

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

PEDAGOGIA DO SENTIDO NA VIDA: EM DIREÇÃO A UMA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA BASEADA NO PENSAMENTO DE VIKTOR FRANKL

David Moises Barreto dos Santos, Ivo Studart Pereira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7389>

Submetido em: 2023-11-17

Postado em: 2023-11-22 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Thiago Antonio Avellar de Aquino (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3903-8378>)

ARTIGO

PEDAGOGIA DO SENTIDO NA VIDA: EM DIREÇÃO A UMA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA BASEADA NO PENSAMENTO DE VIKTOR FRANKL

DAVID MOISES BARRETO DOS SANTOS¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7906-2073>
<davidmbs@uefs.br>

IVO STUDART PEREIRA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9397-129X>
<ivo.studart@ifce.edu.br>

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Bahia (BA), Brasil.

² Instituto Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará (CE), Brasil.

RESUMO: O objetivo central deste artigo é sistematizar introdutoriamente uma concepção pedagógica, elaborada a partir do pensamento de Viktor Frankl, de modo que possa caminhar para uma fundamentação da atividade educativa. Primeiramente, apresentamos os fundamentos antropológicos, epistemológicos e axiológicos da Logoterapia e Análise Existencial, teoria criada pelo autor austríaco. Em seguida, discutimos como esses fundamentos podem orientar a atividade educativa a partir dos seguintes tópicos: objetivos da educação, papel da escola, pressupostos de aprendizagem, conteúdos de ensino, métodos, relação professor-estudante. Em suma, a finalidade dessa proposta pedagógica é apoiar a pessoa para desenvolver uma vida autônoma, ancorada em sentido e valores, e para descobrir e realizar um projeto de vida significativo que contribua com algo no mundo.

Palavras-chave: Concepção pedagógica, Sentido na vida, Valores, Viktor Frankl.

PEDAGOGY OF MEANING IN LIFE: TOWARDS A PEDAGOGICAL CONCEPTION BASED ON VIKTOR FRANKL'S THINKING

ABSTRACT: The main objective of this paper is to introduce an introductory systematization of a pedagogical conception, developed from the Viktor Frankl's thought, so that it can move towards a foundation of educational activity. Firstly, we present the anthropological, epistemological and axiological foundations of Logotherapy and Existential Analysis, theory created by the Austrian author. Then, we discuss how these foundations can guide educational activity from the following topics: aims of education, role of the school, learning assumptions, teaching content, methods, teacher-student relationship. In short, the purpose of this pedagogical proposal is to support the person to develop an autonomous life, anchored in meaning and values, and to discover and carry out a meaningful life project that contributes to something in the world.

Keywords: Pedagogical conception, Meaning in life, Values, VIKTOR Frankl.

PEDAGOGÍA DEL SENTIDO DE LA VIDA: HACIA UNA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA BASADA EN EL PENSAMIENTO DE VIKTOR FRANKL

RESUMEN: El objetivo principal de este artículo es introducir una sistematización introductoria de una concepción pedagógica, desarrollado a partir del pensamiento de Viktor Frankl, para que pueda transitar hacia un fundamento de la actividad educativa. Primero, presentamos los fundamentos antropológicos, epistemológicos y axiológicos de la Logoterapia y Análisis Existencial, teoría creada por el autor austriaco. Luego, discutimos cómo estos fundamentos pueden orientar la actividad educativa a partir de los siguientes temas: objetivos educativos, rol de la escuela, supuestos de aprendizaje, contenidos didácticos, métodos, relación profesor-alumno. En definitiva, el propósito de esta propuesta pedagógica es apoyar a la persona a desarrollar una vida autónoma, anclada en significados y valores, y a descubrir y llevar a cabo un proyecto de vida significativo que contribuya a algo en el mundo.

Palabras clave: Concepción pedagógica, Sentido de la vida, Valores, Viktor Frankl.

INTRODUÇÃO

Viktor Emil Frankl, neurologista, psiquiatria e filósofo austríaco, foi fundador da Logoterapia e Análise Existencial (LAE), conhecida como a terceira escola vienense de psicoterapia. Ele foi professor da Universidade de Viena, autor de 40 livros (traduzidos em mais de 50 idiomas) e palestrante em mais de 200 universidades ao redor do mundo. Ele recebeu 29 títulos de doutor *honoris causa*, dois deles concedidos por universidades brasileiras, a PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), em 1984, e a UnB (Universidade de Brasília), em 1988. Outro fato marcante e, ao mesmo tempo, dramático de sua biografia foi ter sido sobrevivente de quatro campos de concentração, onde esteve, na condição de prisioneiro, durante quase três anos. Este fato reiterou a sua teoria e as ideias em torno dela, as quais já haviam sido concebidas anteriormente.

Em um tempo que a Medicina e a Psicologia se apresentavam mecanicistas e focadas excessivamente na patologia, Viktor Frankl explorou e enfatizou o que mantinha saudável o ser humano, a sua dignidade, a essência dos fenômenos humanos. Neste contexto, ele desenvolveu um trabalho pioneiro ao tratar da questão do sentido na vida, demonstrando reiteradamente a sua relevância tanto como principal fator motivacional do ser humano quanto como fator de proteção primordial para a saúde mental (Frankl, 1978, 2008). Pesquisas em torno do seu pensamento têm apresentado um crescimento marcante no Brasil e fora do país (THIR; BATTHYÁNY, 2016; AUTOR1, 2020).

Embora Viktor Frankl tenha se dedicado com maior afinco ao campo da Psiquiatria e Psicoterapia, a sua visão de ser humano e de mundo, presentes em sua proposta teórico-prática, têm implicações profundas — que permanecem atuais — também em outras áreas do conhecimento (Thir & Batthyány, 2016). Dentre elas, está a Educação, que despertou o interesse de pedagogos desde a fase inicial de divulgação da LAE, especialmente, na filosofia da educação (Bruzzzone, 2019). Atualmente, alguns autores têm se destacado neste âmbito. Daniele Bruzzzone (2011, 2019) e Eloísa Miguez (2014, 2019) têm transitado por reflexões nessa interface entre a Filosofia e a Educação. O primeiro tem enfatizado aspectos mais amplos dos processos educativos em geral — sem focar necessariamente na escola —, sobretudo visão de ser humano, objetivos da educação e papel do educador. Já as publicações da segunda autora, além de também abordar esses três elementos, privilegiam também discussões epistemológicas. Marina Freitas (2017) acrescenta o diferencial de apresentar algumas estratégias pedagógicas e relatos de experiência de uma prática pedagógica inspirada em Viktor Frankl. Finalmente, Thiago Aquino e colaboradores (2012, 2015) tem proposto alguns materiais e atividades específicas para adolescentes, sobretudo, no formato de oficinas com temáticas existenciais. Apesar destas contribuições relevantes, esses tipos de trabalhos, envolvendo Educação e a obra frankliana, ainda são poucos, demandando esforços para avançar em direção a uma teoria pedagógica.

O objetivo deste trabalho, portanto, é o de sistematizar introdutoriamente uma concepção pedagógica, elaborada a partir do pensamento de Viktor Frankl, de modo que se possa caminhar para uma fundamentação da atividade educativa. Com esse intuito, reunimos e discutimos — respeitando as limitações de espaço — elementos relevantes como objetivos da educação, papel da escola, pressupostos

de aprendizagem, conteúdos de ensino, métodos e relação professor-estudante. Para tanto, não apenas foi empreendida uma revisão bibliográfica da obra frankliana e dos trabalhos correlatos mencionados, como também foram realizados apontamentos propositivos no intuito de ampliar a base filosófico-pedagógica desta concepção pedagógica.

Desenvolver um trabalho pedagógico nos dias atuais, incluindo o sentido de vida, tem sido cada vez mais relevante, uma vez que tal elemento tem sido apontado como fator fundamental no desenvolvimento da vida humana, especialmente, na adolescência (Bronk, 2014; Pintos, 2006). Para ilustrar, o Centro de Pesquisa sobre a Adolescência da Universidade de Stanford, tem desenvolvido, há algumas décadas, inúmeras pesquisas nessa direção. Em suma, diversas investigações têm associado sentido de vida com maior engajamento escolar, emoções positivas, descoberta de aptidões, resiliência, gratidão, compaixão, realização, engajamento social, formação de identidade pessoal — com senso mais claro de direção na vida —, entre outros aspectos (Malin, 2018; Malin et al., 2017).

De modo complementar, as pesquisas relacionadas ao sentido de vida e à saúde mental têm sido robustas e crescentes, seja com jovens ou adultos. Em síntese, por um lado, elas têm demonstrado correlações da presença de sentido de vida com atitudes de promoção à saúde e maior bem-estar; por outro lado, falta de sentido ou crises existenciais estão relacionadas a uma maior incidência de comportamentos de risco e um maior índice de depressão, qualidade de vida, uso de substância, entre outros elementos (Brassai et al., 2011; Steger et al., 2014). Este é deveras um aspecto relevante no momento em que a preocupação com saúde mental de estudantes de diferentes níveis de ensino tem aumentado em todo o mundo (Mello et al., 2017; Michaud et al., 2022).

Para uma melhor compreensão, o texto está organizado como disposto a seguir. Na Seção 2, realizamos uma apresentação da base LAE. A partir disso e com a finalidade de apresentar um ideário pedagógico condensado da PSV, na Seção 3, são caracterizados os elementos já supracitados (educação, escola, etc). Na seção 4, tecemos as considerações finais.

LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL

Aqui está o principal referencial filosófico — e também psicológico — que alicerça uma pedagogia do sentido na vida. São abordados três pontos essenciais da filosofia da educação (Aranha, 1990) à luz do pensamento frankliano: 1) para quem?, remetendo a reflexões sobre quem é o ser humano que se quer formar; 2) como se conhece?, abordando questões próprias ao ato de conhecer, que é basilar no processo educativo; 3) para quê?, indagando sobre valores que explicam e guiam a vida humana e que, portanto, tem implicações na definição de objetivos educacionais e na práxis educativa.

Fundamentos antropológicos

Quem é o ser humano? Eis a questão que Viktor Frankl se dedicou a discutir ao longo de toda a sua obra reiteradamente. Embora toda teoria sobre o ser humano contenha uma visão do mesmo, poucos autores, inclusive no campo da Educação, descreveram-na de maneira tão explícita como o psiquiatra austríaco. Para ele, a existência humana é constituída pela espiritualidade, liberdade e responsabilidade. A espiritualidade remete à dimensão espiritual do ser humano, que juntamente com as dimensões somática e psíquica formam uma tridimensionalidade, uma unidade antropológica com diferenças ontológicas (Frankl, 2012). Frankl com frequência também chamava de dimensão noológica ou noética, do grego *nous*, para evitar conotação religiosa, especialmente, na língua inglesa. Porém, neste trabalho privilegiamos o termo espiritual pela sua tradição filosófica, sobretudo, na Fenomenologia.

O aspecto social não é considerado uma dimensão ontológica, mas o espaço de atuação e expressão da existência, deste ser tridimensional, do ser-no-mundo (Aquino, 2020). O ser humano está sempre confrontado com sua facticidade psicofísica, com o meio ambiente e o meio social; porém, enquanto ser espiritual, em qualquer momento da sua existência, pode se posicionar livremente, de alguma forma, perante a facticidade. O espiritual (ou noético), na verdade, constitui o *locus* ontológico da

liberdade e da responsabilidade, compreendidas, respectivamente, enquanto a participação irrecusável e constitutiva do ser humano no domínio do poder-ser e do dever-ser. É na condição de liberdade que o homem surge como um ente capaz de distinguir possibilidades em cada momento específico de seu ser-em-situação, sendo convocado pela vida a decidir-se por uma delas a cada instante: “À condicionalidade factual do homem se deve contrapor sua incondicionalidade facultativa” (FRANKL, 1978, p. 70). Dito de outro modo, o espiritual implica o ultrapassamento do conjunto de facticidades que, por um lado, integra e condiciona o humano, mas que, por outro, não dá a última palavra sobre seu agir no mundo, na medida em que, por sobre o fático, arregimenta-se o facultativo da existência humana (AUTOR2, 2021): “Trata-se, de um lado, da existência e, de outro, de tudo aquilo que pertence à facticidade. Enquanto a existência, conforme sabemos, é algo essencialmente espiritual, a facticidade se compõe tanto de elementos psicológicos quanto fisiológicos; contém ‘fatos’ tanto psíquicos quanto corporais” (FRANKL, 1992, p. 20).

Nesse contexto, “fato”, aqui, se revela como destino (*Schicksal*): trata-se, precisamente, do que quer que ocorra no âmbito do inexorável, fora do horizonte situado e absolutamente pessoal de possibilidades do sujeito. “Facultativo” refere-se, exatamente, à potencial capacidade de dispor sobre o que é fato, na medida em que se distingue um horizonte específico de possíveis. O espiritual revela-se, então, como dimensão essencial, tipicamente humana, que, sob uma ótica supraquantitativa, diferencia o ser humano dos outros animais. É justamente esta liberdade originária que capacita o homem a tomar uma atitude perante si mesmo ou de se (auto)distanciar, de maneira autoconsciente, de sua dimensão psicofísica. Frisamos: a dimensão espiritual, assim, não apenas caracteriza e constitui o ser humano, como também o distingue dos outros seres vivos. É a dimensão especificamente humana, que confere identidade à pessoa. Na acepção dialética conferida por Frankl (2011) em sua “ontologia dimensional”, a dimensão espiritual seria a “mais alta”, isto é, a mais compreensiva, na medida em que pressupõe não a simples identificação com as dimensões mais “baixas”, mas a integração com elas.

Ao ressaltar a liberdade e responsabilidade humanas, Frankl se contrapõe a modalidades de reducionismo bem descritas por ele como o biologismo, o psicologismo e o sociologismo, desvios científicos que acarretam imagens distorcidas e rótulos paralisantes em sua definição do fenômeno humano. Para ilustrar, uma criança em situação de vulnerabilidade socioeconômica pode ser vista apenas como “aquela criança pobre” ou uma diagnosticada com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), somente como “aquela criança agitada”. E nada mais! O próprio Frankl cita o exemplo de Dostoiévski, que, projetado segundo um diagnóstico psiquiátrico, poderia ser compreendido apenas como um epilético (Frankl, 2012). Sim, o ser humano é condicionado por fatores biológicos, psíquicos e sociais, mas não é totalmente condicionado — pandeterminado. Isso significa que apesar da liberdade limitada pelas condições influenciadoras ou pelas situações imutáveis, ele é livre para distanciar-se de si, do seu organismo psicofísico e da situação, ou seja, é capaz de um autodistanciamento, entendido aqui como uma capacidade específica de sua constituição como ser espiritual. Apoiado em tal capacidade, o ser humano pode tomar uma posição diante das situações, escolher como enfrentá-las, se autodeterminando por meio de suas decisões — autodeterminação.

Essa possibilidade de decidir, de se autodeterminar, de ser autor das próprias respostas às perguntas impostas pela vida é a essência da responsabilidade. O ser humano é responsável porque é livre, tomando, desde sempre, posição no domínio ontológico do dever-ser. De antemão, se o ser humano não fosse livre para decidir, ou seja, se estivesse preso em sua facticidade, não se poderia falar em responsabilidade — que é o *para que* da liberdade. Neste ponto, destacam-se dois aspectos relevantes. Primeiro, *pelo que* o ser humano é responsável? Por concretizar as possibilidades que, sob a ótica do dever-ser, se apresentam à consciência (*Gewissen*) como as mais dignas de vir a ser. Em outras palavras, aquelas que merecem ser realizadas, que têm sentido. Para Frankl, todas as possibilidades resgatadas do domínio do poder-ser são incorporadas, inexoravelmente, ao ser-passado, compreendida como face mais estável e perene do ser. Esta primeira pergunta suscita a questão dos valores, que nos orientam e que dão sentido à vida — assunto a ser aprofundado mais à frente —, bem como apontam as tarefas a serem cumpridas (Frankl, 1978, 2012).

Segundo, *ante-o-que* ou *ante-quem* o ser humano é responsável? Aqui entra a transcendentalidade da existência humana, ou a chamada autotranscendência, que juntamente com o

autodistanciamento, são entendidos como dois aspectos essenciais da existência humana (Frankl, 2011). A autotranscendência diz respeito ao fato de o ser humano sempre se remeter a algo ou alguém além de si mesmo,

isto é, a um objetivo a ser alcançado ou à existência de outra pessoa que ele encontre. Na verdade, o homem só se torna homem e só é completamente ele mesmo quando fica absorvido pela dedicação a uma tarefa, quando se esquece de si mesmo no serviço a uma causa, ou no amor a uma outra pessoa. É como o olho, que só pode cumprir sua função de ver o mundo, enquanto ele não vê a si próprio (FRANKL, 1991, p. 18).

Então, retomando a pergunta inicial, quem é o ser humano? É um ser que, sempre imerso no interior de uma situação, por sua vez, marcada por um horizonte específico de possibilidades, pode exercer sua liberdade, na medida em que está sempre decidindo o que é, o que pode vir a ser, sob o pano de fundo dos sentidos e valores, que fundam sua responsabilidade. É um protagonista de sua vida, que a vai plasmando juntamente com o destino, isto é, aquilo que lhe é inevitável. O destino aparece, exatamente, como o elemento que vai especificar os limites fundamentais de cada situação, na medida em que torna acessíveis à liberdade do sujeito possibilidades específicas a cada momento concreto de sua vida. É nesse sentido que a liberdade humana, no entendimento de Frankl, nunca é absoluta, abstrata, “solta”, pois ela só existe perante as formas concretas de destino. Desta forma, o homem é sempre um “co-plasmador” de suas contingências, ao invés de, meramente, vítima destas (AUTOR2, 2020).

Fundamentos epistemológicos

Frankl situa seu posicionamento epistemológico no contexto da tradição fenomenológica. Aceitando a tese fundamental da intencionalidade da consciência, isto é, a ideia de que a consciência se revela sempre como consciência “de” algo que não ela mesma, “intendendo” a objetos típicos, o pai da LAE finca posição clara no debate entre as tendências idealista e realista do movimento filosófico iniciado por Edmund Husserl. Em outras palavras, no lado do idealismo, impõe-se a noção de que a consciência é a realidade última, que “constitui” tudo o que se pode conhecer: o mundo, aqui, seria “constituído” pela consciência, cujos objetos seriam a ela imanentes (Reale & Antiseri, 2006). A orientação realista da fenomenologia, representada por Max Scheler, por sua vez, viria a afirmar, de maneira simplificada, que os objetos intencionais não seriam simplesmente “criados” pela consciência que os constitui. Pensemos numa analogia com as cores, que de certa forma, não existiriam sem um olho vivo; ou os sons, que não existiriam sem a audição. Contudo, não se pode dizer que o som é, simplesmente, criado pelo ouvido, ou que as cores sejam meras criação do olho que percebe: admite-se, aqui, a ideia do caráter transcendente dos conteúdos da consciência (AUTOR2, 2021). Logo, sob a corrente realista da fenomenologia, o objeto transcende o ato cognoscitivo intencional que se dirige a ele. Segundo o próprio Frankl:

A fenomenologia pôs de manifesto que o caráter transcendente do objeto de cada ato intencional faz já parte do conteúdo deste ato. Se me é dado ver uma lâmpada acesa, é-me dado ao mesmo tempo o fato de que ela está aí, ainda que eu feche os olhos ou lhe dê as costas. ‘Ver’ já significa também ver alguma coisa que está fora dos olhos. (...) No conhecimento de um objeto como real, já está implícito o reconhecer-se a realidade deste último, independentemente de que o cognoscente ou quem quer que seja o conheça de fato. (FRANKL, 2003, p. 73-74).

Em resumo: para o pensador vienense, o conteúdo de um conhecimento é imanente à consciência, o que o faz subordinar-se às limitações e condicionamentos epistemológicos do sujeito do conhecimento. Já o objeto de conhecimento, por sua vez, “transcende a consciência e não se submete de nenhuma forma ao condicionamento do sujeito” (FRANKL, 1978, p. 218). Partindo, assim, do realismo fenomenológico de orientação Scheleriana, Frankl propõe a superação do idealismo, que, em última análise, tenderia ao próprio solipsismo, admitindo que o sujeito acessa, dentro das possibilidades cognitivas de seu condicionamento, realmente, o objeto. Ele “primeiro, admite a realidade do mundo exterior, e com isso há a superação de um puro solipsismo; segundo, reconhece a possibilidade real de acesso ao objeto por parte do sujeito cognoscente, propondo a superação do ‘idealismo gnoseológico’”

(MIGUEZ, 2014, p. 64). Com isso, Frankl quer destacar a realidade do mundo exterior à consciência. O problema acontece apenas quando se confunde a imagem percebida pela consciência com o objeto, sempre transcendente.

Deste ponto, Frankl então desenvolve a ideia de um conhecimento existencial — ou que denomina de “metafísica ontológico-existencial do conhecimento” (FRANKL, 1978, p. 98) —, um conhecimento “real”, a partir de duas considerações. Primeiro, considerando a dimensão espiritual como a propriamente humana. Nesta linha, todo conhecimento é existencial porque é um ato que procede do ser humano, um modo de conhecer próprio dele (Miguez, 2019). Trata-se de uma metafísica justamente porque o “espiritual é um dado metafísico fundador de possibilidades” (MIGUEZ, 2019, p. 103-104), que permite ir além do conhecimento estrito da realidade e descobrir o que ela tem de possibilidades. Sendo assim, conforme ponderado na subseção anterior, na existência humana, enquanto modo de ser humano, o que “está em questão no homem não é um ser fático, mas um ser facultativo, não um precisar-ser-dessa-vez-de-tal-modo-e-não-de-outro [...] mas muito mais um sempre-poder-vir-a-ser-de-outro-modo” (Frankl, 2012, p. 59). É importante destacar ainda que a existência não tem apenas esse caráter de possibilidade, senão também um caráter de resposta às demandas concretas de sua existência. Enfim, são aspectos da existência que remetem a liberdade e responsabilidade da espiritualidade humana.

A segunda consideração lança mão de um entrelaçamento — e não separação — entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível como pressuposto. Assim, cada qual não está nem fora nem dentro, mas implicados mutuamente: “o mundo não ‘é’ somente na consciência (literalmente ‘dentro’, como ‘conteúdo’ da consciência), mas a consciência ‘é’ também no mundo, ‘incluída’ no mundo” (FRANKL, 1978, p. 95). Essa relação não tem caráter ôntico-espacial, mas sim ontológico, o que significa dizer que é próprio do ser humano, enquanto ser espiritual, estar-junto-a um outro ente, estar presente nos objetos de conhecimento: “o ente espiritual ‘é’, em realidade, ‘em’ outro ente espiritual — eis a nossa tese” (FRANKL, 1978, p. 94). Trata-se de uma presença “real”, onde o outro ente está nem dentro nem fora, mas encontram-se “aí”, no mundo, aberto à possibilidade de conhecimento (Miguez, 2019). É próprio da intencionalidade da consciência esse vínculo com o mundo objetivo, que vai de encontro à separação entre sujeito e objeto (Bruzzone, 2011). Essa distinção aparece justamente quando se perde, quando se rompe esse vínculo intencional.

Além de se tratar do problema de responder como sujeito e objeto podem chegar um ao outro, essa concepção frankliana também salvaguarda a objetividade e transcendência do sentido e valores (Frankl, 1978; Miguez, 2014) — que abordaremos, em mais detalhes, na próxima seção. Ou seja, sentido e valores são transcendentais ao ato para o qual *intendem*. Frankl (2012) resume assim: “intencionalidade pertence à essência da existência humana e transcendentalidade à essência de algo assim como sentido e valores” (p. 106). Ele ainda faz menção ao termo “transsubjetivo” — tomando emprestado do também psiquiatra e filósofo austríaco Rudolf Allers — para designar esse caráter de objetividade do sentido e dos valores (Frankl, 2011). Neste contexto, é importante trazer uma ponderação envolvendo sentido e subjetividade, subjetivismo e relativismo:

A objetividade não exclui a sua subjetividade. Explico-me: o sentido é subjetivo na medida em que não há um sentido para todos, mas sim um sentido para cada um dos outros; entretanto, no caso concreto de que se tratar, o sentido não pode ser puramente subjetivo: não pode ser a mera expressão, o puro reflexo do meu ser, nos termos em que o subjetivismo ou o relativismo o entendem e no-lo pretendem fazer crer.

Assim, quando dizemos que o sentido é não só subjetivo, mas também relativo, apenas queremos salientar que está numa determinada relação com a pessoa — e com a situação em que precisamente essa pessoa se realiza e se insere. Sob este prisma, é claro que o sentido de uma situação é realmente relativo; é-o, assim, em relação a uma situação tomada, no caso concreto, como irrepetível e única. (FRANKL, 2003, p. 75-76)

Todo ato cognoscitivo humano está pautado no campo de tensão polar — que pode também ser conhecido como noodinâmica ou dinâmica existencial (Frankl, 2003, 2008) —, no qual está, de um lado, a pessoa e, no outro pólo, “os objetos intencionais — o mundo objetivo dos sentidos e dos valores — captados pela consciência” (MIGUEZ, 2019, p. 105). Fora desse “campo de tensão que se polariza no estabelecimento da relação entre sujeito e objeto, não há cognição, nem conhecimento possível”

(FRANKL, 2011, p. 68). A intencionalidade dos atos cognitivos, enquanto fenômeno intrínseco ao ser humano, faz com que a pessoa sempre esteja em relação com esses objetos intencionais — para os quais se dirigem tais atos (Frankl, 2005). Assim, o sentido nunca pode ser inventado, uma mera expressão de si ou criado arbitrariamente. Muito menos pode ser atribuído por outrem. O sentido “‘irrompe, ‘salta à vista’ enquanto possibilidade sobre uma realidade, sempre com a possibilidade de modificá-la na medida do possível e quando necessário” (Miguez, 2014, p. 74). O sentido é descoberto no mundo, por mais que “a percepção e realização deste dependa da subjetividade do saber e da consciência humana” (FRANKL, 2003, p. 76). Esse “enfoque considera o crescimento subjetivo como consequência de um progressivo abrir-se para o real” (MIGUEZ, 2019, p. 54). Ou seja, conhecer demanda, portanto, uma saída intencional, uma abertura da pessoa ao mundo.

É importante destacar ainda que o conhecimento pleno para Frankl está na compreensão, no estar-junto-ao-outro, a um ente também espiritual, pois as coisas apenas podem ser explicadas e apenas os seres humanos podem compreender-se mutuamente (Frankl, 1978; Miguez, 2014). Ou seja, “só entre seres humanos pode-se estabelecer uma relação cognoscitiva recíproca” (MIGUEZ, 2014, p. 70), o que para Frankl (1978) toma a forma de “amor”, uma entrega inteira e mútua, um modo de ser coexistencial, na esteira da tradição dialógica de Martin Buber, Ferdinand Ebner e Jacob Levy Moreno (FRANKL, 2005).

Fundamentos axiológicos

Na concepção frankliana, o ser humano busca um sentido na vida permanentemente. Assim, do ponto de vista existencial, uma pessoa realizada é uma pessoa que encontrou um sentido na vida. Trata-se de sua força motivacional originária, um fenômeno autenticamente humano. Quando esta “vontade de sentido” é frustrada, pode-se gerar um vazio existencial, um sentimento abissal de falta de objetivo e conteúdo da existência, uma sensação de vazio e futilidade (Frankl, 1990, 2003).

Para uma melhor compreensão, apresentaremos algumas características do que se entende como sentido de vida. Para começar, pode-se falar de uma missão personalíssima a ser consumada em uma dada situação. Trata-se de uma tarefa imposta pela vida, na concretude do ser-em-situação do indivíduo, a ser realizada no presente, aqui e agora. Não se trata de perguntar abstratamente à vida que sentido ela tem, mas, antes, responder concretamente às perguntas que a vida faz por meio do horizonte específico e absolutamente pessoal de possibilidades “encomendadas” ao sujeito numa determinada situação concreta. O sentido, nesse contexto, constitui a possibilidade mais axiologicamente elevada no horizonte de cada situação. Para que estou estudando na escola? Para que isso aconteceu comigo? Adoeci: o que fazer perante os compromissos assumidos? Enfim, são alguns poucos exemplos das encruzilhadas da vida, pequenas e grandes, cotidianas e extraordinárias. Elas exigem escolhas e consumações. A vida tem um caráter de missão pela qual a pessoa é responsável, na medida em que, no cumprimento das tarefas impostas pela vida, é única e irrepresentável.

Cada sentido é único e irrepitível assim como a pessoa. Também é mutável, pois, além de variar de pessoa para pessoa, pode mudar a cada situação, a cada dia, a cada hora. Deste modo, não se trata de um sentido para a vida inteira, mas sim para cada situação da vida. Haverá um sentido para cada momento da vida, mesmo nos mais difíceis. É também incondicional, ou seja, é possível encontrar sentido na vida sempre, independentemente das condições (Frankl, 2003).

Outro ponto crucial que caracteriza um sentido na vida é ser algo que tensiona a pessoa, daquilo que ela é àquilo que ela deve ser, por meio da tarefa a ser realizada. Trata-se daquele campo de tensão polar, comentado na subseção anterior, que desafia e, ao mesmo tempo, configura sentido à existência humana. Coloca o ser humano em marcha, na noodinâmica, isto é, na dinâmica do espírito; em contraposição, à psicodinâmica, ligada a um princípio homeostático, no qual o ser humano necessita reequilibrar, constantemente, as tensões de seu aparelho psíquico. Em vez de aplacar todas as necessidades, o ser humano precisa de tensões saudáveis para se tornar a melhor versão de si mesmo (Frankl, 2015), aquilo que só ele pode e deve ser. Conforme Autor2 (2020), o que ocorre é que cabe a cada indivíduo realizar a “sua” essência, que, na unicidade radical de cada existência, se revela como “a realização da possibilidade de valor que cumpre a cada indivíduo particularmente” ao longo de sua vida

(FRANKL, 1978, p. 232). Desta forma, o imperativo “chega a ser o que és” vai além do “chega a ser o que podes e deves ser”. Na concepção frankliana, a formulação mais verdadeira deste imperativo traduz-se num “chega a ser o que só **tu** podes e deves ser” (FRANKL, 1978, p. 232). Em outras palavras, como já posto, cada ser humano, como ser-em-situação, é confrontado com um espectro de possibilidades personalíssimas, “encomendadas” a ele, e somente a ele. É nessa acepção, que Frankl fala dessa “essência individual”, afirmando que a cada vida humana corresponde uma única essência: “toda existência humana é acentuadamente exclusiva no que tange à sua essência” (FRANKL, 1978, p. 232).

Se, como tudo isso indica, o sentido da vida é que o homem realize sua essência na existência, é evidente que o sentido da vida há de ser sempre concreto; vale em cada caso somente *ad personam* e *ad situationem* (já que a cada indivíduo e a cada situação pessoal corresponde a respectiva realização do sentido). A questão do sentido da vida pode apresentar-se, pois, exclusivamente, de uma forma concreta e ser respondida, unicamente, de uma forma ativa. Responder às perguntas da vida significa sempre se responsabilizar por elas – ‘efetuar’ as respostas (FRANKL, 1978, p. 232).

A consciência tem um papel primordial, pois pode ser compreendida como a capacidade intuitiva de descobrir o sentido de uma situação (Frankl, 2011). Isso não implica afirmar que a consciência é onisciente. O ser humano nunca terá a certeza plena se está se dedicando ao melhor sentido ou não, dado, como posto anteriormente, o limite da subjetividade do saber e falibilidade da consciência humana. Porém, essa possibilidade de erro não o exime de tentar, pois a busca por sentido, longe de constituir-se como mero mecanismo intrapsíquico de redução de tensões, constitui o que há mais de humano na pessoa. Para Frankl, a consciência, ainda que limitada, é o melhor intérprete da vida. Além disso, a possibilidade de erro demanda humildade para reconhecer que outra consciência pode estar certa ou mesmo reconhecer o direito do outro de acreditar na própria consciência. Assim, quando se fala de sentido e valores, a proposta da LAE não é moralista, pois o sentido nunca pode ser dado por outrem, senão pela própria pessoa no diálogo mais profundo com sua consciência.

Baseado em uma análise empírico-fenomenológica da experiência valorativa de homens e mulheres do cotidiano, Viktor Frankl identificou três caminhos pelos quais o ser humano encontrou sentido ao longo da história. Com efeito, ele designou estes caminhos de valores, isto é, “universais de sentido” ou “possibilidades gerais de sentido” (Frankl, 2003, p. 79).

O primeiro caminho abriga os chamados valores de criação, nos quais o sentido é encontrado quando a pessoa enriquece o mundo, dando algo de si, por meio da obra à qual o ser humano se dedica a criar. Neste contexto, o trabalho aparece como fonte principal de sentido, embora não o seja de modo exclusivo. A prática de esporte, o trabalho voluntário e a arte, em suas diversas expressões, são outros exemplos.

A segunda via é expressa pelos valores vivenciais, quando a pessoa é existencialmente enriquecida, tomando algo do mundo para si. Aqui são marcantes a gratuidade e o caráter contemplativo da experiência. Pode ser experimentando algo como a bondade, beleza, verdade, arte, cultura, religiosidade, natureza, entre outras possibilidades. Ou encontrando alguém, amando o outro em sua unicidade. Neste contexto, Marina Freitas (2015) destaca que o professor não apenas deve educar com afeto, com amor, mas para a capacidade de amar. Eloísa Míguez (2014, 2019) frisa ainda a importância da convivência, do desenvolvimento de atitudes de integração e colaboração social.

Finalmente, ainda é possível encontrar sentido em um sofrimento inevitável, pois, se a vida tem sentido, ela também terá em um momento doloroso. Para a LAE, o sentido é incondicional, não depende das circunstâncias ou de características da pessoa — idade, gênero, etnia, religião etc. Assim, também é possível descobrir um sentido que estará oculto no que Frankl (2008) denomina de tríade trágica na vida humana: 1) a dor, compreendida como uma determinada perda de algo significativo, como uma doença severa ou a morte de uma pessoa amada, pode ser transformada numa conquista, fonte de orgulho pessoal; 2) a culpa, que pode constituir uma oportunidade para se tornar uma pessoa melhor; e 3) a finitude da própria vida, que pode levar a ações mais responsáveis, já que cada momento é único e efêmero. Em resumo, trata-se de extrair o melhor de cada situação consternadora imposta pela vida por meio de uma atitude pessoal com a qual enfrenta tal situação.

Com efeito, em toda experiência humana — arte, trabalho, jogo, amor, pensamento, oração, etc. — podem estar presente essas três categorias de valores, embora com predominância de uma delas a depender de cada situação (Miguez, 2019). Em síntese, pode-se dizer que a busca e realização de sentido contribui para a ampliação das capacidades humanas de criar, contemplar, conviver, amar e sofrer.

PEDAGOGIA DO SENTIDO NA VIDA

Antes de prosseguirmos, abordaremos a nomenclatura desta proposta educativa. Na verdade, “logoeducação” tem sido o termo mais difundido e, por isso, mais popular (Bruzzone, 2019); porém, tem sido adotado com significado amplo, se referindo a processos educativos diversos, sejam nas denominadas educação formal, não-formal e informal. Outra expressão empregada, especialmente, no Brasil, é “pedagogia do sentido” (Aquino, 2012; Freitas, 2017). Marina Freitas (2017) é pioneira em usar esse termo exclusivo para a educação formal, embora também cite “pedagogia centrada no sentido” como expressão alternativa. Com efeito, definir um termo de uma proposta pedagógica não é uma tarefa fácil, porque existe um mundo de significado por trás das poucas palavras escolhidas para uma apresentação sintética. Bem, assumindo o perigo deste desafio, em nosso trabalho, preferimos designar “pedagogia do sentido na vida” como forma de expressar um termo um pouco mais significativo, dada a polissemia da palavra sentido.

Educação

Da obra frankliana podem-se extrair dois objetivos educacionais relevantes, pelo menos. O primeiro é o de se preocupar com a formação do ser humano enquanto unidade antropológica, apesar das diferenças ontológicas, conforme exposto na Seção 2.1. O desenvolvimento de atividades educativas focadas em aspectos específicos, como físico-motor, intelectual-reflexivo, cognitivo ou psicossocial, não desincumbe a necessidade de um olhar integral — a partir do espiritual —, de ter ciência de estar lidando com um ser humano que, apesar de sua facticidade, pode transcendê-la de algum modo em sua busca de sentido. À vista disso, uma PSV parte do espiritual do ser humano, daquilo que lhe é particular, mas também abrange os aspectos mais específicos mencionados.

O segundo aspecto é muito bem marcado por Viktor Frankl, especialmente, em relação à educação formal. Mais do que difundir conhecimento, a finalidade da educação também é a de aguçar a consciência para a tomada de decisões autônomas e autênticas (Frankl, 2011) no processo de autoconfiguração e de transformação da realidade. O desenvolvimento da autonomia é finalidade — ou deveria ser, pelo menos — de todo processo educativo. Trata-se de emancipar a pessoa dos vínculos internos e externos para ser, ao máximo, capaz de decidir por si mesma e, assim, conduzir sua própria existência (Bruzzone, 2011). A autenticidade está relacionada com o confronto do estudante consigo mesmo, tal como é e tal como deve ser, de modo a se tornar consciente de suas próprias possibilidades enquanto pessoa espiritual aberta ao mundo, bem como responsável pelas suas realizações, expressando-as e manifestando-as na comunidade por meio de seu organismo psicofísico (Ortiz, 2011).

Deste modo, educar para aguçar a consciência remete, ao mesmo tempo, a um educar para a responsabilidade, que significa aprender a “ser seletivo, possuir capacidade para escolher [...] aprender a distinguir o que é essencial do que não o é, o que tem sentido do que não o tem, o que possa alguém ser responsabilizado daquilo que escapa à liberdade de agir” (Frankl, 1990, p. 19). Trata-se, afinal, de descobrir, por meio da consciência, os sentidos cifrados em cada situação da vida — a “exigência do momento” (Frankl, 2008, p. 102) — no intuito de capacitar o estudante a conduzir sua existência de modo responsável ou, em outras palavras, responder às demandas e dilemas cotidianos da vida.

Pode-se afirmar ainda que uma educação com essa finalidade de aguçar a consciência também é uma educação para autotranscendência, que incentiva o estabelecimento de um vínculo intencional do estudante com o mundo (Bruzzone, 2011), que estimula o estudante se dedicar a alguém ou a algo, como uma causa ou uma obra a ser concretizada. A autotranscendência pode ser considerada, neste contexto,

como um “dinamismo formador por excelência” (Bruzzone, 2011, p. 118). Destaca-se que a finalidade não está tanto

no desenvolvimento de um potencial humano, centrado no próprio sujeito [...], mas está, sobretudo, na sua correlação com as possibilidades de sentido presentes no mundo, que vão progressivamente constituindo, formando e transformando o sujeito, na medida em que este vai se capacitando para dar respostas efetivas, concretizadas na ação (MIGUEZ, 2019, p. 112)

Em outras palavras, é na relação com o mundo que a pessoa, confrontada com as possibilidades de realização de sentido, pode ir se formando, amadurecendo, aguçando sua consciência, aprendendo a formular as melhores respostas possíveis para as perguntas da vida, ampliando aquelas capacidades de criar, contemplar, conviver, amar e sofrer. É um processo em que ocorre a autoconfiguração: “o homem ‘se’ decide: toda decisão é auto-decisão, e auto-decisão é incessantemente auto-configuração. Enquanto configuro o destino, configuro a pessoa que eu sou, o caráter que eu tenho – configura-‘se’ a personalidade que eu me torno” (Frankl, 2012, p. 98). Essa personalidade é estruturada não apenas pelo que é dado (herança genética e psíquica) e apropriado (experiência e relação com o meio), mas também pelo posicionamento da pessoa no mundo, pelas suas decisões conscientes (Griffa & Moreno, 2012).

Escola

O papel da escola consiste na formação integral do estudante com esse duplo objetivo, o saber e o fazer-se consciente, mas não como duas vias pelas quais se caminha de maneira dicotômica. Pelo contrário, estas devem estar integradas com vistas ao engajamento em um projeto significativo de vida e numa participação ativa, transformadora e humanizadora no mundo. Quando se fala dessa perspectiva humanizadora significa trazer à tona aquilo que é mais humano em si e nos outros. Por isso, a ação educativa, apoiada pelos conteúdos escolares básicos, deve ser permeada por uma reflexão sobre quem é o ser humano e uma análise das implicações desta reflexão na vida concreta, na realidade, no mundo no qual se vive. O processo educativo, assim, será exitoso não apenas se a pessoa passou a conhecer algo que não conhecia, mas também se se tornou uma pessoa que não era (Pintos, 2018). É evidente que o conhecimento em si transforma o ser humano, contribui para o seu autodesenvolvimento — em uma esfera mais psicológica (Frankl, 1978) —, enquanto *homo sapiens*. Porém, no ponto de vista colocado aqui, não necessariamente contribui para se tornar pessoa, para o “melhor cumprimento possível do sentido de sua existência” (Frankl, 2015, p. 65), para a sua autotranscendência — em uma esfera de dimensão noética —, enquanto *homo humanus*. Uma PSV não visa, primeiramente, a fazer com o que o educando, meramente, “sinta-se bem”, senão que se torne a melhor versão de si mesmo, visando àquilo que só ele pode e dever ser (Frankl, 2015). Sentir-se bem ou — colocando em outros termos — a felicidade é consequência desta dinâmica existencial, desta realização de sentido. Em sua “vontade de sentido”, Frankl entende que a pessoa, em última análise, não deseja a felicidade, o gozo e alegria por si mesmos. O que o ser humano, realmente, quer é ser digno de todos esses fenômenos, que surgem, de maneira mais autêntica, como efeitos colaterais de uma vida de autotranscendência, voltada ao sentido e valores.

Todo esse processo envolve um apoio e capacitação do estudante de modo a “instrumentá-lo cognitivamente, operacional, técnica e emocionalmente, e convocá-lo noeticamente para a realização, de forma competente, comprometida e eficaz, da possibilidade de sentido encontrada” (FREITAS, 2017, p. 37-38). Em outras palavras, partindo da pessoa espiritual, a realização de sentido ou de um projeto significativo de vida pode envolver esforços em questões somáticas, cognitivas, psicoafetivas e sociopolíticas, enfim, questões que envolvem o ser humano integralmente.

Embora o professor tenha um protagonismo na criação e/ou adaptação das condições necessárias para o processo de ensino, a escola deve promover e favorecer tais condições, a partir do projeto pedagógico, do currículo, da organização escolar, das práticas escolares, dos conselhos existentes, da formação de professores, da gestão escolar, etc (Libâneo, 1990). Essas condições são o alicerce para o cumprimento dos objetivos do ensino.

Pressupostos de aprendizagem

A motivação resulta da noodinâmica, da conscientização de valores que atraem a pessoa para realizá-los, o que remeterá a pessoa a sempre sair de si mesma para se dedicar a algo ou alguém. Tem a ver com convicções íntimas de estar realizando algo genuinamente significativo e não hipoteticamente significativo (Bellomo, 2011). Frankl partia do pressuposto de que o questionamento a respeito da existência, ou não, de um sentido para vida constitui um fenômeno normal e legítimo, próprio de momentos de vida em que o indivíduo se dirige a uma maturidade existencial. Contudo, a cronificação do vazio existencial pode levar a um quadro psicopatológico que Frankl denominou de “neurose noogênica”. Assim, a ausência de sentido está relacionada, na LAE, à vivência niilista do absurdo, à culpa existencial, ao tédio, à apatia e à indiferença. Entretanto, faz-se mister, previamente, um autodistanciamento das situações vividas e conscientização das possibilidades de sentido. Neste ponto, uma PSV poderia ser particularmente útil, na medida em que venha a fomentar a capacidade de cognição do mundo do dever-ser, mundo esse que é único para cada indivíduo. Aprender é, então, desenvolver capacidades psíquicas, mas também capacidades espirituais, como as de criar, contemplar, conviver, amar e sofrer. Não basta, portanto, que a ação educativa apoie o estudante apenas no processo de um aprendizado de conteúdos curriculares, mas também no processo de aprendizagem e amadurecimento para uma vida com sentido. A retenção terá uma relação com o quão significativo venham a ser esses aprendizados para a pessoa.

Conteúdos de ensino

Os conteúdos são extraídos da realidade, da experiência do estudante e do do meio social no qual ele está inserido aqui e agora. O ser humano é questionado cotidianamente pela vida, ou seja, é chamado a responder aos inúmeros desafios presentes em sua realidade, ao longo de sua história. Por mais que questões-desafios ou respostas possam se assemelhar, elas sempre serão distintas entre si, irrepetíveis, pois toda pessoa tem um caráter de algo único e as situações de sua vida não se repetem. Assim, as respostas podem ser as mais diversas possíveis: não existem soluções-modelo a priori. O mais importante é captar a exigência do momento, descobrir respostas significativas às situações desafiantes, ambíguas e conflituosas da vida, conscientizar-se daquilo que deve ser feito na circunstância presente perante tais situações. Às vezes essas respostas podem vir a constituir um projeto de vida, que guia o estudante em sua vida adulta. O conhecimento está, portanto, relacionado a esse processo de formulação e seleção dessas respostas, que remete ao aguçamento da consciência, ou seja, a uma conscientização das possibilidades de sentido.

A tomada de decisão, fruto dessa conscientização, configura não apenas a realidade, mas também a si mesmo. É autoconfiguração. O processo educativo-formativo se situa no espaço-tempo existencial entre aquilo que a pessoa é e aquilo que deve-ser. Assim, trata-se, sobretudo, de conteúdos caracterizados como atitudinais, que dizem respeito ao modo de ser da pessoa e do seu agir perante situações reais da vida, envolvendo ponderação de fatores negativos e positivos, envolvimento afetivo, autoavaliação, tomada de posição, etc. (Zabala, 1998).

Entretanto, ao enfatizar o aguçamento da consciência, Viktor Frankl não despreza o ensino de conteúdos científicos e culturais, que também contribuem no desenvolvimento da pessoa, do seu projeto de vida e, conseqüentemente, da transformação da realidade, da sociedade. Neste caso, o importante, em sua concepção, é enfrentar o desafio de “como manter e como integrar um conceito unificado de homem, mediante dados, fatos e achados dispersos por uma ciência compartimentalizada de homem” (Frankl, 2011, p. 31). Sua preocupação está na visão fragmentada de ser humano apresentada pelas diferentes disciplinas e/ou especialidades. Ele relata, inclusive, uma experiência escolar da adolescência, quando um professor de ciências naturais afirmou que a vida nada mais era do que um processo de combustão. Já naquela época questionou que sentido teria a vida se assim fosse (Frankl,

2005). O ponto nevrálgico não está tanto em associar um processo químico à vida, mas em afirmar que ela se limita um “nada mais que” isso. Na verdade, o autor assevera que o reducionismo pode ser reconhecido justamente pela presença desse “nada mais que”, quando, especialmente, um especialista tenta entender e explicar o ser humano somente segundo os cânones de sua disciplina. Constituiria, deste modo, uma leitura geral de uma visão parcial, o que pode, por exemplo, transformar a biologia em biologismo, a psicologia em psicologismo e a sociologia em sociologismo. Em outras palavras, o problema não está no fato de que os cientistas estejam se especializando, mas, sim, no fato de que os especialistas estejam generalizando! (Frankl, 2011). Sendo assim, os conceitos escolares básicos presentes no currículo — que geralmente, assumem a forma de conteúdos conceituais e procedimentais (Zabala, 1998) — devem caminhar para uma convergência de totalidade do ser humano, que apresenta uma “unidade [física-psíquica-espiritual] apesar da multiplicidade” (Frankl, 2011, p. 33), contribuindo também para o fazer-se consciente daquilo que torna humana a pessoa.

Avaliação

O processo educativo necessita ser avaliado como forma de acompanhar o progresso da aprendizagem tanto de conteúdos curriculares quanto do processo de ser pessoa. Neste último, do ponto de vista de quem realiza a avaliação (Luckesi, 2018), não cabe, segundo princípios da LAE, uma heteroavaliação, senão uma autoavaliação; afinal, apenas a própria pessoa pode descobrir o que tem mais sentido — ou mais valor — em uma dada situação e escolher livremente pelo “sim” ou “não”. A autoavaliação deve, todavia, estimular esse confronto de si mesmo com sentido e valores. Faz-se mister a instituição promover e/ou estimular um espaço que permita tal tipo de avaliação, especialmente, no momento adequado da elaboração de um projeto de vida.

Já a avaliação dos conteúdos curriculares deve privilegiar o uso diagnóstico, que visa apoiar a tomada de decisões do professor em prol do aprendizado e desenvolvimento satisfatórios do estudante, levando em conta suas qualidades, dificuldades e apoios que lhe são necessários para superá-las (Luckesi, 2018).

A seguir, estão princípios importantes que podem permear o processo avaliativo na PSV, alguns deles inspirados e/ou adaptados de Jussara Hoffmann (2009): valorização do caráter único e irrepetível da pessoa; visão do “erro” ou da dificuldade como oportunidade de aprendizagem e superação; prática cotidiana de feedback, que permita identificação de qualidades e dificuldades, bem como a superação destas últimas; abertura de caminho dialógico a partir dos resultados da avaliação; acompanhamento do estudante em seu processo de aprendizagem e em seu projeto de vida. Esses princípios não foram detalhados e/ou aprofundados devido à limitação de espaço. Outros princípios ainda podem — e devem — ser propostos.

Métodos

Uma vez que o objetivo central é o aguçamento da consciência, os métodos devem encorajar o tensionamento do educando entre quem ele é e quem ele pode e deve ser, tendo um caráter de orientação para o futuro, para possibilidades potenciais a serem desenvolvidas, para tarefas significativas a serem concretizadas — inclusive diante das limitações. O processo formativo não é estático e ensimesmado, mas dinâmico e em prol de uma abertura de modo que o educando não apenas precisa escutar-se e decidir-se, mas também engajar-se, encontrar-se com o outro, vincular-se com o mundo. Assim, os métodos devem integrar movimentos de autoconhecimento, autodistanciamento e autotranscendência ao longo de todo o processo formativo.

Nesse contexto, o ensino dos conteúdos científicos e culturais tem um papel fundamental de enriquecimento e (in)formação na experiência de si e do mundo. Primeiro, a atividade docente pode relacionar e discutir a experiência do educando com o conteúdo apresentado de modo a provocar reflexões e discussões além de apoiar confrontos com sentidos e valores. Segundo, os métodos de ensino dos conteúdos mencionados também devem privilegiar a preservação da unidade antropológica do ser humano — retomando outro objetivo educacional mencionado anteriormente —, o que reflete uma

dupla consequência: esses conteúdos devem convergir para integrar essa visão integrada do ser humano e o olhar e a prática docentes, embora partam sempre do espiritual, devem envolver todas as dimensões da pessoa. O desenvolvimento de projetos e a interdisciplinaridade são exemplos de estratégias privilegiadas para alcançar esse fim.

Essa visão antropológica envolve ainda defender “o incondicional caráter de sentido que a vida sempre tem, — e isto, mediante uma crítica imanente e uma argumentação baseada em elementos objetivos, quer dizer, recorrendo aos meios da logoterapia” (Frankl, 2003, p. 89). O professor tem uma postura aberta e ativa, porque, ao mesmo tempo em que escuta, deixando o estudante se posicionar livremente e falar à vontade, também argumenta de modo incisivo e honesto (Frankl, 1991). Para tanto, a inspiração no diálogo socrático é importante nesse contexto. Na terminologia própria da LAE, o “diálogo socrático” tem como finalidade ajudar a pessoa a tomar consciência de sua vontade de sentido, a descobrir, por si mesmo, uma resposta significativa para a situação na qual ela está inserida aqui e agora (Paredes, 2014). Parafraseando a etimologia de maiêutica usada por Sócrates, Frankl (1991, p. 248) fala, especialmente, de uma função de “obstetrícia espiritual”, ou seja, de fazer nascer — isto é, trazer à consciência — um sentido novo diante da realidade que se apresenta — o que constituirá sempre uma tarefa a ser concretizada. O diálogo socrático pode, inclusive, ser empregado, sempre que adequado, nos diferentes contextos de aprendizagem da escola, favorecendo o aprender a pensar.

Professor-estudante

Apesar de tratarmos da questão dos métodos, na seção anterior, é fundamental acentuar que mais importante do que a técnica é a relação que se estabelece entre professor e estudante, ou seja, “a questão do encontro pessoal e existencial” (FRANKL, 2011, p. 14). No contexto clínico da LAE, Frankl compreendeu o encontro existencial como modo específico de presença e disponibilidade existenciais com que o logoterapeuta, enquanto ser humano, acolhe e confronta o sofrimento de seu paciente, também visto, antes de tudo, como ser humano, como um “tu”. cremos que esse modelo dialógico pode bem servir à concepção do “estar-junto” do professor no *setting* educativo.

Assim, a base da relação professor-estudante, que deve perpassar os métodos comentados anteriormente, é o encontro. Este, vale frisar, não é compreendido necessariamente como a Psicologia Humanista norte-americana o vê, senão por meio do Existencialismo de Buber, Ebner e Moreno, que interpretam a existência como coexistência (Frankl, 2005). É um diálogo entre um Eu e um Tu, pautado pela reciprocidade, relação, vivência no presente e não pela unilateralidade, instrumentalização, vivência no passado. Frankl (2005) ainda destaca que esse diálogo “sem o logos, em que falte a direção para um objeto de referência intencional, é de fato um monólogo recíproco, simplesmente uma mútua auto-expressão” (p. 61). Em outras palavras, o diálogo deve estar aberto ao logos de modo a promover mutuamente a autotranscendência e a conscientização da humanidade de outrem (Frankl, 2005). O diálogo sem logos é autoexpressão, é fechamento, porque não há autotranscendência.

Bruzzone (2011) afirma que a relação educativa professor-estudante, além de ser marcada por essa intencionalidade do logos, também deve ter a assimetria como outra condição, que consiste na tensão entre ser e dever-ser. Nessa perspectiva, Eloísa Miguez (2019) fala do professor enquanto mediador dessa dinâmica existencial. Assim, o professor precisa ir além daquilo que é superficialmente visível para vislumbrar o possível, o que o estudante pode e deve vir a ser. É estimular a autotranscendência, de uma tomada de consciência de valores inconscientes do estudante, para que ele possa crescer, amadurecer alicerçado neles. Frankl (2003) cita recorrentemente Goethe para ilustrar essa dinâmica, quando o autor alemão diz, em resumo, que se formos realistas, tomando as pessoas como elas são, pode-se fazer com que se tornem piores, mas se formos um pouco mais idealistas, tomando as pessoas como elas devem ser, elas poderão atingir o que realmente podem ser. O professor não exerce necessariamente uma diretividade, senão uma função de tentar buscar direções, junto ao estudante, para a descoberta de sentido. Não se trata jamais do professor se impor com a aceção de autoritarismo, mas o sentido em si mesmo que se impõe, quando o estudante toma consciência do mesmo (Bruzzone, 2011).

Embora psicoterapeutas e professores tenham trabalhos bastante distintos, neste âmbito, o papel de ambos tem uma finalidade em comum: “ampliar e alargar o campo visual do paciente [estudante]

de modo que todo o espectro de sentido em potencial se torne consciente e visível para ele” (Frankl, 2008, p. 135). Obviamente, o trabalho do professor não se restringe a esta finalidade, dada a necessidade de conhecimento e as outras demandas pedagógicas, mas tal objetivo ganha uma centralidade em sua prática e no âmbito desses elementos.

É importante também ser um professor-reflexivo que não se limite a aplicar técnicas, mas reflita sobre a sua prática e seja capaz de encontrar novas soluções e/ou hipóteses para os desafios apresentados, gerando novos conhecimentos baseado em sua própria experiência (Schon, 2002). Porém, ainda não basta a reflexão intelectual, faz-se mister usar a capacidade intuitiva da sua consciência para captar sentidos nas situações vivenciadas no dia-a-dia da sala de aula, no seu cotidiano escolar e, inclusive, em sua própria vida. Ou seja, um professor que busque aquilo que é o melhor possível a ser realizado em cada situação. Isso exige justamente uma vida autêntica e congruente, pois se ele mesmo não busca a realização de sentido, como participar de um processo formativo com essa finalidade? Ele poderia até ser magistral em conduzir os estudantes ao ápice do conhecimento técnico-curricular pretendido, porém falharia nessa missão de formação de vidas significativas. Reforçar-se aqui as palavras de Frankl (2011), quando afirma que valores podem apenas ser vividos e não ensinados e que, nesse caso, o que o professor pode dar “nunca é o sentido, mas um exemplo da própria dedicação pessoal e de sua devoção à causa da pesquisa, da verdade e da ciência” (p. 110).

Manifestações na prática escolar

Uma pedagogia inspirada nos pressupostos de Viktor Frankl, até então, tem sido pensada e implementada na educação formal de modo ainda restrito e pouco documentado. No Brasil, destacam-se duas escolas da rede privada, localizadas no interior de São Paulo, fundadas na década de 1990 e cujas propostas pedagógicas privilegiam, sobretudo, um desenvolvimento integral do ser humano de acordo a visão frankliana. Uma delas é o Centro de Educação Nossa Senhora das Graças, dirigida atualmente pela — já citada — Dra. Eloísa Marques Miguez, que desenvolveu seus trabalhos acadêmicos, no mestrado e doutorado em Educação, relacionados a esta temática da PSV (Miguez, 2014, 2019). A outra é o Colégio Viktor Frankl, fundado e dirigido pela — também mencionada — Dra. Marina Lemos Silveira Freitas, que tem divulgado algumas atividades documentadas, tanto curriculares quanto extracurriculares, além de relatos de experiência (Freitas, 2015, 2017). Ela também tem sido a principal referência de divulgação nacional de uma pedagogia do sentido na vida, seja por meio da promoção de cursos, de diversas naturezas, seja por meio da organização de um evento bianual, denominado Congresso Internacional de Logoterapia aplicada à Educação — cuja edição mais recente foi 2023 —, além de diversas outras frentes. Ainda no Brasil, tem-se outra escola — também da rede privada — na Bahia, o Centro Educacional Mônica Patrícia, fundado e dirigido pela psicóloga e pedagoga Mônica Patrícia Souza, que tem realizado uma transição de suas práxis pedagógicas em direção à PSV. No exterior, têm-se registros de uma escola no México, *Colegio Viktor Frankl*, e outra na Alemanha, *Viktor Frankl Schule*.

Ainda é possível encontrar iniciativas mais pontuais, caracterizadas mais como atividades educativas e/ou “psicoeducativas” do que propriamente um sistema pedagógico, que estão presentes tanto em componentes curriculares específicos da educação formal (AQUINO *et al.*, 2011; AUTOR1, 2013, 2019), quanto em atividades extracurriculares propostas e realizadas, especialmente, por psicólogos ou estudantes de psicologia em parceria com instituições externas (Del-Rio, 2013, 2018; Santos & Sá, 2016). Neste último contexto, destacam-se no Brasil, os diversos trabalhos desenvolvidos pelo Dr. Thiago Antônio Aquino de Avellar, em particular, na produção, seleção e uso de recurso didáticos para adolescentes (Aquino, 2015; Aquino *et al.*, 2011, 2017; Luz *et al.*, 2017).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste trabalho apresentamos uma fundamentação e sistematização de uma pedagogia do sentido na vida enquanto uma proposta de concepção de educação. O seu principal objetivo está em formar o estudante para uma vida autônoma e ancorada em sentido e valores, para a descoberta e realização de um projeto de vida, que permita fazer escolhas de modo livre e responsável, saindo de si

mesmo e superando os próprios limites em direção à comunidade, ao mundo. Uma das principais contribuições desta pedagogia, a partir do pensamento frankliano, é a visão explícita de ser humano, de pessoa — que em outras teorias se apresentam de modo mais implícito ou diluído ao longo dos textos. Outro importante destaque, específico deste trabalho, foi o de estruturar a discussão em torno de elementos fundamentais em uma concepção pedagógica como objetivos educacionais, escola, pressupostos de aprendizagem, conteúdos de ensino, métodos e relação professor-estudante.

A proposta apresentada aqui, apesar dos avanços desse primeiro esforço de sistematização, precisa ser evidentemente aprofundada e desenvolver maior consistência, especialmente, em direção a uma base didático-pedagógica robusta. Por isso, trabalhos futuros devem concentrar esforços em um aprofundamento em torno desses elementos fundamentais supracitados. Neste caminho, destacamos ainda as palavras do próprio Viktor Frankl, que não considerava a LAE como uma panacéia e, por isso, afirmava que ela “é um sistema aberto em dois sentidos: abre-se na direção de sua própria evolução e abre-se à cooperação com outras escolas” (FRANKL, 2011, p. 197). Isso reafirma não apenas a abertura de diálogo com o campo educativo, mas também com as diversas teorias da educação e seus métodos. Apesar de estas se concentrarem majoritariamente nas outras dimensões do ser humano, ignorando aquela que é verdadeiramente humana, a dimensão espiritual — ou seja, a humanidade do ser humano —, não necessariamente a negam e, por isso, elas podem ser “reenvolvidas por ela [LAE], ao serem revistas sob o prisma da ótica de uma dimensão superior¹ (...) reinterpretadas, reavaliadas e, conseqüentemente, re-humanizadas pela logoterapia” (FRANKL, 2011, p. 38). Como já expressado anteriormente, superior aqui tem o significado de mais abrangente, ou seja, a dimensão espiritual é mais ampla por abarcar as demais dimensões, física e psicológica. Deste modo, diferentes teorias da educação e/ou métodos educacionais podem ser integrados na pedagogia do sentido na vida, desde que sejam preservados os seus fundamentos antropológicos, axiológicos e epistemológicos, que estão imbricados entre si.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à querida Mestra Heloísa Marino pela contribuição ao trabalho e à Fundação <OCULTADO PARA REVISÃO CEGA> pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

- Aquino, T. A. A. (2012). Educação para o sentido da vida. *Revista Logos & Existência: Revista Da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial*, 1(2), 160–172.
- Aquino, T. A. A. (2015). *Sentido da vida e valores no contexto da educação: uma proposta à luz do pensamento de Viktor Frankl*. Paulinas.
- Aquino, T. A. A. (2020). A dimensão espiritual no pensamento de Viktor Frankl e suas implicações sociopolíticas. *REVER - Revista de Estudos Da Religião*, 19(3), 267–277. <https://doi.org/10.23925/1677-1222.2019vol19i3a16>
- Aquino, T. A. A., Silva, J. P. Da, Figueirêdo, A. T. B. De, Dourado, É. T. S., & Farias, E. C. S. De. (2011). Avaliação de uma proposta de prevenção do vazio existencial com adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 146–159.
- Aquino, T. A. A., Simeão, S., & Rodrigues, L. (2017). *Qual o sentido? Procurando respostas e descobrindo propósitos na vida*. Ideia.
- Aranha, M. L. de A. (1990). *Filosofia da educação*. Moderna.
- Autor1, 2013
- Autor1, 2019
- Autor1, 2020
- Autor2, 2020

¹ Como já expressado anteriormente, superior aqui tem o significado de mais abrangente. Em outras palavras, a dimensão espiritual é mais ampla por abarcar as demais dimensões, física e psicológica.

Autor2, 2021

- Bellomo, S. (2011). Valores, motivación y sentido: aportes de la teoría de Viktor Frankl a lá práctica educativa. In C. C. G. Pintos (Ed.), *Frankel comentado* (pp. 104–124). San Pablo.
- Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2011). Meaning in life: Is it a protective factor for adolescents' psychological health? *International Journal of Behavioral Medicine*, 18(1), 44–51. <https://doi.org/10.1007/s12529-010-9089-6>
- Bronk, K. C. (2014). Introduction and Definition. In *Purpose in life: a critical component of optimal youth development*. Springer Netherlands.
- Bruzzone, D. (2011). *Afinar la conciencia: educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor Frankl*. San Pablo.
- Bruzzone, D. (2019). Dalla conoscenza alla coscienza: fondamenti di un'educazione orientata al significato. *Ricerca Di Senso*, 17(3), 199–219.
- Del-Rio, G. (2013). *En busca de sentido en el aula con Viktor Frankl: propuesta de actividades para adolescente en la escuela a partir del libro El hombre en busca de sentido*. San Pablo.
- Del-Rio, G. (2018). *Biblioterapia y educación: los libros como camino hacia el sentido*. Bonum.
- Frankl, V. E. (1978). *Fundamentos antropológicos da psicoterapia*. Zahar Ed.
- Frankl, V. E. (1990). *Psicoterapia para todos: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva*. Vozes.
- Frankl, V. E. (1991). *A psicoterapia na prática*. Papirus.
- Frankl, V. E. (1992). *A presença ignorada de Deus*. Sinoidal, Vozes.
- Frankl, V. E. (2003). *Psicoterapia e sentido da vida*. Quadrante.
- Frankl, V. E. (2005). *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*. Idéias & Letras.
- Frankl, V. E. (2008). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Vozes.
- Frankl, V. E. (2011). *A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia*. Paulus.
- Frankl, V. E. (2012). *Logoterapia e análise existencial: textos de seis décadas*. Forense Universitária.
- Frankl, V. E. (2015). *O sofrimento de uma vida sem sentido: caminhos para encontrar a razão de viver*. É Realizações.
- Freitas, M. L. S. (2015). *Educação integradora da sexualidade humana: resgate do sentido do amor*. IECVF.
- Freitas, M. L. S. (2017). *Pedagogia do sentido: Contribuições de Viktor Frankl para a Educação*. IECVF.
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2012). *Chaves para a psicologia do desenvolvimento, tomo 1: vida pré-natal, etapas da infância*. Paulinas.
- HOFFMANN, J. (2009). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Mediação.
- Libâneo, J. C. (1990). *Didática*. Cortez.
- Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. Cortez.
- Luz, J. M. O. da, Murta, S. G., & Aquino, T. A. A. (2017). Avaliação de Resultados e Processo de uma Intervenção para Promoção de Sentido da Vida em Adolescentes. *Temas Em Psicologia*, 25(4), 1795–1811. <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-14Pt>
- Malin, H. (2018). *Teaching for purpose: preparing students for lives of meaning*. Harvard Education Press.
- Malin, H., Liauw, I., & Damon, W. (2017). Purpose and Character Development in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1200–1215. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0642-3>
- Mello, F. C. M., Silva, J. L. da, Oliveira, W. A. de, Prado, R. R. do, Malta, D. C., & Silva, M. A. I. (2017). A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9), 2939–2948. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>
- Michaud, P.-A., Michaud, L., Mazur, A., Hadjipanayis, A., Kapp, C., & Ambresin, A.-E. (2022). The Impact of COVID on Adolescent Mental Health, Self-Harm and Suicide: How Can Primary Care Provider Respond? A Position Paper of the European Academy of Pediatrics. *Frontiers in Pediatrics*, 10(March), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.800000>
- Miguez, E. M. (2014). *Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl*. Paulus.
- Miguez, E. M. (2019). *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida*. Brazil Publishing.
- Ortiz, E. M. (2011). *Los modos de ser inauténticos: psicoterapia centrada en el sentido de los trastornos de la personalidad*. Manual Moderno.
- Paredes, A. K. S. (2014). Diálogo socrático em Logoterapia. *Avances En Psicología*, 22(1), 61–74.
- Pintos, C. C. G. (2006). *Cita a ciegas: sobre la imprevisibilidad de la vida - reflexiones a partir da la obra Sincronización en Birkenwald, de Viktor Emil Frankl*. San Pablo.

- Pintos, C. C. G. (2018). Pedagogía de la armonía: inspirando personas. *LOGORED, Maio*, 10–19.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2006). *História da Filosofia 6: de Nietzsche à Escola de Frankfurt*. Paulus.
- Santos, G. de M., & Sá, L. B. M. de. (2016). *Da teoria à prática: a dimensão social da logoterapia*. Ideia.
- Schon, D. A. (2002). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Steger, M. F., Fitch-Martin, A. R., Donnelly, J., & Rickard, K. M. (2014). Meaning in Life and Health: Proactive Health Orientation Links Meaning in Life to Health Variables Among American Undergraduates. *Journal of Happiness Studies*, 16(3), 583–597. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9523-6>
- Thir, M., & Batthyány, A. (2016). The State of Empirical Research on Logotherapy and Existential Analysis. In A. Batthyány (Ed.), *Logotherapy and Existential Analysis: Proceedings of the Viktor Frankel Institute Vienna, Volume 1* (pp. 53–74). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29424-7_7
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

David Moises Barreto dos Santos – Administração do Projeto, Escrita – Primeira versão, Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Obtenção de Financiamento.

Ivo Studart Pereira – Revisão e Edição, Investigação.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.