



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Tecnologia
Departamento de Engenharia de Produção

Uma Análise da Logoterapia na Educação

Pedro Carvalho Gomes Corrêa

Maringá - Paraná
Brasil

Universidade Estadual de Maringá
Centro de Tecnologia
Departamento de Engenharia de Produção

Uma Análise da Logoterapia na Educação

Pedro Carvalho Gomes Corrêa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Engenharia de Produção, do Centro de Tecnologia, da Universidade Estadual de Maringá.
Orientador: Prof. Rodrigo Lanzoni Fracarolli

**Maringá - Paraná
2015**

DEDICATÓRIA

À minha família.

A vida é o maior absurdo. Quem trabalhou e estudou durante oitenta anos deve enfim confessar que trabalhou em vão e estudou para o nada. Soubéramos ao menos por que estamos neste mundo! Mas tudo será sempre um enigma para o pensador. A maior felicidade fora ter nascido idiota.

Alexander von Humboldt, o “Napoleão da ciência”

Educar é formar pessoas aptas para governarem a si mesmas, e não para serem governadas por outros.

Herbert Spencer

O que é, então, um ser humano? É o ser que sempre decide o que ele é. É o ser que inventou as câmaras de gás; mas é também aquele ser que entrou nas câmaras de gás, ereto, com uma oração nos lábios.

Viktor Emil Frankl

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de propor uma reflexão sobre os aspectos filosóficos e pedagógicos na obra de Viktor Emil Frankl, e sua teoria chamada de Logoterapia, através de um estudo de suas principais obras. Inicialmente, se aborda o problema da decaída dos valores tradicionais do Ocidente, esse declínio ético-moral teve como efeito a formação de uma sociedade niilista, ou seja, uma sociedade que não enxerga sentido na Vida.

É nesse contexto que as ideias de Frankl são apresentadas e defendidas como uma resposta ao “vazio existencial” que aflige toda a sociedade contemporânea e em especial os mais jovens.

Numa etapa posterior, são apresentadas algumas sugestões, que imbuídas dos ideais de Frankl, visam contribuir para a melhoria do curso de Engenharia de Produção da Universidade Estadual de Maringá.

SUMÁRIO

PARTE I.....	7
1 Introdução.....	7
1.1 Definição e delimitação do problema	10
1.2 Objetivos	10
1.3 Metodologia.....	11
1.4 Estrutura do Trabalho	11
2 Educação Humanista	12
2.1 Pascal Bernadin	13
2.1.1 Submissão à autoridade.....	14
2.1.2 Teoria da Dissonância Cognitiva.....	15
2.2 Aplicação da Psicologia na Educação.....	17
2.2.1 A mudança da estrutura de ensino	17
2.2.2 A mudança do papel da escola	18
2.2.3 Culto à ignorância.....	19
2.2.4 A mudança da relação professor/aluno	20
PARTE II.....	22
3 Capítulo 3	22
3.1 José Ortega y Gasset	22
3.2 Zygmunt Bauman	32
PARTE III	49
4 Capítulo 4	49
4.1 Viktor Emil Frankl.....	49
4.1.1 A antropologia logoterápica.....	51
4.1.2 Vontade de Sentido	58
4.1.3 Sentido para a Vida.....	62
4.1.4 Vazio existencial.....	66
4.1.5 Tradição	70
4.1.6 Conclusão do capítulo.....	71
5 Contribuições da Logoterapia.....	74
6 Conclusão	80
7 Referências	81

PARTE I

1 INTRODUÇÃO

Vive-se num mundo de constante mutação. A atual forma é reconhecida como pós-moderna. Semelhante às transformações do passado, as recentes mudanças são fruto de um processo histórico.

Como é demonstrado ao longo do presente trabalho, tal processo iniciou-se no Renascimento europeu, expandiu-se na Idade Moderna e intensificou-se após a Segunda Guerra Mundial.

O principal efeito desse movimento histórico foi o declínio da moral e das tradições ocidentais (entendida nesse trabalho como a tradição judaico-cristã). Esse declínio motivou o surgimento de uma sociedade materialista, que se desenvolveu para uma sociedade relativista e, por fim, numa niilista.

Com a queda dos valores tradicionais e com a conseqüente niilização, um dos setores mais prejudicado da sociedade foi o educacional. E é sobre a decaída da educação que esse trabalho se dedica.

É necessário realizar um resgate histórico do processo supracitado, com o objetivo de esclarecer sua gênese, suas distintas etapas e, principalmente, suas conseqüências.

Deve ficar claro ao leitor que os reflexos do declínio educacional foram sentidos em todo o ocidente, tanto em países do primeiro mundo como Inglaterra (FERGUSON, 2013) e França (BERNARDIN, 2013) quanto em países em desenvolvimento. Esse trabalho foca na situação brasileira.

Não são poucas as evidências que comprovam o estado deplorável da educação nacional. Dados recentes comprovam a veracidade da afirmação anterior, tanto no ensino médio (PALHARES, 2015) como no ensino superior (RICHETTI, 2015).

Ao falar da ineficiência de um sistema, deve-se ter em mente que a causa de tal ineficiência advém da falta de um método ou da aplicação de um método inócuo (CAMPOS, 2013). Essa declaração costuma causar polêmica dentro do meio acadêmico brasileiro, principalmente nas áreas humanas. O discurso, associado a essas áreas da ciência, relaciona os resultados obtidos

à falta de incentivos, recursos financeiros escassos, condições de trabalho, etc. Porém, o discurso não condiz com a realidade.

Uma pesquisa da revista *Nature*, uma das mais tradicionais do mundo, analisou a importância, o chamado “impacto”, da produção científica de 53 países no ano de 2014. No quesito eficiência o Brasil ocupa a 50ª posição. Com um orçamento de US\$ 30 bilhões nossa ciência produziu 670 artigos publicados em revista de grande prestígio, enquanto o Chile publicou 717 artigos gastando US\$ 2 bilhões, 15 vezes mais eficiente que o Brasil (LEITE, 2015).

É incontestável que os problemas educacionais não se justificam pela falta de recursos financeiros. Mas, antes, pela falta de um método eficiente.

O método de ensino mais difundido e aplicado no Brasil é o método socioconstrutivista, personificado na pessoa de Paulo Freire, o patrono da educação brasileira (OLIVEIRA, 2002)

O socioconstrutivismo também é o método mais utilizado no processo de alfabetização de nossas crianças. Os frutos dessa escolha também são fartamente quantificados. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (2011) 75% da população brasileira não consegue interpretar corretamente um simples artigo de jornal. Porém, Faria da Silva *et.al* (2011) afirma que devido à baixa qualidade dos exames de alfabetização utilizados no país esse número tende a ser ainda maior.

Entretanto, as consequências do método não se restringem à educação básica. Uma pesquisa publicada por Exame (2014) afirma que 38% dos alunos matriculados nas faculdades brasileiras são analfabetos funcionais. E mais, entre os alunos das universidades federais a média de leitura é de 1 a 4 livros por ano (ÉPOCA, 2011).

A conclusão não poderia ser mais clara: ao denegrir a educação básica o método socioconstrutivista degride todo o sistema educacional.

Todavia, apesar dos trágicos resultados apresentados, o método Paulo Freire de ensino continua a exercer grande influência no meio pedagógico e, além disso, suas ideias começaram a se propagar também nas demais áreas do conhecimento, por exemplo, nas engenharias (MACHADO e PINHEIRO, 2009; COLENCI, 2000; MARCONI, 2011; CARMO, 2010).

Pode-se citar pelo menos duas ideias socioconstrutivistas que influenciam os procedimentos educacionais nas universidades brasileiras.

A primeira metodologia construtivista em voga nas salas de aulas brasileiras é a ideia de que o aluno não necessita memorizar o conteúdo ministrado, isso seria opressivo e ultrapassado, mas estabelecer relações entre os conceitos e ideias sugeridos pelo professor. Graças ao construtivismo o método de memorização foi taxado, pejorativamente, de simples “decoreba” e excluído das salas de aula.

Porém, um crescente corpo de pesquisas comprova não só que o método de memorização tem muito valor pedagógico, mas que é o melhor método de ensino ao longo prazo. (SCHWARTSMAN, 2011)

Outro mote construtivista muito utilizado por professores brasileiros é a concepção que o conteúdo ministrado será melhor compreendido e assimilado pelo aluno se o professor realizar um debate, uma “troca de opiniões” entre ele e os alunos ou, com mais frequência, entre o aluno e seus colegas.

Adler (2010) esclarece o quão inviável seria essa metodologia de ensino no contexto atual. Para Adler, uma discussão ou debate só faria sentido se os envolvidos tivessem o mínimo domínio do assunto tratado e a aquisição desse conhecimento só seria possível, segundo Adler, com a leitura de vários livros. Sem essa condição o aluno não conseguiria formar sua própria opinião e o debate apenas seria uma troca de frases prontas e lugares comuns.

Uma das causas dessa situação é que a própria mídia é projetada para tornar o pensamento algo desnecessário – embora, é claro, isso seja apenas mera impressão. O ato de empacotar ideias e opiniões intelectuais é uma atividade à qual algumas das mentes mais brilhantes se dedicam com grande diligência. O telespectador, o ouvinte, o leitor de revistas – todos eles se defrontam com um amálgama de elementos complexos, desde discursos retóricos minuciosamente planejados até dados estatísticos cuidadosamente selecionados, cujo objetivo é facilitar o ato de ‘formar a opinião’ das pessoas com esforço e dificuldade mínimos. Por vezes, no entanto, o empacotamento é feito de maneira tão eficiente, tão condensada, que o telespectador, o ouvinte ou o leitor não consegue formar sua opinião. Em vez disso, a opinião empacotada é introjetada em sua mente mais ou menos como uma gravação é inserida no aparelho de som. No momento apropriado, aperta-se o play e a opinião é ‘tocada’. Eles reproduzem a opinião sem terem pensado a respeito. (ADLER, 2010; p. 26)

A concepção de Adler (2010) ganhou respaldo científico graças aos avanços da neurociência. Dobelli (2014) compilou alguns dos principais estudos e descobertas empreendidos pela psicologia cognitiva e a neurociência, a conclusão desses estudos é a mesma de Mortimer: o cérebro humano só, realmente, assimila alguma informação com grandes narrativas, ou seja, lendo livros, teses, etc.

É a partir do contexto exposto (o grande uso de técnicas falaciosas na educação) que o trabalho apresentado se justifica, pois, alerta para a grande urgência de debater sobre a necessidade da introdução de uma abordagem pedagógica que ajude o aluno a enfrentar esse dilema contemporâneo. Visto que, a utilizada atualmente mostrou-se incapaz de realizar tal tarefa.

Desse modo, o presente trabalho propõe, tanto argumentos que reforcem a necessidade de se implementar uma abordagem mais humanista (abordagem que entendemos ser superior) na grade curricular como algumas ideias que visam o aperfeiçoamento do curso.

1.1 Definição e delimitação do problema

O presente trabalho propõe estudar a conveniência de adotar-se uma abordagem mais humanista no curso de graduação em Engenharia de Produção. Para isso, optou-se por fazer uma revisão da literatura do tema proposto, em especial, foi escolhido como principal método a ser estudado a Logoterapia criada por Viktor E. Frankl.

Dessa forma, o trabalho não aborda nenhuma consequência futura da aplicação, ou não, do seu método na grade curricular, restringindo-se única e exclusivamente no âmbito educacional. De igual forma, não é possível nesse trabalho desenvolver um estudo aprofundado sobre uma análise histórica-filosófica da educação como também da própria Logoterapia.

1.2 Objetivos

Colaborar para o debate de uma possível implementação dos valores defendidos pela Logoterapia na grade curricular do curso de Engenharia de Produção.

1.3 Metodologia

A metodologia utilizada nesse trabalho tem como natureza a pesquisa aplicada, posto que o trabalho objetiva criar conhecimento que terá aplicação prática.

A abordagem adotada é a de uma pesquisa explicativa tanto quantitativa, uma vez que são utilizados dados estatísticos que corroboram a temática apresentada, como qualitativa visto que são anunciados grandes pensadores da filosofia, sociologia e psicologia, embora de forma superficial.

1.4 Estrutura do Trabalho

O trabalho é desenvolvido ao longo de seis capítulos, que por sua vez, são divididos em três partes.

A primeira parte contém os dois primeiros capítulos. O capítulo 1 compreende esta introdução, contendo o objetivo do trabalho, sua delimitação e metodologia. O capítulo 2 é dedicado a esclarecer alguns termos empregados ao longo do trabalho e também a explicar as diferenças de significado, desses mesmos termos, em relação ao que é utilizado no trabalho e o que é de significado corrente.

O capítulo 3 compõe a segunda parte do trabalho. Ele é subdividido em dois tópicos, ambos possuem o objetivo de demonstrar o processo histórico sofrido pelo sistema educacional e as consequências que esse processo acarretou a sociedade.

O capítulo 4 apresenta a pessoa e a obra de Viktor E. Frankl, nele são feitas as considerações a respeito da Logoterapia e sua importância para a educação.

O capítulo 5 se dedica a apresentar algumas ideias que possam contribuir para a melhoria do curso de Engenharia de Produção da Universidade Estadual de Maringá.

No capítulo 6 são feitas as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO HUMANISTA

Antes do diálogo a respeito da contribuição da Logoterapia na educação é preciso esclarecer alguns pontos que se fazem necessários em um trabalho que tem como um dos objetivos propor uma educação mais humanista.

O primeiro ponto diz respeito à educação. Segundo da Cunha (1982), a palavra educação “vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente 'conduzir para fora', ou seja, preparar o indivíduo para o mundo”. Então, esse presente trabalho respeita tal definição e, portanto, todas as vezes que a palavra “educação” for utilizada nesse texto será no sentido supracitado, ou seja, aquilo que prepara o indivíduo para o mundo. Isto posto, o presente trabalho apresenta com maior frequência informações e estatísticas vinculados a fontes populares, que dessa forma são mais acessíveis e relevantes ao homem comum. Desse modo, artigos de periódicos científicos, dissertações e teses acadêmicas perderam peso na base argumentativa aqui apresentada. Tal escolha se justifica, primeiramente, pelo distanciamento entre tais trabalhos e a vida cotidiana, e porque, quando apresentado algum dado estatístico esses trabalhos adotam amostras ínfimas em comparação as empregadas nos periódicos populares.

O segundo ponto é relativo à compreensão do “que é” ou “o que significa” uma educação humanista. Para elucidar da melhor maneira essa questão é necessário de um pouco da paciência do leitor.

Desde o ano de 1996 está vigente no país a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (ABEPRO, 2002). Essa lei, segundo Fronza (2009), regula sob “o perfil e as competências dos profissionais egressos, as áreas que as disciplinas curriculares devem abranger, a carga horária mínima dos cursos, a existência ou não de atividades de estágio, entre outros”.

A partir dessa lei base, várias instituições de ensino de engenharia se envolveram na discussão das diretrizes curriculares (MARCONI, 2011). Essas discussões ocorreram no âmbito da Comissão de Especialistas de Ensino de Engenharia, que unida de tamanha autoridade elaborou um documento intitulado “Diretrizes Curriculares para os Cursos de Engenharia” (RESOLUÇÃO CNE/CES,2002) na qual se lê em seu artigo terceiro o seguinte:

O Curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de

problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Após a leitura desse artigo a primeira indagação que surge é, “com tanta ênfase no humanismo não era para o curso ser humanista?”. O paradoxo exposto aqui somente será resolvido quando respondida a subsequente questão, “O que os professores da citada comissão entendem por uma 'formação humanista`”? Para responder essa dúvida faz-se necessário um intelectual francês.

2.1 Pascal Bernadin

Pascal Bernadin (2013), em seu livro intitulado “*Maquiavel Pedagogo – ou o ministério da reforma psicológica*”, se dedica a responder tal questão. A tese central da obra pode ser sintetizada nos seguintes termos.

O autor teoriza; utilizando para isso documentos oficiais de diversos órgãos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Conselho da Europa, Comissão de Bruxelas, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); que há um projeto (e, portanto, algo racional e intencional) mundial que visa operar uma revolução pedagógica nas escolas. O objetivo desse projeto é destruir os antigos pilares da civilização ocidental e substituí-los pelo socialismo. Fazendo a chamada revolução cultural. Nas palavras de Bernadin (2013, p.9):

Essa revolução pedagógica visa impor uma ‘ética voltada para a criação de uma nova sociedade’ e a estabelecer uma sociedade intercultural. A nova ética não é outra coisa senão uma sofisticada rerepresentação da utopia comunista. (...) A partir de uma mudança de valores, de uma modificação das atitudes e dos comportamentos, bem como de uma manipulação cultural.

Tal projeto ambiciona substituir a chamada escola tradicional ou clássica por uma escola revolucionária ou, em outras palavras, uma escola socialista. Essa nova escola surge pintada com uma tintura libertária.

O argumento utilizado por seus defensores é de que a escola tradicional é um ambiente opressor, legitimadora de uma ordem social opressora e injusta, e em contraste, a escola libertadora inauguraria um novo ambiente para educadores e educados (FREIRE, 1987).

Com o objetivo de melhor entender a obra de Bernardin, o presente trabalho discorre sobre os principais pontos defendidos pelo autor.

A tese inicial do texto de Bernardin (2013) consiste na utilização de técnicas psicológicas no processo educacional. Conseqüentemente o autor dedica as páginas iniciais de seu livro a explicar quais técnicas são essas e seus efeitos.

Bernardin (2013, p.15), ao citar algumas dessas técnicas, argumenta que todas foram largamente testadas, ao longo de décadas, e reproduzidas em numerosos países.

Já há trinta anos que as técnicas de lavagem cerebral fornecem resultados notáveis. Desde então, elas têm passado por significativos aperfeiçoamentos e, atualmente, são ensinadas nos IUFMs de maneira semivelada. Ainda que brevemente, trataremos de apresenta-las aqui, pois elas nos permitem perceber os verdadeiros riscos dos métodos pedagógicos ativos. Tais técnicas apóiam-se essencialmente sobre o behaviorismo e a psicologia do engajamento.

Apresentam-se algumas dessas técnicas.

2.1.1 Submissão à autoridade

Essa técnica que originalmente foi proposta pelo professor Stanley Milgram comprovou de maneira espetacular o papel da submissão à autoridade no comportamento humano. Esse experimento foi repetido com cerca de 300 mil pessoas e reproduzido em diversos países.

Suderland (2014, p.67)) explica de maneira didática como tal experimento se desenvolve.

O experimento funcionava da seguinte forma: o sujeito uma pessoa comum, recebia instruções de alguém usando um jaleco branco de laboratório (o que lhe conferia uma imagem de autoridade científica) para aplicar choques elétricos cada vez mais fortes em uma terceira pessoa, um ator, que estava em uma outra sala. O sujeito poderia ouvir, mas não ver, o ator. À medida que os choques aumentavam, o ator começava a gritar e implorar que parassem. Por fim, o ator (que, em algumas versões do experimento, dizia ao sujeito que tinha problemas cardíacos) começaria a bater na parede, gritando para que cessassem o experimento. Por fim, ele ficava em silêncio. Algumas pessoas paravam em 135 volts, enquanto o ator gritava, e perguntavam sobre o objetivo do experimento. Quase todos, continuaram depois de saber que não seriam considerados responsáveis. Alguns sujeitos exprimiam uma risada nervosa enquanto ouviam os gritos de agonia no quarto ao lado. Quando alguém quisesse parar, o 'cientista' apenas dizia: 'Continue, por favor'. E se o sujeito não recomeçasse insistia: 'O experimento precisa que você continue'. Se ainda assim nada acontecesse, ele acrescentava: 'É absolutamente essencial que você continue'. A maioria das pessoas pareceu ficar sob grande estresse e suava muito. Exibiam pulso

acelerado e temperaturas elevadas quando o instinto de ‘lutar ou fugir’ tomava conta delas. Então, se eles ainda não apertassem o botão, o cientista tentava uma última vez: ‘Você não tem outra escolha. Você tem que continuar’.

Quase todo mundo continuou; dando o choque final em alguém que tinha gritado e, ficado em silêncio.

Milgram (1974 *apud* Sutherland, 2014, p.68) resumiu as implicações do experimento da seguinte forma:

Pessoas comuns, apenas fazendo seu trabalho, e sem qualquer hostilidade particular de sua parte, podem se tornar agentes em um processo destrutível terrível. Além disso, mesmo quando os efeitos destrutivos de seu trabalho se tornam evidentemente claros, e eles recebem instruções para continuar fazendo ações incompatíveis com padrões fundamentais de moralidade, relativamente poucas pessoas têm os recursos para resistir à autoridade.

Por sua vez, Bernardin (2013, p. 18), conclui, após discorrer sobre os números levantados pelo o experimento realizado somente com professores, o seguinte:

Finalmente, e é isso o que mais chama a atenção, nenhum professor tenta deter a experiência ou denunciar o pesquisador. A submissão à autoridade é, portanto, muito mais profunda do que aquilo que os percentuais acima sugerem. A contestação se mantém socialmente aceitável.

Quais conclusões se podem tirar dessa experiência inúmeras vezes repetida? Inicialmente, que existem técnicas muito simples que permitem modificar profundamente o comportamento de adultos normais. Em seguida, que essas técnicas podem ser, e são, objeto de estudos científicos aprofundados. Enfim, que seria bastante surpreendente que tais trabalhos fossem executados por mero amor à ciência, sem qualquer aplicação prática.

2.1.2 Teoria da Dissonância Cognitiva

Essa teoria, elaborada por Festinger (1968 *apud* BERNARDIN, 2013), disserta sobre o quanto os atos influenciam as atitudes, crenças, valores ou opiniões. Ela parte do pressuposto de que os atos possam modificar opiniões.

Uma dissonância cognitiva se manifesta quando atos entram em conflito com valores, sentimentos, opinião, conhecimento, etc. (BRABO, 2010).

Bernardin (2013, p.24) explica como tal teoria pode ser aplicada na pedagogia:

A experiência prova que um indivíduo numa situação de dissonância cognitiva apresentará forte tendência a reorganizar seu psiquismo, a fim de reduzi-la. Em particular, se um indivíduo é levado a cometer publicamente (na sala de aula, por exemplo) ou frequente (ao longo do curso) um ato em contradição com seus valores, sua tendência será a de modificar tais valores, para diminuir a tensão que lhe oprime. Em outros termos, se um indivíduo foi aliciado a um certo tipo de comportamento, é muito provável que ele venha a racionaliza-lo.

Ao longo de sua obra Bernardin (2013) apresenta e explica diversas outras técnicas e experimentos psicológicos, testados e utilizados atualmente. Esses experimentos são apenas citados devido à limitação do escopo do trabalho.

- *Técnicas sobre o conformismo;*
- *Experimento sobre as normas de grupos;*
- *Técnica “pé na porta”;*
- *Técnica “porta na cara”;*
- *Experimento “Não pague seus empregados”;*
- *Experimento “Você gosta de gafanhoto frito? ”;*
- *Experimento “Contatos com extraterrestres”;*
- *Iniciação sexual de moças;*
- *Dramatização;*
- *Decisão e discussão de grupo; e*
- *Avaliação (dos alunos e professores)*

Após finalizar a apresentação das técnicas e teorias psicológicas, Bernardin (2013, p.24) conclui:

As teorias que referimos não pretendem resumir a totalidade da psicologia humana, mas sim fornecer técnicas de manipulação aplicáveis na prática. Dispõe-se, assim, de uma técnica extremamente poderosa e de fácil aplicação, que permite que se modifiquem os valores, as opiniões e os comportamentos e capacita a produzir uma interiorização dos valores que pretende inculcar. Tais técnicas, requerem a participação ativa do sujeito, que deve realizar atos aliciadores os quais, por sua vez, os levarão a outros, contrários às suas convicções. Tal é a justificação teórica tanto dos métodos pedagógicos ativos como das técnicas de lavagem cerebral.

Cabe agora discutir como essas técnicas são utilizadas no ensino.

2.2 Aplicação da Psicologia na Educação

É realizada aqui uma breve revisão dos documentos apresentados por Bernardin (2013) a respeito da implementação de técnicas psicopedagógicas na educação. Para tanto, é destacado os traços mais relevantes dessa revolução pedagógica.

2.2.1 A mudança da estrutura de ensino

Um dos principais aspectos da reforma psicopedagoga é a substituição de uma formação intelectual (acumulação de conhecimentos) por uma formação social/coletivista, formação essa eminentemente comportamental.

A UNESCO (1989 apud BERNARDIN, 2013, p.49) coloca:

Qual concepção do homem subentende a educação de hoje? O que pode ela oferecer e o que podem oferecer os professores a seus estudantes? O educador do futuro deverá trabalhar muito mais para estabelecer e desenvolver relações humanas e uma rede social em sua classe, abstendo-se da orientação mediante o ensino exclusivamente intelectual. Cabe aos professores tanto transmitir os saberes quanto compreender seus alunos, bem como as atitudes destes para com a educação, as atividades recreativas, o trabalho e as relações sexuais.

O professor deve estar aberto ao diálogo com os jovens e lhes falar das relações humanas, da ética, dos valores, das atitudes e das modificações de atitudes, das ideologias, das minoridades étnicas, das enfermidades, dos ideais e das visões do futuro. [...]

Os conteúdos educacionais devem preparar os jovens para seus papéis futuros (relações sexuais, papéis parentais e profissionais, responsabilidades cívicas).

E também, de acordo com a UNESCO (1987 apud BERNARDIN; 1995, p. 51)

Essa visão expandida das responsabilidades do setor educacional não implica somente uma maior relevância dos conteúdos de formação e sua adequação ao ambiente socioeconômico, mas também uma modificação radical das finalidades dos sistemas educacionais. É preciso romper com uma concepção elitista, profundamente ancorada nas mentalidades, tanto da parte dos educadores quanto da dos pais, que privilegia os aspectos mais acadêmicos de ensino, e segundo a qual a escola primária prepara para o ensino secundário, o qual, por sua vez, prepara para os estudos superiores. A escola para todos deveria ser o instrumento do desenvolvimento individual e do desenvolvimento econômico e social, e não da mera reprodução social a serviço de uma minoria.

Em relação a isso, a mesa redonda trouxe à luz a necessidade de uma educação 'multidimensional', que leve em consideração todos os aspectos da criança em seu ambiente e não se limite à inculcação somente de competências cognitivas. Assegurar o êxito de todos significa antes modificar as finalidades dos sistemas de ensino que privilegiam a competição e a seleção, e, portanto, modificar os objetivos e os critérios de

avaliação dos alunos, para evitar que um fracasso no exame não conduza à exclusão social.

Neste ponto Bernardin (2013, p.52) explica o significado de um ensino “multidimensional”:
“O ensino multidimensional compreende duas partes principais: um ensino ético, destinado a modificar os valores, as atitudes e os comportamentos; e um ensino multicultural, depois intercultural, destinado a rematar essa revolução psicológica mediante uma revolução cultural”.

Para finalizar esse tópico, uma última citação da UNESCO (1988 *apud* Bernardin 2013, p. 55):

Frequentemente, faz-se necessário sustentar a ação dos pais e da comunidade através de uma informação permanente e de atividades de formação, pois a intervenção das famílias num âmbito que elas não dominam pode se revelar nefasta. Em um país africano onde a introdução do trabalho produtivo havia conduzido a um modo de avaliação multidimensional favorável ao sucesso dos alunos, os pais, habituados a uma seleção orientada pelo fracasso, exigiram o retorno ao exame tradicional que privilegiava o cognitivo, menos favorável a suas crianças.

2.2.2 A mudança do papel da escola

Um dos objetivos dessas citações é deixar claro para o leitor que com a revolução pedagógica a escola deixará de ser o local onde o conhecimento cultural é transmitido e se tornará no local onde o objetivo principal é a socialização dos alunos.

Esse movimento inicia-se na formação dos futuros professores, que por sua vez irão transmitir a seus alunos. Para tanto, a universidade passa a dar ênfase não à formação cultural e intelectual; não ao exercício da inteligência dos alunos, que é um exercício que privilegia o acúmulo de conhecimento, que permitirá ao aluno fazer uma comparação entre diferentes culturas e ideias e, conseqüentemente, um julgamento das mesmas. Isto é substituído por um ensino de sensibilidades e afetações, por meio de técnicas psicológicas majoritariamente behavioristas. Como observa-se em UNESCO (1968 *apud* BERNARDIN 2013, p.83):

A fim de resolvê-los, cabe a nós não somente reconhecer a interdependência dos diversos setores de nossa economia e de nossa vida cotidiana, mas também admitir a necessidade de adotar novas abordagens e novas atitudes. A sociedade futura deve poder contar com seu sistema educacional para os inculcar, se quisermos encontrar soluções válidas para esses múltiplos problemas. Ao mesmo tempo, é necessário que compreendamos que esses problemas não são somente interdisciplinares, mas também internacionais e que eles não podem, portanto, ser resolvidos em nível nacional.

E:

As iniciativas de formação [de professores] em nível exclusiva e meramente nacional não bastam: não podem dar suficiente impulso para a compreensão internacional desejada pela Unesco tanto no domínio da Pedagogia como no da ética e dos direitos humanos.

O ponto mais importante é que deveria haver um currículo universal, internacional e padrão, estabelecido sob os auspícios das Nações Unidas. Em particular, esse currículo padrão deveria ser difundido a partir das séries de manuais escolares padronizados elaborados sob os auspícios da Nações Unidas. [...]

Isso prova ainda a necessidade de séries de manuais internacionais padronizados e de um currículo internacional padrão ensinado pelos professores que receberam uma formação padronizada. [...]

Enquanto uma geração não tiver recebido os ensinamentos de um currículo internacional padrão, todos raciocinarão segundo os velhos esquemas mentais que, por fim, são fatais para a humanidade. Assim, desejamos receber a anuência voluntária dos diferentes parceiros da educação, famílias, organizações profissionais, associações religiosas e culturais, administrações e exército. Para o bem de todos, desejamos receber seu apoio na internacionalização e padronização da educação. (UNESCO 1989 *apud* BERNARDIN 2013, p.84)

2.2.3 Culto à ignorância

Um das principais ideias defendidas pela reforma pedagógica diz respeito, como Bernardin (2013) descreve, ao culto à ignorância. Esse “culto” deriva de uma filosofia que nega a importância da alta cultura e do conhecimento técnico em detrimento do conhecimento “popular”. No Brasil, essa ideia teve como maior defensor o filósofo Álvaro Vieira Pinto, já na década de 1950 (J.M.NETO E SILVA, 2012). Porém, Bernardin (2013) deixa claro que tal compreensão do conhecimento humano é mais remota ainda. Para ilustrar esse fato ele cita o psicopedagogo americano G.S.Hall, criador do primeiro laboratório de psicologia dos Estados Unidos, que escreveu no ano de 1911 o seguinte:

Muitos homens viveram, morreram e se fizeram célebres, marcaram época até, sem haver possuído jamais qualquer familiaridade com os escritos. O saber que os iletrados adquirem é, enfim, provavelmente mais pessoal, mais direto, mais próximo do seu meio e, provavelmente, para uma grande parte, mais prático. Além disso, eles evitam fatigar a vista tanto quanto se resguardam da excitação mental e, ainda, provavelmente mais ativos e menos sedentários. Ademais, é possível – a despeito dos estigmas com que nossa época instruída marcou essa incapacidade – que aqueles que dela padecem, não somente levem uma vida útil, feliz e virtuosa, mas, que além disso, sejam verdadeiramente cultos. Os iletrados estão livres de certas tentações, como a das leituras ineptas e viciosas. Talvez sejamos inclinados a

atribuir demasiada importância às capacidades e às disciplinas necessárias ao domínio dessa arte. (HALL, 1911 *apud* BERNARDIN, 2013, p.138)

2.2.4 A mudança da relação professor/aluno

As medidas incentivadas pela Unesco e, posteriormente, adotadas em diversos países têm como finalidade a retirada de toda e qualquer autoridade do professor ou da escola.

Para Freire (1987) o professor não pode ocupar o centro do processo educacional, pois esse lugar deve ser reservado ao aluno. Pode-se observar as consequências da adoção dessa ideologia na educação nacional quando é constatado o caos e o permissivismo dentro das escolas (ESTADÃO, 2014; O GLOBO, 2015). Esses dados são frutos de medidas que tiraram tanto do professor como da escola a autoridade para disciplinar o aluno.

Bernardin (2013) apresenta tal ideologia citando a seguinte passagem:

O reconhecimento da centralidade da responsabilidade dos alunos em seu próprio ensino orienta a reforma que conduz a ambientes de ensino mais abertos e mais flexíveis, no âmbito da escola e no da formação permanente. Tais ambientes de ensino enfatizam as seguintes características:

- Dar aos alunos a possibilidade de negociar e de fixar os próprios objetivos [engajamento];
- Insistir mais sobre os ensinamentos experimentais;
- Utilizar nos programas de aprendizagem novas tecnologias e outros recursos de maneira interativa e não 'transmissiva' [clássica];
- Fornecer possibilidades de esclarecer ideias e perspectivas novas e alternativas, bem como refletir sobre isso (quer essa atividade se dê individualmente ou em grupo, por meio de discussões e debates) [clarificação dos valores];
- Insistir mais na ação como resultado dos ensinamentos (isto é, o que os jovens podem fazer ao que eles podem conhecer);

A adoção dessas características nas escolas e nas salas de aula, assim como nos outros ambientes de ensino, exigirá grandes mudanças em nosso pensamento e em nossas práticas de educativas.

Percebemos, durante programas de educação de adultos em relação à saúde e ao desenvolvimento agrícola, que as ideias anteriores das pessoas devem ser tratadas seriamente e que é necessária uma abordagem do ensino mais orientada para a ação/objetivo [behaviorismo]. Percebe-se que a maior parte das ideias das pessoas, assim como as práticas que se estendem por toda a vida, não serão modificadas ao se lhes inculcar um novo saber. A experiência prova que, para ocorrer uma mudança, as crenças precisam ser reveladas e reconhecidas, e que as mudanças têm mais chances de se produzir quando as pessoas estão envolvidas nos programas de ação nos quais tarefas são compreendidas. “ (UNESCO, 1968 *apud* BERNARDIN, 2013, p. 83)

Aqui está, de forma resumida, os temas donde se articulam as medidas psicopedagógicas e suas consequências:

- Ensino não cognitivo e multidimensional;
- Diferentes concepções do saber;
- Socialização dos alunos;
- Avaliação formativa;
- Autoavaliação
- Pedagogia centrada no educando;
- Pedagogia por objetivos [behaviorismo e engajamento]
- Pedagogia ativa;
- Formação contínua de professores.

As consequências, segundo o autor, são:

- A passagem da moral da competição para a moral da cooperação;
- A destruição da ética e das crenças religiosas, ambas como sinal de atraso;
- Derrocada da cultura e da moralidade, destruição da ideia de verdade, relativização de todas as condutas;
- O controle da história;
- Ode à ignorância.

Após discorrer sobre a reforma psicopedagógica, Bernardin (2013, p. 133) conclui:

Ora, temos demonstrado, e prova-o a experiência em todos os países em que as psicopedagogias foram introduzidas, que um ‘grande avanço pedagógico’ é, tanto no entendimento dos psicopedagogos quanto no dos fatos, um grande avanço revolucionário, e um grande recuo intelectual. Certamente, há melhoramentos pedagógicos – secundários – que poderiam ser difundidos. Mas endossar um movimento de reforma pedagógica equivale a desconsiderar os homens e as instituições, nacionais e internacionais, que controlam o domínio pedagógico; é fazer abstração da influência política das instituições internacionais, de sua influência pedagógica, e da influência ideológica que exerce a parafernália intelectual que está na base das psicopedagogias. É lançar-se às goelas do lobo.

E

Qual é, portanto, a razão desse ódio à cultura autêntica e à inteligência, dessas agressões ininterruptas contra as faculdades da abstração? Querer-se-ia banir os transcendentais e os universais do ensino francês e do espírito dos homens? Não cessará esse processo antes que Aristóteles, Platão, São Tomás de Aquino e Santo Agostinho tenham sido tornados inacessíveis às gerações futuras? Desejar-se-ia interditar a elas o acesso aos universos intelectuais? (BERNARDIN, 2013, p.149)

Depois da conclusão de Bernardin (2013), fecha-se esse grande parêntesis, que foi aberto para responder à pergunta: o que é uma educação humanista? É necessário que o leitor entenda que quando a “Comissão de Especialistas de Ensino de Engenharia” utiliza em seu documento a palavra “humanista” ela tem em mente a concepção behaviorista de humanidade que, em grosso modo, diz que o ser humano é um ser condicionado e influenciado pelo ambiente (YANCEY, 1991). Fazer essa distinção é de extrema importância, pois, a visão do Homem segundo a Logoterapia é o oposto daquela defendida pelos behavioristas.

PARTE II

3 CAPÍTULO 3

Essa segunda parte tem como objetivo discutir a conjuntura social atual juntamente com o impacto que as mudanças no sistema educacional acarretaram na sociedade. Por esse motivo, utilizou-se os argumentos de dois pensadores europeus.

O primeiro, o mais antigo, aborda a origem de alguns dos problemas que são enfrentados atualmente, assim sendo, o autor faz uma análise histórica do processo modernizador da sociedade.

Já o segundo pensador, o mais moço, parte do princípio de que não mais existe uma sociedade “moderna”. Suas observações versam sobre o impacto das ideologias pró-mercado, predominantes nas últimas décadas.

3.1 José Ortega y Gasset

José Ortega y Gasset é considerado um dos maiores filósofos do século XX e possui uma obra colossal que abarca os mais diversos temas e assuntos.

Em decorrência da limitação do presente trabalho é apenas apresentada, de maneira resumida, a sua mais famosa obra, *La Rebelión de las Masas*, que foi publicada originalmente no ano de 1926.

O pensamento orteguiano destaca-se pela preocupação em discutir sobre os fatos da realidade, dos problemas cotidianos, e especialmente dos desdobramentos políticos de seu tempo. O que faz de José Ortega y Gasset um pensador alinhado com a definição de educação desse trabalho.

El tema de nuestro tiempo es la superación del idealismo. El primer principio de la filosofía, la primera verdad indubitable da la que el filósofo tiene que partir, la realidad radical en la que todas las demás radican, no es ni la existencia del propio pensamiento, sino mi vida, el enfrentamiento dramático entre el yo que soy, o mejor, que tengo que ser, y la circunstancia, las cosas mudas en derredor. Éste es el primer problema de la filosofía: mi vida. (GASSET, 2012, p.10)

Em virtude disso Ortega se transformou num crítico do pensamento revolucionário, num antiutopista convicto, para ele o ideal somente pode ser concebível a partir da realidade. Foi a partir da realidade de seu tempo, a Europa do início do século XX, que Ortega concebeu o seu ensaio (CAMARA, 2000).

Para iniciar a discussão a respeito da obra, faz necessário esclarecer o tema principal da mesma, e ninguém melhor do que o próprio autor para resumir o conteúdo do livro.

Resumo ahora la tesis de este ensayo. Sufré hoy el mundo un grave desmoralización, que entre otros síntomas se manifiesta por una desaforada rebelión de las masas, y tiene su origen en la desmoralización de Europa. Las causas de esta última son muchas. Una de las principales, el desplazamiento del poder que antes ejercía sobre el resto del mundo y sobre sí mismo nuestro continente. Europa no está segura de mandar, ni el resto del mundo, de ser mandado. La soberanía histórica se halla en dispersión. (GASSET, 2013, p. 225)

Ortega y Gasset parte do todo e chega ao particular. O “todo” é a afirmação de que a sociedade contemporânea sofre de um processo de desmoralização, isto é, um processo de perda dos valores da tradição ocidental. E por que a sociedade está se desmoralizando? Porque o continente europeu, o fomentador de tais valores, está se desmoralizando. E por que a Europa padece de tal processo? Porque ela sofre da rebelião das massas. O que isso quer dizer?

Para entender-se a rebelião das massas deve-se primeiramente entender quem são as massas e, principalmente, qual a sua origem.

Gasset (2013, p.107) sustenta que com o advento da sociedade técnico-científica, forjada no século XIX, houve uma explosão demográfica e que esse aumento populacional, sem precedentes na história humana, teve graves consequências na formação cultural do típico homem europeu.

El dato es el siguiente: desde que en el siglo VI comienza la historia europea, hasta el año 1800 – por lo tanto, en toda la longitud de doce siglos – , Europa no consigue llegar a otra cifra de población que la de 180 millones de habitantes. Pues bien: de 1800 a 1914 – por lo tanto, en poco más de un siglo – la población europea asciende de 180 a ¡460 millones! Presumo que el contraste de estas cifras no deja lugar a duda respecto a las dotes prolíficas de la última centuria. En tres generaciones ha producido gigantescamente pasta humana que, lanzada como un torrente sobre el área histórica, la ha inundado. Bastaría, repito, este dato para comprender el triunfo de las masas y cuanto en él se refleja y se anuncia.

Deve ficar claro ao leitor que os resultados da relação: intenso crescimento populacional mais curto espaço de tempo foram graves e profundos. O principal resultado desses dois fatores, segundo o autor, foi o surgimento da “multidão” ou “massa”.

Ortega define-as nos seguintes termos:

El concepto de muchedumbre es cuantitativo y visual. Traduzcámoslo, sin alterarlo, a la terminología sociológica. Entonces hallamos la idea de masa social. La sociedad es siempre una unidad dinámica de dos factores: minorías y masas. Las minorías son individuos o grupos de individuos especialmente cualificados. La masa es el conjunto de personas no especialmente cualificadas. No se entienda, pues, por masas, sólo ni principalmente << las masas obreras >>. Masa es el << hombre medio >>. De este modo se convierte lo que era meramente cantidad – la muchedumbre – en una determinación cualitativa: es la cualidad común, es lo mostrenco social, es el hombre en cuanto no se diferencia de otros hombres, sino que repite en sí un tipo genérico. ¿ Qué hemos ganado con esta conversión de la cantidad a la cualidad? Muy sencillo: por medio de ésta comprendemos la génesis de aquélla. Es evidente, hasta perogrullesco, que la formación normal de una muchedumbre implica la coincidencia de deseos, de ideas, de mode de ser, en los individuos que la integram. (GASSET, 2013, p.76)

E

Em rigor, la masa puede defirnirse, como hecho psicológico, sin necesidad de esperar a que aparezcan los individuos en aglomeración. Delante de una sola persona podemos saber si es masa o no. Masa es todo aquel que no se valora a sí mismo - en bien o en mal - por razones especiales, sino que se siente <<como todo el mundo >> y, sin embargo, no se angustia, se siente a sabor al sentirse idéntico a los demás. Imagínese un hombre humilde que al intentar valorarse por razones especiales - al preguntarse si tiene talento para esto o lo outro, si sobresale en algún orden - advierte que no posee ninguna

cualidad excelente. Este hombre se sentirá mediocre y vulgar, mal dotado; pero no se sentirá <<masa>>. (GASSET, 2013, p.77)

Logo após definir o conceito de multidão ou massa, Ortega y Gasset, preocupa-se em explicar o elemento formador dessa “massa”. Para o autor, a massa é constituída por um específico tipo de indivíduo, Gasset (2013) denomina-o como o “homem-massa”.

Gasset (2013) dedica dezenas de páginas analisando e dissecando, quem é o homem-massa, sua gênese, suas características, seu caráter, etc. Nesse trabalho são analisados apenas alguns desses aspectos:

Para o autor, não existem mais barreiras socioeconômicas para o homem-massa, além disso, lhe foi inculcida a ideia que todos os homens são legalmente iguais. Ao mesmo tempo, Gasset (2013, p.115-116) afirma que a vida para o homem das épocas passadas era limitação, obrigações, dependência. Para o homem-massa é ilimitada.

Mi tesis es, pues, ésta: la perfección misma con que el siglo XIX ha dado una organización a ciertos órdenes de la vida es origen de que las masas beneficiarias no la consideren como organización, sino como naturaleza. Así se explica y define el absurdo estado de ánimo que esas masas revela: no les preocupa más que su bienestar, y al mismo tiempo son insolidarias de las causas de ese bienestar. Como no ven en las ventajas de la civilización un invento y construcción prodigiosos, que sólo con grandes esfuerzos y cautelas se pueden sostener, creen que su papel se reduce a exigirlos perentoriamente, cual si fuesen derechos nativos. En los motines que la escasez provoca suelen las masas populares buscar pan, y el medio que emplean suele ser destruir las panaderías. Esto puede servir como símbolo del comportamiento que, en más vastas y sutiles proporciones, usan las masas actuales frente a la civilización que las nutre.

O homem do passado possuía uma necessidade de invocar princípios além dele, superior a ele, sempre cobrando muito de si mesmo enquanto que o homem atual não exige nada. Perde-se o significado de nobreza.

Así habría aprendido esta esencial disciplina: << Ahí concluyo yo y empieza otro que puede más que yo. En el mundo, por lo visto, hay dos: yo y otro superior a mí >>. Al hombre medio de otras épocas le enseñaba cotidianamente su mundo esta elemental sabiduría, porque era un mundo tan toscamente organizado, que las catástrofes eran frecuentes y no había en él nada seguro, abundante ni estable. Pero las nuevas masas se encuentran con un paisaje lleno de posibilidades y, además, seguro, y todo ello presto, a su disposición, sin depender de su previo esfuerzo, como hallamos el sol en lo alto sin que nosotros lo hayamos subido al hombro. Ningún ser humano agradece a otro el aire que respira, porque el aire no ha sido fabricado por nadie: pertenece al conjunto de lo que <<está ahí>>, de lo que decimos <<es natural>>, porque no falta. Estas masas mimadas son lo bastante poco inteligentes para creer que esa organización material y social, puesta a su disposición como el aire, es de su mismo origen, ya que tampoco falla, al parecer, y es casi tan perfecta como la natural. (GASSET, 2013, p. 115)

E

La <<nobleza>> no aparece como término formal hasta el Imperio romano, y precisamente para oponerlo a la nobleza hereditaria, ya en decadencia.

Para mí, nobleza es sinónimo de vida esforzada, puesta siempre a superarse a sí misma, a trascender de lo que ya es hacia lo que se propone como deber y exigencia. De esta manera, la vida noble queda contrapuesta a la vida vulgar o inerte, que, estáticamente, se recluye en sí misma, condenada a perpetua inmanencia, como una fuerza exterior no la obligue a salir de sí. De aquí que llamemos masa a este modo de ser hombre, no tanto porque sea multitudinario, cuanto porque es inerte. (GASSET, 2013, p.120)

Presume-se no direito de expressar opiniões sobre os mais inúmeros assuntos, mas sem fazer um esforço prévio para forjá-las. Não admite nada além desse repertório que formou. Surge um novo tipo de homem, o que não quer dar razão nem quer ter razão, mas que se mostra decidido a impor suas opiniões. Possui “ideias”, mas é incapaz de formá-las.

Hoy en cambio, el hombre medio tiene las `ideas` más taxativas sobre cuanto acontece y debe acontecer en el universo. Por eso ha perdido el uso de la audición. ¿ Para qué oír, si ya tiene dentro cuanto falta? Ya no es sazón de escuchar, sino, al contrario, de juzgar, de sentenciar, de decidir. No hay cuestión de vida pública donde no intervenga, ciego y sordo como es, imponiendo sus `opiniones`. (GASSET, 2013, p.125-126)

Vive-se num mundo de extraordinário avanço científico e tecnológico, no entanto, cada vez menos o homem se interessa pelos princípios da ciência. O homem-massa é um ser resignado.

Nuestro tiempo tendría ideales claros y firmes, aunque fuese incapaz de realizarlos. Pero la verdad es estrictamente lo contrario: vivimos en un tiempo que se siente fabulosamente capaz para realizar, pero no sabe qué realizar. Domina todas las cosas, pero no es dueño de si mismo. Se siente perdido en su propia abundancia. Con más medios, más saber, más técnicas que nunca, resulta que el mundo actual va como el más desdichado que haya habido: puramente a la deriva. (GASSET, 2013, p.103)

E

Todavía hoy, a pesar de algunos signos que inician una pequeña brecha en esa fe rotunda, todavía hoy muy pocos hombres dudan de que los automóviles serán dentro de cinco años más confortables y más baratos que los del día. Se cree en esto lo mismo que en la próxima salida del sol. El símil es formal. Porque, en efecto, el hombre vulgar, al encontrarse con ese mundo técnico y socialmente tan perfecto, cree que lo ha producido la naturaleza, y no piensa nunca en los esfuerzos geniales de individuos excelente que supone se creación. Menos todavía admitirá la idea de que todas estas facilidades siguen apoyándose en ciertas difíciles virtudes de los hombres, el menos fallo de los cuales volatilizaría rápidamente la magnífica construcción. (GASSET, 2013, p.114)

Ao longo de sua apresentação, Ortega, descreve o quão infantilizado tornou-se o típico homem do nosso século. Em decorrência disso, o autor, utiliza um termo que sintetiza o estereótipo do homem contemporâneo, Gasset o chama de “señorito satisfecho”.

La forma más contradictoria de la vida humana que puede aparecer en la vida humana es el <<señorito satisfecho>>. Esto, pienso, hace ver con suficiente claridad la anormalidad superlativa que representa el <<señorito satisfecho>>. Porque es un hombre que ha venido a la vida para hacer lo que le dé la gana. En efecto, esta ilusión se hace <<el hijo de familia>>. Ya sabemos por qué: en el ámbito familiar, todo, hasta los mayores delitos, puede quedar a la postre impune. El ámbito familiar es relativamente artificial y tolera dentro de él muchos actos que en la sociedad, en el aire de la calle, traerían automáticamente consecuencias desastrosas e ineludibles para su autor. Pero el <<señorito>> es el que cree poder comportarse fuera de casa como en casa, el que cree que nada es fatal, irremediable e irrevocable. Por eso cree que puede hacer lo que le dé la gana. (GASSET, 2013, p. 152)

E

Esto nos lleva a apuntar en el diagrama psicológico del hombre-masa actual dos primeros rasgos: la libre expansión de sus deseos vitales – por lo tanto, de su persona – y la radical ingratitud de su existencia. Uno y otro rasgo componen la conocida psicología del niño mimado. Y en efecto, no erraría quien utilice ésta como una cuadrícula para mirar a su través el alma de las masas actuales. Heredero de un pasado larguísimo y genial – genial de inspiraciones y de esfuerzos -, el nuevo vulgo ha sido mimado por el mundo en torno. Mimar es no limitar los deseos, dar la impresión a un ser de que todo le está permitido y a nada está obligado. (GASSET, 2013, p.114)

Agora, surge a questão:

Qual foi o evento causador desse cenário? Em outras palavras, como se originou o homem-massa e o “señorito satisfecho”?

Para Gasset (2013), a principal causa do quadro descrito foi, em uma só palavra, a especialização.

Gasset (2013) afirma que o processo de desmoralização ocidental se deu a partir do advento do homem-massa. Esse, por sua vez, é fruto do avanço científico dos séculos precedentes. Pois é justamente, segundo Gasset (2013), por causa da valorização sem medida da técnica, que o homem medieval, ou enciclopédico, deixa de existir e em seu lugar surge o “homem de ciência”, um homem notoriamente fragmentado. A conclusão direta desse raciocínio é: o homem de ciência torna-se o homem-massa.

¿ Quién ejerce hoy el poder social? ¿Quién impone la estructura de su espíritu en la época? Sin duda, la burguesía.

¿Quién, dentro de esa burguesía, es considerado como el grupo superior, como la aristocracia del presente? Sin duda, el técnico: ingeniero, médico, financiero, profesor, etcétera, etc. ¿Quién, dentro del grupo técnico, lo representa con mayor altitud y pureza? Sin duda, el hombre de ciencia.
(...)

Pues bien: resulta que el hombre de ciencia actual es el prototipo del hombre-masa. Y no por casualidad, ni por defecto unipersonal de cada hombre de ciencia, sino porque la ciencia misma – raíz de la civilización – lo convierte automáticamente en hombre-masa; es decir, hace de él un primitivo, un bárbaro moderno. (GASSET, 2013, p. 158)

Esse trecho deixa claro que, para Gasset (2013), foi a ciência contemporânea que transformou o homem de ciência no homem-massa (um homem medíocre, inculto, sem raiz). A explicação para o processo de desvirtuamento da ciência, afirma Gasset (2013, p.159), foi a contínua especialização do conhecimento.

Sería de gran interés, y mayor utilidad que la aparente a primera vista, hacer una historia de las ciencias físicas y biológicas mostrando el proceso de creciente especialización en la labor de los investigadores. Ella haría ver cómo, generación tras generación, el hombre de ciencia ha ido constriñéndose, recluyéndose, en un campo de ocupación intelectual cada vez más estrecho. Pero no es esto lo importante que esa historia nos enseñaría, sino más bien lo inverso: cómo en cada generación el científico, por tener que reducir su órbita de trabajo, iba progresivamente perdiendo contacto con las demás partes de la ciencia, con una interpretación integral del universo, que es lo único merecedor de los nombres de ciencia, cultura, civilización europea.

Gasset (2013, p.160) prossegue dizendo:

La especialización comienza precisamente en un tiempo que llama hombre civilizado al hombre << enciclopédico >>. El siglo XIX inicia sus destinos bajo la dirección de criaturas que viven enciclopedicamente, aunque su producción tenga ya un carácter de especialismo. En la generación subsiguiente, la ecuación se ha desplazado, y la especialidad empieza a desalojar dentro de cada hombre de ciencia a la cultura integral. Cuando en 1890 una tercera generación toma el mando intelectual de Europa, nos encontramos con un tipo de científico sin ejemplo en la historia. Es un hombre que, de todo lo que hay que saber para ser un personaje discreto, conoce sólo una ciencia determinada, y aun de esa ciencia sólo conoce bien la pequeña porción en que él es activo investigador. Llega a proclamar como una virtud el no enterarse de cuanto quede fuera del angosto paisaje que especialmente cultiva y llama dilettantismo a la curiosidad por el conjunto del saber.

Pode-se afirmar que Gasset (2013) não está só em sua crítica a especialização do conhecimento. Outros pensadores se preocuparam em analisar essa questão.

Pombo (2005, p.6) dedica-se a alertar sobre as graves consequências da especialização e ao mesmo tempo, propõe a implantação da interdisciplinaridade no ensino superior, apesar do

fato de que, como a própria esclarece, esse termo tornou-se num jargão banalizado no meio pedagógico.

Aliás, é importante notar que, apesar de gastas e banalizadas, essas palavras são recorrentes, tenazes, persistentes. Esse seu constante regresso é prova de que alguma coisa de importante se está a tentar pensar por elas. Aqui, estou inteiramente de acordo com o diagnóstico que o Senhor Pró-Reitor acaba de fazer: aquilo que, de importante, se deixa pensar sob essa diversidade de palavras é a resistência à especialização. Por isso a interdisciplinaridade é o lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado. Ora, o que é a especialização? Uma tendência da ciência moderna, exponencial a partir do século XIX. Sabemos que a ciência moderna se constitui pela adopção da metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes. Isto é, se constitui justamente no momento em que adoptou uma metodologia que lhe permitia ‘esquartejar’ cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A ideia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes.

Mais adiante em seu artigo, Pombo (2005, p. 10) declara que o entendimento de que (quando raciocinamos em termos de conhecimento) o todo é igual à soma das partes é uma ideia equivocada, isso é, na ciência a soma das partes é inferior ao todo. E, portanto, a especialização não faz sentido.

Perceber a transformação epistemológica em curso é perceber que lá, onde esperávamos encontrar o simples, está o complexo, o infinitamente complexo. Que quanto mais fina é a análise, maior a complexidade que se abre à nossa frente. E, portanto, que o todo não é a soma das partes. Esta é, penso eu, uma das chaves fundamentais para o entendimento desta questão. Colocado na ordem do dia pelos desenvolvimentos de diversas ciências (das matemáticas, às ciências da natureza e às ciências humanas), este simples enunciado – ‘o todo não é a soma das partes’ – tem tido um impacto e uma influência extraordinária na nossa ciência e na nossa maneira de pensar a questão da interdisciplinaridade. É que, se o todo não é a soma das partes, a especialização tem que ser complementada, ou mesmo em alguns casos substituída, por uma compreensão interdisciplinar capaz de dar conta das configurações, dos arranjos, das perspectivas múltiplas que a ciência tem que convocar para o conhecimento mais aprofundado dos seus objetos de estudo. Ou seja, o problema da especialização encontra os seus limites justamente aqui, no momento em que a ciência toma consciência que o todo não é a soma das partes.

Outro grande intelectual que abordou a questão da especialização foi Otto Maria Carpeaux. Carpeaux, que elaborou a maior crítica literária escrita em língua portuguesa, escreveu um

ensaio intitulado *A ideia da universidade e os ideais da classe média* no qual pode-se ler o seguinte:

É preciso que se digam, aqui, algumas verdades muito impopulares e muito desagradáveis. Existe Inteligência e existem 'intelectuais'. Intelectuais são os médicos, os advogados, os funcionários superiores de toda espécie, os especialistas científicos de toda sorte. Mas deve-se dizer que somente uma parte desses 'intelectuais' pertence à Inteligência, que é, por seu lado, o resto dos clerics, da elite de outrora. Sejam sinceros: podemos ser bom médico, bom advogado, bom professor, e ter o espírito preso aos limites da profissão; e sabemos que o grau acadêmico nem sequer é sempre a garantia de boas qualidades profissionais. Mas ele confere sempre uma autoridade social.

E

A violência é o fenômeno 'espiritual' central das novas classes médias e da nossa época; significa a determinação de empregar todas as armas, todas as que o esforço do espírito criou, para conseguir um fim material: a salvação social da classe. Não se admitem outros fins. Ridicularizam ou anatematizam todos os esforços independentes, desinteressados, do espírito. Admiram a especialização útil do 'intelectual de profissão', e banem o humanismo do 'professor'. A violência anti-intelectualista das novas classes médias é, afinal, uma falta de educação, ou, antes, o fruto de uma falsa educação. Fruto da falsa ideia que as classes médias formavam da Universidade: da nova Universidade, que fornece exércitos de médicos, advogados e técnicos, em vez de clerics, de uma elite.

Além de Carpeaux, muitos outros expoentes da ciência do século XX alertaram para o perigo da especialização, entre eles pode-se citar:

Há hoje poucos investigadores que se possam proclamar matemáticos ou físicos ou biólogos sem restrições. Um homem pode ser um topologista ou um acusticista ou um coleopterista. Estará então totalmente mergulhado no jargão do seu campo, conhecerá toda a literatura e todas as ramificações desse campo, mas, frequentemente, olhará para o campo vizinho como qualquer coisa que pertence ao seu colega três portas abaixo no corredor e considerará mesmo que qualquer manifestação de interesse da sua parte corresponderia a uma indesculpável quebra de privacidade (WIENER, 1948, p.2).

E

Hoje, não são só os nossos reis que não sabem matemática, mas também os nossos filósofos não sabem matemática e, para ir um pouco mais longe, são também os nossos matemáticos que não sabem matemática. Cada um deles conhece apenas um ramo do assunto e escutam-se uns aos outros com um respeito fraternal e honesto. [...] O conhecimento científico hoje não se traduz num enriquecimento da cultura geral. Pelo contrário, é posse de comunidades altamente especializadas que se interessam muito por ele, que gostariam de o partilhar, que se esforçam por o comunicar. Mas não faz parte do entendimento humano comum... O que temos em comum são os simples meios pelos quais aprendemos a viver, a falar e a trabalhar juntos. Além disso, temos as disciplinas especializadas que se desenvolveram como os

dedos da mão: unidos na origem mas já sem contato (OPPENHEIMER, 1955, p.55).

Também

É possível estudar uma peça de relojoaria sem levar em consideração a peça vizinha? É possível estudar um órgão sem se importar com o corpo? Não é tampouco possível progredir em física ou química sem a matemática, em astronomia sem a mecânica e sem a geologia, em moral sem a psicologia, em psicologia sem as ciências naturais, em nada sem a história. Tudo está interligado. As luzes se cruzam, e um tratado inteligente em cada uma das ciências faz referência em maior ou menor grau a todas as demais.

Assim, se quiserem garantir para si um espírito aberto, preciso, realmente forte, previnam-se, antes de tudo, contra a especialidade. Estabeleçam suas bases de acordo com a altura até onde querem subir, ampliem o orifício da escavação segundo a profundidade que ela deve alcançar. Entendam, inclusive, que o saber não é nem uma torre, nem um poço, mas uma morada de homem. Um especialista, se não for um homem, não passará de um burocrata; sua esplêndida ignorância fará dele um transviado entre os humanos; ele será desajustado, anormal e doido (SERTILLANGES, 2010, p.90).

Gasset (2013) prossegue analisando o processo de atomização do conhecimento e afirma que um dos efeitos de tal processo é a gênese de um ser inédito na história humana. Gasset (2013, p.161) o nomeia de sábio-ignorante. E de pronto diz que a sociedade é liderada por tal indivíduo.

Pero esto crea una casta de hombres sobremanera extraños. El investigador que ha descubierto un nuevo hecho de la naturaleza tiene por fuerza que sentir una impresión de dominio y seguridad en su persona. Con cierta aparente justicia, se considerará como <<un hombre que sabe>>. Y, en efecto, en él se da un pedazo de algo que junto con otros pedazos no existentes en él constituyen verdaderamente el saber. Ésta es la situación íntima del especialista, que en los primeros años de este siglo ha llegado a su más frenética exageración. El especialista <<sabe>> muy bien su mínimo rincón de universo; pero ignora de raíz todo el resto.

He aquí un precioso ejemplar de este extraño hombre nuevo que he intentado, por una y otra se sus vertientes y haces, definir. He dicho que era una configuración humana sin par en toda la historia. El especialista nos sirve para concretar enérgicamente la especie y hacernos ver todo el radicalismo de su novedad. Porque antes los hombres podían dividirse, sencillamente, en sabios e ignorantes, en más o menos sabios y más o menos ignorantes. Pero el especialista no puede ser subsumido bajo ninguna de esas dos categorías. No es sabio, porque ignora formalmente cuanto no entra en su especialidad; pero tampoco es un ignorante, porque es <<un hombre de ciencia>> y conoce muy bien su porción de universo. Habremos de decir que es un sabio ignorante, cosa sobremanera grave, pues significa que es un señor el cual se comportará en toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio.

Ainda comentando sobre a especialização, Gasset (2013, p.158), esclarece o porquê de a especialização ser tão perniciosa à ciência e ao conhecimento. O autor afirma que a especialização representa o inverso da natureza científica, ela é anti-conhecimento.

La ciencia experimental se inicia al finalizar el siglo XVI (Galileo), logra constituirse a fines del siglo XVII (Newton) y empieza a desarrollarse a mediados del XVIII. El desarrollo de algo es cosa distinta de su constitución y está sometido a condiciones diferentes. Así, la constitución de la física, nombre colectivo de la ciencia experimental, obligó a un esfuerzo de unificación. Tal fue la obra de Newton y demás hombres de su tiempo. Pero el desarrollo de la física inició una faena de carácter opuesto a la unificación. Para progresar, la ciencia necesitaba que los hombres de ciencia se especializasen. Los hombres de ciencia, no ella misma. La ciencia no es especialista. *Ipsa facto* dejaría de ser verdadera. Ni siquiera la ciencia empírica, tomada en su integridad, es verdadera si se la separa de la matemática, de la lógica, de la filosofía. Pero el trabajo en ella sí tiene – irremisiblemente – que ser especializado.

José Ortega y Gasset foi um homem à frente do seu tempo, europeísta e hostil ao nacionalismo e às tiranias ideológicas de sua época. Ortega via nas ideias liberais a solução para as questões que ele levantou ao longo de seu ensaio. Tais ideias, que remetem a tradição medieval, entendem a natureza complexa do Homem, em contraste com a fragmentação fomentada pelas ciências contemporâneas.

3.2 Zygmunt Bauman

Esse capítulo dedica-se a discutir as ideias do sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Um dos principais pensadores sociais da atualidade, Bauman é conhecido por seus *insights* criativos e o uso frequente de metáforas que expande nossa compreensão da realidade.

Dentro dos seus mais de trinta livros publicados no Brasil, aquele que melhor sintetiza o pensamento baumaniano é a sua obra-prima *Modernidade e Holocausto*.

No citado livro, o autor sustenta a tese de que vive-se numa era pós-moderna. Segundo o autor (1998), vive-se numa era pós-moderna simplesmente porque a era moderna findou-se. E Bauman é taxativo ao afirmar que o fim da era moderna ocorreu com o advento do Holocausto.

Para entender melhor a afirmação de Bauman, é necessário fazer um resgate histórico.

Segundo Giannetti (2002) a Idade Moderna caracterizou-se pela formulação de um projeto de melhoria contínua do ser humano. Tal melhoria seria possível graças ao conhecimento científico que iria suplantiar a noção de mundo medieval. Não é sem motivo, afirma o autor,

que as principais figuras desse período foram grandes cientistas tais como: Copérnico, Galileu Galilei, Newton e, principalmente, René Descartes.

Bersteins (1996) afirma que em razão dos grandes avanços matemáticos, que originaram os estudos das probabilidades, obtidos no período moderno o homem rompeu com suas superstições e começou, pela primeira vez na história, a conjecturar sobre o futuro.

Segundo Schoch (2011), foi a Idade Moderna que inaugura as ideias de livre-iniciativa e propriedade privada; ideias que contribuíram para a formação do atual Estado de Direito.

E finalmente, foi também no período moderno que o Ocidente ultrapassou, graças aos avanços obtidos, o Oriente tanto tecnologicamente como materialmente (FERGUSON, 2011).

Porém, as contribuições da Era Moderna não foram todas positivas. No campo dos avanços científicos, por exemplo, surgem as primeiras concepções de raça e, como fruto dessas, os primeiros estudos de eugenia (SANDEL, 2013). No campo das ideias, a Era Moderna gerou o conceito de um Estado centralizador e nacionalista, que contribuiu para a formação de ditaduras totalitárias (SANDEL, 2014).

É nesse contexto de otimismo em relação ao futuro da humanidade, em consequência do “Império da Razão”, que Bauman (1998, p.32) assegura que o Holocausto foi produto da era moderna.

A civilização moderna não foi a condição *suficiente* do Holocausto; foi, no entanto, com toda a certeza, sua condição *necessária*. Sem ela, o Holocausto seria impensável. Foi o mundo racional da civilização moderna que tornou viável o Holocausto. O assassinato em massa dos judeus da Europa pelos nazistas não foi apenas realização tecnológica de uma sociedade industrial, mas também sucesso de organização de uma sociedade burocrática. Imaginem simplesmente o que foi necessário para fazer o Holocausto em genocídio único entre os inúmeros morticínios que marcavam o avanço histórico da espécie humana.

E

[Auschwitz] foi também uma extensão mundana do moderno sistema fabril. Em vez de produzir bens, a matéria-prima eram seres humanos e o produto final, a morte, com tantas unidades por dia cuidadosamente registradas nos mapas de produção do administrador. As chaminés, que são o próprio símbolo do moderno sistema fabril, despejavam uma fumaça acre de carne humana sendo queimada. A malha ferroviária da Europa moderna, com sua brilhante organização, passou a transportar uma nova matéria-prima para as fábricas. E da mesma maneira que fazia com outros tipos de carga. Nas câmaras de gás as vítimas inalavam gases letais desprendidos por pelotas de ácido prússico, produzidas pela avançada indústria química da Alemanha. Engenheiros projetaram os crematórios; administradores de empresa projetaram o sistema burocrático, que funcionava com um capricho e eficiência que nações mais atrasadas invejavam. Mesmo o próprio plano

global era um reflexo do moderno espírito científico desvirtuado. O que testemunhamos não foi nada menos que um esquema de engenharia social em massa. (BAUMAN, 1998, p.26-27)

Para sustentar sua tese de que o Holocausto foi produto da modernidade, Bauman (1998) detalha as características, os aspectos e o caráter da Era Moderna e em que podemos nota-los no episódio do Holocausto.

Nesse esforço de caracterizar uma relação de causa-efeito entre a modernidade (causa) e o Holocausto (efeito), o pensamento baumaniano equipara-se ao de Gasset.

Ortega y Gasset argumentou que a Europa sofria de um processo de desmoralização, isso é, estava perdendo suas raízes morais. Bauman (1998, p.46) de semelhante modo argumenta:

O sucesso técnico-administrativo do Holocausto deveu-se em parte à hábil utilização de ‘pílulas de entorpecimento moral’ que a burocracia e a tecnologia modernas colocavam à disposição. Dentre elas destacavam-se a natural invisibilidade das relações causais num sistema complexo de interação e o ‘distanciamento’ dos resultados repugnantes ou moralmente repulsivos da ação ao ponto de torna-los invisíveis ao ator. Mas os nazistas se sobressaíram especialmente num terceiro método, que também não inventaram mas aperfeiçoaram a um grau sem precedentes. Foi o método de tornar invisível a própria humanidade das vítimas.

Encontra-se mais pegadas das ideias de Gasset na obra de Bauman. Em seu ensaio sobre a sociedade moderna, Gasset (2013) afirma que foi o tremendo avanço científico do século XIX que propiciou a formação do homem-massa e de seu alter ego o homem-científico ou sábio ignorante. A respeito disso, Bauman (1998, p.133) escreve:

Talvez o fracasso mais espetacular tenha sido o da ciência – como corpo de ideias e como rede de instituições de estudo e ensino. Veio à luz o potencial mortífero dos princípios e conquistas mais reverenciados da ciência moderna. A emancipação da razão face às emoções, da racionalidade ante as pressões normativas, da eficiência em relação à ética era o lema da ciência desde os primórdios. Uma vez concretizado, porém, esse lema fez da ciência e das formidáveis aplicações que ela gerava dóceis instrumentos nas mãos de um poder inescrupuloso. O papel sóbrio e ignóbil que a ciência desempenhou na continuidade do Holocausto foi direto e indireto.

E

Um governo que estende sua mão solícita e oferece exatamente isso pode contar com a gratidão e cooperação dos cientistas. A maioria dos cientistas, em troca, estaria pronta a abdicar de uma lista bem longa de preceitos menores. Estariam prontos, por exemplo, a tolerar o súbito desaparecimento de alguns colegas com o formato do nariz ou o perfil biográfico errado. Se levantarem alguma objeção, será pelo fato de que varrer com todos esses colegas de uma vez pode colocar em risco o cronograma de pesquisa. (Não se trata de uma crítica ou revolta; foi nisso que acabaram dando os protestos

dos acadêmicos alemães, médicos e engenheiros, quando chegaram a ser registrados. Menos ainda se ouviu dos seus colegas soviéticos durante os expurgos). Com prazer, os cientistas alemães pegaram o trem puxado pela locomotiva nazista rumo a um bravo, novo e purificado mundo de dominação germânica. Os projetos de pesquisa tornavam-se mais ambiciosos a cada dia e os institutos de pesquisa pululavam mais e mais de gente e recursos. Fora isso, pouca coisa importava. (BAUMAN, 1998, p.134)

Também

O silêncio moral autoimposto da ciência revelou, afinal, alguns dos seus aspectos menos divulgados quando a questão da produção e destinação dos cadáveres em Auschwitz foi enunciada como um 'problema médico'. Não é fácil descartar as advertências de Franklin M. Linttel sobre a crise de credibilidade da universidade moderna:

'Em que espécie de escola de medicina se formaram Mengele e colegas? Que departamentos de antropologia prepararam a equipe do 'Instituto de Hereditariedade Ancestral' da Universidade de Estrasburgo? (BAUMAN, 1998, p.49)

Bauman (1998, p.226-227) reproduz um relatório escrito por um especialista chamado Willy Just sobre a melhoria técnica das camionetas de gás. O memorando começa nos seguintes termos:

Um caminho menor, totalmente carregado, poderia operar muito mais rápido. Uma redução do compartimento traseiro não afetaria prejudicialmente o equilíbrio de peso, sobrecarregado o eixo dianteiro, porque na verdade ocorre automaticamente uma correção na distribuição de peso pelo fato de que a carga, na sua luta para abrir a porta traseira durante a operação, situa-se preponderantemente ali. Pelo fato de que o tubo de conexão logo se enferrujava com os fluidos, o gás deveria ser introduzido de cima, não de baixo. Para facilitar a limpeza, deveria ser feito um orifício de oito a doze polegadas no chão, com uma tampa aberta por fora. O chão deveria ser ligeiramente inclinado e a tampa equipada com uma pequena peneira. Assim, todos os fluidos fluiriam para o meio, os fluidos finos saíam ainda durante a operação e os mais espessos poderiam ser tirados com mangueira depois. (p.226-227)

A análise-crítica de Bauman (1998, p.227) deixa claro que Willy Just é o protótipo do homem-massa definido por Gasset, um homem que não possui nenhuma sensibilidade moral.

Just não buscava nem usava metáforas astuciosas ou eufemismos, sua linguagem era a linguagem direta, terra a terra, da tecnologia. Como especialista na construção de caminhões, ele procurava de fato lidar com o movimento da carga, não como seres humanos desesperados em busca de ar; ocupava-se de fluidos finos e espessos, não de vômito e excrementos humanos. O fato de que a carga eram seres humanos à beira da morte e que perdiam o controle do próprio organismo não diminuía o desafio técnico do problema. Este fato tinha, de qualquer forma, que ser traduzido na linguagem neutra da tecnologia da produção automobilística antes que

pudesse se tornar um ‘problema’ a ser ‘resolvido’. Ficamos a imaginar se alguma vez foi tentada uma retradução por aqueles que leram o memorando de Just e executaram suas instruções técnicas. (p.227)

Outro exemplo do alinhamento entre os dois pensadores é a compreensão da importância do Estado dentro do processo de desmoralização. Gasset (2013, p.165) em sua *Rebelión*, enxergava no Estado moderno o maior perigo para a sociedade europeia.

Me refiero al peligro mayor que hoy amenaza a la civilización europea. Como todos los demás peligros que amenazan a esta civilización, también éste ha nacido de ella. Más aún: constituye una de sus glorias; es el Estado contemporáneo. Nos encontramos, pues, con una réplica de lo que en el capítulo anterior se ha dicho sobre la ciencia: la fecundidad de sus principios la empuja hacia un fabuloso progreso; pero éste impone inexorablemente la especialización, y la especialización amenaza con ahogar a la ciencia. Lo mismo acontece con el Estado.

E

¿ Se advierte cuál es el proceso paradójico y trágico del estatismo? La sociedad, para vivir mejor ella, crea, como un utensilio, el Estado. Luego, el Estado se sobrepone, y la sociedad tiene que empezar a vivir para el Estado. Pero, al fin y al cabo, el Estado se compone aún de los hombres de aquella sociedad. Mas pronto no basta con éstos para sostener el Estado y hay que llamar a extranjeros: primero, dálmatas; luego, germanos. Los extranjeros se hacen dueños del Estado, y los restos de la sociedad, del pueblo inicial, tienen que vivir esclavos de ellos, de gente con la cual no tiene nada que ver. A esto lleva el intervencionismo del Estado: el pueblo se convierte en carne y pasta que alimentan el mero artefacto y máquina que es el Estado. El esqueleto se come la carne en torno a él. El andamio se hace propietario e inquilino de la casa. (GASSET, 2013, p.170)

Já Bauman (1998, p.31), em sua crítica ao pensamento moderno que supervalorizava a importância do Estado, dando-o diferentes responsabilidades e funções, declara o seguinte:

De modo geral, a opinião leiga ressent-se de todo desafio ao mito. Sua resistência é sustentada, além disso, por uma ampla coalização de opiniões douradas e respeitáveis que inclui autoridades tão poderosas como a ‘visão whig’ da história como sendo a luta vitoriosa entre a razão e superstição; a visão weberiana da racionalização como um movimento rumo à obtenção de mais com menos esforço; a promessa psicanalítica de desmascarar, acuar e domar o animal que existe no homem; a grandiosa profecia de vida feita por Marx, com a sociedade vindo a ter o pleno controle da espécie humana uma vez livre dos atuais e debilitantes paroquialismos; o retrato que Elias faz da história recente como sendo aquela que elimina a violência da vida diária; e, acima de tudo, o coro de especialistas que nos garantem que os problemas humanos são questão de políticas erradas e que as políticas certas significam eliminação de problemas. Por trás da aliança resiste o moderno Estado ‘jardineiro’, que vê a sociedade sob seu comando como objeto de planejamento, cultivo e extirpação de ervas daninhas.

Antes de continuar, deve ficar claro que, para o autor, o Holocausto foi o marco-final da Idade Moderna, pois o projeto de ordem perfeita controlado pela razão criado pela era moderna resultou um genocídio, um sonho que virou um pesadelo.

Sugere que o papel da civilização moderna na perpetração e extensão efetiva do Holocausto foi um papel ativo, não passivo. Sugere que o Holocausto foi tanto um produto como um fracasso da civilização moderna. Como tudo o mais que se faça à maneira moderna – racional, planejada, cientificamente fundamentada, especializada, eficientemente coordenada e executada – o Holocausto superou e esmagou todos os seus supostos equivalentes pré-modernos, expondo-os comparativamente como primitivos, perdulários e ineficientes. Como tudo o mais na nossa sociedade moderna, o Holocausto foi um empreendimento em todos os aspectos superior, se medido pelos padrões que esta sociedade pregou e institucionalizou. Paira bem acima de episódios anteriores de genocídio, da mesma forma que a fábrica moderna está muito acima da antiga oficina do artesão ou que a fazenda mecanizada, com seus tratores, ceifeiras-debulhadoras e pesticidas, supera em muito a velha roça, com seu arado puxado a cavalo e a capina de enxada. (BAUMAN, 1998, p.112)

Porém, uma vez que as utopias modernas fracassaram uma outra ideologia de vida tomou seu lugar. Para o autor, essa ideologia é a Lei de Mercado.

Aqui está a chave para entender a obra de Bauman, com o término da era moderna, e seu projeto sólido (uma metáfora constante nos livros do autor), a Lei de Mercado surge como a principal cosmovisão da sociedade (agora nomeada de pós-moderna).

A sociedade que entra no século XXI não é a menos ‘moderna’ que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de ‘limpar o lugar’ em nome de um ‘novo e aperfeiçoado’ projeto; de ‘desmantelar’, ‘cortar’, ‘defasar’, ‘reunir’ ou ‘reduzir’, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade) (BAUMAN, 2001, p.40).

Além disso, como esclarece o autor, a noção de mercado é a mais líquida de todas, pois não tem consistência nem forma, e infecta todas as outras áreas da vida: educação, comunidade, identidade, relacionamentos e cultura.

E é justamente para falar dessa influência da Lei de Mercado que a parte final deste capítulo se dedica. Novamente, de forma resumida, é apresentada uma compilação das ideias de Bauman, extraídas de alguns de seus livros.

O objetivo dessa compilação é demonstrar ao leitor os diferentes diagnósticos que Bauman realizou da sociedade contemporânea. Tais diagnósticos abrangem todas as instâncias da chamada sociedade pós-moderna.

Para Bauman a principal característica da sociedade regida pela noção de mercado é o consumismo, e é a partir da perspectiva do consumismo que deve-se interpretar todos os outros campos da vida.

Para o pensador, é justamente o consumismo que torna a vida pós-moderna uma vida líquida.

A vida líquida é uma vida de consumo. Ela projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade (e, portanto, o viço, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados. Molda o julgamento e a avaliação de todos os fragmentos animados e inanimados do mundo segundo o padrão dos objetos de consumo (BAUMAN, 2009, p.16-17).

E

O mundo cheio de possibilidade é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia esperar provas de todos. Os comensais são consumidores, e a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las. A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha. ‘Será que utilizei os meios à minha disposição da melhor maneira possível?’ É a pergunta que mais assombra e causa insônia ao consumidor (BAUMAN, 2001, p.82).

E é, do entendimento de que todas as relações são oportunidades de mercado (principalmente a lei da oferta e da procura), oportunidades de saciar um desejo de consumo, que Bauman explica a dinâmica dos relacionamentos atuais.

A sociedade de consumo tem por premissa satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar. A promessa de satisfação, no entanto, só permanecerá sedutora enquanto houver uma suspeita de que o desejo não foi plena e totalmente satisfeito. Estabelecer alvos fáceis, garantir a facilidade de acesso a bens adequados aos alvos, assim como a crença na existência de limites objetivos aos desejos ‘legítimos’ e ‘realistas’ – isso seria como a morte anunciada da sociedade de

consumo, da indústria de consumo e dos mercados de consumo. A não satisfação dos desejos e a crença firme e eterna de que cada ato visando a satisfazê-los deixa muito a desejar e pode ser aperfeiçoado – são esses os anúncios da economia que têm por alvo o consumo (BAUMAN, 2009, p.105).

E

E assim os leitores aprendem com a experiência de outros leitores, reciclada pelos especialistas, que é possível buscar ‘relacionamentos de bolso’, do tipo de que se ‘pode dispor quando necessário’ e depois tornar a guardar. Ou que os relacionamentos são como a vitamina C: em altas doses, provocam náuseas e podem prejudicar a saúde. Tal como no caso desse remédio, é preciso diluir as relações para que se possa consumi-las. Ou que os CSSs – casais semiseparados – merecem louvor como ‘revolucionários do relacionamento que romperam a bolha sufocante dos casais’. Ou ainda que as relações, da mesma forma que os automóveis, devem passar por revisões regulares para termos certeza de que continuarão funcionando bem. No todo, o que aprendem é que o compromisso, e em particular o compromisso a longo prazo, é a maior armadilha a ser evitada no esforço por ‘relacionar-se’. Um especialista informa aos leitores: ‘Ao se comprometerem, ainda que sem entusiasmo, lembre-se de que possivelmente estarão fechado a porta a outras possibilidades românticas talvez mais satisfatórias e completas.’ Outro mostra-se ainda mais insensível: ‘A longo prazo, as promessas de compromisso são irrelevantes...Como outros investimentos, elas alternam períodos de alta e baixa.’ E assim, se você deseja ‘relacionar-se’, mantenha distância; se quer usufruir do convívio, não assumam nem exija compromissos. Deixe todas as portas sempre abertas (BAUMAN, 2004, p.10-11).

Uma vez que os relacionamentos contemporâneos são ditados pela lógica do mercado, sua durabilidade é posta em xeque, pois visto que possuir o mesmo objeto por um longo período de tempo é motivo para se envergonhar.

O que mais importa, contudo, é que os laços com os ‘outros em condições semelhantes’ tendem a ser frágeis e ostensivamente transitórios. Estabelecer e solidificar laços humanos toma tempo, e ganha com a visão de perspectiva futuras. Hoje, porém, a união tende a ser de curto prazo e destituída de perspectivas – para não falar de um futuro garantido. O mesmo vale para os ‘opositores aos quais o conflito de interesses pode ser dirigido’; são tão móveis e voláteis como candidatos potenciais para a união de interesses. A possível comunidade de interesses está condenada antes de se reunir e tende a se dissolver antes mesmo de se solidificar. Não há forças ou pressões, de dentro ou de fora, suficientemente fortes para manter estáveis suas fronteiras e torna-la uma frente de batalha (BAUMAN, 2003, p.78-79).

E

Nos compromissos duradouros, a líquida razão moderna enxerga a opressão; no engajamento permanente percebe a dependência incapacitante. Essa razão nega direitos aos vínculos e liames, espaciais ou temporais. Eles não têm

necessidade ou uso que possam ser justificados pela líquida racionalidade moderna dos consumidores (BAUMAN, 2004, p.65).

Uma das principais características dos relacionamentos pós-modernos é a perda, ou a diminuição dos antigos padrões modernos. O cidadão pós-moderno abre mão de um relacionamento sólido para ganhar vários relacionamentos líquidos.

Em vez de haver mais pessoas atingindo mais vezes os elevados padrões do amor, esses padrões foram baixados. Como resultado, o conjunto de experiências às quais nos referimos com a palavra amor expandiu-se muito. Noite avulsas de sexo são referidas pelo codinome de ‘fazer amor’(BAUMAN, 2004, p.19).

Essa lógica, segundo o autor, também pode ser detectada no discurso da liberação sexual, dado que ao longo das últimas décadas a importância do sexo se banalizou. Se perdeu em qualidade para ganhar em quantidade.

Em suma, ganhou-se em quantidade o que se perdeu em qualidade. O ‘novo sexo melhorado’ via internet na verdade não é a ‘coisa’ que fascinara e encantara nossos ancestrais e os inspirara a escrever inúmeros volumes de poesia para louvar sua glória e esplendor, para confundir êxtase conjugal com o céu. Hodson, a exemplo de muitos outros pesquisadores, também descobriu que, mais que ajudar a criar vínculos e diminuir a tragédia dos sonhos não realizados, o sexo pela internet ajuda a enfraquecer e tornar mais superficiais as relações laboriosamente construídas na vida real off-line; por isso mesmo, é menos satisfatório e cobiçado, menos ‘valioso’ e valorizado. Georg Simmel observou muito tempo atrás que a medida do valor das coisas é o sacrifício necessário para obtê-las. Um número maior de pessoas pode ‘fazer sexo’ com maior frequência. Porém, paralelamente a isso, cresce o número dos que vivem sozinhos, se sentem solitários e sofrem de agudos sentimentos de abandono. Essas pessoas que buscam com desespero fugir à dor desses sentimentos são assediadas pelas promessas e mais ‘sexo on-line’. E acabam compreendendo que, em vez de lhes saciar a fome de companhia humana, o sexo proporcionado pela internet só aumenta a sensação de perda e o sentimento de humilhação, solidão e privação da experiência do calor humano (BAUMAN, 2011, p.33-34).

E

Mas será que elas defendem o homo sexualis de si mesmo? Será que os anseios irrealizados, as frustrações amorosas, os temores de ficar só e de se ferir, a hipocrisia e a culpa são deixados para trás depois de uma visita ao clube? Será possível encontrar lá intimidade, a alegria, a ternura, a afeição e o amor? Bem, o visitante pode dizer de boa-fé: isto é sexo, seu estúpido – não tem nada a ver com nada disso. Mas se ele ou ela estiver certo (a), será que o sexo em si é importante? Ou que, seguindo Sigusch, se a substância da atividade sexual é a obtenção do prazer instantâneo, ‘então o mais importante não é o que se faz, mas simplesmente que aconteça’ (BAUMAN, 2004; p.72).

Porém, não apenas sobre relacionamentos o sábio polonês escreveu. Nas obras de Bauman encontra-se diversos *insights*, a respeito da atual condição social, que englobam os mais diversos âmbitos do saber.

Ao fazer uma análise econômica sobre a pós-modernidade, o autor apresenta o seguinte contraste:

Rockefeller pode ter desejado construir suas fábricas, estradas de ferro e torres de petróleo altas e volumosas e ser dono delas por um longo tempo. Bill Gates, no entanto, não sente remorsos quando abandona posses de que se orgulhava ontem; é a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz lucro hoje – não a durabilidade e confiabilidade do produto. (BAUMAN, 2001, p. 22)

Sobre o advento da internet, e com ela as diversas redes sociais, Bauman afirma que o excesso de conectividade impossibilita o amadurecimento tanto do indivíduo como dos relacionamentos.

Se você está sempre ‘conectado’, pode ser que nunca esteja verdadeira e completamente só. Se você nunca está só, então tem menos chance de ler um livro por prazer, de desenhar um retrato, de contemplar a paisagem pela janela e imaginar outros mundos diferentes do seu. É menos provável que você estabeleça comunicação com pessoas reais em seu meio imediato. Quem vai querer conversar com parentes quando os amigos estão a um clique do teclado? (E esses amigos são incontáveis, de uma diversidade fascinante; há cerca de quinhentos ou mais ‘amigos’ no facebook.) Fugindo da solidão, você deixa escapar a chance da solidão: dessa sublime condição na qual a pessoa pode ‘juntar pensamentos’, ponderar, refletir sobre eles, criar – e, assim, dar sentido a substâncias à comunicação. Mas quem nunca saboreou o gosto da solidão talvez nunca venha a saber o que deixou escapar, jogou fora e perdeu. (BAUMAN, 2011, p. 16-17)

E como consequência desse excesso de conectividade, juntamente com o consumismo exorbitante, o homem pós-moderno perdeu a consciência da individualização, de sua identidade. O máximo que se pode ter na ideia de identidade é a noção de estilo (você é a roupa que você usa; o carro que dirige; etc).

O contato face a face é substituído pelo contato tela a tela dos monitores; as superfícies é que entram em contato. Por gentileza do Twitter, ‘surfando’, o meio de locomoção preferido em nossa vida agitada, cheia de oportunidades que nascem e logo se extinguem, afinal chegou à comunicação inter-humana. O que se perde é a intimidade, a profundidade e durabilidade da relação e dos laços humanos.

Sejamos realistas: os impactos das novas tecnologias de comunicação são como os feitos da economia liderada pelos bancos, em que os ganhos tendem

a ser privatizados, e as perdas socializadas. Em ambos os casos, ‘os danos colaterais’ tendem a ser desproporcionalmente maiores, mais profundos e insidiosos que os eventuais e raros benefícios (BAUMAN, 2011, p.27-28).

E

Nos dois extremos da hierarquia (e no corpo principal da pirâmide, presas entre eles num dilema), as pessoas são atormentadas pelo problema da identidade. No topo, o problema é escolher o melhor padrão entre os muitos atualmente em oferta, montar as partes do kit vendidas separadamente e apertá-las de uma forma que não seja nem muito frouxa (para que os pedaços feios, defasados e envelhecidos que deveriam ser escondidos embaixo não apareçam nas costuras) nem muito apertada (para que a colcha de retalhos não se desfaça de uma vez quando chegar a hora do desmantelamento, o que certamente acontecerá). No fundo, o problema é apegar-se firmemente à única identidade disponível e manter juntos seus pedaços e partes enquanto se enfrentam as forças erosivas e as pressões dilaceradoras, consertando os muros que vivem desmoronando e cavando trincheiras cada vez mais fundas (BAUMAN, 2009, p.13).

Também

A luta pela singularidade agora se tornou o principal motor da produção e do consumo de massa. Mas, para colocar o anseio por singularidade a serviço do mercado de consumo de massa (e vice-versa), uma economia de consumo também deve ser uma economia de objetos de envelhecimento rápido, de obsolescência quase instantânea e veloz rotatividade. E assim, também, de excesso e desperdício. A singularidade é agora marcada e medida pela diferença entre ‘o novo’ e ‘o ultrapassado’, ou entre as mercadorias de hoje e as de ontem, que ainda são ‘novas’ e, portanto, estão nas prateleiras da loja. O sucesso e o fracasso na corrida pela singularidade dependem da velocidade dos competidores, da destreza de se livrar prontamente das coisas que foram rebaixadas para a segunda divisão – embora os arquitetos dos novos e aperfeiçoados produtos de consumo estejam plenamente dispostos a prometer uma segunda chance aos infelizes eliminados da corrida anterior (BAUMAN, 2009, p.36).

A consequência direta da perda da noção de identidade é a perda da noção de comunidade. Segundo Bauman, com o fim da era moderna e o surgimento da pós-modernidade, o entendimento daquilo que é comunitário, comum a todos, foi corrompido.

Em suma, ‘comunidade’ é o tipo de mundo que não está, lamentavelmente, a nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir. Raymond Williams, atento analista de nossa condição comum, observou de modo cáustico que o que é notável sobre a comunidade é que ‘ela sempre foi’. Podemos acrescentar: que ela sempre esteve no futuro. ‘Comunidade’ é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá (BAUMAN, 2003, p. 9).

E

Acima de tudo, sobrou pouco de sua outrora poderosa capacidade de geração de comunidade. A percepção da injustiça e das queixas que ela faz surgir, como tantas outras coisas nestes tempos de desencajamento que definem o

estágio ‘líquido’ da modernidade, passou por um processo de individualização. Supõe-se que os problemas sejam sofridos e enfrentados solitariamente e são especialmente inadequados à agregação numa comunidade de interesses à procura de soluções coletivas para problemas individuais (BAUMAN, 2003, p.79).

Também

A individualidade depende da conformidade social; a luta pela individualidade requer que os laços sociais sejam fortalecidos e a dependência social aprofundada. O mundo subjetivo que constitui a identidade da personalidade individual só pode ser sustentado por meio da troca intersubjetiva. Nessa troca, um parceiro deve ser capaz de dar seu apoio ao mundo do outro (embora suas experiências interiores sejam altamente individuais) (BAUMAN, 1999, p.212).

À medida que o pós-moderno perde a noção tanto de indivíduo como de comunidade, Bauman (1999, p. 20) afirma que ele se torna um ser fragmentado.

A modernidade orgulha-se da fragmentação do mundo como sua maior realização. A fragmentação é a fonte primária de sua força. O mundo que se desintegra numa pletora de problemas é um mundo governável. Ou, antes, uma vez que os problemas são manejáveis, a questão da governabilidade do mundo pode jamais aparecer na agenda ou pelo menos ser adiada indefinidamente. A autonomia territorial e funcional produzida pela fragmentação dos poderes consiste primeiro e acima de tudo no direito de não olhar para além da cerca e de não ser olhado de fora da cerca. Autonomia é o direito de decidir quando manter os olhos abertos e quando fechá-los, o direito de separar, de discriminar, de descascar e aparar.

E

Em outras palavras, a tolerância promovida pelo mercado não leva à solidariedade: ela *fragmenta*, em vez de unir. Serve bem à separação comunitária e à redução dos laços sociais a um verniz superficial. Ela sobrevive enquanto continua a ser vivida no mundo aéreo do jogo simbólico da representação e não transborda para o reino da coexistência diária graças ao expediente da segregação territorial e funcional. (BAUMAN, 1999, p.292)

Mais uma vez, encontra-se semelhanças entre os escritos de Bauman e Gasset.

Para Gasset (2013), foi o declínio educacional, principalmente no grande foco na especialização do conhecimento, a causa da fragmentação da sociedade contemporânea. Por sua vez, Bauman também entende que está na educação tanto a causa dos atuais problemas como a sua posterior solução.

Se assim é, por que razão ‘o pacote de conhecimentos’ obtido durante uma passagem pela escola ou universidade deveria ser excluído dessa regra universal? No turbilhão de mudanças, o conhecimento parece muito mais atraente quando apto ao uso instantâneo e único, aquele tipo de conhecimento oferecido pelos programas de software que entram e saem das prateleiras das lojas cada vez mais depressa.

Por isso a ideia de que a educação possa ser um ‘produto’ destinado à apropriação e conservado para sempre é desanimadora e sem dúvida não beneficia a institucionalização da escola. Para convencer seus filhos sobre a importância do estudo, os pais e mães de antigamente costumavam dizer que ‘o que vocês aprenderam nunca mais ninguém vai lhes tirar’. Essa promessa podia parecer encorajadora para as crianças de então, mas os jovens de hoje ficariam horrorizados se seus pais ainda usassem esse tipo de argumento. No mundo contemporâneo, os compromissos tendem a ser evitados, a menos que venham acompanhados de uma cláusula de ‘até segunda ordem’ (BAUMAN, 2011, p.113-114).

E

Mas, no caso da massa de informações impenetráveis e impermeáveis, a situação é diferente: ela está toda ali, disponível e ao alcance da mão, embora se esquive de maneira irritante diante dos esforços mais ousados de penetrá-la, digeri-la e assimilá-la.

A massa de conhecimento acumulado se tornou o epítome da desordem e do caos. Todos os recursos ortodoxos de organização utilizáveis – classificação por relevância temática, atribuição de importância, necessidades que determinam a utilidade e autoridades que determinam o valor – sucumbiram, foram tragados e diluídos no acúmulo de informações, como se atraídos por misterioso buraco negro cósmico. A massa torna todos os conteúdos uniformes e igualmente entediantes. Nessa massa, pode-se dizer que todas as peças de informação fluem com o mesmo peso específico; e, para as pessoas a quem se recusou o direito de reivindicar uma expertise segundo seu próprio juízo, mas que são agredidas pelo fluxo de expertises contraditórias, não há um meio óbvio, para não dizer infalível, de separar o joio do trigo. Na massa, frações de conhecimento talhadas para o consumo e o uso pessoal só podem ser avaliadas pela quantidade; não há como comparar sua qualidade com a de outras parcelas da massa. Uma informação equivale a outra.

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial na história da humanidade os educadores enfrentaram desafios comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (BAUMAN, 2011, p.124-125).

Bauman, de forma análoga a Gasset, dedica diversas páginas a criticar o processo de especialização e suas consequências.

Então de onde tiramos a ideia de que as ações humanas podem ser divididas em categorias? Seria do fato de que elas têm sido assim classificadas, e a cada uma tem se atribuído nome específico? Ou do fato de que há grupos de

especialistas com credibilidade, considerando conhecedores e confiáveis, que clamam direitos exclusivos para estudar determinados aspectos da sociedade e nos suprir com opiniões fundamentadas? Do pronto de vista de nossas experiências, contudo, faz sentido repartir a sociedade entre economia, ciência política ou políticas públicas? Afinal, não vivemos um momento sob o domínio da ciência política e o seguinte sob o da economia; nem nos deslocamos da sociologia para a antropologia quando viajamos da Inglaterra para alguma região, digamos, da América do Sul; ou da história para a sociologia de um ano para outro! (BAUMAN, 2010, p. 14).

E

O avanço da especialização encara como seu fator indispensável a redução do 'indivíduo' a uma cifra. 'A inexorável intromissão da ciência, que avançou no século XVIII durante o Iluminismo, em atividades mais propriamente concernentes ao indivíduo humano que fala e dá sinais teve efeitos sem precedentes e devastadores.' O que importa na ciência é obter resultados interessantes e preciosos – e obtê-los rápido e barato. Outras considerações são meros obstáculos a serem saltados ou chutados para fora do caminho – não podem ser mais que 'restrições', fatores regressivos, manifestações de obscurantismo e forças da escuridão (BAUMAN, 1999, p.58).

Também

O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo a realidade que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: 'conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável', para usar a expressão de Tullio De Mauro. E, para ser 'prático', o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental (BAUMAN, 2013, p.25).

Bauman explica o absurdo da especialização, (e nisso ele está de acordo com a definição de educação do presente trabalho), uma vez que a realidade é multifacetada não faz sentido fechar-se num só aspecto do conhecimento.

Ainda no tema da educação, encontram-se nas ideias de Bauman (2013, pg. 17) alguns *insights*. A respeito da demonização da “decoreba” tão em voga no meio pedagogo nacional Bauman declara:

Outra inestimável contribuição de Bateson, ainda mais intimamente relacionada ao nosso tema, é a distinção entre três níveis de educação. O nível mais baixo é a transferência de informação a ser memorizada. O segundo, a 'deuteroaprendizagem', visa ao domínio de uma 'estrutura cognitiva' à qual a informação adquirida ou encontrada no futuro possa ser absorvida e incorporada. Mas há também um terceiro nível, que expressa a capacidade de desmontar e reorganizar a estrutura cognitiva anterior ou desembaraçar-se totalmente dela, sem um elemento substituto. Esse terceiro nível foi visto por Bateson como um fenômeno patológico, antieducativo mesmo. No entanto, enquanto o mais baixo dos três níveis de Bateson ficou fora de uso desde então – com a memória transferida do cérebro para discos eletrônicos, pen drives e servidores -, o que Bateson tratava como um câncer,

e não como um tecido saudável, se transformou na norma do processo de ensino/aprendizagem.

Creio que essa é uma das mais notáveis modificações no ambiente da educação, e potencialmente também em suas metodologias – e, com efeito, no próprio significado do conhecimento e na forma de sua produção e utilização.

O sociólogo polonês ainda dedica algumas linhas a analisar a educação nos moldes behaviorista implementada ao longo do último século.

Em nosso mundo volátil, de mudanças instantâneas e erráticas, os objetivos últimos da educação ortodoxa, com hábitos estabelecidos, estruturas cognitivas sólidas e preferências valorativas estáveis, se tornam desvantagens. Pelo menos é assim que foram definidos pelo mercado de conhecimento, no qual – como em todos os mercados de todos os produtos – lealdade, compromissos de longo prazo e vínculos indestrutíveis são anátema, obstáculos a tirar do caminho e como tal tratados. Saímos do labirinto imutável e congelado dos behavioristas, das rotinas uniformes e monótonas elaboradas por Pavlov, para o mercado livre e aberto, onde tudo pode acontecer a qualquer hora e nada pode ser feito em definitivo; onde dar passos bem-sucedidos é uma questão de sorte, e nada garante que o sucesso se repetirá. A questão a lembrar e a considerar em todas as suas consequências é que, em nossa época, o mercado e o *mappa mundi et vitae* se superpõem.

Nesse novo mundo, espera-se que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas gerados pela sociedade, e não soluções coletivas para problemas privados. Durante a fase sólida da história moderna, permitam-me insistir, esperava-se e deseja-se que a estrutura definida ou impingida para as ações humanas imitasse tanto quanto possível o modelo do labirinto dos behavioristas, no qual havia uma diferença nítida e permanente entre itinerários certos e errados, e aqueles que erravam ou abandonavam a trilha correta eram invariavelmente punidos, enquanto os que obedeciam com meticulosidade os roteiros recebiam recompensas (BAUMAN, 2011, p.117-118).

Para finalizar o tópico da educação, o autor explica qual é a verdadeira finalidade do processo educacional.

O ‘capacitamento’ exige a construção e reconstrução de vínculos pessoais, a vontade e a habilidade de se engajar com outras pessoas num esforço contínuo para transformar a convivência humana num ambiente hospitaleiro e amigável para a cooperação mutuamente enriquecedora e homens e mulheres que lutam pela autoestima, pelo desenvolvimento de seu potencial e pelo uso adequado de suas habilidades. Em suma, um dos objetivos decisivos da educação ao longo da vida com vistas ao ‘capacitamento’ é a reconstrução do espaço público, hoje em dia cada vez mais deserto, onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução contínua dos interesses individuais e comuns, privados e comunais, direitos e deveres (BAUMAN, 2009, p.162).

E

Não são apenas as habilidades técnicas que precisam ser continuamente renovadas, nem é somente a educação voltada para o mercado do trabalho que precisa ocorrer ao longo da vida. O mesmo é exigido, e com mais urgência ainda, pela educação para a cidadania (BAUMAN, 2009, p.164).

O principal reflexo do declínio educacional foi a decadência cultural. Na era pós-moderna até mesmo o significado de cultura se corrompeu.

Segundo o conceito original, a ‘cultura’ seria um agente da mudança do status quo, e não de sua preservação; ou, mais precisamente, um instrumento de navegação para orientar a evolução social rumo a uma condição humana universal. O propósito inicial do conceito de ‘cultura’ não era servir como registro de descrição, inventários e codificações da situação corrente, mas apontar um objetivo e uma direção para futuros esforços. O nome ‘cultura’ foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob a forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar ‘o povo’, ou seja, os que estão na ‘base da sociedade’, daqueles que estão no topo. A ‘cultura’ era associada a um ‘feixe de luz’ capaz de ‘ultrapassar os telhados’ das residências rurais e urbanas para atingir os recessos sombrios do preconceito e da superstição que, como tantos vampiros (acreditava-se) não sobreviveriam quando expostos à luz do dia (BAUMAN, 2013a, p.12).

E

Em suma, a cultura da modernidade líquida não tem um ‘populacho’ a ser esclarecido e dignificado; tem, contudo, clientes a seduzir. A sedução, em contraste com o esclarecimento e a dignificação, não é uma tarefa única, que um dia se completa, mas uma atividade com o fim em aberto. A função da cultura não é satisfazer necessidades existentes, mas criar outras – ao mesmo tempo que mantém as necessidades já entranhadas ou permanentemente irrealizadas. Sua principal preocupação é evitar o sentimento de satisfação em seus antigos objetos e encargos, agora transformados em clientes; e, de maneira bem particular, neutralizar sua satisfação total, completa e definitiva, o que não deixaria espaço para outras necessidades e fantasias novas, ainda inalcançadas (BAUMAN, 2013a, p.21).

Sobre os efeitos das transformações da pós-modernidade na cultura tradicional do ocidente, Bauman escreve:

Mais uma vez citando Eriksen: ‘Em vez de organizar o conhecimento segundo linhas ordenadas, a sociedade da informação oferece uma cascata de signos descontextualizados, conectados entre si de forma mais ou menos aleatória. ‘ Dito de outra maneira: quando quantidades crescentes de informação são distribuídas a uma velocidade cada vez maior, torna-se progressivamente mais difícil criar narrativas, ordens ou sequências de desenvolvimento. Os fragmentos ameaçam se tornar hegemônicos. Isso tem

consequências para as maneiras como nos relacionamos com o conhecimento, o trabalho e o estilo de vida num sentido amplo.

(...)

A cultura líquido-moderna não se sente mais uma cultura da aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Em vez disso, parece uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento (BAUMAN, 2013, p.35-36).

E

O advento da instantaneidade conduz a cultura e a ética humanas a um território não mapeado e inexplorado, onde a maioria dos hábitos aprendidos para lidar com os afazeres da vida perdeu sua utilidade e sentido. Na famosa frase de Guy Debord, ‘os homens se parecem mais com seus tempos que com seus pais’. E os homens e mulheres do presente se distinguem de seus pais vivendo num presente ‘que quer esquecer o passado e não parece mais acreditar no futuro’. Mas a memória do passado e a confiança no futuro foram até aqui os dois pilares em que se apoiavam as pontes culturais e morais entre a transitoriedade e a durabilidade, a mortalidade humana e a imortalidade das realizações humanas, e também entre a responsabilidade de viver o momento (BAUMAN, 2001, p.163).

Também

À medida que os empoleirados nas alturas supraculturais da ‘hidridez’ classificam as ‘culturas’ que definem os ambientes de vida das ‘outras pessoas’ como sólidas, obstinadas e inquestionáveis, como realidades ‘estabilizadoras’ e ‘vinculantes’, como ‘cultura híbrida’ é, tanto na teoria quanto na prática, extracultural. Como que num claro desafio à tese de Pierre Bourdieu de que a distinção social baseia suas reivindicações de superioridade na rigidez do gosto e da escolha culturalmente circunscritos, a ‘cultura híbrida’ é uma manifestação onívora – não comprometida, não exigente, não preconceituosa, pronta e ávida por saborear qualquer coisa que esteja sendo oferecida e a ingerir e digerir a comida de todas as cozinhas (BAUMAN, 2009, p.46).

Cabe aqui um esclarecimento. Talvez o leitor deva estar incrédulo quanto ao cenário depreciativo descrito durante todo o capítulo. Esse receio se justifica, pois, graças aos avanços técnicos da era moderna e juntamente com sua cultura libertaria que a humanidade obteve um conjunto de melhorias e facilidades nunca antes usufruídas. Para esclarecer essa questão recorre-se ao vencedor do Nobel de Literatura Mario Vargas Llosa que, em seu ensaio *La civilización del espectáculo*, afirma:

Sin embargo, se me objetará, nunca en la historia ha habido un cúmulo tan grande de descubrimientos científicos, realizaciones tecnológicas, ni se han editado tantos libros, abierto tantos museos ni pagado precios tan vertiginosos por las obras de artistas antiguos y modernos. ¿Cómo se puede hablar de un mundo sin cultura em una época en que las naves espaciales

construidas por el hombre han llegado a las estrellas y el porcentaje de analfabetos es el más bajo de todo el acontecer humano? Todo esse progreso es cierto, pero no es obra de mujeres y hombres cultos sino de especialistas. Y entre La cultura y la especialización hay tanta distancia como entre el hombre de Cro-Magnon y los sibaritas neurasténicos de Marcel Proust. De outro lado, aunque haya hoy muchos más alfabetizados que en el pasado, éste es un asunto cuantitativo y la cultura no tiene mucho que ver con la cantidad, sólo con la cualidad. Hablamos de cosas distintas. A la extraordinaria especialización a que han llegado las ciencias se debe, sin duda, que hayamos conseguido reunir en el mundo de hoy un arsenal de armas de destrucción masiva con el que podríamos desaparecer varias veces el planeta en que vivimos y contaminar de muerte los espacios adyacentes. Se trata de una hazaña científica y tecnológica y, al mismo tiempo, una manifestación flagrante de barbarie, es decir, un hecho eminentemente anticultural si la cultura es, como creía T. S. Eliot, ‘todo aquello que hace de la vida algo digno de ser vivido’ (LLOSA, 2012, p.69-70).

O conceito de cultura adotado nesse trabalho corresponde ao entendimento de T.S.Eliot. E é sobre as consequências do declínio da cultura tradicional, ou em outras palavras “sobre aquilo que vale a pena viver” que é discutido no próximo capítulo.

PARTE III

4 CAPÍTULO 4

A terceira parte foca na questão central desse trabalho, ou seja, na colaboração da Logoterapia no processo educacional. Primeiramente, é apresentado seu autor, o psiquiatra Viktor E. Frankl, juntamente com seus méritos e valores e, principalmente, o porquê da escolha da Logoterapia em detrimento de outras escolas da psicologia.

No quinto e último capítulo, são apresentadas algumas sugestões (inspiradas na Logoterapia) que visam o aperfeiçoamento do curso.

A terceira parte também contém a conclusão final do trabalho.

4.1 Viktor Emil Frankl

Em decorrência da limitação do escopo do trabalho, o texto a seguir não debate de forma aprofundada questões relacionadas à psiquiatria. Também não são descritas as diferentes

técnicas de tratamento psicoterápicos desenvolvidas por Viktor Frankl e utilizadas num tratamento logoterápico. Isto posto, esse capítulo foca em três pontos:

- O que é a Logoterapia e quem foi seu fundador;
- Quais são os princípios da Logoterapia, e
- No que a Logoterapia diverge das outras escolas de psicologia e por quê esse trabalho se dedica a ela.

Esses três tópicos visam responder à questão central do presente trabalho, ou seja, qual é a contribuição da Logoterapia para o processo educacional. Para começar a responder essa questão necessita-se introduzir a Logoterapia e seu fundador, Viktor Emil Frankl.

Conhecer algo da biografia de Viktor Frankl se faz importante, uma vez que nela encontra-se um fio condutor de seu pensamento, tal qual foi se desenvolvendo em consonância com os acontecimentos de sua vida.

Viktor Emil Frankl nasceu em 1905, no dia vinte e seis de março, em Viena, sendo o segundo de três filhos. Os anos de 1915 a 1923 marcaram o início de seu interesse pela Filosofia e a Psicologia. É nessa época que mantém os primeiros contatos com Freud e a Psicanálise, incluindo a publicação de um estudo com a indicação do pai da psicanálise.

Doutorou-se em Filosofia, Psiquiatria e Neurologia e posteriormente foi professor de Neurologia e Psiquiatria na Universidade de Viena, também lecionou em universidades americanas, tanto em Harvard quanto nas universidades de Dallas e Pittsburgh. A U.S. International University na Califórnia criou, especialmente para ele uma cátedra de Logoterapia – o método psicoterapêutico criado por ele próprio, e também conhecido como a “Terceira Escola Vienense de Psicoterapia” (depois da Psicanálise de Sigmund Freud e a Psicologia Individual de Alfred Adler). No total, Frankl recebeu 29 títulos de doutor honoris causa concedidos por universidades do mundo todo. Seu país natal, a Áustria, o distinguiu com a sua mais alta honraria destinada a conquistas no campo da ciência.

Viktor Frankl publicou 39 livros que foram traduzidos em 38 línguas – incluindo japonês, chinês e o russo. Só a edição americana de seu livro *Em busca de Sentido*, livro que narra a experiência de Frankl em quatro campos de concentração nazista incluindo Auschwitz, vendeu mais de nove milhões de exemplares. Essa obra foi considerada pela Biblioteca do Congresso em Washington “um dos dez livros mais influentes dos Estados Unidos”. Em razão

da enorme importância de sua obra, Viktor Emil Frankl foi considerado pela revista TIME uma das 100 pessoas mais influentes do século XX. (FRANKL, 2010)

As linhas acima deixam claro os méritos científicos da Logoterapia, ao apresentar as grandes credenciais de seu autor. Porém, não é a excelência científica que mais importa, o realmente importante na Logoterapia, e nisso ela se difere de todas as escolas psicológicas, é sua visão ontológica do Homem.

Pois, o cenário que hoje se apresenta não difere em grande parte dos momentos de barbárie que Frankl presenciou e que lhe inspiraram uma concepção de homem suficiente para transcender o sofrimento humano. A cultura materialista, relativista e cientificista, em voga atualmente, deixa de lado, segundo o entendimento de Frankl, o valor e essência do humano em sua espiritualidade. Daí a importância substancial de Viktor Frankl para o momento atual e as formulações possíveis para um aprimoramento da formação humana dos indivíduos. (FARIA, 2006)

O maior legado da obra de Viktor Frankl talvez tenha sido a visão de homem disseminada pela teoria da Logoterapia. Esta concebe o homem como um ser tridimensional, constituído pelas dimensões somática, psíquica e noética (ou espiritual).

Na dimensão somática, coordenam-se os fenômenos corporais do homem, a sua estrutura orgânica e fisiológica. A dimensão psíquica abrange as sensações, impulsos, instintos, desejos, talentos intelectuais, comportamentos adquiridos, costumes sociais, dentre outros. A dimensão espiritual ou noética abrange as demais por ser a dimensão especificamente humana. Nessa dimensão, encontram-se as decisões pessoais, a criatividade, a religiosidade, o senso ético, a compreensão do valor.

O acréscimo dessa dimensão por Frankl na dimensão ontológica do homem tem a sua relevância na medida em que, nessa perspectiva, o homem possui liberdade de se posicionar perante os condicionamentos físicos e psíquicos. Assim sendo, Frankl retrata que há uma unidade antropológica, apesar das diferenças ontológicas, apesar das diferenças entre as espécies de ser diferenciáveis. (DAMÁSIO et al., 2010)

Nisso consiste a contribuição da Logoterapia para a educação: sua visão antropológica.

O restante do presente capítulo dedica-se a apresentar e explicar a visão do Homem segundo a ótica da Logoterapia e o porquê da importância dessa visão ao processo educacional.

4.1.1 A antropologia logoterápica

A Logoterapia foi concebida como uma modalidade de psicoterapia que tem como escopo abordar a questão do sentido da vida; dessa forma, constituiu-se uma forma de psicoterapia centrada nos aspectos especificamente humanos, ou na dimensão noológica (isto é, a dimensão espiritual). Assim, propõe-se a abordar questões inerentes à existência, tal como a pessoa humana entende e interpreta a própria existência (AQUINO, 2014).

Nesse sentido, Frankl (2011) explica que a visão de homem da Logoterapia se sustenta sobre três pilares: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida.

No que diz respeito ao primeiro “pilar”, a liberdade da vontade, Frankl (2011, p.26) afirma:

A liberdade da vontade, opõe-se ao princípio que caracteriza a maior parte dos atuais saberes que se ocupam do homem: o determinismo. No entanto, nosso primeiro pilar apenas se opõe, especificamente, ao que costumo chamar de pandeterminismo, pois falar de liberdade da vontade não implica, de forma alguma, um indeterminismo a priori. Afinal, a liberdade, e esta é a vontade de um ser finito. O homem não é livre de suas contingências, mas, sim, livre para tomar uma atitude diante de quaisquer que sejam as condições que sejam apresentadas a ele.

Aqui já se apresenta a primeira diferença em a Logoterapia e as demais escolas psicológicas. A Logoterapia acredita que o ser humano é um ser incondicionado, porque nenhuma condição é capaz de defini-lo plenamente; a condicionalidade o condiciona, mas não o constitui (SOUZA, 2013).

Em outras palavras, a Logoterapia não nega alguns determinismos, pois, o ser humano está sujeito a inúmeros condicionamentos biológicos, psicológicos ou sociais. Todavia ele conserva sempre sua liberdade como uma qualidade exclusivamente humana. Essa liberdade lhe permite superar toda forma de condicionamento, distanciar-se de qualquer situação e escolher uma atitude que o eleve acima do fenômeno ou da situação que o condiciona e o limita. Nisso consiste o conceito de liberdade da vontade (BRITO, 2012).

No que se refere ao contraste com as outras escolas, a Logoterapia ou também conhecida como a Terceira Escola de Viena, diverge tanto da Psicanálise de Sigmund Freud (a Primeira Escola) como da Psicologia Individual de Alfred Adler (a Segunda Escola). Pois, a estrutura teórica dessas escolas está fundamentada na crença de que o ser humano é um ser predominantemente condicionado. Biologicamente, psicologicamente e também sociologicamente.

Quanto a visão antropológica da Psicanálise freudiana, Frankl (2011, p.20) atesta:

Tal reinterpretação da psicanálise, certamente, se distanciará do próprio entendimento que Freud fazia de sua obra. Colombo acreditou ter achado um novo caminho para as Índias, quando, na verdade, descobriu um novo continente. Há, também, uma diferença entre o que Freud pensou ter achado e o que ele, de fato, encontrou. Ele acreditou que o homem poderia ser explicado por meio de uma teoria mecanicista e que seu psiquismo poderia ser curado por meio de técnicas.

E

Identificar a totalidade de psicologia ou da psiquiatria com a psicanálise seria tão errôneo quanto identificar a totalidade da sociologia com o materialismo dialético. Tanto o freudismo quanto o marxismo são abordagens específicas de determinadas ciências, não ciências em si mesmas. De fato, a doutrinação – tanto no estilo ocidental, quanto no oriental – acaba por obscurecer a diferença entre o que é uma ciência e o que é uma seita (FRANKL, 2011, p.21-22).

Vale ressaltar que a teoria frankliana foi testada nas condições mais degradantes que um ser humano experimentou, a saber, um campo de concentração nazista.

Há suficientes exemplos, muitos deles heroicos, que demonstraram ser possível superar a apatia e reprimir a irritação; e que continua existindo, portanto, um resquício de liberdade de espírito humano, de atitude livre do eu frente ao meio ambiente, mesmo nessa situação de coação aparentemente absoluta, tanto exterior como interior. Quem dos que passaram pelo campo de concentração não saberia falar daquelas figuras humanas que caminhava pela área de formatura dos prisioneiros, ou de barracão em barracão, dando aqui uma palavra de carinho, entregando ali a última lasca de pão? E mesmo que tenham sido poucos, não deixou de constituir prova de que no campo de concentração se pode privar a pessoa de tudo, menos da liberdade última de assumir uma atitude alternativa frente às condições dadas. E havia uma alternativa! A cada dia, a cada hora no campo de concentração, havia milhares de oportunidades de concretizar esta decisão interior, uma decisão da pessoa contra ou a favor da sujeição aos poderes do ambiente que ameaçavam privá-la daquilo que é a sua característica mais intrínseca – sua liberdade – e que a induzem com a renúncia à liberdade e à dignidade, a virar mero brinquedo e objeto das condições externas, deixando-se por elas cunhar um prisioneiro ‘típico’ do campo de concentração (FRANKL, 2008, p.88-89).

E mais uma vez a teoria de Sigmund Freud mostrou-se equivocada em relação à natureza humana. Quanto a esse ponto Frankl (2008, p.175) pondera:

Graças a Deus, Sigmund Freud não precisou conhecer os campos de concentração do lado de dentro. Seus objetos de estudo deitavam sobre divãs de pelúcia desenhados no estilo da cultura vitoriana, e não na imundície de Auschwitz. Lá, as ‘diferenças individuais’ não se ‘apagaram’, mas, ao

contrário, as pessoas ficaram mais diferenciadas; os indivíduos retiraram suas máscaras, tanto os porcos como os santos.

Além das outras “Escolas Vienenses”, a Logoterapia se diferencia também das escolas existencialistas, principalmente as influenciadas pelos pensadores franceses Jean-Paul Sartre e Albert Camus.

De fato, ambas as vertentes de pensamento, tanto o Existencialismo francês como a Logoterapia, são influenciadas pelas ideias da Fenomenologia e da filosofia Existencialista. Também, vale ressaltar, que ambas as escolas pregam uma psicologia mais humanista. Porém, há uma enorme diferença da visão antropológica dessas escolas.

Para Sartre (1970, p.227) “[...] por outras palavras, não há determinismos, o homem é livre, o homem é liberdade. Se, por outro lado, Deus não existe, não encontramos diante de nós valores ou imposições que nos legitimem o comportamento”.

Portanto, o homem está condenado a ser livre, com liberdade total e absoluta. O homem deve escolher sua vida, seu destino, mas sem orientação. O homem fica desamparado, abandonado, desesperado, angustiado. Por isso, Sartre (1970, p.221) afirma: “o existencialismo não tem peso em declarar que o homem é angústia”.

Apesar de Sartre afirmar que o homem é liberdade, condenado a ser livre absolutamente, a própria ciência reconhece o ser humano como contingente e limitado. Portanto, há os determinismos, não havendo liberdade absoluta (FARIA, 2006).

Da forma como Sartre concebe o homem, torna-se difícil concretizar no seu pensamento filosófico a questão do “outro”, do semelhante, do tu. Salta aos olhos do leitor o individualismo, o subjetivismo e o niilismo.

Frankl (2014, p. 100) analisa o contraste de sua análise existencial com o existencialismo francês nos seguintes termos:

A análise existencial declara o homem livre; mas ela não o declara apenas livre, mas também responsável. E, nesse ponto, a análise existencial se distingue essencialmente de toda filosofia da existência, mas, sobretudo, do existencialismo francês; pois responsabilidade já implica algo ‘pelo que alguém é responsável’ e, segundo a doutrina da análise existencial, aquilo pelo que o homem é responsável é o preenchimento de sentido e a realização efetiva de valores. Assim, a análise existencial considera o homem como um ser que se orienta por sentido e que aspira a valores – em oposição à concepção corrente psicanalítico-psicodinâmica do homem como um ser determinado em primeira linha pulsionalmente e que aspira ao prazer.

E

E quando Jean-Paul Sartre diz que a pessoa é livre e exige dela que escolha, que se invente a si mesma, que a pessoa ‘crie’ a pessoa, e quando quer dizer com isso que a pessoa pode inventar-se a si mesma sem buscar um modelo preexistente, sem que para isso lhe venha ao encontro algo de uma região essencialmente extra-humana, precisamos perguntar: ‘Tal tentativa não se assemelharia ao truque indiano da corda?’ Nesse truque, o faquir quer fazer acreditar que um rapaz seria capaz de subir por uma corda que ele atirou ao ar. Desta mesma forma, a pessoa, de acordo com a visão de Sartre, projeta seu ‘dever-ser’ no nada, sem que lhe seja oferecido qualquer apoio, e acredita que a partir desse projeto ela possa continuar trabalhando e se aperfeiçoando com sucesso.

Vemos que isso não passa de uma psicanálise ontologizada, de uma ontologização da teoria psicanalítica do superego. O que a psicanálise afirma não é nada mais nada menos do que o seguinte: o ego puxa-se a si mesmo pelos cabelos do superego para sair do pântano do id (FRANKL, 2007, p. 55-56).

Deve ficar claro ao leitor que, apesar de sua roupagem humanista, o existencialismo defendido por alguns pensadores franceses (e brasileiros, como visto no primeiro capítulo do trabalho) não tem nada de verdadeiramente humano. É, sim, mais uma escola que contribui para a situação deprimente da sociedade atual.

A crítica que Frankl (2015, p.15) faz a respeito da visão antropológica dessas escolas é sintetizada em um único conceito, o conceito do reducionismo.

É um fato incontestável, que as escolas, sejam elas de orientação psicodinâmica ou de orientação behaviorista, ignoram amplamente a humanidade nos fenômenos humanos. Elas estão ainda atreladas ao carro do reducionismo, dado que esse continua dominando a cena do aprendizado psicoterapêutico.

Para Viktor Frankl, ao descartar a dimensão espiritual do ser humano, as escolas materialistas reduzem o ser humano à um ser puramente psíquico-físico, em outras palavras, um mero animal.

Frankl (2011, p.32) enxerga nessa visão reducionista mais um malefício causado pela especialização.

O que se apresenta como realmente perigosa é a pretensão de um especialista, digamos, no campo da biologia, por exemplo, de entender e explicar os seres humanos, exclusivamente, nos termos de sua ciência. O mesmo vale para a psicologia e a sociologia. No momento em que determinada ciência clama por totalidade, a biologia se torna biologista, a psicologia se torna psicologismo, e a sociologia se transforma em sociologismo. Em outras palavras, nesse exato momento, a ciência se desfigura em ideologia. O que deve ser atacado não é o fato de que os

cientistas estão se especializando, mas sim o de que os especialistas estão generalizando. Já somos familiares com o tipo dos simplificadores contumazes. Agora, estamos conhecendo um tipo que se pode chamar de generalizadores obstinados. Com relação a estes, refiro-me àqueles que não resistem à tentação de operar generalizações exageradas no campo de suas descobertas limitadas.

Como visto anteriormente, a especialização foi a causa principal para o desraizamento da sociedade contemporânea, fazendo com que a sociedade perdesse seus valores e tradições, no que resultou na formação de uma sociedade materialista, relativista e, principalmente, niilista. Quanto ao efeito niilizador das escolas psicológicas, Frankl (2014, p.58-59) afirma:

Sim, há o risco de que nós corrompamos o homem, de que trabalhemos em prol do niilismo e, com isso, também aprofundemos sua neurose, quando trazemos para ele uma imagem do homem que não representa a imagem do homem verdadeiro, mas propriamente apenas uma caricatura: quando fazemos do homem um homúnculo! O homúnculo moderno não é gerado em grutas e alambiques alquimistas, mas lá onde expomos o homem como um autômato reflexivo ou como um feixe pulsional, como um brinquedo de reações e instintos, como um produto de pulsões, herança e mundo circulante. Em uma palavra: onde retiramos consequências biologistas de resultados de pesquisas biológicas, de resultados de pesquisas psicológicas e psicologistas etc. A partir da biologia é bem fácil ver surgir biologismo – mas de uma teoria homunculística nunca pode resultar uma práxis humanista. Ex-sistir significa sair de si e se apresentar ante si mesmo, uma dinâmica na qual o homem sai do plano corpóreo-psíquico e chega a si mesmo atravessando o espaço do espiritual. A ex-sistência acontece no espírito. E o homem se apresenta diante de si, na medida em que ele se apresenta como pessoa espiritual diante de si mesmo como organismo psicofísico.

E

Em todo o caso, o reducionismo é o niilismo de hoje. Ele reduz o ser humano, nem mais nem menos, por toda uma dimensão, a dimensão humana. Ele projeta o que é o específico do ser humano para fora do humano, para o nível do sub-humano. Resumindo, o reducionismo é um sub-humanismo, se é que posso me expressar dessa maneira (FRANKL, 2010, p.67).

Como já deve estar claro para o leitor, os frutos de um sistema de ensino que se fundamenta em filosofias materialistas são devastadores (nos campos de concentração Frankl sentiu na pele o resultado de uma sociedade norteada por ideias materialistas). Talvez seja essa a razão

de sua empreitada contra o avanço de tal ideologia. Ao longo de toda a bibliografia de Frankl pode-se encontrar diversos alertas sobre os malefícios de um sistema de ensino orientado pelo materialismo.

O impacto prejudicial de uma doutrinação conduzida de acordo com as linhas do reducionismo não deveria ser desprezado. Aqui limito-me a citar dados de uma pesquisa de R.N. Gray e colaboradores sobre 64 médicos, dos quais 11 eram psiquiatras. Ficou demonstrado que durante o curso de medicina cresce o cinismo, concebido como regra profissional, enquanto diminui o humanismo. Apenas quando completados os estudos inverte-se a tendência, mas infelizmente não com todos os sujeitos. Ironicamente o autor, que relata esses resultados, também ele, define o homem como ‘um sistema de controle de adaptação’ e os valores como ‘reguladores homeostáticos em um processo estímulo-resposta’. Segundo outra definição reducionista os valores nada mais são que formações de reação e mecanismos de defesa. Tais interpretações, não é necessário dizê-lo, se prestam a minar e corroer o apreço pelos valores (FRANKL, 2015, p.60-61).

E

É bastante compreensível que tal assunto seja de interesse crucial para a psicoterapia, a psiquiatria, a educação e a religião, por conta de que, visto dessa maneira, a pessoa é livre para dar forma a seu próprio caráter, sendo responsável pelo que fez de si mesmo. O que importa, logo, não são os condicionantes psicológicos, ou os instintos por si mesmos, mas, sim, a atitude que tomamos diante deles. É a capacidade de posicionar-se dessa maneira que faz de nós seres humanos (FRANKL, 2011, p.27).

Encerra-se nesse ponto a apresentação do primeiro “pilar” da Logoterapia, a liberdade de sentido. Liberdade que advém do entendimento da Logoterapia a respeito da natureza multidimensional do ser humano, um ser que possui uma dimensão corpórea, uma dimensão psicológica e uma dimensão espiritual, o que resulta uma figura integral e totalizante do Homem. O oposto da compreensão das escolas materialistas.

Portanto, a imagem do homem que elas esboçam no plano de uma projeção psicológica é uma imagem parcial. A totalidade do ser humano não é apreendida nessa abordagem teórica. No caso da psicanálise, tal visão parcial já acontece por conta de tal parcialidade e não na medida em que ela destaca apenas o primeiro elemento da tríade Eros – Logos – Ethos, destruindo essa triplicidade da antropologia filosófica. A psicoterapia, em contrapartida, também precisaria assumir ainda justamente a totalidade do ser humano, sua imagem previamente dada do homem como unidade corpórea-anímico-espiritual, em sua visão do homem psiquicamente doente, a fim de, assim e apenas assim, poder satisfazer parcialmente às exigências da crítica ao conhecimento (FRANKL, 2014, p.35).

E

Pelo fato de o ser humano estar centrado como indivíduo em uma pessoa determinada (como centro espiritual existencial), e somente por isso, o ser humano é também um ser integrado: somente a pessoa espiritual estabelece a unidade e totalidade do ente humano. Ela forma essa totalidade como sendo biopsicoespiritual. Não será demais enfatizar que somente essa totalidade tripla torna o ser humano completo. Portanto não se justifica, como frequentemente ocorre, falar do ser humano como uma ‘totalidade corpórea’; corpo e mente podem constituir uma unidade, por exemplo, a ‘unidade’ psicofísica, porém essa unidade jamais seria capaz de representar a totalidade humana. A essa totalidade, ao ser humano total, pertence o espiritual, e lhe pertence como a sua característica mais específica. Enquanto somente se falar de corpo e mente, é evidente que não se pode estar falando de totalidade (FRANKL, 2007, p. 23).

Também

Tudo isso, no entanto, desaparece nas dimensões biológica e psicológica. Mas, á luz da antropologia dimensional, podemos, ao menos, entender por que isso ocorre. Visto desse modo, o aparente fechamento do homem em tais dimensões deixa de contradizer a humanidade do homem. O fechamento que ocorre nas dimensões mais baixas é bem compatível com a abertura que acontece numa dimensão mais alta, seja a abertura de uma xícara cilíndrica ou a de um ser humano (FRANKL, 2013, p.37).

Aqui deve-se ressaltar que a concepção de Frankl em relação à figura humana “dividida” em três dimensões não é recente na literatura. Pode-se citar, por exemplo, a concepção pascaliana que também divide em três “ordens” a natureza do Homem (corpo, espírito e vontade). Essa concepção, por sua vez, remete aos ensinamentos de Santo Agostinho (PONDÉ, 2004).

A originalidade da teoria frankliana é, unir, em um todo harmônico, a milenar tradição humanista com a ciência psicológica contemporânea.

4.1.2 Vontade de Sentido

Como mencionado, a análise existencial assenta-se sobre três pilares, sendo o primeiro deles “a liberdade da vontade”, que aborda o problema da incondicionalidade humana independentemente de algumas condicionalidades, em confronto com o pandeterminismo; o segundo pilar é a “vontade de sentido”, termo cunhado por Frankl, que pretende suplantar dois outros modelos motivacionais da existência humana, a saber, o princípio de prazer – denominado por Frankl como “vontade de prazer” – e a “vontade de poder”, representados pela psicanálise de Freud e pela psicologia individual de Adler, respectivamente. Dando continuidade à temática da vontade, é sobre este segundo pilar da análise existencial, a

“vontade de sentido”, que se discorrerá, relacionando-o ao fenômeno da homeostase e seu oposto, o fenômeno essencialmente humano da autotranscendência (MIGUEZ, 2011).

Para Frankl (2013), o homem é um ser aberto ao mundo. Ele o é em contraste com os animais, que não são abertos ao mundo, mas, sim, limitados a um meio específico à espécie. O meio, o ambiente do animal, contém os elementos necessários à constituição instintiva da espécie. Em contraste, é característico da espécie humana derrubar as barreiras imposta pelo meio. O Homem busca e, em sua busca, tende a atingir o mundo, mundo esse repleto de outros seres humanos a encontrar e de sentidos a preencher.

Uma visão como essa se opõe profundamente às teorias motivacionais que se baseiam no princípio da homeostase. Frankl (2013, p.45) explica no que constitui tais teorias:

Tais teorias entendem o homem como um sistema fechado. De acordo com elas, o homem está, basicamente, preocupado com a manutenção de um equilíbrio interno, o que implica uma necessidade de redução de tensões. Em última análise, pressupõe-se ser esse, também, o objetivo da gratificação dos instintos e da satisfação das necessidades.

O princípio da homeostase corresponde ao princípio do prazer da psicanálise freudiana, denominado por Frankl como “vontade de prazer”, com o objetivo de caracterizá-lo como um modelo motivacional da conduta humana, em outras palavras, para Freud o que realmente motiva o ser humano é a busca do prazer e, de semelhante modo, a busca pela ausência de conflitos, que no vocabulário freudiano é chamado de “tensões”.

Frankl denomina de “antropologia psicodinâmica” a antropologia que preconiza a aspiração ao prazer e não aos valores, transformando algo que é, e deveria continuar sendo, um “efeito” no objeto último da existência humana.

Para Frankl (2015) a psicodinâmica reduz tudo aos acontecimentos instintivos. Ela afirma que atrás de um querer consciente existe sempre uma necessidade inconsciente. Logo os motivos humanos não passariam de algo não autêntico. Por esse motivo que a psicodinâmica visa sempre “desmascarar” algo encoberto, não autêntico.

Quanto às críticas que Frankl faz a respeito do pensamento psicodinâmico em relação à busca pelo prazer e a proteção contra as tensões, pode-se citar:

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. O que ele necessita não é a descarga de tensão a qualquer custo, mas antes o desafio de um sentido em potencial à espera de seu

cumprimento. O ser humano precisa não de homeostase, mas daquilo que chamo de ‘noodinâmica’, isto é, da dinâmica existencial num campo polarizado de tensão, onde um polo está representado por um sentido a ser realizado e o outro polo, pela pessoa que deve realizá-lo (FRANKL, 2008, p.130).

E

Uma quantidade sadia de tensão, essa tensão evocada por um sentido a preencher, é inerente ao ser humano e é indispensável ao seu bem-estar mental. De que o homem necessita, primeiramente, é aquela tensão causada por um foco de direcionamento.

(...)

Até mesmo, sob condições normais, uma orientação forte ao sentido constitui um importante agente de promoção de saúde, de prolongamento e, por que não, de preservação da vida (FRANKL, 2013, p. 64-65).

Também

A sociedade afluyente deu a vastos segmentos da população os recursos, mas as pessoas não conseguem perceber um objetivo, um sentido para o qual viver. Acresce que vivemos em uma sociedade do ócio. Cada vez mais as pessoas têm mais tempo livre, não há nada que possua um sentido pelo qual valha a pena gastá-lo. Tudo isso leva à conclusão óbvia que, na medida em que o homem economiza tensões e empenho, ele perde a capacidade de suportá-los. Mais importante, perde a capacidade de renúncia (FRANKL, 2015, p.99).

Frankl (2013, p.62-63) também aborda as consequências de uma educação que é influenciada pelos conceitos da psicodinâmica. Para Frankl, um sistema de educação que não crie algum tipo de conflito, tensão ou confronto para o educando é um sistema inócuo.

Um modelo educacional que ainda se guia pela teoria da homeostase se guia pelo princípio de que o mínimo possível de exigência deve impor-se aos mais jovens. De fato, é verdade que não se deve submeter os jovens a demandas excessivas. Contudo, devemos considerar o fato de que, ao menos atualmente numa era de abundância, a maioria das pessoas sofre mais pela falta de demandas, do que pelo excesso delas. Essa sociedade de fartura exige de menos, de modo que as pessoas sejam cada vez mais poupadas de tensão. (...) A educação evita confrontar os jovens com ideais e valores. Eles são afastados de tudo isso.

Da mesma forma que a psicologia freudiana enfatiza o princípio do ócio ou a vontade de prazer, a psicologia individual de Adler acentua a pulsão por status, ou vontade de poder, que, por sua vez, visa superar uma determinada condição interna, o sentido de inferioridade. Na concepção de Alfred Adler, trata-se de um dinamismo neurótico que revela a necessidade de ser superior aos demais e de que os outros lhe sejam submissos (MIGUEZ, 2011).

Em resposta a essas duas escolas de pensamento, Frankl desenvolveu o conceito da autotranscendência.

Para a Logoterapia, o Homem é um ser aberto para o mundo. A decorrência dessa afirmação é que o Homem transcende a si mesmo, e esse transcender a si mesmo manifesta-se do homem em preencher um sentido lá fora, no mundo. Essa percepção da Logoterapia é o exato oposto do entendimento das escolas psicodinâmicas que acreditam que a vida humana só se realiza na satisfação de necessidades interiores, percepção puramente imanente.

Para Frankl (2007, p.50) a prova empírica da autotranscendência humana é a existência da consciência, também vista como o “órgão do sentido”:

A consciência só será inteligível a partir de uma região extra-humana. Na verdade, em última instância, somente será compreensível se entendermos o ser humano na sua condição de criatura, para que possamos dizer: como senhor da minha vontade sou criador, como servo da minha consciência, porém, sou criatura. Em outras palavras, para explicar a condição humana de ser livre é suficiente basear-nos na sua existencialidade; porém, para explicar a condição humana se ser responsável, precisamos recorrer à transcendentalidade de ter consciência.

Sendo a autotranscendência do humano um fator determinante do ponto de vista antropológico da teoria do autor, Frankl (2014, p.95) define e explica de forma didática o conceito:

De fato, costumo explicitar a autotranscendência a partir dos olhos, serem eles mesmo que veem, mas de eles precisarem desconsiderar a si mesmos – exatamente do mesmo modo como o homem também é totalmente homem e totalmente ele mesmo, na medida em que – entregando-se a uma tarefa ou ao próximo – desconsidera e se esquece de si mesmo. Em contrapartida, o discurso pseudo-humanista psicológico acerca da ‘autorrealização’ conflui para uma indução completa em erro – autorrealização não é algo buscado por um caminho direto, mas nunca se insere senão como um efeito colateral inopinado da autotranscendência, e posso vos confidenciar que Abraham Maslow se posicionou inteiramente favorável a essa minha afirmação em suas últimas publicações.

E

O ser humano está sempre dirigido para alguma coisa ou para alguém, além de si mesmo, a fim de preenchê-lo de sentido, ou para outro ser humano a fim de ir a seu encontro. Como o olho saudável, que não se vê a si mesmo, o homem, também, funciona melhor quando passa por alto e esquece a si mesmo, entregando-se. Esquecendo a si mesmo desenvolve a *sensibilidade*, entregando-se amplia a *criatividade* (FRANKL, 2015, p.92).

Também

Com a autotranscendência da existência humana deve ser expresso justamente o fato de que ser homem significa se relacionar com algo que não é, por sua vez, ele mesmo – com algo ou com alguém, com uma coisa, à qual servimos, ou com um ser humano, que amamos. De um modo ou de outro: o ser humano se lança para além de si (FRANKL, 2014, p.264).

Essa última citação, além de esclarecer o significado da autotranscendência, introduz o terceiro e último “pilar” da Logoterapia, o sentido para a vida.

4.1.3 Sentido para a Vida

Foi dito ao longo do presente capítulo que a abordagem ontológica do ser humano defendida por Frankl tem por fundamento compreender o Homem em sua totalidade. Frankl parte da aceção básica de que o ser humano é bio-psico-sócio-espiritual, necessitado de liberdade e constituído pela capacidade de escolha. Frankl descreve o ser humano como uma unidade múltipla (XAUSA, 2011).

O corolário desse entendimento antropológico do Homem é que ele é um ser aberto para o mundo, isso é, um ser que transcende a si mesmo em direção ao mundo. É na concepção da autotranscendência humana que Frankl (2013, p.79) aborda a necessidade da realização do sentido para a vida.

Os seres humanos estão sempre transcendendo a si mesmos na direção de sentidos que constituem algo diferente deles mesmos, que são bem mais do que meras expressões deles mesmos, mais do que meras projeções de si. Sentidos são descobertos; não podem ser inventados.

Porém, o que realmente significa o conceito de Sentido? Boff (2014, p.17) esclarece essa questão:

De fato, quando se fala do ‘sentido’ nos termos de ‘por quê’, o que se faz, em verdade, é olhar para a frente, visando o ‘fim’, como aquilo que motiva o viver, aquilo que atrai a vida para a frente e para cima. E isso é justamente o que a tradição aristotélica chamou de ‘causa final’. Portanto, falar do ‘sentido da vida’ é concretamente referir-se à finalidade da vida, ao objetivo ao propósito de viver. É aquilo em vista do qual se vive, como quer que isso se chame: meta ou razão, ideal ou sonho, e assim por diante.

Portanto, Sentido deve ser entendido como fim, propósito ou razão para viver. De fato, Frankl utiliza com mais frequência a palavra “razão” como sinônimo de sentido, para ele todo ser humano necessita de uma razão para viver. Aqui encontra-se outra diferença entre o pensamento de Frankl e a psicanálise de Sigmund Freud. Para esse, uma pessoa sã jamais

perguntaria pelo Sentido da vida, para Freud a pergunta sobre o sentido seria uma indicação patológica.

Sigmund Freud escreveu em uma carta à princesa Bonaparte: ‘No momento mesmo em vida, se alguém procura compreender o sentido ou valor da própria vida, esse alguém está doente’. Mas eu, ao contrário, penso que, longe de revelar uma doença mental, quem se atormenta por encontrar um sentido para sua vida demonstra, antes, humanidade. Não acontece que alguém seja neurótico por ter interesse na procura do sentido da vida, é, isto sim, necessário que seja um ser autenticamente humano. No final das contas, como já coloquei em evidência, a procura do sentido é uma característica distintiva do ser humano. Nenhum outro animal jamais se preocupou com o fato de que sua vida tivesse ou não um significado, nem mesmo os gansos cinzentos de Konrad Lorenz. Mas o homem, sim (FRANKL, 2015, p.28).

Retomando a temática do Sentido, Frankl (2013, p.72) defende que o Sentido não significa algo abstrato, mas pelo contrário, o sentido é algo concreto com o qual uma pessoa se vê confrontada.

Sentido e valores são, realmente, tão relativos e subjetivos quanto se faz crer? Em certo sentido, sim, mas de um modo diferente dos concebidos pelo relativismo e pelo subjetivismo. O sentido é relativo na medida em que se relaciona a uma pessoa específica, que está enredada numa situação específica. Pode-se dizer que o sentido difere, primeiramente, de homem para homem e, depois, de dia para dia e, de fato, até de hora para hora.

Por esse motivo, Frankl (2010, p.75-76) argumenta que o indivíduo pode encontrar o Sentido para sua vida por meio de três categoria de valores: de criação, de experiência e atitudinais (situações limites). A primeira diz respeito às vivências relativas àquilo que o homem pode oferecer ao mundo, como o uso da arte ou de seu trabalho; a segunda corresponde à percepção do homem acerca da noção de que, além de dar algo ao mundo, também pode receber algo, como nas relações afetivas; e os valores atitudinais, por sua vez, manifestam-se à medida que o homem é forçado a tomar atitudes em sua vida, diante de situações-limites às quais exigem um posicionamento do Homem. (SILVA, 2012)

Desde 1929 eu já havia concebido a diferenciação entre três grupos de valores, ou seja, de três possibilidades de encontrar um sentido para a vida – até seu último instante, até o último suspiro. Essas três possibilidades de encontrar um sentido na vida são: uma ação que realizamos; uma obra que criamos; ou uma vivência, um encontro e um amor. Mas mesmo assim, quando somos confrontados com o destino inexorável (digamos, uma doença incurável, um carcinoma inoperável), mesmo então podemos descobrir um sentido na vida, à medida que atestamos a capacidade mais humana entre as capacidades humanas: a capacidade de transfigurar o sofrimento numa realização humana.

Portanto, para Frankl, 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 a serviço de uma causa, ou no amor a uma pessoa. O sentido tem um caráter objetivo de exigência e está no mundo, e não no sujeito que o experimenta (MATOS, 2012).

A Logoterapia coloca o Homem no centro de sua teoria. A consequência é que para Frankl o Homem não só deve buscar e encontrar o Sentido para a sua vida, mas afirma que ele é responsável por assumir tal tarefa. Nessa acepção, a responsabilidade toma um lugar central na teoria logoterápica. Para Frankl (2007, p.21), “o ser humano propriamente dito começa onde deixa de ser impelido e cessa quando cessa de ser responsável. O ser humano propriamente dito manifesta-se onde não houver um *id* a impulsioná-lo, mas onde houver um *eu* que decide”.

No que diz respeito ao tema da responsabilidade e sua importância central para a obra de Frankl, pode-se citar os seguintes trechos:

Sempre escutamos uma vez mais como os nossos pacientes se reportam ao seu caráter; mas o caráter ao qual me reporto torna-se no mesmo instante um bode expiatório: no instante em que falo dele, também já me deixo convencer e enredar por ele. A disposição de caráter não é, por isso, em caso algum o que é respectivamente decisivo; por fim, o decisivo sempre é muito mais a tomada de posição da pessoa. Em última instância decide, com isso, a pessoa (espiritual) sobre o caráter (psíquico), e, nesse sentido, é possível dizer: 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, 2014, p. 98).

E

Esse fato de cada indivíduo não poder ser substituído nem representado por outro é, no entanto, aquilo que, levando ao nível da consciência, ilumina em toda a sua grandeza a responsabilidade do ser humano por sua vida e pela continuidade da vida. A pessoa que se deu conta dessa responsabilidade em relação à obra que por ela espera ou perante o ente que a ama e espera essa pessoa jamais conseguirá jogar sua vida fora. Ela sabe do ‘porquê’ de sua existência – e por isso também conseguirá suportar quase todo ‘como’ (FRANKL, 2008, p.105).

Também

A realidade não é um manuscrito redigido em um código que devemos decifrar, como ensinou o grande filósofo existencialista Karl Jaspers. Não, a realidade é, antes, um documento que devemos ditar. Esse documento é de natureza dramática. Dia a dia a vida nos faz questões, somos interrogados pela vida e devemos respondê-la. A *vida*, gostaria de

afirmar, é um período de perguntas e respostas que dura quanto durar a vida. Com relação às respostas, não me canso de dizer que podemos responder à vida significa fazer-nos responsáveis por nossas vidas (FRANKL, 2015, p.114).

Por fim

Não perguntamos mais pelos sentidos da vida, mas nos experimentamos a nós mesmo como os indagados, como aqueles aos quais a vida dirige perguntas diariamente e a cada hora – perguntas que precisamos responder, dando a resposta adequada não através da ação, através da conduta correta. Em última análise, viver não significa outra coisa senão arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida a cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento (FRANKL, 2008, p.102).

Juntamente com a abordagem da responsabilidade Frankl introduz o conceito de liberdade. A Logoterapia não entende a liberdade como algo intrinsicamente bom (como a sociedade atual acredita), para a Logoterapia a liberdade necessita ser vivenciada a partir da responsabilidade. Para Frankl (2007, p.48) a liberdade só terá razão quando acompanhada de seu equivalente, a responsabilidade.

Toda liberdade tem um ‘de quê’ e um ‘para quê’. O ‘de quê’, do qual o ser humano pode se libertar, está em seu ser impulsionado; seu eu, então, tem liberdade diante de seu id. O ‘para quê’ da liberdade humana é sua responsabilidade. A liberdade da vontade do ser humano é, portanto, a liberdade ‘de’ ser impulsionado ‘para’ ser responsável, para ter consciência.

E

O homem possui pulsões – mas as pulsões não o possuem. Ele fez algo a partir das pulsões – mas as pulsões não o constituem. Portanto, não nego as pulsões em si; mas não posso afirmar de qualquer forma algo sem que nos seja dada de antemão a liberdade de também negá-la. Portanto, não há nada que o homem seja *menos do que um produto de herança genética e meio ambiente*. Tertium datur: *a decisão- em última instância, o homem decide sobre si mesmo!* (FRANKL, 2014, p.89-90).

Também

Este é a responsabilidade, que possui dois referentes intencionais. Pode significar um sentido por cuja realização somos responsáveis e, também, pode dizer respeito a um ser por quem somos responsáveis. Desse modo, o sentido são da democracia torna-se incompleto, se concebermos liberdade sem responsabilidade.

A liberdade pode corromper-se em mera arbitrariedade, a menos que seja vivida nos termos de uma responsabilidade. Eu costumo dizer que a Estátua da Liberdade, na Costa Leste dos Estados Unidos, deveria ter, como complemento, uma Estátua da Responsabilidade na Costa Oeste (FRANKL, 2013, p.66).

É importante ressaltar que, mais uma vez, existe um forte contraste entre o pensamento de Frankl e das outras escolas de psicologia. Para essas escolas a liberdade não passa de uma

ilusão, porque, na realidade, o homem não é nada mais do que um brinquedo de seus impulsos ou do meio que o condiciona. Frankl (2015, p.50-51) explica o ponto de vista da Logoterapia a respeito dessa questão:

Tratando-se, porém, de um fenômeno humano, a liberdade é também inteiramente humana. A liberdade humana é uma liberdade limitada. O homem não é livre de certas condições, mas é livre para tomar posições diante delas. As condições não o condicionam inteiramente. Dentro de certos limites depende dele se sucumbe e deixa-se limitar pelas condições ou não. Ele pode até superar as condições e, assim fazendo, abrir-se um caminho e penetrar na dimensão humana. Como disse uma vez: na qualidade de professor de duas disciplinas, neurologia e psiquiatria, sou plenamente consciente dos limites aos quais o homem está sujeito pelos condicionamentos biológicos, psicológicos e sociológicos. Mas, além de ser professor de duas disciplinas de dois campos científicos diversos, sou também sobrevivente de quatro campos – ou seja, de campos de concentração – e como tal sou também testemunha do grau incrível a que pode chegar o homem no desafiar e enfrentar mesmo as piores condições imagináveis. Sigmund Freud disse uma vez: ‘Experimentemos abandonar um certo número de pessoas das mais diversas extrações a uma condição uniforme de fome. Com o crescer do estímulo da fome todas as diferenças individuais serão ofuscadas e em seu lugar aparecerá a expressão uniforme daquele estímulo insatisfeito’. Nos campos de concentração, contudo, era verdade o contrário. As pessoas acentuavam suas diferenças individuais. Vinha à luz a natureza animal do homem, mas acontecia o mesmo para a santidade. A fome era a mesma, mas as pessoas eram diferentes. Para dizer a verdade, as calorias não contam nada.

Nas últimas páginas foi dado um foco maior ao entendimento da responsabilidade e da liberdade, pois, Frankl (2014, p. 119) diz “Liberdade e responsabilidade, porém, constituem a espiritualidade do homem. O homem atual, contudo, é espiritualmente enfiado, e esse enfiado espiritual é a essência do niilismo contemporâneo”. Como já visto, a espiritualidade humana corresponde a dimensão totalizante do ser humano, é nela que se encontra a vontade de Sentido. De semelhante modo, foi dito que, ao falar de Sentido estamos nos referindo ao significado, à busca de propósito e finalidade. Frankl nos mostra como o homem que perdeu o Sentido cai em um vazio existencial e sofre; esta frustração existencial pode desembocar em uma sintomatologia neurótica que ele denomina noogênica. A neurose noogênica surge de problemas existenciais contrasta das neuroses psicogênicas que se originam na dimensão psicológica (MATOS, 2012).

E é a respeito da perda da espiritualidade e suas consequências (notoriamente, o niilismo) que discorre o tópico seguinte.

4.1.4 Vazio existencial

Quando Frankl afirma que há uma perda da espiritualidade, ele está se referindo ao processo em que o Homem perde o Sentido de viver. Ao sofrer desse processo, o Homem, segundo Frankl, cai no vazio existencial. Miguez (2014) ensina que o vazio existencial é a negação do Sentido e Frankl (2008, p.151-152) define-o como “niilismo pessoal”.

Cada época tem sua própria neurose coletiva, e cada época necessita de sua própria psicoterapia para enfrentá-la. O vazio existencial, que é a neurose em massa da atualidade, pode ser descrito como forma privada e pessoal de niilismo; o niilismo, por sua vez, pode ser definido como a posição que diz não ter sentido o ser. Quanto à psicoterapia, porém, ela jamais será capaz de enfrentar esse estado de coisas em escala maciça se não se mantiver livre do impacto e da influência das tendências contemporâneas de uma filosofia niilista; caso contrário, ela mesma representará um sintoma de neurose de massa, ao invés de sua possível cura. A psicoterapia não só refletiria uma filosofia niilista, mas, mesmo sem saber e sem querer, também transmitiria ao paciente o que na verdade é uma caricatura, e não uma imagem verdadeira do ser humano.

Boff (2014, p.137) esclarece o quão grave é a questão da perda do Sentido juntamente com o problema da niilização da sociedade atual.

Portanto a crise de sentido não é uma crise entre outras, mas é a crise fundamental, que atravessa todas as outras crises e se condiciona. Trata-se de uma crise qualitativamente diferente das outras, e isso por vários motivos. Primeiro, porque mexe com a vida como um todo e não com uma parte dela, qual seja, a vida econômica, a vida política, a vida emocional etc. Segundo, porque essa crise não diz respeito apenas ao significado ordinário e direito das coisas, mas, sim, ao sentido último de cada coisa. Para que, no fim das contas, existe o trabalho, a técnica, a política, a arte, a justiça, o amor? Em terceiro lugar, porque a crise de sentido não concerne a essa ou àquela pessoa ou a tal ou tal categoria sócia, mas a todos e a cada um dos seres humanos, sem exceção. Cada um tem que se haver com o sentido de sua vida e de sua morte, de seu agir e de seu destino definitivo.

E

Como vimos, há cerca de duzentos anos o termo “niilismo” é usado na cultura ocidental na acepção de “crise de sentido”. Ora, se o sentido de uma palavra é seu uso, “niilismo” designa, em geral e de modo sumário, a “falta de sentido da vida”. “Niilismo” significa concretamente: “a vida perdeu a graça”, “viver não vale a pena”. A existência seria globalmente absurda. Como se vê, trata-se de algo de existencial, acepção essa que muito deve a Nietzsche, como veremos (BOFF, 2014, p.67).

Também

Mas o niilismo como mentalidade geral, ou seja, a ideia de que a vida como um todo é finalmente absurda, isso é fato exclusivo da cultura moderna, sendo, por isso, a única cultura niilista da história. E mesmo aqui, o niilismo

é apenas fato de minorias intelectuais, não das maiorias, que por serem religiosos, veem um sentido global à vida. Mas porque aquelas minorias intelectuais são hegemônicas, a cultura moderna mostra-se predominantemente niilista, justamente porque secularista (BOFF, 2014, p.91).

Essa questão é central para entender a contribuição da Logoterapia para a educação. Pois, uma vez que o vazio existencial se tornou o flagelo contemporâneo é necessário encontrar uma resposta para tão grave problema.

Podemos entender melhor o vazio existencial não no sentido de uma neurose noogênica ou psicogênica, mas como uma neurose sociogênica. Sem dúvida, a sociedade industrializada está sempre visando satisfazer todas as necessidades humanas possíveis, e seu fenômeno concomitante, a sociedade de consumo, visa até mesmo criar necessidades que possam depois ser por ela satisfeitas. Apenas a necessidade mais humana de todas, a necessidade de sentido, é frustrada pela sociedade. A industrialização faz-se acompanhar da urbanização, desarraigando as pessoas, alienando-as de suas tradições e dos valores por elas transmitidos. Nestas condições, é compreensível que especialmente a geração jovem padece mais da sensação de falta de sentido, o que é corroborado pelos resultados de pesquisa empíricos. A esse respeito gostaria de mencionar a síndrome da neurose de massa constituída pela tríade ‘dependência (de drogas, etc.), agressão e depressão’, que comprovadamente tem como causa a sensação de falta de sentido (FRANKL, 2007, p. 101).

Frankl (2007) explica que os frutos do vazio existencial podem ser classificados como a “tríade do mal”: dependência (drogas), agressão (violência) e depressão (suicídio). E que ela se apresenta com maior frequência nos jovens.

No que diz respeito ao consumo de drogas, os dados comprovam que nunca na história da humanidade se consumiu tanto entorpecentes (ONU, 2014).

Já em relação à violência, apenas no ano de 2014 o Brasil registrou (possivelmente os não registrados devem ser o dobro) 58 mil homicídios violentos (REIS, 2015).

Quanto ao terceiro e último elemento da tríade, a depressão tornou-se onipresente na sociedade atual. Porém, o suicídio, que é sua consequência mais grave, é considerado pela Organização Mundial de Saúde uma epidemia global, atingindo a impressionante marca de um caso a cada quarenta segundos (OMS, 2012).

Portanto, pode-se concluir que são fartos os dados comprobatórios a respeito da crise de sentido nos dias de hoje. Porém, além da tríade supracitada o vazio existencial pode ser constatado no meio corporativo, em que um número cada vez maior de pessoas não encontra

sentido em sua atividade profissional, o que as tornam infelizes. A infelicidade no trabalho se tornou um problema universal, por essa razão, não faltam pesquisas que objetivam quantificar esse fenômeno contemporâneo. Pode-se citar dados relacionados aos países do primeiro mundo (KRZNARIC, 2012) como na situação nacional (MIRANDA, 2013; MORIN, 2001). E essa mesma dinâmica pode ser encontrada dentro do meio acadêmico, em que alunos desistem do curso escolhido por não encontrar “sentido” nas aulas.

O sistema educacional, em tese, deveria ser um agente de combate a esse quadro preocupante. Todavia, uma vez que os métodos de ensino são influenciados pelas ideologias psicodinâmicas, o sistema educacional só faz agravar mais ainda o vazio existencial. Frankl (2015, p.32) faz um alerta sobre o risco de ter-se uma educação pautada pelas filosofias materialistas, elas deixam os estudantes sedentos por significado.

Poderíamos ainda considerar o resultado de uma investigação publicada pelo *American Council on Education*. Em 171.509 estudantes avaliados, o objetivo mais elevado – que 68,1% declarou ter – foi ‘o desenvolvimento de uma filosofia da vida rica de significado’. Outra investigação com 7.948 alunos de 48 faculdades foi conduzida pela Universidade John Hopkins e patrocinada pelo Instituto Nacional de Higiene Mental. Desses estudantes apenas 16% declarou que seu objetivo principal era ganhar dinheiro, enquanto 78% assinalou a seguinte resposta: ‘encontrar um objetivo e um sentido para minha vida’. Resultados análogos foram obtidos pela Universidade de Michigan: 1533 agricultores foram convidados a graduar em ordem de importância os vários aspectos de sua atividade profissional e o ‘bom pagamento’ colocou-se apenas em quinto lugar na escala geral. Não é de espantar, portanto, o fato de Joseph Katz da Universidade do Estado de Nova Iorque, analisando algumas sondagens recentes, ter dito que ‘a próxima onda de pessoal admitido pela indústria estará interessada em carreiras com significado, não com bons salários’.

O vazio existencial, ou perda do Sentido, é sustentado por dois pilares: o tédio e a indiferença. Frankl (2008, p. 131) disserta a respeito desses dois pilares e como eles influenciam na perda do Sentido da vida.

O vazio existencial manifesta-se principalmente num estado de tédio. Agora podemos entender por que Schopenhauer disse que, aparentemente, a humanidade estava fadada a oscilar eternamente entre os dois extremos de angústia e tédio. É fato concreto que atualmente está causando e certamente trazendo aos psiquiatras mais problemas do que o faz a angústia. E esses problemas estão se tornando cada vez mais agudos, uma vez que o crescente processo de automação provavelmente conduzirá a um aumento enorme das horas de lazer do trabalhador médio. É lastimável que muitos deles não saberão o que fazer com esse tempo livre adicional.

E

E como é que se manifesta concretamente esse sentimento onipresente de ausência de sentido ou de vazio? No tédio e na indiferença; sendo possível definir o tédio como uma falta de interesses e a indiferença como uma falta de iniciativa: falta ao homem de hoje em muitos aspectos um interesse autêntico pelo mundo, para não falar de ele tomar a iniciativa de, estando no mundo, transformar algo no mundo. Pensem, de qualquer modo, apenas no fato de – no que diz respeito a interesses – o austríaco ‘consumir’ em média meio livro por ano, e, no que diz respeito à iniciativa, de não precisarmos senão os lembrar do assim chamado enfado com a política, que infelizmente se alastra por toda parte.

O que falta ao homem é justamente o engajamento, o empenhar-se por uma coisa que é digna de tal empenho, a entregar a tarefa pela qual ele poderia se decidir livremente. E, assim, chega-se ao ponto o qual – de acordo com uma enquete relativa à lei de liberdade de informação – 29 por cento dos austríacos encontram muito pouco sentido na vida; e, de acordo com uma estatística da Caritas alemã, entre os jovens esta cifra chega até os 42 por cento (FRANKL, 2014, p.275).

Já Frankl (2013, p.109-110) transcreve um diálogo que o autor travou com um professor da Universidade de Harvard, nele o professor questiona Frankl sobre a viabilidade da aplicação da Logoterapia em sala de aula. Frankl não só justifica como o seu método pode ser aplicado por professores, mas ainda, afirma que ele é a única maneira de se mudar a situação atual.

Eu lhe respondi que valores não podem ser ensinados; valores devem ser vividos. Tampouco o sentido pode ser dado. O que um professor pode dar, nesse caso, nunca é o sentido, mas um exemplo da própria dedicação pessoal e de sua devoção à causa da pesquisa, da verdade e da ciência. Num segundo momento, o professor Smith quis ouvir minhas opiniões sobre a apatia e tédio, e eu lhe devolvi a pergunta da seguinte forma: ‘Como podemos esperar que um estudante americano médio desenvolva algo que não seja tédio e apatia?’. O que, afinal, é o tédio, senão a incapacidade de interessar-se por algo? E o que mais é a apatia, senão a incapacidade de tomar iniciativa para algo? Mas, como, enfim, pode um aluno desses tomar alguma iniciativa, se, na sala de aula, o que ele aprende é que o ser humano não é nada mais que um campo de batalha para reivindicações conflitantes de aspectos da personalidade, como id, ego e superego? Ora, e como esse mesmo estudante pode desenvolver interesse por algo, se, em sua classe, prega-se que valores e ideias não são nada além de formação reativas e mecanismos de defesa? O reducionismo só mina e enfraquece o entusiasmo natural da juventude. O entusiasmo e o idealismo da juventude americana devem, sim, ser inesgotável.

4.1.5 Tradição

A quarta e última possível contribuição advém do fato de que a Logoterapia é uma psicoterapia voltada para o futuro, e, portanto, por meio dela pode-se enxergar um cenário mais positivo no futuro.

Foi dito que a sociedade contemporânea perdeu seus valores e tradições, a Logoterapia concorda com essa afirmação e, mais além, diz que um dos frutos dessa perda foi o vazio existencial. Frankl (2010, p.166-167) afirma que, pelo fato de serem os jovens aqueles que mais sofrem com a perda das tradições, são eles também os que mais sofrem com a perda do Sentido.

Porém, a Logoterapia também afirma que, não obstante o fato da perda dos valores tradicionais a busca pelo Sentido não é afetada, pois o Sentido da vida continua a existir mesmo sem a tradição e, assim, a Logoterapia prova-se ser a melhor alternativa para a presente era.

A realidade sempre se apresenta na forma de uma particular situação concreta e, uma vez que cada situação de vida é irrepetível, segue-se que o sentido de uma dada situação é único. Não haveria, então, possibilidade alguma de os sentidos serem transmitidos pela tradição. Somente os valores – que poderiam ser definidos como significados universais – podem sofrer a influência do declínio das tradições. Pode-se dizer que os instintos são transmitidos por meio dos genes e os valores por meio das tradições, mas quanto aos significados, do momento em que são únicos, eles são objeto de descoberta pessoal. Eles devem ser procurados e encontrados por conta própria de cada um. Tal descoberta de significados únicos, assim como agora os entendemos, será possível mesmo que todas os valores universais desaparecessem completamente. Em duas palavras: os valores estão mortos – vivam os sentidos! (FRANKL, 2015, p.40).

É nessa perspectiva da superioridade do Sentido perante os valores tradicionais que Frankl (2013, p.107-108) reafirma a importância da educação.

As principais manifestações da frustração existencial – tédio e apatia – têm se tornado um desafio, tanto para a educação quanto para a psicologia. Na era do vácuo existencial, a educação não deve limitar-se a transmitir conhecimento, nem contentar-se com o repasse das tradições. Ela deve, sim, refinar a capacidade humana de encontrar aqueles sentidos únicos que não se deixam afetar pelo declínio dos valores universais. Essa capacidade humana de encontrar o sentido escondido por trás de cada situação singular é o que é chamado de consciência. A educação deve, portanto, guarnecer o homem com os meios para encontrar o sentido. Ora, em vez disso, o que muito se vê é que os sistemas escolares contribuem para o vácuo existencial. O sentimento de vazio e de falta de sentido por parte dos estudantes é reforçado pelo modo reducionista por meio do qual as descobertas científicas lhes são apresentadas. Os alunos são expostos a um processo de doutrinação que mescla os princípios de uma teoria mecanicista do ser humano a uma filosofia de vida relativista.

4.1.6 Conclusão do capítulo

Esse capítulo teve como objetivo esclarecer ao leitor sobre as contribuições da Logoterapia para a educação. Com isso em mente, foi apresentada a pessoa de seu fundador e, principalmente, suas experiências pessoais que tanto influenciaram na teoria logoterápica.

Também foi abordado os diversos contrastes entre a Logoterapia e as demais escolas psicodinâmicas. Por último tentou-se dividir em tópicos as possíveis contribuições da Logoterapia, que são: sua visão antropológica; a afirmação sobre a necessidade humano de Sentido; sua percepção de liberdade e responsabilidade e a superioridade do Sentido sob a tradição.

De fato, Frankl deu muita ênfase a educação ao longo de todas as suas obras. Ele acreditava que a solução para o problema da falta de Sentido no mundo atual se encontrava na Educação. Frankl (2013b, p.86-87) resume seu pensamento sobre a importância da educação no processo de “desniilização” da sociedade e também faz uma crítica aos métodos empregados atualmente.

Isto é igual ao que ocorre com o ensino. O ensino deveria fomentar o processo de busca do sentido nos jovens. Porque a educação deve ter como objetivo não apenas transmitir o saber, mas antes também aguçar a consciência do jovem para que ele se torne sensível o bastante, para discernir as possibilidades de sentido e desafios que existem em qualquer situação individual. E ainda mais em uma época na qual para muitas pessoas os Dez Mandamentos parecem ter perdido seu valor o homem precisa se tornar apto a ouvir os dez mil mandamentos que estão ocultos em dez mil situações com as quais ele é confrontado.

Nisto o ensino não pode fornecer sentido. De fato, o sentido não pode ser absolutamente dado, porque o sentido tem de ser encontrado. Nós não podemos ‘receitar’ nenhum sentido. Mas não se trata mesmo disso, este não é o objetivo e nem a tarefa, e também não é possível. Em princípio já seria bom o suficiente se a gente desistisse de bloquear o processo de busca do sentido. O psiquiatra também não tem a tarefa, digamos, de tornar o homem outra vez capaz de crer e de o conduzir para a religião. Já seria o bastante se os psiquiatras parassem de propagar de Deus não seria nada além de uma imagem paterna e que a religião não seria outra coisa do que uma neurose obsessiva da humanidade. E já seria bom se os pedagogos parassem de criar uma imagem disparatada do homem que debilita a orientação normal do sentido da pessoa jovem e todo seu entusiasmo.

Porque quando eu, seja como estudante em solo acadêmico, seja como paciente, sou desdoutinado, no sentido do pandeterminismo – o homem não é nada além do que um produto da herança e do ambiente ou de processos condicionados -, sim, então eu tenho mesmo razão quando eu digo: eu não sou livre e em consequência também não sou responsável. Por que eu não deveria viver orientado pelo sentido? Porque quando a gente convence as pessoas de que o homem não seria nada mais do que um ‘macaco nu’, ou quando a gente o persuade de que o homem seria apenas uma bola de brinquedo dos impulsos ou de que ele não seria nada mais do que o produto de relações de produção, ou o resultado de processos de aprendizagem – sim, então eu paraliso sim a original orientação de sentido.

Desta forma o entusiasmo e o altruísmo normais do jovem são sistematicamente sepultados. E este é exatamente o grande perigo: Se eu encaro um homem desde o princípio como um pobre coitado – como se ‘seu eu não fosse o dono da própria casa’, como Freud dizia, ou como se ele não fosse nenhuma outra coisa do que uma bola de brinquedo para além da liberdade e da dignidade, como Skinner formulou -, então eu o torno pior do que ele já é, eu o corrompo! Se eu pelo contrário aceito o homem como ele é, como ele deve ser, então o torno aquilo que ele pode se tornar. Então eu mobilizo seu potencial humano individual.

O próximo e último capítulo se dedica a apresentar algumas ideias que possam contribuir para a melhoria do curso de Engenharia de Produção da Universidade Estadual de Maringá.

5 CONTRIBUIÇÕES DA LOGOTERAPIA

Esse capítulo se dedica a elaborar e propor algumas sugestões de como transmitir as ideias de Viktor Frankl para o contexto da sala de aula.

A primeira sugestão advém da ideia defendida por Frankl (2013, p.72): “pode-se dizer que o sentido difere, primeiramente, de homem para homem e, depois, de dia para dia e, de fato, até de hora para hora”.

Sabedor do fato de que o aluno necessita de Sentido em suas atividades, o professor deve transmitir esse Sentido ao aluno. O ensinamento de Frankl (2013) de que o Sentido pode ser encontrado a cada dia, hora e momento pode ser traduzido para a sala de aula nos seguintes termos: o professor precisa deixar claro qual o propósito de sua matéria, do conteúdo ministrado ao longo das aulas e, mais especificamente, da finalidade da aula presente. Com isso a necessidade de Sentido do aluno será suprida. Isso, é claro, é muito mais complexo que simplesmente ler a ementa da matéria e seus objetos no primeiro dia de aula.

A segunda possível contribuição que se pode discutir decorre do entendimento antropológico da Logoterapia, que enxerga o homem como um ser complexo e multidimensional.

Segundo a reportagem de capa da VC/SA (2015) os profissionais mais demandados pelo mercado sabem conectar tendências mercadológicas, compreender os clientes, acessar novas tecnologias e transformar boas ideias em resultado. Em uma palavra: inovar. Para defender tal argumento a revista se utiliza de uma pesquisa realizada pela consultoria Pricewaterhousecoopers, na qual 64% dos presidentes de empresas consideram a inovação mais importante do que a eficiência operacional.

A pergunta que se deve responder é: Como desenvolver a habilidade de inovação ao longo do curso?

A resposta, como a própria reportagem deixa subentendido, é desenvolver o interesse por diversos assuntos. Em outras palavras, fugir da especialização.

Nos dias atuais quando se fala em inovação a principal referência no assunto é o co-fundador da empresa americana Apple, Steve Jobs.

Em sua internacionalmente bem-sucedida bibliografia de Jobs, Isaacson (2011) apresenta ao leitor, um homem reconhecidamente possuidor de uma mente aberta ao diferente, que desde a infância cultivou os mais diversos interesses tanto nas áreas das exatas como programação e eletrônica quanto nas áreas humanas como datilografia e religião comparada.

Gallo (2010), que se dedica a desvendar as principais características de um inovador, como foi Steve Jobs, também reafirma a importância de se cultivar diversos interesses, ao ponto de aconselhar a leitura randômica e viagens para os mais exóticos destinos.

A mesma linha de pensamento é defendida para corporações que desejam se tornar mais inovadoras. Bes e Kotler (2011) recomendam que para uma empresa desenvolver projetos inovadores o ideal seria a máxima interação entre os diversos departamentos e áreas da corporação, essa interação resultaria de um maior conhecimento holístico que é demandado pelo processo de inovação e limitado pela especialização.

Mais ainda, a história das descobertas científicas comprova a tese supracitada. Issacson (2014) compila a história dos maiores avanços obtidos pela eletrônica. A tese central de sua obra afirma que a inovação é fruto da simbiose entre as artes e a ciência. Para sustentar sua tese, Issacson (2014) utiliza das características pessoais dos grandes inovadores daquilo que se tornou a era digital. Seu estudo abarca desde a primeira programadora da história (Ada Lovelace) até os fundadores do Google (Sergey Brin e Larry Page).

Pode-se citar o caso de Grace Hopper, considerada a “mãe da linguagem COBOL”:

Na disciplina de probabilidade que ministrava, ela começava com uma aula sobre uma de suas fórmulas matemáticas favoritas e pedia que os alunos escrevessem uma redação sobre o tema. Os textos deveriam ser escritos com clareza e ter estilo. ‘Eu fazia várias correções [na redação] e ouvia os alunos dizerem, revoltados, que estavam fazendo um curso de matemática, e não de inglês’, ela se recordaria. ‘Então eu explicava que não adiantava tentar aprender matemática sem que eles conseguissem se comunicar com outras pessoas’. Ao longo de sua vida, Grace se destacou pela capacidade de traduzir problemas científicos – como os que envolviam trajetórias, fluxos de fluidos, explosões e padrões climáticos – em equações matemáticas e depois em inglês cotidiano. Esse talento a ajudou a ser uma boa programadora. (ISSACSON, 2014, p.101)

Outra personalidade apresentada por Issacson (2014, p.232) foi Vannevar Bush, que é considerado o maior cientista americano do século XX e creditado como o pai do computador moderno.

Também como muitos líderes na área da tecnologia, ele cresceu gostando tanto de humanidades quanto de ciências. Era capaz de citar Kipling e Omar Khayyam abundantemente, tocava flauta, gostava de sinfonias e lia obras de filosofia por prazer. Sua família tinha uma oficina no porão, onde ele construía pequenos barcos e brinquedos mecânicos. Como a *Time* contou mais tarde, em seu inimitável estilo antigo: ‘magro, perseverante, trocista, Van Bush era um ianque cujo amor pela ciência começou, como acontece com muitos meninos americanos, com a paixão por consertar e inventar *gadgets*.

Outro grande inovador citado por Issacson (2014, p. 271) para defender sua tese a respeito da necessidade da interação entre humanidades e ciência para o desenvolvimento de pessoas inovadoras, foi o fundador da Intel Corporation: Gordon Moore, também conhecido pela lei que leva o seu nome.

No quinto ano, estava cansado de matemática, seu professor lhe deu um livro de álgebra do sétimo ano. ‘Passei o verão todo resolvendo os problemas do livro’, contou. ‘Eu gostava muito da palavra ‘problemas’, porque eram como pequenos contos policiais. A gente precisava descobrir quem era ‘x’, e eu sempre tinha a maior curiosidade de saber quem acabaria sendo ‘x’. ‘ Também mergulhou fundo em ficção científica, sobretudo nas histórias de Robert Heinlein, e desenvolveu o hábito de ler a trilogia *O senhor dos anéis*, de J.R.R.Tolkien, quase todo ano.

Alan Kay, o pai do *laptop* e da programação orientada a objetos, também foi mencionado por Issacson (2014, p. 297)

Kay tinha aprendido a amar tanto as ciências quanto as humanidades, quando criança, no centro de Massachusetts, onde nasceu em 1940. O pai era um fisiologista que projetava pernas e braços artificiais. Em longas caminhadas com ele, Kay desenvolveu o amor à ciência. Mas desenvolveu também uma paixão pela música: a mãe era artista e musicista, assim como o pai dela. (...) ‘Como meu pai era cientista e minha mãe artista, a atmosfera, em meus primeiros anos, era impregnada de muitas ideias e de formas de expressá-las. Eu não fazia distinção entre ‘arte’ e ‘ciência’, e até hoje não faço.

Por fim, o co-fundador do Google, Sergey Brin, teve sua história relatada por Issacson (2014, p. 466)

Entre os livros que inspiraram Brin estavam as memórias do físico Richard Feynman, que alardeava o poder que vem de unir a arte à ciência à maneira de Leonardo da Vinci. ‘Lembro-me de que havia um trecho em que ele explicava que queria realmente ser um Leonardo, artista e cientista’, contou Brin. ‘Achei isso muito inspirador. Acredito que isso leva a uma vida plena’.

O conceito de uma vida plena equivale a ideia de uma vida com Sentido. Como Brin afirmou em seu depoimento a Issacson (2014), apenas quando se entende que a realidade se apresenta nas mais diversas formas e que a natureza humana se constitui de diversas dimensões, só aí que o sistema de ensino poderá formar pessoas plenas.

Na conclusão de seu estudo Issacson (2014, p.506) pode-se ouvir o eco das ideias defendidas por Frankl. Tanto no que diz respeito a antropologia humana como da importância dos valores para tudo na vida.

A criatividade humana envolve valores, intenções, julgamentos estéticos, emoções, consciência de si e um senso moral. São coisas que as artes e as ciências humanas nos ensinam, e essa é a razão dessas áreas serem tão valiosas como parte da educação quanto a ciência, a tecnologia, a engenharia e a matemática. Se nos, mortais, quisermos defender o nosso lado na simbiose homem – computador, se quisermos conservar um papel como parceiros criativos das nossas máquinas, temos de continuar a alimentar os mananciais da nossa imaginação, originalidade e humanidade. É com isso que contribuimos para a parceria.

Nos lançamentos de seus produtos, Steve Jobs concluía com um slide projetado na tela atrás de si mostrando placas de rua que indicavam a interseção das ciências humana com a tecnologia. Em sua última apresentação desse tipo, no lançamento do iPad 2 em 2011, ele declarou, diante dessa imagem: ‘está no DNA da Apple a ideia de que a tecnologia, sozinha, não basta – é a tecnologia casada com as artes, casadas com as ciências humanas, que nos dá o resultado de alegrar o coração’. Essa postura fez dele o mais criativo inovador em tecnologia da nossa era.

Cabe agora fazer uma defesa de uma educação que concilie arte e ciência, em outras palavras, uma educação verdadeiramente humanista.

Foi dito na introdução do presente trabalho que o processo de perda de valores tradicionais se iniciou no Renascimento Europeu. Essa afirmação se justifica, pois, foi exatamente nesse período que o método de ensino tradicional do Medievo foi, aos poucos, substituído por uma educação dita “humanista”.

O ensino Medieval era composto pelo sistema conhecido como “Artes Liberais” ou “Sete Artes”. As Artes Liberais eram divididas por dois grandes grupos, o *Trivium* e o *Quadrivium*. O *Trivium* é composto pelo estudo das humanidades; a Gramática, a Lógica e a Retórica. Já o *Quadrivium* se dedicava ao estudo dos conhecimentos matemáticos; a Aritmética, a Geometria, a Música e a Astronomia. Joseph (2008, p. 17) explica o processo histórico que substituiu o método das Artes Liberais pelo método de ensino utilizado atualmente.

Mesmo sem pretender tratar aqui fenômeno tão complexo, registre-se que o sistema educacional tradicional entrou em declínio já no século XIV, lentamente minado por fora e por dentro, sob a orquestração do nascente ‘humanismo’, até desabar no Renascimento, pela mão do teólogo e místico tcheco Jean Amos Comenius (1592-1670), que, em sua principal obra, *Magna Didactica*, não apenas faz pouco das Sete Artes como estabelece as bases das pedagogias modernas, desenhadas para fins de ensino e não de educação. Entre outras coisas, Comenius inventou o jardim da infância.

(...)

Mesmo uma análise rápida desta declaração descobrirá nela o DNA da pedagogia moderna nas suas características estruturantes: triunfalismo, epicurismo, massificação do ensino, uniformização da aprendizagem e insensibilidade às individualidades. A Unesco, naturalmente, homenageia Comenius com sua maior condecoração. Se a miséria do ensino moderno tem pai, o seu nome é Comenius. E se alguma coisa vai na direção contrária

do *trivium* é esta ‘natureza das coisas’ de onde vêm estas ‘escolas universais’ e cujo resultado até agora parece ter-se limitado a produzir milhões de indivíduos idiotizados.

Deve ficar claro ao leitor que as Artes Liberais realmente compreendem a natureza humana ao alinhar os conhecimentos das ciências exatas e das humanidades, em contrapartida, o método desenvolvido por Comenius, e utilizado em praticamente todas as universidades do mundo, foca a especialização do ser. Seus resultados são conhecidos pelo leitor.

Se, porventura, o leitor ainda possui alguma dúvida em relação a superioridade das Sete Artes em contraponto ao método de Comenius, Durand (1991, p. 36) pode ser o fiel da balança.

[...] os sábios criadores do fim do século XIX e dos dez primeiros anos do século XX (esse período áureo da criação científica, em que se perfilam nomes como os de Gauss, Lobatchevski, Riemann, Poincaré, Hertz, Becquerel, os Curies, Rutherford, Pasteur, Max Plank, Bohr, Einstein), tiveram todos uma formação largamente pluridisciplinar, herdeira do velho *trivium* (as humanidades) e do *quadrvium* (os conhecimentos quantificáveis e, portanto, também a música) medievais.

É indiscutível a superioridade das Artes Liberais, do mesmo modo também é indiscutível os malefícios causados pela educação orientada pelas ideias de Comenius. Porém, Joseph (2008, p. 29) reforça ainda mais esse contraste.

As artes utilitárias, ou servis, permitem que alguém seja um servidor – de outra pessoa, do Estudo, de uma corporação, de uma profissão – e que ganhe a vida. As artes liberais, em contraste, ensinam a viver; treinam as faculdades e as aperfeiçoam; permitem a uma pessoa elevar-se acima de seu ambiente material para viver uma vida intelectual, uma vida racional e, portanto, uma vida livre para adquirir a verdade.

A questão agora é discutir como introduzir o conceito das Sete Artes no curso de Engenharia de Produção.

Como se trata de um curso da área das exatas, o enfoque maior seria a introdução das Artes humanas agrupadas no *Trivium*.

Como mencionado anteriormente, o *Trivium* é composto por três Artes: Gramática, Lógica e Retórica. A primeira Arte dedica-se ao estudo da orientação e regulação do uso da língua, estabelecendo um padrão de escrita e de fala baseado em diversos critérios.

A falta do domínio da língua escrita por engenheiros brasileiros foi documentada por Heinig *et al.* (2013) em que, por meio de entrevistas realizadas com engenheiros formados nas

principais universidades paulistas, constatou-se a dificuldade da elaboração de relatórios e até da composição de descrições de processos, etapa primordial para a padronização dos mesmos.

Quando o termo “gramática” é mencionado é comum a associação com o estudo de regras e normas. Porém, não é disso que o *Trivium* se preocupa a ensinar. Joseph (2008) esclarece que a Gramática ensinada no Medievo se preocupava em capacitar o estudante a conseguir se expressar na forma escrita com a máxima eficácia e eficiência. Para tanto, eram ensinadas técnicas de elaboração de textos e redações. A primeira proposta seria a incorporar à grade curricular aulas de redação, todavia, se for desejado atacar a origem das dificuldades gramáticas de um típico aluno universitário brasileiro, aulas de Latim seriam o mais recomendado.

Quanto a segunda Arte (a Lógica) pode-se dizer que a concepção atual que a vincula aos estudos matemáticos não corresponde à verdade histórica. A Lógica que foi inventada na Grécia antiga, utiliza-se do poder de interpretação e diversos significados das palavras. Os benefícios de possuir nos dias atuais habilidades derivadas dos estudos da Lógica são inegáveis. Para o desenvolvimento de tais habilidades o estudante deve possuir uma base de conhecimento sólida sobre as estruturas da Gramática e da formação etimológica das palavras, também seria desejável uma matéria que se dedicaria apenas ao ensino da Arte da Lógica.

A terceira e última Arte do *Trivium* é conhecida como a habilidade de expressar de forma coerente uma opinião, um ponto de vista, etc. ao ponto de convencer o interlocutor da superioridade de seu pensamento.

O exercício da Retórica é reconhecido por Charan e Bossidy (2005) como a única maneira de tornar-se um líder. Para os autores, liderar é basicamente conseguir convencer os outros daquilo que você gostaria de executar. Portanto, o desenvolvimento de tal habilidade é fundamental para a formação de um Engenheiro de Produção que almeje cargos de liderança.

A Arte da Retórica necessita das duas Artes anteriores e de um amplo conhecimento de argumentos, ideias, opiniões, etc. adquiridos somente pela leitura. Assim sendo, o ideal seria estimular o estudo das demais Artes e incentivar a prática da leitura.

6 CONCLUSÃO

Depois de analisar todas as obras de Frankl que foram possíveis, juntamente com os demais pensadores aqui apresentados, constata-se uma convergência dos conteúdos delas em direção ao objetivo principal do trabalho que é a busca por uma educação mais humanista.

Porém, apesar de acreditarem que uma educação humanista representa uma melhor alternativa de como educar, os pensadores estudados ao longo do trabalho deixam uma impressão de pessimismo em relação ao sistema de ensino contemporâneo. Essa visão se justifica uma vez que o máximo que o sistema vigente consegue produzir é um especialista, ou no vocabulário orteguiano, um sábio-ignorante. A partir daí, concluímos que qualquer tentativa que visa à melhoria do atual sistema de ensino não será bem-sucedida (a curto prazo será uma ação paliativa e no longo prazo uma ação totalmente inócua) se não atacar, em sua essência, as instituições de ensino atuais.

Enquanto a educação superior continuar a se preocupar em fornecer “mão-de-obra qualificada” ao mercado de trabalho ou publicar o maior número possível de artigos científicos sem se preocupar com o “impacto” do mesmo, as Universidades continuarão a sua produção, em larga escala, de “homem-massa”; seres humanos diminuídos, fragmentados e idiotizados.

E, enquanto essa situação perdurar o processo de perda dos valores tradicionais continuará, o espírito nacional (como esclarece Carpeaux (2015) brilhantemente em seu *A Ideia da Universidade e as Ideias da Classe Média*) morrerá e, principalmente, continuaremos a viver numa sociedade niilista, uma sociedade onde seus cidadãos não são capazes de encontrar o sentido de suas vidas.

7 REFERÊNCIAS

ABEPRO. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia – RESOLUÇÃO CNE/ CES 11**, de 11 de Março de 2002. Disponível em: www.abepro.org.br/interna, acesso em 17 maio 2015.

ADLER, Mortimer J.; DOREN, Charles V. **Como ler livros: O guia clássico para a leitura inteligente**. 4.ed. São Paulo: É realizações, 2010

AQUINO, Thiago Antonio A. **A presença não ignorada de Deus na obra de Viktor Frankl**. 1.ed. São Paulo: Paulus, 2014

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013^a

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004

BAUMAN, Zygmunt.; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

BERNARDIN, Pascal. **Maquiavel pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica**. 1.ed. São Paulo: Vide editorial, 2013

BERNSTEIN, Peter L. **Desafio aos deuses: a fascinante história do risco**. 32.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997

BES, Fernando T.; KOTLER, Philip. **A bíblia da inovação: Princípios fundamentais para levar a cultura da inovação contínua às organizações**. 1.ed. São Paulo: Lua de papel, 2011

BOFF, Clodovis. **O livro do sentido: Crise e busca de sentido hoje (parte crítico-analítico)**. Volume 1. São Paulo: Paulus, 2014

BRABO, Paulo. **A bacia das almas: confissões de um ex-dependente de igreja**. 1.ed. Mundo cristão, 2009.

CAMARA, Ignácio Sanches. **Ortega y Gasset y la filosofia de los valores**. In: Revista de estudos Orteguianos. Madrid, 1, Nov. 2000: 159-170.

CAMPOS, Vicente F. **O verdadeiro poder: práticas de gestão que conduzem a resultados revolucionários**. 2.ed. Nova Lima: Editora Falconi, 2013

CARMO, Breno B. T.; BARROSO, Suelly H. A.; ALBERTIN, Marcos R. **Aprendizagem discente e estratégia docente: metodologias para maximizar o aprendizado no curso de engenharia de produção**. Revista Produção Online, v.10, n.4, p.779-817, dez. 2010

CARPEAUX, Otto M. **A ideia da universidade e as ideias da classe média**. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org/textos/carp3.htm>, acesso em: 20 de agosto de 2015

CHARAN, Ram.; BOSSIDY, Larry. **Execução: a disciplina para atingir resultados**. 1.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005

COLENCI, Ana T. **O ensino de engenharia como uma atividade de serviços: a exigência de atuação em novos patamares de qualidade acadêmica**. São Carlos: Universidade de São Paulo, 2000. Dissertação – Escola de engenharia de São Carlos. São Carlos, 2000

CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, XXXIV, 2006, Passo Fundo. A evasão escolar em uma universidade privada. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006

COVEY, Stephen R. **O 8º hábito: da eficácia à grandeza**. 16º tiragem. Rio de Janeiro:Frankley Covey, 2005

DA CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Nova Fronteira, 1982.

DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P.; AQUINO, Thiago A. Avellar. **Logoterapia e educação**. 1.ed. São Paulo: Paulus, 2010

DOBELLI, Rolf. **A arte de pensar claramente: como evitar as armadilhas do pensamento e tomar decisões de forma mais eficaz**. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014

DURAND, G. **Multidisciplinarité et heuristique**. In: PORTELLA, E. (Org.). Entre savoirs: l'interdisciplinarité en actes: enjeux, obstacles, résultats. Toulouse: Érès: Unesco, 1991, p. 35-38

ÉPOCA, redação. **Universitários brasileiros só leem 4 livros por ano**. Revista época. São Paulo. 13 de Agosto de 2011. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI257328-15228,00.html>, acesso em: 08 Outubro de 2015.

EXAME. São Paulo. Editora Abril. n. 1069, julho 2014

FARIA, Emiliania S. H. **As contribuições do pensamento de Viktor Frankl para a educação**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006. (Tese mestrado) – Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação mestrado em educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006

FERGUSON, Niall. **A grande degeneração: a decadência do mundo ocidental**. 1.ed. São Paulo: Planeta, 2013

FERGUSON, Niall. **Civilização: Ocidente x Oriente**. 3.ed. São Paulo: Planeta, 2012

FESTINGER, Leon. **A theory of cognitive dissonance**. Stanford University Press, 1968

FRANKL, Viktor.; LAPIDE, Pinchas. **A busca de Deus e questionamentos sobre o sentido**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013b

FRANKL, Viktor. **A presença ignorada de Deus**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2007

- FRANKL, Viktor. **A vontade de sentido**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2013
- FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2008
- FRANKL, Viktor. **Logoterapia e análises existencial**. 1.ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014
- FRANKL, Viktor E. **O que não está escrito nos meus livros: memórias**. 1.ed. São Paulo: É Realizações, 2010
- FRANKL, Viktor E. **Um sentido para a vida: Psicoterapia e humanismo**. 19ª reimpressão. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2015
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FRONZA, Fabíola Lucy. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Mudanças no ensino superior**. 2009 (Tese de mestrado) Itajaí, SC, Universidade do Vale do Ivaí.
- GALLO, Carmine. **Inovação: a arte de Steve Jobs**. 1.ed. São Paulo: Lua de papel, 2010.
- GASSET, José O. y. **La Rebelión de las masas**. 4.ed. Barcelona: Austral, 2013
- GASSET, José O. y. **¿ Qué es filosofía?** .18.ed. Barcelona: Austral , 2012
- GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade**. 1.ed. São Paulo: Companhia letras, 2002.
- HALL, Stanley. **Educational problems**. New York: Paradigm Company, 1911, p.443-444
- HEINIG, Otilia L. O. M.; FRANZEN, Bruna A. **A leitura e a escrita na engenharia: construindo intersecções entre o mundo do trabalho e a academia**. Revista de ensino de engenharia, v.32, n.2, p. 9-18,2013
- ISSACSON, Walter. **Os inovadores: uma biografia da revolução digital**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014
- ISSACSON, Walter. **Steve Jobs: A biografia**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011
- JACOBSON, R. L. **The cronicle of higher education**. Washington, D. C; American Council on Education, 10 de janeiro de 1972

JOSEPH, Irmã Miriam. **O trivium: As Artes Liberais da Lógica, da Gramática e da Retórica**. 1.ed. São Paulo: É realizações, 2008

JÚNIOR, Flávio B. **Freinet e freire: processo pedagógico como trabalho humano**. São Paulo: universidade de São Paulo, 2012. (Dissertação de doutorado) – Faculdade de Educação. São Paulo, 2012

KRZNARIC, Roman. **Como encontrar o trabalho da sua vida**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

LEITE, Rogério Cesar de C. **Produção científica e lixo acadêmico no Brasil**. Folha de São Paulo. São Paulo. 02 de Novembro de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/202892-producao-cientifica-e-lixo-academico-no-brasil.shtml>, acesso em: 07 Outubro de 2015.

LLOSA, Mario V. **La civilización del espectáculo**. 2.ed. Madrid: Alfaguara, 2012

MACHADO, Vinícius.; PINHEIRO, Nilcéia A. M. Revista Brasileira de ensino de ciência e tecnologia, v.2, n.1, jan./abr. 2009

MARCONI, Mariana B. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011

MORIN, Estelle M. **Os sentidos do trabalho**. Revista de administração de empresas, v.41, n.3, p 8-19, jul/Set. 2001

MATOS, Daniele C. **Felicidade e sentido de vida na sociedade de consumo**. Revista Logos & Existência, v.1, n.1, p.72-78, 2012

MILGRAM, Stanley. **The perils of obedience**. Harper's Magazine, 1974

MIGUEZ, Eloisa M. **Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl**. 1.ed. São Paulo: Paulus, 2014

MIGUEZ, Eloisa M. **Pessoa, logos e Educação na perspectiva antropológica de Viktor Frankl**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

MIRANDA, Betina S. **A associação entre percepção de sucesso na carreira e valores individuais**. 2013. Tese (Doutorado em ciências) - Faculdade de economia, administração e contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

MONTENEGRO, Paulo. **Indicador de alfabetismo funcional 2011**. São Paulo, 2012. Disponível em : www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil, acesso em 11 Outubro 2015

NETO, João M.; SILVA, Maclavia C. **Educação moderna e o uso da tecnologia: uma visão crítica**. Revista Educação e tecnologia. n.12, p. capa.

OLIVEIRA, João B. A. **Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo**. Revista Ensaio, v. 10, n.35 Abril-Junho 2002

OLIVEIRA, João B. A.; SILVA, Luiz C. F. **Para que servem os testes de alfabetização?**. Educação, Rio de Janeiro, v.19, n. 73, p. 827-840, out./dez.2011

OMS. **Estudo inédito da OMS indica que há 1 suicídio no mundo a cada 40 segundos**. Estadão. São Paulo. 04 Setembro 2014. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/estado/2014/09/04/estudo-inedito-da-oms-indica-que-ha-1-suicidio-no-mundo-a-cada-40-segundos>, acesso: 02 Novembro 2015

ONU. **Consumo de drogas atinge 243 milhões de pessoas no mundo**. ONU. São Paulo. 26 de Junho de 2014. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2014/06/26/onu-apesar-de-estavel-consumo-de-drogas-atinge-243-milhoes-no-mundo>, acesso em: 02 Novembro 2015

OPPENHEIMER, J.R. **La science et le bom sens**. Paris: Gallimard, 1995

PALHARES, Isabela. **Brasil é o 60º colocado em ranking mundial de educação**. O estado de São Paulo. São Paulo. 13 de Maio de 2015. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-60-colocado-em-ranking-mundial-de-educacao>, acesso em 10 Outubro 2015.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Liinc em Revista, v.1, n.1, março 2005, p.3-15 <http://www.ibict.br/liinc>

PONDÉ, Luiz F. **Conhecimento na desgraça: ensaio de epistemologia pascaliana**. 1.ed. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2004

REIS, Thiago. **Brasil registra 58 mil mortes violentas em 2014, mostra estudos**. O Globo . São Paulo. 09 de Outubro de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/10/brasil-registra-58-mil-mortes-violentas-em-2014>, acesso em: 02 Novembro 2015

SANDEL, Michael J. **Contra a perfeição: Ética a era da engenharia genética**. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013

SANDEL, Michael J. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. 14.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014

SARTRE, J.P. **O existencialismo é um humanismo**. 4.ed., Lisboa: Presença, 1970.

SCHOCH, Richard. **A história da (in)felicidade: três mil anos de busca por uma vida melhor**. 1.ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011

SCHWARTSMAN, Hélio. **A vingança da decoreba**. Folha de São Paulo. São Paulo. 22 de Janeiro de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2201201103.htm>, acesso em 09 Outubro 2015

SILVA, Lorena B. **Sobre o consumo e o consumismo: a consumação do vazio**. Revista logos & existência. v.1, n.1, 2012, p.79-87

SERTILLANGES, A.-D. **A vida intelectual: seu espírito, suas condições, seus métodos**. 1.ed. São Paulo: É Realizações, 2010

SOUZA, Emiliana Aparecida ; GOMES, Eliseudo S. **Educação, um processo de humanização na visão frankliana**. Foro de educación, v.11, n.15 jan/dez, 2013, p. 215-228

SUTHERLAND, Jeff. **Scrum: a arte de fazer o dobro do trabalho na metade do tempo**. 1.ed. São Paulo: LeYa, 2014

UNESCO. **Qualities required of education today to meet foreseeable demands in the twenty-first century**. Beijing: Unesco, 1989

UNESCO. **Suggestions on teaching about human rights**. Paris: Unesco, 1968

UNESCO. **Senior education personnel: new functions and training**. Paris: Unesco, 1988

WIENER, N. **Cybernetics, or Control and communication in the animal and the machine**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1967. 1. Ed. 1948

XAUSA, I.A.M (2011). **A psicologia do sentido da vida**. Campinas: Vide Editorial

YANCEY, Philip. **Disappointment with god: Three questions no one asks aloud**. 2.ed. Michigan: Zondervan, 1992

Universidade Estadual de Maringá
Departamento de Engenharia de Produção
Av. Colombo 5790, Maringá-PR CEP 87020-900
Tel: (044) 3011-4196/3011-5833 Fax: (044) 3011-4196