

EDUCAÇÃO, SENTIDO E PEDAGOGIA CONTEMPLATIVA

EDUCATION, MEANING AND CONTEMPLATIVE PEDAGOGY

Renata Cueto de Souza ¹
Maria Inês Pereira Tavares Cardoso ²

RESUMO: O objetivo deste artigo é investigar por que a pedagogia contemplativa e sua proposta de resgate da centralidade do sujeito e sentido da educação perderam espaço para abordagens educacionais que psicologizam e instrumentalizam as práticas contemplativas. Um estudo comparado com a Logoeducação – aplicação da Logoterapia e Análise Existencial à educação – atribui tal insucesso a questões de ordem antropológica, que desafiam concepções reducionistas e hermenêuticas do sujeito. Sugerimos à pedagogia contemplativa que convide as antropologias das tradições de onde suas práticas se originaram ao diálogo com a antropologia logoeducativa.

Palavras-chave: Pedagogia contemplativa; práticas contemplativas; logoeducação; logoterapia; fins da educação.

ABSTRACT: This essay aims to investigate the reasons for the loss of importance of contemplative pedagogy and its proposal of reclaiming the centrality of the subject and the meaning of education to educational approaches that psychologize and instrumentalize contemplative practices. A comparative study with Logoeducation – the implementation of Logotherapy and Existential Analysis to education – attributes such failure to issues of anthropological order, which challenge reductive and hermeneutical conceptions of the subject. We suggest that contemplative pedagogy invites the anthropologies of the traditions from which its practices originated to a dialogue with logoeducational anthropology.

Keywords: Contemplative pedagogy; contemplative practices; logoeducation; logotherapy; aims of education.

INTRODUÇÃO

Na virada do século XXI, as universidades norte-americanas enfrentaram um acirrado debate sobre uma suposta “crise moral” que lhes afligia. Várias publicações do período denunciaram a crescente comodificação do ensino e da pesquisa, associando-a à falta de clareza dos valores acadêmicos e à confusão destes com valores corporativos (BOK, 2003). Neste ambiente, detectou-se que universitários aparentemente autoconfiantes e bem-ajustados ocultavam “níveis tóxicos de medo, ansiedade e depressão, vazio, falta de objetivo e isolamento” (DERESIEWICZ, 2014, p. 12, tradução nossa); a o m e s m o t e m p o , e m s u a maioria, esperavam que o ensino superior os apoiasse na compreensão de si e no esclarecimento de valores pessoais – em suma, na busca de sentido e propósito em suas vidas (SIMMER-BROWN, 2009, p. 88, tradução nossa).

¹ Doutoranda em Filosofia da Educação na Simon Fraser University, Burnaby, Canadá. Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Especialista em Logoterapia e Análise Existencial (Educação) pela SOBRAL, São Paulo, SP. E-mail: rcuetode@sfu.ca

² Psicóloga. Especialista em Psicologia da Educação pela UNICAMP, Campinas, SP. Especialista em Logoterapia e Análise Existencial pela SOBRAL (Educação), São Paulo, SP. Docente da SOBRAL. E-mail: miptc@uol.com.br

De fato, argumentaram os críticos, é indispensável que os estudantes sejam instigados pela questão de “como viver melhor, com o que se importar e por que” e que se dediquem à “exploração do mistério e do sentido da vida”, (KRONMAN, 2007, p. 5-6, tradução nossa). A tarefa por excelência do ensino superior é “ajudar [os alunos] a crescer, aprender quem são, buscar um propósito maior para suas vidas e deixar a universidade como melhores seres humanos” (LEWIS, 2007, p. xiv, tradução nossa).

Na realidade, a crise em torno da perda do sentido da educação que acabamos de descrever havia sido prognosticada muito antes, em uma abrangência maior do que a do nível superior de ensino ou da América do Norte. Entretanto, naquele momento, lugar e circunstâncias, ela ensejou a *virada contemplativa na educação*, um movimento que preconiza a adoção de práticas contemplativas em diversos campos acadêmicos, programas e disciplinas. Presentes em diversas culturas por milênios, as práticas contemplativas mais comuns atualmente incluem meditação sentada ou andando, diálogo, visualização, diário e escuta profunda. Segundo educadores contemplativos, quando empregadas como pedagogias, tais práticas constituiriam um antídoto por meio do qual a ênfase educativa recai sobre o cultivo da sabedoria em detrimento da aquisição de conhecimento e através do qual o sujeito (*self*) é reposicionado no centro do processo educativo.

Embora de inegável relevância para o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, por seu papel de “agente que outorga sentido” (ERGAS, 2017, p. 255, tradução nossa), o sujeito teria sido historicamente negligenciado pela educação em prol de um modelo objetivista. Segundo Barbezat e Bush (2014), o objetivismo “parte de uma epistemologia enraizada em uma falsa concepção de ciência” onde o sujeito-conhecedor separa-se do objeto-conhecido. Esta distorção leva à elaboração de pedagogias que distanciam o educando dos conteúdos de aprendizagem e, por fim, à geração de uma “lacuna ética entre [o aluno] e um mundo inevitavelmente impactado por suas ações” (BARBEZAT; BUSH, 2014, p. vii-viii, tradução nossa). Ao reintroduzirem a centralidade do sujeito na educação, as práticas contemplativas conscientizariam o aluno de que ele é “um ator moral”, portanto “com responsabilidades em sua comunidade” (BARBEZAT; BUSH, 2014, p. viii, tradução nossa): “[e]studantes cujas mentes e corações forem formados pela contemplação do *self* e do mundo têm maior propensão a tornar-se os

tipos de atores éticos de que necessitamos numa época em que os valores humanos básicos [...] estão tão amplamente ameaçados” (BARBEZAT; BUSH, 2014, p. ix, tradução nossa). Se a universidade, outrora guardiã destes valores, está perdendo-os de vista ao encampar norteamentos desumanizadores que, em um nível mais amplo, vêm dominando nossa esfera cultural – o individualismo, a impessoalidade, a competitividade, a instrumentalização e a eficiência – educar para a socialização, isto é, para a “conformidade com o consenso social” deve dar lugar ao educar para a subjetivação, ou seja, para um “envolvimento pessoal na criação de sentido dentro da esfera social” (ERGAS, 2017, p. 253, tradução nossa).

Quase 20 anos depois, o emprego das práticas contemplativas difundiu-se por outros países, incluindo o Brasil. Porém, de modo geral, o uso de tais práticas foi capturado pelos discursos educacionais dominantes, de lógica economicista, para a qual o sentido da educação é a formação da força de trabalho e o meio para atingi-la é o controle biopsíquico (REVELEY, 2015). Um exemplo vem da popular prática contemplativa de *mindfulness*. Embora remonte à tradição espiritual do Budismo, ela é agora formatada por discursos médico-psicologistas, implementada na educação via adaptações de intervenções clínicas e usada para obtenção de bem-estar, saúde física e mental, aprendizagem socioemocional e aperfeiçoamento do desempenho acadêmico (ERGAS; HADAR, 2019) – objetivos bem distantes do milenar anseio pela experiência da Iluminação.

Por que as pedagogias contemplativas não estão tendo sucesso em suas tentativas de resgate do sentido da educação? Por que o emprego das práticas contemplativas como pedagogias perdeu importância para seu uso em adaptações de intervenções clínicas? Este artigo tem por objetivo especular sobre possíveis razões, propondo algumas hipóteses a partir de um estudo teórico-comparativo com a Logopedagogia, abordagem oriunda da aplicação da Logoterapia e Análise Existencial (doravante LAE) no campo educacional. Fundada pelo psiquiatra e neurologista austríaco de ascendência judaica Viktor Emil Frankl (1905-1997), ela ficou conhecida como a Terceira Escola Vienense de Psicoterapia, precedida pela Psicanálise de Sigmund Freud e pela Psicologia Individual de Alfred Adler (FRANKL, 2010). Desde seus primórdios, a LAE revelou uma inegável “vocação educativa” (BRUZZONE, 2008, p. 137, tradução nossa), ecoando as preocupações quanto à crise de sentido na educação, sua relação com o fenômeno do vazio existencial e seus efeitos na saúde mental dos estudantes universitários que engendraram a virada contemplativa

décadas depois. Contudo, diferentemente desta, a LAE imputou a crise de sentido com maior ênfase aos reinantes subjetivismo e relativismo no ensino (FRANKL, 2020), buscando uma solução embasada em fundamentos antropológicos, e não meramente epistemológicos. Outrossim, examinou minuciosamente a relação entre o ser humano como sujeito – ou melhor, *pessoa* – sua condição existencial de busca de sentido e os modos pelos quais o sentido e os valores emergem.

Nosso estudo se dividirá em três partes. Na primeira parte, apresentaremos a pedagogia contemplativa e seus objetivos, fundamentos epistêmico-éticos e tentativas de conceitualização do sujeito. A seguir, discutiremos a Logoeducação, o vazio existencial, os fundamentos antropológicos da LAE e suas aplicações pedagógicas. Finalmente, exploraremos as aproximações e tensões entre essas duas abordagens pedagógicas orientadas para o sentido.

1 PEDAGOGIA CONTEMPLATIVA E SUJEITO COMO EXPERIÊNCIA INTERNA

Embora não seja incomum detectar o uso intercambiável do termo “práticas contemplativas” com “práticas meditativas”, “*mindfulness*” e “práticas reflexivas”, o primeiro abrange todos os demais, apresentando-se sob diversas formas – religiosas, espirituais, filosóficas, ecumênicas, terapêuticas e seculares – de acordo com sua tradição de pertinência. Dentre elas encontram-se modalidades de meditação no Yoga e Budismo, na Cabalá judaica e no Sufismo islâmico, além de tipos de oração contemplativa do Cristianismo, como as do Mestre Eckhart, Teresa de Ávila e Thomas Merton e a *lectio divina* beneditina. Têm-se, ainda, os exercícios espirituais (HADOT, 2014), ou tecnologias do eu (FOUCAULT, 2010), da antiga filosofia greco-romana, que incluem o diálogo socrático, o diálogo consigo mesmo, o exame de consciência e os exercícios de imaginação. Estes são apenas alguns exemplos de como as práticas contemplativas variam quanto às abordagens, disciplinas e métodos que as expressam, às experiências que proporcionam e a seus objetivos.

Etimologicamente, “contemplação” deriva do latim *contemplāri*, que significa “olhar atentamente, considerar, meditar” (CONTEMPLAÇÃO, 2021). Originalmente, porém, ela se reportava ao ato de recortar ou criar um espaço, de “demarcar um espaço para observação” -mesma definição da qual advém “templo” (BARBEZAT; BUSH, 2014, p. 21, tradução nossa). O termo “introspecção”, ao qual “contemplação” costuma se sobrepor na literatura das práticas contemplativas, guarda a mesma ideia,

porém com uma nuance: enquanto *espec-* (latim) refere-se a “olhar com atenção, contemplar, observar”, o prefixo *intro* significa “para dentro, para o interior; dentro de, internamente” (INTROSPECÇÃO, 2021). Assim, “introspecção”, como a ação de “olhar para dentro, penetrar, sondar”, indica que o espaço sobre o qual a atenção se volta e se detém se situa no interior do indivíduo (BARBEZAT; BUSH, 2014).

As modalidades de práticas contemplativas adotadas na educação são as que desenvolvem essa interioridade, abrindo e ativando a espacialidade interna do praticante a fim de que ele possa “encontrar e receber o mundo diante [de si]” e, com isso, ser modificado por ele: “o mundo se abre apenas na medida em que há uma correspondente abertura da consciência dentro de [si]”, ocorrendo uma “*revelação recíproca*” (HART, 2008, p. 235-237, tradução nossa). Para que isto ocorra, o praticante é convidado, por meio da prática contemplativa, a dirigir sua atenção para dentro, observando, com uma atitude de suspensão de julgamento, abertura, curiosidade e aceitação, o que se lhe passa – sua experiência interior ou, na terminologia de William James, o fluxo de sua consciência, constituída por sensações, emoções e pensamentos (HART, 2008) – em resposta a um objeto de investigação, seja ele um texto, uma teoria, uma ideia, uma atividade ou outra pessoa (BARBEZAT; BUSH, 2014; HART, 2008).

Para Ergas (2017), esta experiência interior constitui o *self*, o si, a subjetividade – “uma ‘entidade’ enigmática, imprevisível, incerta, e talvez impossível de entender” (ERGAS, 2017, p. 254, tradução nossa). Historicamente, Ergas argumenta, a subjetividade sempre esteve “fundamentalmente enredada” com a injunção do *conhecer a si mesmo* – uma exigência cujo significado foi se modificando, mas que a filosofia nunca deixou de associar à “vida moral, ao cultivo da capacidade de agência e a um senso de sentido *peçoal* dentro da sociedade” (ERGAS, 2017, p. 254, tradução nossa). Ao longo do tempo, contudo, e especialmente nos séculos XVII e XVIII, com a fundação da ciência moderna, a epistemologia ligada ao “conhecer a si mesmo” deu lugar a uma epistemologia objetivista, que separa radicalmente o objeto-conhecido do sujeito-conhecedor. Predominante no ensino atual, a epistemologia objetivista expressa-se pela transmissão de conhecimentos produzidos pela ciência e pelo modo de conhecer racional-empírico (HART, 2008). Mais ainda, organiza-se em torno da orientação da atenção do aluno exclusivamente *para fora*, para o mundo (objetivo), estando ausente a orientação da atenção *para dentro de si*, para a

subjetividade, de modo a possibilitar, ao fim e ao cabo, a experiência da *relacionalidade e ressonância recíproca* entre sujeito e mundo, isto é, de sua inextricável conexão. Para complementar e equilibrar o ensino, de modo que a educação não se limite aos fins de socialização, mas que também inclua a subjetivação enquanto construção e atribuição de sentido pessoal ao conhecimento socialmente consensuado e criação de valores, requer-se, então, uma pedagogia calcada em uma epistemologia do “conhecer a si mesmo”; necessita-se, também, de um modo de conhecer que envolva, pelo uso de práticas contemplativas como um método de investigação crítica em primeira pessoa (ou investigação contemplativa), a geração de mudanças nos estados mentais do praticante – da agitação, dispersão ou superficialidade habituais para o aquietamento, concentração e clareza, ou seja, para níveis de atenção cada vez mais profundos sobre o objeto de investigação (HART, 2004, 2008). Enquanto desenvolve a capacidade de modular seu grau de atenção, o praticante aprende a cultivar a capacidade de distanciamento de sua experiência interna – “uma atitude não defensiva de interesse e curiosidade” crucial para a “reflexão que leva à metacognição” (HART, 2008, p. 243, tradução nossa), ou, nos termos de Ergas (2017), ao conhecimento de si.

2 LOGOEDUCAÇÃO E SUJEITO COMO PESSOA

Conforme lembra Daniele Bruzzone (2011), educador italiano que melhor ampliou e aprofundou as aplicações da LAE na teoria e prática educativas, Viktor Frankl não foi um educador. A despeito disto, seus escritos contêm “intuições pedagógicas”, isto é, contribuições implícitas ou explícitas, embora não sistemáticas, para a educação (BRUZZONE, 2011, p. 19).

É assim que a educação e seu sentido, tema caro à Logoterapia – “a ação educativa pressupõe uma ideia acerca de [...] *para que se está educando*” (BRUZZONE, 2015, p. 9, grifo e tradução nossos) – situam-se nas origens da LAE. Entre 1928 e 1930, alarmado com o número de suicídios entre a juventude austríaca, Frankl criou centros gratuitos de aconselhamento para jovens nas cercanias dos colégios de Viena e em outras cidades (FRANKL, 2010). Além das tentativas de suicídio, os assistidos relatavam fugas de suas casas e quadros depressivos – problemas associados ao período pós-Primeira Guerra Mundial de declínio das tradições e valores universais, desorganização ou ausência dos lares e falta de

sentido na vida cotidiana (PAREJA HERRERA, 2021). Anos depois, em 1955, Frankl cunhou o termo *vazio existencial* para se referir ao fenômeno fruto daquelas causas socioculturais, que, àquela altura, já havia se alastrado por toda parte de modo cada vez mais premente. Embora de natureza não patológica – portanto, não conectada primariamente com a saúde mental - o vazio existencial pode produzir efeitos psicológicos negativos (FRANKL, 2020). Frankl descreveu-o como uma experiência de “vazio interior” (FRANKL, 2020, p. 105), “falta de propósito na vida” (FRANKL, 2020, p. 106) e “desespero existencial” (FRANKL, 2020, p. 111).

Por conta do cenário de esgotamento das tradicionais fontes de sentido e valores, e o conseqüente vazio existencial, Frankl julgou que a tarefa educacional – o *para que* educar – deveria ir além da transmissão de conhecimentos e tradições (FRANKL, 2020). Nas palavras de Bruzzone (2011), o sentido do educar não pode ser “simplesmente ‘entregar’, por meio de uma tradição, uma ‘hipótese de sentido’ quanto à realidade” (BRUZZONE, 2011, p. 172, tradução nossa). Tal sentido de educar seria respaldado por um paradigma objetivista, pelo qual “o sujeito é o destinatário de um saber e de uma verdade que o precedem e o transcendem”, cabendo a ele apenas aprendê-los” (BRUZZONE, 2011, p. 176, tradução nossa). Ademais, repasses de sentidos podem ocultar, ou estimular, apelos para o conformismo (fazer o que os outros fazem) ou totalitarismo (fazer o que os outros nos dizem para fazer) (FRANKL, 2020).

Porém, a tarefa educativa deveria igualmente evitar cair no extremo do subjetivismo, isto é, de projeções e interpretações subjetivas sobre o mundo, sob pena de tornar o sentido “um mero meio de autoexpressão” (FRANKL, 2020, p. 78). “O *sentido*”, afirma Frankl, “*deve ser encontrado, mas não pode ser produzido*”, sob pena de se “passar longe do verdadeiro sentido, da missão autêntica que nos espera lá fora, no mundo” – o sentido único e singular ao indivíduo e sua situação (FRANKL, 2015, p. 24-25). Desta feita, o verdadeiro sentido da educação seria “*refinar a capacidade humana de encontrar aqueles sentidos [por trás de cada situação singular] que não se deixam afetar pelo declínio dos valores universais*” (FRANKL, 2020, p. 108), capacidade denominada *consciência*. O conceito de *consciência* nos remete aos fundamentos da LAE, junto com outra noção essencial para a ação educativa segundo a Logoterapia – a ideia sobre *a quem* se está educando: “[...] se existe um desafio

pedagógico hoje, se trata sobretudo de um desafio *antropológico*” (BRUZZONE, 2011, p. 7-8, tradução nossa).

A noção de sujeito transmitida pela educação da época foi a preocupação central de Frankl: “[o]s 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” (FRANKL, 2020, p. 108). Para ele, outra causa do vazio existencial eram as antropologias reducionistas do período, expressões da filosofia niilista em voga. “O reducionismo”, afirmou Frankl, “se tornou a máscara do niilismo” (FRANKL, 2020, p. 33), para o qual o ser humano não é “nada mais que’ o resultado de condicionantes biológicos, psicológicos e sociológicos, ou produto da hereditariedade e do meio ambiente” (FRANKL, 2006, p. 112). O reducionismo antropológico negligencia ou ignora aquilo que é propriamente humano e que reside em uma dimensão distinta das dimensões biológica e psicológica: a dimensão *espiritual, noética, noológica* ou, simplesmente, *pessoa*. Ela é que permite ao ser humano que enfrenta as contingências da vida – por piores que possam ser – *distanciar-se* de si mesmo, *transcender* a si mesmo e *decidir-se*, mediante uma escolha *livre e responsável*, por uma atitude diante de si e das circunstâncias.

Explicamos melhor. Na antropologia frankliana, a existência humana é *intencional*, isto é, orientada para o mundo. Em termos antropológicos, isto se traduz pela capacidade humana de *autotranscendência*. Ser autotranscendente significa ser aberto e direcionado para o mundo – mundo este repleto de sentidos a serem descobertos e valores que necessitam ser realizados. A exigência de cumprimento deste horizonte de sentidos e ideais constitui uma força atrativa que coloca o ser humano, no exercício de sua liberdade, entre os polos da dinâmica existencial, manifestada por um campo de tensão entre o apelo para a busca para além de si e o abandono no fechamento em si. Entretanto, como vimos, a pessoa não é um sistema fechado; em outras palavras, o ser humano, caracteristicamente, não está impulsionado pela gratificação de seus instintos e satisfação de suas necessidades, produtos da psicodinâmica humana, mas sim pela *vontade de sentido*, isto é, pelo seu esforço de natureza noética rumo à descoberta de sentido e realização de valores. Isto esclarece o argumento, já visto, de que, no pensamento frankliano, o sentido é *encontrado* – no mundo - e não *produzido* – pelo psiquismo humano. E, enquanto a capacidade de *autodistanciamento* permite à pessoa criar um espaço entre si, isto é,

entre seus impulsos e desejos autocentrados, e a dimensão moral dos sentidos e valores, é pela autotranscendência que se manifesta a *consciência*, um fenômeno que lhe permite captar as potencialidades de sentido encerradas na situação única e singular que se lhe confronta e, com isto, exercer responsabilmente sua liberdade, elegendo uma atitude em resposta àquilo apreendido por esta “capacidade intuitiva” (FRANKL, 2020, p. 82).

Pela aplicação dos fundamentos antropológicos da LAE na educação, o sentido da educação segundo os princípios franklianos torna-se mais claro. Do mesmo modo que ocupa a centralidade da LAE, o sujeito situa-se no centro da tarefa educativa – sujeito este, enfatize-se, entendido como pessoa, a dimensão espiritual do ser humano onde se situa tanto a capacidade de autotranscendência quanto a consciência como uma de suas manifestações. Por esta razão, Bruzzone (2011) considera a consciência o “objeto específico da educação” (BRUZZONE, 2011, p. 176, tradução nossa) e como tarefa educativa “abri[-la] para a experiência do mundo, para que [o aluno] perceba os sentidos com base nos quais possa estruturar responsabilmente a própria existência (BRUZZONE, 2011, p. 172, tradução nossa). Abrir, afinar, refinar, aguçar a consciência requer que o educador mantenha o aluno naquele estado de tensão polarizado entre aquilo que deseja e aquilo que deve fazer, entre aquilo que já é e aquilo que pode vir a ser. É assim que, ao “[...] estimular a consciência, confrontando-a com deveres e valores, [o educador convida o aluno] a tomar posições e a transcender” (BRUZZONE, 2011, p. 169, tradução nossa), educando-o para a liberdade e para a responsabilidade, “conferir[indo] (ou restitui[indo]) ao sujeito a capacidade de decidir por si mesmo e dar forma à sua existência”, em um exercício de autoconfiguração (BRUZZONE, 2011, p. 175).

3 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

A crise de sentido na educação já vem de longa data, e a sensibilidade a este problema aproxima a pedagogia contemplativa e a Logopedagogia. Acercam-se, também, pelas ressalvas aos modelos objetivistas, que expulsam o sujeito e sua busca existencial e moral pelo sentido, valores e sabedoria, em prol de práticas pedagógicas que o tornam destinatário e mero repetidor acrítico de conhecimentos irrefletidos. Por fim, ambas as abordagens compartilham certa congruência quanto à relação sujeito-mundo. Inegavelmente explícito na formulação frankliana,

especialmente pelos conceitos de autotranscendência, consciência e dinâmica existencial (ou tensão psiconoética), o mecanismo desta relação é menos preciso na pedagogia contemplativa. Hart (2008), por exemplo, usa a metáfora de uma chave com dentes em ambas as extremidades para explicar a atuação das práticas contemplativas na relação entre o praticante e o que lhe é externo: tal como uma chave deste tipo abriria “uma série de fechaduras que leva[riam] simultaneamente a [si mesmo] e [ao mundo]”, as práticas conduziriam o praticante a uma abertura de si e, ao mesmo tempo, do mundo (HART, 2008, p. 236, tradução nossa). Para se referir àquilo que se abre no sujeito, Hart usa o termo “consciência” e, outras vezes, “mente”. Porém, como a maioria dos educadores contemplativos, ele hesita em usar terminologias que remetam a uma doutrina religiosa ou corrente filosófica específica, o que fica evidente ao afirmar que “não há necessidade de se entrar em um enigma metafísico quanto à fonte [da consciência] (ex.: Deus, nossa própria mente, o eu maior, etc.) para reconhecer seu valor funcional” (HART, 2008, p. 242, tradução nossa).

É neste ponto que começam a se desenhar as diferenças mais marcantes entre a Logopedagogia e a pedagogia contemplativa, assim como o mérito daquela para iluminar os problemas desta. Ao contrário da Logopedagogia, para a qual a grande contribuição de Frankl foi a indicação de uma antropologia pedagógica, a recusa da literatura contemplativa educacional em enfrentar questões antropológicas na fundamentação de suas propostas pedagógicas implica em uma série de consequências que vão na contramão dos ideais contidos na gênese do movimento. Esta reticência pode ser explicada pelo fato de que, atualmente, a maioria das práticas contemplativas aplicadas na educação procede de filosofias e religiões não ocidentais, principalmente o Budismo. Para serem admitidas em ambientes seculares, faz-se necessário extraí-las das concepções de mundo em que estavam inseridas, reformulá-las e inseri-las em outras tradições. No processo de extração, as práticas perdem seus norteadores nativos, de ordem não apenas antropológica, mas também cosmológica, ontológica, psicológica, epistemológica e ética. No processo de reformulação e inserção, deve-se ter em mente o contexto em que são recepcionadas – no caso em exame, a educação ocidental, ela mesma uma tradição bem consolidada. Tal como apontado por Frankl, há tempos a educação é subjugada por visões psicologistas do ser humano e pelos valores desumanizadores dominantes

em nossa cultura. Os educadores contemplativos deparam-se, então, com um dilema: por um lado, propõem que as práticas contemplativas sejam usadas para reverter a crise na educação; por outro, para garantir sua legitimidade nas instituições de ensino, precisam alinhá-las com os mesmos discursos, linguagens e fins educacionais que criticam. O resultado é a psicologização e instrumentalização das práticas, restando poucas iniciativas envolvendo pedagogias contemplativas. Mesmo entre estas, o problema persiste porque as práticas são tratadas tão-somente a partir de bases epistemológicas. Para Ergas (2017), por exemplo, a crise moral da educação será solucionada quando o *ethos* epistemológico contemplativo for adotado no ensino.

Neste cenário, tentativas de associar as práticas contemplativas ao *ethos* do conhecimento de si podem tornar-se problemáticas. Embora Bruzzone (2011) reconheça que práticas de autoinvestigação e autoexploração, da mesma natureza que as práticas contemplativas na educação, possibilitam uma “ampliação de si” que leva tanto à “intensificação da experiência de si, [ao] contato com a profundidade” quanto à “saída de si” em direção ao mundo (BRUZZONE, 2011, p. 191, tradução nossa), ele o faz no contexto da antropologia frankliana enraizada na autotranscendência. As práticas contemplativas, em oposição, estão sendo recepcionadas por discursos educacionais permeados pelo psicologismo, associado ao reducionismo antropológico e subjetivismo. Os desdobramentos destes na compreensão da busca de sentido foram exaustivamente explorados por Frankl e exercem visível influência nos discursos da pedagogia contemplativa. Como vimos no item 2, tais discursos falam em “construção e atribuição de sentido pessoal” e “criação de valores” pelos alunos. Contudo, para a Logoeducação, o “sentido autêntico [...] não é inventado ou conferido pelo sujeito, mas sim descoberto através do dinamismo da consciência” (BRUZZONE, 2008, p. 153, tradução nossa). Este entendimento é derivado de uma visão reducionista do sujeito: se este é o produto de determinações biopsíquicas condicionamentos sociais, o sentido só pode ser produto do seu psiquismo, e eventualmente projetado no mundo. Há significativas implicações morais acarretadas por esta concepção antropológica, que Biesta (2016) chama de hermenêutica. Pela antropologia hermenêutica, o sujeito é um ser que constrói sentidos sobre o mundo. Se o mundo depende de atos de interpretação, não pode ser concebido como algo real, que resiste às construções subjetivas. O que se tem, então, não é uma relação entre um verdadeiro sujeito e o mundo, mas sim entre indivíduos

enredados em seus próprios desejos projetados e uma realidade autorreferenciada, subjetivamente criada.

Quadro 1 – Convergências e Divergências entre Pedagogia Contemplativa e Logoeducação

Convergências	Divergências	
	Pedagogia Contemplativa	Logoeducação
Preocupação com a crise de sentido.	Raiz do problema: epistemológica.	Raiz do problema: antropológica.
Crítica epistemológica (modelo objetivista – separação entre sujeito e mundo).	Antropologia psicologista e Modernidade Budista (subjetivismo).	Antropologia dimensional (pessoa/dimensão espiritual).
Crítica pedagógica (transmissão de conhecimentos – conformismo e totalitarismo na Logoeducação).	Antropologia enraizada no autoconhecimento.	Antropologia enraizada na autotranscendência.
Reposicionamento do sujeito (pessoa na Logoeducação) no centro do processo educativo.	Construção e atribuição de sentido pessoal ao mundo (mundo como “atos de interpretação”).	Descoberta do sentido único e singular em cada situação pelo dinamismo da consciência.
Relação sujeito – mundo (autotranscendência, consciência e dinâmica existencial na Logoeducação).	Conhecimento de si (na concepção moderna).	Afinamento da consciência.

Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos que nosso estudo comparativo, que se apoiou na Logoeducação para escrutinar os motivos do insucesso da pedagogia contemplativa enquanto proposta educacional centrada no sujeito e orientada para o sentido, conseguiu lançar luz sobre a raiz do problema, a saber, a ausência de fundamentos antropológicos nas abordagens contemplativas. Sugerimos que estudos futuros considerem a possibilidade de diálogo entre a antropologia da LAE e aquelas que fundamentam as concepções de mundo em que as práticas contemplativas estão originalmente inseridas, e suas implicações para uma educação para o sentido e os valores.

REFERÊNCIAS

BARBEZAT, D. P.; BUSH, M. **Contemplative practices in higher education: powerful methods to transform teaching and learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

BIESTA, G. The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-ecological education and the limits of the hermeneutical world view. **Educational Philosophy and Theory**, v. 48, n. 4, p. 374-392, 2016.

BOK, D. **Universities in the marketplace**: the commercialization of higher education. Princeton, Woodstock: Princeton University Press, 2003.

BRUZZONE, D. **Pedagogía de las alturas**: logoterapia y educación. 2. ed. Ciudad de México: LAG, 2008.

BRUZZONE, D. **Afinar la conciencia**: educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl. Buenos Aires: San Pablo, 2011.

CONTEMPLAÇÃO. In: **Grande Dicionário Houaiss**. [S. l.]: UOL. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2. Acesso em: 26 ago 2021.

DERESIEWICZ, W. **Excellent sheep**: the miseducation of the American elite and the way to a meaningful life. New York: Free Press, 2014.

ERGAS, O. Reclaiming ethics through “self”: a conceptual model of teaching practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 68, p. 252-261, 2017.

ERGAS, O. A contemplative turn in education: charting a curricular pedagogical countermovement. **Pedagogy, Culture e Society**, v. 27, n. 2, p. 251-270, 2019.

ERGAS, O.; HADAR, L. L. Mindfulness *in* and *as* education: a map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. **Review of Education**, p. 1-41, 2019.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANKL, V. E. **La presencia ignorada de Dios**: psicoterapia y religión. 9. ed. Barcelona: Herder, 1995.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 22. ed. revisada. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2006.

FRANKL, V. E. **O que não está escrito nos meus livros**: memórias. São Paulo: É Realizações, 2010.

FRANKL, V. E. **O sofrimento de uma vida sem sentido**: caminhos para encontrar a razão de viver. São Paulo: É Realizações, 2015.

FRANKL, V. E. **A vontade de sentido**: fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2020.

HADOT, P. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações, 2014.

HART, T. Opening the contemplative mind in the classroom. **Journal of Transformative Education**, v. 2, n. 1, p. 28-46, jan. 2004.

HART, T. Interiority and education: exploring the neurophenomenology of contemplation and its potential role in learning. **Journal of Transformative Education**, v. 6, n. 4, p. 235-250, out. 2008.

INTROSPECÇÃO. *In*: **Grande Dicionário Houaiss**. [S. l.]: UOL. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#3. Acesso em: 26 ago 2021.

KRONMAN, A. **Education's end**: why our colleges and universities have given up on the meaning of life. New Haven: Yale University Press, 2007.

LEWIS, H. R. **Excellence without a soul**: does liberal education have a future? New York: PublicAffairs, 2007.

PAREJA HERRERA, G. **Viktor Frankl**: comunicação e resistência. São José dos Campos: Busca Sentido, 2021.

REVELEY, J. School-based mindfulness training and the economisation of attention: a Stieglerian view. **Educational Philosophy and Theory**, v. 47, n. 8, p. 804-821, 2015.

SIMMER-BROWN, J. The question is the answer: Naropa University's contemplative pedagogy. **Religion and Education**, v. 36, n. 2, p. 88-101, 20.