

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

COGEAE

FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

DIEGO VAINER ANDRADE SANTOS

**As implicações de uma educação numa abordagem fenomenológica:
educar para o sentido da vida**

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

DIEGO VAINER ANDRADE SANTOS

Monografia apresentada ao Curso Fundamentos de uma Educação para o Pensar, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - COGEAE, como pré-requisito para a obtenção do certificado de especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, orientada pela Professora Dra. Sonia Aparecida Ignacio Silva.

SÃO PAULO

2014

A minha mãe, mestra e sabedoria
viva nessa vida. Educadora
incansável por excelência,
inspiração dos meus dias. Sempre
aqui dentro desse coração! Sem
você nada do que sou eu seria, e eu
sou tão feliz por ser quem eu sou:

simplesmente teu filho!

AGRADECIMENTOS

À minha família pequena mais intensa, minha mãe querida, Douglas e Mi, Vi, Dodis e Evellyn, Ana, sem vocês tudo seria tão vazio e sem sentido.

A meus amores Elisama e Felipe, amar vocês me faz um homem melhor e mais feliz, a vida ao lado de vocês é tão leve e cheia paz, é maravilhoso seguir a vida tendo-os como porto seguro.

A meus amigos e irmãos Vítor e Marcelo, a amizade de vocês é um bálsamo para alma.

A meus amigos tão queridos Jonathan, Fabi, Thaís e Monique, sem vocês tudo seria tão difícil, os risos, partilhas e conversas continuam vivas dentro de mim.

À professora Sonia Aparecida Ignacio Silva pela orientação, generosidade e confiança, sem você esse trabalho seria apenas um sonho, obrigado por acreditar em meu potencial.

A Deus, fonte de vida, sentido, amor, verdade e graça. Sentido da minha vida e dos meus dias. Sempre me deu muito mais do que eu merecia!

RESUMO

Neste trabalho, configura-se uma pesquisa de cunho filosófico-educacional e exploratório, que buscou problematizar o modelo de educação vigente. Tenciona-se discutir as implicações de uma educação num viés fenomenológico, humanista, centrada no aluno e em sua subjetividade. Objetiva-se apresentar as características de uma educação de caráter fenomenológico, partindo-se de um questionamento que se volta para um resgate da dimensão antropológica do processo educacional, que tem como fim último contribuir para que a existência concreta do indivíduo, de onde emerge sua verdade existencial, encontre seu espaço no cotidiano escolar. Tendo como primeiro norte teórico os pedagogos que buscam realizar as interfaces entre educação e fenomenologia (MARTINS, BICUDO, PEIXOTO, REZENDE e WERNECK), refletiu-se sobre a importância e urgência desse modelo de educação e suas contribuições para a ressignificação do próprio sentido do ato de educar. Num segundo momento, foi apresentado o pensamento antropológico de Viktor E. Frankl que mesmo não sendo pedagogo, possui em sua escola terapêutica, a logoterapia, um cabedal de referências que pode contribuir de forma significativa para a construção de uma nova mentalidade educacional. Através dessa pesquisa teórico-bibliográfica, inúmeras iluminações teóricas sobre o método fenomenológico foram engendradas. Como resultado, podemos perceber a importância do método fenomenológico como ferramenta de análise da realidade e também a necessidade de reintegração entre o mundo da ciência e o mundo da vida como é apontado por este método. A busca pelo sentido da vida, através da palavra poética, é indicada como uma reflexão que sintetiza o poder singularizador da poesia, como caminho para a construção da subjetividade na existência. Enfim, a pesquisa direciona a reflexão para a necessidade de uma pedagogia que tenha como fio condutor uma antropologia existencial e engajadora, que encontra na autotranscendência sua autorrealização a partir de um Eu educado e construído por meio da realização de valores.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Fenomenologia; Método fenomenológico; Essência; O sentido da vida; Liberdade

ABSTRACT

In this paper lies an educational philosophical and exploratory research, seeking to question the current model of education. It is intended to discuss the implications of an education in a phenomenological, humanistic perspective, student-centered and their subjectivity. We aim to present the characteristics of a phenomenological character education, starting with a questioning which leads to a rescue of the anthropological dimension of the educational process, whose final objective is to help the concrete existence of the individual, where emerges existential truth from, to find his space in the school routine. Taking as our first guide theorist, the educators who seek to accomplish the interfaces between education and phenomenology (Martins, Bicudo, Peixoto, Rezende e Werneck) reflected on the importance and urgency of education model and its contributions to the redefinition of the true meaning of the act of educating. Secondly, it has been presented the anthropological thought of Viktor E. Frankl who although hasn't been a pedagogue, had in its therapeutic school, logotherapy, a set of references that could contribute significantly to the construction of a new educational mentality. Through this theoretical literature, countless theoretical ideas on the phenomenological method were created. As a result, we can realize the importance of the phenomenological method as a tool in order to analyze the reality and also the need of reinstatement between the world of science and the world of life as it is pointed out by this method. The pursuit of the meaning of life through the poetic word is seen as a reflection that summarizes the particular power of poetry as a way for the construction of subjectivity in existence. Finally, the research leads the reflection to the need of a pedagogy which has as a common thread an existential anthropology and committed lying on the self-transcendence the self-accomplishment from a polite "ME" built through the realization of values, their own values.

KEYWORDS

Education; Phenomenology; Phenomenological method; Essence; The meaning of life; Freedom

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. ORIGEM DA FENOMENOLOGIA

- 1.1 Edmund Husserl: vida e obra
- 1.2 Uma filosofia crítica das ciências
- 1.3 O método fenomenológico
- 1.4 A redução fenomenológica e a intencionalidade
- 1.5 A redução eidética e a intuição das essências.

2. A EDUCAÇÃO NUMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

- 2.1 O Eu educado
- 2.2 A educação centrada no aluno: valores e características

3. O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

- 3.1 Logoterapia e educação
- 3.2 Educar para o sentido: alfabetização existencial

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a importância e necessidade de uma educação a partir de um viés fenomenológico. De um modo geral, a abordagem fenomenológica ainda não encontrou seu lugar no pensamento educacional, o que existe são apenas tentativas isoladas sobre as possíveis interfaces entre Fenomenologia e Educação. Por essa razão, refletir sobre a educação num registro fenomenológico é buscar o sentido da própria educação.

Segundo Rezende (1990, p.17) a concepção sobre o sentido é sempre plural:

A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que há vários sentidos para a educação, isto é, inúmeras compreensões possíveis sobre a educação numa perspectiva fenomenológica. Mesmo sabendo que o sentido nunca se dará por completo, a busca pelo sentido não deve ser abandonada, visto que é ela que gera dinamicidade em nossas buscas:

O sentido pleno é aquele que nunca encontramos e ao qual, no entanto, nunca podemos renunciar. O senso do sentido que falta, do mais sentido que ainda há, é que dinamiza toda nossa procura e relativiza todas as nossas descobertas [...]. (REZENDE, 1990, p. 28).

Encontrar o sentido da educação é fundamental para que o processo educacional possa também ganhar novos contornos epistemológicos. Uma abordagem fenomenológica tem como escopo a existência, e o homem dentro dessa existência com suas demandas existenciais. O que contemplamos hoje é uma cisão entre ciência e vida, e como consequência, um processo educacional destituído de significado e sentido.

O psicólogo Viktor Frankl (1990) será uma importante referência nesse caminho de construção de um pensar de ordem fenomenológica, uma vez que seu pensamento direciona-se para a busca do sentido da vida, que é um dos temas fundamentais do pensamento fenomenológico. Este autor aponta para a vontade de sentido como busca fundamental de todo homem, por essa razão será uma importante referência dentro da presente pesquisa, visto que também sua corrente terapêutica, a logoterapia, é fecunda na possibilidade de se realizar interfaces com a educação.

O olhar precisa ser recentrado e purificado, para que possamos encontrar a essência do ato de educar :

Tanto o homem como a educação estão em crise neste momento histórico e precisam ser retomados em seus modos existenciais. O ponto de concentração do pensamento deveria ser uma antropologia filosófica. A pergunta inicial deveria ser: “Que é o homem”? Seguida de outra: “Qual é o relacionamento do homem com o mundo”? (MARTINS, 2006, p. 46).

A presente pesquisa qualitativa, bibliográfica e de cunho exploratório se utilizou do método fenomenológico para a sistematização das informações. Isso, uma vez que a fenomenologia como uma filosofia que pretende ser uma ciência rigorosa, mas também um dar conta do espaço, do tempo e do mundo vivido, é um método.

O método fenomenológico consiste em colocar entre parênteses nossos juízos, crenças, tradições, pressuposições ou explicações pré-fabricadas para que possamos, através de reduções sucessivas, chegar às coisas mesmas, isto é, à essência do fenômeno que se encontra no mundo vivido. Ele é uma ferramenta da pesquisa qualitativa.

A epouqué, elemento fundamental do método fenomenológico, segundo Moustakas (*apud* MOREIRA, 2002), procura realizar:

[...] um processo de colocar de lado predileções, preconceitos, predisposições, e permitir que as coisas, os eventos e as pessoas entrem de novo na consciência, e olhá-los e vê-los mais uma vez, como se fosse pela primeira vez. Isto é crítico não apenas para a determinação científica, mas também para a própria vida — a oportunidade de um iniciar renovado, um recomeçar, não sendo atrapalhado por vozes do passado a nos

dizer como as coisas são ou vozes do presente a dirigir nosso pensamento. (MOUSTAKAS *apud* MOREIRA, 2002, p. 114).

Em suma, a presente pesquisa procura a partir desse norte teórico, o método fenomenológico, apontar algumas iluminações teóricas que nascem de dentro dessa filosofia que, após surgir no século XIX, tem contribuído para novas construções epistemológicas. Durante o trabalho objetivou-se mostrar como a fenomenologia pode realizar inúmeras conexões com o pensamento educacional, contribuindo assim para que este possa se reinventar e encontrar-se nesse tempo chamado de pós-modernidade, que possui especificidades que não podem ser ignoradas.

CAPÍTULO 1

Origem da Fenomenologia

A fenomenologia surgiu no final do século XIX, na Alemanha, e o filósofo Edmund Husserl é considerado o seu criador. Perante a crise das ciências humanas enfrentadas nesse período, a fenomenologia surge como um novo referencial teórico-metodológico, a partir da necessidade de uma renovação da reflexão filosófica. Sua abrangência e contribuição lhe permitiram transcender a filosofia e realizar interfaces com outros saberes, como afirma Capalbo (1996, p. 7):

A sua contribuição se faz sentir na renovação dos métodos e na nova abordagem e orientação dos problemas nas ciências humanas, notadamente na psicologia, psiquiatria, ciências sociais, teologia biologia [...] Em filosofia se faz sentir a renovação dos estudos de antropologia filosófica, filosofia da história, lógica, filosofia da linguagem, estética.

Daí que podemos inferir a fecundidade da fenomenologia para a ressignificação do pensamento. Muito embora complexa e hermética, ela é fértil na capacidade de reinvenção e atuação dos saberes.

Segundo Angerami (2007) a fenomenologia surge como uma tentativa de análise do fenômeno enquanto fenômeno, buscando superar, assim, as generalizações realizadas pelo método positivista, método esse preponderante dentro do pensamento científico da época, que desconsiderava a singularidade dos fenômenos humanos, se pautando apenas no mundo observável, empírico, matematizável.

Marcuse (*apud* MONDIM, 1983, p.112) caracteriza o pensamento positivista da seguinte maneira:

[...] a) convalidação do pensamento cognitivo por meio da experiência factual; b) a orientação do pensamento cognitivo para as ciências físicas como modelos de certeza e exatidão; c) a persuasão de que o progresso do conhecimento depende de tal orientação. Em consequência disso, o positivismo é uma luta contra todas as metafísicas, contra todos os

transcendentalismos e idealismos, considerados modos de pensamento obscurantistas e regressivos [...] O positivismo se propõe vir de encontro ao desejo de estender o domínio do homem sobre a natureza por meio da ciência, e à exigência de organizar, por meio da ciência, o mundo humano [...]

Husserl (*apud* REALE, 2006, p. 184) diz que a crítica fenomenológica se concentra no esquecimento do homem e do sentido da existência humana. O positivismo se afastou da vida concreta do homem, concentrando-se assim num mundo de abstração que nada poderia fazer para que o homem pudesse encontrar o seu lugar na existência. As epistemologias, segundo ele, nada têm construído para aquilo que, verdadeiramente, possa significar algo de substancial para a vida e suas variáveis existenciais. Portanto, apenas um saber científico que pudesse tratar dos problemas fundamentais da existência humana e suas variáveis, poderia ter um significado para o homem:

[...] A exclusividade com que, na segunda metade do século XIX, a visão de conjunto do mundo do homem moderno se deixou determinar pelas ciências positivas, e com que se deixou deslumbrar pela 'prosperity' que daí derivava, significou o afastamento dos problemas decisivos para uma autêntica humanidade. As meras ciências de fatos criam meros homens de fato [...] na miséria de nossa vida [...] tal ciência não tem nada a nos dizer. Em princípio, ela exclui aqueles problemas que são os mais candentes para o homem, o qual, em nossos tempos atormentados, sente-se à mercê do destino; os problemas do sentido e do não sentido da existência humana em seu conjunto [...] O que tal ciência tem a dizer sobre a razão e sobre a não-razão, o que tem ela a dizer sobre nós, homens, enquanto sujeitos dessa liberdade? Obviamente, a mera ciência de fatos não tem nada a nos dizer a esse respeito: ela, precisamente, abstrai de qualquer sujeito. (REALE, 2006, p. 184).

1.2 Edmund Husserl: vida e obra

Segundo Peixoto (2003):

Husserl nasceu no dia 8 de abril de 1859, na cidade de Prosnitz, Morávia, pertencente ao Império Austro-Húngaro. Judeu de nascimento, adotou a fé protestante. Estudo, de 1869 a 1876, em Viena e Olmutz. Entre 1876 e 1878, estudou matemática, física e astronomia na Universidade de Leipzig [...]

Os estudiosos e intérpretes costumam distinguir três etapas no pensamento de Husserl, relacionadas a três das suas principais obras. Fala-se do Husserl das *Investigações lógicas*, caracterizadas por um logicismo essencialista; das *Ideias*, com o idealismo transcendental; da *Crise*, com o vitalismo historicista [...] Com a ascensão do nazismo, na Alemanha, em 1933, Husserl fica proibido de deixar, sem autorização, o país. Em 1935, faz sua palestra “A filosofia na crise da humanidade européia”, em Viena, e na Universidade de Praga, a conferência “A crise das ciências européias e a fenomenologia”. Husserl morreu aos 79 anos, no dia 27 de abril de 1938, na Alemanha, em Friburgo. Nesse mesmo ano, com a ameaça do nazismo, o franciscano Hermann Leo Van Breda transportou, clandestinamente, cerca de 40 mil páginas inéditas dos manuscritos estenografados de Husserl, para a Universidade Católica de Louvain, Bélgica, onde foi fundado o arquivo-Husserl. (PEIXOTO, 2003, p. 14-15).

Husserl era um filósofo hermético, suas obras sempre foram de difícil compreensão, porém, ricas em quantidade e qualidade. Contribuiu de forma única para a renovação das ciências humanas através do método fenomenológico. Buscou superar a dicotomização cartesiana, tencionando realizar assim a integração entre idealismo e empirismo, subjetividade e objetividade do conhecimento.

Com a fenomenologia, Husserl pretendia realizar uma revisão das verdades tidas como cientificamente inabaláveis na ciência. Peixoto (2003) afirma que reumanizar as ciências por meio da fenomenologia era um dos objetivos fundamentais de seu método fenomenológico.

1.3 Uma filosofia crítica das ciências

A grande crítica estabelecida pelo pensamento fenomenológico centra-se no esquecimento do homem realizado pela mera ciência de fatos, segundo uma expressão do próprio Husserl. O sentido da existência humana, os problemas fundamentais que perpassam a vida concreta foram esquecidos, o que se contempla é apenas uma ciência que produz uma consciência separada do mundo-vida. O conhecimento, nessa perspectiva, se constrói a partir de teorias, definições e conceitos e não alcança os problemas enfrentados pelo homem na concretude do seu existir.

Uma vez que o pensamento fenomenológico busca voltar às coisas mesmas para encontrar sua essência, devemos questionar: “O que é a ciência?” ou “Qual é o sentido da ciência?”, como afirma Dartigues (1973, p.71). Em outras palavras, o que buscamos ao fazer ciência? Qual o fim último do saber científico ou qual deveria ser esse fim último? Que lugar tem o homem dentro do pensamento científico?

A subjetividade do homem foi esquecida nesse processo de construção de conhecimento. Criou-se um saber de constatação objetivista e não de elaboração do que deveríamos construir enquanto projeto de humanidade:

As ciências da natureza nada têm a dizer, já que elas, por método, tratam apenas dos corpos e *excluem a subjetividade*. Mas as próprias ciências do espírito, na medida em que querem ser objetivas, evitam toda tomada de posição normativa, contemplando-se em constatar o que é, sem apreciá-lo e sem sugerir o que deve ser. (DARTIGUES, 1973, p. 73/ grifo nosso).

Por essa razão, o que se deve buscar é a reintegração entre o mundo da ciência e o mundo da vida. Posto que uma ciência alijada da vida perde o seu sentido de existir. O mundo em que vivemos precisa ser pensado de forma rigorosa, pois é nele que construímos nossos projetos e realizamos nosso engajamento existencial. É necessário libertar-se do objetivismo científico para poder se inserir num horizonte de sentido que alcance o homem em seus dilemas existenciais é imprescindível:

Não se tratará, certamente, para a reflexão fenomenológica de renunciar à objetividade científica, mas de reintegrar o mundo da ciência no mundo da vida. Pois, se não encontramos a vida no mundo da ciência é talvez porque a ciência não é senão uma produção da vida e porque esta permanece recuada com relação a uma prática que, no entanto, ela determina e que não basta [...] Para dissipar a ilusão objetivista, é preciso fazer reaparecer o liame que liga a ciência ao mundo da vida, isto é, ao mundo cotidiano em que vivemos, agimos, fazemos projetos, entre outros, o da ciência, em que somos felizes ou infelizes [...]. (DARTIGUES, 1973, p. 77-78).

O pensamento positivista foi responsável, em grande medida, pelo cientificismo, ou seja, uma supervalorização das ciências empíricas em

detrimento a outras formas de conhecimento, dentre elas a filosofia, ou seja, a ciência se colocou como um saber que consegue tangenciar em si todas as respostas às questões humanas, muito embora se saiba a impossibilidade de tal empreendimento epistemológico.

O homem busca a verdade dentro de seu mundo-vida, isto é, deseja conhecer de forma objetiva o que lhe perpassa, sente-se condenado a dar sentido ao que lhe acontece. As formas de conhecimento oferecem caminhos para se alcançar a verdade, muito embora o conceito de verdade seja absolutamente relativo, histórico e cultural, mesmo assim nenhuma dessas formas de conhecimento se exime de realizar essa busca ou afirmar a impossibilidade de se alcançar de forma exata tal conquista. Em outras palavras, a busca pela verdade sempre será um dilema em qualquer campo do saber.

Nas palavras de Dartigues (1973) percebemos uma crítica em relação à tríade ciência, verdade e vida:

Mas fazer depender o sentido das ciências da intenção que elas dissimulam e religar esta própria intenção à *vida*, isto é, à subjetividade ou, pelo menos, à intersubjetividade que as constitui, não será relativizar sua verdade, declarar que a verdade científica não é senão uma verdade entre outras e, portanto, despojá-la do privilégio de que ela se prevalece desde os tempos modernos? Somos com isso reconduzidos ao problema mais vasto da verdade. Se, com efeito, a ciência não recebeu sua verdade de si própria, e ela não é verdade antes da vida e sem vida, resta perguntar-se em que esta vida pode ser, ela própria, verdade e fonte de verdade. (DARTIGUES, 1973, p. 81/ grifo do autor).

A vida pode ser ela própria verdade e fonte de verdade? A partir desse questionamento, cabe uma séria reflexão sobre a vida que tem sido esquecida. Vida que é fonte de verdade e chão no qual toda verdade é construída. Toda percepção que, depois de refletida e reavaliada vai produzir algum tipo de conhecimento, nasce do chão da história. Sendo assim, o esquecimento desse plano de imanência leva, invariavelmente, ao esquecimento do próprio ser, visto que somos construídos a partir de nosso registro histórico, social, cultural e existencial:

Ligar o mundo à vida da consciência é arrancá-lo à opacidade de uma realidade em si e estranha, submetê-lo à luz da razão e ao poder da liberdade. Não se deixar imergir na *história do sentido*, isto é, não se contentar em sofrê-la, mas torná-la consciente pela reflexão filosófica, é também reatar ativamente com o *sentido da História*. (DARTIGUES, 1973, p. 88/ grifos do autor).

Dentro de seu plano de imanência o homem se depara com questões de fundo, de ordem existencial, ou seja, perguntas radicais sobre o sentido de sua própria existência. Tais questões o levam a uma nova compreensão de si mesmo e de seu lugar no mundo. Muitos se furtam a responder tais questões, por essa razão, deixam de se colocar num processo profundo de humanização.

Parafraseando Sartre, podemos afirmar que o homem está “condenado a dar sentido à própria vida”, tarefa da qual não pode se eximir. O pensamento fenomenológico tem como característica realizar este tipo de reflexão, muito embora saiba que ela sempre estará em aberto: “A grande intuição da fenomenologia é exatamente esta: há sentido, há sentidos, há mais sentido do que podemos dizer”. (REZENDE, 1990, p. 26).

Em outra passagem Rezende (1990) corrobora:

O sentido pleno é aquele que nunca encontramos e ao qual, no entanto, nunca podemos renunciar. O senso do sentido que falta, do mais sentido que ainda há, é que dinamiza toda nossa procura e relativiza todas as nossas descobertas [...] A fenomenologia desconfia daqueles que pretendem acabar com os mitos e a poesia, ou afirmar a univocidade em detrimento da polissemia. Interessa-nos o “visível e o invisível”, “o olho e o espírito”, “o sentido e o não sentido”, “as aventuras e a dialética”, “a existência e a significação”, “a vida e a metáfora”. (REZENDE, 1990, p. 28-29).

Nesse sentido, podemos afirmar que a fecundidade do pensamento fenomenológico se encontra no reconhecimento de um saber que se compreende como sempre inacabado, contudo, enfrenta a pluralidade de sentido que sempre há em todas as realidades. Polissemia ao invés de univocidade, isto é, a hermenêutica em detrimento do objetivismo estéril. A fenomenologia aceita a complexidade do pensar, entendendo que realizar esta renúncia significa deixar o homem à responsabilidade de si mesmo:

Mas é verdade também que o homem não pode escapar às interrogações radicais, a menos que renuncie à busca desse sentido fundamental sem a qual ele não seria de nenhum modo homem. (DARTIGUES, 1973, p. 89).

1.4 O método fenomenológico

O método fenomenológico é uma ferramenta para se analisar a realidade. Sua intenção consiste em “colocar entre parênteses” ou “por em suspensão” o fenômeno analisado. Trata-se de construir uma epistemologia que possa levar o sujeito a libertar-se de teorias, pressuposições ou hipóteses explicativas, de tal modo que possa, através da descrição e reduções sucessivas, realizar um processo de intuição das essências. Este método tem como escopo a experiência cotidiana da pessoa, em outras palavras, compreender o homem a partir de sua facticidade, ou seja, os elementos condicionantes de sua existência.

Assim, para Forghieri (2012):

A reflexão fenomenológica vai em direção ao “mundo da vida”, ao mundo da vivência cotidiana imediata, no qual todos nós vivemos, temos aspirações e agimos, sentindo-nos ora satisfeitos e ora contrariados.

Os pensamentos, as representações têm origem nessa vivência pré-reflexiva, ou “antidepreciativa”, que é anterior a toda elaboração de conceitos e de juízos; até as mais abstratas e sofisticadas formulações científicas partem dessa vivência. A ciência não começa quando articula uma teoria, resultante de suas investigações; ela tem início com a intenção do cientista ao desejar esclarecer um problema que surgiu em sua vivência cotidiana. (FORGHIERI, 2012, p.18).

Nessa mesma perspectiva Werneck (1990) afirma:

[...] é preciso lembrar que a vida do homem não se restringe às categorias teóricas do conhecimento racional. É uma vida de ação, de sentimento, de vontade, de julgamento estético etc... O homem quer, sente, age, emociona-se diante da beleza, da bondade, da feiúra e da maldade. Querer, sentir e agir começam por um conhecimento que deve apresentar o objeto

(mundo ou o próprio “eu”) do modo mais livre de preconceitos, de interferências espúrias. (WERNECK, 1990, p. 76).

Ou seja, o cotidiano imediato é em primeiro lugar objeto da reflexão fenomenológica e também da ciência. Esta nasce dos problemas e enfrentamentos com as questões de ordem simples e também complexas com as quais se depara. A construção científica com o seu cabedal teórico, apenas tem início a posteriori dessa problematização.

Segundo Moustakas (*apud* MOREIRA, 2002) o método fenomenológico tenciona realizar:

[...] um processo de colocar entre de lado predileções, preconceitos, predisposições, e permitir que as coisas, os eventos e as pessoas entrem de novo na consciência, e olhá-los e vê-los mais uma vez, como se fosse pela primeira vez. Isto é crítico não apenas para a determinação científica mas também para a própria vida — a oportunidade de um iniciar renovado, um recomeçar, não sendo atrapalhado por vozes do passado a nos dizer como as coisas são ou vozes do presente a dirigir nosso pensamento. (MOUSTAKAS *apud* MOREIRA, 2012, p. 114).

O processo de conversão do olhar está subjacente ao método, segundo a afirmação do autor, e dentre as implicações desta conversão está a transformação da própria vida, e não apenas das estruturas epistemológicas do indivíduo. O pensamento sofre um processo de construção histórica, cultural e social, e sempre estará em constante devir. Repensar a historicidade do próprio pensar possibilita a ressignificação do mesmo. Por isso, podemos afirmar que o método fenomenológico busca realizar um processo de reinvenção metódica, teórica e existencial do pensamento e o faz repensando os critérios que o fundamentam. Em síntese, o que se procura é o pensamento autônomo e o autoconhecimento:

O método fenomenológico vai “ensinar” a ver além das aparências, a detectar, a decodificar. A desvencilhar-se dos fatores que interferem no conhecimento, na compreensão do mundo, do outro e de si mesmo, para chegar ao autoconhecimento e à autodeterminação. (WERNECK, 1991, p. 65).

E conclui a mesma autora: “A reflexão fenomenológica é, em última análise, uma busca de liberdade, uma busca de compreensão do homem e de sua ação”. (WERNECK, 1991, p. 70).

Nessa mesma perspectiva, podemos afirmar que o método fenomenológico direciona o pensamento para a problemática do sentido. Encontrar o sentido da própria existência e do mundo que o perpassa é um processo inerente a existência humana. Pensar é transcender a si mesmo para encontrar o próprio lugar no mundo. A complexidade e variáveis dessa busca pelo sentido de si e do mundo não podem permitir que o homem inicie esse processo e projeto de vida. Segundo Rezende (1990, p.17): “A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer”. Daí que podemos compreender que o sentido nunca se dará por completo, uma vez que sua dinamicidade e polissemia sempre nos proporcionarão novas buscas e reelaborações do pensamento, de modo que a dialética dos contrários sempre nos perpassará.

1.5 A redução fenomenológica e a intencionalidade

O retorno “às coisas mesmas” ou a *epoché*, como diriam os gregos antigos, é a matriz, ou seja, a base de construção do pensamento fenomenológico. Adotar essa postura significa, em outras palavras, colocar entre parênteses nossas crenças, conceitos, hábitos mentais, para que se possa ir ao encontro ao mundo vivido, com o próprio olhar, tendo em mente que inúmeras vezes não nos damos conta dos condicionamentos epistemológicos nos quais estamos imersos, e assim, não construímos de forma autônoma e livre o próprio pensar.

Segundo Peixoto (2003):

A *epoché* (ou redução fenomenológica) é uma palavra grega que significa “suspensão”, “cessação”, ou seja, a colocação entre parênteses de todo interesse “naturalmente” orientado. Para a fenomenologia, a *epoché* consiste em deixar de lado todos os nossos pré-conceitos, numa suspensão provisória dos nossos julgamentos, para assim poder aprender as “coisas em si”. Quando afastamos, ou melhor, suspendemos os nossos

valores e julgamentos, evitamos que as idéias pré-formadas influenciem no entendimento do fenômeno. (PEIXOTO, 2003, p. 25).

Nesse sentido, podemos inferir que construir um novo olhar sobre o fenômeno, através de um exercício metódico da dúvida, refletindo sobre o irrefletido é a intenção da epoché.

Desaprender o aprendido ou aquilo que nunca deveria ter sido aprendido é um dos fundamentos do pensamento de orientação fenomenológica. Segundo Nicola (2002) a epoché nos instrumentaliza para que possamos realizar um processo de higienização mental, isto é, limpar nossa consciência, despojando-nos das leituras enviesadas, dos argumentos do senso comum que ficaram arraigados no pensamento pela ausência de reflexão, os condicionantes culturais, históricos e também as tradições que sempre engendram uma letargia epistemológica.

O apelo de Husserl para fazer epoché – ou seja, colocar entre parênteses todos os hábitos, os pré juízos, as convicções ingênuas e as considerações óbvias – não se propõe a ser um processo exclusivamente destrutivo. Ao contrário da epoché cética, a fenomenológica não pretende demonstrar a inexistência de uma verdade qualquer, mas ao contrário, demonstrar que o exercício da dúvida metódica e a suspensão de todo saber positivo já adquirido são instrumentos de higiene mental. O pesquisador fenomenológico deve esvaziar a mente de tudo o que é fictício, não necessário, casual e pessoal, para se colocar na condição de um espectador ingênuo e desinteressado. Depois de assim se ter libertado de uma parte de si mesmo, por meio de um trabalho demorado e árduo, será capaz de analisar com a devida objetividade o mundo e os fenômenos da consciência e do espírito. (NICOLA, 2002, p. 459).

O conhecimento nunca é neutro, sempre é acompanhado pela intencionalidade, porém, não atentar para a dimensão intencional deste, faz com que incorramos no erro de não perceber o processo de interação entre o discurso científico e a vida que, invariavelmente, precisam estar justapostos para que o conhecimento consiga, de fato, realizar o processo de hominização

que é base, ou deveria ser, de toda construção epistemológica. Segundo Martins (1992, p. 54): “Ir às coisas mesmas é retornar a esse mundo antes deste conhecimento que é falado pelo próprio conhecimento e em relação ao qual qualquer determinação científica é abstrata”.

A partir desse fio condutor, podemos perceber que a epoché busca ativar as potencialidades do pensamento. A descrição autêntica, subjetiva, radical e crítica da realidade, apenas é possível através dessa profunda atitude epistemológica. O fenomenólogo busca produzir novas conexões, encontrar novos sentidos, pensar sobre o não pensado:

Colocar “entre parênteses” ou realizar a epoché significa colocar em suspensão as nossas crenças sobre a existência do fenômeno que está sendo interrogado. O trabalho do fenomenólogo, após haver colocado o fenômeno entre parênteses, consistirá em descrevê-lo tão precisamente quanto possível, procurando abstrair-se de qualquer hipótese, pressuposto, ou teorias. Busca-se exclusivamente aquilo que se mostra, analisando o fenômeno na sua estrutura e nas suas conexões intrínsecas. (MARTINS, 1992, p. 56).

O pensamento precisa gerar um viver consciente, no qual as ações são pensadas de forma profunda e crítica. A busca por si mesmo é sintomática para o homem que se debruça sobre o próprio pensar. A razão de ser do pensamento, segundo a abordagem fenomenológica, é transformar o mundo-vida no qual o sujeito se encontra. No plano de imanência no qual sua subjetividade é construída, não pode haver passividade intelectual, mas uma atitude fenomenológica, que se caracteriza por um pensar profundo sobre a descrição do fenômeno e a intuição das essências.

Werneck (1991) descreve a redução fenomenológica como uma profunda atitude de se pensar a vida de forma consciente, na qual o homem se volta para si mesmo e para o mundo, pensando o sentido e significado das realidades que o perpassam:

A redução fenomenológica conduz, portanto, a um viver consciente. Apresenta-se como uma intenção em relação ao objeto pelo modo de considerá-lo, sendo, ao mesmo tempo, um modo de firmá-lo como existente [...] Pela redução fenomenológica o indivíduo vai refletir sobre si mesmo pondo-se à parte, separando-se do homem que simplesmente admite

o mundo como existente e por ele é envolvido. Por ela o homem olha-se como um ser vivo, mas refletindo sobre seu viver [...] Se o melhor para o homem é ser ele mesmo, é escolher suas ações, deve começar conhecendo-se e conhecendo o mundo pelo que realmente é [...]. (WERNECK, 1991, p.101-102).

Nesse segundo momento, cabe descrever outro elemento de suma importância para se compreender o pensamento que se constrói numa matriz fenomenológica, este elemento seria a intencionalidade da consciência. Peixoto (2013) afirma que a consciência é entendida como fonte de sentido e fonte de significado, e não somente de intencionalidades cognitivas, mas também afetivas e práticas.

No modelo cartesiano pretendia-se pensar um processo de construção de conhecimento onde a consciência pudesse ser compreendida de forma pura. Para Husserl consciência e objeto são elementos correlatos, isto é, não podem ser pensados de forma desarticulada. Nessa perspectiva Husserl compreende o conceito de intencionalidade:

‘A consciência é intencionalidade’, significa: toda consciência é ‘consciência de’. Portanto, a consciência não é uma substância da alma, mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, avaliação, paixão etc), com os quais visa algo. (URBANO *apud* PEIXOTO, 2013, p. 31).

Nessa mesma perspectiva afirma Dartigues (1973, p. 26):

A análise intencional vai nos obrigar assim a conceber a relação entre consciência e o objeto sob uma forma que poderá parecer estranha ao senso comum. Consciência e objeto não são, com efeito, duas entidades separadas na natureza que se trataria, em seguida, de pôr em relação, mas consciência e objeto se definem respectivamente a partir desta *correlação* que lhes é, de alguma maneira, co-original. Se a consciência é sempre ‘consciência de alguma coisa’ e se o objeto é sempre ‘objeto da consciência’, é inconcebível que possamos sair dessa correlação, já que, fora dela, não haveria nem consciência nem objeto.

Ou seja, nossa consciência não ocorre no vazio, ela sempre está perpassada pela intencionalidade e pelo sentido.

Em síntese, o que se busca é fazer com que o pensamento possa emergir e produzir novas relações, transformações dinâmicas e vivas da realidade. Outros rumos epistemológicos, existenciais e morais são construídos quando a consciência passa por esse processo de emancipação e se descobre como doadora de sentido e capaz de reestruturar as demandas que nascem da subjetividade do indivíduo que busca, mesmo que inconscientemente, se reposicionar diante da própria história.

Aprender a pensar fenomenologicamente, significa compreender que os processos são mais importantes que os resultados, uma vez que até mesmo o conceito de resultado é absolutamente problematizável. Talvez, um dos critérios mais profundos do pensamento fenomenológico, seja o de sempre se perceber em construção, isto é, ressignificando-se a cada direcionamento e redirecionamento, entre aprendizado e desaprendizado.

Assim afirma Camus (2013, p. 51):

Repitamos. Pensar não é unificar, familiarizar a aparência com o aspecto de um grande princípio. Pensar é reaprender a ver, dirigir a própria consciência, fazer de cada imagem um lugar privilegiado. Em outras palavras, a fenomenologia se nega a explicar o mundo, quer simplesmente ser uma descrição do vivido. Coincide com o pensamento absurdo na sua afirmação inicial de que não existe verdade, só existem verdades. Do vento da noite até esta mão em meu ombro, cada coisa tem sua verdade. É a consciência que a ilumina, pela atenção que lhe presta [...] A diferença é que não há roteiro, mas uma ilustração sucessiva e inconseqüente. Nessa lanterna mágica, todas as imagens são privilegiadas. A consciência deixa em suspenso na experiência os objetos de sua atenção. Isola-os com seu milagre, deixando-os então à margem de todos os juízos. O que caracteriza a consciência é essa "intenção". Mas esta palavra não implica nenhuma ideia de finalidade; é tomada em seu sentido de "direção": tem valor meramente topográfico.

De forma poética Camus caracteriza a intencionalidade da consciência, afirmando que esta é tomada no sentido de direção e de valor meramente topográfico, ou seja, de descrição minuciosa de algum espaço epistemológico demarcado.

1.6 A redução eidética e a intuição das essências

Seguindo esse processo de construção do pensamento fenomenológico, já refletimos sobre a importância da epoché e da intencionalidade, como atitudes básicas para que esse pensamento possa ter início. Cabe, nessa fase de construção, refletir sobre um outro passo que tem como escopo compreender alguns conceitos básicos, como por exemplo: a descrição, a atitude natural e a atitude fenomenológica.

Para Forghieri (2012, p. 15): “A redução não é uma abstração relativamente ao mundo e ao sujeito, mas uma mudança de atitude — da natural para a fenomenológica [...]”. Em outras palavras, um reposicionamento diante da própria existência, isto é, uma mudança profunda na cosmovisão do indivíduo.

O cotidiano precisa ser um lugar de reflexão profunda, posto que nele se forma a consciência. Com efeito, nossa primeira atitude é sempre natural, ou seja, pensamos mediante os problemas que se apresentam à nossa consciência de forma muitas vezes ingênua. Em certa medida, o mundo é compreendido em si, ou seja, como dado e pronto:

Na vida cotidiana temos uma atitude natural diante de tudo o que nos rodeia, acreditando que o mundo existe por si mesmo, independentemente de nossa presença. A atitude natural, não refletida, ignora a existência da consciência, como a “doadora” de sentido de tudo o que a nós se apresenta no mundo. Por isso é necessário refletir sobre nossa vida cotidiana, para que se revele a existência de nossa consciência. Desse modo, suspendemos, ou colocamos fora de ação, a nossa fé na existência do mundo e em si e todos os preconceitos e teorias das ciências da natureza dela decorrentes. (IBID, p.15).

A mudança de atitude, natural para a fenomenológica, se dá quando o indivíduo busca realizar a descrição dos fenômenos que se apresentam à sua consciência, tendo como fim encontrar o sentido e a essência do que lhe é apresentado, deixando de lado uma visão enviesada e homogeneizada da realidade, para poder construir a sua própria visão de mundo:

[...] podemos entender a redução eidética como uma análise descritiva das vivências da consciência, da sua relação com o

mundo. Essa redução busca descobrir e apreender as essências dos fenômenos. (URBANO *apud* PEIXOTO, 2003, p. 28-29).

A redução eidética leva o indivíduo a realizar uma profunda atitude: separar o essencial do inessencial. Realizar essa separação, esse processo de isolamento e de demarcação se dá de forma paulatina, processual. Tenciona-se aqui levar o indivíduo a repensar profundamente seus condicionantes epistemológicos, visto que a consciência, como sendo histórica, é sempre influenciada. Nessa perspectiva, afirma Martins (1992):

O objetivo deste momento na trajetória fenomenológica é determinar, selecionar quais as partes da descrição que são consideradas essenciais e aquelas que não o são. Em outras palavras, deseja-se encontrar exatamente que partes da experiência são verdadeiramente partes da nossa consciência, diferenciando-as daquelas que são simplesmente supostas. O propósito deste segundo momento é isolar o objeto da consciência — as coisas, as pessoas, as emoções ou outros aspectos que constituem a experiência que estamos tendo. (MARTINS, 1992, p. 59-60).

A descrição, como elemento imprescindível do pensar fenomenológico, deve ser provocante e engajadora. Deve levar o indivíduo a se inserir em seu contexto histórico. Repensar as perguntas e as respostas. Refazer as perguntas e as respostas. Compreender a linha tênue das perguntas e respostas pré-fabricadas é uma das profundas intenções da descrição fenomenológica. E, até mesmo, descrever a motivação e intencionalidade da própria consciência, posto que vivemos numa sociedade que vive de mimetizações e simulacros.

Nesse sentido afirma Rezende (1990):

Uma descrição propriamente fenomenológica não se contentará em dizer de que maneira estão sendo dadas as respostas, mas de que outras maneiras elas poderiam ou deveriam ser dadas. De qualquer forma, porém, para ser provocante, uma descrição deve pôr em evidência o sentido como sendo para o sujeito, diante do qual este último se sinta provocado à alternativa do engajamento consciente e livre ou da alienação, embora sabendo que sua correspondência não será necessariamente plena ou perfeita. (REZENDE, 1990, p. 25-26).

Nesse primeiro capítulo, apresentamos alguns conceitos básicos sobre o pensamento fenomenológico, uma vez que sem os quais não conseguiríamos compreender as interfaces entre Educação e Fenomenologia. O capítulo a seguir, discutirá as implicações e contribuições de uma educação numa abordagem fenomenológica, pensando de que modo o aluno, os valores e a própria educação, num todo, poderão se repensados a partir do método fenomenológico.

CAPÍTULO 2

A educação numa abordagem fenomenológica

Repensar o sentido da educação é uma ação que conjuga inúmeros reposicionamentos epistemológicos, posto que paradigmas sejam construídos sobre o ato de educar. Desse modo, cabe julgarmos se o modelo vigente atende às necessidades éticas, existenciais e epistemológicas dos educandos. O processo educacional demanda por sentido e significado, sem esses elementos perde-se a essência da formação humana. Em nosso contexto capitalista-neoliberal, a formação técnica é aquela que atende e justifica aos interesses desse modelo político de vida em sociedade. O modelo positivista de educação, para justificar esse mesmo sistema, serve de matriz para a construção do conhecimento, impedindo assim um outro olhar sobre os processos de construção do conhecimento, como afirma Peixoto (2003, p. 77): “Por estarmos acostumados com a perspectiva positivista dada à educação, ignoramos novas possibilidades do ato de educar, no sentido de romper com a formação meramente instrumental”.

O modelo de educação aqui defendido parte de uma matriz fenomenológico-existencial, uma vez que esta abordagem defende a formação e não apenas a informação sem conexão com a existência. A vida concreta na sua trama de significados precisa emergir dentro da construção de um conhecimento que se proponha como ressignificador. As questões existenciais mais prementes do ser humano precisam ser abordadas dentro desse processo:

A educação, na perspectiva fenomenológica deve ser aquela que, além da informação, possibilita formação, completude ao ser humano, ser este que está em constante desenvolvimento, ser inacabado, incompleto, mas ser sensível, perceptível e, acima de tudo, humano, ser capaz de transcender. É por isso que a educação, como a entendemos, revela uma dimensão fenomenológica que tem no seu núcleo a problematização que envolve a sociedade, a cultura e o indivíduo. (PEIXOTO, 2003, p. 85).

A falta de sentido na educação, podemos em certa medida afirmar, é decorrente da falta de sentido na vida. O que é a vida? Qual o sentido de existir? O que significa viver uma vida com significado? Estas questões tão problemáticas são urgentes e precisam ser postas em questão nos ambientes educacionais, posto que a educação não pode se eximir de se debruçar sobre seu próprio sentido. Um projeto educacional, necessariamente, precisa estar justaposto a um processo existencial, visto que pessoas esvaziadas de sentido não consolidam metas, pois não encontram um “porquê” e muito menos um “para quê”, em outras palavras: propósito e aplicabilidade/funcionalidade para as atividades que exercem. Em síntese, é o resgate do significado que se busca realizar:

A falta de sentido é uma sensação da época de maneira que a educação deve aguçar a consciência, indo além da transmissão de conhecimento, para que a pessoa possa receber uma percepção apurada e captar a exigência de *cada situação única*. No contexto educativo, faz-se necessário *capacitar o ser humano a encontrar significado em sua vida*, como também cumprir sua missão na sociedade. (AQUINO e DAMÁSIO, 2010, p. 27/ grifo nosso).

Instrumentalizar o aluno para que este possa encontrar significado em sua existência, talvez seja um dos elementos mais fundamentais da educação. No entanto, sabemos que as bases epistemológicas que atualmente parametrizam nossa educação, não se comprometem em engendrar tal reflexão.

Segundo Martins (2006) o modelo de educação que pretende ser fenomenológico e, de fato, não se eximir de realizar uma reflexão profunda sobre a existência, precisa ser humanizante. Isto é, a educação humanizante é aquela que consegue integralizar e abranger as capacidades humanas: físico, cognitivo e existencial. O critério utilizado dentro dessa perspectiva é a dimensão qualitativa e não quantitativa, ou seja, o ato de pensar sobre o próprio pensar é mais valorizado do que a dimensão cumulativa do que é pensado, por isso podemos afirmar que o pensar de ordem fenomenológica busca essencializar e não acumular informações e dados. Sendo assim, os

processos se sobrepõem aos resultados, posto que o próprio conceito de resultado é totalmente problematizável.

Segundo Martins (2006):

A educação humanizante procura enfocar o ato de conhecer e o de criar, que estão presentes a todas as realizações humanas, não se preocupando apenas com o produto acabado de tais atos. Portanto, vai além do que comumente se denomina de conhecimento científico ou de humanidades. Tenta facilitar a compreensão do educando do significado do produto das criações humanas, contribuindo para que saiba interpretar as marcas daquele que as criou e de sua história e cultura.

Seu objetivo primeiro é a pessoa psicologicamente saudável, cuja constituição do eu seja estruturada de maneira que ela se abra às experiências vividas mundanamente de modo realista. Para tanto, procura trabalhar com atividades que explorem aspectos da identidade, do igual e do diferente entre o Eu e o Outro. (MARTINS, 2006, p. 100-101).

Nessa mesma perspectiva, corrobora que a educação humanizante, ao capacitar o aluno para produzir conhecimento, precisa levá-lo ao processo de autoconhecimento. O escopo dessa educação tem como base a dimensão do cuidado:

Assumir o autoconhecimento como objetivo do processo educativo implica uma atitude específica do educador frente ao educando. A sua postura primeira é a de olhá-lo como uma pessoa que está ali em processo de atualização e, como tal, deve ser respeitada; é também uma postura de ver-se como aquele que ali está para cuidar, ou seja, zelar, por esse processo de conhecimento e de autoconhecimento. (MARTINS, 2006, p. 87).

Não há sentido em se pensar num modelo de educação fenomenológico que fique circunscrito a própria escola. A abordagem fenomenológica tem como valor a transcendência do próprio sujeito e do processo educacional. Transcender, dentro deste contexto, significa ter a capacidade de ir além de si mesmo, para voltar para si mesmo de forma ressignificada:

O objetivo assumido pela *Educação humanizante* não se circunscreve à escolarização. Antes, refere-se a toda educação que ocorre quer seja na psicoterapia, na vida familiar, no trabalho e, também, na escola. É universal, pois entende que toda e qualquer pessoa deveria ser cuidada para que pudesse se tornar desse modo e não apenas uma elite ou uma minoria

escolar. É abrangente, pois implica a realização de todas as capacidades humanas. (MARTINS, 2006, p. 84/ grifo do autor)

2.1 O Eu educado

A educação, considerada aqui como a integração de processos didáticos, metodológicos, pedagógicos e políticos, deveria objetivar a humanização do homem, isto é, construir mecanismos para que este possa desenvolver suas potencialidades e habilidades e, assim, se descobrir enquanto pessoa e sujeito social. Nessa leitura, o homem é o centro do processo e não o currículo. Ele deveria ser visto como fim e não como meio. A capacitação para a escolha de referências que mais façam sentido a sua subjetividade deveria primar nesse processo:

O processo da educação só se justifica como um meio de levar o ser humano a melhor realizar-se como tal. Como um processo de humanização do homem. O homem educado seria, portanto, aquele capaz de se autodeterminar segundo um referencial adotado mais livremente possível, segundo uma visão de mundo que pudesse justificar. (WERNECK, 1991, p. 51).

Nessa perspectiva, uma vez que as referências, como elementos balizadores da construção epistemológica e ética do indivíduo são construídas a partir do conceito de verdade, muito embora este conceito seja absolutamente relativo, é necessário problematizar até mesmo o que está sendo considerado como verdade e a partir de quais critérios. A educação não pode se eximir diante de tal problemática:

A ela (a educação) cabe promover a reflexão sobre o critério de verdade aceito, seja para o conhecimento da vida cotidiana, seja para o estudo das ciências. A ela cabe ainda recordar ao homem as origens do sentido e que ele é o seu próprio sentido levando-o à compreensão de si mesmo. (WERNECK, 1991, p. 69).

Werneck (1991) construiu um conceito muito fecundo para se pensar a educação num viés fenomenológico: O Eu educado. Esse “Eu” difere daquele “eu” construído e formado de modo passivo diante do mundo e de si mesmo. O

eu natural é aquele no qual a ingenuidade e a naturalidade estão arraigadas. O conceito de naturalidade aqui posto é aquele no qual o indivíduo não percebe os processos de construção do conhecimento e da vida social, por essa razão, está alienado do mundo e de si mesmo, como afirma Werneck (1991, p. 91):

A atitude natural é a primeira que o homem tem diante da vida. É a atitude ingênua que o faz acreditar na existência do mundo tal como a ele se apresenta. A permanência nessa atitude vai manter o indivíduo num estado de alienação, de acomodação que vai transformá-lo numa vítima, num brinquedo das situações. É o indivíduo que se conduz ao sabor dos ventos, dos slogans, da propaganda, aceitando passivamente a vida, o mundo, o outro sem tentar ter voz ativa, decidir por uma crítica o melhor para si mesmo [...] A educação pode ser considerada como o processo da passagem da reflexão natural para a reflexão transcendental, ficando bem claro que é um processo que abrange toda a consciência, todas as formas de vividos e não apenas o intelectual e que não se destina a separar ou desligar o homem do mundo natural mas a fazer com que ele o veja de outro modo.

Em outras palavras, a atitude natural e ingênua se pauta na reprodução de informações e modelos sociais. Não cria um sujeito capaz de pensar os condicionamentos sociais que o perpassam, por isso é brinquedo das ideologias nas suas mais diversas manifestações:

Cabe à ação educacional promover essa passagem da atitude ingênua para a atitude fenomenológica. Existe, portanto, um “eu” ingênuo e um outro que se compreende, que sabe o que se passa, que sabe ultrapassar as aparências e pelo conhecimento do fenômeno chegar à apreensão do ser. Essa mudança de enfoque é que seria obra da educação que não pode ser simplesmente limitada a um processo de aculturação, de informação ou de condicionamento. (WERNECK, 1991, p. 67-68).

O Eu educado é aquele que aprendeu a viver, pois começou a realizar uma conversão do olhar para poder diferenciar o essencial do accidental. Uma educação que tenciona ser significativa precisa ensinar o educando a viver por si mesmo. Aprender a aprender para reorganizar as prioridades é um valor desse modelo educacional. Instrumentalizar para o pensamento autônomo, crítico e abrangente:

Há uma diferença entre o viver e o “saber viver”. O educado é o que sabe, de certa forma, viver por ter aprendido a diferenciar o essencial do acidental, o principal do secundário, a escalar, a hierarquizar. Não significa isso dizer que o educado é aquele que não vive, não sente, não age espontaneamente. Ele apenas consegue analisar o vivido chegando a um modo mais rico, mais profundo e mais abrangente de viver. (WERNECK, 1991, p.88).

Não há receitas para se aprender a viver, mas há caminhos. A fenomenologia se coloca como um desses caminhos, sempre por se fazer, por isso, inacabado; contudo, oferece um instrumental para que o homem se repense. Uma metodologia educacional não pode possuir a pretensão de ser homogeneizadora, ou seja, alcançar a todos de forma igual. Precisa reconhecer dentro de sua lógica interna as suas limitações. Um caminho metodológico é fecundo quando ele colabora para que o educando encontre seu próprio caminho, isto é, de forma única e singular encontre-se a si mesmo diante de suas demandas existenciais:

O ato de educar é um ato de viver, de conviver e não apenas de dar receitas ou de propor teorias. Faz-se sobre o “eu concreto e individual”. Torna-se, então, necessário encontrar um “caminho”, um método para conhecer o sujeito e levá-lo a conhecer a si mesmo. (WERNECK, 1991, p.73).

2.2 A educação centrada no aluno: valores e características

Para onde deveriam estar centrados e canalizados todos os processos que visam à educação do indivíduo? Talvez essa seja uma pergunta que, pela sua obviedade, não recebeu a devida atenção por parte daqueles que se envolvem com a formação do indivíduo dentro de contextos educacionais formais. Será que, de fato, é o aluno o centro de todo processo ou currículo? A desarticulação entre aluno e currículo é explícita no contexto atual. O currículo que deveria ser um instrumento de direcionamento dos processos de construção do conhecimento e do próprio sujeito educacional, atualmente é tomado como fim em si mesmo, isto é, tem uma vida autônoma, sendo assim, está alijado da vida concreta dos alunos, daqueles a quem deveria ser um

instrumento imprescindível no que tange a formação nas suas diversas dimensões.

A educação centrada na pessoa, que possui uma matriz epistemológica fenomenológico-humanista, busca resgatar a pessoa dentro do processo educacional, como afirma Martins (2006, p. 57):

O que a distingue de um outro tipo de educação é sua proposta de *centrar-se na pessoa que está em processo de educação e não na área de conhecimento estudada*. Desse modo, ela não se volta para o conteúdo curricular repleto de disciplinas que procuram fornecer conhecimento sobre ciências ou sobre humanidades. (grifo nosso).

A construção de habilidades cognitivas é fundamental dentro de qualquer espaço educacional, porém, de que valeria a aquisição de tais habilidades, uma vez que o educando não se repensa enquanto pensa, isto é, aprender a aprender é fundamental, mas aprender a se conhecer é essencial. A descoberta de si mesmo é imprescindível dentro dessa perspectiva de ensino. Cabe a educação instrumentalizar o aluno para que efetive tal exercício existencial. Nesse sentido, afirma Martins (2006, p. 86-87):

Dentre os objetivos da educação centrada no aluno está a *descoberta de si mesmo*, ou seja, a proposta de levar o ser que a prende a se conhecer. Esse autoconhecimento é importante para que a pessoa seja atualizante. Implica que ela aprenda a perceber seus desejos, metas, valores, suas características. É importante que aprenda a ser autêntica para consigo mesma a ponto de permitir que os seus sentimentos sejam explicitados espontaneamente, de tal modo que o seu comportamento expresso e o discurso proferido sejam consonantes. Para tanto, é preciso que se sinta livre de ameaças. Assim poderá ouvir a si mesma e a fala do seu corpo-próprio, caminhando, então, no sentido do autoconhecimento. Essa é uma meta importante para que aprenda a ser de modo realista. É uma aprendizagem que leva a pessoa a saber quem é, de modo peculiar, entendendo como sente, como age, pensa e percebendo quais são as suas possibilidades. Ao mesmo tempo, leva-a ao conhecimento das semelhanças e diferenças que apresenta em relação aos demais seres humanos. (grifo do autor).

Quando a descoberta de si mesmo é esquecida, a educação ganha outros contornos epistemológicos. O que visualizamos hoje são processos de

mecanização da existência e a reprodução nos processos de cognição. Tais processos impedem o indivíduo de encontrar sua subjetividade, ou seja, sua individualidade, diante de uma estrutura social massificante e ideologizadora. A capacidade de criar e externalizar-se não são mais valores. Porém, quando o indivíduo não encontra espaço para atualizar suas potencialidades, entra num grande processo de vazio existencial e perda de sentido. O cientificismo que perpassa os currículos escolares engendra tal vazio. Diante disso, o resgate da dimensão antropológica na educação é fundamental:

A educação centrada no aluno enfoca o ato de conhecer e o de criar, que estão presentes a todas as realizações humanas. Portanto, vai além do que se denomina comumente de conhecimento científico ou de humanidades. Procura dar oportunidade para que o educando desenvolva sensibilidade para perceber, no produto acabado das criações humanas, a marca daquele que as criou, aprofundando, assim, o conhecimento do *que é o homem*. Tem como preocupação primeira e central a educação da pessoa psicologicamente saudável. O seu objetivo principal é o autoconhecimento. Admite que a aprendizagem do si-mesmo leva a pessoa a conhecer-se, compreendendo suas possibilidades, bem como o que a torna singular, diferenciando-se dos demais seres humanos e o que a torna semelhante aos seus iguais. (MARTINS, 2006, p. 93/ grifo do autor).

Diante do exposto conseguimos perceber a necessidade de repensarmos o modelo atual de educação. Os paradigmas educacionais se consolidam ao longo da história não pelo fato de colaborar com a humanização do indivíduo, mas pelo contrário, por legitimar modelos educacionais que exploram, alienam e corroboram o sistema econômico vigente.

Paradigmas são quebrados quando outras referências, teorias e modelos são apresentados. É fundamental que se pense e repense os paradigmas, posto que estes determinem a forma com a qual vamos nos constituindo enquanto seres sociais e históricos. A definição de Hunter (2004) é muito sugestiva em relação aos paradigmas:

Paradigmas são simplesmente padrões psicológicos, modelos ou mapas que usamos para navegar na vida. Nossos paradigmas podem ser valiosos e até salvar vidas quando usados adequadamente. Mas podem se tornar perigosos se os tomarmos como verdades absolutas, sem aceitarmos qualquer

possibilidade de mudança, e deixarmos que eles filtrem as novas informações e as mudanças que acontecem no correr da vida. Agarrar-se a paradigmas ultrapassados pode nos deixar paralisados enquanto o mundo passa por nós. (HUNTER, 2004, p. 42).

Nesse sentido, nosso paradigma atual de educação tem nos deixado paralisados epistemologicamente e existencialmente. Os fundamentos precisam ser repensados. O mundo educacional precisa estar integrado com o mundo da vida. O sentido das ações educacionais precisa estar enraizada numa profunda dimensão antropológica. O currículo precisa passar por uma revolução epistemológica na qual o homem e sua condição histórico-existencial voltem a ser o centro das reflexões.

Quais seriam as características de uma educação centrada no homem, ou seja, no aluno. Martins (2006) afirma que uma proposta pedagógica nesse viés precisa levar o estudante a:

- 1) Compreender sua identidade;
- 2) Perceber sua vocação;
- 3) Satisfazer suas necessidades psicológicas fundamentais;
- 4) Manter-se consciente, ou seja, intencionalmente dirigido para vida;
- 5) Perceber quando um problema é existencial e exige esforço para enfrentá-lo, superando-o;
- 6) Aprender a ser um bom escolhedor. (MARTINS, 2006, p. 94).

Esses pressupostos para se repensar a educação contrastam, invariavelmente, com o modelo vigente: positivista-científico. Por essa razão, por força das questões de ordem ideológica, olhamos para essas diretrizes como utópicas e impraticáveis diante da atual conjuntura. Mesmo não ignorando tal problemática precisamos enfrentar tamanho desafio, se desejamos um outro modelo educacional mais humano e significativo.

Segundo Rezende (1990) nossas “reformas” educacionais nunca foram reformas verdadeiramente, apenas mecanismos legitimadores:

Nossas “reformas” sempre se limitaram a esses objetivos funcionais: a inovação, a modernização, a burocratização, a atualização tecnológica e científica, a racionalização sistêmica, a habilitação para o ingresso, o aperfeiçoamento dos docentes.

Todos esses objetivos se caracterizam pela busca da perfeição do sistema.

Diante desse esquema reprodutor, os críticos do sistema têm insistido, com razão, nos objetivos da contestação crítica, pela análise das contradições internas do sistema, propondo uma pedagogia do conflito, da desobediência, da contestação, mas sem explicitar quais poderiam ser os *outros* objetivos, e principalmente de que maneira eles poderiam ser *outros*. (REZENDE, 1990, p. 82).

Nessa perspectiva, apresentar, discutir, problematizar e construir outros caminhos educacionais numa perspectiva fenomenológica é uma tarefa que se impõe aos educadores. A crítica pela crítica nunca se torna fecunda, paradigmas são superados quando problematizados, desconstruídos e recriados, como afirma Merleau-Ponty (*apud* REZENDE, p. 82) que é “próprio do homem não apenas criar estruturas culturais, mas pôr em questão o que criou, e recriar”. A educação é uma estrutura cultural que precisa urgentemente ser recriada.

Rezende (1990, p.82-85) aponta dez objetivos culturais revolucionários da educação, dentro desse molde fenomenológico:

- 1) A personalização do sujeito;
- 2) A politização;
- 3) A culturalização;
- 4) A historicização;
- 5) A práxis-ação;
- 6) A libertação;
- 7) A palavra ação;
- 8) A valorização;
- 9) A relativização não dogmática;
- 10) A responsabilização.

O que percebemos dentro desses objetivos é a inserção ativa e protagonizadora do indivíduo perante a realidade social e histórica que o permeia, contudo, esse protagonismo histórico apenas será consolidado mediante o sentido para com a ação. Rezende (1990) afirma, ainda, que a fenomenologia acredita numa revolução epistemológica que afeta as estruturas culturais inseridas na história:

[...] a fenomenologia é uma filosofia do desafio e da possibilidade. De modo radical, ela acredita na possibilidade da revolução, e seu discurso é globalmente compatível com a própria definição desta última como relativa a outra coisa, outro mundo. Por isso a fenomenologia tem dificuldade em acreditar no alcance plenamente revolucionário de outras correntes,

deterministas, materialistas, ou apenas evolucionistas. (REZENDE, 1990, p. 94).

E conclui que “[...] Para a fenomenologia, a revolução será total ou não será; deverá ser permanente ou não acontecerá”. (REZENDE, 1990, p. 95).

Como realizar essa revolução? De que modo a fenomenologia poderá colaborar para que aja uma ressignificação do modelo de educação alienante que possuímos atualmente? Voltar às próprias coisas procurando sua essência e sentido é imprescindível para que essa revolução educacional aconteça. O primeiro passo para que esse projeto aconteça, na visão de Rezende (1990), é a desconstrução do discurso ideológico:

[...] Para a fenomenologia, a ideologia tanto é falsa consciência que deforma a experiência original, como é manifestação-ocultamento do desejo. A crítica do discurso ideológico tanto consistirá em exigir uma “volta às próprias coisas”, como em estimular a plena manifestação do desejo e das aspirações, necessidades e carências. De novo a atitude estrutural da fenomenologia não nos quer falsamente racionalistas nem camufladamente voluntaristas. Em dogmáticos, nem castrados. (IBID, p.94).

Cabe ressaltar que os pressupostos e fundamentos de uma educação numa perspectiva fenomenológica, centrada na pessoa, encontra sua justificação dentro da filosofia humanista, onde a subjetividade e o autoconhecimento dessa subjetividade são valores primários para essa filosofia. Nessa abordagem humanista o homem e suas demandas existenciais ocupam o lugar central do processo. Mais importante do que o pensamento do homem é o homem que pensa. Martins (2006) caracteriza de forma didática os pressupostos da filosofia humanista:

1. O estudante pode e quer aprender e, para tanto, devem ser oferecidos ambientes adequados;
2. Desde o início, a aprendizagem do aluno tem raízes na realidade vivida. Isso significa que os problemas com os quais irá se defrontar são percebidos no seu campo de experiências, não sendo, portanto, propostos e impostos por outra pessoa;
3. A aprendizagem se realiza a partir do que é significativo para o aluno. O grande enfoque reside, então, no ato de aprender e não no de ensinar;

4. Deve ser proporcionado um clima psicológico adequado à aprendizagem auto dirigida e significativa. Isso quer dizer liberdade para aceitação de idéias inusitadas. Quer dizer, também, que a pessoa que aprende tem à sua disposição uma grande quantidade de recursos que a auxiliam a aprender, tais como situações comunitárias, recursos de informática, oportunidades no laboratório, possibilidade de conviver com seres humanos em atividades criadoras, tanto quanto os recursos de rotina, como livros, filmes e outros. Esse clima é constituído por liberdade, estímulo e compreensão humana;
5. O professor deve ser autêntico, imaginativo e providenciar os recursos importantes e diferenciados para a aprendizagem. Sua postura deve ser a de aceitação do aluno em suas possibilidades;
6. A aprendizagem é, fundamentalmente, baseada na autocrítica e na autoavaliação. Essa não é subjetiva, mas considera os relacionamentos intersubjetivos estabelecidos na situação onde o aluno se encontra, o que o coloca na dimensão da realidade onde está. (MARTINS, 2006, p.96-97).

Nesse capítulo, em linhas gerais, tentamos discutir e problematizar a educação numa abordagem fenomenológica como um modelo de educação que estabelece uma profunda crítica ao modelo positivista vigente na contemporaneidade. A abordagem fenomenológica foi defendida por seu caráter antropológico. Essa abordagem também se caracteriza por seu engajamento histórico e revolucionário a partir da desconstrução ideológica que procura realizar. Seus pressupostos encontram-se fundamentados dentro da filosofia humanista, que tem como escopo a valorização da subjetividade do indivíduo e uma profunda reflexão sobre suas demandas existenciais.

No próximo capítulo discutiremos como poderemos, efetivamente, construir uma educação num viés fenomenológico voltada para o sentido da vida, tentando responder a seguinte pergunta: é possível construir uma educação quem tenha como linha mestra o sentido da vida?

CAPÍTULO 3

O sentido da educação

Neste capítulo realizaremos alguns questionamentos essenciais diante dos modelos educacionais que atualmente estão presentes em nosso contexto social, tendo por base epistemológica o método fenomenológico, a partir de uma possível interface com a Logoterapia, que pode ser definida como:

[...] um sistema prático e teórico da Psicologia clínica **criado** pelo psiquiatra Viktor E. Frankl (1905-1997) na primeira metade do século XX. Considerada a terceira escola vienense de Psicoterapia (contrapondo a Psicanálise de Sigmund Freud [a primeira] e a Psicologia Individual de Adolf Adler [a segunda]) a Logoterapia e Análise existencial tem como proposta central analisar a motivação primordial do ser humano que, segundo Viktor Frankl, seria a busca por um sentido existencial. (AQUINO, DAMÁSIO e SILVA, 2010, p.13).

Antes de delinear os princípios teóricos da Logoterapia, é necessário pensarmos em outras problemáticas inerentes **à** crise de sentido que se vive na contemporaneidade, no que tange a educação.

Toda educação acontece a partir de uma concepção antropológica, por essa razão, revisar esses modelos e repensá-los é uma tarefa imprescindível. O sentido do educar, ou a ausência deste, tem como partida a antropologia subjacente à referência teórica escolhida, como balizadora e fundamentadora dos critérios que irão nortear as práticas formativas, tanto na dimensão cognitiva, como na dimensão afetiva, social e cultural.

Não podemos nos furtar diante de questões basilares, como por exemplo:

[...] o que significa educar? Para que se educa? Qual o significado do trabalho que realizo? Quais valores permeiam minhas práticas? O que a educação escolar deve propor, além da veiculação de conhecimentos científicos e literários? Qual intencionalidade está subjacente ao projeto pedagógico do qual compartilho e realizo? [...] nada parece mais angustiante e

alienante que trabalhar sem saber por que e para que se trabalha; da mesma forma, enquanto experiência subjetiva do educando, a ausência de tal reflexão por parte do educador traz consequências incalculáveis em termos de formação humana, já que desprovida de uma significação intencional, a oferta facilmente vincula-se às ideologias dominantes. (LOBATO, 2012, p.8).

Não há dúvida que esses questionamentos estão ainda longe de serem realizados dentro das instituições educacionais, uma vez que estas apenas, em sua quase totalidade, servem para legitimar os modelos de padronização dos comportamentos. Talvez porque buscar o sentido desta educação, que reproduz um sistema alienante, signifique se deparar com uma falta de sentido absoluta; contudo, não se posicionar diante das ideologias dominantes e alienadoras dentro dos ambientes educacionais significa legitimá-las.

Nesse sentido, afirma Lobato (2012):

Qual o sentido do existir humano? É possível uma teoria pedagógica prescindir de uma concepção do homem e da vida? As teorias educacionais se sustentam em qual sistema ou concepção antropológica? É possível delimitar valores sobre os quais e para os quais se pretende educar? Se a educação é uma prática fundada e direcionada aos valores, para quais valores se educa? (LOBATO, 2012, p.13).

Questionar-se sobre os fins da educação e seus valores tem como intenção problematizar, efetivamente, o que se faz, e o porquê e para quê se faz, e também o para quem se faz. Assim afirma Paviani (*apud* LOBATO, 2012, p. 8):

Os fins não podem ser confundidos com os valores, com os ideais, com o modelo de sociedade e de convivência entre os homens e as nações. Os fins da ação escolar buscam seu fundamento nesses valores e ideais, isto é, os fins da prática educativa dependem de uma visão axiológica do homem e da realidade. Surgem da sociedade e das condições gerais da aprendizagem. Surgem do contexto socioeconômico-político e cultural em que atuamos. Portanto, quem não tem diante de si uma ideia clara do homem, da sociedade, da família, das relações sociais etc., não tem condições de definir os fins de sua prática educativa.

A discussão sobre a questão dos valores, dentro da Logoterapia é fundamental. Posto que, segundo Frankl, encontrar o sentido da vida significa viver valores e morrer por eles:

De forma geral, a análise existencial proposta por Frankl, parte da experiência do homem comum, daquele ser humano que sabe da arte de viver e de morrer por seus valores e princípios. Constitui-se como principal método a fenomenologia que descreve a experiência tal qual ela é vivenciada pela pessoa humana. (AQUINO, 2012, p.166).

As questões de fundo da filosofia sempre nos ajudam a repensar com mais densidade nossas construções axiológicas. Por essa razão, algumas perguntas fundamentais em relação a essa dimensão ética da educação são imprescindíveis. O que são valores? Devemos educar a partir de quais valores? Por que afirmamos que determinados critérios são valores e outros não, visto que estes servem como uma bússola para o comportamento humano? Vivemos uma crise dos valores ou os valores estão em crise? De onde emanam ou deveriam emanar nossos valores? Diante desses questionamentos emergem inúmeras indagações que demandam por reflexões que façam sentido ao sujeito que vive o processo educacional. Desse modo, uma educação que se propõe ser libertadora, no que faz referência a subjetividade humana, necessariamente terá uma tarefa fundamental: trabalhar na construção da autonomia dos educandos, para que estes, de forma crítica e reflexiva, possam fazer suas próprias escolhas. Sobre isso afirma Cenci (*apud* LOBATO, 2012, p.12):

O papel da educação moral não é internalizar normas, valores ou verdades morais. É, antes, o auxiliar, de forma reflexiva, o indivíduo a apropriar-se crítica e autonomamente de princípios morais e de capacitar-se para que os mesmos lhe ajudem a orientar a ação na diversidade das circunstâncias em que o agir ocorre. [...]. A esse fator deve somar a disposição do educando em trazer sua prática para a reflexão e confrontar permanentemente sua concepção de mundo e prática.

Apenas realizando esse confronto de ordem ética, uma autêntica educação para a liberdade e responsabilidade poderá ser inaugurada. A vida humana é mediatizada por inúmeros condicionantes sociais, históricos e culturais. Problematizá-los é uma atitude intelectual fundamental para que se

possa construir a própria liberdade, uma vez que esta é uma conquista pessoal de cada indivíduo. É através de uma profunda discussão sobre uma educação que seja emancipadora, que conseguimos reconhecer a importância de se formar indivíduos que sejam sujeitos de sua própria história, ou seja, protagonistas de suas próprias escolhas. Educar para as escolhas é educar para as perguntas, as próprias perguntas, aquelas que nascem das inquietações únicas de cada indivíduo, permitindo assim, que cada um possa ter o direito de vivenciar as próprias questões, demandas e angústias:

[...] Educar na liberdade é brindar os espaços para que a liberdade seja possível, e buscar o contato com a faculdade pessoal de distanciar-se de si mesmo para a tomada de postura ante as circunstâncias particulares, sua herança, seu contexto, sua visão de mundo, enfim, a escuta ativa da autoconsciência que reflete ante e sobre as perguntas, situações e circunstâncias que a vida nos mostra. Essa manifestação da liberdade se opõe “a algo” (determinismos, fatores de risco, introjeções, mas, ao mesmo tempo, se “dá para algo” [...]) A educação para responsabilidade diz que todos temos condições biológicas, sociais, culturais, familiares etc. [...] A educação no sentido da vida é guiada para o descobrimento das “possíveis perguntas” que orientam o sentido. (ORTIZ *apud* AQUINO, DAMÁSIO e SILVA, 2010, p. 87-88).

A busca pelo sentido da educação, do ato de educar e do sentido existencial que se realiza em nosso contexto educacional é uma questão premente. As estruturas sociais minimizam tal temática, estigmatizando-a como subjetiva e desnecessária, uma vez que não altera em nada o plano histórico. Daí que se torna necessário refletir sobre a condição existencial dos indivíduos que interferem de modo significativo nas estruturas que nos permeiam. Indivíduos esvaziados de sentido existencial podem transformar ou modificar alguma estrutura? Encontrar sentido e significado na atividade que se realiza é um elemento fundamental para uma transformação efetiva da própria vida e do âmbito social? Se a afirmação for positiva, deveremos refletir com mais urgência sobre essa temática. Assim afirma Severino (*apud* LOBATO, 2012):

Todo esforço da consciência filosófica na busca do sentido das coisas tem a finalidade de compreender de maneira integrada o próprio sentido da existência do homem. Portanto, o esforço

despendido pela consciência no seu refletir filosófico não é mero diletantismo intelectual, nem puro devaneio ideológico, nem tentativa de representação do mundo para fins pragmáticos. É, antes, a busca insistente do significado mais profundo da existência humana, sem dúvida alguma para torná-la mais adequada em si mesma. (SEVERINO *apud* LOBATO, 2012, p. 7).

A vista do exposto mais questões são engendradas. É possível pensar a educação como um meio para se buscar o sentido da vida? Podemos construir, de fato, uma pedagogia que nos alfabetize para ler o sentido da vida? O sentido da educação deve transcender a própria educação?

Perissé (2008), de forma poética e filosófica, pensa a educação a partir dos questionamentos supracitados:

A educação como tarefa que nos ajude a querer buscar o sentido da vida. Educar (educar-se) como parte fundamental dessa busca. Não há apostilas nem instruções detalhadas. Nenhum professor ou professora poderá dizer aos alunos o que é o sentido da vida. Poderá, contudo, dizer-lhes com veracidade e entusiasmo que a vida tem um sentido, e que este sentido, ausente das páginas dos dicionários, inencontrável nos livros de filosofia, está latente nas entrelinhas da própria existência. (PERISSÉ, 2008, p.116-117).

E continua:

A educação que nos alfabetize para ler o sentido da vida nas circunstâncias concretas do cotidiano de cada um de nós. A educação que nos apure e fortaleça a capacidade de avaliar a obviedade, o rotineiro, os fatalismos, os clichês, os comodismos, os convencionalismos. A educação que nos livre do analfabetismo existencial, confiando em nossa decisão de prosseguir sozinhos, embora sempre ombro a ombro com os nossos “dessemelhantes”, como escreveu, em certo poema, Carlos Drummond de Andrade. (Idem, Ibid).

Nesse sentido, precisamos pensar numa educação que transcenda o espaço institucional e que, verdadeiramente, faça sentido em nosso cotidiano, em nossas vivências concretas, de modo que o saber educacional nos ajude a descobrir quem somos e o lugar que ocupamos no mundo. Negando essa dimensão da educação acabamos por viver um diletantismo epistemológico,

isto é, reflexões que não nos ajudam a nos ressignificar existencialmente. Por essa razão, a educação precisa transcender a própria educação:

O sentido da educação não é a educação. O sentido está sempre além. Transcende. E por isso confere significado. O sentido da educação dá aos educadores a certeza de que vale a pena dedicar-se às tarefas exigidas pela busca do conhecimento. Felicidade não traz felicidade. Só à primeira vista essa frase parece contraditória. A felicidade é a consequência de uma conduta, de uma interpretação, de uma atitude. Assim também com a educação. O que confere sentido à educação, e nos enche de entusiasmo, é conduzir-nos de certo modo, é interpretar de certa maneira os acontecimentos, os fatos, é cultivar certas atitudes. (PERISSÉ, 2008, p. 108).

3.1 Logoterapia e Educação

Como já supracitado, a logoterapia nasce da concepção de uma profunda reflexão sobre a motivação primária do homem, que segundo Frankl (1990) é a busca por um sentido. Por essa razão, a Logoterapia será utilizada aqui como o exemplo de um referencial epistemológico, uma vez que tem como matriz epistemológica a fenomenologia. A antropologia frankliana servirá como um norte teórico para a ressignificação de nossas reflexões.

O sentido e objetivo da logoterapia nas palavras de Frankl (1990):

Quero explicar por que tomei o termo “logoterapia” para designar minha teoria. O termo “*logos*” é uma palavra grega e significa “sentido”! A logoterapia, ou, como tem sido chamada por alguns autores, a “Terceira Escola Vienense de Psicoterapia”, concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por este sentido. Para a logoterapia, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano. Por esta razão costumo falar de uma *vontade de sentido*, a contrastar com o princípio do prazer (ou, como também poderíamos chamá-lo, a vontade de prazer) no qual repousa a psicanálise freudiana, e contrastando ainda com a *vontade poder*, enfatizada pela psicologia adleriana através do uso do termo “busca de superioridade”. (FRANKL, 1990, p. 92/grifo do autor).

Um dos fundamentos da antropologia frankliana é a busca de sentido, por meio de uma compreensão do indivíduo como um ser único, que não pode ser submetido a classificações, generalizações e descrições

homogeneizadoras, posto que sua subjetividade não pode ser mensurada através de métodos empíricos. Cada encontro existencial é único e irrepetível. O método fenomenológico subjacente a esta antropologia prima pela subjetividade, visto que a objetividade enquanto valor epistemológico se constrói através de balizas absolutamente problematizáveis, sendo assim, a segurança dogmática da objetividade não passa de mera elucubração da racionalidade. Por essa razão, Frankl (1990) vê o homem com alguém que possui um projeto existencial único diante da vida:

Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização. Nisto a pessoa não pode ser substituída, nem pode sua vida ser repetida. Assim, a tarefa de cada um é tão singular como a sua oportunidade específica de levá-la a cabo [...] cada pessoa é questionada pela vida; e ela somente pode responder à vida *respondendo por* sua própria vida; à vida que ela somente pode responder sendo responsável. (FRANKL, p. 98-99).

Frankl (1990) aponta para a dinamicidade do sentido na vida de cada indivíduo, e também apresenta algumas propostas para que este possa encontrá-lo:

[...] o sentido da vida sempre se modifica, mais jamais deixa de existir. De acordo com a logoterapia, podemos descobrir este sentido na vida de três diferentes formas: 1. Criando um trabalho ou praticando um ato; 2. Experimentando algo ou encontrando alguém; 3. Pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável [...] A segunda maneira de encontrar um sentido na vida é experimentar algo – como a bondade, a verdade e a beleza – experimentando a natureza e a cultura ou, ainda, experimentando outro ser humano em sua originalidade única – amando-o. (IBID, p.100).

Mesmo diante das situações limites da vida o sentido pode ser encontrado. Segundo Frankl (*apud* LOBATO, 2012, p.15):

[...] nenhuma situação da vida é realmente destituída de significado. Isto quer dizer que os mesmos elementos que aparentemente parecem marcados pela negatividade – como é o caso das três tragédias da existência humana: o sofrimento, a culpa e a morte – podem ser transformados em uma conquista, em uma autêntica prestação.

Dáí que podemos compreender a importância da logoterapia em nosso contexto social, tão individualista e vazio de sentido existencial. O sentido da vida aponta para o profundo significado da existência numa ação que transcende ao próprio eu do indivíduo. É no encontro com o outro e na realização de um projeto existencial que se encontra a possibilidade da superação do niilismo existencial, ou seja, a falta de sentido que se concretiza por meio da realização dos valores. Frankl (1990) aponta para a dimensão comunitária e social do sentido. Voltado tão somente para os próprios interesses e realizações, o homem é acometido pela falta de significado para sua trajetória em sua história. A autorrealização encontra-se na autotranscendência, ou seja, num projetar-se para o outro e na realização de uma obra:

Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma – dedicando-se a servir uma causa ou amar outra pessoa – mais humana será e mais se realizará [...] a autorrealização só é possível como um efeito colateral da autotranscendência. (FRANKL, p. 99-100).

Cabe ao próprio indivíduo construir um projeto pelo qual queira viver e se dedicar afirma Frankl (*apud* SOUZA e SALVINO, 2012, p. 51):

O que o ser humano realmente precisa não é um estado livre de tensões, mas antes a busca e a luta por um objetivo que valha a pena, uma tarefa escolhida livremente [...] Ouso dizer que nada no mundo contribui tão efetivamente para a sobrevivência, mesmo nas piores condições, como saber que a vida da gente tem um sentido. Há muita sabedoria nas palavras de Nietzsche: “*Quem tem um por que* viver pode suportar quase qualquer *como*”. (Grifo do autor)

Tal projeto nasce através da integração das dimensões do homem: bio-psíco-espiritual. O homem foi reduzido a sua dimensão psicofísica, esquecendo-se assim de uma dimensão fundamental que é a dimensão espiritual. Uma vez que essa dimensão não encontra espaço na vida humana, encontra-se o homem de forma fragmentada e não integrada. Segundo Frankl (*apud* SOUZA e SALVINO, 2012, p. 54):

Em nenhum momento o homem deixa as demais dimensões, mas a essência de sua existência está na dimensão espiritual, dimensão da vivência da liberdade e da responsabilidade, caracterizada justamente pela capacidade de responder, isto é, pela liberdade

atuante no momento em que o homem decide responder ou se posicionar diante das circunstâncias presentes no cotidiano.

A educação, como reprodutora da vida social, dentro desse contexto social e político de ordem capitalista-neoliberal, introjetou um discurso que valoriza tão somente essa concepção mecanicista, pragmática, utilitária e funcional de homem, eximindo-se das reflexões de ordem existencial, que compreendem o indivíduo em sua singularidade, e das reflexões de ordem existencial que são tão prementes diante do vazio existencial neste contexto pós-moderno:

Constata-se que cada vez mais o núcleo espiritual do ser humano vem sendo excluído do processo educacional, posto que tudo foi reduzido ao psicofísico. O espaço educacional também deveria proporcionar um momento para que o logo-educando pudesse refletir acerca das questões existenciais, que teriam sua origem no núcleo espiritual da pessoa humana. Dessa forma, constata-se que as temáticas existenciais tais como a finitude e a temporalidade estão sendo excluídas do ambiente escolar. Perguntas como: de onde eu vim e para onde vou, são excluídas dos componentes curriculares. Nessa perspectiva, concebe-se que tanto a morte como a finitude fazem parte da vida e, sendo assim, tais temáticas cotidianas deveriam adentrar a escola. (AQUINO, 2012, p. 164).

A busca pelo sentido da vida e o desenvolvimento dessa dimensão espiritual do homem, só podem ser concretizadas através desse valor fundamental que é a liberdade humana. Para Frankl (1990) o homem é autodeterminante e pode se reposicionar diante dos elementos condicionantes postos diante de sua trajetória existencial:

O ser humano não é completamente condicionado e determinado; ele mesmo determina se cede aos condicionantes ou se lhes resiste. Isto é, o ser humano é autodeterminante, em última análise. Ele não simplesmente existe, mas sempre decide qual será a sua existência, o que ele se tornará no momento seguinte [...] O ser humano é capaz de mudar o mundo para melhor, se possível, e de mudar a si mesmo para melhor, se necessário. (FRANKL, 1990, p. 112).

E reafirma:

O ser humano não é uma coisa entre outras; coisas se determinam mutuamente, mas o ser humano, em última

análise, se determina a si mesmo. Aquilo que ele se torna – dentro dos limites dos seus dons e do meio ambiente – é ele que faz de si mesmo. (FRANKL, 1990, p.114).

Diante do exposto, podemos perceber que por meio da antropologia frankliana está a ideia de uma re-humanização da educação, ou seja, um processo dialético de construção, desconstrução e reconstrução constante dos modos de ser e fazer educação. Não há nesta antropologia, como em nenhuma outra, uma resposta final para os infindáveis problemas encontrados, contudo, podemos encontrar nessa referência, iluminações teóricas e balizas importantes para o exercício de nossas práticas e, também, fundamentos para a ressignificação de nossas posturas existenciais. Como afirma Lobato (2012, p. 20):

A riqueza da antropologia subjacente à Logoterapia frankliana apresenta-se como um horizonte conceitual que pode inspirar educadores e instituições na construção de projetos educacionais capazes de reunificar o ser humano em sua trajetória existencial.

Ao se apresentar como uma tentativa de resposta às angústias e inquietações profundas do homem contemporâneo a Logoterapia vê a educação como uma forma de re-humanização e de re-integração do ser humano e indica ao menos cinco posturas existenciais para que isso ocorra: a) assumir a responsabilidade pela própria vida, entendendo-a [como] “tarefa” a ser realizada; b) Educar e sensibilizar a consciência para perceber o significado das contingências da existência e captar valores; c) decidir-se por valores que garantam um sentido e o valor do altruísmo; e, por fim, e) compreender-se como projeto sempre aberto.

O que se pretende, dentro desse contexto teórico, é fazer com que o aluno seja sensibilizado para as questões existenciais que são inerentes ao processo de construção de si mesmo. Em outras palavras, inúmeros temas de ordem existencial precisam ser integrados à prática educativa, tais como: existência, liberdade, solidão, essência, o ser-no-mundo, morte, o sentido da vida, transcendência, autenticidade, angústia, amor, tédio existencial, culpa, sofrimento, felicidade, dentre tantos outros.

A guisa de conclusão pode-se afirmar que mesmo a logoterapia não tendo nascido dentro do campo educacional, pode nos oferecer inúmeras indicações para nossas reflexões e reposicionamentos pedagógicos e existenciais, como afirma Lobato (2012, p. 6):

A logoterapia, mesmo não tendo sua origem em campo pedagógico, oferece um conjunto de construtos, de valores e uma compreensão da existência humana no mundo que podem servir de referência para um debate sobre a educação, particularmente no âmbito da educação moral, seja ela formal ou informal.

Sempre poderemos trabalhar com duas grandes dimensões no processo de hominização: a remediativa e a preventiva. Sabemos que a dimensão remediativa é sempre mais laboriosa, pois os esforços de reconstrução serão sempre mais penosos do que os de prevenção. Nesse sentido, a logoterapia tenciona ser uma pedagogia de base antropológica na qual a reflexão tem como finalidade reposicionar o homem diante de si mesmo, do outro e do mundo, não permitindo que os elementos condicionantes que o perpassam possam ser os elementos norteadores de suas escolhas mais fundamentais:

[...] a Logoterapia é primordialmente uma psicologia preventiva que fundamenta-se na prevenção e promoção de saúde e que tem como base uma pedagogia antropológica, ela pode ser considerada uma abordagem de cunho educativo. (AQUINO, DAMÁSIO e SILVA, 2010, p. 48).

Mas qual seria a base para construção de uma pedagogia antropológica e preventiva? De fato, não há como absolutizar uma resposta, entretanto, pode-se afirmar que educar para as escolhas é um caminho fundamental. Uma vez que nossas escolhas se pautam em conceitos e valores, repensá-los e buscar sua gênese são tarefas indispensáveis para tal exercício do cuidado de si. Redescobrir o cotidiano como fonte inexaurível de sentido e dimensão poética. Tornar-se filósofo de si mesmo, buscando-se ao buscar conhecimento. Escutando-se ao escutar tantas vozes que tendem a expandir ou castrar a inteligência. Buscar questionar sobre o sentido da própria busca, ou seja, as

motivações subjacentes às intencionalidades da consciência. Dentro desse fio condutor, podemos afirmar que uma educação de base fenomenológica, num viés logoterapêutico, em sentido amplo, precisa ter como valor fundamental a valorização da singularidade do indivíduo, que de nenhum modo pode ser encapsulado por nenhum tipo de categorização, sistematização e classificação de qualquer tipo, posto que sua subjetividade e plano de imanência transcendem a qualquer tipo de tipificação:

Uma autêntica logo-educação parte do princípio do respeito incondicional à dignidade do logo-educando. Destarte, o educando não é considerado um mero objeto, mas um autêntico sujeito; não apenas sujeito cognoscente, mas um ser que deseja encontrar e realizar sentidos. (AQUINO, 2012, p. 165).

3.3 Educar para o sentido: alfabetização existencial

Educar de modo existencial, talvez seja educar para o cuidado de si, para a lucidez e autonomia nas escolhas. Diante de uma vasta globalização das informações e das tecnologias em suas diversas manifestações, a dimensão ontológica do homem foi fadada ao ostracismo, posto que pessoas vazias de sentido e de valores são mais facilmente manipuladas e controladas pelos sistemas, doutrinas e ideologias. Sendo assim, o esquecimento do ser é fundamental para que o reino da coisificação humana possa continuar sendo legitimado. Daí que a alfabetização de matriz existencial se faz tão urgente e necessária, uma vez que sem ela os valores, critérios e padrões são impostos e aceitos de forma passiva e acrítica, visto que não há um outro referencial para se realizar uma contraposição de ordem epistemológica. Nesse sentido, podemos inferir que alfabetizar existencialmente significa educar para aquilo que o homem tem de mais essencial: a vida com sua possibilidade de reinvenção diária, num profundo espírito de liberdade e responsabilidade que acontece por meio da realização de valores, escolhidos e decididos como balizas existenciais pelo próprio homem.

Acolher o movimento dialético da existência com suas agruras, felicidades e provocações também se faz necessário, uma vez que a fixidez e a capacidade de controlar a vida são meras ilusões construídas pela racionalidade:

A inquietação provocativa, o movimento incessante da vida e da existência, exigem uma constante construção, desconstrução e reconstrução de nossos modos de ser. O que era no instante anterior, já deixou de ser diante das novas condições ou relações. Assim, não há fórmulas para a existência; há mundos a serem construídos e vividos. (AUIB, 2007, p. 21).

Nas palavras de Kierkegaard (*apud* ANGERAMI, 2007) encontramos um dos relatos mais ácidos sobre a condição humana e aquilo que, de fato, precisamos carregar de forma digna e verdadeira se quisermos viver como homens que aceitam e vivem a vida na sua inteireza, não se esquivando das dimensões mais sofríveis da existência. Tal afirmação não está circunscrita ao campo educacional, mas a homens que desejam olhar a existência nos olhos, e vivê-la:

O conhecimento não é, não pode ser, a meta do homem, senão como um meio de evolução; é a vida, a existência, a minha e tua que contam. O mundo não é objetividade, nem conjunto de essência; o mundo para mim e para você é uma existência frente à existência que todo sistema e todo pensamento separam ao invés de unir, e escondem em lugar de descobrir. A verdade não me interessa, se existe; minha angústia é minha verdade; [...] os filósofos, os professores, são aqueles que, como Hegel, sabem tudo melhor que você, porém ignoram um único problema: você. (ANGERAMI, 2007, p. 7). (KIERKEGAARD *apud* ANGERAMI, 2007, p. 7)

O homem foi esquecido pela educação. A busca pelo sentido da vida não é problematizada na sala de aula. Os problemas fundamentais da vida concreta não encontram espaço no currículo. Não há integração entre ciência e vida. É urgente a necessidade de se repensar a educação que estamos vivendo e que queremos viver. O modelo atual já se mostrou obsoleto, posto que não vai de encontro às demandas existenciais dos alunos e professores. Não há como pensar numa humanização da educação sem uma pedagogia de

dimensão antropológica, centrada na pessoa. Os valores precisam ser resgatados e ressignificados, pois é através deles que a dimensão espiritual do indivíduo é encontrada; em outras palavras, ser é realizar-se no encontro com o outro, desejar para o outro o que almejo para mim. Uma educação de base fenomenológica tenciona buscar uma superação do analfabetismo existencial e uma alfabetização para o sentido da vida.

A vida nos impõe perguntas, e nenhuma corrente pedagógica e filosófica poderá escolher em nosso lugar; no entanto, por meio desses saberes poderemos problematizar o sentido último de nossas escolhas, não se permitindo assim coisificar pelos aparelhos ideológicos instalados na sociedade. Delegar nossas escolhas significa perder o próprio eu. No fundo estamos sós na hora de decidir a própria trajetória existencial:

As doutrinas, porém, são meios e não fins. Elas oferecem ao homem um auxílio eficaz, mas não são tudo. No fim de tudo, quem tem que decidir é o homem, o homem só. A vida continuamente lhe impõe perguntas, às quais deve responder (ABBAGNANO, 2005, p. 18).

É necessário que a educação contribua para que o indivíduo tome consciência da responsabilidade que tem sobre a própria vida. As escolhas sempre serão perpassadas pelos riscos, contudo, não assumi-los deixa o indivíduo num eterno estado de infantilização, gerando assim pessoas que não constroem nada que possa engendrar uma vida mais autêntica, feliz e humana:

É evidente que o sentido último de todas as atitudes, de todas as ações e paixões de um homem só se realiza à medida que o homem, discernindo nelas a indeterminação fundamental que as constitui, empenha-se na realização completa e definitiva da atitude que ele reconhece como própria. Quando ele reconheceu e se decidiu pela atitude que lhe é própria ou pelo dever para o qual nasce, a indeterminação se lhe apresenta não mais na dispersão das múltiplas atitudes possíveis, mas como risco de seu êxito e com responsabilidade sua diante do risco. A responsabilidade diante de si mesmo é o primeiro indício do comprometimento total, é a primeira revelação ao homem da substância de seu ser. Escolhido seu caminho, ele deverá percorrê-lo até o fim, na renovação contínua da decisão e da escolha, no retorno incessante a si mesmo e às razões do próprio ser [...]. (ABBAGNANO, 2005, p. 55).

A palavra poética é fenomenológica, uma vez que revela a singularidade da vida do indivíduo e retrata de forma única o ser daquele que narra. Talvez um caminho fecundo para esse modelo de educação encontre na poesia sua grande amiga de jornada. A estética da palavra poética possui uma potência criativa imensurável, através dela somos provocados e convocados a nos reposicionar diante da própria vida e do mundo.

Nas palavras poéticas de Drummond (1984, p. 74) um exemplo de uma fenomenologia da verdade:

A verdade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Nas palavras de Rilke (2004, p. 26-27) uma fenomenologia da pergunta:

Pergunta se os seus versos são bons. Pergunta-o a mim,
depois de o ter perguntado a outras pessoas. Manda-os a
periódicos, compara-os com outras poesias e inquieta-se
quando suas tentativas são recusadas por um outro redator.
Pois bem – usando da licença que me deu de aconselhá-lo,
peço-lhe que deixe tudo isso. O senhor está olhando para fora,
e é justamente o que menos deveria fazer neste momento.
Ninguém o pode aconselhar ou ajudar – ninguém. Não há
senão um caminho. Procure entrar em si mesmo. Investigue o
motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes
pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si
mesmo: morreria, se lhe fosse vedado escrever? Isto, acima de

tudo, pergunte a si mesmo na hora mais tranqüila de sua noite: 'sou mesmo forçado a escrever?'. Escave dentro de si uma resposta profunda. Se for afirmativa, se puder contestar àquela pergunta severa por um forte e simples 'sou', então construa a sua vida de acordo com essa necessidade. Sua vida, até em sua hora mais profunda indiferente e anódina, deverá tornar-se o sinal e o testemunho de tal pressão.

Diante da palavra poética supracitada, podemos compreender a importância da construção de uma educação de base fenomenológica que possa ir ao encontro do cotidiano, de onde emergem nossas verdades. O autoconhecimento deve ser a busca fundamental de uma educação de base existencial. A problematização daquilo que se estabelece como verdade deverá ser um ponto central das reflexões pedagógicas e filosóficas.

O pensar de ordem fenomenológica aponta este encontro das essências na própria existência, onde cada indivíduo, como filósofo de si mesmo, deve com coragem construir, desconstruir e reconstruir os mapas conceituais engendrados ao longo da própria vida. Educar sempre será um processo dinâmico, perpassado por rupturas e continuidades, porém, cabe a cada um, de modo inalienável, ter a última palavra sobre o próprio existir, assumindo a responsabilidade, dores e alegrias de ser o que se é como diz o poeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar pressupostos teóricos para a construção de uma prática educacional que seja significativa e fecunda, do ponto de vista epistemológico, moral e existencial é um exercício que será sempre constante no ato de educar. A presente pesquisa teve como escopo mostrar o método fenomenológico como uma ferramenta para se pensar a realidade dentro de uma abordagem antropológico-existencial, que possui inúmeras referências conceituais que podem lançar luz e inteligibilidade a diversas práticas.

No primeiro capítulo apontamos como o homem e sua subjetividade foram esquecidos dentro do contexto atual. Instaurou-se uma profunda cisão por meio do método positivista entre o mundo da ciência e o mundo da vida, com isso os problemas fundamentais da vida concreta não são mais pensados. Daí que o método fenomenológico insere-se nessa busca pela reintegração entre conhecimento e vida e também no questionamento sobre o sentido e finalidade dessa mesma busca pela essência do educar.

No segundo capítulo, foram apontadas as características de uma educação numa abordagem fenomenológica, tendo como elementos fundamentais uma educação centrada na pessoa e não no currículo e nos conteúdos; uma educação que leve o aluno ao autoconhecimento e também ao Eu educado, apresentado como um ser autônomo, capaz de construir as próprias referências e buscar o sentido da própria existência.

No último capítulo, o grande desafio de se construir um processo educacional capaz de educar para o sentido da vida foi apresentado, tendo como referência teórica o pensamento de Viktor Frankl (1990). Educar para se descobrir o sentido da própria vida é um exercício dessa proposta antropológica. Posto que o homem descobre o sentido da vida na vivência dos valores, cabe ao próprio homem construir sua liberdade com responsabilidade por meio da vivência dos valores que ele mesmo atribuiu a si. Segundo essa proposta é por meio da autotranscendência que acontece a autorrealização,

em outras palavras, apenas transcendendo o próprio eu o homem pode encontrar sentido para a própria vida.

As reflexões sobre uma educação numa abordagem existencial não se esgotam aqui, muito pelo contrário, permanece um horizonte de desafios em relação ao sentido do ato de educar nesse registro de ordem antropológica. Resta-nos apresentar paradigmas que sejam símbolo da resistência a uma educação que desumaniza o indivíduo.

Em síntese, o que se pretende é a criação de um projeto pedagógico que seja antropológico e que permita ao homem viver o enfrentamento das questões existenciais. Contudo, é na escola que a alfabetização para a busca do sentido da vida deve se iniciar, posto que a vida começa já ali, nas relações com o outro, consigo mesmo e com a vida que é sempre mestra na construção das perguntas desestabilizadoras que requerem de nós uma profunda reflexão que seja viva, dinâmica, capaz de se metamorfosear num processo dialético constante.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Introdução ao existencialismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O corpo**. São Paulo: Record, 1984.

ANGERAMI, Valdemar Augusto. **Psicoterapia existencial**. São Paulo: Thomson Learning Brasil, 2007.

AQUINO, Thiago Antonio Avellar.

AUIB, Mônica. Mundos legítimos. **Revista Ciência e vida. Filosofia Clínica**. Ano I nº4, p. 21, 2007. Educação para o sentido da vida. Logos e Existência. **Revista da Associação Brasileira de logoterapia e análise existencial** 1 (2), 160-172, 2012.

BRITO, César Lobato. Educação e valores: contribuições da logoterapia. **Ethos e Episteme. Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB** – Ano VIII, VOLUME XVI – JULHO- DEZEMBRO 2012.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Edições Best Bolso, 2013.

CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e ciências humanas**. Londrina: UEL, 1996.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Educação como autoconstituição do ser humano: uma abordagem fenomenológico-existencial. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 32 (1): 69-89, jan./jun. 2007.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

HUNTER, James C. **O monge e o executivo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

MARTINS, Joel e DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha (org). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como poíesis. São Paulo: Moraes, 1992.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** São Paulo: Moraes, 1983.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PEIXOTO, Adão José (org). **Fenomenologia e educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

_____(2009). **Pessoa, existência e educação.** Goiânia: UCG, Alínea.

REYNOLDS, Jack. **Existencialismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica de educação.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

SOUZA e GOMES, Emiliana Aparecida de e Eliseudo Salvino . **Educação, um processo de humanização na visão frankliana.**Foro de Educacion,11 (15),2013,p.215-228.

SOUZA, Emiliana Aparecida e GOMES, Eliseudo Salvino. A visão do homem em Frankl. **Logos e Existência. Revista da Associação Brasileira de logoterapia e análise existencial.** 1(1), 50-57, 2012.

WERNECK, Vera Rudge. **O Eu educado:** uma teoria da educação fundamentada na fenomenologia. Rio de Janeiro. Rio Fundo, 1991.