vida *predomina* uma dessas motivações – a busca de satisfação, a busca de autoafirmação e a busca de sentido (que de forma consciente não aparece nos primeiros estágios do desenvolvimento). Contudo, isso não significa que o fato de um bebê, por exemplo, não saber manejar a linguagem demonstre que ele não seja um ser humano completo. Cada uma das etapas do desenvolvimento só pode ser considerada a partir de uma imagem total do homem. Essa é uma questão fundamental para entendermos a educação a partir da perspectiva da antropologia de Frankl, o que será desenvolvido mais à frente.

1.4 *Homo humanus*: o homem incondicionado

A análise existencial de Frankl é uma orientação antropológica de investigação que pretende chegar, mediante uma metodologia fenomenológica, a uma explicitação do homem como tal, para além de sua faticidade: o *homo humanus*. Embora já tenhamos considerado o problema

da vontade livre, a saber, do homem como ser incondicionado, retomamos esse tema para explicitar melhor a antropologia frankliana, que irá desembocar numa “ontologia dimensional”.

A análise existencial não se restringe a uma explicação da existência ôntica, mas também pretende ser uma explicação ontológica da existência. Por isso sua pretensão de ser uma antropologia que precede qualquer psicoterapia ou, em nosso caso, qualquer ciência da educação, não apenas como um complemento, mas como um fundamento intelectual imprescindível.

Numa formulação existencial-ontológica, “o homem é um ser incondicionado porque não se esgota em sua condicionalidade, porque nenhuma condição é capaz de defini-lo plenamente; a condicionalidade o condiciona, mas não o constitui” (Frankl, 1994a, p.83, tradução nossa). A ontologia, portanto, contempla o homem para além de sua faticidade, o homem como tal: o *homo humanus*.

Na realidade, se se pensa em todos os condicionamentos que o restringem – biológicos, psicológicos, sociológicos –, pode-se dizer que ele não é *necessariamente* incondicionado, mas esta é sua possibilidade mais primária. Assim, se do ponto de vista ontológico o homem é de fato incondicionado, do ponto de vista ético, ele *deve sê-lo* para realizar-se como pessoa. E aqui já se poderia acrescentar que, do ponto de vista educativo, ele *pode sê-lo*, uma vez que o próprio fator educativo se insere nesse projeto ético-existencial e apela à responsabilidade de transformar-se.

Como chega a essa visão do homem incondicionado? Frankl inicia sua abordagem relembrando uma lenda do Talmud que diz que 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 “rememoração” de algo que já foi esquecido. Isso tem relação com a intuição platônica sobre a teoria da reminiscência, para a qual conhecer significa relembrar, trazer à luz algo já vivido previamente. Mas Frankl diz interpretar a lenda judaica como uma “compreensão pré-reflexiva de si mesmo”. Esse aspecto, já mencionado anteriormente, vem ressaltar que, antes de qualquer sistematização conceitual, o “homem comum” tem uma compreensão originária de si mesmo e que, por isso, talvez o metafísico seja para ele algo óbvio: “[...] todo o mundo sabe que o homem tem corpo e alma (psique) e que é um espírito,

como sabe que o homem é livre e responsável; neste sentido a metafísica não é senão aquilo que todo mundo sabe” (Ibid., p. 90, tradução nossa).

O ser humano está constantemente confrontado com situações, cada uma das quais demanda uma incumbência. A incumbência está em cumprir o sentido. E as formas de realizá-lo podem ser intuídas pelo homem comum. Para ele a vida é uma sucessão de acontecimentos que precisam de alguma maneira ser enfrentados. Ele tem uma “compreensão originária de si mesmo” que o leva a empenhar-se para encontrar esse sentido por ele intuído. A fenomenologia faz essa constatação e transforma-a em linguagem científica. Esse processo consciencial “começa metodologicamente por uma análise fenomenológica e desemboca pela via sistemática numa antropologia explícita”. (Ibid., p. 86, tradução nossa). A temática metafísica, dessa forma, é encarada como uma problemática, não necessariamente a partir de uma sistematização filosófica.

Quando se trata de explicitar uma imagem de homem a partir da perspectiva da análise existencial quer-se chegar ao fato de que a unidade do somático e do psíquico não constitui a integridade do homem. É preciso um terceiro dado: *o espiritual*. Esse dado metafísico, a espiritualidade humana, não está “detrás” dos dados da experiência, como um dado extra, mas “dentro” deles, como um pressuposto, uma condição de toda possível experiência. Somente quando essa dimensão é considerada o homem aparece em sua real humanidade. O espiritual não apenas compõe o homem integral, mas é sua característica mais típica, íntima e constitutiva. Mais do que característica, é um *constituens*.

A dimensão da espiritualidade no ser humano é um princípio que se contrapõe a todo outro tipo de vida, caracterizando a especificidade humana. Max Scheler (1994, p. 54), de quem Frankl recebeu grande influência, apresenta esse “novo princípio” que coloca o homem num “lugar singular” dentro do cosmos:

O novo princípio que faz do homem um homem é alheio a tudo o que podemos chamar vida, no mais amplo sentido, seja no psíquico interno seja no vital externo. O que faz do homem um homem é um princípio que se opõe a toda vida em geral; um princípio que, como tal, não pode reduzir-se à “evolução natural da vida”, ao contrário, se há de ser reduzido a algo, só pode sê-lo ao fundamento supremo das coisas, ou seja, ao mesmo fundamento de que também a ‘vida’ é uma manifestação parcial (grifo do autor, tradução nossa)¹³.

¹³ *El nuevo principio que hace del hombre un hombre es ajeno a todo lo que podemos llamar vida, en el más amplio sentido, ya en el psíquico interno o en el vital externo. Lo que hace del hombre un hombre es un principio que se opone a toda vida en general; un principio que, como tal, no puede reducirse a la “evolución*

Os gregos chamaram tal princípio de “razão”, porém, Scheler – com quem Frankl concorda – preferiu denominá-lo “espírito”, o qual compreende o conceito de razão, mas é ampliado no sentido de compreender também uma espécie de intuição (tanto de fenômenos primários ou “essências” como também de atos emocionais e volitivos). É importante esclarecer que a dimensão espiritual no homem não se identifica com uma instância de tipo sobrenatural ou teológico, tanto que, para evitar tal confusão, Frankl cunhou um neologismo: ele prefere falar de fenômenos noéticos e noodinâmicos.

Mas, ainda que a dimensão espiritual represente a dimensão específica do homem, não é de forma alguma a única – ou poderíamos cair num monismo espiritualista –, posto que o homem é uma unidade e uma totalidade corporal, psíquica e espiritual: “o *homo humanus* está em sua pátria nesta tri-unidade, ali sua *humanitas* está em sua terra natal” (Frankl, 1994b, p. 75, tradução nossa).

A pessoa é um individuum, mas também é in-summabile. Isto é, a pessoa não admite qualquer divisão ou cisão, não pode ser tomada somente em um aspecto ou uma dimensão, e, ao mesmo tempo, a ela nada se pode agregar, pois se apresenta como um ser completo na sua estrutura ontológica. Essa unidade-totalidade se opõe a qualquer visão dualista ou fragmentária da pessoa. Frankl usa a expressão “*unitas multiplex*” da escolástica para apresentar o ser humano como uma unidade antropológica que se constitui por três modos de ser, ou seja, por três dimensões diferenciáveis: a biológica, a psicológica e a espiritual.

Por isso, não se pode aceitar qualquer tipo de monismo, seja este materialista ou espiritualista. Qualquer tentativa de ver a pessoa a partir de uma dimensão somente não fica livre de um reducionismo ou de um desvio na idéia de pessoa. O homem não se reduz a meros fenômenos somáticos ou a meros fenômenos psíquicos, como também ficaria reduzido se tomado somente como espiritual. Nunca se insistirá o bastante nessa unidade e totalidade do ser pessoa.

Não se trata de pensar, contudo, que o ser humano seja um “composto” de corpo, alma (psique) e espírito. Tudo está unificado pela dimensão espiritual. Essa unidade-totalidade tridimensional só é possível porque fundada, integrada e garantida pela pessoa espiritual. Em conhecida demonstração geométrica, observa-se o *homo humanus* projetado nos planos da

natural de la vida”, sino que, si ha de ser reducido a algo, sólo puede serlo al fundamento supremo de las cosas, o sea, al mismo fundamento de que también la “vida” es una manifestación parcial.

biologia e da psicologia, gerando figuras que se contradizem entre si; mas à luz da ontologia dimensional essa contradição não se opõe à unidade do ser humano, como a contradição entre o círculo e o retângulo não se opõe ao fato de tratar-se de projeções do mesmo cilindro.

Somente o objeto tridimensional pode ser percebido, captado em sua unidade (como realidade total espacial). O mesmo perde sua identidade se reduzido à análise apenas de sua projeção no plano horizontal ou vertical. Da mesma forma, a unidade das dimensões somática e psicológica somente será encontrada na contemplação da dimensão mais elevada e abarcativa – a dimensão do especificamente humano –, superando o aparente antagonismo. Frankl comenta sobre a *coincidentia oppositorum*, segundo a terminologia de Nicolau de Cusa, que esta não é possível no âmbito dos dois planos de intersecção, em perspectiva bidimensional, mas unicamente em nível tridimensional, numa dimensão mais “alta” do ser.

Há uma convergência entre a perspectiva existencial de Frankl com o conceito de existência como característica prioritária do *Dasein* de M. Heidegger. “Existencial” é não somente uma forma de ser, mas o caráter próprio do homem, que se revela como um ser incondicionado: “não se trata de um ser de fato, mas de um ser facultativo, não de um dever ser assim e não de outra forma [...], mas exatamente de um poder chegar a ser sempre também de outra forma.” (FRANKL, 1994b, p. 65) Ou seja, não se trata de ser apenas como um dado, um fato, mas de ser facultativamente. Não apenas sou, mas *devo ser* ou *posso ser*, pois sou livre para tal. E se sou livre para ser-diferentemente, sou responsável por realizar essa possibilidade.

A dialética da ontologia dimensional respeita a especificidade do plano do *bios* e da *physis* – ser condicionado –, mas os transcende, ao mesmo tempo que os perpassa e personaliza. O *ex-sistere* do indivíduo no interior da própria constituição psicofísica põe em manifesto seu caráter noético (*noos*: espírito) incondicionado. “Ex-sistir quer dizer sair de si mesmo e pôr-se

frente a si mesmo, de maneira que o homem sai do nível corporal-psíquico e vai ao encontro de si mesmo passando pelo âmbito do espiritual. (Ibid., p. 65)

Este sair ao encontro de si mesmo, pode realizar-se de modo a “fazer frente”, confrontar-se. Neste caso, dentro desta unidade-totalidade que é o homem, o espiritual se contrapõe ao físico e ao psíquico, num dinamismo a que Frankl denominou “antagonismo psicoonético”. Trata-se de uma postura espiritual, uma atitude frente a si mesmo ou a algo, de caráter facultativo, uma possibilidade; mas à qual se deve apelar, seja num processo psicoterapêutico, seja num processo de educação formativa.

Como se disse, tal antagonismo é uma possibilidade muito fecunda, mas nem sempre necessária ao homem. Não se quer dizer que tenha que lutar em qualquer circunstância com seus condicionamentos: “[...] pois o homem se afirma em virtude de seus instintos, graças à sua herança e a seu meio ambiente pelo menos tantas vezes como se afirma apesar de seus instintos, de sua herança e de seu meio ambiente.” (Ibid., p. 67)

O conceito de existência se nutre do conceito de liberdade e seu correlato, a responsabilidade. O indivíduo está sempre colocado entre a finitude da situação e a infinita abertura da transcendência. E a ponte que liga esses dois pólos é a própria capacidade humana de distinguir os significados implícitos no momento existencial e escolher quais deseja realizar para a eternidade.

O homem se constitui como existente quando imerso numa situação decide assumir a própria existência e defini-la mediante um projeto de vida (que aponta para o futuro). A realidade da existência humana é que esta se configura sempre como uma possibilidade: um ‘poder-ser’. Diz Fizzotti (1985, apud BRUZZONE, 2001, p. 121) a esse respeito que “o possível vem assim reconhecido e definido como *estrutura categorial do ser-homem*”¹⁴.

¹⁴ FIZZOTTI, E. *Prospettive della filosofia dell’ esistenza nella logoterapia*, “Humanitas”, 40, 1985, p. 35.

Heidegger traz o tema da temporalidade como uma categoria fundamental. A radical temporalidade investe a existência humana ao futuro, numa abertura ao possível que se concretiza num projeto existencial. Assim, o significado da existência se dá na própria historicidade humana, na sua inevitável transitoriedade. Para Frankl, tal abertura se dá a um mundo de significado e valores.

CAPÍTULO 2 – LOGOS: SUJEITO E OBJETO

O homem que chamou a queda d'água de sublime não tinha simplesmente a intenção de descrever as suas próprias emoções: ele também afirmava que o objeto merecia tais emoções. Se não fosse assim, não haveria nada com o que concordar ou do que discordar nessa afirmação. (C. S. Lewis)

2.1 A coexistência consciência-mundo

Ortega y Gasset, em seu ensaio “Las dos Grandes Metáforas”, faz uma abordagem breve e criativa sobre os dois grandes momentos da história do conhecimento, a partir de duas metáforas, conforme o título do ensaio. Inicialmente, tece elogios ao uso da metáfora como um instrumento eficaz do pensamento científico. Argumenta que tanto para a nomeação de um conceito como para fazer-se entender, ou seja, tanto como meio de expressão como meio de inteligência, a ciência não abre mão da linguagem figurada: “a metáfora é um procedimento intelectual por cujo meio conseguimos apreender o que se acha mais longe de nossa potência conceitual” (ORTEGA Y GASSET, 1983, tomo II, p. 391, tradução nossa)

Assim, para conceituar o que denominou o “fenômeno universal da relação entre o sujeito e o objeto”, que é o “dar-se conta” da consciência, cunhou duas metáforas, uma para representar a Idade antiga seguida da medieval, outra para a Idade moderna. Sujeito e objeto são antagônicos, mas formam uma unidade no ato de conhecimento. O fato de nos darmos conta de algo revela que a coisa, o objeto, está em nós, está em nossa consciência. Mas de que modo? Como isso se produz?

O homem antigo concebe o conhecimento na relação entre duas realidades existentes de modo independente. Quando consciência e objeto se encontram, este deixa sua marca naquela, como “o selo que imprime na cera sua impressão”. Trata-se da metáfora do realismo, cuja doutrina entende “a consciência ou relação entre sujeito e objeto como um acontecimento real, tão real como pode sê-lo o choque entre dois corpos.” (Ibid., p.398) O sujeito não tem aqui *status* – acha-se como uma coisa entre coisas.

A partir do Renascimento, há um giro copernicano na visão de consciência: o que vemos e conhecemos não é nada mais que a impressão que o objeto causa em nossa consciência, não a coisa mesma. Assim, falar que os objetos existem fora de nós é sempre algo duvidoso. As coisas existem porque são pensadas: *cogitationes*. Os pensamentos são exclusivos do sujeito,

estados do sujeito, do “eu” mesmo. É a doutrina do idealismo e a metáfora que a designa é a do “continente e seu conteúdo” – as coisas, os objetos de conhecimento são nada mais que conteúdos de consciência.

Ortega (Ibid., p. 400) conclui afirmando que, na filosofia antiga, a consciência se caracteriza como um fenômeno de “percepção” (centrada no objeto) e, na filosofia moderna, como um fenômeno de “imaginação” (centrada em si mesma). Nesta, os conteúdos de consciência não vêm de fora, mas emergem da própria subjetividade. Enquanto fenômeno de imaginação, pode criar ou aniquilar o objeto, tudo emerge dela própria e, nesse sentido, a consciência é criadora.

Esta síntese apresentada por Ortega introduz o clássico problema da relação entre sujeito objeto do conhecimento e a questão que o acompanha: qual é o fator determinante no conhecimento humano – este tem seu centro de gravidade no sujeito ou no objeto? Frankl faz, como veremos mais adiante, sua crítica à tese idealista por ser esta incompatível com a transcendência da consciência. Segundo ele, o idealismo gnoseológico acabou por derivar num solipsismo. De fato, cada vez mais a relação sujeito-objeto foi tornando-se tão diluída e frágil que a negação da “coisa-em-si” levou à negação do próprio sujeito. Não só a “verdade” tornou-se “invenção humana”, como disse Foucault (1974, apud STEUERMAN, 2003, p. 13)¹⁵: o próprio sujeito inventa-se ou nega-se a si mesmo.

Frankl apresenta uma “solução” para o problema da relação sujeito-objeto do conhecimento, por meio de um enfoque que visa à superação do mero solipsismo e que admite a possibilidade real de acesso ao objeto por parte do sujeito cognoscente. Ou seja, propõe a superação do “idealismo gnoseológico” em prol do que chama um “realismo autêntico” – como se realiza o “dar-se conta” da consciência em relação ao mundo do sentido e dos valores? Com o objetivo de contextualizar a contribuição da análise existencial, pretende-se ampliar um pouco a temática das teses realista e idealista, e como esta última pode ser colocada sob suspeita, a partir do caminho de reflexão feito pelo próprio Ortega y Gasset (2007) em *Unas Lecciones de Metafísica*, escrito posterior ao ensaio “Las dos grandes metáforas” anteriormente citado.

Ortega elabora um exame detalhado sobre as duas grandes teses do conhecimento, fazendo perpassar por todo o seu desenvolvimento uma pergunta chave: O que é que há em realidade?

¹⁵ Conferência feita por Foucault na PUC / RJ, publicada pelos Cadernos da PUC, 1974.

Qual é a verdade radical e primária, da qual dependerão outras, que pode servir de orientação à vida?

A primeira tese, a mais natural que, apesar dos diferentes matizes, perdurou até o Renascimento, é a tese realista, para a qual a realidade é o que está “aí”, as coisas e seu conjunto a que chamamos mundo. O eu também se encontra “aí” como uma coisa entre as coisas. Tal tese não deixa de ser ingênua, pois o fato aparentemente óbvio de garantir que algo esteja “aí” independente de mim – sem que eu o veja, toque ou pense –, não é tão seguro e indubitável; é na verdade uma tese hipotética. Além do que, “a tese que afirma: a Realidade é o Mundo, são as coisas, resulta que complica outra: a realidade é um sujeito que pensa o Mundo, as coisas” (ORTEGA y GASSET, 2007, p. 132, tradução nossa).

A tese idealista, por sua vez, que afirma a realidade das idéias e pensamentos como a única possível, é a que superou a primeira e vem forjando uma visão de mundo que persiste por séculos. O idealismo demonstrou a impossibilidade de se aceitar a independência do mundo concebido fora de sua relação imediata com o sujeito. E com isso se impôs, a ponto de ser enorme a dificuldade para sua superação. Mas também não está, segundo Ortega, fora de suspeita. Sua verdade não é absoluta, ao contrário, é uma verdade parcial que deve reconhecer a verdade parcial da tese realista, a primeira e a mais natural.

Qual é, então, a realidade radical? Quer-se entender por realidade radical aquela de caráter universal e indubitável, pressuposto de todas as demais experiências humanas. Ortega realiza seu exame sob diversos ângulos e dimensões, mas tem como objetivo final mostrar a inconsistência da tese idealista e propor a superação de uma visão unilateral. Para isso, vai acumulando comparações entre as duas vertentes do conhecimento, procurando o que é legítimo e o que é sem fundamento em ambas. Portanto, o que de fato existe: a *res*, o exterior, ou a realidade de um sujeito que pensa o mundo? A tese que afirma a realidade do mundo não pressupõe necessariamente a tese que afirma a realidade do pensamento?

De acordo com essa análise, o realismo deixa fora a si mesmo, pois, ao delimitar o âmbito do que é de fato real, o mundo exterior, como uma afirmação que pretende ser universal, esta não deixa de ser um pensamento pessoal. Já o idealismo não se deixa fora, porque se toda a realidade é pensamento, inclui a si mesmo uma vez que é pensamento. Porém, o problema não termina aí. Se pensar é ver, imaginar, ter conceitos, o pensar algo não concretiza os atributos do objeto pensado, por exemplo, uma parede com sua cor, forma e extensão. Além do que, se

a parede está no espaço, em nosso pensamento, que é inespacial, a parede deixa de ser a parede com seus atributos para ser pensamento de parede; e o estar fora passa a estar dentro do sujeito. Essas colocações, que parecem óbvias, levam a concluir que se a tese idealista satisfaz, por um lado, a noção de universalidade, não cumpre, por outro, a exigência de ser indubitável.

Na última parte de seu texto, Ortega analisa o idealismo a partir de sua primeira expressão, aquela adotada por Descartes: *cogito, ergo sum*. Tal expressão soa como um “existo em absoluto”, pois sou eu quem crê nessa existência, portanto, consisto em pensamento. Assim se desenvolveu a tese idealista. E Ortega pergunta se devemos aceitar suas conseqüências, que se resumem no reverso da própria tese, isto é, na afirmação de que não há mais nada além de pensamento: “Adeus coisas, mundo, amigos! Tudo isso não é, na verdade, mais que um enxame de idéias minhas. Sou o cego que sonhava que via” (Ibid., p. 154, tradução nossa)¹⁶!...

A tese idealista cartesiana termina na afirmação de que a realidade radical é o “imediato”, isto é, aquilo que verdadeiramente e em absoluto existe: algo existe para mim; e o que existe para mim é pensamento. A realidade inquestionável da presença do eu junto às coisas revela a firmeza do idealismo. Mas essa presença que significa dar-se conta do mundo, de modo imediato, atribuída ao pensamento, fica confinada ao sujeito, torna-se pura subjetividade. O que fica escamoteada é a realidade do objeto, mesmo que este só exista ante mim. O idealismo traz em si uma tendência realista, pois, ao aceitar o fato da existência das coisas perante mim, conclui que, pelo fato de esta existir *somente* perante mim, ela não existe, existo somente eu.

Concluindo, fica evidente que, quando me encontro com algo, este algo não está em mim, mas fora de mim, ante mim; do mesmo modo, não me encontro só comigo mesmo, mas sempre que me encontro estou frente a algo que não sou eu. Afirma Ortega (Ibid., p. 158):

[...] sempre que encontro meu eu, o encontro coexistindo com algo frente, ante e contra ele: o mundo ou circunstância. É certo que esta não existe por si, à parte de mim. Crer o contrário foi o erro realista que para sempre foi superado. Mas tampouco existo eu à parte e em mim, ao invés, meu existir é

¹⁶ Adiós cosas, mundo, amigos! Todo eso no es, en verdad, más que un enjambre de ideas mías. Soy el ciego que soñaba que veía!...

coexistir com o que não sou eu. A realidade é, pois, esta interdependência e coexistência” (tradução nossa)¹⁷.

Em “duvido, logo existo” há o eu que duvida e há aquilo que lhe é duvidoso. Os dois pólos dessa dicotomia não se dividem e são ambos imprescindíveis para o evento do conhecimento. A realidade absoluta e radical é, pois, imanente e transcendente: “as coisas não são eu nem eu sou as coisas: somos mutuamente transcendentos, mas ambos somos imanentes a essa coexistência absoluta que é a vida” (Ibid., p. 160, tradução nossa).

2.2 A possibilidade de um conhecimento absoluto

[...] não podemos admitir numa metafísica do conhecimento essa distância, essa fissura de sujeito e objeto que a teoria do conhecimento estabelece com sua ilegítima espacialização; só assim podemos construir uma autêntica ontologia do conhecimento, somente assim se evitará o abismo entre o ser cognoscente espiritual e o ser conhecido.
(V. Frankl)

Num de seus ensaios mais antigos, “El hombre incondicionado – lecciones metaclínicas”, Viktor Frankl desenvolve, a partir de um enfoque ontológico-existencial, alguns conceitos referentes à teoria do conhecimento. Sua tese vai se configurando à medida que procede a uma explicação da “existência” (*Dasein*) como o caráter próprio do homem. Ou seja, entender como se dá a relação cognoscitiva entre sujeito e objeto tem como pressuposto encarar como problemática o tema fulcral de seu construto teórico: a dinâmica do espírito.

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, e com isso há a superação de um puro solipsismo; segundo, reconhece a possibilidade real de acesso ao objeto por parte do sujeito cognoscente, propondo a superação do “idealismo gnoseológico” em nome de um “realismo autêntico”.

A visão de Frankl coincide com a tese realista sobre a realidade do mundo exterior, a existência das coisas fora de nós. O próprio Kant afirmou que era um “escândalo” o fato de

¹⁷ [...] siempre que encuentro mi yo lo encuentro coexistiendo con algo frente, ante y contra él: el mundo o circunstancia. Ciertamente que ésta no existe por sí, aparte de mí. Creer lo contrario fue el error realista que para siempre hemos superado. Pero tampoco existo yo nunca aparte y en mí, sino que mi existir es coexistir con lo que no soy yo. La realidad es, pues, esta interdependencia y coexistencia.

que a filosofia não tenha sido capaz de demonstrar a realidade do “mundo exterior”, e Heidegger também denunciou ser um “escândalo” para a filosofia considerar a “realidade” do mundo exterior como algo que necessitasse ser demonstrado.

A posição frankliana se contrapõe, portanto, ao idealismo gnoseológico (interpretação que vigorou de Descartes até o início do século XX), para o qual tudo é mera representação ou aparência, uma vez que as “coisas” não existem independentes da consciência ou do pensamento. O mundo real só existe no eu e para o eu. Desaparecendo a “coisa em si”, tudo se converte em “eu apenas” (*solus ipse*) e o idealismo gnoseológico deriva para um “solipsismo”. Frankl (1994a, p. 103, tradução nossa) ilustra seu argumento:

[...] o mundo não pode ser uma mera “representação” porque a representação “vermelho” não é de cor vermelha, como a representação “círculo” tampouco tem forma redonda; se existem a (cor) vermelha (não idêntica à representação desta cor) e um círculo, logo existe, junto às representações “de...”, o “representado” nelas. [...] De fato nunca percebemos originariamente “representações”, mas as coisas mesmas (ainda que não “em si”)¹⁸.

Segundo Johannes Hessen (2003, p. 74, as coisas não nos são dadas em si mesmas, imediatamente, na sua corporeidade, mas somente como “conteúdos da percepção”, ou o realismo proposto seria acrítico, ingênuo. O que a consciência apreende não é o objeto “em si”, mas o fenômeno, uma “imagem” do objeto. Frankl diz que um grande erro é confundir o objeto, sempre transcendente, e o conteúdo percebido pela consciência e a ela relativo.

Se o homem não pode “sair de si mesmo” (rompendo, assim, com seu caráter de *Dasein*), não pode acercar-se das coisas. Frente ao objeto de conhecimento, então, o sujeito cognoscente fica como que “embutido num escafandro” (roupa de mergulho impermeável hermeticamente fechada). Se toma nas mãos um objeto, estas somente conseguirão capturar suas próprias luvas, ou seja, um “ente intermediário”, pois essa vestimenta separará o que ele “é” do que aquilo que “tem” nas mãos ou frente a si. Os nossos conceitos, nesse caso, poderão até ser referentes ao modo de ser, à essência do objeto; mas não será um conhecimento existencial.

¹⁸ [...] el mundo no puede ser una mera “representación” porque la representación “rojo” no es de color rojo, como la representación “círculo” tampoco tiene forma redonda; si existen el (color) rojo (no idéntico a la representación de este color) y un círculo, luego existe, junto a las representaciones “de...”, lo representado en ellas. [...] De hecho nunca percibimos originariamente “representaciones”, sino las cosas mismas (aunque no “en sí”).

Fazendo referência a Husserl, Frankl diz que sua fenomenologia pretendeu possibilitar não só um conhecimento objetivo, mas também um “conhecimento absoluto do mundo”, buscando um realismo radical. Mas perceber ou captar a “essência” de um ente é intuir tão somente seu “modo de ser”, o que não significa um conhecimento absoluto. Somente um conhecimento existencial, “real”, pode ser considerado absoluto: quando o ser espiritual sai de si para estar *presente* no outro ser.

Como Frankl desenvolve essa idéia? Para se pensar o conhecimento existencial, um realismo de fato, é preciso que não haja separação alguma entre sujeito e objeto. A partir de uma antropologia que coloca a dimensão espiritual como a dimensão propriamente humana, não se pressupõe separação entre os dois pólos do conhecimento. O pecado capital de qualquer teoria do conhecimento é perguntar-se como o sujeito tem acesso ao objeto de conhecimento, pois só o fato de perguntar é porque já pressupõe essa possível cisão.

A solução de Frankl para esse problema é que não se pode pensar a relação sujeito cognoscente - objeto cognoscível como sendo de caráter “ôntico”, espacial, causal; como se o “sair de si” do sujeito o levasse para “fora” nesse sentido espacial. Fosse assim, o realismo proposto por Frankl seria ingênuo, não levaria em conta toda a crítica à tese realista. Trata-se na verdade de uma relação “ontológica”. E isso significa que é próprio do espírito humano estar presente nos objetos de pensamento; não como uma presença espacial, mas “real”: “O ser espiritual está presente realmente em outros seres: tal é nossa tese; mas essa realidade não é ôntica, senão ontológica” (1994a, p. 108, tradução nossa) Ou seja, é supérfluo perguntar como o sujeito pode chegar ao objeto do conhecimento, ir fora de si para alcançá-lo, pois tal objeto nunca esteve fora em sentido ontológico.

O sujeito não se aproxima do objeto “saindo” de si para um espaço “fora” de si; o objeto, em sentido ontológico, nunca está fora e o sujeito também está como que sempre “fora”, “junto ao” objeto. Isso não significa que tudo se restringe ao âmbito imanente da consciência (como preconiza a tese idealista), mas que esta é, por natureza, transcendente, isto é, seu modo de ser é caracterizado como uma “abertura” ao significado e aos valores. O ser cognoscente e o ser cognoscível não se encontram nem fora nem dentro – ambos estão implicados; assim se dá a relação entre a consciência e o mundo: “não somente o mundo está na consciência (literalmente nela, como conteúdo), mas também a consciência está no mundo, “contida” nele” (Ibid., p. 109, tradução nossa).

Frankl fala que é um erro converter a relação gnoseológica a uma relação fisiológica, como a que se dá entre o objeto e os sentidos, por exemplo, a idéia de que os raios luminosos produzem uma imagem do objeto na retina, imagem que resulta invertida e reduzida. Trata-se de uma imagem, um efeito, o que é plausível numa relação do mundo fenomênico, não numa relação gnoseológica. A fisiologia dos sentidos não pode ser levada em conta “fora” da sua relação com o ser espiritual, isto é, ela se acha condicionada à faculdade primária da “presença”: “o estar presente é a condição da percepção” (Ibid., p. 110) Assim como é pressuposto de outras possibilidades, como o pensamento e a linguagem. O ser espiritual, portanto, funda novas possibilidades.

O conceito de intencionalidade recupera o realismo da tradição escolástica medieval (da qual também é tomado o termo *intendere*). A consciência é transcendente, o que implica uma relação lógica essencial entre consciência e mundo. O mundo não consiste em sua mera existência (algo ‘fora’ do sujeito), mas passa a ser um *cogitatum* intencionado do *cogito*.

Também o conceito “ser-no-mundo” está na base da superação da dicotomia sujeito-objeto. Segundo Heidegger (1988, p. 100), “a existência é sempre para lá de si; não só com respeito aos outros entes diversos de si; mas enquanto ‘ser-para’ o ‘poder-ser’ que este mesmo é”. A expressão composta “ser-no-mundo” é uma constituição ontológica do *Dasein*, normalmente traduzido como “ser-aí”, mas que pode ser traduzido por “pre-sença”. A análise etimológica o expressa:

O ser-em não pode indicar que uma coisa simplesmente dada está, espacialmente, “dentro de outra” porque, em sua origem, o ‘em’ não significa de forma alguma uma relação espacial desta espécie; “em” deriva de *innan-*, morar, habitar, deter-se; “an” significa: estou acostumado a, habituado a, familiarizado com, cultivo alguma coisa [...]. A expressão “sou” se conecta a “junto”; “eu sou” diz, por sua vez: eu moro, me detenho junto... ao mundo, como alguma coisa que, deste ou daquele modo, me é familiar. O ser, entendido como infinito de “eu sou”, isto é, como existencial, significa morar junto a, ser familiar com... *O ser-em é, pois, a expressão formal e existencial do ser da pre-sença, que possui a constituição essencial de ser-no-mundo* (Ibid., p. 92, grifo do autor).

Nesse exame que Frankl faz sobre o problema crucial da essência do conhecimento, sobre o nexos sujeito cognoscente e objeto cognoscível, todo o tempo subjaz o tema fulcral do espírito humano, sua dinâmica autotranscendente, resgatando, dessa forma, uma visão “metafísica ontológico-existencial do conhecimento”. E sempre em seus escritos esse tema do caráter espiritual do homem assume uma profundidade maior. A saber: esta capacidade de estar junto a outro ser, fundamento do conhecimento, pode estender-se a um outro ente espiritual da

mesma natureza, e só neste caso se dá a possibilidade de um conhecimento pleno. Porque, diz Frankl, não podemos compreender de fato as coisas, podemos, sim, explicá-las; mas os seres humanos podem compreender-se *entre si*.

Só entre seres humanos pode-se estabelecer uma relação cognoscitiva recíproca. E o estar entregue um ao outro inteiramente é o que se chama “amor”: “e isto significa a presença na alteridade absoluta desta outra pessoa [...], alteridade que esse ‘estar presente’ – e só isso – aprende mediante o amor; nesse sentido cabe afirmar que o amor constitui o *modo de ser interexistencial*.” (FRANKL, 1994a, p. 113, grifo do autor)

Frankl define o amor como “poder chamar *tu* a alguém” e também a aceitação desse alguém. Mas tal aceitação se dá neste conhecimento existencial que compreende uma pessoa não somente em sua essência – sua singularidade e peculiaridade – mas também em seu dever ser, em seu valor. Por isso diz que o amor não é cego, mas vidente, porque faz “ver” algo no outro que não é ainda real, mas uma mera possibilidade. “É própria do amor uma função cognitiva” (Id., 1994b, p. 81).

2.3 A transubjetividade do *logos*

E todos os objetos de referência intencional [...] formam um todo estruturado, um mundo do “significado”, e é este ‘cosmo’ de significados que pode ser convenientemente chamado o logos. (Frankl)

Frankl faz a crítica ao psicologismo da psicanálise tradicional que progressivamente favoreceu a desvalorização do objeto intencional, reduzindo-o a mecanismos psíquicos de sublimação ou de racionalização (formações reativas, mecanismos de defesa), subjetivando e relativizando o mundo dos significados e valores. A análise existencial recupera – como já o havia demonstrado a fenomenologia – o tema da “intencionalidade da consciência” que significa sua abertura constitutiva ao universo do *logos*.

A tensão polar entre sujeito e objeto se impõe como condição para o conhecimento. Todo ato cognitivo implica a alteridade do objeto, que não pode ser reduzido ao sujeito que a ele se dirige. Ainda que o sujeito tenha uma visão parcial da realidade, de certa forma uma visão subjetiva, tal perspectiva não anula a objetividade da mesma. Trata-se do mundo real, objetivo.

Assim, se essa relação ontológica originária – analisada anteriormente – garante uma unidade básica que é a condição para o conhecimento, pois supera a dicotomia entre sujeito e objeto, essa relação vem salvaguardar também a objetividade e a transcendência do significado em confronto com a consciência intencional. E para exprimir essa realidade, Frankl adota de Rudolf Allers o termo “transubjetivo”. O significado não é, portanto, nem mera expressão nem mera projeção de si:

[...] o sentido é subjetivo na medida em que não há um sentido para todos, mas sim um sentido para cada um; entretanto, no caso concreto de que se tratar, o sentido não pode ser puramente subjetivo: não pode ser a mera expressão, o puro reflexo do meu ser, nos termos em que o subjetivismo e o relativismo o entendem e no-lo pretendem fazer crer (FRANKL, 1989, p. 75).

É evidente que todo conhecimento, a apreensão de algo, está condicionado socialmente; porém, o que está de fato condicionado é o sujeito que apreende e o ato de apreensão – o que escapa a todo condicionamento social é o objeto da apreensão. O sociologismo pretende “dissolver o objeto no sujeito”, o objeto “fica à mercê do condicionamento do sujeito” (Id., 1994a, p. 230).

Frankl adverte que o erro de uma visão sociologista do conhecimento é a confusão que se costuma fazer entre objeto e conteúdo do conhecimento: “o conteúdo de um conhecimento é imanente à consciência e está submetido ao condicionamento do sujeito; o objeto de um conhecimento, ao contrário, é transcendente à consciência e não está submetido ao condicionamento do sujeito” (Ibid., p. 230, tradução nossa). Esse conhecimento está condicionado porque representa uma parcela do mundo, que é o próprio contexto social do sujeito; tal setor é um aspecto da realidade, “é uma seleção do espectro do mundo”; portanto, tal condicionamento e subjetividade do conhecimento consistem no fato de ser ele *seletivo*, *não produtivo*, isto é, não produz o mundo, mas o seleciona sempre.

A subjetividade do sentido se entende como a “perspectiva” em que é contemplada a situação. Não abarcamos a totalidade e, sim, vemos em perspectiva; mas esta não subtrai a objetividade da coisa em si. Em sentido literal, a tradução do verbo latino *perspectum* significa “ver através de” – *per-specere*: “olhar através”; perspectiva: “penetrar com o olhar”:

Pode-se dizer, portanto, que o mundo (*Die Welt*) dos valores [e do sentido] se contempla em perspectiva, correspondendo, porém, a cada situação uma única perspectiva, que é precisamente a exata. Há, por conseguinte, uma exatidão absoluta, não apesar, mas justamente por causa da relatividade da perspectiva.” (Id., 1989, loc. cit.)

Há, neste olhar em perspectiva, uma dimensão contemplativa da consciência que busca captar o sentido implícito em cada situação. O sentido, portanto, não é atribuído pelo homem; é um dado a ser apreendido, percebido e realizado, não obstante a subjetividade do conhecimento e da consciência humana:

O sentido, portanto, em virtude de sua relação com a situação, é também, por seu turno, irrepetível e único; e esta unicidade do ‘único que se impõe’ faz com que o sentido, extraído da sua transubjetividade, em vez de ser algo dado por nós, seja para nós um dado, por mais que a percepção e realização deste dependa da *subjetividade do saber e da consciência humanos* (Ibid. p. 76, grifo do autor)

Para explicitar esse processo de descoberta do sentido, Frankl recorre ao processo gestáltico de percepção. Os fundadores da *Gestaltpsychologie*, Lewin e Wertheimer, falam do caráter de exigência implícito em cada situação com a qual nos confrontamos, ressaltando, inclusive, o caráter objetivo de tais exigências (*requiredness*). Contudo, é muito importante compreender aquilo que distingue a apreensão de sentido segundo a análise existencial da percepção gestáltica:

[...] direi que não é percebida simplesmente uma figura que ressalta aos nossos olhos sobre um “fundo”: na *percepção do significado* ocorre a descoberta de uma possibilidade sobre o fundo da realidade. Tal possibilidade é sempre única e transitória. Todavia, somente ela é transitória. No momento em que uma possibilidade de significado é realizada, no momento em que se atualiza um significado, esse permanece de uma vez para sempre (Id., 1982, p.28, grifo do autor, tradução nossa)¹⁹.

O sentido irrompe, “salta à vista” enquanto possibilidade sobre uma realidade, sempre com a possibilidade de modificá-la na medida do possível e quando necessário. E se cada situação é única, a possibilidade de fazer algo diante de cada situação também é única, justamente por ser transitória: “Possui uma qualidade de *kairos*, o qual significa que, a menos que aproveitemos a oportunidade de cumprir o sentido inerente e dormente na situação, passará e desaparecerá para sempre.” (Id., 1984, p. 40, tradução nossa)

O sentido se refere não só a uma situação determinada, mas também a uma pessoa determinada. O sentido é *ad situationem* e *ad personam*. O sentido é relativo enquanto está relacionado a uma pessoa específica que, por sua vez, está envolvida também numa situação específica. Isto porque cada pessoa é singular em sua irrepetibilidade, como também sua

¹⁹ [...] direi che non viene percepita semplicemente una figura che risalta ai nostri occhi su uno “sfondo”: nella *percezione del significato* avviene la scoperta di una possibilità sullo sfondo della realtà. Tale possibilità è sempre unica e transitoria. Tuttavia essa sola è transitoria. Nel momento in cui una possibilità di significato viene realizzata, nel momento in cui si attua um significato, esso rimane una volta per sempre.

existência é singular, e nela se apresentam as possibilidades de realização de um sentido a cada momento. Frankl (2005, p. 58) cita diversas vezes a frase de Hillel, sábio judeu que viveu há dois mil anos atrás: “Se eu não o faço, quem o fará? E se não o faço agora, quando o farei? Mas se o faço só por mim mesmo, o que sou?” (2005, p. 58, tradução nossa) Podemos relacionar a cada pergunta: a singularidade do sujeito, a singularidade do momento e o caráter transcendente da existência.

As implicações dessa visão sobre a transsubjetividade do *logos* para o campo da educação são claras e fundamentais, como veremos mais à frente, pois a ênfase do processo formativo, na perspectiva frankliana, não está tanto no desenvolvimento de um potencial humano, ou seja, no próprio sujeito; mas está, sobretudo, na sua correlação com o significado objetivo que vai progressivamente constituindo, formando e transformando o sujeito:

[...] é a correlação com o significado objetivo a constituir o sujeito e a permitir a formação progressiva e a autêntica realização. [...] Salvar a alteridade e a objetividade do significado, de fato, quer dizer preservar aquela tensão noética fundamental que se estabelece entre objeto e sujeito, e, portanto, conectar o cumprimento deste com a realização daquele [exatamente a tensão entre o que sou e o que devo ser, entre ser e sentido] (BRUZZONE, 2001, pp. 313-314, tradução nossa)²⁰.

Ainda sobre a temática da transsubjetividade do *logos*, vale citar um ensaio de Frankl com o título “Crítica do puro encontro” (1984), em que cita Martin Buber e Ferdinand Ebner como aqueles que introduziram no pensamento existencialista a idéia de existência como “coexistência”. O encontro ocupa um lugar central na vida humana, definida como diálogo entre um “eu” e um “tu”. Frankl (1984, p.73), porém, opina que não é possível que haja um autêntico diálogo sem *logos*. Um diálogo “que careça da direção ao referente intencional é em realidade um monólogo, mera autoexpressão”, pois não participa desse fenômeno humano que é a autotranscendência. E completa: “O encontro autêntico é um modo de coexistência que está aberto ao *logos*” (tradução nossa).

Finalmente, vale lembrar que a autotranscendência não significa extender-se somente a um sentido, mas também a outro ser humano, num encontro amoroso; neste caso, é possível dar-

²⁰ [...] è il rapporto con il significato obiettivo a costituire il soggetto e a permetterne la formazione progressiva e l'autentica realizzazione. [...] Salvare l'alterità e l'oggettività del significato, infatti, vuol dire preservare quella tensione noetica fondamentale che si stabilisce fra oggetto e soggetto, e quindi connettere il compimento di questo con la realizzazione di quello.

se conta da qualidade pessoal do outro, aquilo que o constitui como único e irrepetível, caso em que está implicado um “*logos* pessoal”.

2.4 A linguagem como nexó entre consciência e significado

O que importa é apenas que a verdade do ser chegue à linguagem e que o pensamento alcance essa linguagem. É possível então que a linguagem reclame, em vez de uma expressão precipitosa, um justo silêncio.
(Heidegger)

Nesse contexto da análise existencial, em que se propõe analisar o nexó entre sujeito e objeto, consciência e significado, poder-se-ia perguntar sobre que papel a linguagem pode assumir. Heidegger uma vez afirmou que “a linguagem é a casa do ser”, portanto: poderá ser considerada como meio privilegiado de acesso ao ser? Ou espaço que possibilita o trânsito do ser ao sentido e vice-versa? Ou ainda como uma instância que *abre caminho* ao horizonte dos valores e do sentido? A pergunta pela linguagem não pode separar-se da pergunta pelo homem, sendo que a vida humana pode e deve ser considerada à luz da linguagem e esta como algo pertencente à vida humana.

Francisco Leocata (2003), em sua grande obra *Persona, Lenguaje, Realidad*, apresenta um exaustivo estudo a respeito da filosofia da linguagem, a partir, sobretudo, do “giro lingüístico” demarcado pelo “círculo de Viena”, que foi aos poucos destronando qualquer discurso ou diálogo de ordem metafísica, delimitando o que é cognoscível apenas pelo critério da experiência sensível ou pela coerência lógico-formal aplicada às expressões lingüísticas, sendo vetado, portanto, o acesso ao ontológico.

Não é possível nesse trabalho desenvolver um estudo aprofundado sobre o tema, a saber, uma análise histórica de como se desenvolveu esse protagonismo da linguagem até sua culminância no final do século XX, a fim de se entender como, à medida que foi se tornando o centro da reflexão filosófica, uma cisão entre pessoa e linguagem foi se estabelecendo. A história da linguagem se confunde com a história humana. A linguagem como fato humano precede a reflexão filosófica. Quando esta começou na Grécia, já havia séculos de tradição poética. Com Sócrates começa a busca do “conceito”, com sua maiêutica as perguntas se dirigem a desvelar as idéias. Porém, a necessidade de uma linguagem mais precisa, mais conceitual, em busca de um saber racional reflexivo, vai aos poucos instaurando uma emancipação da filosofia com relação à linguagem, embora sempre tenha mantido uma

relação dialógica com ela. A reflexão filosófica começa, assim, por apontar para as idéias, a verdade, o ser, se utilizando da palavra como “signo do pensamento”.

O crescente protagonismo da linguagem começa com o *romantismo alemão* (final do séc. XVIII), que delineia os primórdios do que se identifica hoje com o nome de *hermenêutica*; a razão pura própria da era moderna da filosofia é destronada e a palavra passa a ser mais do que uma exteriorização do pensamento. A hermenêutica vai aos poucos transformando-se na *arte da interpretação* e o sentido passa a ser compreendido a partir de um conhecimento técnico-gramatical e uma base filológica, revelando-se, assim, a íntima conexão entre linguagem e pensamento.

Além dos neoidealistas europeus, outra frente importante surge nas primeiras décadas do séc. XX: o positivismo lógico que se desenvolve na Áustria com o chamado Círculo de Viena. De acordo com seus pressupostos básicos – a lógica é a forma mais racional e coerente da linguagem e, portanto, a única apta para fazer ciência – a linguagem passa a ser a chave de acesso ao conhecimento do mundo real, mas tal conhecimento requer a mediação da experiência sensorial. Aqui a lógica e a linguagem se despedem para sempre dos problemas ontológicos ou metafísicos.

Nesse processo, dois autores influenciaram de modo particular esse protagonismo da linguagem no pensamento do final do século XX (período pós-moderno): Ludwig Wittgenstein e Martin Heidegger. Com Wittgenstein e seu conceito dos “jogos de linguagem” se dá a ruptura radical com a primazia do *cogito*, ou de qualquer princípio auto-reflexivo do espírito. O pensamento de Heidegger, por outro lado, teve impacto importante, sobretudo, na cultura das últimas décadas do século XX, por incidir no que se denomina a crise do ideal de racionalidade moderna. Para Heidegger, o ser-no-mundo é condição ontológica que possibilita todo o compreender, a linguagem é a atuação temporalizada do compreender e a fala é a via de acesso ao ser-na-temporalidade. As considerações de Heidegger sobre a linguagem apresentadas em *Ser e Tempo* correspondem ao que poderia ser um desdobramento da visão antropológica frankliana sobre o tema. Para o Heidegger do último período, embora o sujeito passe a ter maior protagonismo e a palavra seja elevada ao nível de “meio” de manifestação do ser, a palavra que possibilita tal acontecimento é a palavra poética: se já não é possível uma metafísica no sentido tradicional, é possível essa abertura através da arte e da poesia.

Ao neopositivismo de Wittgenstein e ao pensamento de Heidegger soma-se um fenômeno novo que influenciou o pensamento filosófico e cultural do Ocidente nas últimas décadas do

século XX: o pós-estruturalismo. Seu impacto foi decisivo como crítica radical à modernidade, por seu rechaço à filosofia da subjetividade e seu papel na desconstrução do que Derrida denominou de *logocentrismo* (LEOCATA, 2003, p. 64 et seq.). Instaure-se definitivamente a primazia da linguagem sobre o pensamento, o desprestígio da metafísica, a linguagem a serviço de uma práxis instrumental e demasiadamente orientada a uma ordem científica do mundo. Instaure-se, sobretudo, a crise da subjetividade reflexiva no sentido moderno; o sujeito humano já não é protagonista da linguagem. Em vários autores – M. Foucault, Deleuze e J. Derrida – do denominado pós-estruturalismo o sujeito sofre um intenso processo de “desconstrução”.

Essas “pinceladas” históricas têm a única intenção de colocar o problema do impacto produzido pelo estruturalismo lingüístico na antropologia filosófica, que entre tantas outras conseqüências preconiza a redução do homem a um mero episódio da linguagem, não mais como criador e dialogante por meio da linguagem. Leocata pontua claramente, em sua análise, uma reflexão crítica sobre o dogmatismo da razão e da lógica como pensamentos puros que têm a linguagem apenas como forma de *expressão*; valoriza por outro lado a lição da filosofia do último século, que significou a tomada de consciência de uma maior vinculação entre pensamento e palavra; porém, propõe uma reflexão cujo objetivo é “restaurar o protagonismo do sujeito para superar o racionalismo tal como foi colocado pela Ilustração, mediante uma nova abertura da palavra ao ser e ao real” (LEOCATA, 2003, p. 54, tradução nossa).

O tema do ser e do ente nasceu e se desenvolveu numa determinada tradição que ainda hoje nos interpela. A temática recebeu enfoques e matizes diferentes em cada época e segundo cada autor. Porém, não se pode deixar de constatar um fio condutor que transparece nessa diversidade justamente pela legitimidade de perguntar-se sobre o ser, como também pelo sentido do ser. A linguagem justifica-se a si mesma em sua relação com o pensar; e este, na medida em que toca a atualidade do real, enquanto revela o ser em sua verdade sempre atual. Na perspectiva frankliana, pensamento e linguagem se justificam na medida em que revelam o ser em sua existencialidade, ou seja, na sua abertura ontológica ao sentido e aos valores.

Para Frankl (1984, p. 98), a linguagem “está apontando sempre a algo que está para além dela mesma. É sempre autotranscendente. Assim como o é, em geral, a existência humana. É algo mais que mera autoexpressão”. Portanto, a linguagem pode cumprir não apenas o papel de “meio” pelo qual a intencionalidade humana expressa seus diversos planos de experiência,

mas também o papel de “abrir caminho” para esse encontro com a realidade, abrir a novos significados que vão além do sentido pragmático e utilitário da vida.

Conforme visto anteriormente, uma ontologia do conhecimento afirma que o ser espiritual tem a faculdade originária de “estar presente” de algum modo em outro ser e que esse é um pressuposto para percebê-lo, para pensá-lo e para poder falar dele: “Esta faculdade originária, esta possibilidade originária do ser espiritual é, pois, a condição de outras possibilidades: a percepção, o pensamento e a linguagem. A presença, pois, não é um mero resultado, senão a condição do pensamento e da linguagem; [...] (Frankl, 1994a, p. 110, tradução nossa).

Assim, a linguagem não favorece o imanentismo, mas a saída intencional ao real e à objetividade de sentido. A linguagem, nesse caso, mantém a distinção entre o sujeito e os níveis do real; por outro lado, garante a união entre os dois pólos, união intencional entre consciência e significado. E para isso torna-se fundamental uma análise crítica sobre a linguagem como um fator humano que possibilita essa construção, sem termos que abdicar de uma raiz ontológica que foi esquecida e deve voltar à pauta de uma reflexão filosófico-pedagógica: a linguagem em sua dimensão existencial, numa relação mais estreita com o ser e seu processo formativo, na sua vocação para a exploração de novos âmbitos de sentido.

2.5 A negação do sentido (niilismo) e o vazio existencial

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)

*Tenho apenas duas mãos
e o sentimento do mundo,
[...]
(Drummond)*

Nicholas Mosley (1971, apud Frankl, 2009, p.58)²¹, romancista britânico, disse em seu romance *Natalie Natalia*: “Há um argumento que hoje é um tabu, exatamente como fora uma vez a sexualidade; e é falar da vida como se esta tivesse qualquer significado”. Sem dúvida, existe a possibilidade radical de se negar o sentido e essa possibilidade vai ao encontro, na realidade fática, do que se chama niilismo.

²¹ MOSLEY, N. *Natalie, Natalia*. London: Hodder & Stoughton, 1971.

Segundo Frankl (1994a, p. 201), o niilismo na verdade advém de um reducionismo, segundo o qual a realidade não é “nada mais que” isto ou aquilo; “a realidade aparece como mero efeito, produto ou resultado de fatos fisiológicos, psicológicos ou sociológicos”. Essas três formas de niilismo não podem alcançar a experiência de um sentido, pois ficam limitadas a um extrato entitativo, sem levar em conta o ser dentro do qual se manifesta sua intencionalidade – o ser espiritual. O problema do niilismo está em transformar a imagem de um dos extratos em imagem do mundo: a vida não é “nada mais que” um processo de combustão; o homem não é “nada mais que” um aparato de reflexos condicionados ou de componentes instintivos; ou, ainda, um brinquedo de forças sociais.

O tema do niilismo contemporâneo tem sido desenvolvido por diferentes autores, em diversas perspectivas. Uma versão muito atual é proposta por Amartya Sen, em seu livro *Identity & Violence – the illusion of destiny* (2006). O Nobel de economia trata a questão da identidade e sua relação com a violência no mundo atual, a partir de um enfoque que, em parte, se aproxima dessa ideia – de caráter niilista – de que o grande problema do mundo contemporâneo é considerar o ser humano em sua unidimensionalidade. Para o autor, esse problema é um fato sociocultural que condiciona o modo de agir e pensar das pessoas, e se configura como um potencial de conflitos e violência. O mundo está dividido em compartimentos estanques sob a bandeira da religião e da cultura, e por isso se ignoram as diversas outras possibilidades de indicadores de identidade: gênero, profissão, classe, língua, nacionalidade, critérios morais, visão política etc. Como essa classificação reducionista é imposta pelas lideranças mundiais, quase não há abertura para a liberdade de escolha por parte das pessoas para priorizar a categoria que melhor as identifique em dada circunstância. A imposição dessas singulares e beligerantes identidades fomenta o conflito entre os grupos humanos, incapazes de superar níveis altíssimos de intolerância.

Para Frankl, a unidimensionalidade está presente no que denomina as três formas de reducionismo: o biologismo, o psicologismo e o sociologismo. De qualquer maneira, em nenhum tipo de reducionismo antropológico se leva em conta a autonomia da existência livre, e a imagem do ser humano é a de um autômata movido por condicionamentos internos e externos. “A imagem do homem se degenera em uma caricatura, o homem real em um homúnculo” (FRANKL, 1994a, p. 202). Tal “homunculismo científico” está presente nas ciências humanas hoje, para as quais a vontade de sentido está encoberta, pois não consideram a autotranscendência humana. “O que está na sua base não é a imagem do homem autêntico,

ou uma antropologia, porém uma monadologia, isto é, a imagem do homem como sistema fechado” (Id., 2009, p. 35, tradução nossa).

Além disso, perde seu verdadeiro sentido a expressão heideggeriana que caracteriza o homem como “ser-no-mundo”, porque o conceito de “mundo” inclui o universo do sentido e dos valores. Os sentidos e valores são as razões que movem o ser humano a adotar uma atitude ou outra em dada circunstância; e estes ficam como que excluídos ou obscurecidos quando o ser humano é visto como um sistema fechado de estímulos ou reflexos. Assim, o alcance semântico da expressão “ser-no-mundo” se restringe e se deturpa com o reducionismo antropológico.

O reducionismo niilista peca, portanto, contra dois aspectos do ser espiritual: esquece a existencialidade da pessoa (aspecto subjetivo) e a intencionalidade de seus atos (aspecto objetivo). Isso significa uma dupla retificação: uma autorreflexão sobre a existência e uma reconsideração do mundo dos valores, do *logos* (FRANKL, 1994a, p. 209).

O vazio existencial, a síndrome da falta de sentido deflagrada por Frankl no pós-guerra, que se expressa especialmente num sentimento indeterminado de angústia, permanece como um emblema da pós-modernidade, ou da “hipermodernidade”, como preferem denominar alguns autores (Lipovetsky, Sébastien Charles) que defendem não uma ruptura com a modernidade, mas a sua radicalização. Diz Charles (2009, p. 16):

Nós assistimos a uma radicalização da própria lógica das nossas sociedades democráticas, que não deixa de ter relação com o *sentimento de angústia* que invade os nossos contemporâneos e que pode ser explicado por não mais termos referências seguras para compreender o presente no plano individual, e de não mais sermos relevantes no progresso do mundo no plano coletivo.

Continua o autor afirmando que a desagregação do mundo das tradições, que na modernidade foi sentida sob o “regime da emancipação”, na hipermodernidade é sentida sob o “regime da tensão”, isto é, sob a pressão do medo diante do futuro incerto, da lógica da globalização que se exerce “fora” do controle dos indivíduos, com todas as consequências que daí advêm. Ainda que a oferta de prazer e de entretenimento seja cada vez maior e mais sofisticada, a sociedade hipermoderna produz, ao mesmo tempo, “comportamentos angustiados e patológicos”. (Ibid., p. 29)

A negação da possibilidade de sentido pode gerar o que Frankl denominou “frustração existencial”, que se manifesta na sensação de um absurdo radical da existência, com sintomas

de tédio, desesperança, desorientação, podendo levar ao desespero. Diz Frankl (2009, p. 35): “A escalada dos índices de suicídio [...] é uma prova de que *nas atuais condições sociais, e não obstante o bem-estar material, pode ocorrer uma frustração existencial*. A sociedade industrial e de consumo frustra a vontade de significado” (grifo do autor, tradução nossa).

Lipovetsky (2005, p.2) delinea o modelo de sociedade atual como a civilização dos “bens disponíveis”, aquela que oferece todo e qualquer tipo de produto para o consumo imediato: “De agora em diante, o *self-service* e o atendimento *à la carte* designam o modelo geral da vida nas sociedades contemporâneas que veem proliferar de modo vertiginoso as fontes de informação, abrindo-se cada vez mais o leque de produtos expostos nos centros comerciais” (grifo do autor). Entenda-se por “produtos” todo tipo de bens de consumo, bens materiais e bens culturais, acessíveis inclusive pelos recursos midiáticos virtuais, o que amplia as possibilidades de aquisição dos mesmos. Justamente essa sociedade do excesso e das gratificações imediatas, essa sociedade da abundância e do bem-estar é o cenário do vazio existencial, do sentimento do absurdo de que fala Frankl. Lê-se em *A Era do vazio* (Ibid., p. xii): “A pós-modernidade consagrou a possibilidade de viver sem sentido, ou seja, de não crer na existência de um único e categórico sentido, mas de apostar na construção permanente de sentidos múltiplos, provisórios, individuais, grupais ou simplesmente fictícios”.

O niilismo pós-moderno consagrou a possibilidade de viver negando aquilo que se apresenta como a necessidade primária do ser humano: o sentido. Ou de viver a partir de um total relativismo axiológico, em que o sentido se esvazia em satisfações efêmeras ou é permanentemente ressignificado, não a partir de juízos de valor, mas da força emocional dos impulsos. Contudo, como analisado anteriormente, no contexto da análise existencial, não se defende um “único e categórico sentido” para todos, tampouco existente *a priori*, fora da situação concreta. O sentido é *ad situationem* e *ad personam*, embora seja aquele “único necessário”, intuído para o aqui-e-agora de cada pessoa, que não pode ser relativizado na sua unicidade e irrepetibilidade. A questão do sentido da existência só pode ser colocado de forma concreta e individual. Assim afirma Frankl (1994a, p. 246): “Se se formula a pergunta de modo concreto, se coloca *ad hoc*, isto é, se pergunta por um sentido relativo, embora não na linha de um relativismo, mas em um sentido particular”. E mais à frente, completa: “A pergunta pelo sentido fracassa no momento em que se aplica à totalidade” (tradução nossa).

O vazio existencial se manifesta como um tipo de niilismo privado ou pessoal quando a vida carece de sentido e é “sentida” como tal. Frankl (1988, p. 172) caracteriza a percepção do

vazio existencial por parte do sujeito como um “sentimento” de falta de sentido: “numa época como a nossa, época de despersonalização e desumanização, não podemos superar a neurose massiva e o sentimento de falta de sentido enquanto a dimensão humana, a dimensão dos fenômenos humanos, não se inclua na imagem humana, da qual partimos” (tradução nossa). Ao falar de “sentimento”, vale-se da distinção de Scheler que o qualifica não como um mero “estado afetivo”, atribuído apenas à dimensão psicológica, mas como *intencional*, atribuído ao inconsciente espiritual, com um caráter inclusive cognitivo: “o sentimento propriamente dito, pelo menos quando, no sentido de Scheler, pode ser qualificado como intencional, não é nada inexato, já que *a sensibilidade do sentimento é muito maior do que a perspicácia da razão*” (Id., 1997a, p. 31, grifo do autor). Assim, o sentimento da falta de sentido tem um caráter noético e não simplesmente psicológico, e pode derivar para uma “frustração existencial”.

No enfoque fenomenológico, os sentimentos são indispensáveis na relação cognoscitiva sujeito-mundo; estão presentes no processo de percepção e representação do objeto intencional, possibilitando a relação de reciprocidade entre consciência e mundo. Na fenomenologia da vida afetiva, há os sentimentos dotados de uma intencionalidade precisa, determinada, e há aqueles que não têm um objeto intencional definido, mas orientam-se para o mundo em si mesmo [um sentimento do mundo]. “São as ‘tonalidades emotivas’ (*Stimmungen*), sentimentos vitais que ‘colorem’ as percepções e vivências subjetivas, conotando certo modo de estar no mundo” (BRUZZONE, 2008, p. 30, tradução nossa).

Outro fenômeno também emocional, não cognitivo, ligado ao sentimento de carência de sentido tem a ver com o que Giddens (1991) chama de perda do sentimento de confiança e *segurança ontológica*. Os riscos de perda de confiança advêm, sobretudo, da “reflexividade” da modernidade (que se estende à alta-modernidade), ou seja, à institucionalização da dúvida, bem como à ameaça da “falta de sentido pessoal”. A segurança ontológica é uma espécie de “sentimento” de segurança que tem a ver com crença que as pessoas têm na continuidade de sua autoidentidade. Trata-se de um sentimento enraizado no inconsciente. A ausência dessa confiança básica, forjada, sobretudo na primeira infância, configura uma “ansiedade existencial persistente” que pode se caracterizar como angústia ou “pavor existencial” (GIDDENS, 1991, p. 102).

Bruzzone (op. cit., p. 31) examina a distinção feita por Heidegger entre a vivência do medo e a vivência da angústia. Enquanto aquela está vinculada a uma situação de ameaça, esta consiste “num estado emotivo generalizado que invade a relação consigo mesmo, com o

mundo e com os outros, sem que se possa indicar a razão ou causa precisa”. A angústia é apresentada como a “tonalidade emotiva fundamental” própria da condição humana, que pode abrir-se [ou fechar-se] à possibilidade do sentido: “a angústia existencial que se manifesta na inquietude da consciência e na constante busca de uma resposta concreta à pergunta de sentido é a chave da responsabilidade, e é a ela que se deve apelar cada vez que o perigo da desesperação aparece” (Ibid., p. 33).

A situação se agrava quando a essa vivência agrega-se uma “atitude fatalista” e de recusa à responsabilidade frente à própria existência. Desse tipo de niilismo contemporâneo decorre uma “atitude fatalista” que imobiliza a vontade de sentido, porque só acredita no poder do destino. O fatalista é sempre vítima da situação social, produto “do sangue e da terra”, ou das predisposições anímico-corporais que o acometem. Uma atitude vital fatalista é a do homem que, com seu sentimento de impotência frente ao destino, vive de “braços cruzados”. Diz Frankl (1994a, p. 242) que se por um lado a humanidade alcançou um máximo de consciência – de saber, de ciência – e também um máximo de responsabilidade, por outro, atingiu um mínimo de consciência de responsabilidade frente ao destino.

Portanto, a terapêutica para a neurose coletiva atual é a mesma destinada ao homem individual: uma chamada à consciência de sua responsabilidade. E a superação do fatalismo pressupõe a convicção de que nenhuma pessoa é anônima, todas são responsáveis por viver em sentido autêntico. E também a convicção de que toda situação é histórica – a transitoriedade da existência coloca o homem diante da responsabilidade por essa mesma existência. Frankl (Ibid., p. 242), parodiando o imperativo categórico kantiano, recomenda que vivamos a máxima expressa no seguinte imperativo: “*Vive como se vivesses por uma segunda vez e como se a primeira vez o tivesses feito tão mal como estás a ponto de fazê-lo agora*” (grifo do autor). Ou seja, a historicidade da vida, mesmo a história vital não escrita, deve impelir-nos a decidir responsavelmente pelo momento seguinte.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO: SER E DEVER-SER

A construção de uma ética material a priori se fará possível unicamente com a eliminação definitiva do velho prejuízo de que o espírito humano se esgota no dilema “razão-sensibilidade”, ou melhor, que se há de colocar tudo o que há no espírito sob uma ou outra dessas categorias. (Max Scheler. Ética)

3.1 Superação da ética formal do *dever ser*

Immanuel Kant foi o primeiro filósofo moderno a desenvolver uma ética do *dever-ser*, com base numa ontologia que contrapõe a um sujeito psicofísico (eu empírico), um sujeito que não está determinado pela causalidade natural, mas que age sob as leis da liberdade (eu puro). A *razão pura especulativa*, porém, não pode conhecer a liberdade; esta encontra seu lugar exclusivamente no *fato da moralidade*; ou seja, é objeto de um conhecimento moral, concebido apenas pela *razão prática*, que não se refere ao *ser* propriamente, mas ao *dever-ser*. Para Kant, a consciência do dever, a responsabilidade do dever é a essência de sua ética, para qual a liberdade é uma exigência, embora não demonstrável. Por isso, é apresentada como um postulado da razão prática (MARÍAS, 2004, p. 322).

Tendo a razão pura uma faculdade prática, é possível, segundo Kant, afirmar definitivamente a liberdade transcendental. Esta, embora não penetrável pela razão especulativa, é a condição da lei moral, esta sim, passível de ser conhecida:

O conceito de liberdade, ao mesmo tempo que a sua realidade, fica demonstrado por uma lei apodítica da razão prática e constitui a *pedra angular* de todo um edifício da razão pura, inclusive a especulativa, e todos os demais conceitos (os de Deus e da imortalidade) que, meras idéias, permanecem desapoitados na razão especulativa, aliando-se ao mesmo e adquirindo com ele e por meio dele consistência e realidade objetivas, isto é, a sua *possibilidade* fica demonstrada pelo fato de ser liberdade real, já que esta idéia se manifesta por meio da lei moral (KANT, *Crítica da Razão Prática*, p. 17).

A ética do *dever ser* kantiana busca um imperativo regulador das ações morais. Os próprios imperativos, porém, quando não são exclusivamente determinantes da vontade, mas apenas por ela “apetecidos”, são imperativos hipotéticos, que não podem ser considerados leis. Portanto, para garantir de modo suficiente a determinação da vontade, devem ser categóricos – referir-se somente à vontade (independente das intenções ou desejos subjetivos) –, uma vez que devem validar uma ação de modo absoluto, ou seja, impor sem qualquer condição uma

norma de conduta. Assim, o imperativo categórico é formulado, em seu sentido fundamental: “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer-te sempre como princípio de uma legislação universal” (Ibid., p. 40).

Não se trata de uma regra prática material, isto é, aquela que supõe um objeto. Esta, sendo empírica, põe o fundamento da determinação da vontade na faculdade de *desejar*, considerada inferior. Para os apetites não há lei prática; há apenas conselhos, pois estes não dependem de ser conhecidos *a priori*, apenas o são pela experiência. Quando uma máxima é determinada por uma inclinação, não pode ser elevada a lei universal. Somente uma lei universal pode determinar a vontade, e por isso é concebida de modo totalmente independente da lei natural dos fenômenos. É essa independência que Kant denomina liberdade:

[...] a regra diz aqui que deve proceder de modo absoluto. A regra prática é, portanto, incondicionada, sendo, por conseqüência, representada como proposição categoricamente *a priori*, em virtude da qual a vontade é determinada, objetiva, absoluta e imediatamente (pela mesma regra prática que aqui, evidentemente, é lei) (Ibid., p. 41).

O *a priori* kantiano é absolutamente formal, um universal sem conteúdo algum; não há para Kant conteúdos ou objetos transcendentos e universais, dados *a priori*, apreendidos pela inteligência (as essências husserlianas). Por outro lado, aquilo que tem origem na experiência – o *a posteriori* – é reduzido somente a elementos puramente sensíveis. Max Scheler, em sua construção teórica sobre o fundamento e a essência da ética, partiu de um esforço por superar as deficiências da herança kantiana. Como participante da escola fenomenológica, percebe a insustentabilidade de uma fundamentação simplesmente baseada no dever como categoria formal *a priori* da razão.

O pensamento de Max Scheler sobre a dimensão da espiritualidade do ser e sua ética dos valores foi de decisiva influência para Frankl, como ele próprio testemunha. Ambos de certa forma trazem um substrato kantiano em seu pensamento, mas superam o puro formalismo racional do dever, pois admitem que o espírito pode igualmente exprimir-se através da razão e da experiência, posição que concilia racionalismo e empirismo.

Antes de tudo, a grande contribuição de Max Scheler – com quem Frankl se reconhece estar sempre em dívida – está no fato de desenvolver uma antropologia centrada na pessoa como ser espiritual, como unidade orgânico-espiritual aberta ao mundo. A pessoa é o centro de uma ampla gama de atos espirituais intuitivos, intencionais e conscientes, não somente racionais.

Descreve a dimensão da espiritualidade no ser humano como um “princípio novo”, fundamento de todas as coisas, que vai além de uma dimensão meramente racional:

Já os gregos sustentaram a existência de tal princípio e o chamaram “razão”. Nós preferimos empregar, para designar este X, uma palavra mais compreensiva, uma palavra que compreende o conceito de razão, mas que, paralelamente ao fato de pensar idéias, 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 que caracterizar: por exemplo, a bondade, o amor, o arrependimento, a veneração, etc. Essa palavra é *espírito* (SCHELER, 1994, p.54, grifo do autor, tradução nossa)²².

Scheler tomou de Husserl o conceito de intencionalidade da consciência, porém tornou-o mais abrangente, pois o estendeu do âmbito lógico-cognitivo ao da vida emocional. Como diz Fizzotti (1980, p.94, tradução nossa):

[...] não é somente a esfera da logicidade a preocupá-lo, mas todo aquele mundo íntimo e vital que constitui a vida emocional e sentimental. De tal modo que, para além da intencionalidade lógica de Husserl, ele põe em relevo uma intencionalidade emocional, centrada sobre o sentimento e sobre valores. E ao descobrir tal intencionalidade, invoca Pascal, quem, paralelamente à legitimidade da pura lógica, sustentou a absoluta legitimidade do sentir, do amar e do odiar²³.

Uma concepção semelhante, embora bastante peculiar, é apresentada por Zubiri (1986, p. 35), quem cria a expressão “inteligencia sentiente” para caracterizar o modo de apreensão do real propriamente humano. Trata-se de “ato de sensibilidade intelectual”. A unidade, portanto, entre inteligência e sensibilidade é própria da faculdade apreensora. Zubiri afirma que tal faculdade é composta pela unidade da potência de sentir e da potência de entender (“inteligir”). Não se trata de uma transformação da sensibilidade após esta ter apreendido o real; mas da “constituição metafísica de uma nova faculdade, a saber, de uma ‘inteligencia sentiente’” (Ibid., p.36)

²² Ya los griegos sostuvieron la existencia de tal principio y lo llamaron la “razón”. Nosotros preferimos emplear, para designar esta X, una palabra más comprensiva, 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. Esa palabra es *espírito*.

²³ [...] non è solamente la sfera della logicità a preoccuparlo, ma tutto quel mondo intimo e vitale che costituisce la vita emozionale e sentimentale. In tal modo, oltre all’ intenzionalità logica di Husserl egli mette in rilievo un’ intenzionalità emozionale, centrada sul sentimento e sui valori. E nello scoprire tale intenzionalità, si richiama a Pascal, il quale, accanto alla legittimità della pura logica, ha sostenuto l’assoluta legittimità del sentire, dell’ amare e dell’ odiare.

Frankl comparte com Scheler a convicção do papel prioritário do “coração” (na concepção pascalina) e do sentimento no processo de intuição dos valores. O princípio subjetivo da percepção dos valores não significa, entretanto, relativismo no sentido como este é normalmente entendido. Os valores fazem parte de um universo transcendente à consciência intencional, como já dito anteriormente: o caráter transcendente do objeto está contido no ato intencional, o que não quer dizer imanente à consciência; ele é transcendente, mas constitutivo do ato intencional. Esse modo de conceber os valores só é possível se se considera a dimensão noética da pessoa.

Scheler chega, portanto, à concepção de uma “intuição emocional” ou “sentimental” do valor. Este passa a ser o objeto do ato intencional de percepção, como um conteúdo *a priori* material (não formal) da ética. Na ética scheleriana, os valores desempenham, com respeito ao sentimento, a mesma função que as essências de Husserl com respeito à inteligência. Os bens sobre os quais repousam os valores constituem seu substrato material real, dados na própria intuição de uma vivência. Por isso propõe uma *ética material dos valores* que antecede uma ética formal. Esta, sim, se constrói *a posteriori*. Para Kant, a razão humana tem uma função puramente formal. A inteligência carece de um objeto próprio, apenas tem a função de organizar os fenômenos da sensibilidade; não existe apreensão imediata do objeto transcendente. De maneira análoga, no plano da moral: não há matéria ou conteúdo como os valores que possam ser apreendidos por um sentimento intencional.

De acordo com Derisi (1979, p. 36), Scheler afirma resolutamente o caráter transcendente dos valores objetivos, e esta atitude “encerra uma repulsa de todo o moralismo empirista e subjetivista e do relativismo ético; e, ao mesmo tempo, uma rejeição ao formalismo moral de Kant, como construção *a priori* da lei moral, desvinculada de todo conteúdo espiritual valioso” (tradução nossa). Para este autor, o mérito de Scheler está em ter demonstrado o fundamento realista e espiritualista da Ética: “A Ética se funda em algo real: nas essências valiosas, desveláveis ao espírito de um modo intuitivo” (Ibid., p. 37). Nesse sentido, os valores são a fonte do *dever-ser* e de toda norma moral.

Scheler considera a ética imperativa de Kant como algo arbitrário, fundada no dever pelo dever, sem uma justificativa. Segundo Reale e Antiseri (1992, p. 505), “é uma ética do ressentimento (o ressentimento é a tensão entre o desejo e a impotência) que em nome do dever esteriliza e bloqueia a plenitude e a alegria de viver” (tradução nossa). Para Scheler, o fundamento da ética é o valor, não mais o dever. A ética kantiana não reconhece que o

homem é rodeado de um *cosmos* de valores, os quais ele não tem que produzir, senão reconhecer e descobrir.

É importante entender, ainda que sinteticamente, como se dá o processo intuitivo de apreensão do valor, pois prepara o conceito frankliano de consciência. Sérgio Augusto Volkmer (2006, p. 29), em sua dissertação *O perceber do valor na ética material de Max Scheler*, analisa a questão da objetividade dos valores em Max Scheler, advertindo que essa interpretação pode ser errônea se for considerada em sentido estrito (husserliano), uma vez que o valor somente se dá como tal, como unidade cognitiva, na esfera emocional:

Objeto em sentido estrito, husserliano, é o objeto da consciência. Quando a consciência objetiva o valor, *já não tem mais diante de si o mesmo conteúdo que é dado à intuição emocional*, e que somente nessa esfera é imediatamente intuído, conteúdo de um saber de algo como algo pelo espírito. [...] A consciência intencional, o entendimento como presença, o saber de algo como algo, não tem acesso direto ao valor, não pode capturar o valor como objeto, isto é, como idéia do valor. O valor somente é sabido como tal na dimensão da experiência emocional, no âmbito amplo de *atos do espírito*. Para estes outros atos sim, se pode dizer que o valor é objeto, e por isso objetivo (grifo do autor).

O autor da tese acima citado irá demonstrar que Scheler proporá, enfim, uma ética “material”, fundada na materialidade do valor, e que matéria, neste sentido, “é o conteúdo *a priori* que preenche uma intenção” (Ibid., p. 29). O conceito de objeto vai além do conceito husserliano de objeto para a consciência. É exatamente nesse sentido que Frankl fala de ampliação em Scheler do conceito husserliano de intencionalidade. Para ele, como se entenderá mais adiante, a consciência tem uma profundidade que alcança uma dimensão inconsciente, irreflexiva, que apresenta, via intuição, uma função pré-moral, isto é, a intuição do valor se dá no âmbito do inconsciente espiritual enquanto vivência pré-reflexiva, pré-lógica.

Essa objetividade do valor não é dada em função da existência ou não de um bem valioso. Os valores são indiferentes à existência, pois que são “essências puras” e 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 como algo não existente pode ser dado? Pela intuição, o *dever ser* é como que antecipado; sua realização, ou não, dependerá da liberdade da vontade. Essa visão não é moralista, pois não prescreve algo universalmente bom para a conduta de todos, um *dever ser* ideal no sentido kantiano; o *dever-ser* scheleriano converte-se em exigência imposta à liberdade, porque fundado em um valor. “Algo é bom não porque pode ser

mandado. Isto tornaria injustificável o normativo. Na verdade, algo somente pode ser mandado porque é bom” (Ibid., p. 96).

Frankl compartilha inteiramente com Scheler a interpretação da consciência como um fenômeno que transcende a imanência do ser humano, seu próprio ser atual (passado-presente) em direção a um ser possível (futuro) ou um *dever-ser* ainda não realizado. Como também a afirmação de uma ética concreta e individualizada, que requer a responsabilidade da pessoa singular frente ao imperativo da situação:

[...] todo dever é dado sempre ao homem de um modo concreto somente, na concretização do que o homem “deve” fazer precisamente “aqui e agora” [...] Toda pessoa representa algo único, cada uma de suas situações de vida algo singular, que se produz uma só vez. Estes dois caracteres, o de algo único e o do que se produz uma só vez, informam de um modo relativo em cada caso o *dever* concreto do homem. Isso faz com *que cada homem só possa ter um dever único em cada momento; mas esta unicidade é precisamente o que confere a este dever seu caráter absoluto* (FRANKL, 1983b, p. 81, grifo do autor, tradução nossa)²⁴.

3.2 A concepção frankliana de consciência

Segundo Isidoro, prudente (prudens) significa aquele que vê longe (porro uidens), pois tem a visão aguda e antevê as possibilidades que podem ocorrer nas situações contingentes.

(Tomás de Aquino, *A Prudência*, Questão 47, artigo 1)

A concepção de consciência de Frankl encontra-se exposta, sobretudo, em seu pequeno e originalíssimo livro *A presença ignorada de Deus*, que em alemão leva o título *Der unbewusste Gott* (O Deus inconsciente). A consciência é própria do homem enquanto “ser que decide”, sendo um fenômeno primário. Essa concepção do homem como ator e autor da própria vida, como ser-consciente, responsável e livre se contrapõe, de certa forma, à psicologia do inconsciente de base psicanalítica, predominante durante décadas e ainda presente em muitos autores neofreudianos contemporâneos.

A concepção de Frankl se separa também das idéias centrais da antropologia filosófica do século XIX: o modelo racionalista de consciência que se encontra em Descartes, imanente,

²⁴ [...] todo deber le es dado siempre al hombre de un modo concreto solamente, en la concreción de lo que el hombre “debe” hacer precisamente “aqui y ahora”. [...] Toda persona representa algo único, cada una de sus situaciones de vida algo singular, que se produce una sola vez. Estos dos caracteres, el de algo único y el de lo que se produce una sola vez, informan de un modo relativo en cada caso el deber concreto del hombre. Esto hace *que cada hombre sólo pueda tener un deber único en cada momento; pero esta unicidad es precisamente lo que presta a este deber su carácter absoluto.*

fechada em si mesma (*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 e da psicologia individual de Adler. Quanto a este último modelo, Espinosa (1994, 81-82, tradução nossa) apresenta uma sucinta e clara explicação:

A concepção de Freud (de Nietzsche) é uma resposta ao pensamento moderno racionalista e empirista: a consciência não é, certamente, um mero efeito natural da causalidade externa, mas tampouco uma vida interior, autônoma, que pode existir e operar com independência da matéria: ao contrário – literalmente – uma “invenção” que no animal-homem (e diferentemente do resto dos animais) a vida produziu para poder abrir caminho a si mesma e impor-se. 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 vital²⁵.

Com a fenomenologia de Husserl e Scheler e a filosofia existencial de Heidegger, pode-se começar a conceber novamente uma consciência espiritual ou ética, de forma que esses autores inauguram um “novo espiritualismo”, no dizer de Espinosa, que se elabora por contraste com a ciência e a ética do século XIX e início do século XX. Diferentemente da concepção freudiana que situa a consciência numa dimensão “acima” do inconsciente instintivo, “a consciência espiritual revelar-se-á “à base” do inconsciente, numa profundidade maior ainda que este” (Ibid., pp. 84-85). A consciência, portanto, não é uma instância apenas do psiquismo; mas a consciência espiritual (transcendente) é “a consciência” em sua unidade totalizante do ser humano.

Com Husserl e Scheler, que sublinharam a intencionalidade da consciência, a transcendência passa a ser sua característica por excelência, de modo que esta não é uma instância que se apoia em si mesma e que “pode” abrir-se ao mundo exterior, mas é concebida como pura abertura, projetada ao mundo. Como diria Heidegger, é *Da-sein* (ser-aí) – a essência da consciência é “existir”: ser fora de si. De modo que a antropologia que subjaz a essa concepção de consciência revela o ser como “ser com outro” ou “ser para o outro”, e explicita o fenômeno humano como essencialmente “dialógico” (Ibid., p. 86).

²⁵ La concepción de Freud (de Nietzsche) es una respuesta al pensamiento moderno racionalista y empirista: la conciencia no es, por cierto, un mero efecto natural de la causalidad externa, pero tampoco una vida interior, autónoma, que puede existir y operar con independencia de la materia: sino – literalmente – un “invento” que en el animal-hombre (y a diferencia del resto de los animales) la vida ha producido para poder abrirse camino e imponerse. 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.

Na perspectiva da ontologia dimensional, a consciência, em toda sua profundidade, é um fenômeno primário, que tem suas raízes no inconsciente. Porém, Frankl vem propor uma revisão de delimitação do conceito do inconsciente, para além da concepção freudiana de um inconsciente instintivo, um reservatório de instintividade reprimida: também o espiritual pode ser inconsciente. Se a psicanálise fala de um inconsciente instintivo, a análise existencial apresenta um inconsciente espiritual. 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, é imprescindível compreender não tanto o limite entre inconsciente e consciente – este é muito fluido, permeável (por exemplo, um conteúdo reprimido deixa de sê-lo quando passa do inconsciente para o nível consciente), mas o limite entre o instintivo e o espiritual. A distinção entre consciente e inconsciente não é só relativa, mas também não se constitui em “critério de especificidade” ao referir-se à existência. Ao contrário, delimitar se o que há no ser humano pertence à dimensão instintiva ou espiritual possibilita entendê-lo como “ser que decide” (Jaspers) e, no sentido analítico-existencial, como “ser-responsável” (FRANKL, 1997, p. 19).

Discernir a existência espiritual em toda sua amplitude, consciente e inconsciente, tem uma relevância psicoterapêutica, bem como um alcance educativo, como se analisará mais à frente. Pois trata-se de mobilizar na pessoa sua liberdade e responsabilidade frente aos condicionamentos que lhe são próprios, bem como mobilizá-los para a dinâmica formativa que se insere na polaridade ser e dever-ser. 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 pólo subjetivo da autotranscendência intencional e aquele transsubjetivo dos significados existenciais²⁶.

A partir dessas considerações pode-se pensar numa imagem de homem estratificada, com um eixo espiritual ao qual se agrupam os estratos psíquicos e físicos, e perpassando esses estratos, os níveis consciente, pré-consciente e inconsciente:

²⁶ 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 l'incontro tra il polo soggettivo dell'autotranscendenza intenzionale e quello trans-soggettivo dei significati esistenziali.

Assim, dentro da fenomenologia da consciência, a primeira nota fundamental que se destaca é que a consciência tem uma raiz inconsciente e, portanto, pré-lógica. Diz Espinosa (1994, p. 89, tradução nossa):

Se por “lógico” entendemos o conhecimento racional, claro e distinto da *ratio* discursiva, há, com efeito, um conhecimento anterior – também do *logos* – parecido com o conhecimento dos sentidos por sua natureza intuitiva, que é a compreensão pré-científica do ser [...] e a inteligência pré-moral dos valores. O inconsciente espiritual não é a “negação” da consciência (como pensou Freud com relação ao inconsciente), porém o *logos* visto em sua raiz, a origem ou fonte da razão, o que os gregos chamaram “*nous*” e os latinos “*intellectus*”²⁷.

Frankl, por meio de um processo indutivo, fenomenológico, faz uma análise existencial do que chama o fenômeno da consciência. A consciência, como foi dito anteriormente, é um fenômeno primário, própria do homem enquanto “ser que decide”, que se estende até uma profundidade inconsciente, isto é, tem suas raízes no inconsciente. Se a consciência é, em primeira instância, o conhecimento que o homem tem de si mesmo e da realidade, chega um ponto em que essa atitude reflexiva do ato cognitivo entra numa zona de não reflexão, na irreflexão. Nesse sentido, a consciência também é irracional, alógica, melhor dizendo, retifica Frankl, é pré-lógica. E é precisamente aí nessa profundidade inconsciente que são tomadas as grandes e autênticas decisões.

Ademais, para Frankl (1997, p. 23), o conceito de “pessoa profunda” precisa ser retificado. Para a psicanálise, trata-se da pessoa em seu inconsciente instintivo; para a Análise Existencial trata-se da pessoa espiritual-existencial. Esta é necessariamente inconsciente e, portanto, inobjetivável: “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

²⁷ Si por “lógico” entendemos el conocimiento racional, claro y distinto de la *ratio* discursiva, hay, en efecto, un conocimiento anterior – también del *logos* – parecido al conocimiento de los sentidos por su naturaleza intuitiva, que es la comprensión precientífica del ser [...] y la inteligencia pré-moral de los valores. El inconsciente espiritual no es la “negación” de la conciencia (como penso Freud al inconsciente), sino el *logos* visto en su raíz, el origen o fuente de la razón, lo que los griegos llamaron “*nous*” y los latinos “*intellectus*”.

aparecer na reflexão”. Por outro lado, se a consciência é um fenômeno primário irreflexível, não analisável, cega a toda auto-observação e auto-reflexão, é também uma capacidade que permite, por uma característica que lhe é intrínseca, antecipar algo que foi previamente intuído.

Tomás de Aquino (2005, p. 3), em seu tratado sobre a prudência, começa por caracterizar o homem prudente como “aquele que vê longe (*porro uidens*), pois tem visão aguda e antevê as possibilidades que podem ocorrer nas situações contingentes”. Ver longe é, então, antecipar algo que ainda não é, mas que deve ou pode vir a ser. Em alemão se distingue a consciência ontológica – *Bewusstsein* –, de consciência moral – *Gewissen*. À consciência ontológica torna-se acessível um “ser que é”, capaz de conhecer a si mesmo pela reflexão ou pela introspecção; à consciência moral, torna-se acessível “um ser que ainda não é”, mas que deve-ser ou pode-ser. Este existe como possibilidade que deve ainda tornar-se real. Esse conceito é de suma importância para compreender a educação em seu caráter formativo na perspectiva frankliana.

Como diz Frankl (1997, p. 27), “esta antecipação espiritual ocorre num ato de visão”, uma forma de *insight*, que quer dizer “visão interior”: uma espécie de iluminação intelectual, repentina, global e direta. É a intuição o que permite captar “de uma só olhada” a situação imprevista e tomar no instante uma nova decisão. A consciência moral, portanto, tem uma função intuitiva: primeiro a consciência intui, de modo pré-lógico, depois pode ser racionalizável aquilo que se intui. A consciência ética como que prevê o “ser que *deveria ser*”. Este é o caráter “noético” da consciência espiritual (*noésis*, em grego, “conhecimento intuitivo”).

A consciência revela ao ser humano aquela possibilidade única e necessária a ser realizada, naquela específica situação. Essa consciência é definida como o “órgão do sentido”, pois capta o sentido presente em cada situação. É o que Max Scheler chama de “valores de situação”, percebidos intuitivamente pela consciência moral. Aqui se pode pensar na consciência como “instinto ético”, mas não de forma a contrapor-se à “razão prática” de São Tomás. O instinto ético aqui nada tem a ver com o instinto animal que se dirige ao genérico, que reage a estímulos do meio; ao contrário, o instinto ético, nesse caso, dirige-se ao individual e à situação concreta. E isso porque a consciência é capaz de sintonizar a “lei eterna”, a “lei moral”, a cada situação singular e a cada pessoa concreta: “a consciência

considera sempre o “aqui” (*Da*) concreto do meu “ser” (*Sein*) pessoal”. Sempre em sentido existencial (Ibid., p. 28).

Além da consciência moral, também a “consciência estética” tem suas raízes no inconsciente espiritual. No artista, a consciência estética corresponde à sua inspiração. Como esta não é totalmente racionalizável, funda-se também numa profundidade intuitiva. “A partir dela, o artista realiza suas criações e, com isso, as fontes das quais ele se alimenta estão e continuam imersas numa escuridão que jamais poderá ser totalmente iluminada pela luz da consciência” (Ibid., p. 29). E muitas vezes uma forte autoconsciência (*Bewusstheit*) se torna obstáculo para o processo de criação. É preciso resgatar a confiança no inconsciente para permitir um desbloqueio das forças criadoras.

Assim, se o papel da psicoterapia é trazer determinados conteúdos inconscientes à consciência, nesse caso, trata-se de trazer à consciência para depois devolvê-lo ao inconsciente. Explicando melhor, Frankl usa uma terminologia de Santo Tomás: “transformar uma *potentia* inconsciente num *actus* consciente, com o único objetivo, porém, de reconstituir novamente um *habitus* inconsciente” (Ibid., p. 30). O que significa restabelecer a espontaneidade do agir a partir dos processos inconscientes. Essa valorização do inconsciente, em Frankl tem também seu desdobramento na ação educativa, pois o homem se transforma e se autoconfigura na ação; isto é, ao transformar uma possibilidade em realidade. A educação parte do “ser que decide” e cada decisão é autodecisão, ou seja, sua decisão reverte sobre ele mesmo, que vai gradativamente autoconfigurando-se – formando-se enquanto personalidade (Id., 1994b, p. 103).

Quando Frankl fala de “vontade de sentido”, o termo vontade remete ao caráter decisório desse fenômeno; ou seja, se o sentido é intuído pela consciência, cabe à vontade livre decidir por sua realização ou sua atualização na circunstância dada. Também a “prudência” em Tomás de Aquino (2005, p. 12) tem esse caráter decisório: “reta razão aplicada ao agir”, isto é, prudência “é ver a realidade e, com base nessa visão, tomar a decisão certa”, ou “transformar a realidade vista em decisão de ação” (LAUAND, 2007, p. 153).

Uma última nota da consciência – segundo Frankl é na verdade sua nota essencial – é seu caráter transcendente; ou, dito de outra forma, seu “caráter dialógico”. Afirma Espinosa (1994, p. 92): “a consciência é uma ciência ou um saber compartilhado, em comunidade; na consciência estou “eu” e “outro” que sabe o que passa em mim e que é “testemunha” de meu agir”.

Para explicar a transcendência da consciência, Frankl se vale de uma frase de Maria Von Ebner-Eschenbach: “Sê senhor de tua vontade e servo da tua consciência”. Ser “senhor” da própria vontade implica ser pessoa livre e responsável. Mas para ser “servo” da consciência requer reconhecer uma instância maior do que eu mesmo, perante a qual sou submisso. O homem então “escuta a voz da consciência”, uma voz que não provém dele próprio. Nesse sentido, a consciência é considerada não somente em sua faticidade psicológica, mas em sua transcendência. Ser servo da consciência significa estabelecer verdadeiro diálogo com a consciência, não apenas um monólogo. A consciência passa a ser porta-voz de algo maior do que eu, de algo distinto de mim. E o homem responde perante algo ou alguém; portanto, para se compreender o homem como ser-responsável, faz-se necessário recorrer à transcendentalidade da consciência.

3.3 Foco da educação: “afinar a consciência”

Neil Postman (2002, pp. 11-12), em seu livro *Fim da Educação – redefinindo o valor da escola*, joga com a ambiguidade do título para falar da crise na educação que vem convertendo-se em simples técnica, a serviço de uma sociedade de consumo (trata-se de uma análise da escola americana) e deixando de lado seu “sentido transcendental”, justamente porque não mais se tem claro o fim (finalidade) da educação:

Ao refletirem sobre como orientar a escolarização de nossos jovens, os adultos têm dois problemas a resolver. 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.

Para Postman, o homem é um “criador de deuses”, ou “narrativas”, e precisa deles para viver. Ter um deus é remeter-se a um relato que seja suficientemente forte para, no caso, legitimar a educação. E, justamente por isso, com a morte dos “deuses antigos” a escola vem carecendo de sentido. É preciso encontrar “novos deuses”, que não só substituam os primeiros, mas também os que estão na base da educação atual – o deus da utilidade, o deus da tecnologia, entre outros –, e que podem levar ao fim (termo final) da educação.

A morte dos “deuses antigos” tem relação com o que Arendt (1997, p. 130-132) analisa sobre a perda da *autoridade*, não apenas no âmbito político, mas também nos âmbitos pré-políticos da família e da escola. Historicamente, a perda da autoridade se identifica com o fim de um processo de destruição da religião e da tradição, o que significa a perda do “fio” que nos conduziu através do passado e a garantia da dimensão de permanência e durabilidade básicas para o ser humano: “Sua perda é equivalente à perda do fundamento do mundo” (Id., p. 132), diz Arendt, e o desaparecimento da autoridade no contexto moderno indica a dificuldade de se tratar essa questão, na medida em que não há em parte alguma a possibilidade de visibilidade e experiência da autoridade no mundo atual. É uma questão que evidentemente afeta a educação e contribui para sua crise.

A grande contribuição da Análise Existencial para a reflexão sobre a perda das tradições, a falência dos valores universais e, conseqüentemente, a deflagração do vazio existencial e a crise da educação, está em recolocar no centro da discussão o insubstituível protagonismo da consciência como “órgão do sentido”. O desvanecimento dos valores universais tem relação direta com o sentimento de vazio existencial que atinge cada vez mais pessoas na atualidade. No entanto, os valores singulares permanecem, pois estes estão vinculados a uma pessoa única e a uma situação específica. A possibilidade de encontrar sentido não desaparece e, para encontrá-lo, o homem deve estar “equipado”:

De qualquer forma, ainda que todos os valores universais desaparecessem, a vida continuaria sendo significativa, desde que os sentidos únicos permaneçam ilesos ante a perda de tradições. De fato, se o homem encontra sentido mesmo numa era sem valores, deve estar equipado com uma plena capacidade de consciência (FRANKL, 2005a, p. 67, tradução nossa)²⁸.

Por isso, “afinar a consciência” torna-se a tarefa primordial da educação, que não pode mais ser concebida apenas em seu papel de transmitir conhecimentos ou valores, mas de preparar o homem para o desafio constante de configurar sentido à vida, respondendo pessoal e criativamente a seus desafios. Uma tarefa educativa que o capacite para valorar e eleger:

[...] 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

²⁸ De todas formas, aun si todos los valores universales desaparecieran, la vida seguiría siendo significativa, en tanto los sentidos únicos permanezcan ilesos ante la pérdida de tradiciones. De hecho, si el hombre encuentra sentido aun en una era sin valores, debe estar equipado con una plena capacidad de conciencia.

capacidade de tomar decisões de maneira independente e autêntica (Ibid., p. 67)²⁹.

Sendo que este sentido é único e não objeto de uma lei geral, somente a consciência intuitiva é o meio para captá-lo. Diz Bruzzone (2008, p. 125, tradução nossa) sobre o caráter ético da educação: “A perspectiva frankliana, então, atribui uma importância determinante à dimensão moral da vida sem cair na sedução de um formalismo ético construído sobre leis abstratas e normas impessoais [no sentido kantiano, por exemplo]”, justamente pela singularidade das situações que encerram as potencialidades de sentido.

Mas se é fundamental no pensamento frankliano ter ciência de que o sentido não se inventa arbitrariamente, ao contrário, o sentido se descobre, por outro lado, importa saber que a consciência, além de ser intuitiva é também criativa: “Uma e outra vez, a consciência de um indivíduo o conduz a fazer algo que contradiz aquilo que predica a sociedade à qual pertence” (FRANKL, 2005a, p. 66). E aquilo que foi para alguém um sentido singular pode vir a tornar-se um valor universal. Há, portanto, a possibilidade de criar novos valores a partir de um sentido particular, isto é, não criar de modo arbitrário e subjetivamente, mas a partir de uma configuração dada pela situação singular. Portanto, criar seria, neste caso, encontrar “novas” ou “originais” possibilidades de sentido e valores.

José Antonio Marina (1995, pp. 19-20), em seu livro *Teoria da inteligência criadora*, fala do homem como alguém que “vive acima de suas realidades”, pois, como um ser livre, é capaz de ir além do estrito conhecimento da realidade; não tem uma inteligência meramente adaptativa, mas descobre o que a realidade tem de “promessa” e, na ação, realiza tal possibilidade. Pode-se falar de uma inteligência noética, para usar a terminologia frankliana. Marina diz que o homem é capaz de viver para além de si próprio e isso significa “inventar possibilidades dentro da realidade”. E nesse contexto apresenta uma análise interessante sobre as acepções da palavra “invenção”: “Os primeiros dicionários registraram a palavra ‘invenção’ com o significado de efabulação e mentira, e perderam a acepção original que era a de ‘encontrar’. Criar é inventar possibilidades, ou seja, encontrá-las” (Ibid., p. 20). Inventar possibilidades é encontrá-las, pois se trata de criar a partir de uma configuração dada do real. Assegura-se aqui também a dimensão de objetividade na dinâmica da inteligência, como também na dinâmica da consciência criativa em sentido frankliano.

²⁹ [...] 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.

Assim, retomando Maria Von Ebner-Eschenbach, ser “senhor” da própria vontade significa ser, livre e responsavelmente, “criador de possibilidades”; e ser “servo” da consciência implica em desenvolver a capacidade especificamente humana de “ouvir sua voz”. Precisamente essa confiança na autoridade da consciência como “órgão de sentido”, ainda que seja falível e limitada, “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).

Se o foco da educação é o afinamento da consciência como órgão de sentido, seus conteúdos específicos são considerados dentro de um enfoque de formação, que tem como finalidade capacitar o homem para agir eticamente e responder às exigências e desafios que o interpelam – aliás, diante da avalanche de informações e estímulos a que é exposto diariamente. Esse enfoque ultrapassa uma visão educativa naturalista ou psicologista ligada ao mero desenvolvimento orgânico da criança. As forças psíquicas e noéticas do ser humano (liberdade, responsabilidade, dinamismo da autotranscendência) são como que orientadas a um universo de conteúdos objetivamente válidos (significados e valores) que contribuem à formação da personalidade integral. Todavia, “os conteúdos não são subordinados ao ‘querer’ arbitrário e subjetivo do educador (ou da instituição que representa), mas são expressão do ‘dever’ objetivo inserido na ordem do ser e percebido pelo educando como tal” (Id. 2001, p.352).

A análise existencial resgata, dessa forma, do ponto de vista pedagógico, o caráter intencional e projetivo do fato educativo, uma vez que o formar-se da pessoa se realiza no espaço existencial de tensão entre o ser e o dever-ser, caracterizado como fator constitutivo de abertura por parte da pessoa a um horizonte de valores que, uma vez realizados, não apenas configuram sentido a sua vida, mas a completam e aperfeiçoam. (Ibid., p. 352) O ser humano é, portanto, constitutivamente educável. Segundo San Cristobal Sebastian (1965, p.28, tradução nossa),

A educabilidade não consiste evidentemente em uma mera disposição do educando à atividade educativa. Não é que se negue este aspecto funcional da educabilidade. O que se quer dizer é que, antes de servir como pressuposto ao proceder educativo, ela tem uma natureza própria enquanto perfeição positiva do homem, ao lado de outras perfeições humanas³⁰.

³⁰ La educabilidad no consiste evidentemente en una mera disposición del educando a la actividad educativa. No es que se niegue este aspecto funcional de la educabilidad. Lo que se quiere decir es que, antes de servir como

Mais à frente, Sebastian afirma que a educabilidade expressa essa essencial abertura do homem à sua formação pessoal. As atividades específicas do espírito se transformam em “energia de atividade educativa” e, ao mesmo tempo, ocorre “a reversão do processo educativo sobre o ser do homem como o modo em que lhe é dado realizar-se a si mesmo” (Ibid., p. 41).

Portanto, não se trata de mero desenvolvimento espontâneo de um potencial já presente, tampouco acontece somente por influência do meio. Nesse processo formativo a pessoa se prepara para dar-se conta e responsabilizar-se pela própria existência. “Ser responsável” é a própria definição de ser homem para Frankl. E essa responsabilidade é um conceito eticamente neutro, quer dizer, é o próprio homem quem se faz ciente para chegar a assumir suas próprias tarefas. É papel da educação conduzi-lo a “responder”, por ele mesmo, concreta e criativamente aos apelos que a vida lhe faz.

Frankl (2005a, p. 49) coloca que a experiência dessa tensão entre o ser e o dever-ser é necessária para o equilíbrio da pessoa. Mas hoje a educação busca minimizar ao máximo essa tensão, o que pode ser causa de intolerância à frustração e debilitação da vontade humana. “Uma educação que permanece baseada na teoria homeostática é guiada pelo princípio de que deve impor-se aos jovens a menor quantidade possível de demandas. [...] A sociedade opulenta é uma sociedade hipodemandante, por o que as pessoas se encontram carentes de tensões”. O educador, nesse caso, não deve minimizar essa tensão, o que acontece muitas vezes por medo de ser autoritário; mas deve provocar o encontro com os valores.

A relação interpessoal educador-educando não é mero acessório, mas fundamental no processo educativo de mediar consciência e significado. Essa interação educativa deve renunciar a qualquer ação coercitiva; ao contrário, sua intervenção tem um “caráter apelativo”, atuando sobre a vontade de sentido e a capacidade de autotranscendência. 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’”.

3.4 Elementos para uma antropologia pedagógica

Se tomamos os homens tal como eles são, fazêmo-los piores. Ao contrário, se os tratamos como se fossem o que deveriam ser, conduzimo-los aonde cumpre conduzi-los. (Goethe)

Karl Dienelt (1970), em sua obra *Antropología pedagógica* (fruto de um trabalho de investigação entre os anos de 1961 e 1963 no Instituto de Pedagogia da Universidade de Viena,), não chega a ter a pretensão de tratar dos fundamentos epistemológicos de uma ciência da educação, mas sim do fundamento antropológico de tal ciência, e por isso se preocupa seriamente com a questão da *imagem de homem* e seu significado para o pensamento pedagógico. Dienelt examina três autores que segundo ele trouxeram uma contribuição importante para esse fim: a antropologia pedagógica de Roth, de Derbolav e, finalmente, os resultados da antropologia na direção investigadora de Viktor Emil Frankl.

Segundo o autor, o pensar o homem em sua essência, seu lugar no mundo e o sentido de sua existência já é objeto de uma área maior, isto é, está dentro do campo de competência da antropologia filosófica. Mas uma teoria geral da educação deve ser capaz de oferecer uma resposta do *como* e *para quê* educar a partir de seu objeto de estudo específico. Por isso dedica parte de seu estudo para justificar a defesa uma “antropologia pedagógica” como fundamento da ciência da educação.

Não cabe aqui refazer o largo caminho histórico de investigação percorrido pela antropologia filosófica, como o faz o autor na obra citada; apenas indicar que um último giro antropológico significativo aconteceu, após o florescimento científico do século XIX, com a filosofia da existência – Kierkegaard, Heidegger, Jaspers, Satre. E desde o começo do século XX, o homem se torna novamente objeto de investigação, como uma demanda própria do tempo, para além de um enfoque sociológico ou da história da cultura.

Também a pedagogia passou a interessar-se sobre seus fundamentos antropológicos, e um dos motivos foi justamente o fato de enfrentar uma das dificuldades da ciência da educação: o fato de não definir com rigorosidade seu objeto de estudo, uma vez que “temos de tratar com um acontecer que como tal reside no espaço aberto do ser humano e do fazer-se homem” (DIENELT, 1970, p. 12). Portanto, a pergunta que uma filosofia da educação deve perseguir é: que imagem unitária de homem seria de fato ajustada ao seu ser, uma interpretação que

pudesse integrar o conjunto muitas vezes fragmentado de conhecimentos da investigação empírica moderna?

Uma antropologia biológica, psicológica ou sociológica se mostra insuficiente para dar conta do fato educativo ou formativo. Além disso, a pedagogia carece de uma autonomia enquanto ciência, pela complexidade e pela indefinição de seu objeto de pesquisa. Flores D' Arcais (1994, p. 114) chega a dizer que a pedagogia, durante séculos, foi apresentada como “serva de outro”, de outros saberes, sendo recente sua reivindicação como ciência autônoma. Além disso, acrescenta-se que o fato de ser um “saber da prática” – a prática educativa – corre o risco de encolher-se dentro de um mero didatismo, quando não de um “eficientismo mais ou menos tecnologicamente verificável”.

Portanto, não seria mais adequado recorrer a uma antropologia pedagógica como núcleo interpretativo da ciência da educação e integrar a contribuição de todas as demais ciências do homem? Para que a pedagogia alcance seu *status* de ciência autônoma, a investigação filosófica deve referir-se às possibilidades educativas do homem. A antropologia pedagógica seria então parte da própria pedagogia.

O risco de afirmar uma imagem de homem “ideal”, pré-estabelecida, própria de um humanismo idealista, não deve ser empecilho para se levar a cabo uma investigação sobre a imagem essencial de homem que pode indicar os fins da educação. Primeiro, porque a questão do espírito como um constitutivo humano e a questão da investigação sobre a essência do homem são aspectos dos quais não se pode prescindir em nome de uma ciência positiva; segundo, que se trata de traçar um caminho inverso, que parte do homem concreto, de sua existência histórica, do fenômeno humano, para então se chegar a uma imagem de homem – este é o papel da antropologia filosófica hoje. O que não significa, por outro lado, cair num empirismo, justamente porque a preocupação é ultrapassar o cientificismo natural reducionista.

Qual seria, então, o objeto de estudo de uma antropologia pedagógica? Segundo Dienelt (1970, p. 34), uma antropologia pedagógica não tem como objeto o homem essencial por si mesmo, o que já está no campo de competência da antropologia filosófica, mas o *homo educandus*, ou seja, “a revelação cognoscitiva e a realização prática da gênese pessoal”, que não se restringe a um processo corporal orgânico ou psicofuncional de maturação. Poderia caracterizar-se como uma antropologia filosófica a partir da pedagogia. Tanto que deve

também se dedicar a um tema que não tem sido suficientemente abordado pela filosofia – o tema do homem “que se faz”, o ser-em-crescimento (a criança e o adolescente).

Além disso, tal antropologia deve cumprir outra exigência: para além de uma síntese dos vários setores cognitivos (visão interdisciplinar), deve mostrar um princípio interpretativo do homem que garanta a unidade daqueles. 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 a capacidade de ordenação da própria vida em meio a uma multiplicidade de solicitações.

Dienelt faz um caminho investigativo em busca dessas características essenciais do *homo educandus* e, para isso, discute previamente vários modelos estruturais antropológicos. Começa por analisar o “ser instintivo”, descrito pela psicanálise que, justamente por enfatizar o domínio dos mecanismos psíquicos, acaba por encobrir ou escamotear elementos essenciais de uma imagem de homem. Considerando, a título de exemplo, um modo infantil de estar no mundo, a forma parasitária do lactante, esse expressa, segundo a visão freudiana clássica, a relação humana mais primitiva de mãe e filho como uma fase autoerótica reduzida à satisfação de instintos orais. Porém, mesmo nesse início de seu desenvolvimento, em que a criança está intimamente ligada ao mundo circundante, sem diferenciar-se do mesmo, não há que perder de vista o papel especificamente humano que exercem as pessoas, sobretudo a mãe, no contato com o novo ser em seu processo de “humanização”. Pode-se pensar numa *disposição dialógica* da criança, que vive desse dirigir-se a ela (por exemplo, pelas palavras de seus pais), que vai além de uma mera reação instintiva.

A partir da análise existencial de Frankl, que afirma não existir autêntico diálogo sem *logos*, podemos pensar que a criança aprende (por exemplo, a linguagem humana) de forma não reativa, mas dialógica. Uma criança de três meses já acolhe nos olhares ao redor de si, o mundo, os homens, e se comunica (dirige-se à mãe) por assim dizer de forma pessoal, dialógica. Alguns autores psicanalistas explicam esse fenômeno humano pelo conceito de sublimação – transformação de um processo impulsivo, de caráter sexual, em direção a uma forma mais elaborada, mais depurada de relações humanas (sociais, culturais, espirituais). A crítica que se faz, porém, a essa idéia é que a sublimação, no fundo, é inautêntica, uma vez que reduz à dimensão biopsíquica todo e qualquer fenômeno genuinamente humano. De fato, o orgânico, o instinto, é fundamento das realizações superiores, mas estas não procedem daquele por uma transformação.

Os instintos, segundo Frankl, já ostentam uma “impressão” humana, já se acham configurados, de antemão, à maneira especificamente humana; mesmo no anatômico e biológico do homem se acha fundamentada a espiritualidade e a liberdade humanas. Daí a importância para a educação de se ter em conta a estrutura espiritual completa do acontecer anímico.

Em sua análise da aprendizagem, Dienelt conclui que, se o estado de maturidade do homem se caracteriza por uma conduta aberta ao mundo, a isso corresponde o contato precoce da criança com a riqueza do mundo, mediado pelo “sentido”, o que é próprio somente do ser humano. A antropologia pedagógica se incumbe, portanto, dessa temática da antropologia infantil e sua educabilidade, como será mais amplamente analisada.

3.4.1 Crítica ao conceito de educabilidade

O conceito de educabilidade é bastante antigo na literatura pedagógica e atualmente bastante contestado. Nas últimas décadas do século XX, observa-se uma consciência cada vez mais clara da necessidade que o homem tem de educação, entendida não como uma possibilidade para alguns homens em determinadas circunstâncias, mas considerada como parte da “humanização”, da “essência do homem”. Nesse sentido ele é entendido como *homo educandus*. Ao mesmo tempo, não são poucos os autores que criticam essa visão, em nome da necessidade de se superar uma confusão conceitual que reina na bibliografia pedagógica.

Wolfgang Brezinka (1990) submete a um exame crítico os conceitos de “educação”, “objetivo da educação” e “necessidade da educação”, a partir de uma análise linguística dos termos, sua confrontação com os fatos da experiência e seu uso a serviço de determinados ideários pedagógicos. Sua análise sobre o terceiro conceito, “necessidade de educação”, é a de maior interesse, nesse momento, para discutir exatamente o tema da “educabilidade humana”; ou seja, se há uma relação de fato entre o conceito de necessidade de educação e o de educabilidade – a disposição natural para ser educado –, o que pode implicar na concepção de um sistema educativo fundado na própria essência da pessoa.

Para Brezinka, o conceito *homo educandus et educabilis* é impreciso e sem possibilidade de verificação científica, embora tenha levado à pretensa afirmação de que somente agora a ciência da educação ganha um objeto de estudo claro e uma lógica própria capaz de torná-la autônoma como ciência. O autor faz uma rigorosa crítica ao conceito de educabilidade, aqui

tratado como “necessidade da educação”, como possível cerne de uma pedagogia antropológicamente fundada, a saber, de uma “antropologia pedagógica” (BREZINKA, 1990, p. 198).

A partir de uma ampla análise semântica do termo “necessidade da educação”, é apresentado o primeiro questionamento: o substantivo *Bedürftigkeit* (“necessidade”) significa originariamente uma “carência”. Este sentido, preservado na linguagem jurídica, não aparece empregado como tal no discurso pedagógico. Seu uso para determinar a educabilidade humana supõe que a educação seja algo indispensável à pessoa, não porque lhe falte algo como qualquer outra coisa (por exemplo, ser carente de alimento ou de dinheiro), mas por significar uma característica inata ou uma disposição da pessoa. Além do que, para o emprego correto da palavra “necessidade”, deve-se indicar, prever uma finalidade, um “para quê” – por exemplo, para atingir um determinado estado de personalidade: “o que não se precisa ou necessita ‘para algo’ não se precisa ou necessita em absoluto”. (Ibid., p. 203)

Entre várias outras considerações, Brezinka diz que o emprego do termo em questão pretende significar que o homem, para chegar a ser homem, tem necessidade de educação, ou seja, para ser um homem reconhecido como tal, autônomo, maduro. Critica a universalidade dessa afirmação, pois, em seu ponto de vista, tal necessidade pode existir para uns e não para outros; o que não se concebe é uma afirmação de caráter generalizante. Poder-se-ia pensar num emprego normativo – a criança tem necessidade de educação como tem necessidade de amor – e nada além disso.

Continua sua interpretação, dizendo que o termo poderia se referir ao homem que recebe influências externas – ambientais ou sociais – que colaboram para a formação de sua personalidade. Ou ao homem que está exposto a determinadas ações educativas, pelas quais outros homens tentam fazer com que cheguem a determinados objetivos, como melhorar ou aperfeiçoar uma personalidade. Quaisquer das concepções se mostram estéreis, pois as condições para a formação da personalidade são as mais diversas e o fato de expor-se a determinados objetivos não é algo necessário, e sim contextual.

Finalmente atinge o cerne do problema quando critica frontalmente a idéia de que a expressão “necessidade da educação” seja considerada uma propriedade da “natureza” do homem, uma característica essencial e não acidental da mesma. Dessa forma entende que se trata de um “princípio”, algo universal, independente de qualquer situação cultural ou histórica, que não leva em conta o homem concreto, circunstancial. O autor admite o uso da expressão como

“acidente”, isto é, como característica acidental do homem concreto, singular, assim como alguém tem necessidade de descanso ou outra coisa qualquer.

Portanto, para Brezinka, a “necessidade da educação” não deriva de um constituinte existencial, como o *homo educandus*; não se caracteriza como uma necessidade natural ou intrínseca, mas como uma nota acidental; e o homem é apenas um destinatário de ações educativas, como de outras possíveis ações. Na verdade essa posição carece de uma imagem de homem que vá além de uma visão biologista, psicologista ou sociologista, que inclua aquele princípio interpretativo e integrador das dimensões humanas: a dimensão espiritual.

3.4.2 Disposição pedagógica do homem

Karl Dienelt desenvolve a tese da educabilidade humana, que tem como ponto de culminância a construção de uma antropologia pedagógica fundamentada na visão de pessoa de Viktor Frankl, em cujo cerne reconhece a dinâmica por excelência da educação em seu aspecto formativo: um processo que parte do sujeito (de dentro para fora), que acontece no espaço existencial entre o ser que *sou* e o ser que *devo ser* ou que *aspiro a ser*. Segundo esse autor, a antropologia frankliana põe em relevo certos *elementos estruturais* do modo de ser humano que fundamentam o que ele denomina uma “disposição pedagógica” do homem, e que estão na base dessa dinâmica educativa: *a responsabilidade, a consciência e a aspiração ao valor* (DIENELT, 1970, p. 109).

Analisando cada um desses elementos, Dienelt explicita uma “antropologia da criança” e a partir daí defende a tese da educabilidade humana. A pergunta que se coloca é se uma criança, já em sua primeira infância, por exemplo, pode agir responsavelmente ou pode perceber o valor de uma ação e eleger o que venha a ter sentido para ela. A resposta deve ser buscada justamente numa visão antropológica da criança que parte de uma imagem total do homem, o que implica em entender a fenomenologia do “estado adulto”. 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.

A primeira característica fundamental constitutiva de uma “disposição pedagógica” do homem é a *responsabilidade*. A educação sempre supõe liberdade, mas concretamente *liberdade para* transformar-se, para ser-de-outra-maneira. E isso não se dá por uma vontade dos pais ou professores, mas sim por uma intuição do dever vivido pela criança como algo

próprio. Ainda que caiba ao adulto traçar referenciais de possibilidades e limites para o exercício da prática da liberdade por parte da criança, o processo que vai se desencadeando é subjetivo e experienciado como pessoal.

Assim, se o estado adulto se caracteriza pela autonomia e pela capacidade de ser responsável, pressupõe-se já na infância tal capacidade. Isso não significa que a criança seja um ser incompleto e não deva ser respeitada por ser quem ela é, *uma criança*; pelo contrário, o fato de ser completo é que possibilita a ela vir-a-ser o que é – um ser responsável. Tal concepção polemiza com uma questão ainda bastante presente na educação atual: a idealização do estado infantil.

Hannah Arendt expõe em seu texto “A Crise na Educação” uma contradição fundamental. A educação moderna propõe que se trate a criança como tal, respeitando sua natureza íntima, não como um mini-adulto, rebelando-se contra métodos do passado, em nome de sua emancipação. No entanto, deixa-a sem as condições necessárias ao seu crescimento e desenvolvimento, seja no âmbito familiar, seja no escolar, quando prescinde da autoridade adulta, deixando-a sujeita à autoridade de seus pares, não poucas vezes maior e tirânica, por ser a autoridade da maioria (ARENDT, 1997, pp. 229-230).

A infantilização da educação tem relação ainda, segundo a autora, com uma teoria moderna acerca da aprendizagem que tem como base teórica o Pragmatismo, o que significa substituir o aprendizado pelo mero fazer. Essa visão se completa com o fato de ter-se diluída a distinção entre trabalho e brincar. Sendo o brincar a forma mais espontânea e autêntica de atividade infantil, tudo o que não for aprender brincando não pode ser considerado legítimo para a criança. Houve, portanto, a substituição do pensar pelo fazer e do trabalho pelo brincar, questão que permeia todo o processo de aprendizagem (Ibid., pp. 231 et seq.).

Na verdade, diante da perguntar *como* a criança em idade pré-escolar aprende, não se pode deixar de lado a dimensão lúdica. Mas se a pergunta é formulada em termos de finalidade, ou seja, *para quê* a criança aprende, então não se pode deixar de constatar que é para atingir o “estado adulto”. Gradativamente, o lúdico vai deixando espaço para a dimensão do trabalho e o fazer adquirindo consistência com a capacidade de refletir. Nesse sentido, afirma Arendt (Ibid., p. 233):

[...] é perfeitamente claro que esse processo tenta conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível de sua primeira infância. 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.

Mais adiante, Arendt afirma que essa retenção da criança em seu estado infantil acaba por ser artificial, pois, além de deturpar a relação natural entre adulto e criança que se dá, entre outras coisas, no ensino-aprendizagem, “oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma condição para a condição adulta” (Ibid., p. 233). Essa visão corresponde perfeitamente à antropologia da infância que Dienelt vem desenvolvendo a partir dos pressupostos franklianos.

A *consciência* é o segundo elemento considerado por Karl Dienelt como fator estruturador da *disposição pedagógica* do homem. A responsabilidade, na análise existencial, é responsabilidade a partir da consciência (e não como superego ou a partir apenas de regras sociais). Conforme já analisado anteriormente, a consciência é uma capacidade *intuitiva, pré-lógica*, que tem sua raiz plantada no “inconsciente espiritual”. Segundo Frankl, é um fenômeno primário que se estende até uma profundidade inconsciente, isto é, tem suas raízes no inconsciente; portanto, numa zona de irreflexão, irracional, pré-lógica. Mas continua mantendo sua capacidade decisória – muitas decisões nascem mais de uma intuição do que de uma autoconsciência reflexiva.

Este fundo inconsciente já se manifesta nas primeiras etapas da vida, antes de se manifestar no plano do entendimento consciente, e é o fator que fundamenta o desenvolvimento da personalidade. 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.

Por mais que fatores externos tenham sua influência, os verdadeiros conteúdos da consciência provêm de uma ordem subjacente para além das regras concretas da convivência humana. A constância de um trabalho educativo que ultrapasse acordos e negociações, regras e normas externas, e que funcione como um jogo perseverante de liberdade e limite vai, de fato, despertando e fomentando a consciência. A tal ponto que a falta desse trabalho pode representar um grave impedimento para o seu desenvolvimento.

As influências educativas externas – que provêm dos adultos e do mundo circundante – além de serem reais são também necessárias e têm uma função que vai além de uma simples mediação desses conteúdos de consciência. São representações de uma “ordem” vivida como tal pela criança desde cedo, que lhe vão dando a segurança necessária para seu desenvolvimento moral. Seria equivocado pensar que a autoridade, o sentido do dever e coisas semelhantes fossem apenas consequência de uma coação dos adultos. “Embora não se alcance aqui, seguramente, mais que uma ‘moralidade de obediência’, se estabelece, assim, certa ‘segurança instintiva’ que em períodos posteriores proporciona o encontro do próprio caminho e a decisão autônoma da consciência” (DIENELT, 1970, p.145, tradução nossa). Vale resgatar o legítimo sentido da autoridade que contribui para essa passagem. O exercício da autoridade que busca a independência do outro: aberta à complexidade da realidade, que permite um clima de permissividade participativa e que se funda na relação afetiva e no respeito mútuo; exercida na convivência, não no enfrentamento.

A aspiração ao valor é o terceiro elemento estrutural da *disposição pedagógica* do homem. 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 estes não levassem consigo, como disposição inata, a capacidade de vivência valorativa. É comum na prática educativa associar ao conceito de valor a idéia de valorar consciente e, por isso, o temor de uma excessiva exigência no que se refere à evolução 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 de captar o sentido, ou captar o valioso presente em cada situação.

A aspiração ao valor (ou a vontade de sentido) não entra em jogo somente quando relacionada aos valores universais – ao belo, ao bom e ao verdadeiro –, mas se estende a todas as instâncias da vida humana. Os valores surgem com as exigências do dia e com as tarefas pessoais. A capacidade de perceber e realizar valores vai se delineando gradativamente, a cada fase da vida. Gradativamente o ser do homem vai apontando para além de si mesmo, para um sentido que não reside nele próprio, mas naquilo que o leva a autotranscender-se e projetar-se para a alteridade do mundo:

Pelo caminho da aquisição da linguagem a criança recorre “o caminho que ronda a zona do sentido” e começa a naturalizar-se no mundo dos conteúdos, significados e símbolos [...]. Ainda que a imagem do mundo que a criança

tem se ache referida inteiramente ao eu, vem a ser, não obstante, [...] uma consideração infantil do mundo e do valor (Ibid., p. 157, tradução nossa)³¹.

Quanto à conceituação do valor, é possível distinguir duas categorias; pois se pode considerar o valor como um sentido concreto relativo a uma situação singular, mas também como “aqueles sentidos universais que se cristalizam em situações típicas que uma sociedade ou, ainda, a humanidade, deve enfrentar” (FRANKL, 2005a, p. 59). Tais “universais abstratos de sentido” não se referem a uma única pessoa, mas são “sentidos compartilhados por seres humanos em uma sociedade” (Ibid., p. 59). Ainda assim, os valores nunca devem ser tomados como “princípios determinantes e reguladores”, porém como “critérios de medida submetidos à responsabilidade”. Pessoais ou universais, os valores são sempre remetidos e ordenados à consciência, à livre decisão. Esta, porém, nunca deve ser arbitrária, mas responsável. (DIENELT, 1979, pp. 170-171)

Vale considerar, ainda que brevemente, as “três categorias de valores” concebidas por Frankl, como “vias” para se encontrar o sentido, e delinear seu possível desdobramento educativo. Os *valores criativos* remetem ao potencial criativo e ao caráter de originalidade de cada pessoa – são realizados quando alguém oferece algo de si mesmo ao mundo, por meio de um trabalho ou uma tarefa. Os *valores experienciais* ou *de vivência* são atualizados quando a pessoa toma algo do mundo, isto é, faz uma vivência de bondade, verdade ou beleza por meio de encontros intersubjetivos ou pela contemplação da natureza ou ainda por meio de uma vivência cultural. Finalmente, os *valores atitudinais* ou *de atitude*: o ser humano os vivencia cada vez que assume uma postura diante de uma situação limite, ou perante o destino que não pode modificar e é chamado, assim, a superá-lo ou a enfrentá-lo.

Resumidamente, pode-se pensar nas seguintes perspectivas pedagógicas: educar para a criatividade, promovendo a experiência de “oferecer algo de si” ao mundo ou ao outro; educar para convivência, promovendo as mais variadas experiências de cooperação, solidariedade, ajuda mútua, além da sensibilização para perceber a relação entre o mundo do valor e a cultura. Quanto à terceira categoria de valores, pode-se pensar na grande gama de situações que possibilitam viver a capacidade de superação que gera crescimento para além de si próprio. Como diz Frankl (2005a, p. 72): “O que ocorre é que aquela postura que elegeram lhes permite transmutar sua carência em logro, triunfo e heroísmo.”

³¹ Por el camino de la adquisición del lenguaje el niño recorre “el camino que ronda la zona del sentido” y comienza a naturalizarse en el mundo de los contenidos, significados y símbolos [...]. Aunque la imagen del mundo que el niño tiene se halle referida por entero al yo, viene a ser, no obstante, [...] una consideración infantil del mundo y del valor.

A análise dos elementos que estruturam a “disposição pedagógica do homem” explicita o fenômeno da *educabilidade*, ou seja, a necessidade intrínseca de educação e a aptidão para realizá-la. Dessa forma, Dienelt foi pioneiro na reflexão sobre a antropologia frankliana do ponto de vista pedagógico e “sua relevância para uma refundação da ciência da educação” (BRUZZONE, 2001, p. 378). A explicitação de uma antropologia adequada resulta numa visão integrativa de caráter fundante do discurso pedagógico e da prática educativa.

Bruzzone (2008, p. 118), em sua obra *Pedagogia de las alturas*, propõe essa reflexão: a recuperação da dimensão noética como a especificidade humana, dos dinamismos intencionais e existenciais de vontade de sentido e de decisão responsável são os elementos que permitem conceber uma “pedagogia antropológicamente fundamentada”. E por que “pedagogia das alturas”? Para a análise existencial, a “psicologia do profundo” – terminologia psicanalítica – é a “psicologia da altura”, justamente porque a dimensão espiritual (a mais elevada, por ser a mais abarcativa) é a que constitui a pessoa profunda. A autotranscendência passa a ser a dinâmica educativa por excelência, não apenas como um elemento motivacional do ser humano, mas por apontar permanentemente para um futuro mais alto a ser conquistado.

3.5 Educar para a responsabilidade

Os dois mundos do valor e da ação são entrelaçados juntos na vida do universo de tal modo que o fator imortal do valor entra na criação ativa do fato temporal. (Whitehead)

3.5.1 A ética da responsabilidade

Max Weber, em sua obra *Ciência e Política – duas vocações*³², examina o problema da relação entre ética e política, e em que medida a ética exprime “dignidade”: em qualquer circunstância e aplicando-se a todos? Levando-se em conta que um princípio ético visa a um determinado fim, outra questão parece fundamental: um fim bom ou justo pode justificar um meio (uma ação) nem sempre honesto, que o autor caracteriza como desonesto ou perigoso? Qualquer tipo de “ética absoluta” (seja de caráter político, religioso...), para Weber, não se preocupa com as conseqüências da ação que desencadeia, ou seja, abstém-se da responsabilidade de seus atos, mas tem como finalidade apenas afirmar seu princípio, reforçar

³² Como não há a data de publicação na edição consultada, faremos uso das iniciais da obra nas citações: CP Ciência e Política.

uma doutrina absoluta. Daí que diferencia o que denomina “ética da convicção” de “ética da responsabilidade”.

Na “ética da convicção”, não há possibilidade de se encontrar um fundamento racional sem abrir concessão à tese de que os fins justificam os meios. E tal fato é o que coloca em cheque a ética da convicção, pois nenhuma ética pode dizer-nos em que medida um fim moralmente bom justifica os meios moralmente desonestos ou perigosos. Não lhe restará outra possibilidade senão a de condenar tais meios. Caso contrário, aparecerá como um “profeta milenarista” que prega algo num momento – por exemplo, o amor no lugar da violência – e, em seguida, diante da “realidade”, faz o contrário: apela à violência como única possibilidade de atingir o fim determinado.

O partidário da “ética da responsabilidade”, ao contrário, diz Weber (CP, p. 113), “contará com as fraquezas comuns do homem [...] e entenderá que não pode lançar a ombros alheios as conseqüências previsíveis de sua própria ação”. Em política, há que afirmar-se a ética da responsabilidade, a única que responde pelas conseqüências de seus atos. E quem se dedica à política deve tomar consciência dos paradoxos aos quais se expõe próprios da ética da responsabilidade, por exemplo, a questão de necessariamente ter de operar com o instrumento político da violência: “a originalidade própria dos problemas éticos no campo da política reside, pois, em sua relação com o instrumento específico da *violência legítima*, instrumento de que dispõem os agrupamentos humanos” (Ibid., p. 118).

Para Weber, o partidário da “ética da convicção” corre o risco de ser ingênuo quanto aos “diabólicos poderes que entram em jogo” ao se buscar atingir determinados objetivos sem saber ver as “realidades da vida” e as conseqüências para outros quando não se assume a responsabilidade dos próprios atos. Porém, o autor acaba por dizer que não cabe a ninguém recomendar quando atuar segundo uma ética ou outra. O problema é quando alguém inspirado pela ética da convicção tem uma atitude messiânica e se considera aquele que pode salvar a humanidade; esta atitude é no mínimo romântica, quando não reflexo de um desequilíbrio psicológico ou mental. Por outro lado, o homem maduro, que sempre agiu pela ética da responsabilidade, pode chegar a declarar que daquele determinado ponto não poderia continuar a agir sem ferir de fato sua consciência. Por isso, nas páginas finais de sua obra Weber coloca que as duas éticas (embora não se conciliem) não se contrapõem: “mas se completam e, em conjunto, formam o homem autêntico, isto é, um homem que pode aspirar à ‘vocação política’” (Ibid., p. 122).

A primeira referência à “ética da responsabilidade” presente nessa pesquisa foi a oposição entre aquela e a ética do sobrevivencialismo, citada por Lasch em sua obra *O mínimo eu*, fazendo uma crítica a Frankl que, como sobrevivente de Auschwitz, afirma “antiquados lemas humanistas” como liberdade, valores etc, ou seja, afirma uma ética da responsabilidade pessoal. Em sua experiência de quatro campos de concentração, porém, Frankl foi testemunha de quem é o homem em sua quintessência, isto é, aquele capaz de fazer ainda uma escolha última, não anulada pelas condições limites da existência; portanto, testemunhou como a vontade livre ainda pode ter a última palavra, e com isso enaltece o poder da consciência humana em seu foro mais íntimo, que revela o eu como “grande” em sua força de resistência. A ética da responsabilidade pessoal, neste caso, está relacionada, em primeira instância, à responsabilidade de arcar com a exigência de configurar sentido à existência pessoal.

A ética da responsabilidade em Frankl tem em primeiro lugar um caráter privado, parte de uma convicção *a priori*: de que a vida tem sentido em qualquer circunstância e que é a própria vida que coloca continuamente perguntas a que se deve responder, não com palavras, mas com ações responsáveis e intransferíveis. Porém, pela própria noção de autotranscendência, responder a tais apelos significa responsabilizar-se pelo outro e pelo mundo. A possibilidade de sentido está sempre além de mim mesmo, o sentido é transubjetivo e se configura na medida em que realizo valores. Diz Frankl (1994b, p. 110, tradução nossa)³³:

Só na medida em que nos entregamos, nos sacrificamos e nos abandonamos ao mundo e às incumbências e exigências que a partir dele se introduzem em nossa vida, só na medida em que nos importa o mundo que está aí fora e os objetos, mas não nós mesmos ou nossas próprias necessidades, só na medida em que cumprimos com incumbências e exigências e realizamos sentido e valores, nessa medida nos realizamos a nós mesmos.

Buscando uma maior aproximação com a visão de Weber, de fato a ética não pode “exprimir dignidade” se se quer aplicar uma ética de convicção a todos, como ilustra usando uma passagem do evangelho: a máxima de oferecer a outra face só é devida ao “santo”, caso contrário pode ser interpretada como uma ação que não confere dignidade, pois pode significar ser conivente com o mal. É uma questão complexa, que exigiria buscar um argumento teológico; de qualquer forma, para Frankl, não há um sentido universal para todos,

³³ Sólo en la medida en que nos entregamos, nos sacrificamos y nos abandonamos al mundo y a los cometidos y exigencias que desde él se introducen en nuestra vida, sólo en la medida en que nos importa el mundo de ahí fuera y los objetos, pero no nosotros mismos o nuestras propias necesidades, sólo en la medida en que cumplimos con cometidos y exigencias y realizamos sentido y valores, en esa medida nos realizamos a nosotros mismos.

mas só há sentidos singulares implicados em situações individuais, o que não quer dizer um relativismo ético como se entende normalmente – o sentido arbitrário, que só depende de interesses pessoais, políticos etc.

Frankl não discute a ética em termos de oposição entre âmbito privado ou público, ou entre ética da convicção e da responsabilidade. Para ele, o homem é essencialmente um ser responsável – capaz de responder pessoal e criativamente aos apelos que a vida lhe faz. A ética de convicção entendida como horizonte pessoal de valores de referência é imprescindível para a configuração do sentido da vida pessoal; porém não há contradição para Frankl com o que Weber denomina ética de responsabilidade, no sentido de que a responsabilidade pelos próprios atos é sempre intransferível, em qualquer âmbito que se dê, privado ou público. Além do que, na ética frankliana jamais os fins justificam os meios, pois há meios que podem chegar a prostituir o fim mais justificado, e isso ele afirma nas poucas referências que faz à política, quando fala de suas experiências e decepções com o marxismo. E também nestes casos, apela à consciência: “finalmente, a consciência é a que me dirá em última instância se na luta política se podem aplicar ou não determinados meios, inclusive em vista dos fins mais justificados” (Id., 2005b, p. 71).

Também para Weber a referência aos valores é imprescindível, ao menos como critério usado na ciência para se efetuar a seleção do objeto a ser indagado: que fenômenos estudar, sob qual ponto de vista etc. Como a realidade é infinita, o conhecimento há que ser seletivo (Frankl concorda com essa visão) e a referência aos valores é imprescindível para a “escolha”; faz-se necessária a eleição de um “deus” a quem servir, sem o que não há um princípio de referência para o conhecimento. Contudo, essa referência aos valores é heurística, apenas um princípio que se utiliza para eleger conteúdos e critérios, um princípio que não tem lugar dentro da ciência porque é algo *subjetivo*. Weber está de acordo com o moderno relativismo dos valores, pois não só defende um “politeísmo” dos valores, como o fato de estes serem determinados social e culturalmente. Estes não têm uma natureza ética intrínseca, tampouco são “universais de sentido” referentes à condição humana, como pensa Frankl (ainda que se realizem *ad personam* e *ad situationem*).

A ética da responsabilidade vai assumindo um *status* cada vez mais elevado na sociedade contemporânea, com diferentes enfoques. O filósofo alemão Hans Jonas, em sua obra *O princípio responsabilidade – ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*, faz o resgate da ética da responsabilidade sugerida por Max Weber no início do século, colocando em foco

o tema da sobrevivência, em sentido físico e espiritual, da humanidade. Trata-se de uma avaliação extremamente crítica da ciência moderna e da tecnologia, que alcançaram tamanho poder em mãos humanas que se faz urgente pensar uma nova ética, capaz de dar conta desse novo momento da contemporaneidade, a saber, uma reconfiguração da ética da responsabilidade.

Para o autor, a “técnica moderna introduziu ações de tal ordem inédita de grandeza, com tais objetos e conseqüências que a moldura da ética antiga não consegue mais enquadrá-las” (JONAS, 2006, p. 39). O uso indiscriminado e inadequado da tecnologia com seu poder de destruição, desde Hiroshima e Nagasaki, vem colocando gradativamente em risco a existência humana. O alcance e a imprevisibilidade de suas conseqüências futuras para a humanidade levam a repensar a ética, até então restrita aos limites do ser humano e ao compromisso com o momento presente. A nova exigência de responsabilidade relaciona-se, agora, à ação que afeta também a natureza das coisas extra-humanas e que pode comprometer o futuro.

Em substituição aos antigos imperativos éticos, entre os quais o imperativo kantiano, Jonas propõe um novo imperativo categórico, mais adequado à nova maneira de agir e a um novo sujeito: "Aja de tal modo a que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra"; ou, expresso negativamente: "Aja de modo a que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida" (Ibid., pp. 47-48).

O elemento especificador da moral é agir em função da continuidade da vida na terra, ou seja, a integridade humana está totalmente implicada na preservação do planeta. E mais: ao discutir uma série de questões éticas, entre as quais a manipulação do patrimônio genético, tal integridade está relacionada ao modo de ser natural, cujas alterações podem ter conseqüências imprevisíveis. Ao formular o seu imperativo de responsabilidade, não está pensando apenas na pura destruição física dos seres humanos, mas sim na sua morte essencial, a perda de sua própria humanidade (o homem deixa de ser o *homo humanus*, na linguagem de Frankl), uma vez que a vida passa a ser compreendida a partir do advento da técnica separada de qualquer ética.

Interessante que Jonas resgata o princípio responsabilidade como única categoria capaz de enfrentar o “vácuo do relativismo de valores atual”; embora se valha do que denominou “heurística do medo”, isto é, deixar-se afetar pelo medo do fim, da destruição. O medo

cumprir na sociedade atual um papel decisivo para incitar à responsabilidade pela preservação do mundo e da vida humana; tem o papel estratégico de levar o homem a dar-se conta daquilo que está perdendo. Não o medo imobilizador, mas o “temor e tremor” diante de algo que é “sagrado” (sem conotação religiosa) – a existência, a vida, não tanto a individual (cuja preservação pode até ser discutida), mas a da humanidade (a qual não se tem o direito de pôr em risco).

Assim, Jonas não se restringe a uma ética de sobrevivência apenas, pois “se trata não apenas do destino do homem, mas também da imagem do homem, não apenas de sobrevivência física, mas também da integridade de sua essência, [...]” (Ibid., p. 21). Trata-se de perguntar sobre a razão de os homens estarem no mundo, o valor do Ser em vista do não-Ser, e daí advém a necessidade de se pensar uma ética que reconheça a metafísica, que exija a reflexão filosófica sobre o sentido da existência humana, para além de uma ética subjetivista que prescindir de valores. Se a fé, que pode fornecer fundamentos à ética, não está disponível para o homem contemporâneo, a metafísica sempre foi uma questão da razão. Diz Jonas (Ibid., p. 97): “o filósofo secular, que se esforça por estabelecer uma ética, deve antes de tudo admitir a possibilidade de uma metafísica racional, apesar de Kant, desde que o elemento racional não seja determinado exclusivamente segundo os critérios da ciência positiva”.

O autor também discute como fundamento necessário para a nova ética a “validade objetiva do valor”, que permite ultrapassar a suspeita (e aqui coincide com o que Frankl chama de nihilismo moderno) de que qualquer agir ético esteja no fundo mascarando a realidade:

Mas, por trás desse passo [do reconhecimento do valor ao agir] espreita a suspeita de que até a mais extraordinária automistificação da moral, [...] seja simplesmente uma forma encoberta de autossatisfação da pulsão (por exemplo, da “vontade de poder” ou do “princípio do prazer”), ou seja, de que todo dever aparentemente auto-imposto não passe de um disfarce da vontade, [...] (Ibid., p. 154)

Muitos elementos da ética da responsabilidade de Hans Jonas são coerentes com a perspectiva antropológica frankliana. O próprio fato de pensar como saída possível para os impasses da vida contemporânea uma ética da responsabilidade, resgatando a necessidade da metafísica para sua fundamentação e a objetividade do valor que supera o relativismo e o subjetivismo tal qual é hoje entendido. Frankl dimensionou sua ética a partir da concepção de homem como um ser-responsável em sua essência, o que significa explicitar uma metafísica (com o

reconhecimento da terceira dimensão que integra a totalidade do homem como tal: a espiritual).

E se Jonas situa sua ética frente à civilização tecnológica, em que cenário pode-se dizer que Frankl desenvolve a fecunda temática da responsabilidade? No mundo em que se alastra o que denomina o vazio existencial, provocado especialmente pela perda radical de referências, o que pode colocar o homem diante de duas grandes ameaças, o conformismo e o totalitarismo. Como homem de seu tempo, que viveu a guerra e o cativo como frutos do regime totalitarista do nacional socialismo, Frankl aponta quatro sintomas (atitudes) que denotam o que denominou “a patologia do espírito de nosso tempo”: atitude provisional, o fatalismo, a idéia coletivista e o fanatismo. Tais posicionamentos frente à vida se contrapõem à responsabilidade perante a existência: incapacidade de confrontar o destino, culpar a situação ou qualquer outra instância (o inconsciente, por exemplo) transferindo ou escamoteando a própria responsabilidade, valorizar os meios em detrimento dos fins. É nesse cenário que a educação deve “favorecer a depuração da consciência moral, de sorte que o homem se sensibilize o suficiente para captar o postulado inerente em cada situação. [...] com efeito, só uma consciência lúcida o capacitará para a ‘resistência’, para não amoldar-se ao conformismo nem dobrar-se ao totalitarismo” (FRANKL, 1994a, p. 20, tradução nossa).

Interessante que, para Jonas (2006, p. 189), o objetivo da educação é “ser adulto”, o que pressupõe uma antropologia da criança como um ser em crescimento, conforme desenvolvida por Karl Dienelt: “A educação tem, portanto, um fim determinado como conteúdo: a autonomia do indivíduo, que abrange essencialmente a capacidade de responsabilizar-se; ao alcançá-la (ou supor-se que foi alcançada), ela termina no tempo.” O destinatário da educação torna-se, então, “um sujeito de responsabilidades”.

Na introdução do livro de Hans Jonas (Ibid., p 19), Maria Clara Lucchetti Bingemer afirma a pertinência de sua reflexão para o mundo contemporâneo: “Só uma ética que nos responsabilize a todos pode cumprir o papel de apontar os valores e os fins a serem perseguidos e utilizar os meios como aquilo que realmente são, sem transformá-los em fim em si mesmos”. De fato, nessa época em que se presencia o fim das utopias, o fim das referências objetivas de valores e, ao mesmo tempo, novos paradigmas começam a surgir, somente uma ética da responsabilidade pode ser a bússola norteadora para a continuidade da vida digna de ser chamada de humana.

3.5.2 “Chega a ser o que deves ser”

Viver humanamente neste mundo é projetar, projetar é perguntar e perguntar é querer ser algo do que se pode ser. (Lain Entralgo)

Ser responsável, frente à avalanche de estímulos próprios de uma “*affluent society*”, quer dizer ser seletivo, ser capaz de discernir o que é essencial e o que não é, o que tem sentido e o que não tem, decidir qual possibilidade deve ser realizada em dada circunstância. E isso exige enfrentar-se com a problemática do valor. No entanto, educar para a responsabilidade não significa formular juízos de valor por outrem; não cabe ao psicoterapeuta “receitar” o sentido, muito menos ao educador cabe este papel; o sentido deve ser encontrado. Além do que, diz Frankl (1997a, p. 66, tradução nossa) que a moral tradicional já deu sua última cartada e, por isso, a moral preconizada nada tem de moralista:

Mais cedo ou mais tarde não mais moralizaremos, mas ontologizaremos a moral; bem e mal não serão definidos como algo que devemos ou não devemos fazer, mas *bom* nos parecerá aquilo que contribui para o cumprimento do sentido incumbido a um ente ou exigido de um ente, e por *mal* entenderemos aquilo que impede esse cumprimento de sentido.

Educar para a responsabilidade, então, se identifica com apelar à “vontade de sentido”. É papel da educação invocar as forças morais do educando, situá-lo existencialmente para colaborar em seu próprio processo de transformação, ou de autoconfiguração. Porém, há autores, como J. Derbolav, que opinam ser limitada a análise existencial de Frankl quando se trata de pensar pedagogicamente em sua aplicação na idade infantil, uma vez que a consciência nessa fase é acessível de modo muito limitado à apelação moral. Assim como se pode afirmar que nos estágios iniciais do desenvolvimento não se manifestam indícios da vontade de sentido.

Dienelt procurou demonstrar com sua análise sobre os elementos que estruturam uma “disposição pedagógica do homem” a possibilidade de educar para a responsabilidade a partir de uma antropologia da criança, como visto anteriormente. A responsabilidade, como disposição ontológica do ser, está fundada na consciência e na aspiração ao valor, categorias primárias do ser pessoa em qualquer fase da vida. Com efeito, há um conhecimento de caráter intuitivo e antecipatório, uma consciência pré-lógica – anterior a um conhecimento “lógico”, racional e preciso, próprio da *ratio* discursiva. Assim como a linguagem é uma característica do ser, sem que a criança seja consciente dela em idade pré-escolar. A existência humana “é

precisamente uma ‘configuração temporal’, e assim, nem tudo o que é constitutivo dela há de ser visível em *cada* fase de seu desenvolvimento” (DIENELT, 1970, p. 280).

Além de não se tratar de uma apelação à razão (*ratio*), tampouco se concebe uma apelação à vontade do ponto de vista “voluntarístico”. Apelar à vontade de sentido quer dizer mais propriamente fazer resplandecer o sentido ou provocar o confronto com o mesmo; caberá à vontade o desejá-lo. Na prática educativa, cumpre promover vivências carregadas de sentido, referentes às próprias tarefas e incumbências exigidas pelas situações de trabalho, de jogo ou de convivência. O sentido da vida, portanto, somente se pode aventar de forma concreta, e somente se pode responder de modo pessoal e ativo: “responsabilizar-se” significa “efetuar as respostas” (FRANKL, 1994a, p. 245).

O sentido se descobre e se realiza na própria biografia, pois a própria vida integra duas realidades distintas: primeiro, a vida fática e a vida facultativa; segundo, a existência dada e a existência como uma tarefa. O segundo pólo dessa dicotomia, ou seja, o elemento facultativo, é o sentido do primeiro pólo – o elemento fático da vida. Essa idéia central do pensamento frankliano merece ser retomada porque está na base do que se entende por educar para a responsabilidade:

Isto revela um caráter dialético, uma estrutura polar que é geral na existência, no ser humano: o homem, com efeito, nunca “é”, mas “vem a ser”; 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 *potentia* (possibilidade) (Ibid., p.245, tradução nossa)³⁴.

Essa distância, essa discrepância entre a essência por um lado e a existência por outro é o próprio do ser humano. Frankl insiste que essa essência nunca pode ser entendida como uma realidade do homem em geral, mas de cada um: “trata-se da realização da possibilidade axiológica reservada a cada indivíduo”, ou seja, não se trata somente de chegar a ser homem, mas a ser “si mesmo” (Ibid., p. 245), em sentido concreto e individual.

A educação na perspectiva frankliana supera o chamado “potencialismo”. Dienelt faz uma investigação sobre esse tema, passando pela psicologia profunda e diversos autores que influenciaram o “expressionismo pedagógico” – concepção de educação cujo objetivo é

³⁴ Esto revela un carácter dialéctico, una estructura polar que es general en la existencia, en el ser humano: el hombre, en efecto, nunca “es”, sino que “deviene”; el hombre nunca puede decir “yo soy el que soy”, sino “yo soy el que llega a ser”, o “yo llego a ser el que soy”: llego a ser *actu* (en realidad) lo que “soy” en *potentia* (posibilidad).

desenvolver todas as disposições e possibilidades do educando. Nesse sentido, a máxima de Píndaro é insuficiente, pois a proposta é não só “chegar a ser o que és”, mas também a de chegar a ser o que se faz e se cria de si mesmo. Portanto, não se trata de modo algum de realização das possibilidades existentes em si mesmo; mas de realizar, segundo Frankl, as possibilidades de sentido presentes *no mundo*. “A decisão sobre qual das respectivas possibilidades é *digna* de ser realizada se enfrenta com a problemática do valor, o que quer dizer com nossa responsabilidade” (DIENELT, 1970, p. 267). Frankl diria: “Chega a ser o que deves ser”. Trata-se de um deslocamento da ênfase colocada estritamente no ser (como realização de si mesmo ou de suas possibilidades intrínsecas) para o cumprimento do sentido que é transubjetivo, ou de uma realização de valores:

Ao imperativo de Píndaro de que o homem deve chegar a ser o que é se subtrai de tal modo seu caráter imperativo e se transforma numa tese indicativa, que passa a significar então concretamente assim: isso que o homem deve chegar a ser, sempre o foi. E precisamente por isso não precisa preocupar-se com ideais [ou, em linguagem mais atual, com projetos] ou, para expressá-lo graficamente, não necessita estender a mão às estrelas para aproximá-las da terra, pois eis que aqui, a terra mesma é uma estrela (FRANKL, 1964, apud DIENELT, 1970, p. 272, tradução nossa)³⁵!

Talvez se possa considerar o imperativo de Píndaro como suficiente, se este não perder a força do seu caráter imperativo, de modo que “chega a ser o que és” signifique, na expressão de Ortega (2007, p. 21), “ser o que irremediavelmente se é”. O advérbio presente nessa derivação impõe que o homem seja “autenticamente” si mesmo, o que demanda um processo para atingir esse objetivo. Como a existência é a forma de ser por excelência, o homem é sempre um ser facultativo que pode chegar a ser sempre de outra forma. Portanto, não está fadado a “ser assim”, pois se depara sempre diante da possibilidade de “ser-diferentemente”. Para encontrar-se, o homem “sai” ao encontro de si mesmo, empreende um êxodo de si para então ser o que é.

O fato de viver sempre decidindo o que vamos ser, o que exprime a condição mais própria do homem, tem uma consequência imediata: a de que na raiz mesmo da vida há um atributo temporal e que a vida é antes de tudo “topar-se com o futuro” (ORTEGA, 2007, p. 43). A

³⁵ Al imperativo de Píndaro de que el hombre debe llegar a ser lo que es se sustrae de tal modo su carácter imperativo y se transforma en una tesis indicativa, que viene ahora a decir concretamente así: eso que el hombre debe llegar a ser, siempre lo ha sido. Y precisamente por eso no necesita preocuparse de ideales o, para expresarlo gráficamente, no necesita tender la mano a las estrellas para acercarlas a la tierra, pues he aquí que la tierra misma es una estrella (fragmento das “Observações aforísticas à problemática do sentido”, do *Archiv für die gesamte Psychologie*, 1964, p. 338)!

tensão entre ser e sentido, entre ser e dever-ser é, como se tem analisado, consubstancial ao ser do homem. A radical temporalidade investe a existência humana ao futuro, numa abertura ao possível que se concretiza num projeto existencial. Ontologicamente, aponta para o dever-ser; eticamente, *deve* ser; e pedagogicamente *pode* chegar a sê-lo. Pois o processo formativo 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: “a vida de um ser humano é em realidade sua própria obra vital” (FRANKL, 1994a, p. 140) e, portanto, a educação é uma ação que desemboca na responsabilização pessoal por desenvolver o sentido da própria vida.

Portanto, a uma perspectiva do “potencialismo” em educação se sobrepõe uma “projetual”. A intencionalidade noética recoloca à pedagogia a temática da liberdade e da responsabilidade como essencial para uma verdadeira projetualidade da educação. Desta capacidade de projetar-se para além dos limites da situação tendendo a um dever-ser, para realizar o cumprimento de um sentido, se deduz toda ação educativa autêntica. A pessoa forma-se a si mesmo através de um processo de autoconfiguração:

O homem “se” decide: toda decisão é autodecisão e a autodecisão em todos os casos é autoconfiguração. No momento em que configuro o destino, a pessoa que sou configura o caráter que tenho, “se” configura a personalidade na qual me converto.

Tudo isto não significa outra coisa que: eu atuo não somente em consonância com o que sou, mas também me transformo em consonância com o que atuo (Id., 1994b, p. 103, tradução nossa)³⁶.

A autoconfiguração como vocábulo que substitui “formação” não remete a uma conotação culturalista, mas sim ao resultado de um dinamismo noético de apropriação do significado existencial por parte da consciência. Bruzzone (2008, pp. 120-121), em nota de rodapé, explica a preferência de Frankl pelo termo “autoconfiguração” em lugar de “formação”. Esta não deve ser casual, mas devido ao conhecimento de seu significado na tradição germânica. “Formação” (*Bildung*) refere-se à “assimilação de um *Bild* socialmente compartilhado e culturalmente codificado”. Por “autoconfiguração” (*Gestaltung*) entende-se a “realização do sentido existencial por parte da consciência no ato de transcender-se” ou “ato espiritual de decisão responsável mediante o qual a pessoa assume sua figura-forma (*Gestalt*) ou a transforma”.

³⁶ El hombre “se” decide: toda decisión es autodecisión y la autodecisión en todos los casos es autoconfiguración. Mientras configuro el destino, la persona que soy configura el carácter que tengo, “se” configura la personalidad en la que me convierto.

Todo esto no significa otra cosa que: yo actúo no solamente en consonancia con lo que soy, sino que también me transformo en consonancia con lo que actúo.

A análise existencial pretende mobilizar essa autodeterminação do homem frente a sua liberdade; e o que pretende a logoterapia é o que se quer adotar também para a educação, evidentemente com as devidas especificidades: “é essa autodeterminação do homem sobre a base de sua responsabilidade e sobre o fundo do mundo do sentido e dos valores, do *logos* e do *ethos*” (FRANKL, 1994a, p. 178).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se poderia dizer: “No princípio era o Sentido, e o Sentido era a Ação”. Não respondemos à vida com palavras, mas com ações. Sim, ações das quais nos tornamos responsáveis. (Frankl)

O sentido da vida incondicional e possível sob qualquer circunstância é o grande tema do pensamento frankliano, que se desenvolve e se afirma “apesar de” Auschwitz. Contudo, terá ganhado peso e força, brilho e consistência justamente por ser contemporâneo ao holocausto? É evidente que as palavras fracassam diante de tamanha atrocidade e o tributo mais adequado à morte de tantos judeus seria o silêncio. Mas também muitos sobreviventes testemunharam o que viram e viveram, a partir de uma necessidade vital de interpretar a situação, configurando-lhe ou não algum sentido. O próprio Frankl (1997b, pp. 96-97, tradução nossa) afirma que no ano de 1945 ditou em nove dias “o livro do campo de concentração”; e, antes, ditara a três taquígrafas a última versão de seu primeiro livro após a experiência do cativeiro – *Aerztliche Seelsorge (Psicoterapia e sentido da vida, em português)*:

Saía de mim aos borbotões. Caminhava pela casa ditando. De vez em quando, ainda me visualizo, deixava-me cair exausto numa poltrona e rompia em pranto. Tão emocionado estava por meus próprios pensamentos, que frequentemente me sobrevinham com uma dolorosa claridade. As comportas haviam se aberto... .

Frankl postula, apesar de Auschwitz, mas também “a partir de” a própria *experimentum crucis*, que o sentido é uma realidade possível e pode ser descoberto nas situações mais atroz e adversas, quando se põe à prova a última possibilidade de ser livre e decidir pela vida. Vida que, embora passe por um momento em que o valor da pura sobrevivência se sobreponha a todos os outros, torna-se grande pela luz que irradia a outros homens em tempos posteriores, como os atuais que, nas devidas proporções, ganham dimensões de puro exercício de sobrevivência, dada a ausência de qualquer confiança no futuro.

Auschwitz, portanto, pode ser interpretado como um signo que aponta para a responsabilidade de construir um mundo possível. Contudo, é antes revelador da realidade antropológica mais primária e radical: a “força de resistência do espírito”. Talvez este seja um tema pertinente como reflexão na contemporaneidade pós-moderna em que se aguç a crise existencial e axiológica, e em que se constata a minimização da personalidade moral e o esfacelamento da unicidade da pessoa – aspectos que, segundo Arendt, eram objetivos da ideologia totalitária.

Nesse cenário, a educação deve assumir o papel de fortalecer a resistência do indivíduo, mais do que reforçar sua adaptação à coletividade; capacitá-lo para afirmar-se contra a poderosa absorção de todo tipo de totalitarismo ou conformismo. Com o individualismo nas sociedades ocidentais, vive-se, de um lado, um egocentrismo radical, hedonista e consumista; por outro, uma necessidade de identidade grupal que quase sempre resulta em submissão à “tirania” de uma maioria (ROUANET, 1993, p. 22); ambos asfixiam a individualidade por um lado e são presas do conformismo por outro.

Gilles Lipovetsky, em sua obra *A sociedade pós-moralista*, critica o discurso alarmista sobre a derrocada dos valores, a ruína da moral, quando se constata na sociedade atual um ideal que ainda congrega os espíritos: a ética. Contudo, que ética propõe? De que moral se trata? Trata-se de uma moral que nasce como consequência de um longo caminho de secularização e laicismo: a era do *pós-dever* preconiza “uma ética tênue e minimalista, sem obrigações nem sanções”, que se constrói exclusivamente com base em normas individualistas (LIPOVETSKY, 2005, pp. xxxii-xxxiii). Quando, portanto, se admite que a sociedade não se sustenta sem uma ética da responsabilidade, esta se apresenta como uma ética *light*, sem sacrifício ou renúncia, uma ética, enfim, capaz de contemplar apenas o bem estar e os interesses individuais.

A perspectiva antropológica de Viktor Frankl, sem dúvida, ganha relevo nesse contexto. O objetivo de examinar as “três polaridades” – ser e sentido, sujeito e objeto, ser e dever-ser –, ao longo dos três capítulos dessa dissertação, foi explicitar sua correspondência com a concepção frankliana sobre a existência, o conhecimento e a educação. Em tais polaridades o foco principal se dirige à transcendentalidade do segundo termo, o *logos*, presente em todos, embora os dois pólos sejam constitutivos da realidade humana. Não são cindidos ou antagônicos, mas pressupõem um nexos ontológico que lhes garante o livre e mútuo acesso: do ser ao sentido; do sujeito cognoscente ao objeto cognoscível, possibilitando um conhecimento objetivo e existencial; da pessoa em seu ser atual ao seu dever-ser, realizando-se um processo educativo de autoconfiguração.

O primeiro capítulo se ocupa do tema da Vontade, que se mantém atual embora constante e consistentemente refutado; pode-se dizer que se apresenta como pedra de tropeço para a filosofia contemporânea, que desde a modernidade o colocou sob a perspectiva da suspeita: a “vontade” passa pelo crivo do questionamento, até o ponto de ser considerada pura ilusão ou alucinação da consciência. Todo esse processo de refutação ocorreu, constata Arendt, em

função, sobretudo, de sua relação intrínseca com a liberdade humana e a resistência para aceitar a possibilidade de ser a vontade uma faculdade capaz de instaurar o novo.

Frente a tal relativismo aparentemente sem solução, Frankl afirma a liberdade da vontade como base de sua visão antropológica, capacidade que permite ao ser humano estar sempre além das necessidades, embora sempre a elas referido. A categoria da liberdade o define em sua essência: como ser incondicionado apesar dos condicionamentos. Livre para posicionar-se frente aos condicionamentos de todos os tipos: biopsíquicos, socioculturais, técnicos ou político-econômicos.

Seu destino (o que não pode ser mudado) o condiciona, mas não o determina. É o chão onde pisa, mas não o impede de alçar vôo, como requer sua condição humana mais profunda. Essa liberdade, porém, não se degenera em arbitrariedade, em função de uma categoria que a deve sustentar: a responsabilidade. Esta capacidade humana de dar respostas pessoais e criativas diante das questões que a vida dispõe é a pedra de toque do pensamento frankliano, que a descreve como algo ao mesmo tempo terrível e maravilhoso, uma vez que compromete o homem com o momento seguinte de sua vida presente: decidir o que é digno de ser depositado na eternidade.

No bojo dessa discussão está o conceito de espírito como o *constituens* propriamente humano, vetor ontológico que lança o homem para além de si mesmo, na sua radical abertura ao mundo e ao outro diferente de si, e não atrelado ao meio como é a condição dos demais seres vivos. A essência da existência humana radica na sua autotranscendência. Frankl recupera o conceito de intencionalidade dos atos espirituais, trabalhado por Brentano e Husserl, ao qual corresponde também o conceito heideggeriano de “ser-no-mundo”. Dessa forma Frankl se opõe a outras teorias motivacionais que entendem o homem como um “sistema fechado”, cujo dinamismo psíquico se restringe à tarefa de reestabelecer o equilíbrio das tensões pulsionais, levando a termo a necessidade de satisfação homeostática.

Nesse sentido, fica restrita a possibilidade de criação de valores e torna-se secundária a conquista de metas ou projetos vitais. Frankl opõe ao princípio da homeostase a intencionalidade humana que se projeta ao mundo do sentido e dos valores – ao horizonte do *logos*. A “vontade de sentido” é apresentada como *élan* primário e irreduzível da existência; como categoria ontológica que vincula o ser ao sentido e permite a sua concretização. Somente assim é possível entender a autorrealização: como efeito de uma entrega do sujeito ao mundo, ao outro de si ou a uma tarefa concreta.

Frankl apresenta sua definição ontológica do homem: um ser que não se esgota em sua condicionalidade. Do ponto de vista ético, deve fazer jus a essa condição especificamente humana. Por isso, para além do *homo sapiens* (ou paralelamente a ele) ou do animal *rationale* está o *homo humanus*. Perguntar o que é o homem conduz à necessidade de rememorar algo esquecido, mas que, na verdade, é familiar ao homem comum. Este reconhece em si, existencialmente, a possibilidade de ser livre e responsável, pois que está constantemente confrontado com as circunstâncias da vida que exigem dele um posicionamento para continuar vivendo. Portanto, para se chegar a uma resposta sobre o sentido do homem, parte-se do que Frankl denominou “autocompreensão pré-reflexiva de si mesmo”.

A análise existencial propõe uma psicoterapia – e possibilita pensar a educação – orientada para o espiritual, por isso transcende o marco das ciências naturais e se situa numa linha metafísica. O dado metafísico não é um “apêndice” de um dado da experiência, mas é um pressuposto, uma condição: para a possibilidade de acesso da consciência ao sentido, ao conhecimento do mundo objetivo, ao exercício da linguagem em todas as suas dimensões (comunicativa, evocativa, criativa). Como disse Heidegger, “uma vez que o homem existe, tem lugar a metafísica”. Para Ortega, a metafísica tem sentido no momento em que o homem percebe sua necessidade, mas uma necessidade intrínseca, experimentada por ele como própria.

A metafísica, como campo de investigação, caiu em total descrédito. Quando Ortega analisa como o sujeito tem acesso à “coisa”, como esta se dá em seus aspectos à vista humana, afirma tratar-se de um fato metafísico, não apenas psicológico ou fisiológico: “E os fatos metafísicos – que não são misteriosos ou ultracelestes, mas os mais simples, os mais triviais, lapalissadas – são os fatos mais verdadeiramente ‘fatos’ que existem, anteriores a todos os ‘fatos científicos’, que supõem aqueles e deles partem” (ORTEGA, “Epílogo de José Ortega y Gasset”, in MARÍAS, 2004, p.569).

No segundo capítulo, analisa-se a solução de Frankl para o clássico problema da relação sujeito cognoscente - objeto cognoscível. O nosso mundo moderno foi forjado pelo idealismo, que, não raro, deriva em mero solipsismo; desacredita-se a idéia de que é possível um conhecimento objetivo, de que o representado participe de sua representação. Nega-se a identidade entre realidade e pensamento, e com isso a própria filosofia é desbancada do seu clássico papel de penetrar a totalidade do real revelando seu sentido profundo.

Contudo, com a fenomenologia de Husserl (sua intuição de essências, que pretende ser um realismo radical), constata-se a possibilidade de um conhecimento objetivo. Frankl parte daí e vai além, apontando para a verificação de um conhecimento “absoluto”, entendendo por isso um conhecimento existencial: não se trata somente de o objeto se revelar ao ser, mas de o sujeito cognoscente “estar presente” no objeto de conhecimento. É próprio do espírito humano estar presente nos objetos de pensamento, não como uma presença espacial, mas “real”. Assim, a consciência e o mundo estão indissoluvelmente implicados. O mundo não consiste em sua mera existência (algo ‘fora’ do sujeito), mas passa a ser um *cogitatum* intencionado do *cogito*. Da única irrefutável certeza do “sujeito pensante”, passa-se a considerar “o pensado” como o outro pólo do conhecimento. Poder-se-ia dizer que a busca da verdade continua sendo legítima, ainda que a nossa imagem do mundo seja um simples “corte do mundo” – contemplá-lo em perspectiva é parte de nossa limitada condição humana, mas é o que nos permite entrar em sintonia com o sentido que se nos apresenta.

No terceiro capítulo busca-se analisar a dimensão ética da análise existencial e sua contribuição para a educação em seu caráter formativo. Uma educação que fomente continuamente a vontade de sentido, suscite as perguntas existenciais indispensáveis para mobilizar um posicionamento pessoal perante a vida; sobretudo, que capacite para valorar e eleger como competências indispensáveis para a conquista de uma existência autêntica. Assim expressa Bruzzone (2008, p. 34, grifo do autor, tradução nossa):

Atender o desafio pedagógico da *autenticidade* significa exatamente prover e afinar os instrumentos através dos quais a pessoa possa assumir responsavelmente a tarefa de sua própria existência, respondendo a seu próprio “fundamento existencial” não de acordo com a maneira vaga e estereotipada do *conformismo* (fazer o que fazem os demais) ou do *totalitarismo* (fazer o que outros querem que se faça), mas de acordo com um projeto criativo e personalizado³⁷.

Que contribuição, portanto, a análise existencial traz à educação? Que perspectivas e solicitações formativas a antropologia frankliana pode oferecer? O primeiro aspecto importante é que a análise existencial apresenta um reconhecimento científico da liberdade,

³⁷ Atender el desafío pedagógico de la *autenticidad* significa exactamente proveer y afinar los instrumentos a través de los cuales la persona pueda asumir responsablemente la tarea de su propia existencia, respondiendo a su propio “fundamento existencial” no de acuerdo a la manera vaga y estereotipada del *conformismo* (hacer lo que hacen los demás) o del *totalitarismo* (hacer lo que otros quieren que haga), sino de acuerdo a un proyecto creativo y personalizado³⁷.

para além de todo fatalismo ou causalismo, como pressuposto da educação. Confirma um método educativo não autoritário, uma vez que seu caráter ético advém de uma ordem ontológica, pois aponta para um dever-ser no horizonte das possibilidades humanas, resgatando o caráter intencional e projetivo do fato educativo.

A contribuição da análise existencial, segundo a investigação de Karl Dienelt, está no fato de possibilitar à educação reaver seu verdadeiro objeto de estudo: uma imagem de homem “ajustada ao seu ser” que seja capaz de fundamentar o *como* e *para quê* educar. O tema da dimensão espiritual e seus dinamismos psiconoéticos – espiritualidade, liberdade e responsabilidade – constituem os elementos essenciais para a construção de uma teoria metodológica da educação.

A grande contribuição da análise existencial para o discurso pedagógico consiste, nas palavras de Bruzzone (2008, p.122), “em um conjunto de *conceitos chaves* capazes de alimentar a reflexão a respeito do objeto próprio de uma filosofia da educação orientada em sentido fenomenológico-existencial: a pessoa humana em sua constituição original e em sua intrínseca educabilidade”. A reafirmação da “dimensão espiritual” incondicionada na base de uma “pedagogia das alturas” é capaz de superar reducionismos antropológicos vigentes no discurso pedagógico. O princípio motivacional da “autotranscendência” como base da polaridade entre *ser* e *dever-ser* vem revalorizar a eticidade da pessoa, sempre orientada a um cosmos de sentido e valores, e não movida por um superego ou por um imperativo categórico que pressupõe a esterilidade do dever pelo dever. A centralidade da educação no ato de “afinar a consciência” diante da afluência de informações e solicitações do mundo atual, bem como da perda das tradições e valores universais, recoloca a consciência humana em seu verdadeiro lugar, reconhecendo-lhe o *status* ontológico de “órgão do sentido”. A definição do processo educativo como educação à “responsabilidade” e à “capacidade de decidir”, recoloca o protagonismo do sujeito que gradativamente se prepara para dar-se conta e responsabilizar-se pela própria existência.

Finalmente, a educação é um processo de decisão responsável orientado para a concreta realização de um projeto ontológico e ético. Nesse sentido, é uma atualização de uma precisa vocação pessoal. Porém, uma vocação que não se esgota no imperativo de Píndaro “chega a ser o que és”, mas que, justamente por sua projetualidade existencial, atinge a sua finalidade no imperativo frankliano “chega a ser o que deves ser”.

A educação à responsabilidade quer, ainda, se apresentar como um “antídoto ao vazio existencial”, desafiando a despersonalização do homem-massa, em sentido mais amplo. A possibilidade de se estabelecer um “sentido compartilhado”, como diria Frankl (2005, p. 37), talvez seja hoje o único possível caminho para a humanidade sobreviver a tempos tão difíceis. Nesse contexto, fica em aberto o aprofundamento da “idéia de projeto”, tal qual desenvolvida por Machado (2006, p. 6 et seq.): um futuro a se concretizar, uma utopia a ser posta em ação, a vida pensada como um *poder-ser*, sendo que no “poder” da ação está a responsabilidade. Inclusive a idéia de projeto pensada a partir da “antropologia da dádiva”, que propõe pensar o homem como um “animal que se doa” (Id., 2004, p. 64) – proposta esta afinada com o conceito frankliano da autotranscendência –, capaz de articular projetos pessoais com a busca de uma “vontade comum” que motive projetos coletivos ou comunitários.

Para Bertoline (2002, p. 142), a responsabilidade não é um fato somente individual, que afeta exclusivamente a vida interior da própria consciência, mas é um ideal que transcende o privado para ser contemporaneamente um fato social. Vincular a educação no mundo contemporâneo ao sentido de responsabilidade é uma proposta que não atende a determinado tipo de cultura e sociedade, mas um ideal válido para todos, embora sua concretização seja marcada pela diversidade e multiplicidade de formas possíveis.

Também Ricoeur (1995, p. 156), ao dizer o que pensa sobre a ação própria do educador político, e sua intervenção nos diversos níveis de sociedade, afirma a importância de uma responsabilidade que ultrapasse o âmbito da individualidade: “[...] se o desenvolvimento atual de nossas sociedades é o resultado de uma criação coletiva, esta exige também uma responsabilidade coletiva. Temos, portanto, de criar os instrumentos dessa responsabilidade coletiva”. Mais à frente, o autor conjuga a utopia de uma “moral universal”, que pensa a humanidade como um todo indivisível, com a utopia da realização individual capaz de salvar a pessoa do anonimato e da desumanização característica da sociedade industrial: “é preciso lutar em duas frentes: de um lado reunir a humanidade, que está sempre ameaçada de ser fragmentada em grupos rivais; de outro lado, salvar cada pessoa do anonimato no qual ela se afunda na civilização moderna” (Ibidem, p. 158).

Outra frente possível de aprofundamento, relacionado ao anterior, está na temática da “autonarração” como estratégia não só terapêutica, mas também educativa, para a construção de um sentido de vida pessoal e coletivo. A partir da antropologia frankliana, Daniele Bruzzone (2008, p. 56 et seq.) é quem desenvolve essa temática: “somos um relato”, e o tempo vivido, o

tempo experienciado na consciência, é uma “categoria do ser-no-mundo; portanto, o exercício da autonarrativa pode ser um meio privilegiado para a ressignificação da própria identidade e como estratégia de autoformação ou configuração de sentido na própria existência. O *ser-que-decide*, ao relatar a própria vida, coloca-se numa posição estratégica entre memória e esperança, entre condicionamentos e possibilidades, para encontrar os elementos que podem desenhar o próprio futuro.

Ricoeur (2006, p. 114 et seq.) analisa que no percurso do reconhecimento que o homem faz de si mesmo está seu “poder de narrar e narrar-se”. Esse poder, que se encontra entre os dois pólos da existência – memória e projeto – deve ser mobilizado como estratégia para o reconhecimento de si e do outro, bem como para a configuração de sentido para a existência pessoal e para a construção de um sentido comum. Uma dialética relacionada ao problema da identidade narrativa é a da *identidade* confrontada à *alteridade*. Uma história de vida mistura-se a outras histórias de vida, confrontam-se e interpenetram-se. Essa relação pode significar uma busca de sentidos comuns ou um projeto coletivo sobre o mundo. Lévinas (2009, p. 53) leva ao extremo a categoria do *outro* pela qual instaura uma ética da responsabilidade que permite superar o imperialismo do eu. Ao perder-se pelo outro, ou em seu favor, o eu encontra o “si mesmo”. A pessoa é, portanto, um ser “descentrado” chamado a responsabilizar-se pelo outro.

Responsabilizar-se pelo mundo é o tema desenvolvido por Hans Jonas, conforme apresentado brevemente nessa dissertação, tema permanentemente em aberto, pela fecundidade que promete. O autor tem um método não convencional: ao invés de alimentar o pensamento utópico, propõe o “medo” como primeira obrigação de uma ética da responsabilidade. Eleva o medo e o temor a um *status* digno do homem, pois considera-os, acompanhado da esperança de evitar o mal, a motivação privilegiada da ação responsável. Relaciona esse medo inclusive à angústia – não em causa própria –, ao sentimento de angústia – lembrando Heidegger – que não é covardia ou um sentimento patológico, mas um sentimento capaz de mobilizar a responsabilidade pelo outro e pelo mundo. Angústia que não é ansiedade, ou um tipo de medo que anula o homem e imobiliza seu poder de agir, mas angústia que está mais ligada à idéia de temor diante de algo “sagrado” – a continuidade da vida humana atrelada à proteção de seu patrimônio. Trata-se de garantir a integridade futura da “imagem e semelhança”, o que quer que signifique tal expressão. Para Frankl (1994a, p. 283), recuperar ou preservar a imagem do homem tem o sentido metafísico de destacar sua transcendentalidade, que transborda sua imanência. A ética da responsabilidade assume diferentes matizes que se complementam. Para Jonas (2006, p. 353), “trata-se de assumir a responsabilidade pelo futuro do homem”.

Hannah Arendt (2007, p. 247) atrela tal responsabilidade pelo mundo à educação, especificamente à atitude que os adultos têm diante do fenômeno da natalidade como fator de renovação permanente do mundo:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...]. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo [...], preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

A ética da responsabilidade pressupõe, enfim, na visão frankliana, uma educação “orientada ao sentido”. E se ao longo dessa dissertação o “sentido da vida” foi apresentado como um dado da existência, poder-se-ia concluir dizendo que, em última análise, dar sentido é “tomar postura”. Afirmar o sentido incondicional da vida ou seu absurdo total são duas possibilidades de igual valor teórico. Ambas são concebíveis. Tal questão se resolve não a partir de um posicionamento lógico, que pode ser tanto a favor como contra tal afirmação. Trata-se de uma “decisão” de caráter ontológico e emocional – a *raison du coeur* pascalina –; contudo, a legitimidade das duas afirmações ressalta a responsabilidade da resposta. Trata-se, enfim de uma “opção pessoal” que, em última instância, é uma questão de fé. E aqui Frankl (1994a, p. 153) faz uma belíssima asserção:

As razões em prol ou contra mantêm a balança equilibrada; mas o apostador põe sobre o prato o peso de seu ser.

Não é o saber aquilo que decide esta opção, mas a fé; no entanto, a fé não é um pensamento do qual se retirou a realidade do pensado, mas um pensamento ao qual se acrescentou a existencialidade do pensante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião – 10 livros de poesia*, Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- _____, Hannah. *A Vida do Espírito, Volume II – Querer*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- AQUINO, Tomás de. *A Prudência – a virtude da decisão certa* – tradução, introdução e notas de Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERTOLINI, Piero. *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: La Nuova Italia, 2002.
- BREZINKA, Wolfgang. *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder, 1990.
- BRUZZONE, Daniele. *Autotrascendenza e formazione*. Milano: Vita e Pensiero, 2001.
- _____, Daniele. *Pedagogía de las alturas – Logoterapia y educación*. México: Ediciones LAG, 2008.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Editora Moraes, 1974.
- CHARLES, Sébastien. *Cartas sobre a hipermodernidade*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2009.
- DERISI, Octavio. *Max Scheler: etica material de los valores*. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1979.
- D' ARCAIS, Giuseppe Flores. *Pedagogie personalistiche e/o Pedagogia della persona*. Milano: La Scuola, 1994.
- DIENELT, Karl. *Antropologia pedagógica*. Madrid: Aguilar S.A., 1979.
- ESPINOSA, Norberto A. *La concepción de la conciencia en la logoterapia de V. Frankl*. Buenos Aires: San Pablo, 1994.
- FIZZOTTI, Eugenio. *Angoscia e personalità*. Napoli: Edizioni Dehoniane, 1980.
- _____, Eugenio. *De Freud a Frankl – interrogantes sobre el vacío existencial*. Espanha: EUNSA, 1981.
- FORTE, Bruno. *À escuta do outro – filosofia e revelação*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- FRANKL, Viktor E. *La sofferenza di una vita senza senso*. Torino: Elle di ci, 1982.

_____, Viktor E. *Un significato per l'esistenza – psicoterapia e umanismo*. Roma: Città Nuova, 1983a.

_____, Viktor E. *Psicoanálisis y existencialismo – de la psicoterapia a la logoterapia de Viktor E. Frankl*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983b.

_____, Viktor E. *Psicoterapia y humanismo – tiene un sentido la vida?* México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

_____, Viktor E. *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

_____, Viktor E. *La voluntad de sentido*. Barcelona: Editorial Herder, 1988.

_____, Viktor E. *Psicoterapia e Sentido da vida*. São Paulo: Quadrante, 1989.

_____, Viktor E. *El hombre doliente – fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Editorial Herder, 1994a.

_____, Viktor E. *Logoterapia y análisis existencial*. Barcelona: Editorial Herder, 1994b.

_____, Viktor E. *A presença ignorada de Deus*. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____, Viktor E. *Lo que no está escrito en mis libros – Memorias*. Buenos Aires: San Pablo, 1997b.

_____, Viktor E. *Fundamentos y aplicaciones de la Logoterapia*. Buenos Aires: San Pablo, 2005a.

_____, Viktor E. *En el principio era el sentido – reflexiones en torno al ser humano*. Barcelona: Paidós, 2005b.

_____, Viktor E. *Si può insegnare e imparare la psicoterapia? – Scritti sulla logoterapia e analisi esistenziale* (a cura di Eugenio Fizzotti). Roma: Edizioni Magi, 2009.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JONAS, Hans. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KANT, Emmanuel. *Crítica da Razão Prática*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d

LASCH, Christopher. *O mínimo eu – sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LAUAND, Jean. *Ética e Antropologia – Estudos e traduções*. Série Acadêmica. São Paulo: Editora Mandruvã, 1997.

_____, Jean. *Filosofia, Linguagem, Arte e Educação: 20 conferências sobre Tomás de Aquino*. Coleção Humanidades, V. 1. São Paulo: Factash Editora, 2007.

LEOCATA, Francisco. *Persona, Lenguaje, Realidad*. Buenos Aires: EDUCA, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEWIS, C. S. *A abolição do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIPOVETSKY, Giules. *A Era do Vazio*. Barueri, SP: Manole, 2005a.

_____, Giules. *A Sociedade Pós-Moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Barueri, SP: Manole, 2005b.

MACHADO, Nílson José. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2000.

_____, Nílson José. *Conhecimento e valor*. São Paulo: Moderna, 2004.

MARÍAS, Julián. *História da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARINA, José Antonio. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Caminho, 1995.

MÄRZ, Fritz. *Dos ensayos de pedagogia existencial*. Barcelona: Herder, 1981.

NANNI, Carlo. *L' Educazione tra crisi e ricerca de senso – un approccio filosofico*. Roma: LAS, 1997.

ORTEGA Y GASSET, José. “Las dos grandes metáforas”, in: *Obras Completas*, Tomo II. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

_____, José. *Unas Lecciones de Metafísica*. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

PINTOS, Cláudio García. *Viktor E. Frankl – la humanidad posible*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

POSTMAN, Neil. *Fim da Educação – redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 2002.

REALE, G. e ANTISERI, D. *Historia del pensamiento filosófico y científico – Del romanticismo hasta hoy*. Vol. III. Barcelona: Herder, 1992.

RICOEUR, Paul. *Em torno ao político*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____, Paul. *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Mal-estar na Modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SCHELER, Max. *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1994.

SEBASTIAN, Antonio San Cristobal. *Filosofia de la Educación*. Madrid: Ediciones Rialp, 1965.

SEN, Amartya. *Identity & Violence – the illusion of destiny*. Great Britain: Penguin Books, 2006.

STEUERMAN, Emilia. *Os Limites da Razão*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2003.

VOLKMER, Sérgio Augusto. *O perceber do valor na ética material de Max Scheler*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2006.

WEBER, Max. *Ciência e Política – duas vocações*. São Paulo: Cultrix, s/ data.

ZUBIRI, Xavier. *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.