

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - EEH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA – PPGT  
DOUTORADO EM TEOLOGIA**

**VERA FÁTIMA DULLIUS**

**A CONSCIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE:  
LUZES A PARTIR DE UMA ONTO-ANTROPOLOGIA EM EDITH STEIN**

**CURITIBA**

**2019**

**VERA FÁTIMA DULLIUS**

**A CONSCIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE:  
LUZES A PARTIR DE UMA ONTO-ANTROPOLOGIA EM EDITH STEIN**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Teologia (PPGT), Área de Concentração: Teologia Ético-Social, Linha de Pesquisa: Teologia e Sociedade, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Doutor em Teologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Clélia Peretti

**CURITIBA**

**2019**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

Dullius, Vera Fátima  
D883c A consciência no processo de formação docente : luzes a partir de uma onto-  
2019 antropologia em Edith Stein / Vera Fátima Dullius ; orientadora, Clélia Peretti.  
-- 2019  
469 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2019.  
Bibliografia: f. 445-464

1. Fenomenologia. 2. Consciência. 3. Professores – Formação. 4. Prática de ensino. 5. Stein, Edith, Santa, 1891-1942. I. Peretti, Clélia.  
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Teologia. III. Título.

CDD 20. ed. – 142.7



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
Escola de Educação e Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Mestrado e Doutorado

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE Nº.31  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE  
**VERA FATIMA DULLIUS**

Aos dez dias, do mês de outubro de dois mil e dezenove, às dezesseis horas reuniu-se na sala de pós 8 - segundo andar da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a banca examinadora constituída pelos professores: Clélia Peretti, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Bortolo Valle, Úrsula Anne Mathias, Aparecida Turolo Garcia para examinar a Tese da candidata Vera Fatima Dullius ingressante no Programa de Pós-graduação em Teologia - Doutorado, no primeiro semestre de dois mil e dezesseis Linha de Pesquisa Teologia e Sociedade. A doutoranda apresentou a Tese intitulada: A CONSCIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: LUZES A PARTIR DE UMA ONTO-ANTROPOLOGIA EM EDITH STEIN. A Candidata fez uma exposição sumária da Tese, em seguida procedeu-se à arguição pelos Membros da Banca e, após a defesa, a candidata foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18 h 05 min. Para constar, lavrou-se presente Ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Observações: sugere-se a publicação da tese seguindo as observações metodológicas e formais.

As avaliadoras Professora Dra. Aparecida Turolo Garcia e Professora. Dra. Úrsula Anne Mathias tiveram participação na banca de defesa de tese por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Profa. Dra. Clélia Peretti Clélia Peretti  
Presidente/Orientadora

Profa. Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau Dilmeire Vosgerau  
Convidada Interna

Prof. Dr. Bortolo Valle Bortolo Valle  
Convidado Interno

Profa. Dra. Úrsula Anne Mathias - participação por videoconferência  
Convidada Externa

Profa. Dra. Aparecida Turolo Garcia - participação por videoconferência  
Convidada Externa

R S

Prof. Dr. Rudolf von Sinner

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Teologia - *Stricto Sensu*



Dedico este trabalho a todos os homens e mulheres que desejam compreender o mistério do ser humano em formação.

Dedico ao meu marido e filhos, que compartilharam as dores e alegrias da luta e do luto, na dedicação de um tempo-espaco de vida à pesquisa.

Dedico a todos os meus mestres e mestras que, ao longo de minha história, contribuíram para que eu me sinta sempre a caminho.

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão a Deus que na sua plena bondade se manifesta na vida que pulsa em tudo!

Gratidão por todas as vivências que tive oportunidade de reconhecer a condição humana como algo bom e divino!

Gratidão por aprender na experiência da cruz que a graça se manifesta e supera as próprias misérias!

Gratidão pela oportunidade de conhecer Edith Stein e nela descobrir uma mulher plenamente humana que compartilha por meio de suas obras, uma história de lutas consigo, com o mundo por ela estudado e com a própria fé!

Gratidão pelos laços mais humanos que tenho oportunidade de vivenciar: José, Pedro e Davi, e que apoiam o caminhar na existência!

Gratidão pela família, pelo esforço em ser presença.

Gratidão à orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Clélia Peretti e à Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dilmeire Sant'Ana Ramos Vosgerau e colegas, com quem trilhamos o processo de pesquisa.

Gratidão pela consciência de se saber humana!

## RESUMO

A pesquisa sobre “A consciência no processo de formação docente: luzes a partir de uma *onto-antropologia em Edith Stein*” está vinculada à linha de Pesquisa Teologia e Sociedade do PPGT da PUCPR e ao projeto de pesquisa *Contribuições teológico-filosóficas para interpretação do fenômeno religioso*. Investiga o desenvolvimento da consciência no processo de formação docente no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior em Curitiba, PR. Objetiva reconhecer, nas obras de Edith Stein, os pressupostos antropológico-filosóficos da formação humana e da consciência e identificar elementos que contribuem para o desenvolvimento de uma proposta metodológica de formação docente inicial, a partir de investigações da prática pedagógica em uma Instituição confessional que oferta o Curso de Pedagogia. A metodologia utilizada foi a fenomenologia proposta por Edith Stein, seguida por contribuições de autores contemporâneos que aplicam o método fenomenológico na área de educação. A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas: revisão bibliográfica das obras de Edith Stein e pesquisa de campo. Para a análise dos dados, descrição, tratamento e análise do conteúdo, utilizou-se o Software Atlas.ti. Como resultados, obteve-se que as obras de Stein apresentam teses contundentes sobre quem é o ser humano, sua estrutura e dimensões que compõem sua singularidade. Destaca-se a formação da consciência como premissa para educação da vontade, da liberdade e da individualidade. Com a pesquisa de campo, obteve-se que as vivências e seu conteúdo confirmaram a necessidade de uma formação humano-integral nos cursos de formação inicial docente, com especial atenção aos valores, à singularidade, às relações interpessoais e ao encontro empático no processo formativo. A pesquisa resultou em um roteiro para desenvolver um projeto com foco na formação humana e da consciência.

**Palavras-Chave:** Edith Stein. Fenomenologia. Consciência. Formação Docente. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

The research of “A consciência no processo de formação docente: luzes a partir de uma onto-antropologia em Edith Stein” is linked to the research line known as Theologic and Society Research from PPGT from PUCPR and from the “Contribuições teológico-filosóficas para interpretação do fenômeno religioso” research project. It investigates the development of the conscience on a formation process of the teachers from a Pedagogy graduation, on a Superior Education institution located in Curitiba-PR. The main objective is to recognize the Edith Stein Works, the anthropological-philosophical suppositions of the human formation and conscience and detect elements that contribute to the development in a methodological proposal of an initial teachers formation stem from investigations of the pedagogy practice on a confessional institution that offers the Pedagogy degree. The used methodology was the phenomenology proposed by Edith Stein, and the contributions of contemporary authors who have used the phenomenology method on the education. The research was developed in two phases: a bibliographic review of Edith Stein Works and a field research. For the data, description, treatment and content analysis, the Software Atlas.ti was used. The result obtained was that the Stein works report unquestionable conclusions about how is the human being and how his structure and dimensions compose his singularity. It is important to note that the conscience formation is a premise for the liberty and individual education in the field research, it is possible to note that the experiences and content has confirmed the need of a all-human formation on the initial teachers education process, with a special attention to the values, singularity, interpersonal relationships and empathical approach. This research results as a script to develop a Project focussed on a human and conscience formation.

**Key-words:** Edith Stein. Phenomenology. Conscience. Teacher Formation. Pedagogy Practice.



## LISTA DE FIGURAS

|   |         |
|---|---------|
| Figura 1 - Foto de Susanne M. Batzdorff.....  | 36      |
| Figura 2 - Imagem de Edith Stein em um mosaico.....                                 | 44      |
| Figura 3 - Imagem de Santa Teresa Benedita da Cruz.....                             | 50      |
| Figura 4 - Pensar o Ser de Deus e o ser do ser humano .....                         | 131     |
| Figura 5 - A visão fenomenológica em Husserl sobre a consciência.....               | 149     |
| Figura 6 - A cosmovisão do ser humano em Edith Stein.....                           | 194-195 |
| Figura 7 - Processo de ativação das potências da alma em Edith Stein.....           | 197-198 |
| Figura 8 - A atuação do ser espiritual a partir da intencionalidade .....           | 203     |
| Figura 9 - Níveis de profundidade e harmonia da alma e do núcleo pessoal .....      | 208     |
| Figura 10 - Aspectos que acionam as forças da alma.....                             | 215     |
| Figura 11 - Estrutura do ser-pessoal .....  | 220     |
| Figura 12 - As diferenças: “eu pessoal”, “eu psíquico” e possuir corpo e alma ..... | 221     |
| Figura 13 - Influências e disposições de caráter.....                               | 222-223 |
| Figura 14 - A compenetração entre <i>Leib</i> e <i>Körper</i> em Edith Stein.....   | 236-237 |
| Figura 15 - Movimentos do processo de formação.....                                 | 247-248 |
| Figura 16 - A educação dos sentidos, da razão e da vontade em Stein .....           | 292     |
| Figura 17- Motivação em Edith Stein.....  | 313     |
| Figura 18 - O processo de vivência da intuição em Edith Stein .....                 | 318     |
| Figura 19 - O fluir do sentir em Edith Stein.....                                   | 324     |
| Figura 20 - O fluxo das vivências em Edith Stein .....                              | 327     |
| Figura 21- As vivências: placas de vidro.....                                       | 328-329 |
| Figura 22 - A força vital em Edith Stein.....                                       | 330     |
| Figura 23 - Relação causalidade e esfera psíquica.....                              | 350     |
| Figura 24 - O ato empático.....   | 365     |
| Figura 25 - Conceito de afetividade em Stein.....                                   | 383     |
| Figura 26 - Imagem do Atlas.ti: falas da entrevista.....                            | 405     |

## LISTA DE QUADROS

|   |         |
|---|---------|
| Quadro 1 - Produção sobre Edith Stein.....  | 26      |
| Quadro 2- Vídeos sobre Edith Stein: palestras e conferências proferidas por Angela Ales Bello ..... | 27      |
| Quadro 3 - Olhares de diferentes países sobre a obra de Edith Stein .....                           | 29      |
| Quadro 4 - Pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre Stein de 2013 a 2019....                         | 30-31   |
| Quadro 5 - Seleção de artigos sobre Stein.....  | 32      |
| Quadro 6 - Tipos de vivências, caracterização e formas de expressão .....                           | 159     |
| Quadro 7 - Características sociológicas do ser humano em Stein .....                                | 192     |
| Quadro 8 - Estados da natureza do ser humano em Tomás de Aquino explicitados por Edith Stein.....   | 193     |
| Quadro 9 - Movimentos da essência da alma que estruturam o “eu pessoal” em Edith Stein.....         | 199-200 |
| Quadro 10 - Aspectos da alma espiritual.....  | 210     |
| Quadro 11- Características de atuação do corpo .....  | 227     |
| Quadro 12 - A estrutura da escola alemã na República de Weimar .....                                | 258     |
| Quadro 13 - Escolarização de Edith Stein .....  | 260     |
| Quadro 14 - Participações de Stein em associações e movimentos .....                                | 283     |
| Quadro 15 - Doutrina de valores em Max Scheler .....  | 302     |
| Quadro 16 - Modalidades de valores em Max Scheler.....  | 302     |
| Quadro 17- Fontes de estudo sobre Empatia em Stein.....   | 340     |
| Quadro 18 - Concordâncias e discordâncias de Stein a Lipps .....                                    | 342     |
| Quadro 19 - Identificação dos entrevistados .....   | 395     |
| Quadro 20 - Síntese da abordagem fenomenológica e ferramentas do Atlas.ti .....                     | 403     |
| Quadro 21- Grandes temas (GT) que emergiram das entrevistas com estudantes                          | 409     |
| Quadro 22 - Grupos de essências significativas .....  | 410     |
| Quadro 23 - Essências que emergiram das entrevistas com estudantes.....                             | 412     |
| Quadro 24 - Essências destacadas da fala dos docentes da IES .....                                  | 428     |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>15</b> |
| 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO CONJUNTURAL DA PESQUISA .....                         | 19        |
| 1.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA: PROBLEMA, HIPÓTESE E OBJETIVOS .....         | 24        |
| 1.3 ESTADO DA ARTE .....   | 26        |
| 1.4 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....                           | 34        |
| <b>2 MOSAICO DE VIDA: TRILHAS DE FORMAÇÃO DE EDITH STEIN .....</b>         | <b>39</b> |
| 2.1 O <i>KAIRÓS</i> E <i>LÓCUS</i> DO MOSAICO DE VIDA DA PESQUISADORA..... | 41        |
| 2.2 VIDA-OBRA DE EDITH STEIN: TRILHAS DO MOSAICO BIOGRÁFICO .....          | 43        |
| 2.3 CONTEXTO EUROPEU: FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX ..         | 44        |
| 2.4 A I GUERRA MUNDIAL (1914-1918) E SUAS CONSEQUÊNCIAS .....              | 47        |
| 2.5 TRILHAS PERCORRIDAS POR EDITH STEIN .....                              | 49        |
| <b>2.5.1 A trilha da verdade .....</b>                                     | <b>51</b> |
| <b>2.5.2 A trilha do conhecimento.....</b>                                 | <b>53</b> |
| <b>2.5.3 Trilha da Curiosidade.....</b>                                    | <b>54</b> |
| <b>2.5.4 Trilha do posicionamento.....</b>                                 | <b>55</b> |
| <b>2.5.5 Trilha da humildade e perseverança.....</b>                       | <b>58</b> |
| <b>2.5.6 Trilha da responsabilidade intelectual e social .....</b>         | <b>60</b> |
| <b>2.5.7 Trilha da profissionalização .....</b>                            | <b>62</b> |
| <b>2.5.8 Trilha da coerência.....</b>                                      | <b>65</b> |
| <b>2.5.9 Trilha da determinação e atribuição de sentido .....</b>          | <b>67</b> |
| <b>2.5.10 A trilha dos valores .....</b>                                   | <b>67</b> |
| <b>2.5.11 Sensibilidade pessoal, interpessoal e social .....</b>           | <b>68</b> |
| <b>2.5.12 Trilha da retidão de atitude.....</b>                            | <b>70</b> |
| <b>2.5.13 Trilha da ética relacional-profissional .....</b>                | <b>71</b> |
| <b>2.5.14 Trilha da discrição .....</b>                                    | <b>72</b> |
| <b>2.5.15 A trilha da liberdade .....</b>                                  | <b>72</b> |
| <b>2.5.16 A trilha do discernimento e das escolhas .....</b>               | <b>74</b> |
| <b>2.5.17 Trilha da referência dos mestres .....</b>                       | <b>76</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>2.5.18 A trilha da superação de limites-resiliência</b> .....                                     | <b>76</b>  |
| <b>2.5.19 A trilha da espiritualidade</b> .....  | <b>78</b>  |
| <b>3 PENSAR DEUS NO PROCESSO DE SECULARIZAÇÃO</b> .....  | <b>82</b>  |
| 3.1 O DIÁLOGO DA TEOLOGIA COM AS OUTRAS CIÊNCIAS .....   | 83         |
| 3.2 O "DIZER SOBRE DEUS" NO CONTEXTO DA SECULARIZAÇÃO .....  | 88         |
| 3.3 HUMANISMO SOCIAL CRISTÃO .....   | 104        |
| 3.4 DO HUMANISMO CRISTÃO PARA UM "HUMANISMO SOLIDÁRIO" .....   | 108        |
| 3.5 EDUCAÇÃO E TEOLOGIA: TÓPICOS DE UMA " <i>PREAMBULA FIDEI</i> " .....                             | 110        |
| 3.6 A COMUNIDADE FORMADORA .....   | 118        |
| 3.7 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM EDITH STEIN .....  | 119        |
| 3.8 PAPEL FORMATIVO DAS UNIVERSIDADES .....  | 123        |
| 3.9 FUNDAMENTOS ONTO-ANTROPOLÓGICO EM EDITH STEIN :<br>PRESSUPOSTOS PARA O HUMANISMO SOLIDÁRIO ..... | 127        |
| 3.10 FORMAÇÃO HUMANA E ESPIRITUALIDADE EM STEIN .....  | 136        |
| 3.11 DIMENSÃO TEOLOGAL DO ENCONTRO EMPÁTICO EM STEIN .....   | 140        |
| <b>4 A CONSCIÊNCIA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA</b> .....   | <b>143</b> |
| 4.1 INTRODUÇÃO .....   | 143        |
| 4.2 A CONSCIÊNCIA INTENCIONAL EM HUSSERL .....   | 149        |
| 4.3 A EXPERIÊNCIA DO "OUTRO" EM HUSSERL .....  | 150        |
| 4.4 O PENSAMENTO SOBRE TRANSCENDÊNCIA EM HUSSERL .....   | 152        |
| 4.5 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO EM HUSSERL .....   | 152        |
| 4.6 RESSONÂNCIAS FENOMENOLÓGICAS EM HUSSERL .....  | 154        |
| 4.7 ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS EM HUSSERL .....   | 157        |
| 4.8 PASSOS DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO .....  | 160        |
| 4.9 REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA EM HUSSERL .....  | 161        |
| 4.10 A CONSCIÊNCIA FENOMENOLÓGICA EM EDITH STEIN .....   | 164        |
| <b>4.10.1 As Ciências do Espírito: Um novo olhar sobre o ser humano</b> .....                        | <b>169</b> |
| <b>4.10.2 A consciência originária: a novidade do conceito em Stein</b> .....                        | <b>172</b> |
| <b>4.10.3 A consciência em Stein na pesquisa</b> .....   | <b>181</b> |
| <b>5 LUZES DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA DE EDITH STEIN SOBRE A<br/>FORMAÇÃO</b> .....                  | <b>185</b> |
| 5.1 INTRODUÇÃO .....   | 185        |

|   |                |
|---|----------------|
| 5.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO CONCEITO DE ANTROPOLOGIA .....                                 | 186            |
| 5.3 O SER HUMANO: SUA SINGULARIDADE E DIMENSÃO SOCIAL .....                               | 188            |
| <b>5.3.1 Características sociológicas do ser humano.....</b>                              | <b>190-191</b> |
| 5.4 O OLHAR TEOLÓGICO SOBRE A NATUREZA DO SER HUMANO .....                                | 193            |
| <b>5.4.1 Ser espiritual-racional (<i>Geist</i>) .....</b>                                 | <b>201</b>     |
| 5.5 ABORDAGEM INTEGRADORA .....   | 236            |
| <b>5.5.1 Consciência-de-si e interioridade .....</b>                                      | <b>242</b>     |
| <b>6 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM STEIN .....</b>   | <b>246</b>     |
| 6.1 INTRODUÇÃO .....  | 246            |
| 6.2 ASPECTOS DO CONTEXTO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ALEMÃ .....                              | 249            |
| <b>6.2.1 Sistema de ensino de Wilhelm von Humboldt .....</b>                              | <b>250</b>     |
| <b>6.2.2 Educação na República de Weimar .....</b>  | <b>256</b>     |
| <b>6.2.3 Trajetória escolar de Edith Stein .....</b>                                      | <b>260</b>     |
| <b>6.2.4 Educação e formação para professores na Alemanha .....</b>                       | <b>265</b>     |
| <b>6.2.5 Escola Nova .....</b>  | <b>270</b>     |
| <b>6.2.6 Edith Stein e a formação de professores .....</b>                                | <b>274</b>     |
| <b>6.2.7 Edith Stein: consciência cidadã e compromisso educativo.....</b>                 | <b>278</b>     |
| <b>6.2.8 Concepção de Formação.....</b>   | <b>284</b>     |
| <b>6.2.9 Responsabilidade: autoformação .....</b>   | <b>296</b>     |
| 6.3 PRINCÍPIOS CONSTITUIDORES DA FORMAÇÃO .....   | 300            |
| <b>6.3.1 O mundo dos valores.....</b>   | <b>300</b>     |
| <b>6.3.2 Interioridade e espiritualidade na formação .....</b>                            | <b>305</b>     |
| <b>6.3.3 Processo de Formação: visão caleidoscópica dos conteúdos em Edith Stein.....</b> | <b>308</b>     |
| <b>6.3.4. Motivação, educação e formação docente.....</b>                                 | <b>309</b>     |
| <b>6.3.5 Sensações e expressões do eu .....</b>   | <b>313</b>     |
| <b>6.3.6. Intuição e percepção do percebido .....</b>                                     | <b>318</b>     |
| <b>6.3.7 Sentir e sentimento .....</b>  | <b>319</b>     |
| <b>6.3.8 A “vivência” em Edith Stein.....</b>   | <b>325</b>     |
| <b>6.3.9 Fluxo das vivências .....</b>  | <b>326</b>     |
| <b>6.3.10 Estados, sentimentos e atos vitais .....</b>                                    | <b>329</b>     |
| <b>7 EMPATIA: INSTRUMENTO FORMATIVO POR EXCELÊNCIA .....</b>                              | <b>335</b>     |

|  |            |
|--|------------|
| 7.1 INTRODUÇÃO .....   | 335        |
| 7.2 CONCEITO DE EMPATIA EM EDITH STEIN .....   | 338        |
| 7.3 A VIVÊNCIA DA EMPATIA COMO MOVIMENTO .....   | 344        |
| <b>7.3.1 Relacionar a dimensão intrapessoal e interpessoal de forma intersubjetiva .....</b> | <b>344</b> |
| 7.4 REALIZAR A EPOCHÉ (ἐποχή) E EVIDENCIAR A ESSÊNCIA .....                                  | 347        |
| 7.5 CAUSALIDADE PSÍQUICA E EMPATIA .....   | 349        |
| 7.6 REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA NO ENCONTRO EMPÁTICO .....  | 355        |
| <b>7.6.1 Escavar e “ir às coisas mesmas” .....</b>   | <b>356</b> |
| <b>7.6.2 A percepção na formação da consciência e da relação empática .....</b>              | <b>357</b> |
| <b>7.6.3 A vivência empática .....</b>   | <b>363</b> |
| <b>7.6.4 Vivência empática: originária e não-originária .....</b>                            | <b>365</b> |
| 7.7 OS GRAUS DA EMPATIA.....   | 367        |
| 7.8 A VIVÊNCIA COMO EXPERIÊNCIA ORIGINÁRIA VIVIDA NO INTERIOR .....                          | 369        |
| <b>7.8.1 Compreender a vivência do outro .....</b>   | <b>370</b> |
| 7.9 FENOMENOLOGIA DA EMPATIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO .....                                   | 373        |
| 7.10 EMPATIZAR PELA PALAVRA, PELO GESTO E PELO SÍMBOLO .....                                 | 376        |
| 7.11 A AFETIVIDADE: EXPRESSÃO VIVA DA RELAÇÃO EMPÁTICA.....                                  | 382        |
| 7.12 A EMPATIA COMO NOVO CONTRATO DE RELAÇÃO ÉTICA E DA VIDA EM COMUNIDADE.....              | 389        |
| <b>8 A PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS.....</b>                                    | <b>391</b> |
| 8.1 INTRODUÇÃO .....   | 391        |
| 8.2 CONTEXTO DA PESQUISA: CURSO DE PEDAGOGIA .....   | 391        |
| 8.3 IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS .....  | 394        |
| 8.4 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA .....   | 396        |
| <b>9 ANÁLISE DOS ACHADOS NA PESQUISA.....</b>  | <b>398</b> |
| 9. 1 INTRODUÇÃO .....  | 398        |
| 9.2. APLICAÇÃO DOS PASSOS DA FENOMENOLOGIA.....  | 399        |
| <b>9.2.1 Passo 1: A epoché.....</b>  | <b>399</b> |
| <b>9.2.2 Passo 2: A descrição fenomenológica das entrevistas .....</b>                       | <b>400</b> |
| <b>9.2.3 Passo 3: Inserção das entrevistas no software Atlas.ti .....</b>                    | <b>403</b> |
| <b>9.2.4 Passo 4: Identificação dos temas - compreensão intuitiva do conteúdo</b>            |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>das entrevistas .....</b>  | <b>406</b> |
| <b>9.2.5 Passo 5: Análise: tecer conexões em busca da verdade .....</b>     | <b>409</b> |
| <b>9.2.6 Passo 6: Busca das essências nas entrevistas - estudantes.....</b> | <b>411</b> |
| <b>9.2.7. Passo 7: Análise das essências das falas dos estudantes .....</b> | <b>414</b> |
| 9.2.7.1 ES_Reconhecimento dos docentes .....                                | 414        |
| 9.2.7.2 ES_crítica ao grupo-turma.....                                      | 415        |
| 9.2.7.3 ES_Conceito de consciência.....                                     | 417        |
| 9.2.7.4 ES_Relação Empática.....  | 420        |
| 9.2.7.5 ES_Vivências .....  | 422        |
| 9.2.7.6 ES_Desafios para a IES.....   | 423        |
| 9.2.7.7 ES_ Compromisso com autoformação .....                              | 426        |
| <b>9.2.8 Passo 8: Busca das essências nas entrevistas_ docentes .....</b>   | <b>427</b> |
| 9.2.8.1 Grandes temas - grupos de essências – docentes .....                | 427        |
| <b>10 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>436</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>445</b> |
| <b>GLOSSÁRIO DA TERMINOLOGIA EM LÍNGUA ALEMÃ UTILIZADA .....</b>            | <b>465</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>468</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Teologia, inserido na Linha de Pesquisa Teologia e Sociedade e tem como título: “*A consciência no processo de formação docente: luzes a partir de uma onto-antropologia em Edith Stein*”. Tal proposta insere-se no projeto de pesquisa “*Contribuições teológico-filosóficas para interpretação do fenômeno religioso*”.

A velocidade do desenvolvimento da inovação e a ruptura com a tradição exigem novas perspectivas teóricas e práticas para tratar da formação docente integral, uma formação que contemple também a dimensão da consciência do ser humano na sua estrutura psicofísica e espiritual e relacional. Nesta pesquisa, considera-se a formação da consciência como ação primordial diante de um complexo contexto onde o emergir das tecnologias, redes sociais, inteligência artificial, robotização integram novas vidas e as realidades na educação, bem como impõem uma nova visão de ser humano. De forma similar, a globalização, novos modelos de economia e produção de bens e serviços também apresentam questões complexas e fronteiriças, levando-nos a refletir sobre dilemas éticos e filosóficos sobre “como manter nossa individualidade, a fonte de nossa diversidade e democracia na era digital”? (SCHWAB, 2016, p.102).

A análise do contexto de formação de professores, nos cursos de Pedagogia, nas Instituições confessionais, mostra-nos um panorama complexo, ambíguo, permeado por diferentes cosmovisões de ser humano, culturas e espiritualidades. O mundo globalizado potencializa a vivência dos efeitos da quarta revolução (SCHWAB, 2016) centrada na gestão do conhecimento, das tecnologias, da inteligência artificial e das realidades das redes. É, a partir desse paradigma, que tem a inovação como princípio, é que se situa o desafio para pensar a formação docente.

A inovação em termos de desenvolvimento e ruptura exigem novas perspectivas teórico-práticas para tratar da formação docente, ou seja, novas abordagens para a formação humana integral, uma formação que contemple a



dimensão da consciência da pessoa considerada na sua estrutura tripartida de corpo, psique e espírito e na sua dimensão relacional. Considera-se que a formação da consciência é primordial, diante de um cenário global/nacional, no qual a educação (STEIN, 1926/2017) e a formação do ser humano na sua complexidade, estão impactadas pela midiatização das relações, onde o ter, o poder e o parecer sobrepõem o ser.

As pesquisas no campo científico-tecnológico, da informação e comunicação, saúde e indústria avançam em suas descobertas esquecendo-se, contudo, que na sua base está o ser humano e o seu ser no mundo. Como parte da conduta do agir humano deve retornar a questão filosófica sobre o que é a natureza humana, qual é o “lugar” da consciência, como cultivar a essência nas relações e a importância das competências socioemocionais no fazer profissional. Tais embates evidenciam um esgotamento de um paradigma assentado na racionalidade, na produção e na acumulação de bens materiais e que requer a urgência de outros olhares a partir de outras dimensões do ser humano e de sua forma de viver e conviver no mundo.

A transição de paradigmas afeta as Instituições de Ensino Superior (IES) e leva a ressignificar a missão da universidade como uma comunidade de formação humana multidimensional. O modelo formativo dos cursos de Pedagogia em vigor, instigam a averiguar, de alguma forma, a falta de alinhamento da formação dos docentes com a proposição de uma ambiência universitária comprometida com o desenvolvimento do ser pessoa. Quanto ao conceito de “pessoa”, sugere-se a leitura do verbete desenvolvido por Mariana Bar Kusano na obra “Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein” (ALFIERI, 2014, p. 139-142).

A formação da pessoa envolve a educação de valores, autocuidado, ética, cidadania, amor, respeito ao outro, comprometimento com a sustentabilidade e formas alternativas e colaborativas de gerar os bens. Diante de tal desafio, é fundamental repensar a formação docente a partir das bases da antropologia filosófica em Edith Stein. Buscou-se, para tanto, os fundamentos teóricos para um modelo de como formar o ser humano, o que ela apresenta claramente sobre o que entende por formação na conferência que proferiu em 18 de outubro de 1930 (STEIN, 1930/2017, p. 53-73) e quando argumenta:

Se entendemos por formação o modo pelo qual se desenvolve um ser, seja por um processo involuntário que vem de dentro, seja pelo trabalho de formação livre, realizado pelo próprio indivíduo ou realizado nele por outros, será fundamental para a compreensão desse processo que saibamos o que está sendo formado (STEIN, 1959/1999, p. 185).

Stein propõe um modelo de formação multirreferenciada que visa educar a consciência, de forma harmoniosa, valorizando a vida pessoal e profissional. Esses elementos, na vida-obra de Edith Stein, representam uma fonte fecunda de pesquisa sobre a ação educadora, a docência como profissão, uma vez que, para Stein, “profissão supõe vocação” (STEIN, 1959/1999, p.73). Ela compreende a profissão como “vocação” e a formação como desenvolvimento da individualidade.

Edith Stein abre um horizonte de possibilidades educativas ao propor uma visão singular sobre a estrutura da pessoa humana, quando trata da indissociabilidade das dimensões do corpo, psique e espírito e, integra a essas, as dimensões da liberdade, alteridade, intersubjetividade, empatia, amor e caridade. Tais questões têm como pressuposto a formação da consciência. A forma como Stein pensa a educação e a formação lança novas luzes para o contexto contemporâneo.

O estudo sobre a pessoa humana é mais frequente nas obras de caráter fenomenológico-filosófico de Edith Stein. Já os temas de educação e formação estão presentes nas obras que discutem antropologia e ontologia. Cabe ressaltar que, em Stein, o termo ontologia refere à “teoria das formas básicas do ser e daquilo que existe” (STEIN, 1959/1999, p.198). Os escritos de Stein apresentam-se, deste modo, fundamentados na filosofia fenomenológica de Husserl, também em Aristóteles, Tomás de Aquino, Duns Scoto, Santo Agostinho, Teresa d’Ávila, João da Cruz e em outros filósofos, teólogos e psicólogos que contribuíram para a construção de seu conhecimento e de sua experiência pessoal.

No conceito de educação cunhado por Edith Stein, está inserida a formação do ser humano na sua totalidade, com todas as suas forças e capacidades. Na sua concepção, o processo educativo deve contribuir para que a pessoa em desenvolvimento possa ativar seu potencial, descobrir-se e canalizar as suas energias e potencialidades na direção daquilo que, como ser humano, deve ser. Stein esclarece que um conceito difere de um juízo e de uma argumentação, ou seja, para formar um conceito, emerge em primeiro lugar, um determinado juízo sobre

alguma coisa (STEIN, 1926/2017). No conceito de educação, está impregnada a ideia de pessoa humana criada à imagem e semelhança de Deus, conforme explicitado a seguir:

Saber o que somos e o que devemos ser e como podemos chegar a sê-lo é a questão mais urgente para cada homem. Porém tem uma relevância ainda maior para o educador e para o estudioso de ciência da educação. Educar significa conduzir outras pessoas a tornar-se aquilo que devem ser. Não pode se fazer isso sem saber o que é o ser humano e como ele é, onde deve ser conduzido e quais são os caminhos possíveis (STEIN, 1932-1933/2013, p.178).

Na base do conceito de formação humana em Edith Stein, insere-se como eixo estruturante a formação da consciência, pois é a partir da ativação desta que o ser humano poderá fazer um caminho rumo ao *lócus* de sua interioridade, como um “espaço interior” (STEIN, 1932-1933/2013, p.118) totalmente único, singular. Como processo simultâneo, o ser humano desenvolve a sua percepção do outro, do mundo e da dimensão transcendente.

As capacidades perceptivas passam pela sensibilidade integral de seu ser (percepção, compreensão, cognição, espiritualidade) que se movimentam em direção do conhecer-se e conhecer o outro como pressupostos para o despertar da vontade, da decisão, como expressão da intencionalidade. Encontramos em Lavigne (2016, p.111) uma explicação assertiva sobre intencionalidade:

A intencionalidade, portanto, é, de per si, um poder de coordenação e objetivação; e Edith Stein pode agora também esclarecer que esse poder, sendo ligado a um eu ‘senhor de si’, ou seja, subjetivamente livre para orientar-se em direção a este ou aquele objeto é também poder de reflexão sobre o próprio ato e poder de abstração de sua forma.

A perspectiva formativa em Stein pode ser reconhecida também na visão e missão das instituições de ensino superior que postulam a formação para valores, para a humanização, cidadania, vida em comunidade de forma justa e igualitária.

Quanto às pesquisas sobre os princípios educativos propostos por Edith Stein, verifica-se que são incipientes no Brasil. Deste modo, é desafiador ampliar a pesquisa e poder contribuir com esta tese no processo de construção de novas propostas da formação docente, no curso de Pedagogia.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO CONJUNTURAL DA PESQUISA

É com base nos pressupostos anteriormente descritos que se orienta a atenção para o processo de formação numa instituição privada de ensino superior (católica), levando em conta, também, as diretrizes normativas no contexto brasileiro. A premissa inicial é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a qual, em seu artigo 20, decreta que as instituições de ensino superior enquadram-se em categorias e inclui as IES “confessionais [...] que atendem a orientação confessional e ideologia específicas” (MEC, 1996). Portanto, na forma da lei, é explícito o direito de atuação das IES com propostas educativas e formativas com orientação cristã.

As instituições confessionais brasileiras, ao longo da história, passaram por um processo de redefinição de sua identidade. Nas últimas décadas, elas investiram nos processos de gestão, profissionalização, modelos pedagógicos, de inovação e qualidade alinhando-se às demandas da sociedade. Entre os desafios coloca-se a formação de novos perfis capazes de acompanhar as transformações da sociedade.

Outro grande desafio é a adequação dos novos modelos de gestão com padrões do marketing, da comunicação, informatização e modernização de *layout*. Agregam-se, ainda, os novos mobiliários e serviços de qualidade em relação exigências concorrenciais de mercado tanto do ponto de vista das políticas educacionais, quanto do perfil de seu público. Diante desse contexto, faz-se necessário reinventar a Instituição de ensino superior e adequá-la às exigências da sociedade do conhecimento (SANTOS, 2004; MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003; ALARCÃO, 2001).

Sabe-se que o apelo à modernização, na ótica da cultura global, é sinônimo de exclusão de conteúdos que remetem a dimensão espiritual e aos valores, pois tem-se que este direcionamento pode levar ao proselitismo e a educação tendenciosa. A compreensão que perpassa a lógica de mercado parte do pressuposto de que o ser humano é apenas razão (herança bem constituída pelo conceito de ciência), corporeidade e vontade (desejo), excluindo, assim, a dimensão da transcendência.

Para fazer frente a esse cenário, as campanhas de marketing das IES confessionais, ao longo das últimas décadas, anunciam apenas a infraestrutura, a excelência tecnológica, a titulação docente, a empregabilidade e desempenho em *rankings* avaliativos pelos órgãos públicos, como, por exemplo, as do Ministério da Educação (MEC) e dos órgãos de classe. Os discursos publicitários massificados, divulgados pelas IES confessionais, fizeram com que essas instituições ficassem muito parecidas entre si e diminuíssem os aspectos de diferenciação quanto a sua missão educativa. Algumas instituições em suas propagandas omitiram-se de especificar sua missão confessional. Ao lado dessas tendências, colocam-se pensadores que alertam para a emergência do humano em sua integralidade e defendem a importância da afetividade, da espiritualidade e da mística. Recordamos a esse propósito Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2000), Michel Maffesoli (1996), Boaventura Souza Santos (2004), entre outros.

No âmbito educacional, há certa exigência de formação humano-profissional em que se priorizem aspectos que se referem aos valores e à ética, indispensáveis para a formação da identidade do acadêmico. Trata-se, portanto, de uma mudança no perfil da IES confessionais com relação às expectativas da sociedade. Esta mudança requer que se contemplem as redes sociais, reconfigurem-se os formatos de relacionamento, oriente-se para a busca de sentido para vida, desenvolva-se uma espiritualidade conectada com a essência do ser humano e com o Sagrado.

A educação e a formação humana são impactadas, ainda, por modelos econômicos que excluem aqueles que não possuem o domínio tecnológico, as técnicas e as línguas. O poder econômico incentiva o uso dos recursos do planeta e o consumo, levando cada vez mais ao descartável, a obsolescência programada dos produtos e a padrões desenfreados de vida. Um dos aspectos evidentes de contexto atual é a não aceitação das novas gerações dos modelos de gestão hierarquizados, da carga horária extensa e desgastante de trabalho. As novas gerações aspiram viver no aqui e no agora. Apresentam baixa tolerância à pressão e frustrações, entram em conflito com padrões instituídos historicamente. Os jovens estão sendo bombardeados pelas estruturas midiáticas que ditam valores e performances. Também são confrontados, no dia a dia, por propostas fundamentalistas e totalitárias que se mostram como alternativa de segurança.

As novas configurações familiares é outro fator que interpela as organizações educacionais nos seus processos de formação. Diante de tais desafios, as instituições são estimuladas a rever o lugar das competências humanas. Um dos futuros diferenciais no Ensino Superior é proporcionar uma educação integral, um projeto de vida que deverá ser pautado na criatividade, na abertura aos atuais desafios (CHRISTENSEN; EYRING, 2014).

É importante salientar que existem Instituições de Ensino Superior voltadas para a formação humana, para a ética, para a empatia e para a sustentabilidade. Existem, ainda, Instituições que propõem espaços de reflexão sobre o projeto de vida em conjunto com projetos de empregabilidade e carreira. Tais propostas implicam espaços de vivências que desafiam o acadêmico a revisar e fundamentar aspectos da própria identidade, de sua visão de mundo, de ser humano e de responsabilidade social. Nesse sentido, o ensino superior é responsável pela operacionalização da oferta dos conteúdos propostos pelas diretrizes de formação do MEC para cada Curso. Ainda, é de responsabilidade das Instituições apontar os conteúdos de formação humana, de forma especial, na formação de docentes.

Desse modo, introduz-se um novo modelo de educação. Percebe-se que os estudantes não aspiram somente uma formação voltada para a empregabilidade, mas buscam uma profissão embasada na autonomia e responsabilidades comuns. A diferença passa pela introdução de valores na formação das pessoas. Deste modo, tanto a Instituição quanto o acadêmico deverão seguir por um caminho de formação humana, ética, pessoal e alinhada ao seu projeto de vida.

Portanto, evidencia-se a necessidade de espaços acadêmicos para refletir sobre a constituição da pessoa, suas estruturas e seu ser pessoa, seu lugar na história. É a partir da reflexão sobre o ser, sobre as relações com os outros e suas significações que o ser humano desenvolve sua identidade, contempla o reconhecimento da alteridade e o sentido de relação com o transcendente.

Diante de uma sociedade de consumo, de aparências, de valorização do ter e do poder, do acesso à informação instantânea e aos discursos midiáticos superficiais, percebe-se que os jovens estudantes demandam referências e experiências significativas. Tais demandas desafiam as IES confessionais a apresentarem propostas orientadas para a formação harmônica das pessoas, a fim de que seus

egressos tornem-se profissionais éticos, conscientes e comprometidos com a cidadania e com a vida sustentável no planeta.

Ademais, as IES são chamadas a encarar os problemas cruciais que atravessam a sociedade e a promover debates acerca dos valores que fundamentam as profissões. As propostas voltadas para a sustentabilidade, responsabilidade social, formação de identidade e alteridade cidadã exigem que se contemple e promova-se, de forma ativa, um conjunto de práticas educativas desde a educação básica. Assim, considera-se indispensável a inserção de metodologias no planejamento institucional que oportunizem o exercício da missão da Instituição, a partir de práticas educativas libertadoras e espaços de convivência que promovam a integração entre a dimensão existencial e profissional.

As ciências humanas evidenciam a busca por um tipo de conhecimento capaz de responder às questões essenciais que inquietam o ser humano. As abordagens teóricas representam o esforço humano em sistematizar as ideias que servem de ferramentas para a análise e interpretação do contexto sócio-histórico em que se insere o ser humano e que orienta na busca da sua essência, do significado de ser e estar no mundo.

De tal modo, pretende-se com esta pesquisa aprofundar os pressupostos antropológicos-filosóficos da vida-obra de Edith Stein, especialmente sua leitura do fenômeno educativo. A partir dos princípios educativos de Stein, pretende-se fundamentar uma proposta metodológica adequada para a formação da consciência no curso de Pedagogia.

Esta pesquisa justifica-se com base no envolvimento da pesquisadora no processo de formação docente e na constatação de políticas educacionais, ainda, não implementadas. O *lócus* da pesquisa é uma Instituição de Ensino Superior que oferta o curso de Pedagogia, em Curitiba. Considera-se fundamental analisar as diretrizes curriculares instituídas pelo MEC para o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia para mediar o desenvolvimento de outros seres humanos, desde a primeira infância. As Diretrizes Curriculares enfatizam princípios de formação que contemplam uma formação não apenas profissional. Asseveram que: “a formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a

regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional” (PARECER CNE/CP 9/2001).

Um conceito semelhante aparece também na Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essas Diretrizes assinalam, em alguns de seus incisos, o conceito “formação”, que envolve “uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente” (art.3º, parágrafo 5º). No art. 5º, no aprofundamento do conceito de formação, acrescenta alguns aspectos essenciais:

[...] visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica [...] o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia [...] formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento [...] educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (MEC, 2015).

A Resolução n. 2 avalia os aspectos que caracterizam o perfil do egresso dos cursos para atender ao seu papel de mediador na formação de outros seres humanos. Descreve, ainda, em um dos tópicos, as competências que se referem à concepção de sociedade e de ser humano, implicando “princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos” (MEC, 2015).

Nas Diretrizes Curriculares, constata-se uma análise crítica sobre quais são as concepções que sustentam a concepção de formação docente do ponto de vista normativo no Brasil. É importante ressaltar que cada instituição possui autonomia para desenvolver no seu projeto de formação o modo como operacionalizar o percurso formativo, ampliando sua forma de conceber a formação humana dos docentes.



## 1.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA: PROBLEMA, HIPÓTESE E OBJETIVOS

As pesquisas realizadas evidenciam que não há estudos acadêmicos no Brasil que abordam o tema da consciência na formação docente inicial. Essa carência justifica a proposta desta pesquisa. A partir da coleta de dados levanta-se os seguintes questionamentos: Os Cursos de Pedagogia estão implementando práticas de formação voltadas para formação humano-integral e de formação da consciência? Encontram-se nas obras de Edith Stein pressupostos fenomenológico-antropológicos que contribuam para um inventário metodológico de formação humano-integral nos cursos de graduação, que visam formar a consciência nos docentes em formação? Essas questões são aprofundadas nos capítulos desta tese.

A questão da formação humana integral e da consciência permite a elaboração de algumas hipóteses de pesquisa fenomenológica, a seguir delineadas: Para fins de enquadramento acadêmico, esta pesquisa parte das seguintes hipóteses: a) Edith Stein, como docente, apresenta a consciência como princípio fundante do conceito de pessoa e de formação; b) Edith Stein apresenta em seus escritos princípios educativos que dão sustentação a uma proposta metodológica de formação humano-integral e da consciência; c) As Instituições de Ensino Superior, em seu contexto atual, ainda apresentam dificuldades de implementar em seus currículos propostas que tratam da formação humana e da consciência, sendo orientadas por uma profissionalização técnica.

Diante das hipóteses apresentadas busca-se aprofundar a partir de Edith Stein elementos de formação humana e da consciência presentes em suas obras. Em relação as questões de pesquisa, delineia-se um itinerário a partir do estado da arte e da pesquisa empírica. A pesquisa tem por objetivo geral aprofundar nas obras de Stein, os pressupostos antropológicos-filosóficos da formação humano-integral e de consciência (*Bewußtsein*), identificando os elementos que contribuem para o desenvolvimento de uma proposta metodológica de formação docente inicial a partir das investigações da prática em uma Instituição confessional que oferta o curso de Pedagogia em Curitiba/PR.

Os objetivos específicos buscam: investigar, nos escritos de Stein, o conceito de formação humano-integral e de consciência; pesquisar os pressupostos

antropológico-ontológicos, a fim de identificar os aspectos potenciais para ativação da consciência na formação docente inicial; identificar, na proposta e na prática pedagógica de setores específicos de uma (01) Instituição confessional, os pressupostos para a formação humana e da consciência no curso de Pedagogia; identificar por meio das narrativas e de vivências relatadas, as práticas voltadas para a formação humana e da consciência; elaborar uma proposta metodológica para a formação humana e da consciência para a formação docente.

A metodologia utilizada para a pesquisa é a abordagem fenomenológica trabalhada por Husserl, Stein e por outros autores (ALES BELLO, 2000; GOTO, 2016; GIORGI, 2014 entre outros). Essa abordagem é sustentada também por outros autores que estudam a fenomenologia como um dos tipos de pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a obra “A Pesquisa Qualitativa. Enfoques Epistemológicos e Metodológicos” (POUPART *et al*, 2014).

Do ponto de vista fenomenológico, o conceito de formação implica uma consideração desinteressada da realidade e da experiência<sup>1</sup>, que mediam e conduzem o processo educativo do ser humano para se tornar “aquilo que deve ser” (STEIN, 1932-1933/2013, p.222)<sup>2</sup>. O termo educação aponta, num primeiro momento, para a relação de sujeito a sujeito, relação que se dá em um particular contexto histórico, cultural e social. Stein considera que “só uma pessoa verdadeiramente formada pode bem formar” (STEIN, 1959/1999, p.127). Na sua concepção, a formação dos docentes deve conduzir para formar pessoas capazes de mediar o desenvolvimento integral de outros.

No âmbito da formação humana, Stein revela uma preocupação com as questões emergentes da época. Desse modo, serve-se da empatia, um instrumento tipicamente humano, por meio do qual é possível aferir e compreender os outros seres humanos, suas vivências, seus estados de ânimo e seus sentimentos. Para Pezzella (2003, p.110), a formação humana “não é uma prática que se aprende ou

---

<sup>1</sup> Importa aclarar que para Stein o conceito de experiência é diferente de vivência. Essa diferença é explicada por Ales Bello: “A experiência é a relação que o ser humano tem com as coisas do mundo externo, mas também consigo mesmo [...] trata-se de um movimento, porque a ‘experiência’ vem justamente de *experire* [...] o ser humano está sempre em movimento cognoscitivo ou de experiência psíquica [...] assim experiência viva é vivência” (ALES BELLO, 2015, p, 77-78).

<sup>2</sup> Educare significa condurre altre persone a diventare ciò che devono essere (STEIN, 1932-1933/2013, p. 222).

se aplica quando necessitamos, mas é inerente ao ser humano e consente partilhar com os outros as alegrias e dores de forma imediata”.

Sendo assim, a empatia permite-nos observar o agir do outro na experiência cotidiana, contemplando-a em sua totalidade e, ao mesmo tempo, compreender o mundo, ter sensibilidade com as coisas, para conhecê-las e utilizá-las (PERETTI, 2009). O conceito de “experiência” é tomado pelos estudiosos das obras de Husserl e Stein como "vivência", termo mais adequado para dar conta da intencionalidade do fenômeno. Ales Bello “especifica que a experiência passa pelas vivências das quais temos consciência” (2015, p.78)<sup>3</sup>.

### 1.3 ESTADO DA ARTE

As pesquisas sobre Edith Stein cresceram na última década no Brasil, o que denota que suas obras oferecem instigantes provocações e respostas aos anseios contemporâneos. As categorias: formação, educação, empatia, fenomenologia e consciência, foram utilizadas para o recorte dessa pesquisa. A seguir, elencam-se alguns estudos que compilam o histórico de produções, também quadros de estudos filtrados da base de dados do Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e da Plataforma Sucupira (CAPES).

No livro “*Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein*”, de Francesco Alfieri, organizado e traduzido por Clio Francesca Tricarico, fruto de um mini curso desenvolvido por Alfieri durante o III Simpósio SOBRE Edith Stein realizado em Salvador (BA), em 2013, apresenta, no anexo III (2014, p. 159-170), uma descrição do estado da arte da produção steiniana no Brasil até a presente data. Consideram os organizadores que não representa uma descrição exaustiva, mas a produção registrada na plataforma *Lattes* com maior relevância de citações. Apresenta-se, a seguir, um quadro com a síntese das informações:

Quadro 1 - Produção sobre Edith Stein

| <b>Categorias de produções</b>    | <b>Nº de títulos</b> | <b>Data da 1ª publicação</b> |
|-----------------------------------|----------------------|------------------------------|
| Obras traduzidas para o Português | 6                    | 1999                         |

<sup>3</sup> Sugere-se para aprofundamento do termo “experiência” a leitura do verbete desenvolvido por Maria Cecília Isatto Parise na obra “*Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein*” (ALFIERI, 2014, p. 131-133).

|  |        |   |
|--|--------|---|
| Sobre Edith Stein  | 19     | 1965  |
| Teses e Dissertações   | 20     | 2007  |
| Iniciação Científica   | 7      | 2009  |
| Monografias  | 27     | 2000  |
| Artigos e Capítulos de Livros                                      | 43     | 2002  |
| Textos on line   | 28     | 2012  |
| Tradução espanhola das obras completas de Stein                    | 5 Vol. | 2002  |
| Obras da Edição: Edith Stein Werke (ESW)                           | 17     | 1950  |
| Obras da Coleção: Edith Stein Gesamtausgabe (ESGA)                 | 27     | 2000  |
| Registro das obras de Stein no mundo (exceto teses e dissertações) | 4      | Reuben Guilead_1974<br>Alasdair Macintyre_2005<br>Sarah Sharkey_2004<br>Francesco Alfieri_2004  |
| Obra que reúne artigos   | 1      | Coletânea "Edith Stein ea Psicologia", organizada por Miguel Mafhoud e Marina Massimi, 2013.  |
| Curso Gilberto Safra em DVD  | 3      | Disponível em:<br><a href="http://www.livrariaresposta.com.br/v2/index.php?tipo=2">http://www.livrariaresposta.com.br/v2/index.php?tipo=2</a><br>2005-2006: Temas dos cursos:<br>1.A Estrutura da Pessoa Humana: estudo de Edith Stein.<br>2.Estrutura da Pessoa Humana: estudo de Edith Stein.<br>3. Em busca da verdade em tempos sombrios. |
| Maria Clara Bingemer em DVD  | 1      | Apresenta Edith Stein (Produção_Nato4Motion)  |
| Áudio e vídeo  | 1998   | <a href="https://www.edithstein.name/audio-e-video/">https://www.edithstein.name/audio-e-video/</a>   |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Encontramos vídeos de palestras, conferências, cursos ministrados por Angela Ales Bello sobre a obra de Edith Stein proferidas no Brasil com a tradução de Ir. Jacinta Turolo Garcia e outros vídeos disponíveis no *youtube*, em italiano:

Quadro 2- Vídeos sobre Edith Stein: palestras e conferências proferidas por Angela Ales Bello

| <b>Títulos</b>  | <b>Ano</b> | <b>Endereço na web</b>  |
|---|------------|---|
| Fenomenologia e Psicologia em Edmund Husserl e Edith Stein. | 2011       | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=75KM3kSFgEE">https://www.youtube.com/watch?v=75KM3kSFgEE</a> .   |
| Fenomenologia e Psicologia em Edmund Husserl e Edith Stein. | 2011       | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hYXppzKPEkQ">https://www.youtube.com/watch?v=hYXppzKPEkQ</a> .   |
| Pensadores Fundamentais.                                    | 2011       | <a href="http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=1352">http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=1352</a> .   |
| Fenomenologia e Psicologia em Edmund Husserl e Edith Stein. | 2011       | <a href="http://iptv.usp.br/portal/transmission/video.action;jsessionid=2113219BD802BF49A6FB8AF8E095261D?idItem=9465">http://iptv.usp.br/portal/transmission/video.action;jsessionid=2113219BD802BF49A6FB8AF8E095261D?idItem=9465</a> . |

|  |      |   |
|--|------|---|
| Intervista ad Angela Ales Bello. Presidente del centro italiano per la ricerca fenomenologica. | 2012 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rJ-ZyjeHL1s">https://www.youtube.com/watch?v=rJ-ZyjeHL1s</a> .   |
| Angela Ales Bello presenta lo e Tu. Fenomenologia dell'incontro con Bruno Callieri.            | 2012 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7sHxOYgP-yl">https://www.youtube.com/watch?v=7sHxOYgP-yl</a> .   |
| Fenomenologia e Psicologia em Edmund Husserl e Edith Stein.                                    | 2012 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1_OVysAPiP0">https://www.youtube.com/watch?v=1_OVysAPiP0</a> .   |
| Fenomenologia e Psicologia: Husserl e Stein.   | 2012 | <a href="http://oficina-de-filosofia.blogspot.com/2012/12/fenomenologia-e-psicologia-em-edmund_1.html">http://oficina-de-filosofia.blogspot.com/2012/12/fenomenologia-e-psicologia-em-edmund_1.html</a> . |
| Aula PSC3231: Fenomenologia do ser humano na clínica psicológica.                              | 2013 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yIBnBg4oJio">https://www.youtube.com/watch?v=yIBnBg4oJio</a> .   |
| Angela Ales Bello presenta lo e Tu. Fenomenologia dell'incontro con Bruno Callieri.            | 2013 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7sHxOYgP-yl">https://www.youtube.com/watch?v=7sHxOYgP-yl</a> .   |
| Introdução à fenomenologia e as ciências humanas.  | 2014 | <a href="http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=1363">http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=1363</a> .   |
| Fenomenologia e Neurociências: Cognição, Consciência e Percepção (Parte II).                   | 2014 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vHhxq241nwc">https://www.youtube.com/watch?v=vHhxq241nwc</a> .   |
| Entrevista: convegno internazionale edith stein e l'antropologia filosofica.                   | 2014 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=R11ngRgsx5l">https://www.youtube.com/watch?v=R11ngRgsx5l</a> .   |
| Angela Ales Bello: Ripensare l'umano. Antropologia Etica Religione.                            | 2014 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yZRcmXEKnM8">https://www.youtube.com/watch?v=yZRcmXEKnM8</a> .   |
| Seminário Internacional: A experiência religiosa entre a Fenomenologia e a Psicologia.         | 2014 | <a href="https://www.youtube.com/playlist?list=PLUPuVFeR5HFz9R7EtWB39mpYclvmhIEgx">https://www.youtube.com/playlist?list=PLUPuVFeR5HFz9R7EtWB39mpYclvmhIEgx</a> .<br>(14 vídeos)                          |
| Angela Ales Bello: Ripensare l'umano. Antropologia Etica Religione.                            | 2014 | <a href="https://ug.leisure.lv/video/OOr32xO6iZ9OCLY%3D.html">https://ug.leisure.lv/video/OOr32xO6iZ9OCLY%3D.html</a>   |
| Seminário Internacional: A experiência religiosa entre a Fenomenologia e a Psicologia .        | 2015 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NkM_PqxSpJs">https://www.youtube.com/watch?v=NkM_PqxSpJs</a> .   |
| Palestra "A Formação da Pessoa".   | 2016 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Zg0t-BhBu5A">https://www.youtube.com/watch?v=Zg0t-BhBu5A</a> .   |
| Palestra "A Formação da Pessoa" - com a Filósofa Ângela Ales Bello.                            | 2016 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rrbuzzdbnx8">https://www.youtube.com/watch?v=rrbuzzdbnx8</a> .   |
| Seminário Internacional: A experiência religiosa entre a Fenomenologia e a Psicologia.         | 2017 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bcQqUtrAuP0">https://www.youtube.com/watch?v=bcQqUtrAuP0</a> .   |
| Seminário Internacional: A experiência religiosa entre a psicologia e a fenomenologia.         | 2017 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=owFttesccE">https://www.youtube.com/watch?v=owFttesccE</a> .   |
| Angela Ales Bello, La persona in Edith Stein.  | 2017 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Zig4ebDc2QU">https://www.youtube.com/watch?v=Zig4ebDc2QU</a> .   |

|  |      |   |
|--|------|---|
| Entrevista realizada pela equipe do Laboratório de Fenomenologia e Subjetividade.          | 2018 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OvcuZje_9go">https://www.youtube.com/watch?v=OvcuZje_9go</a> .   |
| Psicologia e Fenomenologia.  | 2018 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Z-Cqobd-QkY">https://www.youtube.com/watch?v=Z-Cqobd-QkY</a> .   |
| Angela Ales Bello: Edith Stein: quale esempio per le giovani e i giovani di oggi?          | 2018 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eTfSjfiMvCg">https://www.youtube.com/watch?v=eTfSjfiMvCg</a> .   |
| Dinamismo entre fé e razão na obra de Edith Stein.   | 2018 | <a href="https://edithstein.com.br/videos/o-dinamismo-entre-fe-e-razao-na-vida-e-obra-de-edith-stein/">https://edithstein.com.br/videos/o-dinamismo-entre-fe-e-razao-na-vida-e-obra-de-edith-stein/</a> . |
| Le vie del sacro. Un'analisi fenomenologica dell'esperienza religiosa - Angela Ales Bello. | 2019 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oS1cpICAnh8">https://www.youtube.com/watch?v=oS1cpICAnh8</a>   |
| Angela Ales Bello ospite di Monica Mondo.  | 2019 | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=f48JQnoDwec">https://www.youtube.com/watch?v=f48JQnoDwec</a>   |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Na obra italiana “*In ascolto di Edith Stein. Voci dal mondo*” (CORTELLESI; MOBEEN, 2016), coleção organizada pela *Accademia di Scienze Umana e Sociali*, encontram-se capítulos sobre um olhar da obra de Stein e seus impactos em diferentes países, conforme Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Olhares de diferentes países sobre a obra de Edith Stein

| <b>Títulos dos capítulos</b>   | <b>Autor</b>                                       |
|--|--|
| L'influenza del pensiero di Edith Stein in Italia.   | Benedetto Cortellesi                               |
| L'influenza del pensiero di Edith Stein in Spagna.   | Olga Belmonte García                               |
| Le ricerche steiniane nel mondo francofono.  | Christof Betschart                                 |
| Edith Stein nell'area francofona.  | Vincent Aucante                                    |
| Il pensiero di Edith Stein in Slovacchia.  | Peter Volek  |
| Edith Stein – santa Teresa Benedetta della Croce Recezione della vita e del pensiero in Polonia.   | Jerzy Machnacz                                     |
| Il ruolo dell'Einfühlung nella produzione di senso e nella psicologia. Il punto di vista di Edith Stein nella prospettiva canadese e statunitense. | Antonio Calcagno                                   |
| L'itinerario del pensiero di Edith Stein in Brasile Un cammino ininterrotto.   | Aparecida Jacinta Turolo Garcia                    |
| La ri (costruzione) del pensiero di Edith Stein in Brasile.  | Aparecida Jacinta Turolo Garcia; Tommy Akira Goto. |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Cabe especial atenção ao capítulo escrito pela Ir. Jacinta Turolo Gracia, no livro “*Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein*” (ALFIERI, 2016), onde a pesquisadora narra seu encontro com uma obra que narrava a vida de Edith Stein já em 1961, quando começou a estudar Stein. No artigo “A presença do pensamento

de Edith Stein no Brasil: do começo até os anos de 2012”, Tommy Akira Goto e Ir. Jacinta Turolo Garcia apresentam a história de produção fenomenológica, que começou em 1945, e steiniana que data de 1955 com um texto escrito por Maria Anna Nabuco (GOTO, GARCIA, 2017). No decorrer da história narrada, citam-se as obras traduzidas e analisadas no Brasil.

Gradativamente, a partir da especial mediação da Ir. Jacinta Turolo e Frei Patrício Sciadini, outros estudos foram sendo realizados e também trazendo ao Brasil pessoas que contribuíram para alavancar o aprofundamento em núcleos de pesquisa de universidades brasileiras, destacando a filósofa Angela Ales Bello. Como fruto das pesquisas, encontram-se no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisas de mestrado e doutorado, citadas no artigo até 2012 (2017, p.9-10). Após o ano de 2012, apresentam-se, no Quadro 4, as pesquisas realizadas por vários pesquisadores em diferentes instituições do país de 2013 a 2019 que continuam “Edith Stein” no título da pesquisa:

Quadro 4 - Pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre Stein de 2013 a 2019

| Título do Trabalho  | Autores                               | Palavras-chave  | Trabalhos | Data | Endereço de Acesso  |
|---|---------------------------------------|---|-----------|------|---|
| O pensamento litúrgico de Edith Stein: contexto conceito contribuição   | DALABENETA, Eduardo                   | Edith Stein, Liturgia, Espiritualidade  | Mestrado  | 2013 | <a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18324">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18324</a>   |
| A empatia e o diálogo judaico-cristão em Edith Stein  | CARVALHO SILVA, Luis Carlos de        | Empatia, Diálogo judaico-cristão, Fenomenologia, Religião, Intersubjetividade     | Mestrado  | 2013 | <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1405">https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1405</a>   |
| A Empatia Como Condição de Possibilidade para o Agir Ético  | FARIAS, Moises Rocha                  | Edith Stein, Empatia, Ética, Filosofia  | Mestrado  | 2013 | <a href="https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=75435">https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=75435</a>       |
| A concepção sobre ser humano para o discente do curso de administração: aproximações com a fenomenologia de Edith Etein | DEMARCHI, Luciana                     | Administração, discente de administração, fenomenologia ser humano, formação.     | Mestrado  | 2013 | <a href="http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/45">http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/45</a>   |
| O cuidado como uma ética: contribuições de Edith Stein e Donald Winnicott   | OLIVEIRA, André Luiz de               | D.W. Winnicott, Edith Stein, Psicologia clínica                                   | Mestrado  | 2014 | <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/td-e-27032015-151919/">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/td-e-27032015-151919/</a> |
| As colorações da alma na análise da pessoa humana segundo Edith Stein   | PARISE, Maria Cecilia Isatto          | Edith Stein, Alma, Pessoa humana, Fenomenologia, Empatia                          | Mestrado  | 2014 | <a href="http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39261">http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39261</a>   |
| O sentido de formação em Edith Stein: fundamento teórico para uma educação integral                                     | ROCHA, Magna Celi Mendes da           | Formação, Edith Stein, Educação integral  | Doutorado | 2014 | <a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16137">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16137</a>   |
| A saúde do homem: cuidado humanizado dos enfermeiros na atenção básica  | CLEIRY Simone Moreira da Silva        | Cuidado humanizado, enfermagem, fenomenologia, saúde do Homem                     | Mestrado  | 2014 | <a href="http://www.bdttd.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=267">http://www.bdttd.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=267</a>                       |
| A formação humana em contexto de violência: uma compreensão clínica a partir da Fenomenologia de Edith Stein            | CARNEIRO, Suza na Filizola Brasileira | Desenvolvimento humano, Edith Stein, Fenomenologia, Psicologia clínica, Violência | Doutorado | 2016 | <a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/td-e-16082016-115100/">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/td-e-16082016-115100/</a> |

|  |                                    |  |           |      |   |
|--|------------------------------------|--|-----------|------|---|
| Método e metafísica em Edith Stein: via agostiniana e via aristotélica no procedimento investigativo de ascensão ao sentido do ser | ROCHA, Rafael Carneiro             | Método Essência Essencialidade Realidade Method Essence Essentiality Reality | Mestrado  | 2016 | <a href="http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6716">http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6716</a>   |
| Escola na contemporaneidade e o sentido humanizador da educação: concepções da Igreja Católica Apostólica Romana                   | NOVAIS, Luis Eduardo Duarte        | Educação Escola contemporaneidade Igreja Católica                            | Mestrado  | 2016 | <a href="https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19629">https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19629</a>                   |
| Educação do ser-motricidade e a práxis criadora  | SANTOS, Sérgio oliveira dos        | Motricidade humana; Educação; Praxi  | Doutorado | 2016 | <a href="http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1590">http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1590</a>         |
| O conceito de pessoa em Edith Stein  | BAVARESCO, Gilson                  | Fenomenologia Antropologia filosófica, Filosofia                             | Mestrado  | 2017 | <a href="https://repositorio.ucs.br/handle/11338/3590">https://repositorio.ucs.br/handle/11338/3590</a>               |
| A formação integral da pessoa em Edith Stein: perspectivas teológicas e pedagógicas  | TEIXEIRA, Patricia                 | Edith Stein, Antropologia Teológica, Forma Humana, Pedagogia                 | Mestrado  | 2017 | <a href="http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7719">http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7719</a>               |
| Pessoa, comunidade e empatia em Edith Stein  | CRUZ, Manuele Porto                | Edith Stein, Pessoa, Comunidade, Empatia, Transcendência.                    | Mestrado  | 2018 | <a href="http://repositorio.unb.br/handle/10482/33240">http://repositorio.unb.br/handle/10482/33240</a>               |
| A ideia de direito no pensamento de Adolf Reinach e Edith Stein  | BARROS, Mônica Vasques Monteiro de | Direito; Fenomenologia, Reinach, Stein.                                      | Mestrado  | 2019 | <a href="https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10051">https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10051</a> |



As pesquisas sobre Edith Stein, no Brasil, avançaram muito na última década, no campo da educação, filosofia e teologia dedicam-se com afinco aos temas: fenomenologia, antropologia, conceito de pessoa, empatia, formação, relação intersubjetiva, verdade, experiência religiosa, entre outros. Em nenhum estudo identificamos o processo de formação humana e da consciência. Portanto, propomos a pesquisar diretamente nas obras de Edith Stein, considerando, contudo, a contribuição de diferentes autores e comentadores de Edith Stein.

Grande relevância assumiram os estudos publicados por Massimi e Mahfoud (2013) que investigam as influências de Husserl, Tomás de Aquino, Duns Scoto e outros autores nas obras de Stein. Destaca-se, ainda, a Revista TG-Teologia, publicada pela Faculdade Dehoniana, sobre “O pensamento de Edith Stein-escritos críticos” (2016); os textos publicados por Mahfoud e Savian Filho (2017) e Revista Steiniana da Universidade Católica do Chile (2017). Indicamos, ainda, uma lista de artigos selecionados a partir de diferentes fontes:

Quadro 5 - Seleção de artigos sobre Stein

| <b>Título</b>   | <b>Autor (a)</b>                        | <b>Palavra-chave</b>  | <b>Ano</b> | <b>Fonte</b>   |
|---|---|---|------------|--|
| Unidade da pessoa segundo Edith Stein: Contribuições da educação para a nutrição.                               | Miguel Mahfoud                          | Nutrição, educação, comportamento alimentar. Pessoa. Edith Stein. | 2008       | Revista de Psicologia da USP, São Paulo, outubro/dezembro, 2008.                                   |
| Pedagogia da empatia e o diálogo com as ciências humanas em Edith Stein.  | Clélia Peretti                          | Ciências Humanas, Fenomenologia, Empatia, Antropologia Feminina.  | 2010       | Revista da Abordagem Gestáltica – XVI (2): 199-207, jul-dez, 2010                                  |
| A formação da pessoa em Edith Stein, princípios educativos e aproximação com o Sistema Preventivo de Dom Bosco. | Adair Aparecida Sberga e Marina Massimi | Formação, Pessoa, Edith Stein, Sistema Preventivo de Dom Bosco.   | 2015       | Revista de Ciências da Educação - Unisal, Americana, SP, ano XVII no 32 p. 209-228 jan./jun. 2015. |
| O simbólico em Edith Stein: uma aproximação com a geograficidade.   | Virginia Lima Palhares                  | Geograficidade, Simbólico, Experiência; Místico.                  | 2016       | Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies - XXII(2): 127-133, jul-dez, 2016.      |
| A formação em tempos difíceis: reflexões a partir do pensamento de Edith Stein.                                 | Elton Moreira Quadros                   | Crise, Educação, Fenomenologia, Liberdade, Singularidade.         | 2017       | Revista Filosófica Aurora, Curitiba, v. 29, n. 48, p. 725-742, set./dez., 2017..                   |

|   |   |  |      |  |
|---|---|--|------|--|
| A consideração da verdade revelada na concepção da educação segundo Edith Stein.  | Manuel Curado e Moisés Rocha Farias                                 | Verdade revelada, Educação, Edith Stein.   | 2017 | Revista Argumentos, ano 9, n. 18 - Fortaleza, jul./dez., 2017.                 |
| A contribuição da antropologia filosófica de Edith Stein na discussão sobre a formação filosófica e pedagógica do professor de filosofia. | Sônia Maria Lira Ferreira e Walter Matias Lima                      | Formação docente em filosofia, ensino de filosofia, antropologia e pedagogia de Edith Stein. | 2018 | Problemata: Revista Internacional de Filosofia. v. 9. n. 3 (2018), p. 267-285. |
| Formação da personalidade autêntica e corporeidade à luz de Edith Stein.  | Achilles Gonçalves Coelho Júnior e Cristiano Roque Antunes Barreira | Autenticidade, formação, individuação, fenomenologia, Edith Stein                            | 2018 | Revista de Psicologia da USP, 2018, volume 29, número 3, pg 345-353            |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Acrescentam-se a essa lista outros autores que compõem o quadro do referido mosaico da vida-obra de Edith Stein nas Universidades no Brasil. Entre muitas pesquisas, sinalizamos teses de doutorado, destacando a pesquisa realizada por Clélia Peretti (2009) sobre a perspectiva fenomenológica e teológica da questão de gênero em Edith Stein”. Este tema foi de grande relevância para Edith Stein em seu contexto, dadas as origens do feminismo moderno.

Novinsky (2011, p.13), ao pesquisar Stein, assim se expressa: “[...] a biografia de Edith Stein tocou-me profundamente, ao tentar compreender esta personagem emblemática, sua trajetória e escolhas”. Ao apresentar seu recorte de pesquisa, justifica seu interesse de estudo “detendo-se em Edith Stein como uma personagem emblemática de seu tempo” (NOVINSKY, 2011, p.25).

Carneiro (2016, p.18) aproxima seus estudos iniciais do mestrado aos do doutorado a partir do “desejo de aprofundar a compreensão do processo formativo em Stein e de investigar empiricamente esse processo em um contexto onde a violência estivesse presente”.

A pesquisa de Silva (2011) contextualiza o momento histórico vivido por Edith Stein e, convida a “[...] compreender a saúde mental na estratégia Saúde da Família e para tal foi utilizado como referencial teórico a fenomenologia de Edith Stein [...] nos auxilia no reconhecimento de pontos essenciais da estrutura humana” (SILVA, 2011, p.18). Essa autora também transitou e registrou com fotos os espaços

frequentados por Stein, o que contribui para uma aproximação espaço-temporal significativa.

Outra contribuição é o trabalho de dissertação de mestrado de Parise (2014) intitulada: “As colorações da alma (*Seele*) na análise da pessoa humana segundo Edith Stein”. A dissertação auxilia na compreensão de como se dá a estrutura da pessoa humana e o trilhar o caminho da interioridade em Edith Stein. Destaca-se, ainda, a dissertação de mestrado de Kusano (2009): “Edith Stein: entre Deus e a filosofia” (2009) e de Carneiro (2011) com o tema: “A articulação entre escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal: um olhar fenomenológico”.

Encontram-se, no cenário brasileiro, outros trabalhos que vêm tecendo as pesquisas e contribuem no processo de escavação e compreensão da vida-obra de Edith Stein. Mas é preciso o cultivo da humildade e da honestidade intelectual para delinear uma perspectiva particular, autoral, sobre a vida-obra de Edith Stein. Não se pretende analisar cada pesquisa, mas sim compreender a contribuição dessas pesquisas no âmbito brasileiro. Considerando os objetivos desta pesquisa e o empenho pela fidelidade à abordagem fenomenológico-antropológica, filosófica e teológica da autora.

Isso denota que, no processo de pesquisa, é preciso articular o aspecto da fidedignidade com o pensamento da autora e a liberdade de se fazer uma narrativa autoral. Compreende-se que, sendo a vida de Stein polissêmica, suas fontes, tanto em língua italiana, espanhola, alemã contribuem para diferentes campos. Há uma sinergia entre as pesquisas sobre Edith Stein e suas implicações nos diferentes contextos. Deste modo, justifica-se a amplitude desta pesquisa, pois não há como discutir sobre a pessoa humana e a formação docente sem aprofundar os fundamentos teóricos delineados por Edith Stein.

#### 1.4 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O desenvolvimento desta pesquisa constituiu-se em três movimentos: a pesquisa bibliográfica; a pesquisa de campo e a proposta do projeto de formação. Em cada um dos movimentos, desdobram-se os resultados dos objetivos específicos

que corroboram para o cumprimento do objetivo geral. Descreve-se, a seguir, o itinerário vivenciado e que resultou no texto de cada capítulo da tese.

No capítulo 1, procedeu-se a contextualização da área de estudo e do campo da pesquisa. Problematizaram-se as questões da conjuntura atual, evidenciando suas implicações com o processo de formação docente. Todo o percurso da pesquisa está fundamentado na Figura 2 - a arte em mosaico de Edith Stein representada por Rupnik (1999). Deste modo, o capítulo 1 representa a moldura do quadro teórico, a estrutura sobre a qual, assim como o artista, começa a projetar os primeiros traços de uma obra que será preenchida com pequenas peças do mosaico.

Os objetivos da pesquisa orientam-se na compreensão e adequação dos pressupostos antropológico-ontológicos dos escritos de Edith Stein no processo de formação dos professores. Buscou-se, assim, identificar a concepção de consciência, seus fundamentos e como o processo de formação se dá a partir dos escritos e vida-obra de Edith Stein. Para tanto, foi indispensável estudar com afinco algumas de suas obras, aprofundando nessas leituras conceitos-chave para esta pesquisa. A seguir, apresenta-se o motivo da escolha de algumas obras e sua relação com a fundamentação teórica dos respectivos capítulos.

O capítulo 2, “Mosaico de vida” e o Anexo 1 referem-se, especialmente, à vida de Edith Stein, seu contexto e o impacto de sua obra. Dentre os diversos estudos que tratam da biografia da autora, destacam-se: “Como ouro purificado pelo Fogo” (MIRIBEL, 2001) e “Edith Stein: sua vida em documentos e imagens” (NEYER, 1987)<sup>4</sup>. Os escritos autobiográficos de Stein, que hoje se encontram no arquivo do convento das irmãs Carmelitas Descalças de Colônia, foram resgatados pelos seguintes pesquisadores: Padre Hermann Von Breda, Padre Avertanius Hennekens, superior dos Carmelitas Descalços e pelo padre Cristophorus Willems (SANCHO, 2002, p.155). Ezequiel Garcia Rojo, na introdução do Volume 1 sobre os Escritos Autobiográficos de Stein e Cartas, resgata a trajetória histórica das publicações da

---

<sup>4</sup> Elisabeth de Miribel escreveu essa biografia quando ela mesma esteve no Carmelo. Em 1981, publicou pela editora Liberte Souffre Violence. Conta com vários depoimentos de pessoas do círculo de convivência de Edith Stein. Maria Amata Neyerne, nasceu em Colônia em 1922. Primeiro estudou medicina para exercer a profissão, ingressou no Carmelo de Colônia. Foi Superiora Geral, com duas interrupções. Ela criou o arquivo Edith Stein e o dirigiu por muito tempo. A obra oferece um detalhamento de imagens e fotos de documentos que aproxima o leitor da vida-obra de Stein. Na obra de Miribel, encontramos uma descrição detalhada do cenário geográfico e cultural que muito contribui para contextualizar as narrações de Edith Stein em sua autobiografia (MIRIBEL, 2001 p.45-48).

obra de Edith Stein (SANCHO, 2002, p.154-158). Ademais, buscou-se suporte na obra “Mi Tia Edith” (2001) escrita pela sobrinha de Stein, Susanne Batzdorff, 95 anos (em 2017), que reside em Santa Rosa, Califórnia, junto com seu marido<sup>5</sup>.

Figura 1 - Foto de Susanne M. Batzdorff<sup>6</sup>



Fonte: DULLIUS, 2019.

O capítulo 2 apresenta uma narrativa biográfica da pesquisadora e da vida-obra<sup>7</sup> de Edith Stein, alinhando aspectos dessa narrativa ao propósito de pesquisa. Esse capítulo retrata o silêncio do artista diante de um quadro “em branco” e, ao mesmo tempo, o universo de sentimentos, ideias, hipóteses e conteúdos evocados para impulsionar a criatividade diante da criação de algo novo. Ao olhar para o quadro, a artista projeta em grandes linhas os contornos das imagens que no futuro tomam forma. O que se retrata nesse capítulo são as trilhas pelas quais se torna possível reconhecer aspectos de vida da grande mulher: Edith Stein. Os traçados do quadro simbolizam a essência, o que inspira a “alma” (*Seele*) da imagem a ser composta. Esses traçados são as “trilhas” que compõem a biografia de Edith Stein. Essas trilhas são como que os espaços vazios entre as peças do mosaico e que, de longe, percebe-se como caminhos variados entre as peças e que, ao mesmo tempo, dão sustentação a todas elas.

O capítulo 3 “Pensar Deus no processo de secularização” contextualiza a pesquisa no âmbito da teologia. Apresenta o contexto da secularização, seus impactos na vida de fé no começo do século XX. Apresenta o pensar da Igreja Católica sobre educação e a formação antes e depois do Vaticano II e destaca o

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada por Susanne M. Batzdorff : Disponível em <https://gloria.tv/article/ip3p4UtCkBZp2GmKVdyBQ1fSD>. Acesso em: 20 jan.2018.

<sup>6</sup> Susanne M. Batzdorff é uma sobrinha de Edith Stein, que, agora, mora em Santa Rosa, Califórnia.

<sup>7</sup> Optou-se em apresentar os termos “vida-obra” separados por hífen, com a intenção de mostrar a percepção de que a biografia de Edith Stein aponta para a profundidade de suas obras e, ao mesmo tempo, as suas obras revelam o que suas vivências testemunharam.

pensamento de Edith Stein. A obra de Edith Stein que oferece mais elementos para o aprofundamento desse capítulo é “Ser Finito e Ser Eterno” (1935-1936/1988), além de documentos do Vaticano II, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e de alguns filósofos e teólogos, tais como: Libâneo (1995); Gibellini (2012); Mondin (1980); Armani (2007); Alfieri (2014/2016); Vattimo (2002); Ranher (1969); Tanzella-Nitti (2007) e Žák e Fernandes (2013).

O capítulo 4 tem como título: “Consciência na perspectiva fenomenológica em Husserl e Edith Stein”. Inicia com a reflexão sobre a obra “Meditações Cartesianas” de Edmund Husserl (1929/2001) e prioriza as obras de Edith Stein que tratam da fenomenologia e da consciência, tais como: “Introdução à fenomenologia” (1926/2001), “Introdução à Filosofia” (1919-1932/1998) e Psicologia e Ciência do Espírito (1922/2007). Contribuíram na análise e no entendimento do pensamento de Stein, alguns autores como: Goto (2008); Paisana (1992); Ales Bello (2000, 2004, 2013, 2014, 2015, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2016, 2018); Manganaro (2013, 2016); Holanda (2016); Alfieri (2014, 2016); Bicudo (2016); Roselló (2018); entre outros.

O capítulo 5, “Luzes da antropologia filosófica de Edith Stein sobre a formação”, faz uma “escavação” dos fundamentos da antropologia filosófica de Edith Stein. As obras utilizadas para esse capítulo são: “Edith Stein. A mulher, sua missão segundo a natureza e graça” (1930-1932/1999); “Estrutura da Pessoa Humana” (1932-1933/2013); “Quem é o Homem” (1933/2003) e o “Os Intelectuais” (1931/2015). Outros autores apoiaram a compreensão e a contextualização dos conceitos, como: Garcia (1988), Peretti (1999), Lavigne (2016), Ales Bello (2014, 2016), Quepons (2014), entre outros.

O capítulo 6 discute sobre a “Educação e formação em Stein” e a conjuntura da educação alemã, no final do século XIX e início do século XX, e descreve o processo de escolarização de Stein, influências de pensadores da pedagogia da época e alguns aspectos de como Stein foi configurando a sua concepção e prática de formação como docente. O capítulo tem como base teórica as obras: “Edith Stein. A mulher, sua missão segundo a natureza e graça” (1930-1932/1999); “Os Intelectuais” (1931/2015); “A empatia em Edith Stein” (1916/1992), “A estrutura da pessoa humana. Curso de antropologia filosófica” (1926-1936/2013). Contribuem,

ainda, para aprofundamento do pensamento de Stein, autores como: Garcia (1988), Peretti (1999), Ales Bello (2014), Rus (2015), Manganaro (2004), Pezzella (2013), dentre outros.

O capítulo 7 disserta sobre a “Empatia: instrumento formativo por excelência”. O tema da empatia é extremamente importante para o pensar sobre a formação em Stein. O capítulo analisa tópicos da tese de Stein, especialmente a origem, conceito, tipos, graus da relação empática e vivência empática na comunidade. O tema da empatia, objeto da tese doutoral de Stein (*Zum Problem der Einfühlung* - Sobre o problema da Empatia), inseria-se no âmbito das “Ciências do Espírito”<sup>8</sup>. Este tema foi tratado como questão antropológica fundamental da existência humana na filosofia do final do século XIX e início do século XX, com o método fenomenológico de Husserl (1859-1938). Os autores que contribuíram na reflexão sobre a empatia em Stein, de forma especial, foram: Manganaro (2004, 2016); Ales Bello (2000, 2006, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2016); Pezzella (2013); Rus (2015); D’ambra (2013) e Garcia (1988).

Os capítulos de 3 a 7 apresentam uma revisão bibliográfica das obras de Edith Stein acrescidas de outros autores, obras escritas em italiano, espanhol e português. Optou-se por fazer tradução livre dos textos em final de página. A pesquisa foi comparada com a construção de um quadro em mosaico. Os capítulos de 3 a 7 representam todas as pequenas peças, em pedrinhas de cores e formatos diferentes, que são colocadas dentro de um quadro para compor a obra projetada e sonhada pelo artista. Na colocação das peças no quadro, ainda no ensaio inicial, o artista precisou distanciar-se da obra e analisar quais elementos inserir para dar harmonia, simetria, profundidade e a combinação de cores. A inspiração do quadro em mosaico justifica a forma de escrita do texto. Optou-se por um texto dialogado entre a pesquisadora e a autora pesquisada: Edith Stein. Cada parágrafo representa uma pedrinha desse quadro confeccionado com os fundamentos antropológicos-ontológicos extraídos do conjunto das obras steinianas e de seus comentadores.

---

<sup>8</sup> Em nota de rodapé no livro “Edith Stein a paixão pela verdade”, Ales Bello informa que os “pensadores que representam os principais interlocutores de Edith Stein, além de Henri Bergson, são: Alexander Pfänder, M. Músterberg, Heinrich Rickert e W. Windelbrand, os quais ela dedica longos parágrafos, analisando com acuidade as posições deles com relação à psicologia e às ciências do espírito (2014, p.50).

O capítulo 8 descreve a metodologia utilizada na pesquisa de campo (qualitativa com abordagem fenomenológica). A escrita da tese assumiu um estilo dialogado: as citações diretas do pensamento de Stein e de outros autores que dialogam entre si, deixando assim emergir no texto os aspectos fundamentais da pesquisa. O texto oferece um conjunto de esquemas, quadros e descrições cronológicas cuja finalidade é, por um lado, ilustrar de forma mais didática o pensamento de Stein; por outro, oferecer uma síntese do campo teórico de pesquisa. Ressalta-se que o estilo didático não depõe contra o rigor acadêmico, muito pelo contrário, somente o rigor de revisão bibliográfica de um conceito e a reflexão autoral permitem a síntese esquemática. Em continuidade, o capítulo 8 faz a análise dos achados da pesquisa de campo, a partir de leitura fenomenológica das entrevistas. O capítulo apresenta os movimentos do processo de análise fenomenológica aplicada ao campo da educação a partir de Max Van Manen (2003).

O capítulo 9 engloba os resultados da pesquisa bibliográfica e de campo. Os resultados oferecem elementos à elaboração de uma proposta metodológica para formação da consciência em cursos de graduação para formação de docentes. Este capítulo representa o polimento final das peças de mosaico inseridas no quadro. Busca-se, assim, por meio do brilho (sentido) colher o pensamento de Edith Stein e servir-se dele como inspiração para o pensar a formação docente. A formação é, para Stein, a atualização cada vez mais completa da forma pessoal em um processo que acontece de dentro para fora. Essa atualização ocorre por meio da força vital, que é um dinamismo imanente na matéria vivente.

A pesquisa apresentada evidencia a ousadia em fazer um caminho de pesquisa ser rigoroso. Exigiu o dar-se conta de quem foi Edith Stein no seu tempo e seu legado para os dias atuais. Para tanto, é fundamental começar a descrição deste caminho com a metáfora das trilhas. É o que veremos a seguir.

## **2 MOSAICO DE VIDA: TRILHAS DE FORMAÇÃO DE EDITH STEIN**

Este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos da vida da pesquisadora e da autora pesquisada, tendo como referência a metáfora do mosaico. O mosaico é uma arte que expressa percepções e utiliza-se de diferentes recursos, por vezes,



reaproveitando materiais como a cerâmica, a madeira, o vidro e outros. Compreendendo um pouco mais essa arte, utilizamos a conceituação de Sclovsky (2008, s/n), que assim se expressa:

A palavra mosaico, de origem grega, significa 'obra paciente, digna das musas'. Na mitologia grega, as musas eram deusas protetoras das artes e das ciências. 'Obra paciente' porque seu processo de transformação requer muita calma, habilidade manual e concentração e 'digna das musas' porque se trata de um produto de rara beleza, elaborado com materiais que atravessam os séculos, despertando o sentido de eternidade que remete ao divino.

A opção pela metáfora, para tecer este capítulo sobre a biografia pessoal da pesquisadora e de Edith Stein, nasce da intuição<sup>9</sup> pessoal de que a história de vida-obra de Stein é multifacetada e composta por diferentes “peças” que são amalgamadas uma a uma e, assim, no final de sua vida, temos um quadro inspirador. A vida da pesquisadora, também, é feita de muitas pequenas “peças” que estão compondo um quadro multicolorido. Algumas “peças” apresentam, em essência, a mesma cor e textura de Edith Stein, muito mais pelo desejo de tentar percorrer as mesmas “trilhas” da autora pesquisada.

Uma primeira razão quanto à escolha da metáfora aplicada à vida de Stein deve-se à multiplicidade de temas que se entrelaçam, porém tratados com distinção e profundidade ao longo de sua vida e, por essa razão, oferecem questões para esta pesquisa e luzes para diferentes áreas: filosofia, psicologia, teologia, educação, sociologia, direito, dentre outras. Uma segunda razão para escolha da metáfora é a perspectiva de visão não linear sobre a tessitura de vida de Stein, revelando uma história coerente com seus princípios fenomenológicos, ou seja, a autora optava por grandes mudanças, porém, com forte convicção, por mais contraditórias que pudessem parecer.

Ainda, como o próprio conceito de mosaico anuncia, a história de Stein é uma obra vibrante, multicolorida, porém sábia e pacientemente vivida. Stein declara isso

---

<sup>9</sup>Traduciamo con 'intuizione' il tedesco *Anschauung*; non sarà possibile mantenere la traduzione 'intuizione' a ogni ocorrência di *Anschauung*, che ha un campo semantico più vasto dell'italiano 'intuizione'. *Anschauung* verrà tradotto secondo il senso anche con 'visione', o 'concezione', o 'idea'; secondo l'opportunità, sarà segnalata tra la presenza di *Anschauung* nel testo tedesco (STEIN, 1926/2017, nota de rodapé, p. 7).

nas linhas e entrelinhas na sua obra “Vida de uma família judia e outros escritos autobiográficos” (1933-1939/2018), assim como em suas cartas.

## 2.1 O *KAIRÓS* E *LÓCUS* DO MOSAICO DE VIDA DA PESQUISADORA

A autora desta pesquisa é filha de imigrantes alemães, pequenos agricultores do interior do Rio Grande do Sul; esposa e mãe de dois filhos adolescentes; docente e gestora educacional, trilhando um caminho novo: a pesquisa na teologia. Tomo a liberdade, neste capítulo, de narrar em primeira pessoa, trazendo o sentido dado por mim à história de vida até aqui trilhada.

Filha de pais que tiveram oportunidade de estudar apenas até os anos iniciais do ensino fundamental, sempre tive paixão pelo estudo e a pesquisa. Esse desejo foi renovado quando tive acesso às obras de Edith Stein que oferecem trilhas de formação humano-integral e da consciência para docentes em formação inicial. O *Kairós* pessoal, que se alinha com a trajetória acadêmica, foi marcado por um (re) encontro com o sagrado que habitava no “ser eu mesma” no fórum dos 500 anos de Santa Tereza de D'Avila, em Aparecida (SP-Brasil em 2012), momento que ocorreu o meu primeiro encontro com Stein.

Já há algum tempo eu alimentava o desejo em retornar à pesquisa, priorizando a releitura da formação docente, projeto em desenvolvimento na graduação e mestrado em Educação. Assim, desenhava-se a união das aspirações e afirmava-se a opção para retomar a pesquisa acadêmica, na área da Teologia, como parte de minha perspectiva multidisciplinar. A partir dessas considerações, pode-se afirmar que o desafio foi articular as diferentes indagações e auscultar as vozes de outras áreas de saber. A área de Filosofia e Teologia representa uma volta às origens como formadora e docente. Não são duas dimensões, mas uma só, pois o objeto investigado está na minha essência, enquanto docente no ensino superior atuando na formação de docentes. Embora atuando profissionalmente nesse contexto, a pesquisa empírica em outra instituição que oferece o curso de Pedagogia oportunizou vivenciar a escuta empática para compreender como se revela nas vivências o processo de desenvolvimento da consciência.

A busca da verdade é um empenho sério no processo de pesquisa, enquanto se dá a pesquisa da experiência dos discentes em processo de formação para a docência, também se realiza em mim o ser docente em formação continuada. Tal processo faz-se na mediação da formação.

A opção pela realização da pesquisa em Stein a partir da área Teológica é explicada pela minha vivência cristã, por atuar em instituições confessionais durante toda a carreira profissional na educação e abarca o desejo de aprofundar como ocorre a formação humano-integral e da consciência dos docentes em formação inicial tendo como fundamento a formação humano-cristã preconizada por Edith Stein. Esse processo ocorre a partir de um lugar, como pesquisadora, que tem convicções que incluem uma profissão de fé cristã. Comungo da concepção de Stein quando diz que a fé supõe a relação de engajamento: “a fé viva depende da razão e do coração, da vontade e da ação”. Quem quiser despertá-la deve treinar todas as forças” (STEIN, 1959/1999, p. 146).

Convém ressaltar que as minhas leituras teológicas foram pautadas nas seguintes leituras: Gutierrez (1995) “Em busca dos pobres de Jesus Cristo”; Libaneo (1992), “Teologia da revelação a partir da modernidade”; Suess (1988), “Queimada e semeadura”; Dussel (1986), “Ética comunitária”; Leonardo Boff, “Saber Cuidar” (2011). Além dessas, tantas outras obras foram subsidiando um caminho de comunhão intensa com um tipo de Teologia intrinsecamente ligada à vida dos pobres, de forma especial, às mulheres.

A experiência de seguimento a Cristo junto aos empobrecidos foi fortalecida pelo engajamento em projetos pastorais, sociais e políticos, participando ativamente na liderança jovem, que representou o *lócus* da práxis de fé. Já a vida profissional, como docente na educação básica e superior e também na gestão educacional, constituiu uma árdua missão para mim como mulher. Na obstinada busca de aportes teóricos, encontrei, no curso de Administração, minha segunda graduação, e no Mestrado em Educação, assim como no desenvolvimento pessoal-relacional, os elementos para o exercício de diferentes atividades nas organizações confessionais: Maristas, Jesuítas, das Irmãs de São José e Franciscanos.

Ademais, entendo que o processo de pesquisa é um lugar privilegiado, exigente, em que se busca viver a própria formação humana e profissional. A

produção de conhecimento e o ensaio de novas práticas acadêmicas, no que se refere ao desenho de itinerários de formação que incluam a formação humano-integral, a partir da consciência do “si mesma”, ainda são muito restritos. Esse desafio impeliu o desejo de olhar o *lócus* de formação docente inicial nos cursos de Pedagogia a partir de outro lugar: o olhar de Edith Stein.

A partir da fenomenologia e da perspectiva teológico-antropológica de Stein, passei a compreender ainda mais o que representa “ir às coisas mesmas” (STEIN, 1932-1933/2013), estudando a consciência, e o que esse movimento representa sobre o “ser em si” no processo de desenvolvimento do si-mesmo (*Selbst*) (STEIN, 1930/2017, p. 55) na formação docente. Esse processo é feito a partir da relação com o outro, com o mundo e com o transcendente. Cabe acentuar que nesta pesquisa a perspectiva do conceito de consciência é o trabalhado por Husserl e Stein como a condição do ser humano no dar-se conta da vida vivida: “[...] a consciência é o lugar de datidade do mundo dos valores” (STEIN, 1991, p.150). A consciência tratada na pesquisa é a relativa às vivências, ao ser humano no mundo. Stein, por vezes, trabalha o conceito de consciência na perspectiva moral e não é desta consciência que tratamos. Na seqüência do estudo será aprofundado o conceito de consciência.

A seguir, apresenta-se uma perspectiva de leitura na história de vida-obra de Stein a partir da obra: “Vida de uma família judia e outros escritos autobiográficos” (2018). Para isso, utilizamo-nos da metáfora das trilhas, que representa os entremeios das peças de um mosaico.

## 2.2 VIDA-OBRA DE EDITH STEIN: TRILHAS DO MOSAICO BIOGRÁFICO

É importante destacar que não há como fazer pesquisa sobre a vida-obra de uma grande autora como Edith Stein sem olhar para o desenho da sua vida-obra representado aqui pelas diferentes peças do mosaico que constitui esta obra. Esta pesquisa surgiu a partir dos estudos da vida-obra de Stein que permitiram analisar o lugar da consciência na formação da estrutura do ser humano.

Para tanto, foram considerados os valiosos estudos sobre a sua biografia, a começar pelo estudo dos próprios sobre a história de sua família judia e da coleção de cartas, que ofereceram uma rica fonte de elementos.

Objetiva-se, aqui, compor um mosaico de compreensão sobre quem foi a mulher, a judia, a filósofa, a docente e monja carmelita, Edith Stein.

Figura 2 - Imagem de Edith Stein em um mosaico



Fonte: Rupnik, 1999.

A aproximação de uma pessoa e de seu legado, utilizando-se a metáfora do mosaico, demanda conhecer a moldura do quadro, ou seja, conhecer alguns aspectos do contexto sócio-político-econômico e cultural de seu tempo para perceber a densidade de sua contribuição e, por consequência, as ressonâncias de seus estudos para o mundo contemporâneo. A seguir, serão apresentados alguns desses elementos.

### 2.3 CONTEXTO EUROPEU: FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

É importante lembrar que a “Ilustração” que chega da França influencia os intelectuais alemães. No período de 1767-1835, Wilhelm Von Humboldt<sup>10</sup> viaja para Paris e de lá traz ideias inovadoras:

Wilhelm estudou na Universidade de Göttingen, onde Edith Stein estudou mais tarde. Viaja para Paris onde conhece Rousseau e Diderot. Ao retornar à Prússia, ele é nomeado Diretor do Departamento de Educação. Cria a Universidade de Berlim, reforma o sistema de ensino e estabelece os alicerces para a criação da chamada academia (Sic: *'humanistisches'*). No ensino primário, ele apresenta os princípios de Pestalozzi (FERNÁNDEZ, 2010, p. 48).

Convém apontar que foram muitas as contribuições de grandes autores que fizeram parte da história de Stein. Dentre esses nomes, destaca-se Bismark, que governou durante dezenove anos como chanceler do Reich (1871 a 1891). Ele lutou contra a ala esquerda da burguesia liberal, contra o catolicismo político, contra o movimento trabalhista organizado e proibiu a imprensa socialista. Esse chanceler também criou leis para controlar a influência do clero sobre o povo (1871) e sobre o ensino, expulsando os jesuítas em 1872 (FERNÁNDEZ, 2010, p. 47-48).

Em 1896, a mulher adquiriu o direito de estudar bacharelado na Prússia e, a partir desse período, foram ampliadas as oportunidades para fazerem parte dos movimentos mundiais em favor do direito ao voto feminino<sup>11</sup>. Podem-se citar, como exemplo, as manifestações mundiais em defesa das mulheres. Em 1832, Mary Smith de Stannore, da Inglaterra, apresentou à Câmara dos Comuns uma petição reclamando os direitos políticos das mulheres. Em Nova York, no dia 8 de março de 1908, 130 mulheres que se encontravam em uma fábrica têxtil declararam folga e exigiram o mesmo salário que os homens e, por isso, foram fechadas as portas para ser incendiado o local. Outra defensora dos direitos das mulheres foi Olímpia de Gouges, que escreveu, na França, a “Declaração dos Direitos da mulher e da Cidadã” e, por isso, foi condenada à guilhotina em 1793 (FERNÁNDEZ, 2010, p. 48). Stein está ciente desses fatos e participa dos movimentos que reclamam direitos

---

<sup>10</sup> Historiador, antropólogo, filólogo, linguista, educador, jurista, diplomático, poeta, crítico literario y filósofo político, teve además el mérito de haber provocado verdaderas revoluciones intelectuales y científicas en muchas de las diversas disciplinas que cultivó. Este es, entre otros, el caso de un pensamiento político, en cuya historia figura como el primer sistematizador de los principios del liberalismo (BARCELÓ, s/a).

<sup>11</sup> Assim o âmbito de ação das mulheres se ampliou em poucas décadas, do lar para o mundo (STEIN, 1959/1999, p. 163).

iguais, mas de forma pacífica. Esses fatos contribuíram para inserir as mulheres alemãs na sociedade.

A revolução industrial (1760-1840) desenvolveu setores como energia, transporte, química, motores à explosão que transformaram o petróleo como instrumento estratégico no desenvolvimento do poder econômico dos países. A metalurgia marcou profundamente o posicionamento na corrida de desenvolvimento (invenção de novos navios, armas, submarinos, torpedos, entre outros), que também refletiu no desenvolvimento de máquinas, as quais mudaram o horizonte da agricultura e a formação dos celeiros mundiais.

Na primeira década do século XX, a Alemanha tornou-se uma potência mundial, com capacidade de exportar capitais e também com um exército forte. As grandes transformações demográficas, que provocaram a segunda Revolução Industrial, levaram à formação da sociedade de massas e aos movimentos de formação dos núcleos urbanos que, por sua vez, geraram a formação dos sistemas políticos e a ampliação dos sistemas educacionais públicos e da imprensa acessível ao povo.

Na área das ciências sociais e humanas, surgem: a teoria psicanalista de Sigmund Freud (1856-1939); a teoria da relatividade de Albert Einstein (1879-1955); os estudos da matemática de Bertrand Russell (1872-1970); vários outros pensadores que começam a criticar o positivismo, o liberalismo e o nascente nacional socialismo. As posições imperialistas articularam estruturas políticas e culturais de conquista e dominação dos povos com base nas teorias do darwinismo social. E, no campo religioso, cresce a consciência de que a vida de fé exige engajamento social e aumenta a organização de movimentos, a partir de questões específicas, como a participação das mulheres na sociedade e dos cristãos na política e na comunicação. Essa abertura amplia o número de filósofos convertidos, especialmente judeus, ao cristianismo católico e protestante (STEIN, 1932-1933/2013) como expressão da busca de sentido após a 1ª Guerra Mundial.

Em 1888, após a morte de Guilherme I e de seu sucessor Frederico III, ascendeu ao trono Guilherme II, aos 29 anos de idade. Esse imperador teve muita dificuldade em governar a Alemanha, devido às novas alianças de poder entre os países em guerra. Isso não tardou a ocorrer a partir do assassinato do herdeiro ao

trono austríaco-Húngaro, em Sarajevo, no dia 28 de junho de 1914. Esse episódio foi decisivo para o início da Primeira Guerra Mundial.

Nesse período, Hitler alista-se para lutar e sofre um acidente que o leva para um hospital e, posteriormente, recebe a condecoração. Tal conjuntura na Europa sofre radical mudança a partir da I Guerra Mundial.

## 2.4 A I GUERRA MUNDIAL (1914-1918) E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Na Alemanha, as consequências da 1ª Guerra Mundial foram desastrosas: queda no nível de vida da população com o aumento do custo e racionamento dos gêneros alimentícios. Em decorrência disso, houve aumento de impostos, desvalorização da moeda, aumento da jornada de trabalho para suprir as baixas dos soldados mortos na guerra, ampliação de contratação de mulheres para todas as tarefas produtivas, utilização do trabalho dos prisioneiros, greves dos operários, que contestavam o regime e a manutenção do estado de guerra, motins e saques, por fome, deserções e repressão. Como visto, a infraestrutura estava totalmente destruída.

No conjunto da Europa, foi travada uma série de conflitos na tentativa de retomar o posicionamento econômico mundial. Era um momento de fortalecimento de novas potências no mundo, fazendo com que o sistema capitalista fortemente questionado pela Revolução Soviética, propondo um novo modelo socialista (FERNÁNDEZ, 2010).

O jogo de interesses entre as potências da época, que disputavam melhores posições no ranking dos países mais poderosos, tornava-se cada vez mais evidente. Os tratados de paz, firmados em conferências internacionais, e a responsabilização, que era delegada a determinados grupos sociais pela derrota na guerra, desencadearam um sentimento de humilhação no povo alemão. Adolf Hitler (1889-1945) aproveitou-se desse momento para fomentar o fortalecimento das estratégias do nacional-socialismo. Diante dessa conjuntura, Stein revela que estava ocorrendo:

Um desenvolvimento que muitos pressentiam, que poucos queriam e implementavam ativamente, que surpreendeu a maior parte das pessoas, arrancou as mulheres de dentro do âmbito protegido da casa e de formas de vida perfeitamente assimiladas, colocando-as nas mais diversas



situações desconhecidas e diante de problemas práticos insuspeitados. Lançadas na corrente, temos que nadar. Mas, quando as forças ameaçam fraquejar, procura-se alcançar a margem segura, pelo menos para tomar fôlego (STEIN, 1959/1999, p. 106).

Hitler iniciou a sua vida política após a 1ª Guerra Mundial e culminou com o exercício autoritário do governo nazista, responsável pela morte de Stein e milhares de outras pessoas nos campos de concentração no período de 1934 a 1945.

Por outro lado, a vitória da revolução Soviética, que teve o proletariado como protagonista, exerceu grande influência no mundo inteiro. Até a revolução Soviética, o colonialismo era reconhecido como sistema que promovia o bem-estar de todos e depois como política negativa para qualquer nação e ameaça para o poder do estado e do liberalismo.

Esses acontecimentos compuseram uma conjuntura cultural, política e econômica que, de alguma forma, impactou o fazer filosófico nesse período, no qual se destaca o Círculo de Gotinga (STEIN, 1959/1999), liderado por Edmund Husserl. Ainda, nesse momento, o pensamento de Stein não era visível. Ela estava atuando como pesquisadora da fenomenologia junto a Husserl. As pesquisas fenomenológicas abriram caminho para outros importantes filósofos como Martin Heidegger, Conrad Martius, Max Scheler, Paul Ricoeur, entre outros. Dentre esses, mais tarde, destaca-se, o pensamento de Stein que contribuiu para ampliar a compreensão da obra de Edmund Husserl e, principalmente, agregar à fenomenologia a sua contribuição original sobre o estudo do ser humano, sua estrutura e suas relações intersubjetivas. Stein questionava os fundamentos da psicologia nascente e de outras ciências que não tinham uma sustentação teórico-metodológica evidente. Nos anos de 1920, ela convivia com vários mestres da filosofia, antropologia e da psicologia:

Durante as décadas de 1920 e 1930 Edith Stein estava em contato com muitos dos principais autores daquela época, entre eles: Dietrich Von Hildebrand (filósofo), Raphael Waltzel (liturgista), Peter Wust (filósofo), Max Scheler (filósofo), Gertrud de le Font (escritora), Johannes Quasten (patrólogo), Erich Przywara (escritor espiritual) e o filósofo Jacques Maritain (com quem se encontrou perto de Paris) (FERNÁNDEZ, 2010, p. 52).

A crise mundial do ano 1929, “as mudanças na vida econômica, ocorridas no século XX” (STEIN, 1959/1999, p.125) causaram grande impacto ao povo alemão,

especialmente na mulher, provocando certo descrédito quanto a sua identidade. A busca por alternativas que viessem oferecer esperança era muito forte, a recuperação era lenta e o “preço a pagar” pela população era muito alto. Tal situação criou um ambiente favorável para que Adolf Hitler ganhasse confiança da população para a proposta do nacional-socialismo que sustentava uma posição antidemocrática e antissemita, culpando os judeus pela derrota de guerra. Em 1938, mediante o grande descontentamento popular, o nacional-socialismo consegue mobilizar os brios do povo alemão e o coopta para votação a favor de Adolf Hitler. Durante esse período, Stein estava no auge de sua juventude, participando de forma radical de movimentos em defesa do voto e dos direitos da mulher<sup>12</sup>, e contava com o acesso aos discursos, obras, conferências de importantes lideranças intelectuais da época.

A vida-obra de Stein desenhava-se em um movimento intenso nas décadas iniciais do século XX e seu pensamento ressoava como um legado impactando muitos leitores e pesquisadores de diferentes áreas e distintos países. A perspectiva de leitura da vida-obra de Edith Stein, compartilhada nesta pesquisa, pretende não apenas apontar algumas essências de sua produção teórica, mas também compartilhar as ressonâncias de seus estudos em sua própria vida como fenômeno que repercute até os dias de hoje.

No que concerne às posições teóricas de Stein, estas foram extraídas com base dos movimentos de sua vida e compõem um verdadeiro mosaico: integrado, harmonioso, vibrante e inspirador para muitas outras vidas.

## 2.5 TRILHAS PERCORRIDAS POR EDITH STEIN

Em consonância com o objetivo central da pesquisa, as partes do mosaico apresentadas a seguir emergem da escolha da pesquisadora de indicar as trilhas que dão sustentação e relevam o fazer-se pessoa e contribuem para elucidar o processo de formação da consciência para Edith Stein. As trilhas representam “a argila” ou “o rejunte” que une as peças de cada parte dos “cenários” da vida-obra que se representa num quadro feito de um “mosaico multicolorido”.

---

<sup>12</sup> O direito ao voto das mulheres passou a ser entendido por muitas como um sério dever de votar (STEIN, 1959/1999, p. 163).

Figura 3 - Imagem de Santa Teresa Benedita da Cruz<sup>13</sup>



Fonte: DULLIUS, 2018.

Os “cenários” representam as fases de vida, as situações, os locais e os encontros. E as “peças” são as vivências, reflexões, conclusões, manifestações de sua consciência diante do desenvolvimento pessoal, das vivências em comunidade<sup>14</sup>, da conjuntura do país e de suas convicções teóricas, elementos recortados a partir de aspectos biográficos (Anexo 1- Edith Stein falando de si).

As trilhas escolhidas a partir da vida-obra de Stein, por sua vez, colaboram para elucidar, sustentar a compreensão dos aspectos que contribuem na formação da consciência, no processo de desenvolvimento da estrutura da pessoa humana. Nas trilhas, há espaços entre as diferentes peças do mosaico que não são lineares e uniformes. As trilhas são as pontas da estrela de Davi que significam a comunidade judaica e, ao mesmo tempo, a estrela que indica o caminho do local onde nasce Jesus. Deste modo, tem-se uma perfeita integração realizada por Stein em sua vida

<sup>13</sup> Imagem adaptada. Disponível em: <http://www.edytastein.org.pl/> Acesso em: 12 out.2018.

<sup>14</sup> Comunidade é um conceito muito presente na cultura alemã pela tendência a valorizar a coletividade mais do que a singularidade [...] Esse é um tema que Stein desenvolve de maneira muito original: comunidade não absorve a pessoa, pois é uma comunidade de pessoas” (ALES BELLO, 2015, p.87-88).

judaico-cristã. O símbolo da estrela de Davi é explicado por Franz Rosenzweig (1886-1929), sendo um dos autores de referência do pensamento judaico:

Na *Estrela* os três elementos Deus, homem e mundo constituem os três vértices de um triângulo. Entre os três há uma unidade superior – que não é a unidade de Deus – e é justamente neste ponto que podemos observar a contribuição do “método judaico de pensar” do autor. Os elementos se correlacionam determinando o primeiro triângulo, mas eles só são nessa correlação. E o imediato, as vias através das quais se conectam esses elementos da tríade do primeiro triângulo e se expressam formando um segundo triângulo inverso são: a criação, a revelação e a redenção. Ambos compõem A Estrela da Redenção, a estrela de Davi, onde no centro está o fogo eterno – o judaísmo – e os raios são a vida eterna – o cristianismo. A estrela remete, então, a uma nova totalidade que expressa a verdade; uma “nova verdade” cujo interno se manifesta em suas partes que permanecem identidades separadas (GUARNIERI, 2014, p.33). Grifo nosso.

A seguir, apresentam-se as trilhas que perpassam a vida-obra de Edith Stein. Esta metáfora representa, nesta pesquisa, a base para um processo de desenvolvimento da pessoa humana de forma integral.

### **2.5.1 A trilha da verdade**

A busca da verdade é o princípio motivador da existência de Edith Stein em todas as suas ações. A análise da verdade, na vida e na produção filosófica de Stein, foi sabiamente apresentada por Angela Ales Bello, na obra “A Paixão pela Verdade” (2014) e, também na tese de doutorado de Novinsky: “Edith Stein (1891-1942) em busca da verdade em tempos sombrios” (2011).

Do ponto de vista da construção do conhecimento, a busca pela verdade passa pelo rigor metodológico da fenomenologia e da autoria do pensamento; do ponto de vista humano, do viver, e da coerência entre pensamento e prática pessoal. No decorrer dos seus estudos e do seu viver, o olhar e as vivências de Edith Stein vão adquirindo novas perspectivas a partir do aprofundamento da filosofia fenomenológica. Stein adentra-se também na teologia de Tomás de Aquino e na espiritualidade de Teresa D Ávila e São João da Cruz. A partir dessas abordagens, tece e cria uma forma original de pensar a fenomenologia. Emprega essa “lente” para ver as pessoas, as situações da vida em sociedade e comunidade, a formação e a educação.

Já do ponto de vista pessoal, Stein alicerça o princípio do desenvolvimento da estrutura da pessoa na premissa da verdade, ou seja, na busca do “ser em si”. A descoberta da essência da pessoa humana inicia-se com a “escavação” do verdadeiro “eu pessoal”. Esta dimensão da verdade pode ser compreendida como autenticidade, transparência e coerência. A falta de autenticidade e de coerência de vida são criticadas por Stein, ainda na vida universitária, quando reflete sobre sua amizade com Eduardo Metis, período em que coordena a Associação da Academia Humboldt (1912). A propósito disso, ela relata que:

Certa vez, em um texto sobre uma coletânea de novelas, tive a impressão de que ele tratou de temas eróticos em tom um pouco frívolo. Isso me tirou do sério. Eu tinha aceitado essa frequência amistosa, com a firme confiança de que estava lidando com alguém puro. Terei eu me iludido? Nesse caso nossa amizade acabava. Eu não queria me relacionar com quem não fosse sincero nesse ponto (STEIN, 1933-1939/2018, p.263).

Stein, diante de tal situação, não permanece na suspeita de intenções, conversa com o jovem expondo a sua visão. Tal conversa franca permitiu-lhe a reconciliação entre ambos. Outro exemplo de busca da verdade nas relações é quando ela relata a importância da amizade com Hans e as muitas conversas com ele:

Essas conversas entre Hans e eu só fizeram consolidar a nossa velha amizade. Lembro-me de que uma vez ele me disse com um tom muito caloroso por ocasião de uma dessas trocas de confiança: você bem sabe que, depois de Erna, é em você que eu mais confio; é uma confiança quase ilimitada'. Não tivemos mais nenhuma briga como às vezes tínhamos quando éramos estudantes. Isso se devia ao fato de que eu mudara completamente de atitude com os outros e comigo mesma. Para mim, já não se tratava de ter razão e de 'vencer a todo custo' o meu adversário (STEIN, 1933-1939/2018, p.294).

A verdade, marca da personalidade de Stein, balizava também sua postura diante da pesquisa autoral e da forte influência de Husserl, conforme relata: “Ele se esforçava muito para nos inculcar uma objetividade rigorosa que ia ao fundo dos problemas, uma 'radical honestidade intelectual’” (STEIN, 1933-1939/ 2018. p.331). Sendo assim, talvez o registro mais significativo das falas de Stein, na história de sua família e cartas, seja a ponderação sobre a busca da verdade por parte de Husserl e sua preparação para morte, quando escreve para a irmã Adelgundis Jaegerschmid comentando: “Deus é a verdade. Quem procura a verdade, procura

Deus, mesmo que não saiba”<sup>15</sup> (STEIN, 1938/2002, p.1250-1251). E, por ser Deus a verdade plena, “convém não esquecer que o primeiro e essencial formador humano não é o homem, e sim Deus” (STEIN, 1959/1999, p. 128).

Para Edith Stein, a busca da verdade é premissa para realizar o caminho para interioridade, a fim de sustentar a essência do ser humano e fundamentar o exercício da liberdade, do diálogo e da comunhão com a sabedoria infinita presente em si, no outro e com o transcendente.

### **2.5.2 A trilha do conhecimento**

Edith Stein demonstrou, no decorrer de sua vida, a disposição para a pesquisa rigorosa, para a apropriação de conceitos, dos seus fundamentos e da análise crítica dos fenômenos como instrumentos para a elaboração de seu conhecimento. As revelações autobiográficas demonstram, desde a sua infância, um inconformismo com propostas que estavam aquém de sua capacidade potencial. Começa com o seu desconforto em frequentar o jardim de infância, quando dizia que seu presente de aniversário de 6 anos era mudar para a “escola grande” (STEIN, 1933-1939/2018, p.88-89).

É importante ressaltar que Stein gostava muito de ler e escrever redações. Com o tempo, a escrita representava uma oportunidade de “incluir nela algo do que interiormente sentia” (STEIN, 1933-1939/2018, p.90). A sua trajetória, na busca de “conhecimentos sólidos” (STEIN, 1933-1939/2018, p.88), foi uma constante desde a tenra idade até seus últimos pronunciamentos e obras: “Ser finito e Ser Eterno. Por uma elevação ao sentido do ser” (1935-1936) e “A Ciência da Cruz. Estudo sobre São João da Cruz” (1938-1942). Na busca de conhecimentos sólidos, Stein questionava os fundamentos teóricos das ciências e reconhecia na fenomenologia os fundamentos que buscava. Para a autora, o conhecimento representava uma construção colaborativa, de socialização e compartilhamento na sociedade. A propósito disso, relata que: “Nós, os fenomenólogos, ríamos desse gosto pelo segredo e ficávamos contentes em poder trocar nossas ideias livremente entre nós:

---

<sup>15</sup> Dios es la verdad. Quien busca la verdad busca a Dios, sea de ello consciente o no. Carta nº 536 de Stein para Adelgundis Jaegerschmid (STEIN, 1938/2002, p.1250). Tradução nossa.

não tínhamos o menor temor de que alguém pudesse roubar os resultados um do outro” (STEIN, 1933-1939/2018, p.340).

Em sua obra “Ciência da Cruz”, Stein constrói um conhecimento alinhado com a sabedoria, pois todo conhecimento deve contribuir para promover o desenvolvimento humano e social, promovendo a vida. Assevera que: “[...] o conhecimento, mesmo no grau inferior da percepção sensível, não se realiza sem a atividade do espírito” (1941/2014, p.96). Ao longo da vida, comprometeu-se com a fundamentação dos conceitos na verdade e no conhecimento dos fatos sociais tal como se apresentavam para iniciar uma reflexão crítica.

### **2.5.3 Trilha da Curiosidade**

A inteligência, a vivacidade, a rapidez em compreender e elaborar os assuntos, de forma própria, por vezes, gerava conflitos em Edith Stein desde a sua infância. Em parte, conflitava com aspectos da cultura familiar, conforme ela própria narra: “Nos primeiros anos de minha vida, eu demonstrava uma vivacidade ousada, estava sempre em movimento, transbordava de ideias engraçadas, era audaciosa e dava palpite em tudo” (STEIN, 1933-1939/2018, p.84). Ainda, lembrando das falas de sua família sobre as atitudes maduras para a sua idade, dizia: “Mas quando eu abria a boca todos se espantavam com o 'poço de sabedoria' que era aquela pequena senhorita” (STEIN, 1933-1939/2018, p. 70). O que se seguia nos anos de seus estudos, conforme ela mesma constatava: “Eu era de longe a melhor, por conta da minha capacidade” (STEIN, 1933-1939/2018, p.194).

Apesar de várias evidências sobre a inteligência de Stein, ela não gostava de se destacar diante dos demais, uma vez que lhe parecia ser algo que poderia constranger as demais colegas e suscitar distanciamentos, conforme escreve sobre as manifestações de um professor em outra sala a seu respeito:

Em outra ocasião, declarou numa turma diferente: 'Na série abaixo de vocês, a Senhorita Stein vem em primeiro lugar, depois há uma grande distância e, então, vêm as demais'. Esse comentário logo se espalhou por toda a escola e, naturalmente, em toda a cidade. Tudo isso me aborrecia muito, pois só colaborava para prejudicar o bom entendimento com as demais colegas de turma (STEIN, 1933-1939/2018, p.195).

Ademais, a sua curiosidade em ler, pesquisar, informar-se e participar ativamente das aulas, por vezes, soava como exibição (STEIN, 1933-1939/2018, p.201-202), embora não intimidasse o seu jeito de ser em continuar a participar ativamente em todos os momentos.

#### **2.5.4 Trilha do posicionamento no mundo**

O contexto familiar contribuiu fortemente, a começar pelo seu avô que funda uma escola para famílias judias (STEIN, 1933-1939/2018, p.27). Do mesmo modo, a sua mãe que, de forma especial, tinha como “prioridade [...] dar boa escola para os filhos” (STEIN, 1933-1939/2018, p.44), incentivava ao estudo e a profissionalização, pois, segundo ela, para a sua família, “era evidente que frequentar o liceu não se tratava de um luxo, mas de uma etapa preparatória para aprender uma profissão com seriedade” (STEIN, 1933-1939/2018, p.71).

Com o avançar do tempo, acirrou ainda mais a busca de Stein por respostas às suas expectativas intelectuais de acordo com o sentido que começou a atribuir às vivências de sua vida. Assim, evidencia-se quando, em crise adolescente, nega-se a continuar a ir à escola (14 anos e meio) e depois retorna, empregando todas as suas energias, para superar as classes não vividas com aprovação (STEIN, 1933-1939/2018, p.191). Ela estava, então, com 16 anos.

Vale aqui mencionar que as atitudes de Edith Stein evidenciam notável interesse por tudo o que estava acontecendo na sociedade, pois, desde jovem, lia todos os dias os jornais (STEIN, 1933-1939/2018, p.201). Ela expressa incômodo pelo fato de a escola não levar em consideração as indagações concernentes à “concepção de mundo, tema pouco abordado na escola” (STEIN, 1933-1939/2018, p.165).

Convém enfatizar que os quatro semestres de Bacharelado em Breslávia foram vividos por Stein com muita tranquilidade e ela conseguiu aproveitar bem o tempo com a ampliação de sua formação cultural (STEIN, 1933-1939/2018). A jovem tinha consciência dos movimentos políticos e ideológicos de seu tempo e reconhece que recebeu “forte influência liberal” no âmbito familiar (STEIN, 1933-1939/2018,



p.232) e que, no decorrer de sua vida aprofunda e questiona esse modelo. Ela reconhece que:

[...] também se libertava mais e mais das ideias liberais nas quais tinha sido criada e cheguei a uma visão positiva do estado, próxima de uma visão conservadora, embora eu me afastasse claramente da coloração particular do conservadorismo prussiano (STEIN, 1933-1939/ 2018, p.234).

Desde o início de sua trajetória universitária, Stein analisava as condições de acesso das pessoas à universidade, quando dizia que:

Ao lado das preocupações puramente teóricas, eu tinha como motivo pessoal uma profunda gratidão para com o Estado que tinha outorgado o direito de ingressar na universidade e, por conseguinte, o livre acesso aos tesouros espirituais da humanidade (STEIN, 1933-1939/2018, p.234).

Diante de sua percepção de mundo, incomodava-na a postura de colegas que estavam deixando-se “guiar apenas por seu bel-prazer” (STEIN, 1933-1939/2018, p.234), uma vez que sua atitude era de atenção ao contexto que desenvolveu nela “forte sentimento de responsabilidade social” (STEIN, 1933-1939/2018, p.234), levando-a ao engajamento aos movimentos em favor do direito das mulheres.

Há que se mencionar, também, que os estudos de filosofia e psicologia levaram Edith Stein a se aproximar de um grupo de estudantes engajados no “Grupo Pedagógico”, orientados pelo professor Stern (STEIN, 1933-1939/2018, p.235), que promove a participação do grupo na “Associação pela Reforma Escolar” (STEIN, 1933-1939/2018, p.237). A partir de então, Stein sempre esteve atenta e engajada em entidades comprometidas com os direitos e em melhoria das organizações em favor da pessoa humana, conforme veremos nos parágrafos a seguir.

A saída de Stein “de Breslavia para Gotinga” (STEIN, 1933-1939/2018, p. 270), revela mais um passo em sua busca de algo que pudesse responder aos anseios mais profundos. Encontra “apoio de sua mãe e irmã” (STEIN, 1933-1939/2018, p.272). Já em momento posterior à revisão da opção pela formação superior encontra algo desafiador na fenomenologia de Edmund Husserl e escola fenomenológica de Gotinga. Stein reconhece, na filosofia de Husserl, um instigante desafio, quando diz: “Eu já estava convencida de que Husserl era o filósofo da nossa

época” (1933-1939/2018 p.273). Logo a seguir, frequentando as aulas em Gotinga, conclui:

Todos os meus estudos em psicologia me tinham convencido apenas de que essa ciência ainda estava nos primeiros balbucios; faltava-lhe o fundamento indispensável de conceitos de base clarificados [...] ao contrário, se me fascinava tanto o que até então eu havia aprendido de fenomenologia (STEIN, 1933-1939/2018, p.277).

A obstinação pela originalidade, autoria, amplitude de compreensão e profundidade eram elementos presentes em todas as buscas de Stein. Na vivência universitária Stein revela a sua alegria: “Eu considerava realmente a universidade como minha *'alma mater'*” (STEIN, 1933-1939/2018, p.255).

Apesar de ser apaixonada pelo estudo rigoroso, ser dedicada e ter facilidade de compreensão, no percurso do processo de elaboração do conhecimento fenomenológico, Stein passou a enfrentar outras dificuldades que até então não haviam encontrado lugar. Diante de tantas novidades teóricas, fontes e horizontes possíveis de investigação, ela reconheceu seus limites:

Aos poucos, meu trabalho levou-me a um verdadeiro desespero. Era a primeira vez na minha vida que me encontrava perante algo que não conseguia resolver apenas por minha vontade. Sem que me tivesse dado conta, as máximas proferidas da minha mãe haviam gravado profundamente em mim: 'Se queremos, conseguiremos' e 'Deus colabora conosco na medida que colaboramos com Ele'. Antes eu me gabava com frequência em possuir um crânio mais duro do que as mais espessas paredes, mas agora a minha cabeça doía de tanto eu bater contra um muro que inexoravelmente resistia a ceder (STEIN, 1933-1939/2018, p.357).

Para Stein, “a pesquisa em Filosofia parecia exigir além do que imagina ter condições” (STEIN, 1933-1939/2018, p.359) e, muitas vezes, o convívio com a família de Husserl era o *lócus* privilegiado de alimentação permanente de seu diálogo filosófico. Vale ressaltar que a coerência de seu aprofundamento teórico sobre a verdade, o sentido e o compromisso com os apelos da realidade levaram Stein a optar pelo voluntariado no serviço de enfermagem da Cruz Vermelha, durante a 1ª Guerra Mundial (1914). A propósito disso, com muita convicção, afirma:

'Agora minha vida não me pertence'- disse para mim mesma. 'Tenho de investir todas as minhas forças nisso que está acontecendo. Quando a

guerra terminar, se ainda estiver viva, poderei voltar a pensar em meus assuntos pessoais (STEIN, 1933-1939/2018, p.384).

Conforme constatou-se, há muitas evidências de sintonia de Stein com o seu contexto e a responsabilidade solidária, culminando com a sua decisão de assumir o destino de seu povo junto com a sua irmã Rosa, ao se entregar aos nazistas, diante da pressão exercida sobre o convento em que estava, na Holanda, em 1942.

### **2.5.5 Trilha da humildade e perseverança**

A experiência de confronto com os seus próprios limites, no auge do desenvolvimento de sua pesquisa, foi uma vivência desoladora, pois, até então, fazia tudo com pleno domínio e entendia dar plenamente conta de forma pessoal. Ao se deparar com os desafios do caminho intelectual que não tinha controle, originados pela complexidade de sua pesquisa, desorganizou-a “a ponto de cair em depressão” (STEIN, 1933-1939/2018, p.358), mas não deixava de participar de espaços que ofereciam a ela “encontros amigáveis” que representavam “fachos de luz” sobre suas angústias (STEIN, 1933-1939/2018, p.362) e sobre o “parto intelectual” (STEIN, 1933-1939/2018, p. 363) de suas ideias. Stein sempre buscou em fontes literárias, no exemplo de sua mãe e na sua interioridade, forças para retomar a confiança em si mesma e seguir a pesquisa.

Na obra “Vida de uma família judia e outros escritos autobiográficos”, narrando a história de sua família e suas cartas, evidencia-se que a perspectiva multidimensional de seu pensamento fundamenta-se em autores de diversas áreas. Vários trechos autobiográficos revelam a sua capacidade de diálogo com a literatura, utilizada como principal fonte de seus estudos. No excerto a seguir ela revela isso.

Naquele tempo, li muito Ranke, em particular a História dos Estados, e com grande prazer. Também Voltaire, Rousseau, Montesquieu e muitos outros. Disso resultou um grande quadro em cores, uma verdadeira entrada viva na realidade da História (STEIN, 1933-1939/2018, p.374).

Com grande esforço, Stein articulou a continuidade de seus estudos com sua atenção voltada para os fatos que se travavam na história pessoal e social. Os traços de sua personalidade eram, ao mesmo tempo, seus pontos fortes e fracos,

pois, em diversas situações, ela narra o desajuste em relação ao grupo social e o quanto sofria por ter que admitir atitudes criticadas pelas pessoas de seu convívio, o que ocorria desde criança: “Tinha uma vontade forte e explodia em crises de raiva quando contrariada” (STEIN, 1933-1939/2018, p.84), o que mudou por volta dos sete anos. Da mesma forma, nos estudos universitários, vivenciou situações que teve que aprender a lidar com seu forte caráter.

Quando decidiu ir para Gotinga, em diálogo de despedida com o professor Hermsen que acompanhava o grupo pedagógico do qual Stein fazia parte, disse ele que faria bem a ela ir para uma Universidade onde poderia encontrar pessoas que lhe conviessem, uma vez que em Breslávia Stein já tinha tornado-se “crítica demais” (STEIN, 1933-1939/2018, p.241).

Disso resulta que as palavras de Hermsen atingiram o coração de Stein em cheio, pois “não estava mais acostumada a ouvir nenhuma recriminação” (STEIN, 1933-1939/2018, p.241). Ela recorda que quando estava em casa, suas amigas também não ousavam fazer nenhuma observação e, por isso,

[...] vivia, assim, na total ilusão de que tudo em mim estava bem [...] eu sempre tinha me concedido o direito de apontar sem reserva nos outros tudo o que me parecia como negativo, suas fraquezas, seus erros, seus defeitos, usando muitas vezes um tom debochado e irônico (STEIN, 1933-1939/2018, p.241-242).

Essa vivência tocou-a muito, pois, ao se despedir do professor Hermsen em Breslávia, que ela muito admirava, ouviu verdades que a fez refletir sobre seus valores e comportamento em relação às outras pessoas. Ela reconhece que as palavras do professor Hermsen “foram um primeiro alerta” que a fez refletir sobre si mesma (STEIN, 1933-1939/2018, p.242).

A luta que Stein travava para desenvolver mais humildade diante das próprias limitações e em relação às limitações dos outros e também de equilíbrio diante das próprias exigências que tinha consigo mesma, a qual também transferia para com os outros, tornou-se uma constante em toda a sua história. Uma reflexão de grande relevância para esta pesquisa encontra-se na seguinte afirmação:

Isso se devia ao fato de que eu mudara completamente de atitude com os outros e comigo mesma [...] Se eu tinha um olhar penetrante sobre os pontos fracos das pessoas, não me aproveitava desse olhar para atingi-las

no seu ponto sensível, e sim para evitar feri-las. Até mesmo a minha ostensiva tendência a querer educar os outros não me impedia de fazer isso. Eu tinha aprendido que só muito raramente é possível tornar os outros melhores 'dizendo a verdade'. Isso só poderá ser útil se eles mesmos quiserem tornar-se melhores e concederem aos outros o direito de fazê-los críticos (STEIN, 1933-1939/2018, p.294).

Durante o processo de pesquisa, Stein sentiu-se, muitas vezes, desafiada a ter mais humildade diante do que aspirava sobre fenomenologia, como, por exemplo, quando conversava com Theodor Lipps. A esse respeito ela assim se expressa: “Em comparação a ele, eu me sentia ainda uma iniciante em fenomenologia e tinha cada vez mais a impressão de ter me lançado presunçosamente numa tarefa além das minhas forças” (STEIN, 1933-1939/2018, p.359).

Stein, sempre movida por um alto grau de exigência consigo mesma e, até então, mesmo dominando os conteúdos e demonstrando sua ativa participação sem dificuldades, admite que se sentia pequena diante da fenomenologia proposta por seu mestre Husserl.

Entretanto, tal constatação não a impede de seguir com persistência o exemplo de sua mãe. Com efeito, Stein encontrava, nas conversas com Husserl, “o encorajamento necessário” para continuar a sua pesquisa (STEIN, 1933-1939/2018, p.495).

### **2.5.6 Trilha da responsabilidade intelectual e social**

É importante ressaltar que a capacidade reflexiva de Stein não se restringia aos temas teóricos da filosofia, mas formavam em si princípios que se constituíam em chaves de leitura para os fatos da vida por ela vivenciados, como, por exemplo, a sua atenção ao modo correto de executar as atividades de auxiliar de enfermeira que não eram de seu escopo de estudos, mas sobre as quais tomara conhecimento para colaborar com mais qualidade nos serviços do hospital. Tal postura evidenciava-se com clareza em sua preparação avançada para os serviços voluntários de enfermeira (STEIN, 1933-1939/2018, p.384-385; p.415).

Os conhecimentos teórico-práticos que Stein construiu permitiram um olhar diferenciado diante de falhas no atendimento cirúrgico de um médico, conforme ela mesma relata: “Eu ficava profundamente irritada quando descobria tais erros. Não é

revoltante ver as pessoas serem contaminadas com o germe de novas doenças exatamente no local onde elas deveriam ser curadas?” (STEIN, 1933-1939/2018, p.450).

A responsabilidade em utilizar os conhecimentos e competências profissionais para bem realizar as tarefas sempre foi um valor defendido em todas as atividades de Stein. Essa postura que, muitas vezes, é revelada por ela torna-se objeto de reflexão quando se trata da docência, do trabalho de formação e educação. A estudiosa afirmava isso com convicção quando fazia referência a seus estudos sobre história:

Uma participação apaixonada nos acontecimentos políticos do presente, constituintes da história que se escreve agora, estava fortemente associada a esse meu amor; esses dois aspectos provinham certamente da minha consciência extrema da responsabilidade social e do sentimento de solidariedade que nos une apenas ao conjunto da humanidade, mas também às comunidades mais restritas (STEIN, 1933-1939/2018, p.233).

A mesma responsabilidade evidenciada nas atividades que encontrava no campo profissional apresentavam-se com o mesmo rigor no campo intelectual, de modo particular, na sua pesquisa doutoral, e, depois, nas demais produções teóricas. Seus estudos e a participação em seminários, possibilitaram condições favoráveis para um reconhecido trabalho com Husserl. Este depoimento é relatado por ela própria, quando assevera que o mestre reconhece que o seu trabalho “revela um pensamento bastante autônomo” (STEIN, 1933-1939/2018, p.526).

A experiência de assistente sempre foi reconhecida por ela como uma grande oportunidade para aprofundar os estudos de Husserl e de se confrontar com as visões de outros discípulos, seus colegas de investigação fenomenológica. Nunca se arrependeu desse tempo e não deixou de cultivar um bom relacionamento com Husserl até o momento de sua morte em 1938. Abrindo mão de sua tarefa de assistente, mais uma vez Stein deve assumir uma firme posição de mudança diante de Husserl e de sua pesquisa. Mas ela sempre confiou no apoio de Husserl. Ele mesmo escreve uma carta de recomendação, na qual assim se expressa:

A Dr<sup>a</sup> Stein obteve um treinamento extensivo e aprofundado e suas habilidades para pesquisa científica independente e para o trabalho de ensino são indiscutíveis. Se a carreira acadêmica fosse aberta às damas,

ela seria, é claro, a pessoa recomendada em primeiro lugar e mais calorosamente para os exames competitivos (STEIN, 1919/2002, p.1658)<sup>16</sup>.

A partir desse momento, o campo de pesquisa de Stein alarga-se, em virtude de sua caminhada de estudo de autores da Filosofia e da Teologia Cristã<sup>17</sup>, tendo em vista a sua conversão ao cristianismo. Com o aprofundamento de seus estudos, deixava clara a importância de aplicar fenomenologia na pesquisa e na produção teórica, pois buscava a leitura dos textos originais, nem que para isso fosse necessário aprender outras línguas. Com essa atitude, mantinha o princípio de rigor científico e de autoridade em suas posições teóricas.

### 2.5.7 Trilha da profissionalização

Stein abraçou com todas as forças a atividade de pesquisa como efetivo trabalho e depois a docência. Para essa atividade, dedicou todo o seu tempo aos estudos dos temas pedagógicos. Empenhou-se na preparação de suas aulas de tal forma que se tornou uma referência teórica de educadora e investigou novas abordagens teóricas. Esteve sempre atenta ao contexto, ao perfil das acadêmicas e às novas demandas, como relata em carta à Calista Kopf:

Eu não ignoraria as questões sexuais, pelo contrário, devemos alegrar-nos pela oportunidade oferecida seja oferecida para falar clara e honestamente sobre essas coisas, uma vez que não é conveniente inserir as meninas no mundo sem educação sexual (STEIN, 1932/2002, p.983)<sup>18</sup>.

Desse modo, apresenta-se como uma estudiosa aberta e crítica diante das expectativas sociais para com a demanda de perfil de formação para aquela época.

---

<sup>16</sup> Dra. Stein há obtenido una extensa y profunda formación, y son indiscutibles sus aptitudes para la investigación científica independiente y para la labor docente. Si la carrera académica estuviera abierta para las damas, ella, sería, desde luego, la persona recomendada en primer lugar y más calorosamente para las oposiciones a cátedra. Carta de recomendação de Edmund Husserl a Edith Stein. Friburgo de Brisgovia, 6 de fevereiro de 1919 (STEIN, 2002, p.1658). Tradução nossa.

<sup>17</sup> Entendia a filósofa que “os fatos da fé colocam a razão filosofante diante da tarefa de torná-los maximamente compreensíveis (STEIN, 1959/1999, p. 204).

<sup>18</sup> Yo no soslayaría las preguntas sexuales, al contrario, hay que alegrar-se de que se ofrezca una ocasión propicia para hablar clara y honestamente sobre estas cosas, ya que no es conveniente lanzar a las muchachas al mundo sin educación sexual. Carta de Edith Stein à Calista Kopf. Münster, 18 de outubro de 1932 (STEIN, 1932/2002, p.983). Tradução nossa.

Faz fortes críticas às instituições católicas por não conseguirem aproximar-se o suficiente das novas gerações por não conseguirem adequar sua forma de educar e de se comunicar, de maneira efetiva, para desenvolver conhecimentos e práticas úteis na vida pessoal e profissional das jovens em formação. Expressa, ainda, em carta para Calista, que não admite que as jovens critiquem as irmãs por estas não educarem para o mundo em que estão inseridas (STEIN, 1932/2002, p.983-985). Apresenta uma descrição detalhada sobre o tipo de formação para as mulheres a partir do perfil descrito na “a alma da mulher” (STEIN, 1959/1999, p.140).

Stein passou dez anos atuando nas atividades de docência e conferencista. Durante a maior parte desse período residiu com as irmãs dominicanas em Spyer, realizou várias palestras sobre os fundamentos da educação cristã, atuou junto aos movimentos vinculados à juventude, às associações das mulheres e às escolas católicas efervescentes na Europa. Ela conhecia os movimentos, as crises pessoais, sociais e as mudanças de paradigma que afetavam a juventude. Trocava muitas informações com suas amigas por meio das cartas em tom formativo, de esclarecimento e de orientação. Tinha como princípio que a compreensão da nova geração era condição para poder influenciar de alguma forma e tal ideia encontra-se nas diversas passagens da história de sua família que endossam, de forma experiencial, o que se encontra consolidado nos textos de suas conferências na obra “Mulher - Sua Missão Segundo a Natureza e a Graça” (STEIN, 1959/1999).

A oportunidade de mudança para a cidade de Münster representou para Stein mais um momento intenso de maturação humana, cidadã e pesquisadora. Ela percebe que “a sua expectativa em acompanhar os desafios da conjuntura social e a sua pesquisa fenomenológica tinham ficado a desejar”, o que se confirma em sua autocrítica na carta dirigida a Irmã Adelgundis Jaegerschmid em 9 de junho de 1932 (STEIN, 1932/2002, p.967-969).

A apaixonante missão de docente em Spyra e depois no Instituto Científico de Münster e também o seu engajamento eclesial e social não atendiam ao apelo profundo de sua essência de pesquisadora. Isso a levou a decidir com firmeza que era momento de buscar condições que viabilizassem a continuidade de sua pesquisa filosófica. Os laços de amizade e de companheirismo nos processos de investigação, constituíram uma forte característica de Stein.



Essa foi a característica que marcou em definitivo a não continuidade de trabalho com o mestre Husserl. A carta que escreve a seu amigo Fritz Kaufmann, afirma: “Mas é complicadíssimo: a gravidade do caso é que de forma alguma ele quer trabalhar em comum” (STEIN, 1917/2002, p.557-558)<sup>19</sup>. Sempre se mostrou disposta ao trabalho colaborativo, de ajuda mútua, como demonstra sua relação com Hedwig Conrad-Martius:

Eu estou muito grata pelo seu artigo; não só porque achei muito claro, mas porque nele vimos claramente, mais uma vez, o que é, de fato, filosofar e quais são meus limites. O conhecimento dos meus próprios limites fez grandes progressos em mim nos últimos meses. Não sei se você se lembra de que alguns anos atrás já me falou algo sobre isso, isto é, sobre a falta desse conhecimento e sobre a falta de autoconfiança. Então não entendi muito que você queria dizer. Normalmente, essa crítica é entendida quando surge uma luz interior que nos faz ver. Agora que estou constantemente em contato com pessoas que estão totalmente comprometidas com seu trabalho, bem treinadas em seu campo e muito competentes, percebo que estou desconectada com tudo e que sou completamente inapta para este mundo (STEIN, 1932/2002, 991)<sup>20</sup>.

No Instituto Científico à Münster, Stein vislumbrava conciliar a pesquisa científica com os novos campos de investigação que começaram a tomar seu interesse, conforme escreve a Hedwig Conrad-Martius: “Durante o verão, vou tentar enfrentar os problemas da teologia. Estas são tentativas de prosseguir, em conexão com minhas antigas obras, e alcançar uma base de Pedagogia” (STEIN, 1933/2002, p.1009)<sup>21</sup>. Importa acentuar que, em suas conferências, Stein evidencia um caminho de aprofundamento e alargamento interdisciplinar de seus estudos, sem perder as

---

<sup>19</sup> El trabajo es inmenso, pero es que, además, trabajar con el querido Maestro es complicadísimo: lo grave del caso es que de ninguna manera quiere trabajar en común. Carta de Edith Stein à Fritz Kaufmann em 12 de janeiro de 1917 (STEIN, 1917/2002, p. 557-558). Tradução nossa.

<sup>20</sup> Le estoy muy agradecida por su artículo; no sólo porque me ha parecido muy esclareedor, sino porque en él he visto claramente, una vez más, qué es, en verdad, filosofar y cuáles son mis límites. Este conocimiento de los propios límites ha hecho en mí grandes progresos en los últimos meses. No sé si acuerda de que hace años ya me dijo usted algo de esto, o sea, sobre la falta de este conocimiento y sobre la demasiado ingenua confianza en sí misma. Entonces no entedí mucho lo que quería decir. Normalmente, semejante crítica se comprende cuando surge una luz interior que nos la hace ver. Ahora que estoy continuamente en contacto con personas totalmente compenetradas con su trabajo, bien formadas en su rama y muy competentes en ella, me doy cuenta de que estoy desconectada de todo y de que soy del todo inepata para este mundo. Carta de Edith Stein para Hedwig Conrad-Martius. Münster, 13 de novembro de 1932 (STEIN, 1932/2002, p.991). Tradução nossa.

<sup>21</sup> Durante el verano trataré de acometer los problemas desde la teología. Son intentos de proseguir adelante en conexión con mis antiguos trabajos, y de alcanzar una fundamentación de la pedagogía. Carata de Edith Stein para Hedwig Conrad-Martius. Münster, 24 de fevereiro de 1933 (STEIN, 1933/2002, p.1009). Tradução nossa.

raízes da fenomenologia cuja base oferece uma forma de pensar as ciências. Seus argumentos claros sobre a necessidade dos fundamentos da “antropologia filosófica e também uma integração com a antropologia teológica (STEIN, 1932-1933/2013, p.36)<sup>22</sup>.

### **2.5.8 Trilha da coerência**

A coerência, desde cedo, tornou-se um marca de suas atitudes, até mesmo para escrever a história de sua família. Stein faz referência a esse compromisso, mesmo envolvendo terceiros, quando se desculpa por escrever fatos específicos de seus irmãos, mas logo acrescenta: “Quando chegar a minha vez, não serei mais indulgente comigo do que com os outros” (STEIN, 1933-1939/2018, p.45). Muitos foram os episódios que asseguram tal atitude.

O avanço do nacional-socialismo proibiu a atuação de Edith Stein como docente por causa de sua origem judaica. Isso faz com que ela, mais uma vez, avance na integração de processos pessoais de imersão em sua essência e escute as aspirações latentes que há muito tempo ardiam em seu coração: o ingresso no Carmelo.

Convém ressaltar que a vida de Stein no Carmelo, por circunstâncias especiais, é incentivada à continuidade de suas pesquisas e produção teórica. Esta retomada foi muito estimulada pelos contatos que tinha com os filósofos, colegas do magistério, docentes, autores, que enviavam suas publicações atualizadas para servir como fonte para os seus estudos. As manifestações das pessoas que participaram de suas aulas e conferências e que também chegavam por cartas serviam de estímulo para continuar atenta à realidade e respondendo, de forma comprometida, a todos que a buscavam para orientação, ajuda e amizade.

Ademais, mesmo depois do ingresso no Convento, respondia “com alegria, solicitude e dedicação, tanto presencialmente no convento de Colônia, quanto por Cartas” (STEIN,1938/2002, p.500). A filósofa, já monja, demonstra em diversas cartas o quanto se dedicava às relações interpessoais e à pesquisa de forma comprometida:

---

<sup>22</sup> L'antropologia filosófica, quindi, ha bisogno dell'integrazione di un'antropologia teológica (STEIN, 1932-1933/2013, p.36). Tradução nossa.

Espero que compreenda adequadamente as observações que, com toda franqueza eu fiz para você; se alguém me envia um trabalho, suponho que é porque tem interesse em ouvir um juízo que possa estimular a continuar trabalhando (STEIN, 1933/2002, p.1036)<sup>23</sup>.

Ainda, sobre sua coerência, deixava claro que o saber, o conhecimento, é um bem que deve ser compartilhado, colocado a serviço dos outros. Essa postura evidenciava-se desde jovem universitária, quando, a partir dos apelos de seus mestres, disponibilizava-se para apoiar os colegas com dificuldades em diferentes temas de estudo. A propósito disso, Edith relata que:

Solicitavam-me, porém, incessantemente para as aulas de apoio escolar ou de preparação para exames de admissão em séries ginasianas superiores. Eu não podia dizer não a todos os que me pediam. Assim, quase sempre tinha alunos. Isso havia começado já quando eu estava no *Gymnasium* (STEIN, 1933-1939/2018, p.256).

Na história de vida de Edith Stein, são ressaltados importantes traços de sua personalidade. A propósito disso, Miribel (2001) recorda o depoimento do padre Erich Przywara em artigo publicado no ano do décimo aniversário da morte de Stein:

Seu espírito tinha duplo aspecto: uma compreensão ilimitada dos seres e das coisas, uma receptividade toda feminina e uma inteligência objetiva e virial. Em debates não era raro que este segundo aspecto tomasse a dianteira. Assistíamos, então, a um verdadeiro torneio entre ela e seu interlocutor, sem que a grande delicadeza de sua sensibilidade se manifestasse. Seu estilo era claro, harmonioso como a sua própria pessoa. Sentia a imensa alegria ao descobrir o universo de São Tomás. Apreciava a linguagem pura do santo da mesma forma que apreciava a música de Bach, o canto gregoriano, os 'líder' de Reager e as pinturas de Rembrandt, dos quais possuía um esboço que trazia sempre consigo (MIRIBEL, 2001, p.103)<sup>24</sup>.

A virtude da coerência manifesta-se em diferentes trechos da história de sua família, nas cartas, no seu pensamento e nas suas atitudes testemunhadas por muitas pessoas de sua convivência até os últimos dias de sua vida.

---

<sup>23</sup> Espero que sepa entender usted adecuadamente las observaciones que, con toda franqueza, le he hecho; si alguien me envía un trabajo, supongo que es porque tiene interés en oír un juicio que pueda estimularle a seguir trabajando. Carta de Edith Stein para Maria Brück. Colonia, 31 de julho de 1933 (STEIN, 1933/2002, p.1036). Tradução nossa.

<sup>24</sup> Miribel, 2001, p.103 publica o artigo do Padre Erich Przywara, publicado originalmente na Die Besinnung, 1952, caderno 4/5, p. 239 em diante, Ed. Glock und Lutz, Nuremberg.

### 2.5.9 Trilha da determinação e atribuição de sentido

Outro aspecto que emerge na vida-obra de Edith Stein, por ela narrada mediante as cartas, ressalta a sua capacidade de gestão<sup>25</sup>, ou seja, administração do tempo, do espaço, de recursos e das relações. Stein relata a sua firmeza em negociações com as editoras para viabilizar a publicação de suas obras. Essa firme decisão de publicação também testemunha o seu compromisso intelectual com a socialização do conhecimento. Em todas as situações, revela uma atitude de significação de tal acontecimento em sua vida e aproveitamento dele para aprimorar, superar e cumprir com os projetos assumidos.

É com determinação que Stein enfrenta diferentes situações em sua vida, como, por exemplo: “o ingresso na escola com pouca idade; a saída do Jardim de Infância; a interrupção dos estudos na adolescência” (STEIN, 1933-1939/2018, p.164); “o retorno à escola; a opção pela filosofia e literatura” quando parentes tentavam influenciá-la para outras profissões (STEIN, 1933-1939/2018, p.209); “os preconceitos e limitações à participação da mulher na sociedade; a opção pela saída de Breslávia para Gotinga, a opção pelo Cristianismo frente à sua mãe judia” (STEIN, 1933-1939/2018, p.415); “a opção pela docência” (STEIN, 1933-1939/2018, p.498), “a decisão para servir como enfermeira na Cruz Vermelha” (STEIN, 1933-1939/2018, p.414) e, assim como enfrentou até os últimos momentos, a defesa do povo judeu diante da perseguição nazista.

### 2.5.10 A trilha dos valores

Os valores são elementos norteadores da motivação para o “ser-fazer” no mundo. Eles desenvolvem-se na pessoa a partir de suas vivências, de sua cultura e das relações interpessoais. A percepção de valor é pessoal; tem a sua origem na essência das vivências da pessoa. O valor é identificado pela “capacidade de sentir” (*Sinnenseele*) (STEIN, 1932-1933/2013, p.62) de forma individual.

---

<sup>25</sup> Um bom exemplo, constitui-se a sua análise dos processos de mudança: “Todas as medidas de reforma precisam ser experimentadas primeiramente em uma escala menor” (STEIN, 1959/1999, p. 150). Segue neste texto explicando como proceder para efetivar mudanças.

A configuração dos valores que Stein revela, como modo de ser, pode ser identificada desde a sua infância. Alguns aspectos da história de sua família e de suas cartas demonstram elementos que contribuem na configuração dos valores que expressa na sua vivência, como, por exemplo: Stein faz várias referências em sua biografia ao perfil obstinado de sua mãe em assumir a administração dos negócios e o cuidado com a família, olhando cada filho “como um enigma singular” (STEIN, 1933-1939/2018, p.46). Esses e outros testemunhos familiares levam-na a ponderar que: “O judeu é capaz de suportar trabalhos duros, penosos e cansativos, e mesmo privações extremas anos a fio, com a condição de que tenha uma meta; caso essa meta lhe seja tirada, a força de sua vida desaparece” (STEIN, 1933-1939/2018, p.94).

Cabe ressaltar que encontramos nos relatos de Edith Stein constantes referências às influências de sua formação familiar as quais selaram valores que sustentam suas ações. Também encontramos frases de sua mãe que ficaram marcadas na sua atitude pessoal para enfrentar a vida. Essa atitude contribuiu para aprofundar os valores que permeiam a cultura judaica, aprofundados e cultivados com muito zelo pela mãe, a senhora Auguste.

A partir da adolescência, Stein tece uma reflexão própria sobre os valores familiares e, aos poucos, vai configurando uma percepção e vivência pessoal, adotando para si outros valores que foram sendo agregados àqueles que decidiu manter. A percepção crítica da realidade permite a Stein, desde jovem, ponderar questões que não considerava corretas. Em decorrência disso, muitas vezes, opôs-se com clareza “quando, por exemplo, analisava a “moral dupla” de seus primos gêmeos” (STEIN, 1933-1939/2018, p.77). Mesmo tendo optado pelo Cristianismo, Stein nutria respeito e valorização de suas origens até o fim de sua vida.

### **2.5.11 Sensibilidade pessoal, interpessoal e social**

Stein possuía determinados valores sedimentados em sua vida e lutava contra o que lhe parecia distante de suas buscas pelo conhecimento do ser humano e de suas relações, o que se anunciava desde muito cedo e por ela era reconhecido:

Era o desejo de penetrar nos segredos do coração humano que se manifestava nesse jogo infantil; e, mesmo se às vezes era muito difícil

responder a questões desse tipo, o mergulho em nossas profundezas proporcionava-nos um forte sentimento de elevação (STEIN, 1933-1939/2018, p.76).

Como se vê, a forte personalidade de Stein fazia com que ela refletisse sobre si mesma, reconhecendo que “no mais profundo, havia um mundo oculto” (STEIN, 1933-1939/2018, p.84) e que, nas vivências do cotidiano, as suas intuições mais profundas surgiam com força. A esse respeito, ela afirmava que: “Não pensava muito no meu futuro, mas vivia com a convicção de que estava destinada a algo de grande” (STEIN, 1933-1939/2018, p.177). Durante a sua intensa dedicação aos estudos, a estudiosa foi compondo uma rotina que dificultou o convívio e contato com os seus familiares e amigos. Ela dizia que, com frequência, a mãe dela “ficava sem vê-la o dia inteiro ou até dois dias” (STEIN, 1933-1939/2018, p.226) e fazia uma análise crítica de si mesma, conforme explicitado no fragmento a seguir:

Eu mesma quase não notava o quanto eu me distanciava dos meus e o quanto eles sentiam isso dolorosamente. Eu vivia mergulhada em meus estudos e aspirações que eles tinham feito nascer em mim. Era só ali, pensava eu que estava o meu dever; eu não tinha a consciência que cometia uma injustiça (STEIN, 1933-1939/2018, p.266).

Mas, também, sempre que Stein tinha oportunidade marcava presença nas “festas de aniversário e outras celebrações familiares” (STEIN, 1933-1939/2018, p.267). Preocupava-se em auxiliar nas crises familiares para intermediar na busca de soluções (STEIN, 1933-1939/2018, p. 290-294). Ela “sentia que sua mãe, mesmo de longe, estava sempre acompanhando seus passos” (STEIN, 1933-1939/2018, p.178). A ligação de Edith com a família e amigos expressa-se em diferentes passagens, como, por exemplo: quando seu “sobrinho adoecer” (STEIN, 1933-1939/2018, p.180); quando percebe que seu amigo “Metis estava com outras intenções ao seu respeito e buscou uma forma de explicar que seu interesse era só amizade” (STEIN, 1933-1939/2018, p.261); quando se envolveu nas crises conjugais de suas irmãs e tantas outras situações.

Ademais, as relações acadêmicas, a multiplicidade de fontes de leitura, estudos e desafios conjunturais contribuíram para que, no decorrer de toda a sua história, Edith pudesse tornar cada vez mais forte o sentido de vida, vinculado à sua responsabilidade social e compromisso com o bem coletivo. Por isso, respeitava as

diferenças de todos os tipos: posicionamento social, econômico e religioso, convicções que não deixava de expressar. Para ela, “a diferença de religião e de origem não perturbava a nossa amizade e teríamos trocado ideias sobre questões religiosas com tanta franqueza quanto sobre outros assuntos se nos tivéssemos estimuladas para isso” (STEIN, 1933-1939/2018, p.232). referências

A responsabilidade social também se fazia presente quando reconhecia o conforto e a segurança provenientes de sua atual situação financeira e “quando deveria lidar com respeito ao esforço e luta de sua mãe para conquistar os bens” (STEIN, 1933-1939/2018, p.130). No que tange à solidariedade, esta marcava seu jeito de ser e de perceber a dor do outro que a tocava profundamente, e isso se demonstrou em diferentes situações de sua história pessoal e familiar, como também a outras pessoas, como, por exemplo: diante do apelo do professor adoentado e diante dos seus novos desafios e afazeres; quando não hesitou em atender ao seu apelo e de perceber a frágil situação de saúde dele, apesar de resistir inicialmente (STEIN, 1933-1939/2018, p.497-498).

O agravamento da situação dos judeus fez com que Stein assumisse a sua defesa até as últimas consequências, “nem que implicasse uma visita ao Papa Pio XI em Roma” (STEIN, 1933-1939/2018, p.538). Como isso, não foi possível, decidiu “manifestar por escrito” as suas preocupações com a situação dos judeus e católicos convertidos de origem judia (STEIN, 1933-1939/2018, p.540), escrevendo uma carta ao Papa Pio XI.

### **2.5.12 Trilha da retidão de atitude**

Desde jovem, Stein nunca aprovou atitudes levianas, voltadas ao hedonismo e in consequência. Sua educação fê-la refletir sobre o desconforto de situações com que se deparou em novelas da época, as quais “confirmaram a aversão a esses contextos” (STEIN, 1933-1939/2018, p.263). Narrativa semelhante deu-se quando a filósofa foi convidada para as festas, durante o período que foi enfermeira voluntária e que desaprovava firmemente a conduta das pessoas, “vulgarizando as relações e o papel da mulher enfermeira” (STEIN, 1933-1939/2018, p. 426). Essa mesma retidão de atitude demonstrou em momentos críticos da vida, quando descobriu a

dimensão de sua inclinação amorosa para Hans Biberstein e conclui: “estava solidamente estabelecido desde o início que ele não seria para mim, pois eu vi claramente o quanto Erna era ligada nele” (STEIN, 1933-1939/2018, p. 284). Ao perceber esse drama, decide esclarecer a situação e deixar a sua irmã tranquila.

Stein estava ciente dos sentimentos que seu coração mostrava, na fase de descoberta do outro, e o que atraía no sexo oposto, assim como quando era desejada por alguém que não sentia corresponder aos sentimentos, levando-a a agir com respeito e honestidade, como relata episódios como a relação com Eduard Mentis (STEIN, 1933-1939/2018, p. 261-262). É notável, em seus relatos, a vivência de amizades, amores, sentimentos próprios de adolescente e jovem adulta que, em todas as manifestações, foram em tom de respeito a si e ao outro. Como exemplo, pode-se mencionar que ela viveu plenamente as expectativas de um projeto de vida com a descoberta de um grande amor. A propósito disso, ela assim escreve: “Mesmo entregando-me ao trabalho, carregava no coração a esperança de encontrar um grande amor e de ter um casamento feliz” (STEIN, 1933-1939/2018, p.284). Mas essa expectativa não se cumpriu e seus caminhos foram desdobrando-se de outra forma, culminando com a opção pelo convento.

### **2.5.13 Trilha da ética relacional-profissional**

O sentido das relações configurava-se com nobreza e a ética marcava a conduta de Stein em relação aos diferentes momentos da vida. No que tange às suas pesquisas, estas incluíram, como um dos temas principais, a estrutura da pessoa humana. A partir desse estudo, foi trabalhada a importância dos valores e da ética. Alguns fatos descrevem a sua indignação com a falta de respeito e ética, como, por exemplo, quando alguns estudantes utilizaram tom irônico e debochado após conferência realizada por Max Scheler (STEIN, 1933-1939/2018, p.330-331). Além disso, Stein trata com crítica a questão da ética em sua experiência como enfermeira, quando não percebe “o compromisso da profissão aplicada no cuidado com os doentes e na relação entre pares da saúde” (STEIN, 1933-1939/2018, 450).



### 2.5.14 Trilha da discrição

Edith Stein expressa que, desde a sua infância, desenvolveu uma atitude de mais compenetração, silêncio e observação dentro e fora da escola, o que surpreendeu a sua família em função de suas atitudes até o início da vida escolar: “Fora da escola, eu era em geral muito calma e discreta, a ponto de a família toda notar. Esse comportamento era devido ao meu desejo de viver voltada para o meu mundo interior” (STEIN, 1933-1939/2018, p.90). Seu desempenho excelente queria preservar como algo pessoal e sentia-se incomodada com a divulgação familiar:

O fato de mostrar meu boletim escolar em casa, com as boas notas, causava-me um sentimento estranho. Minha mãe e minhas irmãs manifestavam-se com muito entusiasmo e davam-me presentes. Contudo, desagradava-me a divulgação da notícia para todos os parentes e conhecidos (STEIN, 1933-1939/2018, p.74).

As atitudes de Stein revelavam a preocupação com a essência<sup>26</sup>, com os objetivos de sua ação em determinado contexto. Não lhe importavam opiniões superficiais sobre qualquer assunto e, por isso, “tinha um cuidado com a forma de ser e agir, a começar por questões simples, como adequação de sua apresentação, forma de vestir, de acordo com o ambiente de atuação” (STEIN, 1933-1939/2018, p.525).

Stein demonstra que foi construindo a sua base de valores e elegendo o que a constituiria como pessoa, mesmo em situações que dizia não ter clara consciência de onde vinham tais aspirações e intuições. E quanto mais sentia dentro de si a clareza de qual era o seu caminho, mais serena, segura, decidida e discreta foi tornando-se.

### 2.5.15 A trilha da liberdade

A liberdade é um elemento constitutivo da condição humana. É por conta dessa condição, na sua existencialidade, que o ser humano desenvolve-se, movimenta-se, transita no tempo, no espaço e elabora as percepções internas e

---

<sup>26</sup> Sugere-se a leitura do verbete desenvolvido por Maria Cecilia Isatto Parise na obra “Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein (ALFIERI, 2014, p. 127-129).

externas. Dentro dessa perspectiva, a liberdade é predisposição fluída de ir e vir, sentir e negar, atuar ou hesitar, desejar e fazer-se de forma distinta dos demais seres humanos do planeta. Isso é o que confere singularidade, individualidade, ser em si mesmo. A vida de Stein evidencia uma liberdade interior intocável e uma de suas manifestações mais claras sobre essa sua condição encontra-se nesta afirmação:

Não sabia decidir-me enquanto não me sentisse interiormente impulsionada. As decisões vinham de uma profundidade que nem eu mesma conhecia. No momento em que uma dessas decisões aparecia e iluminava a consciência, ganhando uma forma definida, nada mais podia me segurar (STEIN, 1933-1939/2018, p.182-183).

A capacidade de Stein movimentar-se sobre a esteira da liberdade interior foi formando-se em seus embates desde a juventude, quando, movida por convicções, inclinava-se para caminhos contrários prospectados pela família, por seus mestres e até por si mesma. Por muitas vezes, enfrentou as diferentes opiniões de sua mãe, como, por exemplo, na ocasião que decide “pelo serviço de enfermeira voluntária” (STEIN, 1933-1939/2018, p.414).

A liberdade, assumida por Stein, é sinônimo de movimento, relação fenomenológica com a interpretação de sua existência e, a partir daí, fortalecia referenciais sobre como conduzir a sua vida. Este processo foi alimentado pelo estudo, diálogo com os outros, reflexão, discernimento, autocrítica, análise conjuntural e fé. Quando escreve em carta para Irmã Adelgundis, dizendo que toda a decisão em fazer algo pelo outro deve observar os limites apresentados pela fé e pela consciência, pois nunca deverá sentir-se “forçada a ficar em uma posição [...] Quando será o caso, isso é algo que só você pode julgar” (STEIN, 1934/2002, p.1073)<sup>27</sup>. Percebe-se que Stein reforça a importância da reflexão na liberdade para abrir espaço para ativação da consciência para realizar um bom discernimento.

Como é visto, o valor da liberdade guarda uma dimensão de aprovação, facilidade, satisfação diante das escolhas, mas também guarda, por vezes, a negação, o sacrifício, o desprazer porque busca alinhar-se ao essencial do ser

---

<sup>27</sup> [...] obligada a mantenerse en un puesto en el que ya no puede observar los límites citados [...] Cuándo será el caso, esto es algo que sólo puede juzgar usted. Carta de Edith Stein para Adelgundis Jaegerschmid, 20 de março de 1934 (STEIN, 1934/2002, p.1073). Tradução nossa.

humano, preza a coerência, a convergência e nem sempre coincide com o prazer, com a realização imediata. Essa maturidade sobre a sua condição de exercício da liberdade foi se formando ao longo do tempo, mudando o entendimento de liberdade: “Minha liberdade não era um obstáculo para mim. Eu estava à vontade com a minha agenda bem cheia” (STEIN, 1933-1939/2018, p.229).

É possível reconhecer no pensamento de Stein a sua sintonia com Max Scheler no que se refere à axiologia, de forma especial, sua argumentação acerca da ética e da liberdade (STEIN, 1933-1939/2018, p.329).

### **2.5.16 A trilha do discernimento e das escolhas**

O contexto político-econômico-cultural europeu impactava todos os setores. Stein também revolucionava a sua própria vida e manifestava, em seus escritos autobiográficos e cartas, o quão intensas e simultâneas foram as mudanças. Os relatos mostram suas análises e conclusões firmes desde a juventude, quando, por exemplo, não aceita as mudanças na organização curricular, sentindo-se prejudicada quanto às suas expectativas de avanço e, também por isso, abandona a escola. Tal decisão foi respeitada por sua mãe que declara: “‘Não vou forçar você’, dizia ela. ‘Matriculei-a na escola quando você quis; agora pode deixá-la, se é isso que você realmente quer’” (STEIN, 1933-1939/2018, p.165). Acrescenta Edith Stein sobre a questão: “Ninguém opinou sobre a escolha da minha profissão. Minha mãe colocara a sua mão protetora sobre ela” (STEIN, 1933-1939/2018, p.210).

A conjuntura Europeia não deixava Stein indiferente, “mas profundamente solidária e comprometida com o destino comum, razão suficiente clara para reflexões profundas, sobre o quanto a sua vida, em situação de guerra, deveria ser colocada a serviço” (STEIN, 1933-1939/2018, p.384). A iniciativa de Stein, em assuntos pessoais, desde jovem, contava com a mesma intensidade que passou a ter em relação à participação nas organizações e movimentos sociais, por mais que lhe doesse a alma (*Seele*), não hesitava em agir, quando, por exemplo, tomou a iniciativa para conversar com a sua irmã sobre a dificuldade de se abrir sobre o romance com Hans (STEIN, 1933-1939/2018, p.284). Na esfera social, ela narra diferentes situações sobre a sua clara opção sociopolítica:

[...] eu me engajei também, resolutamente, em favor do direito de voto das mulheres. Isso não era óbvio na época, mesmo no seio do movimento cívico das mulheres. A associação prussiana pelo direito do voto das mulheres, à qual aderi com minhas amigas visando à igualdade política plena e inteira para as mulheres, era formada majoritariamente por socialistas (STEIN, 1933-1939/2018, p.235).

Do ponto de vista de suas relações interpessoais, a filósofa Stein tinha claro alguns critérios e circunstâncias de vida como foi o caso de seu afeto por Hans Lipps (1889-1941, médico e filósofo), conforme dados apresentados por Susanne, sobrinha de Stein, que informa que “Hans casou em 1923 e após 10 anos a sua esposa morreu e ele pediu que Edith Stein se casasse com ele, porém ela contestou dizendo que era tarde” (FERNÁNDEZ, 2010, p.103 apud BATZDORFF, 2001, p.186).

Um dos elementos que marcava o espírito de Stein era a clareza conjuntural e que conflitava em absoluto com a sua vida de sociedade. Tais convicções serviram de seguro critério em distintos posicionamentos. A liberdade interior que Stein cultivava, na tomada de decisões, era fortalecida pela postura de sua mãe que, mesmo sentindo-se contrariada em sua vontade, ainda assim, respeitava as opções da filha. Ela relata, em diferentes fases de sua vida, a disposição de sua mãe em aceitar suas decisões, como, por exemplo, quando se sente motivada pelas notícias do brilhantismo de Hedwing Conrand Martius e pela feliz coincidência do incentivo da esposa de seu primo Richard Courant, professor de matemática, a estudar na universidade e residir em Gotinga. Diante de tal oportunidade, diz Stein:

[...] anunciei para espanto da minha família, que eu queria ir para Gotinga no próximo semestre de verão. Como eles ignoravam todo o meu encaminhamento anterior, foi como um raio repentino num céu calmo. Minha mãe declarou: 'Se for necessário para os seus estudos, certamente não colocarei obstáculo' (STEIN, 1933-1939/2018, p.272).

A intensidade com que lidava diante dos desafios oriundos das circunstâncias desencadeou grande cansaço, esgotamento e a priorização do que julgava mais importante para o momento que se fez urgente. Assim, lidou com tais desafios quando escolheu dedicar-se à preparação para o exame de estado, em detrimento de sua pesquisa doutoral, da mesma forma como foi necessário deixar a docência para retomar a tese. Essa, assim como outras escolhas, mesmo não contando com a aprovação de outras pessoas, Stein assumiu com coragem e clareza.

### 2.5.17 Trilha da referência dos mestres

Um dos critérios importantes na tomada de decisão para Stein era o parecer de seus mestres. Essa consideração nascia do diálogo e da confiança existente nas diretrizes de pesquisa que recebia e do testemunho que reconhecia na autoria do pensamento de seus orientadores. Escreve Stein:

Para mim ficou bem claro que deveria, sem demora, deixar o ensino na escola (embora eu o amasse tanto) se quisesse ter esperança de produzir um trabalho científico sério em termos filosóficos. É por isso que a opinião de Husserl sobre minha dissertação seria decisiva para a escolha da minha carreira (STEIN, 1933-1939/2018, p.510).

Ao concluir a sua segunda orientação com o prof. Reinach, escreve: “Daquela vez não estava tão angustiada como fiquei durante a primeira avaliação do meu trabalho. Reinach mostrou-se satisfeito” (STEIN, 1933-1939/2018, p.365). Stein, ao retomar a sua trajetória de estudos, reconhece que, no início de sua vida acadêmica, “fez muita falta a orientação de mestres que poderiam ponderar sobre as suas escolhas. Entendia que teriam sido muito mais assertivas” (STEIN, 1933-1939/2018, p.229).

### 2.5.18 A trilha da superação de limites-resiliência

Stein era uma criança inteligente, perspicaz, sensível e desenvolvia-se lidando com uma memória permanente da ausência do pai falecido e com a atitude de luto permanente da mãe. Chega à adolescência e sofre a força da natureza que se desenvolve com intensidade diante dos impulsos e percepções e que são conflitadas pela sua forma de educação judaica.

Com efeito, o empenho que se impunha em sempre ser melhor, atender a todas as expectativas da família e do círculo de convivência, tendo grandes referências filosóficas, fez com que a filósofa buscasse a excelência em sua produção científica e, muitas vezes, implicou grande desgaste. A propósito disso, ela assim relata:

Aos poucos meu trabalho levou-me a um verdadeiro desespero. Era a primeira vez que me encontrava perante algo que não conseguia resolver apenas por minha vontade [...] Cheguei em um ponto em que a vida pareceu-me insuportável (STEIN, 1933-1939/2018, p.357).

O esforço de Stein em articular as suas atividades fez com que a sua saúde fosse cada vez mais abalada:

Apesar desses cuidados, as consequências da tensão constante começaram a aparecer. No verão de 1916, veio um período de falta de apetite, que se repetiu algumas vezes no decorrer do ano, o que me fez perder quase dez quilos (STEIN, 1933-1939/2018, p.509-510).

Stein explica, ainda, que em outras épocas, não foi o excesso de trabalho, mas as questões emocionais e espirituais que fizeram com que ficasse doente: “Minha saúde estava bem ruim nesse período, sem dúvida como consequência dos combates internos que eu travava no maior segredo e sem ajuda de ninguém” (STEIN, 1933-1939/2018, p.297). Em outra ocasião, escrevia: “Naquela época, apesar de tantas inquietações humanas que me assolavam e me tocavam no mais profundo, reuni todas as forças para adiantar minha tese, que me pesava muito sobre a alma (*Seele*) havia já há dois anos” (STEIN, 1933-1939/2018, p.485). As crises vivenciadas por Stein permitiram que ela desenvolvesse um conhecimento experiencial muito importante para compreender as outras pessoas. As cartas foram um meio de exercitar a orientação e conforto às pessoas, como fez com o seu amigo Fritz Kaufmann:

Eu sei por minha própria experiência, porque estou muito mais familiarizada com as depressões do que você imagina: o que acontece quando algo assim é deixado para outro momento e como se tortura em silêncio, assumindo dimensões cada vez maiores (STEIN, 1920/2002, p.694)<sup>28</sup>.

Mas, em nenhum momento, deixava o compromisso assumido durante o seu caminho. Fazia uma preparação que culminava em uma nova opção diante das circunstâncias e forças disponíveis.

---

<sup>28</sup> Sé por propia experiencia - pues estoy mucho más familiarizada con depresiones de lo que tal vez usted imagina – lo que pasa cuando se deja para otra ocasión una cosa así, y cómo tortura en el silencio, tomando cada vez mayores dimensiones. Carta de Edith Stein para Fritz Kaufmann (STEIN, 1920/2002, p. 694).

### 2.5.19 A trilha da espiritualidade

Em diferentes situações, Stein demonstrava que suas escolhas assentavam-se no processo de discernimento, de conhecimento de si que se configurava no tempo e na história. Percebia e intuía sinais que vinham confirmar disposições interiores como verdadeiras e em nome dessa verdade manifesta é que tomava as decisões.

Afinal, não estaria na hora de entrar no Carmelo? O Carmelo era a minha meta já havia doze anos, desde o verão de 1921, quando caiu em minhas mãos o livro da Vida de nossa Santa Teresa e minha longa procura pela verdadeira fé chegou ao fim. Quando fui batizada no Ano Novo de 1922, já pensei que era a preparação para entrar na ordem carmelita (STEIN, 1933-1939/2018, p.543).

Stein narra os diálogos com a sua mãe, irmãos (STEIN, 1933-1939/2018, p.555), e sobrinha (STEIN, 1933-1939/2018, p.557) para lhes explicar a sua conversão e decisão pelo carmelito e percebe que a sua família, de fato, não compreendera as suas razões. Miribel registra depoimentos de várias pessoas contemporâneas à Edith Stein e algumas de convívio intenso, como Conrad Martius que, em julho de 1952, declara:

Edith era uma pessoa boa e sábia, de um inesgotável devotamento, mas se mantinha muito fechada e silenciosa. De humor perfeitamente igual, parecia sempre concentrada e como que absorvida por uma meditação ininterrupta. Estávamos intimamente ligadas, mas quase nada poderia dizer de sua evolução interior (MIRIBEL, 2001 p.64 APUD CONRAD MARTIUS, 1952).

É importante compreender que o processo de transformação espiritual é revelado por Stein em outros documentos de forma sutil, como nos alerta Miribel, resgatando um trecho da obra “Causalidade Psíquica”, onde a própria Stein dá algumas pistas desse processo. Ela escreve esta obra no ano de seu batismo:

Faço planos para o meu futuro e de acordo com eles organizo minha vida presente. Mas estou convencida, bem no fundo, de que algo vai acontecer, transformando todos os meus projetos. É esta fé autêntica e viva que ainda recuso a aceitar e cuja ação procuro impedir. Existe um estado de repouso em Deus, de total abstenção de atividade espiritual, no qual a pessoa não consegue traçar planos, tomar decisões, nem mesmo fazer o que quer que seja e no qual ela se abandona inteiramente ao seu destino, tendo submetido o seu futuro à vontade de Deus. Senti-me neste estado depois de uma experiência que, ultrapassando minhas energias espirituais, me tirou

toda a possibilidade de ação. Parecido com a inatividade por falta de impulso vital, o repouso em Deus é qualquer coisa de completamente novo e irreduzível. Antes era o silêncio da morte. Em seu lugar aparece um sentimento de segurança íntima, de libertação de tudo o que é preocupação, obrigação e responsabilidade com relação à ação. E à medida que me abandono a esse sentimento, uma nova vida começa, pouco a pouco, apoderar-se de mim sem nenhum impulso de minha vontade a empurrar-me para novas realizações. Este fluxo vital parece emanar de atividade e de uma força que não são minhas, mas que sem violar minha vontade, começam a operar em mim. O único pressuposto necessário para tal renascimento espiritual parece ser a capacidade passiva de receber que toda a pessoa possui no fundo de sua estrutura (MIRIBEL, 2001, p.65-66 APUD STEIN, 1922, tomo V, p, 76)<sup>29</sup>.

É interessante notar que os sinais de que algo ligado à fé passava-se no interior de Stein, desde algum tempo, por ela mesma reconhecido, anos depois, quando escrevia a história de uma família judia. Um dos trechos que denotam as influências que foi recebendo trata de sua relação com Max Scheler:

Para mim, como para muitos outros, sua influência naqueles anos foi de grande importância, indo bem além do domínio da Filosofia. Não sei em que ano Scheler voltou à Igreja Católica, mas provavelmente não fazia muito tempo. Era de todo modo a época em que estava cheio de ideias católicas e sabia se fazer defensor delas com toda a maestria de sua mente e de sua eloquência. Foi assim que entrei em contato pela primeira vez com esse universo que me era até então totalmente desconhecido. Esse contato ainda não me conduziu à fé, mas abriu-se um domínio de 'fenômenos' perante os quais eu não mais poderia ficar às cegas [...] caíram assim as barreiras das pre-concepções racionalistas dentro das quais eu havia crescido, e o universo da fé surgiu de repente diante de mim (STEIN, 1933-1939/2018, p. 332-333).

Nesta esteira, a sua experiência de fé e prática cristã católica foi sendo aprofundada gradativamente. Em todo o período que exerceu a atividade docente em Spyra, ela seguiu com mais profundidade as vivências da fé a partir de sua decisão interior (sem revelar publicamente) pela vida religiosa. Sua vida de intensa oração e entrega a Deus dá-se com o ingresso na vida de monja carmelita, declarando ao mundo, contra todas as expectativas e vontades de outros, o desejo de fazer de sua vida uma oferta a Deus. Na liberdade da entrega, compreende que o mosteiro não é refúgio, fuga, e sim compromisso com um novo passo em relação ao

---

<sup>29</sup> MIRIBEL, 2001, p. 65-66 apud Anais de Husserl, 1922 tomo V, p.76. Nota de Miribel (2001, p. 65: No estudo de Marie Bienias, este texto é apresentado como anterior à conversão de Edith Stein. (Katholische Frauenbildung, n. 11 Novembro de 1952).



destino de seu povo. Não deixa de atender a todos, lutar pela justiça para com os judeus, servir com alegria e assumir a palavra, a pesquisa, como partes de sua missão. Compromete-se com a vontade de Deus com uma atitude profética. A fé e sua consciência cristã ultrapassam a eclesialidade e redimensionam seu sentido. Acolhe a todos, independente da posição social, religiosa ou econômica. Há uma fonte especial de conhecimento no contexto vivido por Stein após a sua conversão, publicado por Miribel no livro “Edith Stein. Como ouro purificado pelo fogo” (2001, p.122-129), intitulado como: “Relatório redigido por Edith Stein sobre a sua vocação antes de deixar o Carmelo de Colônia”. Esse texto mostra, em palavras, os sinais da transparência e fortaleza de uma pessoa entregue a Deus, comprometida com a defesa da vida. Stein ressignifica e dá sentido à morte a partir da vida em Cristo:

Todos nós, que somos filhos fiéis da Igreja e observamos as condições prevaletentes na Alemanha com os olhos abertos, tememos o pior por prestígio da Igreja se o silêncio durar mais. Estamos convencidos de que, a longo prazo, esse silêncio não será capaz de comprar a paz com o atual governo alemão (STEIN, Carta ao papa Pio XI, 1933/2004).

Por fim, a trilha da espiritualidade aponta-se para a completude de sua forma ser e agir. É sua forma de dar sentido à vida e aos acontecimentos que a fez buscar a verdade em todas as coisas. Neste capítulo, depreende-se que a vida-obra de Stein, narrada por ela e por pessoas de seu círculo de convivência, apontam chaves de leitura importantes para a compreensão de um fenomenologia de vida e para sinalizar caminhos de interpretação de seus escritos.

O mosaico de sua vida-obra, metáfora usada aqui, representa base segura para compreender as trilhas que dão sustentação ao quadro da formação em Stein. O grande desafio da pesquisa é caminhar com firmeza e olhar quais são os grandes temas e as ressonâncias que melhor contribuem para analisar o contexto contemporâneo e ativar a consciência de si, do outro e dos possíveis destinos da comunidade local e global, a fim de tomar da própria consciência parcela de responsabilidade nos destinos de sua comunidade. A formação de docentes tem um papel fundamental para efetivação desse compromisso. A vida-obra de Stein confirma ser uma figura docente inspiradora.

No capítulo seguinte, apresentam-se conceitos que situam o marco teológico da pesquisa realizada e o pensar Deus em Stein. O capítulo articula aspectos dos

movimentos teológicos do contexto europeu e que, de alguma forma, fez parte dos estudos de Stein, quando ela, após a conversão, em suas conferências, declara a defesa por uma educação e formação fundamentada na filosofia e antropologia cristã. Busca, ainda, nas orientações da Igreja Católica, elementos sobre a formação humano-integral, uma vez que a opção de pesquisa empírica é em uma IES confessional católica.

### 3 PENSAR DEUS NO PROCESSO DE SECULARIZAÇÃO

A análise que decorre neste capítulo trata da secularização, do pensar Deus e da formação e também enfatiza elementos que permitem uma relação entre filosofia, teologia e educação. O grande desafio para a teologia é a relação com as outras ciências e o reconhecimento de outros métodos para a compreensão do ser humano e do mundo. Objetiva-se, assim, examinar a relação entre a Teologia e as outras ciências, especialmente a educação, a partir da elucidação de teorias e postulados da antropologia teológica e da ontologia apresentada por Edith Stein.

No final do século XIX e início do século XX, surgem correntes de pensamento na Alemanha, França, Itália e outros continentes sobre as “ciências do espírito”, que aqui serão brevemente abordadas. Apresentam-se, ainda, alguns dos autores que se inserem no contexto europeu e que, de alguma forma, antecederam ou precederam o pensamento de Edith Stein. Esses autores contribuem para esclarecer os conceitos no caminho realizado na pesquisa.

Diante do avanço da industrialização e da urbanização, ocorria um movimento da população rural para os centros industriais urbanos nos anos que seguem à 1ª Guerra Mundial. Intensificou-se uma reorganização da estrutura das famílias, dos ritmos de vida na sociedade, das expressões da cultura, da necessidade de organizações da sociedade civil que pensassem a educação, a saúde e a assistência social. Aliam-se novas exigências na forma de ação do Estado e da Igreja. As mulheres são levadas a deixar suas atividades domésticas para se inserirem em outras atividades na sociedade. Surgem os movimentos sociais por direitos e, somando-se a muitos outros fatores culturais, políticos e econômicos, a consolidação do estado moderno<sup>30</sup>.

Na busca de compreender o pensamento teológico no contexto da secularização, propomo-nos a apresentar algumas ressonâncias no pensamento de Stein no que se refere à formulação de sua onto-antropologia.

---

<sup>30</sup> Stein critica as “doenças da cultura moderna”, sendo estas: “a subordinação da pessoa às coisas, desenvolvimento unilateral de algumas capacidades pessoais, fragmentação do ser inteiro” (STEIN, 1959/1999, p.45). Apresenta outra contundente crítica em relação a um tipo de educação que “negam por completo o caráter peculiar e a autonomia da mulher” (STEIN, 1959/1999, p. 227).

Apresenta-se, ainda, o posicionamento atual da Igreja Católica quanto aos desafios da educação superior e da formação humano-integral a partir da indicação de alguns documentos do Magistério da Igreja que apontam caminhos para as instituições de ensino superior. Destaca-se o pensamento de Stein sobre a formulação de uma antropologia que pode ser nomeada como onto-antropologia, conceito apresentado por Mondin na sua obra: "O homem, quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica" (1980).

### 3.1 O DIÁLOGO DA TEOLOGIA COM AS OUTRAS CIÊNCIAS

Na primeira metade do século XX, ampliou-se o diálogo da teologia com as outras ciências no sentido da acolhida dos resultados dessas ciências quanto à adoção dos métodos científicos e utilização destes novos métodos, até mesmo no trabalho teológico. Os estudos de Cruz (2016, p.10) sobre a relação Ciência e Vaticano II, informam que:

O próprio Magistério da Igreja se relacionava de modo mais aberto frente às descobertas científicas, estabelecendo uma epistemologia de nítida raiz tomasiana que permitia distinguir e relacionar as ciências com os seus objetos e métodos e posturas da fé.

No período que antecedeu o Concílio Vaticano II, foram surgindo grandes movimentos que impactaram o sentimento de "perenidade" da filosofia e da teologia da Igreja Católica. Segundo Libaneo (2005), foram quatro grandes forças que atuaram nesse sentido: o surgimento de teorias científicas que questionaram a origem e ordem do universo; o marxismo, que questionava o modelo de organização da sociedade; os novos métodos de fazer ciência com a emergência do método histórico que relativiza a "perenidade" e os fatos; a questão da subjetividade, que apresentava um outro lugar para consciência. Para os fins desta pesquisa, interessa, de forma especial, a quarta força de influência na configuração do secularismo.

O novo lugar da consciência sai da esfera de domínio do transcendente religioso, que sustentava os códigos de conduta como verdades eternas, para uma tomada de posição pessoal, humana diante da vida. A emergência da subjetividade para Libaneo, reapresenta:

[...] a tomada de consciência por parte do sujeito moderno de sua liberdade, autenticidade, autonomia em contraste com a situação anterior de dependência das forças da natureza, das tradições familiares, religiosas e culturais. Já não as acatava por si mesmas, mas as fazia passar pelo crivo de sua própria experiência, da maneira de ver as coisas (2005, p.10).

A conjuntura sofrida do povo no pós-guerra, o grande impacto que exerceu sobre as vidas humanas, especialmente das mulheres<sup>31</sup>, as exigências rigorosas do mercado de trabalho, a decepção com a impotência das igrejas diante do abuso do poder político e econômico, a falta de sentido para tantas mortes, o esvaziamento do sentido da religião para a relação pessoal com Deus de forma comprometida com a realidade social (STEIN, 1959/1999) e o surgimento de alternativas de subjetivação da fé, foram alguns dos elementos que contribuíram para a secularização. Da mesma forma a teologia da “morte de Deus” foi desenvolvendo-se (LIBANEO, 2005, p.11). Os estudos, reflexões sobre as mudanças culturais, sociais, políticas e religiosas que fortaleceram a secularização ressoaram como desafio para a igreja Católica que movimentou lentamente essa pauta até chegar ao Concílio Vaticano II.

O novo contexto de mundo, a visão de ser humano e a forma de conceber a Igreja exigiram um outro tipo de teologia para o cristão. Trata-se, pois, de uma "característica pela qual a nossa consciência tem sempre uma relação com o mundo, uma referência mundana" (MONDIN, 1980, p. 82). Essa crescente exigência fortaleceu movimentos que contribuíram para o Concílio Vaticano II. Já nas décadas que antecederam o Concílio, os movimentos cristãos contribuíram para a abertura das "portas" da Igreja Católica, como, por exemplo, os movimentos: bíblico, litúrgico, ecumênico, dos leigos e da Teologia da Libertação e feministas. O movimento teológico de maior impacto nasce em Paris, com Jean Daniélou e Marie-Dominique Chenu, com a chamada "*nouvelle théologie*" (GIBELLINI, 2012, 198-218). Libaneo também apresenta as contribuições de Daniélou em um artigo publicado na revista jesuíta *Études de Paris*:

---

<sup>31</sup> Stein analisa as “exigências do presente - caminhos para uma implementação prática” as mudanças que impactaram a vida das mulheres e a necessidade de outro tipo de formação para que pudessem dar conta da “administração doméstica” com “conhecimento de vida, prudência, competência prática” (STEIN, 1959/1999, p.147).

A teologia de hoje tem diante de si uma tríplice exigência: ela deve tratar Deus como Deus, não como objeto, mas como o sujeito por excelência, que se manifesta quando e como ele quer, e, por consequência, ser, primeiramente, penetrada do espírito religioso. Ela deve responder às experiências da alma (*Seele*) moderna e levar em conta as dimensões novas que a ciência e a história deram ao espaço e ao tempo, que a literatura e a filosofia deram à alma e à sociedade. Ela deve, enfim, ser uma atitude concreta diante da existência, uma resposta que engaja o homem inteiro, à luz interior de uma ação onde a vida se joga totalmente. A teologia não será viva a não ser que responda a estas aspirações (DANILÉLOU, 1946, p.7 apud LIBANEO, 2005, p. 16).

Importa recordar que Daniélou faz parte de uma corrente de teólogos jesuítas que foram protagonistas na proposição de uma renovação da Igreja Católica e estiveram atentos a um mundo em mudança. Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955) contribui com muitas pesquisas e publicações científicas e teológicas; Henri de Lubac (1896-1991); Maurice Blondel (1861-1949) (GIBELLINI, 2012), que apresentam a “Apologética da Imanência, que já apontava para os “pontos de identidade”, “pontos de inserção” da transcendência no dinamismo espiritual do ser humano” (LIBANEO, 2005, p.17). Os estudos e as publicações desses teólogos apelaram para a construção de uma identidade eclesial de mais sintonia da fé com as realidades da vida, mais comunhão, participação e compromisso evangélico. Interessante notar que alguns desses teólogos foram contemporâneos à Edith Stein.

O Concílio Vaticano II “foi tecido pela malha lenta do tempo. No entanto, em dado momento, uma série de pequenas circunstâncias criou a conjuntura propícia para seu real acontecer” (LIBANEO, 2005, p.18). A partir dos movimentos que antecederam a decisão de abertura do Concílio e após a publicação dos decretos e declarações, decorreram reflexões, publicações e projetos de práticas sobre a relação da Igreja Católica com as diversas ciências, embora de modo fragmentário e germinal; assim como o diálogo com todas as novas realidades da vida humana. As ciências começam a ser vistas pela teologia como exercício de uma missão do ser humano na sua ação, como intervenção e exercício da criatividade nas diferentes culturas. Em virtude disso, inicia um processo de reconhecimento pela Igreja de que as ciências também são expressões, elaborações do ser humano e manifestam dons que podem ser colocados a serviço da humanidade.

Um dos documentos de grande relevância na aproximação da Igreja Católica da vida em sociedade é a *Gaudium et Spes* (VATICANO,1979). Em seu número 36, ela apresenta o reconhecimento da Igreja sobre a importância da pesquisa metódica proposta pelas ciências, e que a utilização desses métodos, iluminados pela fé, são importantes caminhos para conduzir à verdade do conhecimento. A Constituição, afirma que:

Antes, quem se esforça com humildade e constância por perscrutar os segredos da natureza, é, mesmo quando disso não tem consciência, como que conduzido pela mão de Deus, o qual sustenta as coisas e as faz ser o que são (GS, n.36).

O discurso da *Gaudium et Spes* (1979) sobre ciência está dirigido mais para a dimensão pastoral, evidenciando a preocupação com os impactos do progresso científico e tecnológico no mundo moderno, que são impulsionados por um modelo econômico e político das nações. A partir desse momento, a teologia afasta-se gradativamente do predomínio da escolástica e inicia seu diálogo não só com as fontes bíblicas as quais a Igreja retornava, mas, também, com o diálogo com as ciências humanas e outras expressões do pensamento da época (arte, cultura, literatura). Sua preocupação volta-se para as problemáticas humanas, sociais e pastorais e como a teologia pode atender as diferentes demandas e propor resposta diante dos desafios do mundo moderno. De maneira especial, a teologia busca interpretar o mundo à luz da fé de outras maneiras e em consonância com os valores propostos pelo Cristianismo.

Interessa notar que o mesmo posicionamento esteve presente em Stein quando esta diz que “aquele que busca a verdade, mesmo que não o saiba, busca Deus”. Stein apresenta uma grande sintonia entre a ciência rigorosa e a manifestação de Deus como “sentido e força” (1935-1936/1988, p.461) que age no ser humano para lhe dar condições de ativar o conhecimento, as ideias sobre o mundo.

Stein reflete sobre a intrínseca relação entre transcendência e imanência, pois percebe que o que há de essencial no ser humano, em sua consciência, é tender em busca da verdade, e esta nada mais é que a presença do próprio Deus, agindo nele.

A filósofa estava atenta aos novos e desafiadores fenômenos que provocavam uma crise das verdades para o mundo. Também, em seu tempo, ocorria um esvaziamento da revelação e da fé, acentuava-se a verdade de que a razão humana é capaz de, por si só, encontrar a transcendência. A teologia deixou de oferecer respostas definitivas à unidade entre a fé e a vida e precisou rever seu estatuto epistemológico e de diálogo com as diferentes realidades do mundo. Foram os movimentos iniciais da teologia francesa, no tempo de Stein, que tomaram coragem e foi se formando um rio caudaloso que desembocou no Concílio Vaticano II.

Deste modo, verifica-se, no decorrer do século XX, após o Vaticano II, uma articulação mais próxima com as ciências humanas e outras ciências. A tentativa de relacionar ciência e teologia conduz, na perspectiva cristã, o desejo de atestar que a fé revela que Cristo, por ser homem, assume um tempo e um lugar para habitar o mundo, dignificando a natureza humana. Os evangelhos avalizam que não há possibilidade de caminhar para Deus fora da humanidade, da condição de ser humano na integralidade “de modo que para o Cristianismo, por toda a eternidade, já não é possível uma teologia, que não seja ao mesmo tempo, sem mistura e sem separação, antropologia” (RAHNER, 1969, p.158).

Da teologia, busca-se articular uma revisão da antropologia e a questão que se impõe é a investigação sobre o que é o ser humano. Essa questão inquietou pensadores de todas as áreas ao longo da história. Conforme Mondin (1980, p. 218), coube a antropologia ensaiar respostas e “é razoável afirmar que o homem além de *sapiens, volens, socialis, faber, loquens, ludens* é também *religiosus*”. O autor acrescenta, ainda, que o ser humano “é constituído por quatro elementos principais: autonomia quanto ao ser, autoconsciência, comunicação e autotranscendência” (1980, p.297). O teólogo justifica sua conclusão por entender que estes elementos foram propostos pelos antigos e modernos filósofos que trataram sobre quem é o homem, citando “[...] a autonomia quanto ao ser (Boécio, Tomás, Guardini), a autoconsciência (Descartes, Fichte, Hegel), a comunicação (Buber, Marcel, Nédoncelle), a autotranscendência (Blondel, Heidegger, Brightman)”. (MONDIN, 1980, p. 297).



Parece-nos que, nos estudos de Stein, observa-se uma sintonia com Mondin, em vários aspectos no que se refere à antropologia filosófica, o que parece natural, uma vez que ambos beberam nas fontes tomasianas. A partir dessa convicção, Stein desenvolve uma antropologia que inclui uma ontologia, portanto, ela também desenvolveu uma antropologia teológica, sistematizada em alguns de seus textos, como por exemplo, na obra "*Was ist der Mensch?*" (O que é o homem?), (ESGA, v. 15, 2005), como também, "Os Caminhos do Conhecimento de Deus: A 'Teologia Simbólica' do Areopagita e seus Pressupostos Objetivos" (1940 a 1941).

A relação entre as ciências, que buscam compreender o ser humano e suas formas de dizer sua relação com Deus, consolida e valoriza as experiências humanas como condição fundante da teologia. Para Rahner (1969, p.159), "o teólogo dirá, portanto, [...] que tudo o que é humano é religioso e tudo o que é religioso é humano". Esse autor afirma, ainda, que é na dignidade e no sentido da existência (imanência) que se reconhece que o ser humano caminha para a transcendência e este processo passa pela consciência-de-si-mesmo.

### 3.2 O "DIZER SOBRE DEUS" NO CONTEXTO DA SECULARIZAÇÃO

O conceito de secularização foi compondo-se pela tessitura de movimentos da história que evidenciaram um desgaste e progressivo abandono dos modelos tradicionais de estruturação da sociedade baseada nos fundamentos da religiosidade. O termo emerge com o significado de um modo de vida que não mais se fundamenta em torno das verdades da religião que explicam todos os fenômenos da existência e separa os âmbitos culturais ligados às crenças das demais estruturas da vida: social, política, jurídica, econômica e, também, da educação. Libaneo, analisando o conceito e a interface do movimento, apresenta, de forma sintética, suas teses:

O processo de secularização aparece como um declinar da religião; revela uma conformidade com este mundo e um movimento de horizontalização, desviando a atenção do mundo sobrenatural para a realidade intramundana; manifesta uma perda da influência pública da religião sobre a sociedade; provoca uma transposição de crenças e instituições para fenômenos da

criação e da responsabilidade puramente humana; implica uma dessacralização do mundo (LIBANEO, 1995, p. 88).

Em sua obra: “Teologia da Revelação a partir da modernidade”, Libaneo (1995) faz uma acurada análise de como esta se manifesta e impacta os discursos religiosos. O teólogo apresenta alguns eixos que marcam esse contexto: o império da razão (aspectos: autonomia, filosofia, crítica das autoridades e da experiência primado da experimentação, força do psicologismo, positivismo, comportamentalismo, ciências da linguagem crítica à interpretação bíblica, dominação da técnica, informatização, cultura das massas entre outros tópicos); o discurso da liberdade (aspecto: influência da psicologia); a busca da felicidade e o individualismo (aspectos: felicidade sinônimo de prazer e satisfação, concepção global da existência, consumismo, civilização do trabalho, conflitos com discurso religioso, valorização de instituições que garantem felicidade, perda de sentido global, sentidos parciais...); a autonomia da esfera cultural e social (aspectos: a religião como esfera autônoma, razão sociológica, razão substitui a religião, tensão entre estado e religião, ateísmo, homem como “senhor”, permanência de novas expressões do religioso no mundo moderno, tolerância religiosa, espaços religiosos em crescimento, burguesia, sujeitos históricos da modernidade, sujeito criativo e empreendedor) (LIBANEO, 1995, p.117-150).

O questionamento dessa narrativa propõe outro paradigma nomeado como “secularização”. A aproximação do conceito de secularização realizado por Wilhelm Dilthey (1833-1911) utiliza “a categoria de 'mundo adulto' (*mündige Welt*)” (GIBELLINI, 2012, p.124). Em sua obra “Os tipos de concepções do mundo e o seu desenvolvimento nos sistemas metafísicos”, Dilthey discorre sobre os diferentes sistemas de compreensão de mundo, indicando que “além da relação da metafísica com a ciência, surge ainda a relação com a cultura secular” (DILTHEY, 1977, p.30) desafiando a filosofia e as demais ciências a terem outros posicionamentos no mundo em mudança.

Encontramos evidências na história do positivismo, marxismo e psicologismo de formas de desconstruir a experiência religiosa proposta pelas religiões tradicionais. Mas também se constatam, ao mesmo tempo, vozes de filósofos e

teólogos que promovem a reflexão sobre a necessidade da religião na constituição do ser humano e da cultura. Um dos contemporâneos de Stein, estudioso do fenômeno da religião é Max Scheler, por quem Stein tinha grande apreço. Mondin (1980, p.230), apresentando o pensamento de Scheler diz que:

[...] como acontece para cada outra esfera do ser, também para o que concerne à esfera religiosa Scheler sustenta que o fundamento último da sua aceitação seja a evidência imediata do objeto que se dá como tal em atos do conhecimento específico, no caso, nos atos religiosos (1980, p. 230).

Apesar de todas as manifestações do processo de secularização na modernidade, há uma necessidade de retorno ao sagrado, à experiência religiosa que foge ao controle das instituições. Essa necessidade evidencia que, de fato, há, na essência do ser humano, uma necessidade última de encontrar sentido para a existência e, grande parte das pessoas, encontra no transcendente religioso esse caminho:

Portanto, o fundamento último da religião não pode ser outro que não a automanifestação de Deus. Tal automanifestação da realidade pessoal de Deus, segundo Scheler, pode acontecer só através de homens religiosos, que culminam no 'santo imaginário', que ele individualiza na figura de Cristo (MONDIN, 1980, p. 230).

As expressões da secularização também podem ser entendidas a partir de um âmbito social e que:

[...] pode ter dois significados, jurídico e cultural. No sentido jurídico, significa a passagem de pessoas do estado clerical para o secular, ou a passagem de bens eclesiásticos à propriedade secular [...]. O significado *cultural* do conceito é mais tardio e só se forma por volta do final do século XIX e início do século XX, para indicar o processo de emancipação da vida cultural (política, ciência, economia, literatura, filosofia, arte e costumes) da tutela eclesiástica (GIBELLINI, 2012, p. 123).

Deste modo, o termo “secularização” foi sendo cunhado, gradativamente, como forma de interpretar os fenômenos da nova realidade que se apresentava, propondo a libertação da sociedade da tutela do cristianismo e das igrejas. Esse movimento não só instaurou uma crise de identidade nas igrejas e nas teologias, mas também representou para as pessoas um momento de descontinuidade de um paradigma. Irrompia outro momento em que o cristianismo buscava novas respostas

para continuar como um dos atores ativos, com voz e vez, da sociedade moderna (GIBELLINI, 2012).

Nos primeiros anos do século XX, especialmente após a 1ª Guerra Mundial, desenvolveram-se diversas produções teológicas em que se aprofundava o sentido de finitude do ser humano, e que também são conhecidas como "teologias da morte de Deus" (ou teologias da crise), as quais "surgiram como sistemas de pensamento e crenças, após o cisma que encontrou em Nietzsche a sua principal expressão" (ARMANI, 2007, p.178). Essas teologias estão organizadas em quatro grandes grupos de autores: a neoortodoxia, o neotomismo, o neomisticismo e a teologia do processo (ARMANI, 2007). Um dos exemplos evidentes é o teólogo luterano Dietrich Bonhoeffer, que utilizou o tema do mundo moderno e a "morte Deus" na sua teologia.

Neste contexto, é inevitável a pergunta pela importância, pelo lugar da filosofia e da teologia em uma sociedade secularizada. Este questionamento pode ser respondido de muitas formas. A filosofia contribuiu, de maneira decisiva, na reflexão para os fundamentos dos modelos de vida em sociedade no final do século XIX e início do século XX. Particular destaque atribuiu-se aos questionamentos apresentados à religião e ao papel do estado. As ideias do filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900) sobre "a morte de Deus" provocaram o estremecimento das certezas que ancoravam a existência e a organização da vida social, provocando uma onda de estagnação e desencanto. Outro expoente na filosofia foi Martin Heidegger (1889-1976), com quem Husserl e Stein tiveram significativos debates sobre os conceitos cruciais: o ser, a existência e a transcendência. A divergência de Stein em relação ao pensamento de Heidegger foi explicitando-se em diversas de suas obras, mas cabe destacar que ela reconhece o valor da obra de Heidegger, quando analisa um dos seus principais textos e publica como apêndice de sua obra final "Ser finito e Ser Eterno", o texto: "Filosofia Existencial de Martin Heidegger." Um dos conceitos importantes no debate entre Stein e Heidegger está o *pathos*. O *pathos* destituiu a metafísica, a experiência religiosa como lugar de sentido. Muitos pensadores de diferentes áreas passam a incorporar a dimensão "*páthica*" como chave de leitura da vida.

O primeiro texto elaborado, de modo mais sistemático, sobre a morte de Deus por Nietzsche é "*A Gaia Ciência*", escrito em 1882. Armani (2007, p.175), em seu comentário sobre "*A Gaia Ciência*", considera que o mundo das ciências deixa de incluir a verdade do ser humano, cuja ontologia pautava-se na metafísica transcendente e tecia uma narrativa que dava sustentação às relações humanas e com o mundo de forma autônoma.

O problema apresentado pelo secularismo sobre a "morte de Deus", ou seja, sobre a desvinculação total da experiência religiosa como um lugar de encontro com o sentido da vida e da dimensão fática da existência, é amplamente trabalhado por Stein no período de 1926-1933, já convertida ao cristianismo, quando participava ativamente nos movimentos em prol da educação cristã e formação da mulher na Alemanha. Apresenta em suas conferências claros questionamentos sobre os impactos da "revolução cultural" (STEIN, 1959/1999, p.161)<sup>32</sup> e a necessidade da Igreja Católica rever determinados posicionamentos, especialmente em relação ao casamento, como forma de "fazer frente a avalanche de perguntas da nossa época" (STEIN, 1959/1999, p.160;159). A sua forma de abordar as questões do fenômeno da secularização foi na perspectiva de afirmação de um modo de ser e pensar a formação humana, a vida em comunidade e o papel dos intelectuais na vida da sociedade.

No que tange à busca da verdade, princípio motriz da vida de Edith Stein, e o *logos* somente poderia ser um bem, um valor, pessoal e público, quando fundado no *ethos* social. E na sua busca pela verdade, imbuída dos desafios de seu tempo para reencontrar as fontes da fé cristã, Stein faz uma releitura das obras de Santo Tomás, confronta-as com as de Santo Agostinho, Duns Scoto e outros grandes mestres, para tecer uma própria abordagem e assumir uma postura rigorosa e original no trato dos conceitos e na prática cristã coerente com as suas convicções. A própria Stein explica que, ao exercer a docência no Instituto Dominicano de Spyra, sentiu a necessidade de aprofundar elementos da filosofia cristã e compreendeu que esse caminho pode ser percorrido mediante estudo das obras de Tomás de Aquino. Não obstante sua humilde atitude de pesquisadora, Stein afirma que não era uma "tabula

---

<sup>32</sup> É também um período de lutas em torno das questões da eternidade (STEIN, 1959/1999, p. 164).

rasa”: por essa razão entende que as ideias se desenvolvem em confronto com os seus estudos fenomenológicos (STEIN, 1935-1936/1988, p.31). Mostra na obra “Potência e Ato. Estudo por uma filosofia do ser” (1931) as ressonâncias dos estudos que realizou sobre Tomás de Aquino, Duns Escoto e Santo Agostinho na sua vida e pensamento. Essa obra foi retomada no final de sua produção filosófica em 1935-1936, quando escreve: “Ser Finito e Ser Eterno, por uma elevação do ser”. Stein tinha grande admiração por Duns Escoto, o que manifestou em uma carta a Roman Ingarden, logo após ter ingressado no Carmelo de Colônia, em 1933, dizia:

Durante as últimas semanas, pude finalmente dedicar um pouco de tempo a Duns Scoto, o que nunca havia conseguido fazer, mesmo que há muito já sabia quais tesouros poderiam ser descobertos nele (STEIN, 1933/2002, p. 1063).

Alfieri (2016), analisando essa frase, assevera que Stein provavelmente já tinha iniciado seus estudos sobre Duns Scoto, uma vez que ela dizia saber o que ele guardava muitos tesouros a serem descobertos. Um dos tesouros que Stein descobre em Duns Scoto é aquele referente ao processo de individuação do ser humano. A questão da individuação é analisada detalhadamente na obra de Alfieri: “A presença de Duns Scoto no pensamento de Stein. A questão da individualidade” (2016). O autor analisa que Duns Scoto quer preservar a “prioridade ontológica da essência e encontrar uma base para a individuação em uma entidade que seja individual em si mesma” (ALFIERI, 2016, p.62). Diante da investigação sobre o “*principium individuationis*” de Duns Scoto, Alfieri (2016, p. 79) conclui que este “define o substrato último do qual se funda uma nova ontologia do indivíduo”, pois:

Deste modo, podemos começar a compreender a virada transcendental dada por Duns Scoto para a solução do problema da individuação a fim de entender como o indivíduo, enquanto pessoa, pertence a si mesmo a partir de seu momento fundador que representa também o nível constitutivo da sua natureza individual (ALFIERI, 2014/2016, p. 79).

Edith Stein avança nos estudos sobre o que confere a individuação, a singularidade de cada ser. Já em sua tese sobre a empatia (*Einfühlung*) ela apresenta a *ipseidade* (*Selbstheit*) do ser humano como elemento que constitui o si-mesmo a partir das vivências. Estas conferem conteúdo ao próprio desenvolvimento

e o reconhecimento desse processo na vida do outro tanto quanto na sua própria. O processo intropático possibilita o "dar-se conta" da vivência alheia, pois o outro permite, mediante a percepção do sentir (*Fühlen*), o "viver a si mesmo" na própria singularidade intangível" (ALFIERI, 2016, p. 85).

A compreensão desse princípio é fundamental, pois é a partir da condição essencial do ser humano de se conectar, de sintonizar e colher a vivência do outro na sua singularidade, que é possível a elaboração do "nós", do princípio de coletividade, de condições básicas para a vida em sociedade. O tema "comunidade" atravessa diversas obras de Stein, pois a estrutura da pessoa humana, a empatia, a experiência religiosa são dimensões do humano, tanto quanto a sua individualidade. Stein afirma não haver preponderância entre a singularidade e a vida em comunidade, as duas se interrelacionam e se complementam (STEIN, 1930/2017)<sup>33</sup>.

A vasta produção teórica de Stein e seu engajamento na sociedade de seu tempo evidenciam em seus escritos todo o ser humano da mulher filósofa, educadora, judia, cristã e cidadã alemã. A coerência de sua vida narrada e seus estudos teóricos credibilizam seu legado sobre os mais variados temas: o que é o ser humano, como se dá a intersubjetividade pela empatia, qual é a relação do ser humano com a comunidade, a importância das culturas, a relação com o estado, o compromisso da educação com a formação do ser humano integral, a dimensão transcendente, a humanidade de Cristo como modelo para formação, a cruz como oportunidade de testemunho de fé e, não por último, a postura fenomenológica como método de conhecer a si mesmo, ao outro, ao mundo e a Deus. A coragem de pesquisar seu pensamento é compromisso público de ampliar a disseminação de uma contribuição *sui generis* para a educação e para o curso de Pedagogia de nosso tempo. Não há como não afirmar que se repete hoje na educação superior do Brasil os "tempos sombrios" vividos por Stein na Alemanha.

Como já dissemos, a verdade constitui-se princípio e pressuposto que fundamenta o pensamento de Stein e contribui para desenvolver uma antropologia

---

<sup>33</sup> Stein profere palestras sobre "os fundamentos teóricos do trabalho de formação social", evidenciando que o indivíduo forma-se na sua singularidade no ambiente social, e portanto, é fundamental compreender os potenciais e limites da comunidade (STEIN, 1930/2017, p. 25-52).

sustentada numa forma nova de pensar o ser humano (STEIN, 1932-1933/2013)<sup>34</sup>. Sua proposta clarifica que o encontro de si se dá na interioridade, é capaz em ato livre de ativar a sua essência em potência e formar-se como pessoa. Portanto, o caminho do ser humano de reencontro com a sua essência, a sua *ipseidade*, é, por si, encontro com a presença reveladora de Deus, que se constitui como parte do ser humano, na condição de ser divino no escondimento da força essencial do Mistério.

O trabalho realizado por Stein sobre o processo de desenvolvimento do ser humano integral, a sua dimensão essencial e a sua singularidade apresentam fundamentos de uma onto-antropologia que “poucas antropologias o fizeram - a unicidade e, portanto, o valor de cada indivíduo” (ALFIERI, 2016, p.89) como a dimensão mais preciosa em nossa mundanidade. As reflexões de Stein articulam princípios de um pensamento filosófico-teológico, mesmo sem nomear como tal, e estão sintonizadas com os movimentos da teologia francesa, que antecipavam as discussões teológicas contemporâneas sobre o pensar Deus. Villas Boas (2014, p. 139) ajuda-nos a compreender essa nova virada teológica, dizendo que:

O fundamento da Teologia não é então Deus, propriamente dito, mas aquilo que é chamado de Revelação, que não se resume a um conjunto de ideias, mas é antes a tematização de um caminho de busca desse *Mistério* que se manifesta como um excesso de um sentido, capaz de fornecer sentido à totalidade da existência, e a isso se chamou a *Verdade*.

Essa perspectiva teológica sintoniza-se com o pensamento de Edith Stein quando evidencia que a busca pela verdade de si-mesmo, do outro, dos fenômenos do mundo constituem-se um caminho para encontrar Deus, mesmo que a pessoa saiba ou não. Nesse sentido, os escritos de Stein desse período abordam temas que se contrapõem em parte aos postulados de autores contemporâneos que tematizam o nada da existência, o caminho da incerteza, do vazio, a razão sem sentido, como por exemplo: Sigmund Freud (1856-1939), Franz Kafka (1883-1924), Paul Tillich (1986-1965), Ernst Jünger (1895-1998), Thomas Mann (1875-1955), Karl Kraus (1874-1936) Franz Rosenzweig (1886-1929), Franz Alexander (1891-1964), Henri

---

<sup>34</sup> [...] l'antropologia che esigiamo come fondamento della pedagogia dovrà essere un'antropologia filosofica (STEIN, 1932-1933/2013, p. 35). Tradução nossa.



Bergson (1859-1941), Carl Gustav Jung (1875-1961), Heidegger (1889-1976), entre outros. Na análise de Armani (2007, p.179), esses autores "direcionaram grande parte de suas energias intelectuais para colocar um dos problemas precípuos do homem: a finitude" e, na sua maioria, tratando a dimensão da transcendência na imanência como resposta última, sem incluir a metafísica, a dimensão do sagrado como parte constitutiva do humano.

Stein propõe muito mais que uma teoria sobre a necessidade de recolocar a religião nos âmbitos da existência e da sociedade. Ela aponta um caminho atemporal, ou seja, para além de seu tempo histórico. O encontro com Deus dá-se na dimensão ôntica do ser e, portanto, sua presença manifesta-se na essência da humanidade. Deus escolhe a condição humana para a sua autorrevelação.

Os teólogos do final do século XIX e início do século XX não adotaram posturas uniformes, mas firmaram-se em tendências distintas: alguns retomaram à defesa da separação da onipotência de Deus na vida humana; outros fortaleceram os movimentos místicos como tentativa de encurtar o caminho de intimidade com Deus para o entendimento de sua vontade; outra grande parte adotou o caminho de um neoplatonismo para dialogar com a vida moderna sobre a fé e valores religiosos a partir do uso da razão; outros, ainda, mergulhavam na ousadia de propor uma renovação da Igreja. Diante destes movimentos teológicos, também reagiam os filósofos em suas diferentes vertentes. Edith Stein, como filósofa de seu tempo, convertida ao cristianismo, parte de uma investigação tomista, de um retorno a Santo Agostinho e Duns Scoto para propor caminhos capazes de responder a sua ânsia pela verdade, sem, contudo, deixar de lado sua postura fenomenológica de investigação e suas descobertas sobre a empatia como lugar de verdadeiro encontro consigo, com o outro e com Deus. Na sua busca pela verdade, Stein reconhece que Deus revela-se na vivência, na condição humana na vida imanente.

A partir de uma postura filosófica-fenomenológica, Stein analisa a proposição da "prova ontológica da existência de Deus "de Santo Anselmo", assim como a contestação de Tomás de Aquino, propondo que Deus faz-se conhecer pelos seus efeitos. Ela questiona, ainda, Santo Tomás à luz de Santo Agostinho, que diz: " *'Si comprehendis, non est Deus'* (Se tu compreendes não é Deus)". Alude, assim, para

a complexidade de compreender o mistério que envolve o pensar Deus, sua existência e sua presença na existência humana (STEIN, 1935-1936/1988, p.149). Se esse caminho já não é fácil para os crentes, muito mais complexo será compreendê-lo por outras vias. Stein ousa prosseguir essa investigação, dizendo que:

Esse paradoxo, peculiar ao espírito humano, na sua tensão entre finito e infinito, parece-me ser o destino singular da prova ontológica [...] Aquele que foi tão longe quanto pensava do Ser divino como Ser primeiro, eterno, infinito e puro ato não pode fugir da necessidade do ser que está incluído nele (STEIN, 1935-1936/1988, p.150)<sup>35</sup>.

Deste modo, Stein apresenta uma síntese da complexidade que é o puro pensar filosófico ou teológico no final do capítulo três da obra "*Ser finito ser Eterno*". Especifica o quanto é complexo tentar dar conta do que é o ser humano, quem é Deus e de que forma estes se relacionam. Ensaia uma proposição singular que é entender o *Logos*, em sua plenitude, com dupla manifestação: a essência de Deus, de forma plena presente na essência do humano, cuja marca remete a sua falta, ao seu tender e ao seu inclinar-se para, enfim, reconhecer-se humano. Nessa perspectiva, também apresenta a encarnação, a *kenosis* de Cristo, como ápice da evidência do plano divino para com o ser humano. A *kenosis* de Cristo é a proposição arquetípica para o ser humano em seu caminho de encontro com a sua interioridade e, por sua vez, ao encontro da essência do Ente que marca sua existência em profundidade e dá-lhe vida. O Ente doador de vida é reconhecido por Stein como *Logos* que se revela de forma dupla:

O *Logos* assume uma posição intermediária específica; tem uma dupla face, uma das quais reflete a essência divina, uma e simples, a outra a multiplicidade de entidades finitas. *Logos* é a essência divina como é conhecida e é também a multiplicidade significativa da criação, que está contida na mente divina e que reflete a essência divina (STEIN, 1935-1936/1988, p.149).

---

<sup>35</sup> In questo paradosso, próprio dello spirito humano, nella sua tensione tra finito e infinito, mi sembra si fondi il destino singolare próprio della prova ontologica [...] chi si è spinto fino al pensiero dell'Essere divino dell'Atto primo, eterno, infinito, puro non può sottrarsi alla necessità dell'essere che vi è inclusa (STEIN, 1935-1936/1988, p, 150). Tradução nossa.

Refletindo sobre a presença de Deus que assume em plenitude a humanidade, Mondin (1980, p.186) escreve que:

[...] a encarnação é um acontecimento dialético: ela comporta um abaixamento, um esvaziamento (*kenosis*), um gesto de extrema bondade e dedicação por parte de Deus e, vice-versa, uma assunção e transformação da humanidade.

Vale ressaltar que encontramos nas formulações de Stein uma antropologia que incorpora uma ontologia que possibilita reconhecer aí sua antropologia teológica, ou seja, possibilita-nos reconhecer Deus que se revela humano e Ser de relações. A ideia de que a essência de Deus é presente na interioridade do ser humano propõe a condição de uma constituição humana que integra o Divino. A condição humana é confirmada pela encarnação de Deus que, como Ser Divino, faz-se ser humano. Sendo assim, o caminho rumo à interioridade, à essência, representa para Stein uma volta para casa.

Se o ser humano por inteiro inclui uma dimensão transcendente metafísica, também deve ser pensada essa dimensão no seu processo de formação. A dimensão ôntica transcendente do humano é aprofundada por Stein em suas conferências. No conjunto de suas conferências, a autora enfatiza o compromisso da educação cristã quando reflete sobre a espiritualidade como uma das dimensões da essência do ser humano. Esta essência é potência que impulsiona o ser humano em busca do que está dentro de si, mas o ultrapassa. A potência implica em vontade de fazer-se ato por meio das vivências. Por ato e potência, Stein entende que:

Ato é o comportamento vivo do homem, seu 'fazer e não fazer' [...] O poder é a capacidade ou a faculdade de um comportamento vivo correspondente; em relação a isto é um grau preliminar, é um ser capaz de ser, mas por outro lado é o fundamento do ato, é caracterizado por maior durabilidade (STEIN, 1935-1936/1988, p. 200).

A partir do comportamento do ser humano, é possível reconhecer o que está na essência, e, em algumas situações, o que se anuncia como potência. Ocorre a exteriorização em ato do que está na profundidade, na essência do ser humano:

Mas tudo isso surge da profundidade de uma "natureza" que vem à luz nessa manifestação. Ele é um homem que vive e morre pelo seu dever, que se compromete com a maior paixão por um propósito e não pode renunciar internamente, mesmo que exteriormente ele se sinta compelido a fazê-lo. A essência se desdobra, revelando-se com os traços característicos nele contidos, alcançando no 'comportamento tão vivo' aquela plenitude do ser que pode ser extraído dele (STEIN, 1935-1936/1988, p.203).

É no fluxo das vivências que as potências de cada ser humano podem expressar-se em atos, em vida vivida. São as vivências que possibilitam ao ser humano reconhecer a sua dimensão finita e infinita. O ser humano faz a experiência em si do Sagrado. No âmago de sua existência reconhece, encontra a lembrança profunda de sua origem. Nos escritos de Edith Stein, encontramos um referencial religioso, espiritual e místico que sustenta uma experiência filosófico-religiosa que leva a um pensamento de compromisso com as causas humanitárias. Também promove o compromisso com as causas que hoje são nomeadas como ecológicas e de sustentabilidade. A experiência religiosa conduz na busca pela verdade, como diz Edith Stein, sabendo que a verdade está para além das questões, morais, religiosas e históricas.

A verdade não é acessada somente pela via filosófica ou teológica, ainda mais que a filosofia apresentava-se como uma filosofia *perennis*, "que aparecia como um rígido sistema conceitual, como uma herança morta de geração em geração" (STEIN, 1935-1936/1988, p.41). Para Stein, a filosofia *perennis* já não mais respondia às questões apresentadas pela modernidade, visto que ela exigia uma postura de maior diálogo com outros saberes. Diante disso, Stein assevera que:

De um ponto de vista puramente filosófico, não é possível entender essa dupla face do 'primeiro Ente', porque não temos a nossa disposição uma adequada intuição Dele. As reflexões teológicas não podem levar a uma solução puramente filosófica da dificuldade filosófica, para uma 'evidência' necessária e determinante, mas abrem a perspectiva para uma possível solução para além dos limites da filosofia, limites que englobam aquilo que se pode ainda colher filosoficamente, enquanto, por outro lado, a investigação filosófica sobre o ser revela o sentido das verdades da fé (STEIN, 1935-1936/1988, p.159).

Em Edith Stein, é evidente uma complementariedade entre razão e fé. Sua filosofia está sintonizada com os filósofos e teólogos franceses, já citados, que

anunciavam a necessidade de uma renovação teológica capaz de dialogar com a fenomenologia. Outra forte tendência entre os teólogos deste período apontada por Armani (2007, p 181) era a chamada "teologia do processo ou da crise", também conhecida como Teologia Neoclássica, uma escola de pensamento influenciada pela filosofia do processo que identifica a realidade metafísica em meio a mudança e ao dinamismo da história. A teologia do processo influenciou particularmente os teólogos judeus. Ademais, segundo esse autor:

[...] entre essas teologias, havia o que parecia ser uma teologia da secularização, a chamada teologia do processo ou da crise, que concebia Deus sob o fluxo do devir, e não como uma substância estática tal como os deísmos tradicionais assim o entendiam. Tratava-se da afirmação de uma ideia de Deus cujo significado era constituído de acordo com o próprio desenvolvimento da sociedade (ARMANI, 2007, p.181).

Assim, na modernidade atravessada pelo fenômeno da secularização e do niilismo, discute-se o lugar de Deus e do ser humano. O niilismo, apresentado por Vattimo, é o mesmo de Heidegger, "processo em que, no fim, do ser como tal 'nada mais há'" (VATTIMO, 2002, p.4). Este autor acrescenta que:

[...] para Nietzsche, todo o processo de niilismo pode ser resumido na morte de Deus, ou, também na 'desvalorização dos valores supremos'. Para Heidegger, o ente se aniquila na medida em que se transforma completamente no ser [...]. A grande discussão, que assinalou a filosofia do século XX, sobre as 'ciências do espírito' contrapostas às 'ciências da natureza' também parece revelar uma atitude defensiva de uma zona em que ainda vige o valor de uso ou, em todo o caso, que escapa da pura lógica quantitativa do valor de troca - lógica quantitativa que rege as ciências da natureza (VATTIMO, 2002, p. 6;7).

Os valores do humanismo, centrados na tradição das grandes certezas, vão rompendo-se e deixando o ser humano sem referências. As âncoras para o contexto eram a metafísica das religiões e as inquestionáveis verdades da ciência da natureza. Cada qual se utilizava de métodos próprios, mas estes passaram com o surgimento da fenomenologia de Edmund Husserl a serem questionados. Convém explicitar que:

[...] esse núcleo é o humanismo da tradição, centrado na liberdade, na opção, na imprevisibilidade do comportamento, isto é, na sua historicidade constitutiva. Quem liberta esse núcleo humanista, contido no debate do início do século, das aparências do debate 'metodológico' e o coloca em seus termos efetivos de conteúdo teórico é Husserl da *Krisis*. Aqui, a crise do humanismo está ligada à perda da subjetividade humana nos mecanismos da objetividade científica e, mais tarde, tecnológica (VATTIMO, 2002, p. 21).

A partir daí, funda-se um horizonte de releitura da antropologia, colocando o ser humano na centralidade, tecendo narrativas que evidenciam o poder do ser humano em dar o destino à sua vida e ao seu entorno, como "senhor" do tempo e do espaço. Outras narrativas que nasceram nesse mesmo período são: o psicologismo, o marxismo, a tecnologização, etc., que buscavam explicar o fenômeno da modernidade e da condição do ser humano no cosmos. Mas, também, na própria teologia, surgem novas visões, como é o caso de Bonhoeffer, que propõe um repensar sobre o papel do cristão e sua inserção na vida da comunidade, como espaço de exercício da ética cristã, evitando radicalismos. Gibellini (2012) apresenta o teólogo como um dos protagonistas da problematização do pensamento cristão no contexto da modernidade:

Para Bonhoeffer, é necessário superar um tipo de pensamento que 'pensa em dois espaços' (*das Denken in zwei Räumen*) [...] que separa e contrapõe espaço sagrado e espaço profano, espaço cristão e espaço secular, espaço espiritual e espaço temporal (GIBELLINI, 2012, p.113).

Uma das ideias de Bonhoeffer é que o ser humano moderno passou a apreender de outras formas para saber de si e da vida em comunidade e "tornou-se adulto", não precisando mais de Deus. Bonhoeffer é um dos teólogos que assume a reflexão sobre o conceito da "morte de Deus" e contextualiza tal concepção no seu pensar a religião e a vida em comunidade. Apresenta um "viver diante do Deus da revelação e com o Deus de Jesus Cristo, mas sem o Deus da religião" (GIBELLINI, 2012, p.119).

Mondin, por sua vez, acrescenta um trecho do texto do teólogo protestante quando este diz que "o tempo que se podia dizer tudo com palavras teológicas ou piias passou, assim como passou o tempo da interioridade e da consciência, isto é, o

tempo da religião em geral” (BONHOEFFER, 1969, p.213 apud MONDIN, 1985, p. 233). Mondin enfatiza que o apelo teológico do mundo é um cristianismo que leve a "ser-para-os-outros", onde a autenticidade de vida e seguimento a Cristo é assumir a humanidade na caridade (1985, p.233). Outro importante teólogo que surge nesse contexto é o protestante Friedrich Gogarten (1887-1967), que tematiza a teologia no contexto da secularização (GIBELLINI, 2012, p. 124-135).

Já a teologia católica de Karl Rahner (1904-1984) tomou um formato mais brando que a abordagem protestante, porém de grande importância, com a produção de reflexões sobre "o significado teológico da posição do cristão no mundo moderno (1954)", utilizando-se do conceito de "diáspora" (GIBELLINI, 2012, p.145). É somente a partir dos anos 60 que a Igreja Católica assume o debate do tema da secularização nos estudos preparatórios para o Concílio Vaticano II, buscando dar uma resposta de orientação aos cristãos por meio da Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* (1965). Mais tarde encontramos, em Rahner (1967), um texto intitulado "Considerações teológicas acerca da Secularização", onde o teólogo reflete sobre as formulações da teologia diante dos desafios do mundo secular, moderno. Cabe destacar, ainda, que a discussão sobre a secularização na teologia católica tem como expressão de vanguarda as posições de Johann Baptist Metz, que apresenta em sua "teologia do mundo" uma proposta de diálogo entre o cristianismo e a modernidade em três contextos:

a) no contexto cristológico: com o evento da encarnação, o mundo é aceito como mundo e é tornado autônomo em sua própria mundanidade; b) no contexto antropológico: o mundo moderno em devir, é o mundo como processo histórico, confiado à responsabilidade do homem, e, finalmente; c) no contexto político-escatológico: insere-se aqui o projeto de Metz de uma 'teologia política', que pretende desenvolver as dimensões públicas e sociais da mensagem escatológica cristã. Nesta passagem do contexto cristológico para o contexto antropológico e para o contexto político-escatológico, a 'teologia política' apresenta-se como superação e verificação da teologia da secularização (GIBELLINI, 2012, p.149).

Na teologia de Metz, não é possível encontrar Deus na história sem pensar o lugar do ser humano. A crise que se apresenta para a teologia consiste em saber "dizer Deus", também se encontra na antropologia, sendo que até então havia um

intrínseco alinhamento entre a teologia e a antropologia. Nesse aspecto, diferencia-se a contribuição de Romano Guardini, que passa a discutir uma nova cosmovisão na teologia, dirigindo seus estudos para a "totalidade do ser e do valor" (GIBELLINI, 2012, p.218). Guardini, um teólogo fiel ao pensamento tomista, soube articular uma síntese original ao olhar para os problemas filosóficos de seu tempo.

Assim sendo, a crise da sociedade moderna configura-se pela não sustentação das verdades que fundamentavam o projeto de humanidade europeia, especialmente os fundamentos teológicos que estavam muito próximos aos do humanismo. A secularização provoca novas respostas para a libertação do ser humano dos mitos, das amarras religiosas, das estruturas sociais e de suas narrativas culturais. A modernidade discute o "fim da história" como narrativa única e centralizada. A crise de fundamentos, provocada em grande parte pelo niilismo e pela "morte de Deus", impulsionará a secularização, afetando as narrativas das experiências religiosas, provocando, desse modo,

[...] a desmistificação por parte do cristianismo no que diz respeito à sublimação metafísica do sagrado, liberando o potencial hermenêutico dos discursos mitológicos, religiosos, poéticos das caricaturas do ideal racionalista da verdade (TEIXEIRA, 2006, p. 218).

Vattimo, ao fazer uma revisão dos pressupostos históricos desse período, partindo de Nietzsche e Heidegger, assevera que as contribuições destes marcaram a "dissolução da estabilidade do ser" e dos "sistemas do historicismo metafísico do século XIX". Essa forma de pensar o humano recoloca a ontologia na história. O autor sustenta que "[...] a ontologia nada mais é que a interpretação da nossa condição ou situação, já que o ser não é nada fora de seu 'evento', que acontece no seu e nosso historicizar-se (VATTIMO, 2002, p. 8).

O paradigma da tradição hebraico-cristã deixa de sustentar a fundamentação de sentido do viver e surgem outras teses vinculadas à existência no tempo e no espaço presente. A filosofia formula teses existencialistas para dar uma resposta aos anseios do ser humano na sociedade que firmava as suas bases na ciência naturalista, na técnica e na metafísica das religiões históricas, embora dormentes em respostas. Vattimo (202) assevera, ao mesmo tempo, que a modernidade em crise



faz com que o humanismo também se encontre em crise porque não consegue “[...] resolver-se num apelo a um fundamento transcendente [...] o humanismo está em crise porque Deus está morto; isto é a verdadeira substância da crise do humanismo é a morte de Deus, anunciada por Nietzsche” (VATTIMO, 2002, p.18).

A crise do humanismo aliada à crise da modernidade também é apresentada a partir da forte relação com o desenvolvimento da sociedade técnica, sendo considerada por alguns autores como parte responsável pela desumanização, pois exige, de forma prioritária e exclusiva, o desenvolvimento de competências voltadas a serviço de um modelo de ser humano: prático, rápido, produtivo, competitivo e que obedeça aos processos. Diante desse contexto social, há que se perguntar sobre os seus impactos nas igrejas e como as teologias movimentam-se para tomar posição diante do inevitável para continuar sua missão de elevar o ser humano a sua melhor condição de ser-para-outros.

### 3.3 HUMANISMO SOCIAL CRISTÃO

O secularismo exige da Igreja Católica um novo diálogo com as ciências, a fim de que possam contribuir na compreensão do fenômeno do mundo em mudança e do ser humano. Os embates teológicos, acadêmicos, levam a reconhecer a importância de leituras interdisciplinares, de discussões voltadas para uma articulação entre antropologia e teologia.

Assim, surge a antropologia teológica, disciplina recente, cujos registros datam seu aparecimento em meados da década de 1940 e tem como base os estudos e a publicação de Karl Rahner: “A construção propriamente dita de uma antropologia (teológica) ainda não aconteceu” (AQUINO JÚNIOR, 2013, p. 269). Os estudos de Rahner com a obra “Teologia e antropologia” (1969) contribuiu para uma reflexão sobre o pensar Deus no contexto moderno, destacando-se dentre estes a publicação sobre: “Significado teológico da posição do cristão no mundo moderno” (RAHNER, 1954). O teólogo propõe a superação da teologia escolástica com a introdução de uma abordagem antropológica:

Trata-se de um processo metodológico que não subordina a fé à experiência e não comporta uma redução subjetivista da fé, mas que torna necessário para superar o fosso que hoje se criou entre revelação e experiência humana (GIBELLINI, 2012, p.226).

Rahner (1954) não é o único teólogo a propor o *preambulum* de uma teologia antropológica que sinaliza a aproximação do mundo secular à angústia humana em resposta à questão sobre como "pensar Deus" e em situar o lugar de missão da Igreja Católica neste contexto. Mas é destaque a Teologia Transcendental de Rahner para a cultura ocidental que propõe uma articulação entre as condições de vida do ser humano na modernidade e a Revelação, a partir de um método que "situa-se no horizonte da virada antropocêntrica" (LIBANEO, 1995, p. 173).

Dado o contexto da situação, Rahner (1954) propõe que a teologia dialogue com o ser humano em sua condição de vida, utilizando-se do diálogo com outras ciências para ampliar sua compreensão, especialmente a filosofia. Para Libaneo, a "explicitação dessa antropologia é propriamente um trabalho 'pré-teológico', mais estritamente filosófico" (1995, p.173). O teólogo analisa que a filosofia e a teologia "têm uma relação intrínseca profunda" (1995, p.173) porque ambas contribuem para o pensar sobre Deus. Enquanto o ser humano é jogado dentro da realidade, cabe à filosofia refletir sobre isso, mas quando pensamos que esse ser humano é um cristão, ou tem uma dimensão como crente, a reflexão sobre essa experiência passa a ser tarefa da teologia para contribuir na reflexão sobre si-mesmo e sobre o sentido do existir. O horizonte transcendental em Rahner significa "[...] a busca de conhecer as condições que possibilitam um conhecimento ou uma realidade [...] manifesta laços entre os enunciados dogmáticos e a experiência humana" (LIBANEO, 1995, p. 175).

O método proposto por Rahner tem por base a fenomenologia e parte de uma antropologia fundamentada na liberdade e na consciência, considerando a subjetividade como elemento fundamental na experiência de fé. Observa-se que os estudos filosóficos do teólogo, teve também Heidegger como interlocutor, quando foi para Friburgo (1932) realizar seus estudos de doutorado sobre Tomás de Aquino,

com quem manteve com uma das fortes referências em sua filosofia e teologia (MONDIN, 2003). Esse autor pondera que:

Um dos méritos de Rahner é o de ter reafirmado a necessidade da filosofia em relação à teologia. Ele está indubitavelmente com a razão, ao afirmar que não pode haver apresentação da revelação sem teologia e não pode haver teologia sem filosofia. Uma teologia não filosófica seria uma má teologia. E uma má teologia não pode prestar o devido serviço à proclamação da revelação (MONDIN, 2003, p. 540).

Gibellini relata que a primeira metade do século XX contou com teólogos expoentes dessa "torrente caudalosa" no tempo, no espaço e nos movimentos que desembocaram nas sistematizações do Concílio Vaticano II. Depois do Concílio surgem estudos, pesquisas e publicações específicas sobre os temas em questão. Dentre vários autores destacam-se: "Alfred Loisy (1857-1940) e a controvérsia modernista"; "Maurice Blondel (1861-1949): a apologética do método da imanência"; "Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955): teologia e ciência"; "Henri de Lubac (1896-1991): teologia e catolicidade"; "Jean Daniélou (1905-1974): teologia e história"; "Marie Dominique Chenu: teologia dos sinais dos tempos" (1895-1990); "Yves Congar: da eclesiologia ao ecumenismo" (1904-1995); "Romano Guardini: teologia e literatura" (1885- 1968); "Karl Rahner (1904-1984) teologia transcendental" e "Hans urs von Balthasar: teologia trinitária" (1905-1988). Analisando os diferentes enfoques advindos da nova proposta teológica, observa-se que estes fios contribuem para tecer o esforço da teologia diante das novas realidades do mundo moderno e constroem pontes para a entrada neste mundo com o objetivo de aprofundar o entendimento da natureza do ser humano, do mundo, da relação com o transcendente e como essa experiência manifesta-se no fenômeno religioso e na cultura.

Ranher foi um dos protagonistas na reflexão sobre o lugar da antropologia no campo teológico nos estudos preparatórios para o Concílio Vaticano II e influenciador na redação de alguns documentos. A sua voz representa a voz de outros teólogos que se erguem diante do apelo de rever a humanidade na teologia. Em entrevista sobre a vida e contribuição de Ranher quanto à configuração da

antropologia teológica, Raffelt (2009) afirma que a essência da disciplina antropologia teológica consiste, para Ranher, compreender que:

O cristianismo é a religião da encarnação [*Menschwerdung, humanificação*] de Deus. O ser humano faz parte do mistério de Deus. Por isso, a antropologia, a questão sobre a natureza de um ente que está aberto para a auto comunicação de Deus, está, em sua própria essência, ligada à teologia. Isto também tem a ver com o caráter universalista da proclamação cristã (RAFFELT, 2009, p.7).

O Concílio Vaticano II assume, embora com dificuldade, a necessidade de pensar o papel do cristão no mundo e, portanto, a responsabilidade da Igreja Católica de se abrir em diálogo com o mundo moderno como necessidade imperativa para dar continuidade a sua missão. A grande crise que decorre da secularização é a experiência que o ser humano faz de sua humanidade, a partir da antropologia científica e não mais da antropologia teológica, embora, nesse período, não fosse dessa forma nomeada. Este aspecto, aqui priorizado, passa por importantes discussões na Igreja Católica. Aquino Júnior resgata os pressupostos epistemológicos da disciplina de antropologia teológica afirmando que:

O Concílio Vaticano II, tomando a Escritura como que “a alma de toda teologia” (DV 24; OT 16), favoreceu e impulsionou a redescoberta do caráter histórico da revelação e, com isso, a formulação do discurso teológico em categorias prático-históricas. Isso possibilitou e facilitou a redescoberta da densidade teológica da vida concreta de Jesus de Nazaré como lugar fundamental da revelação do mistério de Deus e do mistério do ser humano (AQUINO JÚNIOR, 2013, p. 285).

A Igreja Católica, ao assumir o compromisso de pensar toda a teologia e seu diálogo com todas as realidades, não poderia eximir-se de pensar a educação. Portanto, o Vaticano II assume uma possível retomada dos fundamentos filosófico-antropológicos, pedagógicos e teológicos que sustentam a missão no campo da educação católica por meio da declaração *Gravissimum Educationis*, que “visa propor as diretrizes principais da educação para o humanismo” (VATICANO II, 1965).

Avançando para o momento atual, a Igreja Católica tem, no pontificado do Papa Francisco, um novo protagonismo, uma nova abertura para as novas realidades quando acena a “Igreja em Saída”. Sua novidade está na essência do

desafio colocado para todos os cristãos. Mas há uma grande diferença: se o Vaticano II foi uma abertura de portas para a modernidade e para os leigos entrarem e encontrarem espaço na Igreja, a proposta atual do papa Francisco é a "saída" da Igreja em direção ao encontro, ter uma prontidão para uma ativa disposição de sair-do-lugar-seguro, que são: as estruturas físicas, ideológicas, econômicas e teológicas aprisionadoras, inquisidoras, cerceadoras do ser humano em todas as suas dimensões, sejam estas corporal, espiritual, psíquica e sociocultural. A Sagrada Congregação para Educação apela-nos para *Educar ao Humanismo Solidário*, alinhado com uma Igreja "em saída". É preciso compreender a essência da expressão "*Igreja em saída*", pois esta difere da expressão, "*de saída*". Compreende-se na preposição "*em*" a força do movimento, insistência para olhar para às demandas da sociedade contemporânea que necessitam de uma educação voltada para a formação do ser humano de forma integral.

#### 3.4 DO HUMANISMO CRISTÃO PARA UM "HUMANISMO SOLIDÁRIO"

O texto da Congregação para Educação Católica (CEC), intitulado "Educar ao humanismo solidário", alude a um movimento na Igreja orientado para assumir a identidade cristã católica como expressão pessoal e social, dando relevância à própria humanidade. O documento ressalta que vivemos hoje "um humanismo decadente, fundado [...] no paradigma da indiferença" (CEC, 2018, n.4). A sociedade atual está "carente de projetos para uma convivência pública adequada, a fim de tornar a existência de todos, e de cada um, aceitável e digna" (CEC, 2018, n. 6). Isso é possível a partir do momento em que há uma compreensão profunda da condição humana, das relações intersubjetivas, dos vínculos comunitários e sociais, das formas de significar o sagrado. Estes elementos apresentam-se como critérios para compreender, respeitar e promover laços de origem e destino comum. Na Encíclica *Laudato Si*, Papa Francisco fala de uma relação de interdependência de todo o ecossistema do planeta terra, como "casa comum".

A proposta da Igreja Católica de humanizar a educação fundamenta-se na necessidade de se abrir a um novo humanismo, no qual a pessoa social abra-se ao

diálogo e coopere na promoção do bem comum (CEC, 2018, n.7). O compromisso das instituições em "humanizar a educação" leva a ressignificar os horizontes da missão. Papa Francisco, quanto à universidade explicita que:

[...] a universidade só tem pleno sentido em relação à formação da pessoa. Todos os educadores são chamados a colaborar neste processo de crescimento humano com o seu profissionalismo e com a riqueza de humanidade da qual são portadores, a fim de ajudar os jovens a tornarem-se construtores de um mundo mais solidário e pacífico. Ainda mais as instituições educativas católicas que têm a missão de oferecer horizontes abertos à transcendência (PAPA FRANCISCO, 2017, s/n).

O humanismo solidário apresenta-se, deste modo, como outra forma de expressão da espiritualidade. O movimento de se conectar empaticamente com o outro envolve uma atitude mobilizadora de todo o ser para além de si e um reconhecimento da essência do outro. Portanto, a Igreja Católica, no decorrer dos anos 2017-2018, passou a refletir sobre o papel das instituições de ensino, especialmente as católicas. Em seus discursos, ela aponta para uma contundente crítica e um forte apelo para rever em seus projetos o compromisso da formação humana e cidadã. As reflexões aludem à cultura de um "autêntico diálogo", baseado na "liberdade e na igualdade". A Igreja compreende que o cidadão, formado na cultura do diálogo, será capaz de viver e agir com base em "princípios relacionais" (CEC, 2018, n.11-15). Em seu discurso, Papa Francisco, lembra que:

[...] as universidades são chamadas a ensinar *um método de diálogo intelectual finalizado à busca da verdade*. São Tomás foi e é ainda hoje mestre deste método, que consiste em tomar o outro seriamente em consideração, o interlocutor, procurando compreender profundamente as suas razões e objeções, para poder responder de modo não superficial, mas adequado. Só assim podemos deveras ir em frente juntos no conhecimento da verdade (PAPA FRANCISCO, 2017, s/n).

A Igreja Católica incentiva, ao longo da história, o diálogo também no campo da educação. Em diversos documentos enfatiza o lugar de formação humano-cidadã: no documento de Puebla, por exemplo, atualiza o discurso na América Latina sobre a educação e destaca a importância do diálogo com a educação, de forma inculturada, como se pode constatar no fragmento a seguir:

A educação é uma atividade humana da ordem da cultura; a cultura tem uma finalidade essencialmente humanizadora [...]. A educação será tanto mais humanizadora quanto mais se abrir para a transcendência, ou seja, para a verdade e o Sumo Bem (PUEBLA, 1979, n.1024).

Como se vê, Puebla aponta para uma inserção da educação no e para o mundo e fortalece a ideia de que a educação deve levar a formar o ser humano por inteiro, não excluindo sua dimensão transcendente, pois o ser humano é um ser sagrado em sua constituição ontológica. Deste modo, o "humanismo solidário" comporta todas as expressões religiosas e não religiosas e torna-se uma categoria inclusiva.

### 3.5 EDUCAÇÃO E TEOLOGIA: TÓPICOS DE UMA "PREAMBULA FIDEI"

É fundamental considerar, no campo das "ciências do espírito", a necessidade de pesquisas e metodologias qualitativas que propiciem uma compreensão e uma leitura de mundo inter e multidisciplinar. Esse é um desafio também que se inscreve no horizonte de uma revisão do potencial e da prática de diálogo da teologia com outras ciências. A teologia também pode oferecer sua contribuição no processo da educação e formação do ser humano quando ensaia, de forma filosófica, o "dizer sobre Deus" ou permite-se experienciar o que Deus tem a revelar sobre e para o ser humano. Tal vivência é uma dimensão concreta da humanidade presente em cada ser em seu processo de se tornar si-mesmo, "aquilo que deve ser" (STEIN, 1959/1999, p. 113).

Nesse contexto o "*Theós logós* é visto como a busca de sentido de Deus na vida humana" (VILLAS BOAS, 2014, p.145), que implica em atualizar, ressignificar, reconectar e perceber o que responder para superar o vazio, o caos. É fundamental o entendimento da teologia, em diálogo com outros saberes, pois está pode contribuir na busca e no encontro com a própria essência e com o sagrado que ali se manifesta. Deste modo, a reflexão sobre a "*preambula fidei*" objetiva tratar sobre o diálogo entre educação e teologia, pois se a ideia de ser humano tem importância decisiva para a construção da ciência e da educação quanto para a obra educativa é preciso, portanto, saber responder à pergunta: "o que é o ser humano?".

Edith Stein, diante da falência de uma antropologia naturalista, também se questiona se há uma antropologia que possa ajudar na compreensão da individualidade e a possibilidade de transmitir este conhecimento para outros. O que importa para a autora, em sua pedagogia, era saber conduzir alguém ao conhecimento de si mesmo e ensinar as vias para poder penetrar nas profundidades de seu ser. Esse princípio vai além de uma simples descrição da individualidade humana. Para a Stein (1999), é preciso olhar para o ser humano como tal. Sua antropologia possui um caráter essencialmente diferente daquele da antropologia naturalística; é uma antropologia filosófica, pois estuda a estrutura do ser humano e sua inserção no mundo, na comunidade, na sociedade e, ainda, é uma antropologia que considera a relação do ser humano com Deus. Trata-se, assim, de uma antropologia *filosófica* integrada à uma antropologia teológica (PERETTI, 2010).

A teologia e a filosofia contribuem cada uma na construção de uma metafísica. No diálogo com outros saberes, é possível colher as diferentes expressões do sagrado e traçar um caminho de busca pessoal e comunitária da verdade. Além da filosofia, a teologia também se constitui como uma ciência inovadora com o Concílio Vaticano II. Posteriormente, na encíclica *Fides et Ratio*, Stein é reconhecida como uma filósofa que contribuiu para pensar a relação entre filosofia e teologia na busca da verdade:

A relação entre a filosofia e a palavra de Deus manifesta-se fecunda também na investigação corajosa realizada por pensadores mais recentes, de entre os quais me apraz mencionar, no âmbito ocidental, personagens como John Henry Newman, António Rosmini, Jacques Maritain, Étienne Gilson, Edith Stein, e, no âmbito oriental, estudiosos com a estatura de Vladimir S. Solov'ev, Pavel A. Florenskij, Petr J. Caadaev, Vladimir N. Losskij (PAPA JOÃO PAULO II, 1998, n.74)

O teólogo Tanzella-Nitti reconhece a importância de Tomás de Aquino na mudança do horizonte teológico, quando a teologia dialoga com a filosofia:

Assim, portanto, no campo da doutrina sagrada [teologia], podemos usar a filosofia de três maneiras. Em primeiro lugar, demonstrar as premissas racionais da fé (*praeambula fidei*), que necessariamente devemos conhecer para acreditar. Os preambulos da fé são, por exemplo, as verdades sobre Deus que podem ser experimentadas com a razão natural, tais como a de que Deus existe e que Ele é único; e assim ainda outras verdades



concernentes a Deus e às criaturas que a fé pressupõe (TOMAS DE AQUINO apud TANZELLA-NITTI, 2007, p.24).

Em seus escritos, Tanzella-Nitti mostra a passagem de uma Teologia Apologética para uma Teologia Fundamental e indica autores, fatos históricos que contribuíram para essa configuração. Encontramos, neste autor, consonâncias com os escritos steinianos, quando ele assevera que é possível fazer teologia somente a partir de uma boa antropologia.

Finalmente, o apelo formulado por uma teologia da credibilidade do Apocalipse deve ser endereçado a uma antropologia completa. Deve ter em conta não só as necessidades do senso comum, mas também as da racionalidade filosófica refletida - incluindo as exigências da racionalidade científica - e de tudo o que o destinatário reconhece existencialmente significativo, nem mesmo excluindo o papel que as paixões jogam com respeito ao reconhecimento desse significado (TANZELLA-NITTI, 2007, p. 33).

Para o autor, é possível fazer uma Teologia Fundamental somente quando essa oferece elementos para as razões de fé e esperança e articula razão e paixão. O grande problema do discurso teológico é o seu esvaziamento e a sua esterilidade tanto para a vida humana quanto para a vida em sociedade. O que está em discussão não é a centralidade da pessoa de Jesus Cristo, mas, sim, a forma como a teologia dialoga com as demais ciências, com as pessoas, especialmente as não crentes (TANZELLA-NITTI, 2007). A sociedade atual, laica e não crente, espera da teologia respostas convincentes diante de questões cruciais, como:

[...] a convicção sobre a existência de um fundamento ontológico transcendente e necessário, capaz de justificar o ser do mundo, sua inteligibilidade e sua contingência, que excluído do qual a razão humana cairia numa radical e insolúvel auto-referencialidade, tanto lógica que ontológica; a transcendência da pessoa humana sobre o resto da vida animal presente em nosso planeta, porque essa é a sede de uma fenomenologia não redutível a um materialismo autopoiético; a verdade da liberdade humana, reflexo de um autocontrole e de uma autoconsciência de si, da manifestação da transcendência da cultura sobre a natureza e uma parte verdadeira do humano; a plenitude da legitimidade das últimas questões sobre o sentido da vida e da morte, sobre a origem e o fim de tudo, sobre o papel do homem no cosmo; a existência de uma lei moral natural reconhecível seja no juízo da consciência que adverte para fazer o bem e evitar o mal, seja na percepção de certo número de obrigações morais (em boa parte coincidentes com o Decálogo transmitido pela tradição judaico-cristã) (TANZELLA-NITTI, 2007, p.35).

Essas questões, descritas por Tanzella-Nitti (2007), já estavam presentes nos debates filosóficos na Alemanha e teológicos da França nas primeiras décadas do século XX. No entanto, com o Concílio Vaticano II, tais questões contribuíram para a renovação da epistemologia teológica. De acordo com Žák (2013, p.7), “nenhum outro concílio anterior influenciou mais do que este no desenvolvimento do método, da linguagem e de toda instrumentalização epistemológica da teologia”. Esse autor reflete que o Vaticano II apresenta intuições teológicas originárias, propõe um modo novo de “fazer e ensinar teologia”, de uma “teologia do Magistério”, para o método de uma “teologia participada”, ou seja, aquela que prevê discussões, requer mútua escuta, impele a fazer a experiência de um caminho comum de busca da verdade” (ŽÁK, 2013, p.10). O “fazer a teologia” com a experiência de ser-Igreja, com um método comunitário e dialógico contribui, portanto, para “[...] saber ocupar-se teologicamente das verdades da fé como das verdades que são destinadas a iluminar a vida concreta de quem as ensina e de quem as estuda, e obviamente a vida de todos os homens e de todas as mulheres” (ŽÁK, 2016, p.13).

O novo método de fazer teologia leva a recuperar o estudo da Sagrada Escritura, considerada como a alma de toda a teologia. De tal modo,

[...] a Revelação de Deus se apresenta como fato acontecido num momento histórico específico, cuja verdade salvífica (*o logos*) se apresenta sempre nova e realisticamente na e por meio da Igreja (cf. SC 7), um evento que – por assim dizer – acontece segundo o “método” de uma precisa *theo-logica*, de uma precisa *intelligentia*” (ŽÁK, 2013, p. 23).

A verdade da Revelação apresenta, assim, evidências de que esse mesmo Deus fez-se humano, nascido de uma mulher, vivenciando a cultura, um tempo histórico na humanidade: Jesus Cristo. A humanidade de Cristo afirma que é na vida, nas vivências, no tempo histórico, nas relações interpessoais que o ser humano significa o mistério, responde à sua sede de eterno. Sobre isso, Bertolini (2016) faz uma reflexão da dimensão empática de Deus que compreende a condição do ser humano e assume tal condição para ser caminho:

Qualquer explicação teológica na área da empatia deve partir desta audácia feliz e complexa. A tarefa é complicada, porque implica ser movida pela ideia de um Deus que decide livremente nos conhecer através de seu corpo e se revela na carne do Crucificado Ressuscitado. Não apenas para se mostrar na carne, mas para aprender o que é a humanidade através da experiência própria da finitude humana (BERTOLINI, 2016, p.219-220).

A reflexão de Bortolini sobre Deus, que fala de si pelo humano, é aprofundada por Žák e Fernandes (2016) na perspectiva fenomenológica de reconhecimento da Revelação de Deus no mundo-da-vida. O real, o tempo presente, a vivência imanente em suas diferentes realidades, também se constituem objetos da teologia:

Uma abordagem fenomenológica com relação às coisas do real não pode deixar de distinguir esta característica universal presente na estrutura do mundo-da-vida, coisa que, obviamente, deve interessar também à teologia: seja porque o seu objeto de estudo - seja ele Deus e a sua Revelação, as particulares verdades de fé, a história da salvação e assim por diante - estão intimamente conectados com tais "coisas" do mundo terreno (a ponto de serem possíveis de aproximação por meio deles), seja porque o simbolismo da estrutura das "coisas" não pode senão determinar também os processos do pensar e da descrição conceitual e verbal de tal objeto (ŽÁK; FERNANDES, 2016, p.25).

Nesse sentido, Mondin recorda-nos "um grande filósofo indiano Radhakrishnan,"cuja concepção de transcendência contribui para compreender o sagrado nos novos tempos:

Embora partindo do imediato e atual, isto é, da nossa autoconsciência limitada, podemos constantemente desenvolvermo-nos e enriquecermo-nos, reunindo no nosso íntimo tudo o que podemos afirmar do visível e invisível do mundo em torno de nós e do sobre nós. Este é o fim do homem. O seu desenvolvimento é um constante transcender-se a si mesmo até atingir a sua última potencial natureza que as aparências da vida escondem ou exprimem de maneira inadequada [...] a singularidade do homem entre todos os produtos da natureza está em que nele a natureza busca superar-se conscientemente os seus limites, não mais através de uma atividade automática ou inconsciente, mas através de um esforço mental e espiritual (RADHAKRISHNAN, 1966, p.45 apud MONDIN, 1980, p. 265).

O esforço "mental e espiritual" a que se refere o filósofo indiano, está presente também nos escritos de Stein sobre a estrutura da pessoa humana: o processo de formação e o caminho para se configurar no "ser" pensado por Deus. Esse caminho exige um adentrar-se em si mesmo para conhecer-se e experimentar-se em Deus. Deste modo, a formação humana apresenta-se como força motriz

capaz de promover o desenvolvimento de cada pessoa no seu processo singular de busca da verdade. Cabe, destarte, ao educador em seu processo de formação e, ainda mais, num curso de formação de novos professores, a proposta de uma formação humanizadora, que conduza o formando a perceber e valorizar a vida que transborda, a vida que transcende no cotidiano da sala de aula.

Delineia-se, aqui, a figura do educador mediador, aquele que é capaz de mediar a construção do conhecimento de si mesmo, dos conteúdos específicos, do mundo e de Deus. A proposta de formação, desenvolvida por Stein entre os anos 1932/1933, mediada por uma interdisciplinaridade, faz frente a um modo de pensar o ser humano, aos movimentos ideológicos que anunciavam teorias massificadoras, principalmente:

[...] o projeto do mito da raça, defendido pela cultura nacional-socialista que tenta, anular no indivíduo sua nota individual para reduzi-lo a mero conceito geral, concebê-lo como simples intersecção de vários dados (idade, sexo, posição social, povo) e como 'produto' da hereditariedade e do ambiente (ALFIERI, 2016, p. 98).

O princípio da ontologia, em Stein, fundamenta a essência que singulariza o ser humano, que lhe possibilita denominá-lo de “um microcosmo” (STEIN, 1930/2017, p.211)<sup>36</sup>, capaz de fazer um caminho para o interno (interioridade) e também para o externo, na convivialidade do encontro com o outro, também “um microcosmo”, potencializado para o encontro profundo consigo mesmo e com a comunidade. O conceito de microcosmo, em Stein, desafia o educador a demonstrar em suas ações didático-pedagógicas, sua atitude humana. Reafirma-se, então, que o estudante de Pedagogia - docente em formação - necessita voltar seu olhar no seu processo de autoformação para a formação humano-espiritual (STEIN, 1959/1999). Desse modo, é possível estabelecer em um projeto de formação o desenvolvimento da empatia como competência indispensável para o exercício da profissão docente. A preocupação que Stein evidencia é com todas as dimensões da formação docente,

---

<sup>36</sup> Si è definito volentieri l'essere humano come un microcosmo. Egli è, per così dire, un compendio vivente dell'intera creazione; i regni che in altre creature si presentano separati sono in lui reuniti (STEIN, 1930/2017, p. 211). Tradução nossa.

inclusive com os aspectos didático-metodológicos dos mestres, para formar bem os estudantes:

O programa deve ser diferente para cada pessoa, adaptando-se com flexibilidade às mudanças que ocorrem no decorrer do tempo. Também a situação psíquica varia de pessoa para pessoa e de tempo em tempo. Os recursos de que dispomos para criar, manter ou reavivar a ligação com as coisas eternas como, por exemplo, meditação, leitura espiritual, participação na liturgia, de devoções populares, etc.- não são fecundos de modo igual para todos e em qualquer tempo [...] é importante descobrir e aproveitar o método mais eficaz para cada circunstância (STEIN, 1959/1999, p.154).

Em Stein, a formação de pessoas implica um conhecimento amplo do campo teórico, didático e humano<sup>37</sup>, pois formar para a autenticidade significa mediar o seu desenvolvimento para que ele seja o que deve ser, e tal formação dá-se a partir de um arquétipo: "formar o ser humano autêntico é formar a imagem de Jesus Cristo" nele (STEIN, 1926/2017, p.12)<sup>38</sup>. Esse conceito de formação é apresentado quando ela fala sobre a formação religiosa dos jovens. O desenvolvimento do ser autêntico dá-se a partir do "querer" livre de se colocar a caminho. Trata-se de uma livre vontade do sujeito que aceita conscientemente a mediação do outro para se formar, individualizar-se. Para Stein e Duns Scoto, o processo de individuação se apresenta como "apreender as formas últimas do ser" (ALFIERI, 2016, p.107). Esse processo ocorre a partir da consciência das vivências individuais. Prossegue o autor dizendo que:

A individualidade reside no lugar originário do 'viver' do eu, do qual o indivíduo desperto pode 'sentir' que cada vivência originada do centro do seu ser é portadora de uma singularidade própria que o distingue dos outros. O ser desperto do eu é condição indispensável para vivenciar a singularidade, a qual, por sua natureza, não é ligada a nenhuma dimensão espaço-temporal, porque representa a essência qualitativa única das nossas vivências (ALFIERI, 2016, p.113-114).

---

<sup>37</sup> Stein considera muito mais complexa a formação dos mestres do ponto de vista da maturidade humana para dar conta da tarefa de mediar a formação de outras pessoas, porque "requerem cuidados maiores do trabalho formativo" (STEIN, 1959/1999, p. 231).

<sup>38</sup> Formare esseri umani autentici significa formarli a immagine di Cristo (STEIN, 1926/2017, p.12). Tradução nossa.

A questão da individuação, na constituição do ser, é um tema da ontologia ressignificada na obra "Ato e Potência" (1931) de Edith Stein. A filósofa busca seus pressupostos na doutrina de Duns Scoto. A autora entende que o processo de individuação do ser único (*Einzelsein*) ocorre na concretude do ser multidimensional. Alfieri, estudioso do conceito de individuação em Stein, assevera que:

O *Einzelsein*, portador de uma singularidade fundada no construto interno do seu ser na plena consciência do seu 'si mesmo' enquanto tal, compreende como a própria nota individual é também atribuída a outro eu, quer dizer um 'tu'. Ter consciência da unidade indivisível do próprio ser consiste em sentir a vida sensível e a vida espiritual que brota da profundidade, tanto de si mesmo quanto de outrem (ALFIERI, 2016, p.141).

Mais do que nunca, em nossos dias, faz-se necessária uma formação docente que contribua para o processo de individuação. Somente pessoas singulares, inteiras em sua singularidade, podem colocar-se como mediadoras de outros. Considerando o contexto atual que rejeita um processo formativo com explícita linguagem<sup>39</sup> cristã, é urgente a apresentação de uma proposta formativa que dialogue com teorias centradas no desenvolvimento do ser humano integral, na integração entre "conhecimento e vida", "verdade e existência", "sentido e presença" e, ao mesmo tempo, contemple o desenvolvimento da individualidade na sua dimensão empática e solidária.

A formação docente também se revela como *lócus* teológico. A consciência de si mesmo, da singularidade do outro, o reconhecimento de seu potencial leva ao *telos*, a um lugar de encontro com o *pathos*, que "corresponde à dimensão própria do Ser, como o modo próprio do ser humano descobrir a essência das coisas, ou ainda, o sentido delas, isto é, sendo afetado pelo seu entorno" (VILLAS BOAS, 2014, p.148). É a consciência de si que permite, portanto, o configurar-se e atribuir sentido é um processo pessoal de formação.

---

<sup>39</sup> Stein chama atenção para o poder da linguagem "Quem entendeu o sentido essencial da língua sabe que falar significa assumir responsabilidades e que é preciso ter respeito pelas palavras. Quer queira quer não, a palavra desvenda a própria alma" (STEIN, 1959/1999, p. 256).

### 3.6 A COMUNIDADE FORMADORA

A Instituição de Ensino que tem por missão a formação de professores deve contemplar, em seus projetos e em suas disciplinas, o estudo sobre quem é o ser humano, a sua essência, a sua origem e destino. Da mesma forma, deve promover encontros empáticos com o outro a fim de promover experiências comunitárias. Sobre o tema comunidade<sup>40</sup>, encontramos em Stein um referencial indispensável para pensar a formação da pessoa humana e, ainda, mais para a formação do professor. O viver *em* e *na* comunidade, forma, em parte, as singularidades dos indivíduos, mas a ultrapassa, pela capacidade espiritual que move cada pessoa a estabelecer relações com o grupo. A vida em comunidade é muito mais do que a soma dos indivíduos, essa leva ao reconhecimento do outro. Para Alfieri (2016, p.93), “no viver comunitário, o 'mútuo reconhecimento' constitui a atividade espiritual que faz com que seus membros experienciem-se uns aos outros, mesmo com a impossibilidade de apreender completamente a alteridade”.

A grandiosidade da vida comunitária consiste na possibilidade de cada um preservar a singularidade, a individualidade e de acolher o outro no seu processo e juntos, pela troca intersubjetiva, serem desafiados de forma mútua a evoluir, ressignificar, superar e desenvolver as próprias potencialidades (STEIN, 1932-1933, 2013). Essa é, também, uma das grandes riquezas da comunidade universitária, aprender a criar laços de convivência. Essa possibilidade não está atrelada somente ao espaço físico da sala de aula, mas na vivência que se pode ter em diferentes espaços e grupos formados na universidade. É fundamental para professores em formação esse aprendizado para que na sua atuação profissional possa ser um mediador dessa experiência (STEIN, 1922/1996).

Em nossa pesquisa de campo, averiguamos a forma como os estudantes do curso de Pedagogia dão conta de “si mesmos”, do outro na sua alteridade, de seu lugar profissional como mediadores da formação de outros seres humanos e da

---

<sup>40</sup> Stein desenvolve o tema na obra “Psicologia e Ciência do Espírito” (1922/1996, p.156-327), apresentando a relação “Indivíduo e Comunidade”.

dimensão da transcendência. Vários foram os resultados que serão apresentados no capítulo sobre análise das entrevistas.

### 3.7 FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM EDITH STEIN

Edith Stein participava ativamente nas discussões sobre a missão da educação e da formação, no contexto da Alemanha em 1922 a 1932 e sobre a necessidade de adequar-se ao novo contexto. Em seus escritos, acena para uma formação voltada à interioridade. Indica, nesse processo, o encontro com a própria essência e o despertar das potencialidades para o exercício de uma profissão orientada na construção social e na participação cidadã. Ainda, encontram-se nos seus escritos as orientações para os professores de gestar amplos caminhos num contexto marcado por questões ideológicas, pois "pessoa pensante descobre logo que é também parte corresponsável desse todo" (STEIN, 1959/1999, p.163).

A conferência proferida em 1930 sobre o papel dos intelectuais deixa claro o seu pensamento sobre a importância da formação destes para que, de fato, contribuam na formação de outras gerações e atuem no desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Quanto à produção intelectual, própria do espaço da universidade, para Stein, essa deve contribuir para qualificar a vida, pois, a "boa teoria guarda em si, frutos para vida prática" (1930/2017, p.223). A autora propõe como princípio, que os intelectuais, pessoas com acesso à universidade, devem ter clara a estrutura da pessoa humana, sobre como conhecemos e de que forma o conhecimento pode contribuir para o pleno desenvolvimento. Ressalta que a sensibilidade deve ser uma característica desse profissional para acolher do ambiente externo o que pode servir para o seu crescimento:

Quando um assunto toca de modo sensível, 'afeta', então, por um lado, uma solicitação feita do exterior; o intelecto é estimulado a voltar-se para uma coisa ou um evento exterior, e, por assim dizer, para incorporá-lo espiritualmente (STEIN, 1930/2017, p.214-215).

Na universidade, profissionais de diferentes áreas, tornam-se guias para o povo e exercem forte influência no seu modo de ser. Os estudos são movidos pelo



intelecto, sentimento e vontade, do mesmo modo que a vontade e as ações constroem a vida em sociedade, pois “a configuração e a transformação prática do mundo é uma consequência do querer” (STEIN, 1930/2017, p.216) daqueles que compõe a comunidade e/ou sociedade. A formação universitária, mais do que qualquer outra, deve estar compromissada com a verdade e a clareza, princípios fundamentais do processo de ensino e formação. Edith Stein apresenta estes conceitos e uma conferência proferida em 1926. Enfatiza que é tarefa da educação desenvolver pessoas conscientes de sua responsabilidade diante da autoria de suas ideias.

O que significa ensinar, se não se tornar mediadores de conhecimento? Em primeiro lugar, isso significa fazer com que os alunos aprendam julgamentos verdadeiros, ideias claras (*Anschauung*) e conceitos corretos e, em segundo lugar, formar a inteligência de forma que sejam capazes formar com autonomia ideias claras, conceitos corretos e julgamentos verdadeiros [...] essa é a finalidade do ensino (STEIN, 1926/2017, p.10).

O desenvolvimento da capacidade intelectual dá-se no cultivo da luz que brota do interior, do espírito em ação, sobre a percepção do mundo, de si e das relações. Também a apropriação de conceitos e juízos formam o conhecimento humano. É o intelecto e a vontade que movem o ser humano a "transformar o caos em cosmos" (STEIN, 1930/2017, p.217). Para exercer a capacidade pessoal e profissional de agir no mundo e transformá-lo, o estudante deverá realizar um "trabalho científico rigoroso, ser honesto, detestar de fazer coisas pela metade e com superficialidade" (STEIN, 1931/2017, p. 187).

Em 1931, Stein foi convidada a integrar a associação dos professores católicos e, em uma das reuniões, quando discutiam sobre as mudanças que estavam em curso no sistema de formação de professores na Alemanha, ela analisava a importância de reconhecer os benefícios da formação de professores no âmbito universitário, formando especialistas em diferentes áreas do conhecimento para atuar na educação dos jovens (STEIN, 1959/1999). Ao mesmo tempo, lembrava da importância de não perder o "fim educativo fundado em uma visão de mundo, e seu arranjo em um todo orgânico" (STEIN, 1931/2017, p.186) que era assegurada na formação em nível secundário. Acrescentava a importância da formação

universitária da mulher enquanto essa assume a educação como atividade profissional, pois a "sólida formação" agrega "força moral de grande valor, que pode ser fecunda para o trabalho educativo" (STEIN, 1931/2017, p.187).

Stein valoriza as organizações de classe e questiona seriamente as mulheres graduadas pela falta de engajamento (STEIN, 1959/1969)<sup>41</sup>. Entende, ainda, que as instituições de ensino deveriam ter liberdade de organizar os seus projetos pedagógicos a partir de sua concepção de educação, de sua visão de formação e de mundo; por isso, é incisiva na defesa da proposta de formação cristã das escolas católicas. Stein deixa claro, em suas obras, que o lugar do trabalho da formação é oferecer orientação e instrução para a educação consciente e livre (STEIN, 1999, p.117):

Então é evidente que questões como a constituição do eu, das vivências, da intencionalidade da consciência, das relações intersubjetivas, das relações empáticas, do mundo da vida, etc., são enfrentadas com rigor e profundidade, com efeitos inevitáveis e frutíferos no âmbito educativo (PEZZELLA, 2007, p. 23).

Pezzella (2007), estudiosa das obras de Stein sobre formação, ressalta que a filósofa alemã integra com equilíbrio os processos pessoais de formação a partir da interioridade e da individuação, ao mesmo tempo que promove relações intersubjetivas de forma empática, estabelecendo vínculos com a comunidade, com a sociedade e com a nação. O pensamento de Stein sobre a formação humana integral é sintonizado com os pronunciamentos da Igreja Católica sobre educação cristã de seu tempo e evidencia concordância com os escritos do cardeal John Henry Newman (1801-1890), quando apresenta reflexões contundentes sobre o papel da universidade na formação de um corpo de saberes que deveria manter a relevância da reflexão filosófica humana aliada com o desenvolvimento para atuação profissional (RUMAYOR, 2019).

---

<sup>41</sup> Stein questiona com seriedade: "Como mulheres católicas graduadas, mantemos contato com o movimento feminista suíço, com a federação das mulheres e com as trabalhadoras cristãs-sociais organizadas? Não mantemos esse contato. Por quê? O erro está em ambos os lados, mas, certamente, também de nossa parte" (STEIN, 1959/1999, p. 301-302).

Esse estudioso assevera que, para Newman, "se a universidade não está alinhada com a sociedade, ela é inútil, então ela tem que preparar as pessoas para o que elas precisam (RUMAYOR, 2019, p.318). Para o autor, Newman apresenta uma concepção de que a formação universitária deve proporcionar as condições para a busca da verdade e esse processo não se faz de forma individual, mas como instituição de pesquisa e de ensino, coletivamente. Acrescenta que essa busca da verdade não está desconectada com a realidade da vida da sociedade, pois não há como fazer uma verdadeira formação acadêmica sem desenvolver uma ampla e crítica visão da realidade e da natureza do ser humano; portanto, há que se buscar fundamentos antropológicos, filosóficos e sociológicos para essa proposta. O grande desafio da universidade, para Newman, era transformar-se em uma "*alma mater*" que viesse a nutrir, oferecer elementos para que a pessoa pudesse se desenvolver de forma plena (RUMAYOR, 2019). O pensamento de educação universitária de Newman rompia com o paradigma vigente de sua época, defendendo um amplo conceito de formação:

Educação é o que dá ao homem uma visão consciente de seus próprios juízos e opiniões, bem como a verdade para desenvolvê-los, a eloquência para expressá-los e a energia para os propor. Ensina você a ver essas coisas como elas são, a ir direto ao núcleo, a endireitar um nó de pensamento, a detectar sofismas e a eliminar o irrelevante. Ela prepara você para realizar qualquer trabalho com altura e dominar qualquer assunto com facilidade. Ela mostra como acomodar os outros, como se manter no humor deles e como se comportar com eles. Ela está bem em qualquer tipo de sociedade, tem algo em comum com qualquer tipo de homem, sabe quando falar e quando calar a boca, é capaz de falar e escutar, pode fazer uma pergunta pertinente e aprender uma lição oportuna quando não tem nada para dar ela está sempre pronta, mas nunca impede. Ela é uma companheira agradável e uma colega de confiança. Ela sabe quando ser séria e quando brincar, e tem um toque que lhe permite brincar com graça, e ser séria e eficaz (NEWMAN, 1996, p.186).<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> La educación es la que confiere al hombre una visión consciente de sus propios juicios y opiniones, así como la verdad para desarrollarlos, la elocuencia para expresarlos, y la energía para proponerlos. Le enseña a ver estas cosas tal como son, a ir derecho al núcleo, a enderezar un nudo de pensamiento, a detectar los sofismas, y a eliminar lo irrelevante. Le prepara para desempeñar cualquier trabajo con altura, y dominar cualquier tema con facilidad. Le muestra cómo acomodares a los demás, cómo situarse en su estado de ánimo, y cómo comportarse con ellos. Se encuentra bien en cualquier tipo de sociedad, posee algo de común con cualquier clase de hombres, sabe cuándo hablar y cuándo callar, es capaz de conversar y de escuchar, puede hacer una pregunta pertinente, y aprender una lección oportuna cuando él no tiene nada que impartir. Se halla siempre dispues to, pero nunca estorba. Es un compañero agradable, y un colega de fiar. Sabe cuándo estar serio y

O pensamento de Stein está sintonizado ao pensamento de Newman. Ela traduziu, de 1923-1924, a obra "Ideia de Universidade" do autor, assim como seu diário e correspondência (RUS, 2015). Com base nesse pensamento, é benéfico ao processo de pesquisa o estudo sobre o papel das universidades e como esse papel chega aos dias de hoje ao Brasil é o que veremos a seguir.

### 3.8 PAPEL FORMATIVO DAS UNIVERSIDADES

O processo de secularização vivido na Europa também chegou ao Brasil por diferentes vias, especialmente pelos imigrantes. Mas a hegemonia das forças de colonização impediu a imposição de seus valores e barrou a entrada de expressões contra-hegemônicas. Os valores e credos dos colonizadores atravessaram por séculos várias dimensões da cultura brasileira e deixaram marcas profundas. Para Monteiro, a secularização representa um "paradigma interpretativo" (2006, p.47) que configura uma forma de viver e ler os fatos da vida. Essa representa a tendência de elaboração de uma narrativa única e tida como verdadeira.

O ensino superior brasileiro atravessa, hoje, um tempo de crise: de horizonte estratégico sobre seu lugar no desenvolvimento do país, de fundamentos quanto à proposição de diretrizes de formação humana e cidadã, de sustentação de um projeto governamental que tenha suas bases nos fins da educação e não nos interesses do capital e das alianças ideológicas e de poder político. Nesse cenário, as instituições confessionais de ensino superior são desafiadas a rever a qual "senhor" servir e em quais aspectos deverão evidenciar diferenciais em suas propostas de formação. A priorização da formação humana integral terá lugar no planejamento estratégico quando for reconhecida como um valor <sup>43</sup> para a humanidade, colocando-se muito além de uma "vitrine" para a diferenciação frente à concorrência, o que representa mera demagogia.

---

cuándo bromear, y posee un tacto que le permite bromear con gracia, y estar serio con eficacia (NEWMAN, 1996, p.186). Tradução nossa.

<sup>43</sup> Sugere-se a leitura do verbete desenvolvido por Juvenal Savian Filho na obra "Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein" (ALFIERI, 2014, p. 139-142).

O discurso oficial da Igreja Católica traça, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, diretrizes orientativas para pensar o lugar das universidades católicas no cenário da formação no Brasil. A CNBB e a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC posicionam-se sobre a convocação do Papa Francisco e formalizam as suas orientações no documento: “Pensando o Brasil: Educação” (CNBB, 2018, n.4). O Bispo Dom João alude à missão da ANEC *quando* afirma que esta deverá “representar as Instituições Educacionais Católicas e promover a educação formal, popular e de assistência social, conduzidas pelos princípios cristãos, evangelizador, transformador, na construção da cidadania e pela defesa da vida” (CNBB, 2018 n.4).

O profetismo é condição essencial do ser cristão e atualiza, no tempo e no espaço social, a missão do próprio Cristo. Exige discernimento, ousadia, competência humana e profissional para atuar na educação, primando pela formação integral. O compromisso da educação envolve o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa em sua singularidade, a dimensão da convivialidade nos espaços sociais presenciais e virtuais, a promoção da inserção cidadã comprometida com o desenvolvimento da comunidade acadêmica e social e oportunizar o pensar sobre a dimensão transcendente, independente da confessionalidade religiosa, como também acolhendo não crentes.

O desafio atual tende a ser o mais crítico, pois o processo de secularização da Igreja Católica e de suas instituições de ensino ainda engatinham na busca da equilíbrio entre a preservação do rigor dos postulados, doutrinas e ritos, já defasados no contexto do tempo-espaço pós-moderno ou, sem clareza da própria identidade, mimetizam a completa adaptação ao ritmo da globalização, do mercado neoliberal, na tentativa de inovar e falar a linguagem "do cliente" para lidar com a concorrência desleal.

Santos (2018, s/n) afirma que a universidade deve rever o quanto as suas raízes ainda se prendem nos modelos encabeçados pelo capitalismo, colonialismo e hétero-patriarcado” e, para tal, propõe uma radical ressignificação epistemológica, voltando à análise dos pressupostos de sua razão de existir. Tal proposição ressoa ao que já se fazia no final do século XIX e início do século XX com a fenomenologia

de Edmund Husserl e Edith Stein, os quais questionam os fundamentos da ciência, a compreensão do ser humano e de seu lugar na sociedade e, portanto, do lugar na universidade e da formação. Se tal compromisso está posto para qualquer universidade, deverá ainda mais estar posta para as instituições católicas, que, por imperativo do ser-cristã, deverão incorporar a missão do Cristo e oferecer uma formação que promova a humanidade plena em cada ser humano em suas vivências, superando o absurdo, desdobrando o sentido e assumindo a faticidade da vida a partir da ética e participação solidária-cidadã.

O discernimento e o enfrentamento em tempos de crise gestam-se de forma coletiva. Essa é a razão pela qual o Papa Francisco convoca as instituições Católicas a formarem "redes" em busca da reflexão, da avaliação, do fortalecimento de práticas coerentes. Afirma que "criar rede significa unir as instituições escolares e universitárias, a fim de potencializar a iniciativa educativa e de pesquisa, enriquecendo-se com os pontos de força de cada uma, para ser mais eficazes a nível intelectual e cultural" (PAPA FRANCISCO, 2018).

O profetismo da IES está na vivência de princípios capazes de dialogar com qualquer ser humano, é o que propõe a Congregação para Educação Católica (2017), ao reafirmar alguns princípios já apontados na Encíclica *Populorum Progressio*. O documento faz uma atualização do desafio de repensar a educação na perspectiva do humanismo solidário. Importa lembrar de que o texto não se refere ao "humanismo cristão", mas o acento abre-se em diálogo com o ser humano e com o mundo, independente da perspectiva do tipo de espiritualidade e confessionalidade religiosa. Esse aspecto remete para o sentido profundo da expressão usada pelo Papa Francisco "*em saída*", pois implica em colocar-se em plena abertura de diálogo, acolhida das diferenças, fortalecendo aquilo que une os diferentes em igual condição: a humanidade.

O papel da Universidade consiste, portanto, promover atividades de ensino, pesquisa e extensão que colaborem para a transformação da sociedade. Um dos grandes eixos de atuação das universidades é auxiliar os universitários diante da "ausência de sentido", que se expressa, por vezes, em "crises existenciais, com dúvidas em relação à carreira, sobre o curso escolhido, relacionamentos e, também

sobre o sentido da vida" (ESTUDOS DA CNBB 112, n.46). O texto revela grande sensibilidade diante do ser humano em processo de formação e propõe esse lugar com um espaço de ação, missão pastoral, portanto, um *locus* teológico. O foco da universidade não deve ser apenas desenvolvimento de competências intelectuais, mas "uma formação humana, integral, abrangente e ampla" (ESTUDOS DA CNBB 112, n.18).

A encíclica *Laudato Si* resgata o papel fundamental da universidade quando diz que "a educação será ineficaz e os esforços estéreis se não se preocupar também em difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza" (LS, n.9). É, ainda, tarefa da universidade "promover serviços universitários evangelizadores em conjunto com seus irmãos de outras denominações cristãs, de outras experiências religiosas, em uma postura de abertura e respeito" (ESTUDOS DA CNBB 112, n.33). Mas esses serviços não devem restringir-se a situações pontuais e espaços físicos institucionais, mas explorar:

[...] o amplo campo da cultura acadêmica, as produções científicas e culturais, as ideias e saberes nascidos dentro ou em torno das IES e irradiados para a sociedade. É um multiverso de possibilidades com suas relações, sua criatividade e sua presença na sociedade (ESTUDOS DA CNBB 112, n. 40).

Outros aspectos a serem considerados, no âmbito da formação universitária, são os temas de "fronteiras no ambiente universitário": mobilidade urbana e rural; estudantes indígenas; migrantes internacionais e refugiados; mulher no ensino superior; a pobreza na vida acadêmica e as políticas públicas educacionais; pessoas com deficiência; ensino à distância; internet e redes sociais (ESTUDOS DA CNBB 112, n.53). Ainda a CNBB, em seus estudos, faz um apelo para as IES: estas devem repensar sua identidade e sua parcela de responsabilidade na missão evangelizadora. Para isso, sugere alguns "eixos norteadores da atividade pastoral", como: a espiritualidade, a reflexão e o socioeducativo" (ESTUDOS DA CNBB 112, n. 55-61).

### 3.9 FUNDAMENTOS ONTO-ANTROPOLÓGICO EM EDITH STEIN: PRESSUPOSTOS PARA O HUMANISMO SOLIDÁRIO

Edith Stein, vanguarda de seu tempo, traz contribuições filosóficas, antropológicas e ontológicas no seu contexto (período de 1916 a 1942) que são capazes de transcender o tempo-espaço, ressoando até nossos dias. Estas contribuições oferecem fundamentos para pensar quem é o ser humano, em que se fundamentam as suas relações interpessoais, comunitárias e com o transcendente, o que é ser cristão e como se concretiza o compromisso com uma ética solidária. Stein propõe refletir sobre uma "Filosofia Cristã" (STEIN, 1932-1933/2013)<sup>44</sup> durante as Jornadas de Estudos de Juvisy (1933) e, em sua análise, apresenta firme posição, onde a filosofia e a teologia encontram-se e qual é o aspecto comum: a busca da verdade. A filósofa, em seus escritos, especialmente na obra "Ser finito e Ser Eterno", clarifica que não tem preocupação em encontrar os postulados teológicos de Santo Tomás, mas sim, compreender a dimensão ontológica para sustentar a sua descrição antropológica. O propósito de Stein consiste em respeitar o campo de pesquisa filosófica e teológica, identificando aspectos que se relacionavam entre ambos os saberes:

[...] uma filosofia fundada unicamente na razão natural, que seja capaz de dar-se uma verdadeira completude, isto é, que seja capaz de produzir um *perfectum opus rationis*. Ela precisa ser integrada com contribuições vindas da teologia, sem que isso se torne teologia (STEIN, 1935-1936/1988, p.60).

A partir dessa afirmativa, fica evidente que, para tratar do ser humano em sua constituição ôntica, é preciso uma integração entre o saber filosófico e o saber teológico. Não cabe somente à filosofia ser uma obra perfeita da razão (*perfectum opus rationis*), mas cada ciência pode contribuir para iluminar a vida do ser. Stein utiliza-se da filosofia de Tomás de Aquino e reconhece que é contemporânea. Mas o que torna Tomás de Aquino um teólogo contemporâneo? Valendo-nos das reflexões de Ottaviani (2014, p.188), ser contemporâneo consiste em perceber “o que [algo]

<sup>44</sup> Dalla filosofia e dalla teologia viene innalzato l'edificio della metafisica cristiana che traccia un'immagine globale del mondo reale (STEIN, 1932-1933/2013, p. 36). Tradução nossa.



significa para a sua época [...] e que pode ser reativado ou repensado por nós em nossa época". Desse modo, compreende-se as atualizações que Stein faz de Tomás de Aquino sobre a intrínseca relação do ser humano com Deus, a partir de sua marca deixada na essência da alma. Esse aspecto torna-se relevante para um tempo em que se perdeu a referência de Deus na vida humana. O retornar às fontes medievais, no início do século XX, significa para Stein reconhecer que Deus assume a humanidade e vibra na alma do ser imanente marcando sua presença e, ao mesmo tempo, afirma que é na humanidade que se faz o caminho da transcendência, do sagrado e da experiência religiosa.

Para Stein, o ser humano possui dentro de si uma essência como potência que remete ao Ente, Ato Puro, que é Deus. No humano, há uma potência passiva e Deus como potência ativa, como presença que emerge como luz dentro da interioridade humana. Stein encontra esses elementos no sistema de Tomás de Aquino que, por sua vez, o próprio Tomás remete a "Metafísica de Aristóteles". Mas a filósofa prossegue com seus estudos sobre o ser humano e sobre o ser transcendente, lembrando que os limites de um estudo passaram a ser objeto de investigação do outro (STEIN, 1988). Stein reconhece a distinção entre o Ser, Ente (Deus) e a presença deste na essência da alma (*Seele*). A presença do Ser de Deus em Ato, é também Potência de forma plena, atual. O Ser de Deus possui a expressão de sua atualidade e de sua potencialidade em movimento permanente na essência do ser humano, pois, na condição de ser humano:

A passagem da potência para o ato ou, como dissemos agora, do ser possível para o ser real (*wirklich*), é uma passagem de um modo de ser para outro modo de ser, isto é, de um modo inferior para um modo superior (STEIN, 1935-1936/1988, p. 71).

Explica a filósofa que, pensando no ser humano, "potência" no sentido estrito, não é "ser possível", mas "possibilidade de ser" ou "orientação para o real", quando diz:

[...] foi dito que o que recebe o ser é em potência em relação ao ser que recebe. Se estamos de acordo com o significado etimológico do termo [...] potência é o poder ser ou o ser, então, esse ser em potência equivale a ser em certo grau de 'possibilidade', ou 'poder ser' [...] na verdade, "ser

possível" não significa simplesmente não ser (STEIN, 1935-1936/1988, p. 70-71).

O ser humano, por ser em potência passiva, evidencia que recebeu a sua essência em potência de uma origem, logo, o ser humano é um ser criado, pelo Ente que é Ato Puro, Potência Ativa: Deus. Aqui está o coração da obra "Ser Finito Ser Eterno": o ser humano, finito, carente da potência que o marcou em sua essência, busca a sua plenitude no próprio eu, portanto, o seu devir, o ser mais, o infinito que mora dentro de si<sup>45</sup>, considerando que no ser humano potência e ato são duas dimensões, ou seja, há "uma oposição entre poder (possibilidade, capacidade ou faculdade, poder) e ato (realidade, eficácia, ação) (STEIN, 1935-1936/1988, p.38).

A condição do ser que é humano é finita e dentro de si mora a essência que almeja aquilo que o plenifica, que é infinito, que preenche a falta na condição temporal (STEIN, 1935-1936/1988). A filósofa analisa que alguns elementos são muito importantes para compreender as vertentes das filosofias que se desenhavam: uma destas é a linguagem, a referência epistemológica das correntes históricas que traduzem o sentido dos termos nas diferentes línguas e outro importante elemento é que a linguagem contribui para constituir atitudes frente ao saber e ao crer, entre a filosofia e teologia, configurando e conferindo os sentidos (STEIN, 1935-1936/1988). Em sua reflexão, aprofunda a concepção do que é o "sentido", aproximando sua reflexão à teologia bíblica:

Teologia traduz: '*o princípio era o verbo*' e por este termo significa a Palavra eterna, a segunda Pessoa da Santíssima Trindade. No entanto, não falsificamos as palavras de São João se, com base nas considerações feitas até agora, tentamos dizer com Faust: '*no princípio era o sentido, o significado*'. Normalmente comparamos a Palavra eterna com 'o verbo interno' na linguagem humana e somente a Palavra encarnada com o 'verbo externo', falado (STEIN, 1935-1936/1988, p.146).

Stein, ao trazer a interpretação da presença e existência de Deus em comunicação com a humanidade por meio de uma expressão da linguagem, verbo-lugar de ação e movimento, tornando-a sinônimo de "sentido", afirma a intrínseca

---

<sup>45</sup> [...] existe dentro do ser um corte radical: o corte entre um ser puro que não contém nada do não-ser, que não tem início e nem fim e que contém em si tudo o que pode ser, e um ser finito, que começa e termina e que é atribuído a uma existência finita (STEIN, 1959/1999, p.198).

ligação e sintonia do Ser de Deus com o ser da pessoa, conferindo ao humano a fonte essencial para ser o que ele deve ser: ele mesmo. O empenho filosófico de Stein em fazer a releitura tomista, em buscar em Santo Agostinho e Duns Scoto elementos para ressignificar o lugar de uma filosofia e teologia que deveriam ampliar seu diálogo com o mundo moderno é uma estratégia de seu tempo para fundamentar a legitimidade de um discurso sobre Deus na modernidade, em dialogar a partir da razão, única fonte tida como legítima naquele contexto no que se refere ao mundo externo e única referência reconhecida de forma legítima dentro da própria Igreja Católica.

Convém ressaltar que São Tomás de Aquino foi a ponte que serviu para Stein fazer a conexão com as ciências na história. A estudiosa faz uma crítica clara ao progressivo distanciamento da "filosofia 'moderna' e da filosofia escolástica católica, que se considerava a si mesma como *philosophia perennis*". A propósito disso, ela explicita que:

[...] a filosofia católica (e o conhecimento (*Wissenschaft*) *católico simpliciter*) não se identificaram com a filosofia dos católicos. A vida espiritual católica tornara-se cada vez mais dependente da moderna e havia perdido sua conexão com seu ilustre passado. A segunda metade do século XIX trouxe um verdadeiro renascimento [...] não é de surpreender que os decretos de Leão XIII e Pio XI fossem necessários precisamente para dar vida ao estudo de Santo Tomás (STEIN, 1935-1936/1988, p. 42).

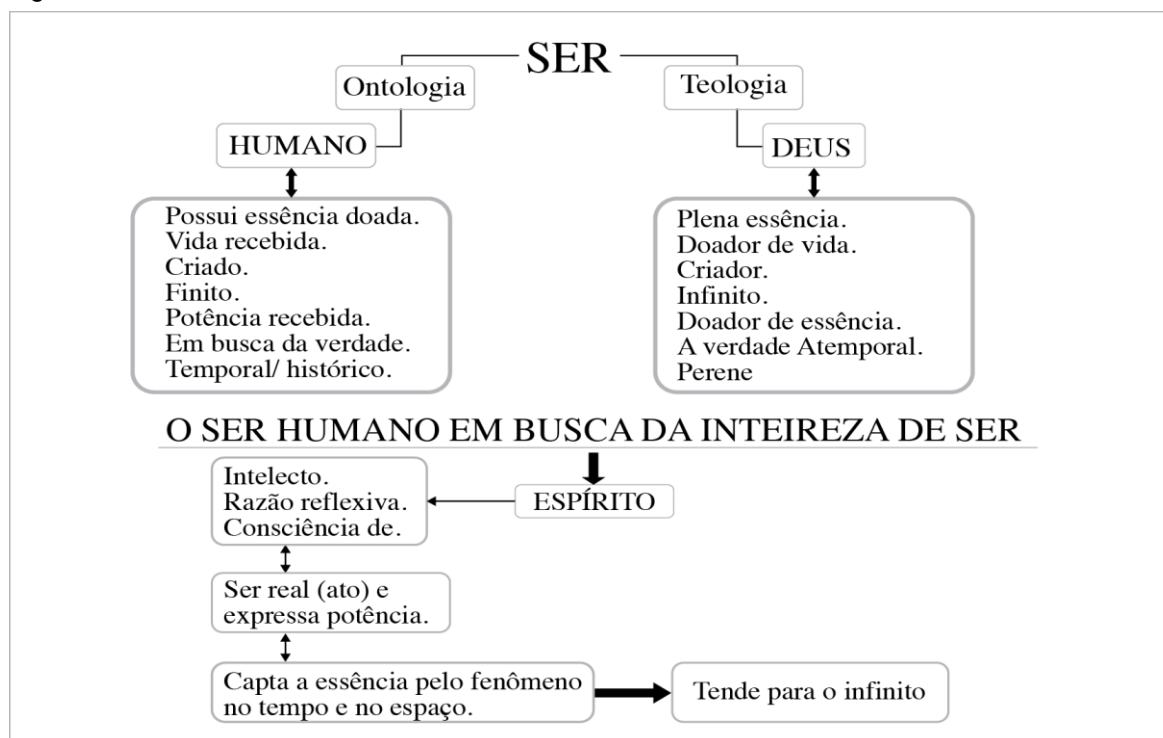
A reflexão filosófico-teológica, no início do século XX, defende a existência de Deus, a essência plena, infinita, como marca indelével do ser humano e afirma que este ser, a partir de sua essência, possui um centro, o "núcleo da alma" (*Seele*)<sup>46</sup> (STEIN, 1932-1933/2913, p.133). Essa concepção aproxima a experiência da presença de Deus na humanidade do ser humano, concepção que se fortalece pela releitura da encarnação de Cristo e na revelação de Deus para humanidade (STEIN,1935-1936/1988). É a experiência de Deus que doa sentido às vivências. O ser humano atua a partir de sua interioridade a busca pela verdade (STEIN,1930/2017). A verdade de si-mesmo emerge da totalidade do ser humano e manifesta-se na sua inteireza e na própria corporeidade (STEIN, 1932-1933/2013). E

---

<sup>46</sup> [...] nucleo della persona (STEIN, 1932-1933/2013, p. 133). Tradução nossa.

a própria condição de estar vivo, o viver, manifesta a presença da origem da própria vida. Na Figura 4, a seguir, apresentamos uma síntese da ideia do que constitui o Ser de Deus e o ser humano e o quanto o humano integra em si o Divino e este marca de forma essencial o ser humano:

Figura 4 - Pensar o Ser de Deus e o ser do ser humano



Fonte: DULLIUS, 2019.

Esse princípio marca uma dimensão da ontologia steiniana: o ser humano faz-se no curso das vivências em analogia ao Ser de Deus. O próprio ser humano, na condição de ser vivo (*Leib*), presentifica em si-mesmo pela própria vida, a origem, a presença, de uma essência que o ultrapassa, porque a condição de "ser vivo", guarda em sua alma (*Seele*), outra condição que é o "ser morto". Já a sua trajetória no "mundo-da-vida" sinaliza um *telos* que é mistério. A busca do ser humano pela sua alma (*Seele*), ocorre, segundo Stein, em dois sentidos: enquanto movimento de conhecer a si-mesmo e, de "ser-aquilo-que-deve-ser" (STEIN, 1935-1936/1988, p.449). Esse processo dá-se pelo exercício da liberdade e direcionamento da consciência:

A essência da alma (*Seele*) (entendida como uma única essência, própria desse ser humano) que faz dele ser o que ele é), é o que forma sua potência e sua vida, e essa formação é baseada no fato de que, como dissemos, ser e potência devem ser distintos. A potência é a forma do fim, a qual a alma (*Seele*) é subordinada por sua determinação essencial; a potência ou o ser é dado a ela para se tornar o que deve ser. A potência desenvolve-se na vida da alma (*Seele*), (vida em sentido tríplice, como a formação do corpo, do acontecimento inconsciente interior e da vida consciente do eu). A vida do eu é, por sua vez, formada, em sentido pleno (STEIN, 1935-1936/1988, p. 449).

A busca da verdade de si, do outro e do mundo consiste em um movimento do ser humano de estar presente, de saber da própria vivência no tempo e no espaço, e de um saber-se vivendo (consciência) (STEIN, 1932-1933/2013). Viver é a própria ação do espírito (intelecto + liberdade + vontade) que sabe de si. Essa é a característica absolutamente singular do ser humano. É esse o sentido do conceito de consciência que se insere nos fundamentos antropológico-filosófico e ontológico de Edith Stein e que subsidia a perspectiva de sua visão pedagógica, de formação da pessoa humana, especialmente da mulher, em função do contexto vivido<sup>47</sup>.

Brustolin e Teixeira (2018) analisam a perspectiva pedagógico-antropológica de Stein e mostram a complexidade e a amplitude dessa concepção. Afirmam que o conceito de "*Bildung*", para Stein (2018, p.40),

[...] possui um significado mais amplo do que na tradução em língua portuguesa, que é formação. O termo '*Bildung*' engloba 'instrução', 'educação', 'formação' e 'cultura', aplicado no sentido ativo, podendo ser compreendido como esforço de formação. O verbo 'educar' (Sic: *erziehung*) encontra-se subordinado ao verbo formar (SIC:*bilden*). Nos escritos de Edith Stein, raramente é utilizado '*erziehung*' (Sic: educar) e frequentemente '*Bildung*' (formação).

Disso se infere que o conceito de *Bildung*, para Stein, trata da formação do ser humano de forma integral e inclui a sua dimensão ontológica. Para o seu

---

<sup>47</sup> Na obra "A mulher", Stein descreve uma proposta pedagógica adequada ao contexto: "Aquilo que é essencial para todas as moças deveria ser acompanhado em todas as instituições pedagógicas de um sistema de aulas mais livre e opcional, que leve em conta os dotes especiais e ofereça a oportunidade de um estudo mais profundo e exaustivo de determinadas matérias teóricas [...] assim seria possível respeitar a individualidade e preparar as moças para a futura opção profissional" (STEIN, 1959/1999, p. 127).

aprofundamento ela busca na antropologia os elementos para compreender a para conduzir à compreensão do fundamento ontológico-teológico em que esse ser (finito, em busca da verdade, temporal) tende a um *telos* (STEIN, 1935-1936, 1988), cuja essência é marcada pelo infinito e pelo mistério. O Ser que imprime a marca de origem, portanto, criador, infinito, atemporal e doador da essência vital, oferece sentido ao ser humano, que é finito, real, temporal. Esse desvelar-se dá-se a partir das vivências e o fluir das vivências tem origem nos sentidos. A temporalidade do ser, a sede de infinito, de completude, que caracteriza sua condição ontológica e antropológica e remete a pensar que:

[...] vida de 'eu' seria um caos inexplicável e em que nada poderia ser distinguido, se não fosse as essencialidades: dessas derivam a unidade e a multiplicidade, articulação e a ordem, o significado e a inteligibilidade do próprio eu (STEIN, 1935-1936/1988, p.103).

Stein enfatiza que é a busca de sentido que impulsiona o ser humano a responder para si mesmo ao caos, ao absurdo que se impõe à existência finita. Mas o que significa a busca de sentido para Stein? Ela própria responde dizendo que:

Sentido (*Sinn*) que - λόγος - [...] não podemos nem dizê-lo nem explicá-lo pois é o fundamento último de todo o dizer e de toda a explicação [...]. Sentido e intelecção pertencem um ao outro. O sentido é o que pode ser entendido e compreender é colher o sentido. Compreender (*intelligere*) o inteligível (*intelligibile*) é o há de mais específico do espírito, que deste recebeu o nome de intelecto (*intellectus*). Procedendo de forma lógica ou racional, persegue o sentido e o significado, seu contexto (STEIN, 1935-1936/1988, p.103).

Dessa maneira, apresenta-se um caminho epistemológico de como compreender o sentido. A apreensão do sentido dá-se por meio da essência das vivências, a partir do captar, ou seja, ativar o movimento da consciência enquanto o dar-se conta da vida em curso, da faticidade do viver. Esse movimento não se dá sem a integração de todas as dimensões do ser humano, utilizando-se da ação do espírito, que é o próprio intelecto. Trata-se de um "procedimento lógico" (*ratio*) que, por meio da reflexão ativa, ato de consciência, exerce o ato de captação da essencialidade (STEIN, 1935-1936/1988, p.103).

A inserção desse conceito na nossa pesquisa, leva-nos a perceber a necessidade do estudante de fazer um esforço consciente, livre, para formar a si mesmo, servindo-se das contribuições externas para tecer um processo cognitivo, afetivo e social. Esse caminho se dá quando "o conhecer e o querer são atos livres e também a entrega aos movimentos, inicialmente espontâneos, do ânimo ou sua recusa, estão ligados à liberdade" (STEIN, 1999, p.118). Insere-se aqui a formação universitária, como *lócus* privilegiado de reflexão ativa orientada por uma formação humano integral e para o sentido da vida.

Já nas décadas de 20 e 30, Stein endossava a preocupação de que para formação dos pedagogos era necessário desenvolver "aulas educativas e, como meio para esse fim, era o método ativo" (1959/1999, p.147). Essa é uma preocupação que se faz presente também em nossos dias, introduzindo o tema das metodologias ativas, com o objetivo de incentivar que os estudantes desenvolvam a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, sendo o sujeito o principal e o maior responsável pelo processo de aprendizagem. Edith Stein enfatiza, em seus escritos, que o trabalho pedagógico da formação para ser efetivo deverá partir do conceito de pessoa humana, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades. A atenção volta-se, dessa maneira, para a essência da pessoa humana, porque:

[...] só aquilo que é capaz de penetrar do mundo de fora para o interior da alma, não sendo apenas registrado pelos sentidos e pela inteligência, mas, emocionando também 'coração e ânimo', integra-se realmente à alma (*Seele*) como material de formação (STEIN, 1999, p.138).

Um projeto pedagógico fundamentado em uma concepção antropológico-pedagógica que valoriza a inteireza do ser humano, promover a singularidade do ser, que desafia à autoformação<sup>48</sup> e, também, ao cultivo das relações humanas, sociais e

---

<sup>48</sup> Stein argumenta que o desenvolvimento integral da mulher, objeto de seu discurso na época, afirma que só poderá alcançar plenamente seu papel na sociedade se nela estiver "funcionando corretamente a hierarquia das forças de acordo com a genuína natureza humana: se a vontade não dominar os instintos e ela própria não obedecer a direção do intelecto que é olho da alma e que ilumina o caminho da vida" (STEIN, 1959/1999, p. 254).

comunitárias, certamente terá sua eficiência. No esforço pessoal e institucional de educar para autoformação, a empatia apresenta-se como caminho seguro, pois:

[...] por meio da empatia, a consciência consegue apreender a essência ou o sentido do que está sendo vivenciado por uma consciência alheia, apesar de nunca conseguir penetrar no interior dessa consciência a ponto de vivenciar, em primeira pessoa, o que ela está sentindo (PARISE, 2018, p. 89).

Stein apresenta as vivências, o encontro, a individualidade e a alteridade, como condições que fundam a empatia. O conceito de humanidade incorpora a singularidade da identidade e a convivialidade empática em comunidade. Há um desafio de constante alternância entre o movimento que o ser humano é chamado a fazer de retorno à sua interioridade e o movimento empático para sair de si para ir ao encontro do outro. A humanização da educação e da pessoa é um desafio radical para reposicionar o lugar das instituições de ensino na construção do destino da humanidade e das sociedades. Implica um planejamento das instituições de ensino superior que possa incluir uma nova perspectiva para pensar o ser humano e suas relações interpessoais e sociais. As premissas para tal formação são: o desenvolvimento de uma cultura intergeracional e interpessoal pautada no diálogo, capaz de acolher as diferenças étnicas, culturais, de gênero e ideológicas e a capacidade de "globalizar a esperança" (SANTOS, 2004), ou seja, ativar e cultivar o sentido da vida para todos e cultivar a alegria de se colocar a caminho e reconhecer que, no caminhar, impõe-se a presença do outro em toda a sua inteireza.

Peretti e Dullius (2018) reúnem no livro "A Arte de Educar por uma Pedagogia Empática em Edith Stein" um conjunto de textos de pesquisadores da obra de Stein, destacando importantes elementos para repensar a inteireza do ser no processo de formação universitária. A instituição de ensino superior deve ser um *lócus* capaz de instigar cada um dos estudantes a desenvolver as suas potencialidades e, para tanto, deverão percorrer o caminho de descoberta do si-mesmo. Esse caminho é nutrido de diversos conteúdos para as diferentes dimensões do ser humano, portanto, não deverá excluir a dimensão da espiritualidade. Na próxima seção, reflete-se sobre a



espiritualidade no processo de formação humano integral a partir do pensamento de Stein.

### 3.10 FORMAÇÃO HUMANA E ESPIRITUALIDADE EM STEIN

O tema da espiritualidade, em Stein, é pensado no contexto das "ciências do espírito"; portanto, o conceito de espírito, de vida espiritual, está fundamentado na perspectiva fenomenológica que se refere à "intencionalidade, inteligibilidade e personalidade [...]. A vida espiritual consiste essencialmente em 'atos': atos cognoscitivos, valorativos" (ALFIERI, 2016, p.115). Neste tópico, a ênfase será dada à formação humana que contempla a dimensão da transcendência. As vivências do ser humano, no contexto da modernidade e pós-modernidade, e o esgotamento das narrativas históricas, suscitaram novas questões em relação ao fenômeno religioso e crises de sentido do ser humano. A intensa busca para experimentação de outras vivências, no campo da espiritualidade e na esfera religiosa, configuram-se como uma ansiosa expectativa de responder às questões sobre o sentido.

Conforme já apontado anteriormente, Stein considera o ser humano nas suas diferentes dimensões: corpo, psique, espírito e alma (*Seele*). Assume, dessa maneira, que a espiritualidade está alicerçada na liberdade de consciência. É a partir da consciência que o ser humano reconhece, em suas vivências, as respectivas essências. É da consciência que emerge a intencionalidade, que está em potência, mas tende para o ato como vontade de vivenciar a relação consigo, com o outro e com Deus. É a intencionalidade que impulsiona ao conhecimento do que "é essencialmente abertura, tendência em direção ao ser e o ser que se acha ao seu alcance, é o mundo" (MONDIN, 1980, p.82). Ales Bello, citando Edith Stein, resgata Tomás de Aquino, dizendo que "a potência é tal porque mantêm vida em tudo; é fonte de vida e regeneração da vida, quando a morte a ameaça [...] Pode-se afirmar sinteticamente que o sagrado é uma 'presença' cujo núcleo é hilético (2016, p.135).

O conceito de *hilético*, em Stein, refere-se à dimensão da sensibilidade e da potência, voltada para a significação em ato. Nessa perspectiva, "a consciência é a registoção vivida daquilo que se apresenta e que impulsiona a buscar o sentido"

(ALES BELLO, 2016, p.46). Esse é também o caminho para o ser humano descobrir a sua espiritualidade, o movimento de sua essência que o move, impulsiona a ser ele mesmo.

Stein assevera que não há possibilidade de existir verdade na relação com o transcendente se não partir da verdade de si e do encontro com o outro na imanência. Esse encontro não precisa necessariamente passar por um caminho de oração, mas, imprescindivelmente, pela vivência e pelo encontro com o outro em profundidade. É a partir das vivências que o ser humano tece o sentido do vivido e do viver. Ales Bello (2016, p.28) recorda que “as conexões de sentido acontecem somente entre as próprias vivências”, pois, a partir do momento em que o ser humano ativa a sua percepção do que as vivências evidenciam como conteúdo essencial, também passa a reconhecer o outro ser humano em seu processo singular de desenvolvimento.

Stein afirma, ainda, que cada vivência possui um conteúdo e esse conteúdo possui uma essência (STEIN, 1932-1933/2013). A percepção<sup>49</sup> dos conteúdos essenciais das vivências são captados pelos múltiplos sentidos, portanto, só é possível vivenciar a partir da corporeidade. A nossa consciência é sempre consciência sobre algo e a partir de todas as dimensões do humano, desde as vivências mais elementares da vida. A consciência mostra, ainda, a interdependência do intelecto, da vontade, dos sentidos, que passam pelo corpo, embora se interconectam na forma de ação.

Para Ales Bello (2016, p. 69):

A consciência depende do corpo porque eu não poderia ter sensações, recordar ou pensar sem que o corpo realizasse algumas condições: se eu vejo uma cor, significa que existe olho, que exerce uma condição para a sensação e depois a percepção de cor.

É a consciência que nos ajuda perceber e dar-nos conta do estar vivendo (ALES BELLO, 2016). A consciência aponta, também, para um saber-se em busca de um movimento, de um espírito presente na essência da alma (*Seele*), portanto,

---

<sup>49</sup> Sugere-se aprofundar o conceito de percepção em Stein desenvolvido por Gilfranco Lucena na obra “Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein” (ALFIERI, 2014, p.136-139).

de saber de uma espiritualidade presente em si. A perspectiva da espiritualidade que é apresentada por Edith Stein é uma dimensão humana que guarda em si a lembrança do infinito que habita em sua interioridade. O ser humano está em constante vir-a-ser (STEIN, 1935-1936/1988). Essa condição o impulsiona a buscar o que o transcende. Essa transcendência tanto é o outro ser humano (diferente de si) como o grande Outro, que é Deus. Ales Bello (2016, p.107) recorda que: “Deus não seria nunca conhecido pelo ser humano na sua limitação se não tivesse colocado nele ou nela uma marca de sua Presença”. É a essência de Deus deixada por Ele na interioridade, no núcleo da alma (*Seele*) do espaço que faz com que o ser humano sinta falta de algo e se coloque em busca.

Convém ressaltar que as raízes do olhar fenomenológico de Stein encontram-se em Husserl, que também insere em suas pesquisas o estudo sobre os caminhos da relação do ser humano com Deus ao longo da história. Husserl nomeia a sua investigação como pesquisa sobre o "mundo-da-vida".

Ales Bello (2016, p.342), por sua vez, afirma que este mundo,

[...] pode ser examinado, segundo Husserl, como um fenômeno transcendental, no sentido de que podemos estudar estruturalmente, para examinar a vida dos sujeitos humanos 'das comunidades de sujeitos, das formas egológicas essenciais que lhes são inerentes'.

A chave de leitura de Stein está em contemplar a inteireza do ser humano. Essa chave foi vanguarda de seu tempo, fundou uma antropologia singular e ainda se mantém no contexto contemporâneo. O ser humano atualiza a sua essência no tempo. Para o ser humano, existe passado/vivido, presente/atual/factual e futuro/desejo de infinito. Para Deus, que é chamado de Ato Puro, não há delimitação de tempo, pois Ele “É” sempre.

São Tomás de Aquino diferencia o Ente infinito (Deus) do ente finito (ser humano), amplia a análise da essência e das formas de conhecimento dessa essência em todos os seres vivos, especialmente o ser humano. Edith Stein, embora tenha estudado com profundidade Tomás de Aquino, deixa claro que a sua concepção de ser de Deus e ser do humano e sua relação com Deus aproxima-se mais das concepções de Duns Scoto (STEIN, 1935-1936/1988). Esta autora

apresenta Deus como aquele que "É" no sentido pleno da palavra, ou seja, o grau mais elevado do ser, pois Ele é plenitude infinita e a realidade suprema. A análise de Stein sobre como se dá a relação do ser humano com Deus ressalta que há na essência humana um "tender" para a verdade Divina.

Stein faz uma reflexão aprofundada sobre o pensar sobre Deus, "verdade divina", "bondade plena", "bem e valor", " bom e verdadeiro em sentido pleno", "belo"; aspectos que qualificam o sentido de "perfeição"; pois "como existe uma verdade e uma bondade divinas como fundamento último de todo verdadeiro e bom, assim deve haver também uma beleza divina, como fundamento último de tudo o que é belo" (STEIN, 1935-1936/1988, p.337-350). Considerando tal descrição da perfeição divina, o ser humano tende, inclina-se a buscar em sua interioridade a identificação com tais características para ser plenamente ele mesmo, ou seja, "perfeito é o ente que é inteiramente o que deve ser, à qual nada falta, que atingiu o grau supremo de seu ser" (STEIN, 1935-1936/1988, p.349).

Todo ser humano é único, irrepetível e a sua dimensão não comunicável faz com que tenha a sua própria individualidade. O ser humano, consciente de seu eu que vive com um devir, possui uma vida espiritual. Em outras palavras, é um desdobramento de sua essência. O viver é um tomar posse dessa essência, que, a partir do seu interior, atravessa todo o seu ser, exteriorizando-se pela sua corporeidade. Esse movimento de força é nomeado como alma (*Seele*), considerada por Stein como:

[...] o centro em um novo sentido: é o elo entre a espiritualidade e estar ligado aos sentidos próprios do corpo [...] A vida espiritual é o terreno apropriado da liberdade; aqui o eu realmente pode criar algo por si mesmo (STEIN, 1935-1936/1988, p.393-394).

A vida espiritual e o seu processo de formação tornam o ser humano capaz de suportar a vida que se desdobra do seu interior para o exterior assim como do exterior para o seu interior (STEIN, 1935-1936/1988). Essa é a condição do tornar-se pessoa, ter-se nas próprias mãos, como ato consciente, livre, no exercício da vontade e decisão. Trata-se de um processo em que o ser humano ativa todos os

seus sentidos para captar a realidade da sua vida e de seu entorno que pulsa e por meio de sua corporeidade age no mundo:

A matéria é que oferece sentido e vida, em plena realidade cheia de significado. A unidade completa só existe em Deus [...] Vida cheia de significado, no entanto, é a vida transbordando, irradiando: tem a forma de ser, a que chamamos espiritual (STEIN, 1935-1936/1988, p. 401).

O ser humano é chamado a se desenvolver e colher o que se passa a sua volta para elaborar dentro de si-mesmo o que contribui ou não para seu crescimento harmonioso. Deverá ser capaz de se analisar, conhecer a si mesmo e reconhecer o seu papel na vida em comunidade. Esse processo inclui a formação da vida espiritual, pelas vivências conscientes ou não e que, gradativamente vão atuando na formação de sua essência, de sua alma, onde ocorre “um desenvolvimento e a formação da alma são implementados quase inteiramente sem que nós apercebamos” (STEIN, 1935-1936/1988, p.396), ou seja, boa parte do que afeta a formação da alma está nas vivências em diferentes contextos, que impregnam a alma com o seu conteúdo.

### 3.11 DIMENSÃO TEOLOGAL DO ENCONTRO EMPÁTICO EM STEIN

Edith Stein apresenta a empatia como uma "nova gramática" da autocompreensão e aproximação do outro em sua total alteridade. Na relação empática, exige reconhecer a própria inteireza (corpo, espírito e psique) (STEIN, 1917/1992) e a do outro. Requer o esvaziar-se de si, inicialmente (*epoché* fenomenológica), para receber o outro em suas múltiplas dimensões a partir do que ele entrega de si mesmo. Parte do horizonte da liberdade, da tomada de decisão e do exercício da ativa vontade de empreender um caminho de conhecimento mútuo, de busca da verdade. A relação empática plenifica o que chamamos de encontro.

O conceito de "encontro", que pode ser associado à densidade da relação intersubjetiva da empatia, é apresentado por Libâneo que argumenta sobre a

dignidade da humanidade de cada pessoa no ato do encontro de um "eu" e um "tu", pois este:

[...] revela também a transcendência da pessoa-eu e da pessoa-tu. Da pessoa eu, ao perceber ela a impossibilidade de desvelar totalmente o próprio mistério. Toda comunicação de si soa imperfeita e incompleta. É-se sempre maior que aquilo que comunica [...]. Mais misteriosas ainda são suas respostas, que não só ficam aquém do que ele é, mas necessitam ser interpretadas com o risco de todos os equívocos (LIBANEO, 1995, p. 240).

A essência do encontro empático entre seres humanos comunica parte da dimensão do encontro com Deus, a relação com o transcendente. A experiência de revelar o si-mesmo e acolher o outro em sua alteridade faz emergir a essência de cada sujeito na relação e essa troca intersubjetiva confere pleno sentido à vivência. À medida que ocorre esse esforço de entrega-acolhimento, de alguma forma, é uma aposta de confiança, portanto, "todo encontro exige um ato de fé no outro" (LIBANEO, 1995, p. 240). O poder do encontro é de muita importância na formação docente, pois pode ser uma vivência de fortalecimento, desafio, apoio, acolhida, dignificação, perdão e incentivo para continuar a caminhada.

Concluindo o capítulo 3, afirma-se que a formação ao humanismo solidário desafia as IES a oferecerem espaços formativos do ser humano por inteiro e que encontramos em Stein fundamentos para pensar fenomenologicamente a formação docente. Nos escritos dela, é possível reconhecer uma onto-antropologia, ou seja, uma base de sustentação da constituição do ser humano em múltiplas dimensões (corpo, psique, espírito e alma), incluindo um núcleo essencial que guarda o impulso vital como força geradora de vida. Tal força anima o seu desenvolvimento em direção a sua interioridade (autoconhecimento), em direção ao outro (empatia), à comunidade e relação com Deus. O ser do humano está no tempo (finito) mas tende ao atemporal, infinito (STEIN 1935-1936/1988).

A vivência da empatia é um caminho seguro para superar as crises da sociedade contemporânea, especialmente nos aspectos que se referem ao sentido de ser e de estar em comunidade e em sociedade. Portanto, a vivência do processo educativo, nas instituições de ensino, deve proporcionar, de fato, vivências empáticas para que o desenvolvimento do humano aconteça em todas as suas dimensões (GARCIA, 1988).

O capítulo três responde à questão da contextualização da pesquisa na área de teologia e o quanto é fecundo o diálogo que esta estabelece com a educação e formação humana integral. O caminho realizado por Stein, em seu tempo, já percebendo os impactos da secularização na missão das instituições de ensino, contribui com claras orientações para o pensar atual sobre a missão das instituições confessionais. Também faz refletir sobre o quanto as IES estão sintonizadas com as orientações da Igreja Católica no que se refere ao trabalho de formação das instituições universitárias cristãs. Os desafios vivenciados por Stein parecem desdobrar-se na atualidade, portanto, podemos lançar luzes que emergem de seus estudos para iluminar e vislumbrar alternativas para promover uma formação integral na instituição universitária. Entre os vários ensinamentos, neste capítulo, destaca-se: a necessidade de buscar a verdade tendo como fonte de respostas as diferentes ciências que colaboram para este fim; a capacidade de reconhecer que certas mudanças, movimentos da história não terão volta, portanto, é preciso compreender, dialogar, abrir portas e janelas; a Igreja Católica está fazendo um caminho de crescente abertura com o mundo secular e convida os cristãos a ampliar seu horizonte de compreensão e diálogo com a sociedade, estreitando o compromisso com o bem de todos de forma solidária. Nesse sentido, para Stein, a Instituição de Ensino também um é um *lócus* que a teologia deverá se ocupar como espaço de missão, porque é, sem dúvida, também um lugar da Revelação.

A universidade é, por excelência, um espaço de desenvolvimento do ser humano integral em comunidade. Ela conta com total condição de gerar vivências de descoberta de si, da espiritualidade, da relação empática e do sentido da missão pessoal-profissional no mundo. E, para realizar essa missão, a universidade deve fundamentar sua visão de ser humano e de como esse processo poderá ocorrer. Nesse sentido, continua-se o aprofundamento, apresentando, no capítulo seguinte, o conceito de consciência na perspectiva fenomenológica, indicada por Stein como um eixo estruturante do ser humano.

## 4 A CONSCIÊNCIA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

### 4.1 INTRODUÇÃO

Edmund Husserl representou um marco na história da filosofia, reinaugurando o termo fenomenologia a partir de novas bases filosóficas e antropológicas. Goto (2008, p.36-62) apresenta a sua biografia, mesclando explicações das fases das pesquisas em fenomenologia<sup>50</sup>.

Um dos elementos importantes na fenomenologia em Husserl é ressituar as bases de uma discussão sobre o que é a verdade e de que forma ocorre o desenvolvimento na busca do conhecimento de si, como princípio fundante da filosofia como ciência (HUSSERL, 1929/2001). Husserl desenvolve um método que contestou a única lógica de cientificidade legítima e os modelos da psicologia em sua época, final do século XIX e início do século XX.

A propósito disso, Souza (2001, p.7) argumenta que:

A fenomenologia surgiu fundando a lógica como lógica pura, recuperando contra o psicologismo, através da *eidética*, a verdade; a redução, por outro lado, fez surgir o fenômeno, isto é, a relação da consciência com o seu objeto e o revelar da intencionalidade como característica específica daquele [...] a identificação do método com a própria vida da consciência e com a maneira que a consciência vive e expressa esse viver, está inscrita de vários modos desde a estrutura germinal da obra husserliana.

Assim, Husserl apresenta o movimento da consciência como fundante da intencionalidade (1929/2001). E este conceito está estreitamente relacionado ao exercício reflexivo (da consciência), ou seja, o mover-se para algo. É essa capacidade que faz com que seja possível distinguir os fenômenos físicos dos psíquicos. Segundo Paisana (1992, p.41), “a representação, o juízo e o sentimento seriam classes fundamentais de tais fenômenos que se distinguiriam segundo a natureza do ato intencional em questão, mas em todos eles existiria uma referência explícita ao objeto”.

---

<sup>50</sup> Por não se constituir objeto dessa pesquisa, para o aprofundamento histórico da gênese da fenomenologia, recomendam-se as leituras das obras de Ales Bello: “Fenomenologia do ser Humano” (2000, p.33-50) e “Fenomenologia, Psicologia e História” (2014, p.58-80), entre outros autores.



A busca da verdade, para Husserl, começa na investigação do próprio “eu” e como este “eu” constitui-se, desconstruindo o que é imposto pela realidade externa. Ele adverte que todo o filósofo que queira chamar-se como tal deverá “pelo menos uma vez na vida” (HUSSERL, 1929/2001, p.10) desconstruir e reconstruir seu saber, a partir de uma elaboração pessoal verdadeira, baseada em convicções vividas.

Portanto, seu grande apelo na obra “Meditações Cartesianas” (1929) é de retornar o “*ego cogito puro*” (HUSSERL, 1929/2001, p.15) como radical compromisso do filósofo. A sua crítica voltava-se para os filósofos que estavam mais preocupados com as projeções pessoais do que com uma autoria de pensamento com profundidade filosófica. Em sua obra, esse filósofo faz referência a René Decartes (1596-1650), a quem julga ter empreendido esse caminho e, portanto, poderia inspirar-se a refazer essa forma de filosofia. É a partir dele e ao lado de outros mestres que Husserl inaugura a sua filosofia e ilumina o seu pensamento.

Husserl estava ciente de não ser defendido no âmbito das ciências por contestar os modelos vigentes com um método diferente. Ele mesmo disse: “Foi necessário perguntar-me como poderia encontrar um método que me mostrasse o caminho a seguir para chegar ao saber verdadeiro” (1929/2001, p.11). Na obra “Meditações Cartesianas”, nas páginas 10,11, 12, 92,119 e 182, esse filósofo faz referência à sua pesquisa e obra (fenomenologia) como “método” e assegura que este método contribui para fazer ciência de uma outra forma.

Goto (2018) escreve sobre os aspectos histórico-etimológicos do conceito de fenômeno. Segundo o autor, a expressão deriva de <sup>51</sup>:

[...] duas palavras gregas: *phainomai* (fenômeno), que significa brilhar, aparecer ou mostrar-se; e *logos*, que significa discurso (no sentido de descrição) ou um dizer racional. Desse modo fenomenologia designa significativamente uma descrição (discurso ou dizer) racional dos fenômenos ou uma descrição de tudo aquilo que surge ou aparece (GOTO, 2008, p.64).

A fenomenologia, como método para conhecer o fenômeno, aciona a percepção a partir do movimento da consciência intencional, em direção a um objeto

---

<sup>51</sup> Encontramos em Holanda um resgate pontual da história do conceito da fenomenologia para compreender o posicionamento em Husserl (2014, p.30-40).

que, visado, permite formar um juízo. Husserl explica que o juízo configura-se sobre determinada coisa, dizendo que “o ato de julgar constitui uma 'intenção' (*Meinen*) e em geral uma simples presunção (*vermeinen*) que uma coisa é tal” (HUSSERL, 1929/2001, p.21). Acrescenta que este não é o único juízo possível, pois há como desenvolver um juízo que aproxima e faz emergir a evidência<sup>52</sup> a partir do esforço de aproximar a coisa visada à consciência e da coisa como tal. Essa passagem ocorre da:

[...] simples intenção (*Meinung*) vazia 'preenche-se' e 'completa-se' (*Erfüllung*); constitui uma síntese pela coincidência exata da intuição e da evidência correspondente, a intuição evidente que esta intenção, até aqui, 'afastada da coisa' [=inadequada], *sachfern*) é exata (HUSSERL, 1929/2001, p.21).

Para a compreensão do pensamento de Husserl, é preciso apropriar-se do conceito de evidência como "experiência de um ser e da sua maneira de ser" (HUSSERL, 1929/2001, p.22). A evidência, na sua forma mais perfeita, diz que se apresenta como uma ideia “inerente à tendência para conhecer e preencher (*erfüllen*) a intenção significativa (*meinende*), a ideia que é possível obter tentando viver esta tendência" (HUSSERL, 1929/2001, p.23). Para esse filósofo:

Evidência designa, num sentido lato, um fenômeno geral e último da vida intencional [...] a evidência é um modo de consciência de uma distinção particular. Nela, uma coisa, um 'estado de coisa', uma generalidade, um valor, etc., apresentam-se eles próprios, oferecem-se e dão-se 'em pessoa' (HUSSERL, 1929/2001, p.77).

À medida que o ser humano busca conhecer o fenômeno, aproxima-se de uma determinada coisa, para conhecê-lo tal como é, e move-se intencionalmente nessa direção. Esse movimento chama-se consciência (*Bewußtsein*). Convém lembrar, “em primeiro lugar, que a vida da consciência se refere intencionalmente a si própria” (HUSSERL, 1929/2001, p.61). Portanto, o primeiro movimento da consciência é saber-se capaz de saber de si, pensar-se (HUSSERL, 1929/2001).

---

<sup>52</sup> Na evidência, a coisa ou o 'fato' não é apenas 'visado' de forma longínqua e inadequada, ela é-nos presente 'ela própria', o sujeito que julga tem dela, portanto, consciência imanente (HUSSERL, 1929/2001, p. 21). Grifo do autor.

Outro conceito importante para compreender esse movimento é a protensão. Este termo é usado para:

[...] designar o ato de antecipação da experiência do objeto na consciência como algo próprio da intencionalidade. A protensão supõe retenção, isto é, a lembrança de sensações passadas; é em função de nossas sensações ou experiências passadas que podemos antecipar, ou seja, fazer protensão, do que está por vir e não é dado no perfil pelo qual experimentamos determinado objeto intencional (MARTINS FILHO, 2017, p. 57).

A antecipação do objeto na consciência ainda não é vivência, pois é sempre atual. A vivência aproxima-se da “coisa” e abre-se ao acolhimento do que a “coisa” diz de si mesma. A ativação da intenção de captar, poder perceber e compreender algo e esse algo passa a ser nomeado. O conteúdo manifesto é a essência da “coisa”, seu *quid*, ou seja, o conjunto de atributos que fazem com que essa coisa seja o que ela é. A manifestação do *quid* (*quididade*) de cada coisa é reconhecida como evidência, como diz Husserl (1929/2001, p.24) neste fragmento: “[...] não poderei evidentemente afirmar nem admitir como válido qualquer juízo, se não tiver extraído da evidência, quer dizer, das 'experiências' nas quais as 'coisas' e 'fatos' em questão me são apresentados 'eles próprios’”.

Assim, Husserl evidencia que a consciência está sempre mobilizada para alguma coisa. Sempre tem em vista um determinado fenômeno (HUSSERL, 1929/2001). O seu método não quer reinaugurar um novo *solipsismo*<sup>53</sup>, ao contrário, mostra que a fenomenologia permite que diferentes pessoas reconheçam as essências de “uma coisa, ‘estado de coisa’, uma generalidade, um valor, etc.” (HUSSERL, 1929/2001, p.77). As essências podem ser reconhecidas como evidências das ciências humanas, pois transcendem o individual e apontam o aspecto universal; no caso dos seres humanos, da humanidade presente na expressão desse fenômeno. O que constitui a essência é a parte do fenômeno que é reconhecida como estrutura, porque perpassa o particular, o singular e mostra o que

---

<sup>53</sup> “Solipsismo” refere-se ao “isolamento da consciência individual sobre si mesma, tanto em relação ao mundo externo quanto em relação a outras consciências; considerando como consequência do idealismo radical” (JAPIASSU & MARCONDES, 1990, p. 228). Sugere-se a leitura do verbete desenvolvido por Juvenal Savian Filho na obra “Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein” (ALFIERI, 2014, p. 142-143).

pode ser universal. O viver as experiências do mundo, na atitude fenomenológica, não é uma existência, mas um simples fenômeno (HUSSERL, 1929/2001) e, como tal, cabe ao ser que vive, relaciona-se em profundidade com o vivido para reconhecer o que esta vivência quer anunciar.

Para se abrir ao que é experimentado na essência do “eu”, é fundamental reconhecer que “[...] não posso viver, experimentar, pensar; não posso agir e emitir juízos de valor num mundo diferente daquele que encontra em mim e extrai de mim mesmo seu sentido e a sua validade” (HUSSERL, 1929/2001, p.33).

O tipo de vivência que constitui a consciência é chamado por Husserl de *estado intencional*. O estado intencional, em outras palavras, é a condição da consciência de se voltar para determinada coisa. Para Husserl (1929/2001, p.48), “a palavra 'intencionalidade' significa apenas que esta particularidade intrínseca e geral que a consciência tem de ser consciência de que qualquer coisa, de fazer, na sua qualidade de *cogito*, o seu *cogitatum* em si próprio”.

Com efeito, a consciência, apresentada por Husserl (2001), manifesta-se no se dar conta, ter ciência de algo que está dado, conforme ele mesmo afirma: “Digo-me então: tudo o que é para mim é-o em virtude da minha consciência: é o percebido da minha percepção, o pensado do meu pensamento, o compreendido da minha compreensão, o 'intuído' da minha intuição” (HUSSERL, 1929/2001, p.107).

Daí advém a importância do conceito de intencionalidade, pois antes mesmo de ser a coisa em matéria em si ela é forma intencional<sup>54</sup> na consciência. A ideia de intencionalidade (HUSSERL, 1929/2001) é um movimento do ser humano de se disponibilizar a se encontrar com o outro e com o mundo e permitir que esse algo chegue até a sua consciência.

A novidade da abordagem husserliana é ultrapassar a ciência positiva, natural e adentrar-se em uma nova forma de pensar denominada: “mundo-da-vida” (*Lebenswelt*). Ales Bello (2016, p.142) diz que “o mundo-da-vida pode ser examinado como um fenômeno transcendental, no sentido de que o podemos estudar estruturalmente, para examinar a vida dos sujeitos humanos”. Aqui estrutura-

---

<sup>54</sup> Holanda resgata o histórico do conceito de “intencionalidade” desde Aristóteles, Tomás de Aquino, Brentano, sendo este último que subsidiou Husserl na composição do conceito (2014, p. 62-63).

se a ideia de Husserl de que é possível chegar ao entendimento dos aspectos estruturais de quem é o ser humano a partir da compreensão da sua essência<sup>55</sup>. Para chegar à essência, é preciso aplicar a redução transcendental (*epoché*). Deste modo, pode-se dizer que a dimensão hilética<sup>56</sup> arrasta consigo o momento intencional noética<sup>57</sup> da recordação, da memória, da afetividade, sem realizar distinção entre ser e aparecer, entre sinal e ente (ALES BELLO, 2016, p.146-147). A dimensão das sensações, registros sensoriais e impulsos (momento *hilético*) imprimem uma marca de expressão nos diferentes fenômenos (momento *noético*). A filósofa acrescenta, ainda, que:

[...] em âmbito hilético, a *hylé* originária se apresenta com cinestésias, isto é, com os movimentos originários, com os sentimentos originários, com os instintos originários. E todo esse material originário se encontra em uma forma de unidade que é a forma essencial (ALES BELLO, 2016, p. 93).

A *noética* é o aspecto subjetivo, o eu julga, compara, avalia, lembra, espera e escolhe, a partir do contato com o conteúdo, com o material que lhe é apresentado. Para Ales Bello (2016, p.133), a noética “é aquilo que transforma as 'matérias' em vivências intencionais é o momento consciencial, que pode ser expresso com o termo *noesis*”. Além do aspecto da *noesis*<sup>58</sup>, há também o aspecto objetivo, ou seja, o *noemático* (*noema*) que explicita o que é visto, pensado, esperado, imaginado ou lembrado. Por exemplo: para toda a visão, tem a coisa vista (MANGANARO, 2016, p.32-33).

<sup>55</sup> Segundo Stein: “Não conseguimos escapar da pergunta: o que somos e o que queremos ser? E não apenas o intelecto reflexivo que nos põe diante da questão. A própria vida transformou nossa vida em problema” (STEIN, 1959/1999, p. 105).

<sup>56</sup> O conceito hilético, procede de *hylé*, que significa a matéria (não no sentido tradicional), mas a coisa em si, ou seja, o objeto ainda livre de qualquer atribuição de sentido. Possui uma base sensorial. A *hylé* é o material que alimenta as sensações e percepções internas e externas. Toda a vivência, todo o fenômeno da relação de um sujeito com outro sujeito humano, com a natureza e suas coisas, possuem uma dimensão *hilética*, ou seja, possui uma substância em si mesma, um tipo de matéria que a constitui e que se dá para ser conhecida, percebida. Tais conceitos são aprofundados por Ales Bello em seu livro: “Fenomenologia e Ciências Humanas” (2004, p.205-220).

<sup>57</sup> A *noesis* (ato de perceber) opera sobre o material (o *noema* - objeto da percepção). Ales Bello explica que “o nível perceptivo, avaliativo e de julgamento está na parte da noética” (2016, p.85) do fenômeno visado. A autora apresenta um exemplo que contribui para a clarificação: quando eu vejo (corpo-olho) uma cor que me traz uma sensação agradável (material-conteúdo = base hilética), julgo-a com satisfação e faço uma escolha por esse produto (base noética). (ALES BELLO, 2016, p.89-90).

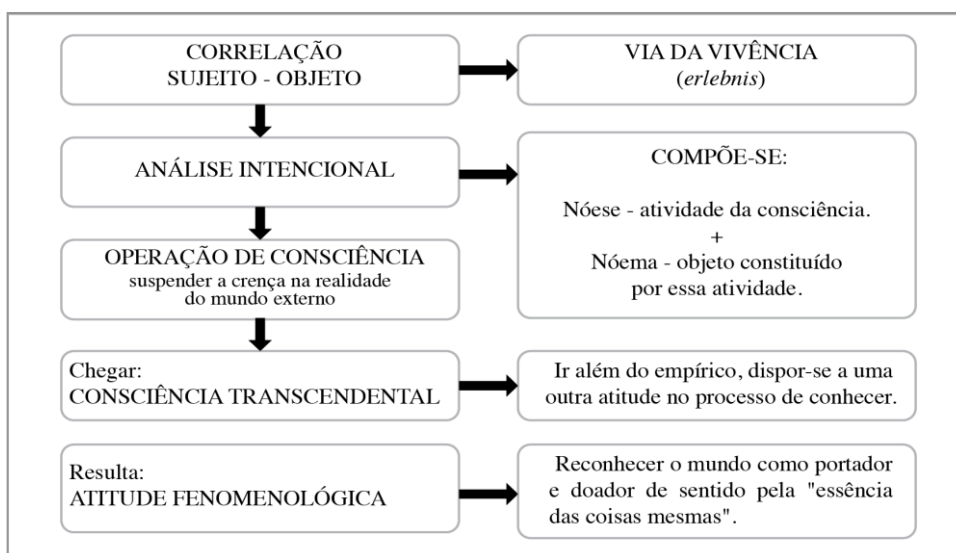
<sup>58</sup> Sugere-se a leitura do verbete desenvolvido por Gilfranco Lucena na obra “Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein” (ALFIERI, 2014, p. 136-139).

## 4.2 A CONSCIÊNCIA INTENCIONAL EM HUSSERL

A consciência é sempre voltada para alguma coisa, portanto, é expressão da vivência intencional. O exercício reflexivo sobre a consciência não acontece de forma empírica, forma intencional-reflexiva (PAISANA, 1992). A compreensão de que a consciência realiza um movimento intencional em direção ao objeto visado em ato, enquanto vivência, seja este objeto concreto ou subjetivo, é que mostra que a vivência não é determinada pelas circunstâncias temporais, espaciais ou empíricas (PAISANA, 1992). A consciência aproxima-se do fenômeno de distintas formas e estabelece formas diferentes de conhecer, como, por exemplo, na recordação ou na imaginação.

Na Figura 5, está esquematizado o pensamento de Husserl sobre a correlação entre sujeito e objeto por meio da vivência. Essa vivência remete à análise intencional de seu conteúdo (que se compõe pela *nóese* e *nóema*). O trabalho inicial é suspender o juízo (*epoché*) para chegar na consciência transcendental, que significa ir além do empírico, encontrar a essência do que o objeto dá de si mesmo. O conjunto desse movimento resulta na atitude fenomenológica.

Figura 5 - A visão fenomenológica em Husserl sobre a consciência



Fonte: DULLIUS, 2018.

É importante notar que os passos da fenomenologia sugeridos por Husserl possuem um limiar muito sutil de transição entre uma fase e outra. Em todos os passos, a consciência é fundante. Nesse sentido, Goto, analisando Husserl, assevera que:

A consciência, ligada a intuição e percepção, inicia seu processo com as intuições vazias, ou seja, sem a presença dos objetos à consciência. No contato com as coisas, via intuição e percepção, a consciência capta a essência (*eidos*) das coisas para, em seguida, preenchê-las adequadamente até formar as evidências (intenções plenas). Com o objeto constituído é que temos o objeto imediatamente dado (GOTO, 2008, p.72).

A fenomenologia em Husserl (1929/2001) trata da consciência como capacidade de apropriação, registro das coisas e abertura para que esse mundo apareça, mostre-se, descortine-se a ponto de fazer com que a consciência capte as suas essências como evidências. Essa postura questiona os modos de conhecer, de existir e correlacionar-se com os objetos e empatizar com o outro:

[...] os 'modos existenciais' tais como: 'existência certa, existência possível e existência suposta', etc., ou ainda os 'modos temporais subjetivos': existência presente, passada, futura. Esta direção da descrição chama-se *noemática*. A ela opõe-se a direção *noética*. Diz respeito às modalidades do próprio *cogito*, por exemplo, as modalidades da consciência tais como: percepção, recordação, memória imediata (HUSSERL, 1929/2001, p.52). Grifo do autor.

Denota-se que há modos diferentes de ser-estar no mundo e para cada forma há uma representação de consciência diferente, ou seja, a forma de ter consciência pode ter como referência o passado, o presente ou o futuro (HUSSERL, 1929/2001). É a partir dessa consciência que é possível fazer a experiência do outro e reconhecer sobre qual modalidade, a partir de que lugar vivencial ele se manifesta.

#### 4.3 A EXPERIÊNCIA DO “OUTRO” EM HUSSERL

Husserl diz que a experiência do outro ocorre no encontro das subjetividades, portanto, é na relação intersubjetiva que se reconhece o outro como inteiramente “outro”, como um ser diferente de mim. Esse processo dá-se mediante a percepção.

Husserl (1929/2001, p.158) diz que “é justo falar aqui de percepção do outro e, depois, da percepção do mundo objetivo, da percepção do fato do outro 'ser' a mesma coisa que eu, etc.”

A vivência que o “eu” pode fazer do outro em si é um permitir-se que o outro ocupe o espaço do “eu” sem desconstruir o próprio “eu” pela operação da consciência de reconhecer a essência de si-mesmo e a essência do outro, pois, “o ser humano enquanto tal, relaciona-se pela consciência com um meio prático” em um fluxo de vivências” (HUSSERL, 1929/2001, p.170-171). O desenvolver da capacidade de correlação é fundamental para que o “eu” seja capaz de experimentar-se, saber-se, reconhecer-se em sua essência.

Esse filósofo assevera que “[...] quando, na redução transcendental, eu reflito sobre mim próprio, ego transcendental, sou-me dado - enquanto este *ego* - num modo perceptivo, mais eu (*ego*) capto-me numa percepção (HUSSERL, 1929/2001, p.129).

O movimento que o “eu” pode fazer sobre si mesmo é chamado por Husserl como “esfera de pertença”, que “é necessário evidentemente possuir a experiência desta 'esfera de pertença' própria do eu para poder constituir a ideia de experiência de 'um outro que não eu” (HUSSERL, 1929/2001, p.122-123). A experiência do outro em si mesmo é chamada por Husserl de empatia ou intropatia (HUSSERL, 1929/2001).

Nesse movimento de aproximação do outro, ocorrem duas fases do movimento fenomenológico: no primeiro movimento, chamado de redução, o eu percebe-se voltado para o outro, tomando consciência da presença do outro diferente de si e, depois, em um movimento posterior há um apropriar-se do que se passa na consciência do outro sobre o que está vivendo e, por isso, a ideia de intropatia, ou seja, o trazer para dentro de si o que se constitui o outro na sua essência<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Os movimentos do método fenomenológico serão detalhados aqui e nos capítulos seguintes pois esta é a metodologia utilizada no itinerário dessa pesquisa.



#### 4.4 O PENSAMENTO SOBRE TRANSCENDÊNCIA EM HUSSERL

Na primeira fase de suas pesquisas, Husserl tratava o conceito de transcendência como a possibilidade do ser humano, consciente de si, ou seja, capaz de ir além de si mesmo. Essa discussão parte do interesse de compreender o que constitui o ser humano, a empatia, na relação com o outro. Ales Bello (2016, p.61-62), interpretando Husserl, afirma que:

[...] nos anos 1920, Husserl chamará de primeira transcendência, transcendência em sentido próprio que é relacionada à constituição do corpo estranho, partindo do próprio corpo, entendido como corpo dado a mim originalmente (*ur-leib*), isto é, o corpo que percebo através da minha capacidade de ter percepção e indagando sobre o modo como as percepções passam através da minha corporeidade.

Esse conceito é muito importante na fenomenologia e constitui-se um dos aspectos que passaram a diferenciar a abordagem de Husserl de alguns de seus discípulos. Também Edith Stein discutirá, no decorrer de suas obras, esse conceito, imprimindo um caráter distinto de Husserl.

#### 4.5 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO EM HUSSERL

O método exige uma atitude fundamental que é a suspensão de todo o juízo prévio sobre o fenômeno e o objeto visado. Tal atitude é chamada de redução fenomenológica, que é o que permite ao “eu” distanciar-se de “si mesmo” para melhor compreender o que se passa nas próprias vivências. Portanto, é preciso ser um “expectador imparcial de si próprio” (HUSSERL, 1929/2001, p.53). A tomada de consciência sobre essa atitude (redução transcendental) é o passo radical:

Mas existe uma única tomada de consciência de si próprio que é *radical*, é a da fenomenologia. O seu radicalismo é inseparável da sua universalidade; é ao mesmo tempo inseparável do método fenomenológico: tomada de consciência de si próprio sob a forma da redução transcendental, explicitação intencional de si próprio - do ego transcendental isolado pela redução - descrição sistemática na forma lógica de uma *eidética* intuitiva. Mas explicitar-se a si próprio de uma maneira universal e *eidética*, equivale a dominar todas as possibilidades constitutivas possíveis e imagináveis

'inatas' do *ego* e à intersubjetividade transcendental (HUSSERL, 1929/2001, p.194).

Husserl enfatiza que a primeira tarefa do “eu transcendental” é perceber-se quanto aos diferentes estados individuais e conseguir descrever os fenômenos de seu existir, reconhecendo que “formam unidades complexas” (HUSSERL, 1929/2001, p.54). Para realizar esse reconhecimento, é preciso suspender o juízo sobre as coisas. Para o filósofo,

[...] este 'colocar entre parêntesis' [...] é o método universal e radical pelo qual me capto como eu puro, com a vida de consciência pura que me é própria, vida na e pela qual o mundo objetivo na sua totalidade existe para mim, exatamente e tal como existe para mim (HUSSERL, 1929/2001, p.33).

Esse autor utiliza os conceitos de imanência e transcendência despossuídos da dimensão metafísica. A transcendência de sentido, doada pelo ente visado, tem origem no ente imanente. Paisana, por sua vez, ao tratar desse assunto, explica que:

A realidade transcendente ao dar-se necessariamente através de uma multiplicidade de perspectivas, é sempre mais visada do que dada, é apenas enquanto visada intencionalmente, enquanto objeto intencional, que a realidade pode ser dada pela intuição à consciência, e dada necessariamente apenas de modo parcial (PAISANA, 1992, p. 229).

Na visão do fenomenólogo, o acesso ao conhecimento é um processo que se desencadeia pela capacidade de tomar consciência e realizar a redução transcendental. A partir desse movimento, o ser humano vai além de sua compreensão individual e acessa o que é conhecimento universal (essência). No que tange ao conhecimento universal, Husserl (1989, p. 28-29) explica que:

O conhecimento do universal é algo de singular, é sempre um momento que ocorre na corrente da consciência; o próprio universal, que aí está dado na evidência, não é algo de singular, mas sim, um universal, portanto, transcendente em sentido verdadeiro.

O acesso à essência do conhecimento só pode ocorrer, para Husserl, utilizando o método fenomenológico. Já em 1907 ele acena sobre o objeto de estudo da fenomenologia e a sua importância para chegar ao verdadeiro conhecimento:

[...] aceitam-se só como 'fenômeno' as vivências ou as realidades, etc., derivadas nas ciências por indução ou dedução a partir de hipóteses, factos ou axiomas; e fica igualmente em suspenso todo o recurso a qualquer 'saber', a qualquer 'conhecimento': a investigação deve manter-se no puro ver (*im reinen Schauen*), mas nem por isso tem que fixar-se no imanente incluso; é investigação de essências (*Wesensforschung*). Dissemos que seu campo é a priori dado em si mesmo [...] o fundamento de tudo é a captação de sentido do dado absoluto, da absoluta claridade do estar dado [...] a captação do sentido da evidência, absolutamente intuitiva, que a si mesma se apreende (HUSSERL, 1907/1989, p.29).

A partir do momento que o ser humano realiza o movimento da “suspensão do juízo e coloca entre parênteses” o já sabido, já conhecido, já vivenciado em outros tempos, intensidades e contextos, passa a fazer a “*epoché*” (redução fenomenológica), ou seja, a se relacionar com o captado em sua forma essencial. Esse essencial é que possibilita a construção de novos conhecimentos, enquanto permite sair do lugar de conforto, do objeto já conhecido para se apropriar de algo diferente e/ou de outra forma.

Em suas *Meditações*, Husserl apresenta, de forma geral, a consideração de que o outro está em igual condição que o “eu” (1929/2001, p.78-79) e, refere-se à condição imanente das relações. Para esse filósofo, “o mundo, na atitude fenomenológica, não é uma existência, mas um simples fenômeno” (HUSSERL, 1929/2001, p.47), portanto, confirma a demarcação de que a ênfase de suas investigações dispensa a ontologia.

A etapa seguinte à utilização da *epoché* e da percepção, envolve a descrição das vivências tal como essas se mostraram, ou seja, como “como vivências intencionais, utilizando o método *reflexivo, descritivo-explicativo e intuitivo* (PAISANA, 1992, p.320). Esse momento do método veremos mais a frente.

#### 4.6 RESSONÂNCIAS FENOMENOLÓGICAS EM HUSSERL

Considera-se, nesta pesquisa, um recorte das ressonâncias que ecoam as leituras de Husserl por seus discípulos e que estão alinhadas ao pensamento de Stein na fenomenologia, visto que esta estudiosa manteve-se sintonizada com Husserl. Mas não sem desconsiderar a trajetória significativa de Martin Heidegger

(1889/1976), Max Scheler (1874-1928), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e outros. As diferentes gerações de pesquisadores sobre a fenomenologia, a partir dos primeiros discípulos de Husserl, desenvolveram estudos aplicados em distintas áreas: antropologia, filosofia, saúde, direito, educação, dentre outras. Na pesquisa, será priorizada a leitura fenomenológica realizada por Stein e quem a ela alinha-se.

Na sequência, serão apresentados conceitos sobre fenomenologia considerando pesquisadores que aplicaram o método fenomenológico em suas áreas de pesquisa.

Holanda (2004) concebe a fenomenologia como:

[...] uma forma de acesso ao mundo [...]. Todavia, antes de se caracterizar como um modo específico de pensamento, antes de se constituir uma forma sistemática de se acessar à realidade, a Fenomenologia é um *método*, uma metodologia da pesquisa dessa mesma realidade [...]. Fenomenologia é um esforço, uma tentativa de clarificação da realidade. É uma abertura à experiência, à vivência do mundo. É a busca do fenômeno, daquilo que surge por si só, daquilo que aparece, que se revela [...]. Mas é um 'ir em busca' aliado à minha própria experiência subjetiva concreta. [...] é um modo de existir, de se colocar no mundo [...] temos o ser humano também como fenômeno. O mais complexo (talvez), mas o mais completo também (HOLANDA, 2014, p.27; p.31; p.47).

A pesquisadora Manganaro (2016) assevera que “fazer fenomenologia é compreender o sentido da humanidade através de uma epistemologia analítica das vivências (*Erlebnisse*)” (2016, p.14). Para ela, Husserl “entende a fenomenologia como ciência rigorosa (*strenge Wissenschaft*), como análise descritivo-essencial daquilo que se manifesta à consciência como ‘fenômeno’ (e não como ‘fato empírico’) (MANGANARO, 2016, p.31; p.34).

Já Ales Bello (2004, p.106) define a fenomenologia como “a descrição qualitativa dos atos, ou das vivências”. Essa autora diz que a fenomenologia em Husserl vai “analisar como o dado objetivo é apreendido pela consciência e como a objetividade pura pode ser investigada no momento em que ela se manifesta” (ALES BELLO, 2000, p.47). Para ela, a fenomenologia, em Husserl, constitui “uma reflexão-descrição dos fenômenos que se apresentam à subjetividade humana, tendo a primazia, entre outros, os fenômenos constituídos pelos atos de consciência” (2016, p.17). Os atos de consciência são expressos nas vivências (fenômenos), nas

relações intersubjetivas no contexto do “mundo-da-vida”. É a partir das experiências vividas, vivências (*Erlebnisse*) que o ser humano compreende a si, ao outro e a Deus.

Essa filósofa italiana, especialista na Fenomenologia de Edmund Husserl, explicita que a pesquisa fenomenológica, que reflete/descreve os fenômenos que se apresentam à subjetividade humana e são registrados por nós e deles temos consciência, é:

[...] a pesquisa dos fenômenos do mundo-da-vida, que se diferencia da pesquisa das ciências físicas ou das ciências humanas, porque vai mais a fundo para descobrir que existe um mundo de evidências originárias que nos acompanha e do qual não nos damos conta (ALES BELLO, 2016, p.6).

Mas é importante já situar o conceito de consciência para Edith Stein<sup>60</sup>. Segundo Ales Bello, a consciência para Stein é:

O ser consciente-de-si-mesmo [...] apresenta-se como uma luz que acompanha o fluxo das vivências e que ilumina para fazê-lo presente. A reflexão se baseia na consciência originária, que torna possível o conhecimento da consciência que acompanha as vivências. A consciência, portanto, não é uma caixa que contém vivências, mas sim a modalidade que caracteriza a placa transparente sobre a qual se inscrevem, progressivamente, na sua pureza, as vivências [...] a placa transparente tem, portanto, a função 'transcendental', porque é o lugar que consente o relevamento de sentido do ponto de vista cognitivo' (ALES BELLO, 2016, p.23-24).

Vale ressaltar que a consciência emerge aqui como a “placa transparente” que une todas as vivências em um fluir de sentido e está conectada com a realidade por meio da intencionalidade. O mundo apresenta-se ao ser humano como presença que se dá e que possibilita colher a essência.

O ato de colher algo que se revela dá-se pelo preenchimento de sentido de forma qualitativa “enquanto *Erkenntnistheorie* (epistemologia)” (MANGANARO, 2016, p.30). A aproximação do fenômeno pressupõe a suspensão do juízo prévio, ou seja, a *epoché*, visando colher a essência. Mas, como diz Ales Bello (2016, p.18), mesmo “o que está entre parênteses continua a viver, mesmo quando não está ativado”. Portanto,

---

<sup>60</sup> O conceito de consciência em Edith Stein será aprofundado no tópico seguinte deste capítulo.

A primeira redução é, portanto, segundo Husserl, a de colocar entre parênteses tudo o que atrapalha a evidência do que é essencial, por isso cada 'coisa' material, intelectual, espiritual tem uma essência sua que se oferece à visão, à captação da intuição intelectual (ALES BELLO, 2016, p.19).

A intuição permite mostrar o que está sendo visado a partir da intencionalidade da consciência. A educação do olhar, do perceber e acolher a essência promove o desenvolvimento da adequação dessa forma de visão. A “visão adequada ou não adequada, no entanto, pode ser transformada num ver ‘eidético’, que é o que se oferece por meio da intuição” (ALES BELLO, 2016, p.19).

Importa assinalar que a fenomenologia não pretende explicar, de forma racional e lógica, as coisas do mundo, mas por meio da sua postura descritiva visa captar a presença do mundo que aí está e desta percepção empatizada dá-se a descrição da forma essencial.

#### 4.7 ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS EM HUSSERL

A análise das vivências encontra na própria forma de interagir do ser humano o que é dado como expressão de sua essência. É preciso cultivar a sensibilidade e a percepção ativa para colher o que excede de significado nos dados, na fala e na forma de conviver. Para Paisana (1992, p.103), “o ser é dado na presença, mas numa presença que parece exceder a intuição ou, pelo menos, que excede a intuição sensível, presença essa que se deixa reduzir intuitivamente aos seus elementos atômicos. A presença já é articulada”.

O ponto de partida para análise das vivências na perspectiva de Husserl é que todo o fenômeno que envolve a relação entre seres humanos nasce do sujeito, pois tudo o que este percebe, reconhece e nomeia, nasce de dentro de si. O desafio é ir a fundo no estudo das estruturas das vivências, ou seja, ver como elas são organizadas e como se manifestam. Portanto, “[...] trata-se de um trabalho analítico” (ALES BELLO, 2004, p.100). Manganaro faz a seguinte reflexão sobre o propósito da fenomenologia:

'Especificamente' filosófico é o critério metodológico de uma epistemologia analítica das vivências da consciência, que não se detém na superfície das 'coisas' e não considera o mundo simplesmente como um objeto: na verdade, não o 'mundo', mas o *fenômeno-mundo* é o conteúdo da intuição *eidética* ou essencial (MANGANARO, 2016, p.32).

A pesquisa fenomenológica não se realiza pela tentativa de explicação, mas sim por uma descrição que explicita o conteúdo essencial, sem a necessidade de critérios, pressupostos e parâmetros prévios. Segundo Paisana (1992, p.65), “se o método fenomenológico se deve caracterizar como reflexivo e explicativo ou descritivo, tal caracterização implica que a fenomenologia se realize em nível intuitivo, em total ausência de pressupostos”.

Ales Bello (2004) chama atenção para elementos que são critérios do método. Segundo ela:

[...] para realizar uma análise fenomenológica, é necessário sempre levar em conta a existência destes diferentes níveis, ou seja, como o ser humano sente, como ele se comporta, o problema ético que remete aos atos que o ser humano realiza, etc. (ALES BELLO, 2004, p. 96).

Convém ressaltar que é importante estudar o conteúdo intencional das vivências e, para tal, cabe compreender que Husserl apresenta três possíveis sentidos: “o objeto intencional do ato, a sua matéria por oposição à sua qualidade e na sua essência intencional” (PAISANA, 1992, p.55). Este autor assevera que Husserl, ao indicar a distinção entre matéria e qualidade do ato, anuncia que cada um dos atos possui uma relação categorial diferente. Ademais, segundo ele, “toda a vivência contém, em seu conteúdo, elementos reais e elementos ideais que explicitam o seu verdadeiro conteúdo, essência, mediante a reflexão” (PAISANA, 1992, p.60). Ales Bello complementa dizendo que “as vivências podem ser identificadas como diferentes tipos e formas de expressão” (2016, p. 27-28).

No quadro a seguir, são apresentados os tipos, caracterização e formas de expressão das vivências com base na análise de Ales Bello (2016):

Quadro 6 - Tipos de vivências, caracterização e formas de expressão

| <b>Tipos de Vivências</b> | <b>Caracterização</b>   | <b>Formas de expressão</b>   |
|---------------------------|---|--|
| Vivência perceptiva       | <i>Consciência de</i><br>Pode ser imanente ou<br>transcendente. | Vivência rememorativa<br>Vivência imaginativa<br>Vivência avaliativa |
| Vivência de reflexão      | Constituição do ser humano e da<br>realidade do mundo.          | Conexões de sentido entre as<br>vivências.                           |

Fonte: DULLIUS, 2018.

Os tipos de vivências não são puros, podem ser mesclados no fluxo das vivências em função da singularidade de cada ser humano que vivencia e que colhe do outro o sentido. Por essa razão, é preciso atenção nos passos do método fenomenológico, para evitar que o fenômeno seja interpretado, julgado de forma precipitada. Nesse sentido Paisana (1992) reflete sobre a necessidade de manter-se fiel ao ato descritivo diante do fenômeno para colher a sua manifestação em essência. Entende-se que o fenômeno é “doador de sentido” de uma consciência intencional pelo qual o objeto é visado (PAISANA, 1992, p.229-230) por meio da capacidade de percepção e de intuição.

O ser humano, ao ativar sua percepção em direção ao objeto visado, pode captar seu sentido, a sua essência. Contudo esta realidade transborda para além do que é possível ser captado e isto acontece quando o visado é o ser humano próprio ou do outro. Em outras palavras, acredita-se que a busca de si mesmo é incessante, pois quanto mais nos conhecemos mais se percebe a necessidade de “escavar”. O ser humano não é um ser estático, e sim um ser em contínuo movimento.

Então, por ser a vida humana um movimento dinâmico, o que hoje já sei sobre o eu-mesmo e o ser do outro, em nova situação já não se repete, pois está todo tempo instigado a se mover em direção ao visado para conhecê-lo (STEIN, 1932-1933/2013). O ato de conhecimento dá-se pelo preenchimento de sentido pela consciência (vivência). O movimento de busca de sentido constituirá, no encontro com a essência, uma confirmação da intuição preenchedora na consciência. Por essa razão, a análise das vivências é um movimento rumo à ação da consciência para ver o que está “por trás” do dado nos fatos que ocorrem no “mundo-da-vida”. Nas interações intersubjetivas e no contexto da vida, é que emergem as evidências da essência.



A evidência é “uma expressão de coerência entre o que foi visado pela consciência intencional e o objeto em si” (PAISANA,1992, p.93). Esse processo é nomeado como preenchimento intuitivo e contempla a adequação entre o visado e o dado, o que também representa o conceito de verdade. Todo o objeto intuído já articula uma dimensão sensível e uma dimensão intelectual (PAISANA,1992).

#### 4.8 PASSOS DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Considerando que, para essa pesquisa, é importante delinear o aspecto didático do método, apresenta-se, na sequência, uma breve explicação de cada passo do método fenomenológico. O primeiro passo do método é a *epoché*. Trata-se de uma atitude de total abertura ao momento atual, livre de prévios argumentos. Neste passo, a consciência já se encontra desvinculada do mundo que explica, justifica, informa o já dado em experiências prévias. É a partir da prática da *epoché* que se vivencia o momento da redução. A redução fenomenológica é ato de consciência contínua da *epoché* (PAISANA, 1992).

Alguns comentadores dos escritos de Husserl, por vezes, tratam os dois passos como sinônimos. Nesta pesquisa, busca-se mostrar que há uma tênue diferença entre os dois passos que se dão em fluxo contínuo, a começar pela atitude pessoal de suspensão do juízo e “colocar entre parênteses” (PAISANA, 1992). Trata-se de uma postura de quem se coloca no território de investigação com abertura para receber, colher o que será dado, entregue e manifesto.

O exercício exigido na *epoché* é aquele de deixar de lado o que é factual e a impressão sensorial momentânea para empreender a busca da essência e de sentido. Esse exercício é considerado um momento negativo do método, por demandar uma atitude de negação de parte do percebido ou do intuído. A atitude de suspender não significa apagar, anular, mas apenas, por certo tempo, deixar de lado. Trata-se de um “ato voluntário, através do qual, por outro lado, não quer construir algo, mas deixar-se guiar por algo” (ALES BELLO, 2000, p.40).

A *epoché* exige que o sujeito que pesquisa ou como ser humano deseja conhecer algo, deixe de lado as operações mais comuns do humano: lembrar,

impressionar-se, julgar para poder colher a essência como se dá ao sujeito, que são consideradas atitudes naturais, para assumir uma “atitude fenomenológica transcendental [...] na qual nos 'tornamos observadores imparciais' ou simples espectadores de um jogo que nos possibilita chegar à vida intencional objetiva” (GOTO, 2008, p.77). No âmbito da reflexão sobre a *epoché*, uma das estratégias para se abrir ao dado que se revela é reconhecer os “pontos cegos”, reconhecendo que a restrição dos fatos é insuficiente para dizer da essência do fenômeno (ALES BELLO, 2000, p.41). Essa atitude de como olhar o fenômeno permite mobilizar a consciência para uma análise de sentido do conteúdo manifesto.

#### 4.9 REDUÇÃO FENOMENOMENOLÓGICA EM HUSSERL

A redução fenomenológica não significa reducionismo, enquadramento da realidade do tamanho da própria compreensão, mas, sim, investigar, aprofundar o que é essencial, ir além das aparências, sair da zona de conforto do que já representa domínio da compreensão e do conhecimento atual. Visando compreender o contexto que nasce a fenomenologia, cabe recordar alguns aspectos do contexto de influências na formação de Husserl.

O contexto filosófico de Husserl era marcado pela força do positivismo originado de Augusto Comte (França, 1798-1857) que defendia a tese de uma ciência legítima que se assentava sobre a mensuração, quantificação, experimentação comprovada. Essa visão sociológica influenciou as demais disciplinas, especialmente as nascentes no mesmo período, a destacar a psicologia e parte dos fundamentos das teorias de Galileu Galilei (Itália, 1564-1642) que apresenta uma nova filosofia a partir da física.

Husserl, como matemático, interessou-se por investigar como poderia ocorrer a formação do conceito de número para o ser humano e, por isso, decidiu frequentar as aulas de Franz Brentano (Alemanha, 1838-1917) que, na época, não se contentava com a única diretriz da Filosofia marcada pelos fundamentos do positivismo. A saber, na mesma época, também Sigmund Freud (Alemanha, 1856-1939) frequentava a sala de Brentano, sendo assim colega de Husserl. As

investigações filosóficas (século XIX) de Husserl voltam-se para elementos da filosofia antiga (que compreende o período do século VI a.C até o século IV d.C), buscando em Platão e Aristóteles a compreensão dos conceitos e suas influências na configuração da Filosofia e das novas disciplinas que nasciam naquele momento.

A fenomenologia apresenta-se como uma nova forma de fazer ciência, que propõe a redução fenomenológica como uma postura, uma atitude atual de consciência de abrir mão de elementos que servem de pressupostos, domínios prévios experienciais, que ocupam o preenchimento de sentido para a vivência atual, de uma forma sempre nova, original (PAISANA, 1992). Como afirma este autor: “A redução fenomenológica não fará mais do que colocar 'fora de circuito', 'entre parênteses', a tese da existência de uma realidade 'exterior' anterior e condicionante da consciência” (PAISANA, 1992, p.231). Esse procedimento (passo do método fenomenológico) ocorre em dois momentos distintos no mesmo processo. Serão apresentados, na sequência, os dois momentos da redução.

O primeiro momento da redução, chamado de consciencial (tomar consciência- *noésis*), opera na esfera de elaboração pessoal quando ocorre o dar-se conta do fenômeno, da presença do objeto, ou seja, do ente que se apresenta (ALES BELLO, 2014). Consciencial (tomar consciência-*noésis*) e consciência do sujeito: redução transcendental implica em uma atitude de abertura, deixar de lado outras questões factuais, periféricas para aproximar-se de forma despreziosa do objeto. Trata-se da “redução eidética (*eidós*)” (ALES BELLO, 2014, p.85; 104), fazer com que se evidencie a essência.

O segundo momento da redução é a consciência do sujeito, nomeada como redução transcendental, que significa:

[...] reconhecer a estrutura do sujeito na sua universalidade e não dos sujeitos empíricos individuais [...] o universal é uma estrutura que está presente em todos os seres humanos: ou seja, todos nós somos sujeitos e existe uma estrutura comum entre todos nós, que é dita transcendental (ALES BELLO, 2004, p. 95).

É muito importante perceber que nesse momento do processo é que emerge o que pode representar a essência e, como tal, representa, também o aspecto estrutural da vivência. Este momento retrata, ainda, o aspecto universal da dimensão

da humanidade presente na singularidade de cada ser humano. É essa condição potencial que possibilita que ocorra a relação intersubjetiva pois o “eu” é capaz de intuir, de forma empática, o que se passa na vivência do outro, preenchendo em si o sentido do que colhe do outro, em primeira mão, de forma geral, estrutural e no fluir da vivência apreende o “tom” (ALES BELLO, 2016, p.63), a intensidade da vivência desse outro com quem estabelece relação. É nesse segundo momento que ocorre a efetivação da intersubjetividade que compreende as duas esferas que se interconectam: a identidade e a alteridade. Como os dois momentos são interligados, para fazer uma redução transcendental, pressupõe a eidética.

O sujeito sempre é desafiado a deixar de operar sobre o fenômeno de forma a priori para que este fenômeno mostre-se e preencha o seu “eu” com o seu próprio sentido, com aquilo que esse outro pretende entregar, dar de si mesmo. O exercício da redução fenomenológica é perceber o transcendente do visado (exterioridade do fato, do ente que se dá, inatual) para deixar aparecer o imanente, o atual, a essência. Esse processo ocorre por meio da reflexão, portanto, “a consciência fenomenológica é a consciência reflexiva [...] é apenas através da reflexão que adquiro consciência atual do próprio ato perceptivo e, correlativamente, do objeto como *perceptum qua perceptum*” (PAISANA, 1992, p. 237).

É pela condição da consciência fenomenológica reflexiva que se pode compreender que a fenomenologia apresenta-se como ciência explicativa e descritiva que parte do “mundo-da-vida” como fio condutor da investigação dos fenômenos, considerando que:

O verdadeiro tema do mundo-da-vida não é constituído pelo estudo direto dos objetos, mas sim, pelo estudo de como os objetos surgem à consciência, ou enquanto aparecem à consciência. O verdadeiro tema não são os objetos eles mesmos, mas sim as *vivências intencionais*, ou os modos de ser intencionais das próprias vivências (PAISANA, 1992, p. 275).

Husserl (1929/2001), em seu método, parte da percepção em ato (vivência) que movimenta o olhar do sujeito para o objeto visado. Esse ato dá-se a partir de uma intenção significativa. O dado intuído tende a realizar o preenchimento de sentido quando há a adequada correspondência entre o visado e o intuído, tendo em vista que esse objeto explicita uma verdade por meio de evidências.

A intuição (HUSSERL, 1929/2001) conta com uma intenção significativa prévia e caracteriza-se como um preenchimento de sentido entre o objeto visado e o objeto dado tal como é. É a intuição que permite o visar algo (HUSSERL, 1929/2001). Os atos de intuição são de ordem sensível (simples), pois dão-se como presença real e sensível do objeto. A intuição é considerada como fundante e pode ser uma intuição categorial (complexa), quando expressa a significação e a matéria intencional permite a formalização do sensível. A intuição sensível não abarca tudo o que o objeto revela. Portanto, utiliza-se a expressão “*enquanto que*” (HUSSERL, 1929/2001) para fazer referência a essa excedência de conteúdo não captado no momento da percepção.

Como se pode depreender, o método fenomenológico efetiva-se por meio dos seguintes passos: descrição imanente, descoberta das estruturas invariáveis e a evidência intuitiva do *eidós*, ou seja, a essência do fenômeno diretamente dada a conhecer, e como 2º passo, a redução transcendental.

#### 4.10 A CONSCIÊNCIA FENOMENOLÓGICA EM EDITH STEIN

A compreensão do conceito de consciência, em Stein, precisa ser contextualizada a partir da fenomenologia e da história da psicologia na sua época. Os estudos dessa ciência apresentavam três tipos de interpretação da psicologia do início do século XX. Stein analisa cada um dos tipos e indica a contribuição destes tipos no trabalho educativo no capítulo II da obra “*Formazione e sviluppo dell'individualità* (1930/2017), sendo estes: a “psicologia metafísica ou racional, psicologia empírica (teoria dos fatos da consciência) e a caracteriorologia (antropologia prática)” (STEIN, 1929/2017, p.18). Para cada um dos tipos de psicologia, a filósofa identifica a adequação de um método.

Stein considera a psicologia metafísica o tipo que se alinha aos estudos tomasianos que estuda a natureza do ser humano, suas potências, hábitos<sup>61</sup> e atos. Contempla o ânima, que é a dimensão espiritual, assim como faz parte do humano a dimensão cognoscitiva, imaterial. Trata-se de um tipo de psicologia descritiva, que

---

<sup>61</sup> Ver conceito na citação da nota 275 deste estudo.

descreve o fenômeno e quem representa esse tipo de psicologia foi Franz Brentano e Theodor Lipps. Stein examina a vida psíquica como uma unidade (STEIN, 1929/2017).

Já o segundo tipo, a psicologia empírica, ocupa-se da condição da existência, do momento atual, do ser humano no tempo e espaço real-atual e visa os fatos que se passam na consciência. É uma psicologia explicativa ou naturalística. Para Stein, esse tipo de psicologia tornou-se incapaz de tratar da dimensão espiritual do ser humano. O terceiro tipo é a chamada caracteriologia (final do século XIX e início do século XX). É um tipo de psicologia que estuda as tipologias de ser humano, ou seja, aspectos individuais e traços pessoais. Estuda, ainda, os temperamentos, as patologias da vida psíquica e os aspectos da evolução etária do ser humano (STEIN, 1929/2017). Stein revê os diferentes tipos de psicologia à luz da fenomenologia e de outros fundamentos. É necessário situar historicamente as tendências da psicologia vigentes da época de Stein para compreender seu pensamento, embora não seja um dos objetos deste estudo. Portanto, as abordagens do psicologismo, historicismo e naturalismo não ofereciam para Stein respostas suficientes à sua questão sobre quem é o ser humano.

É importante ressaltar que a fenomenologia nasceu no final do século XIX não apenas como alternativa de pensar a filosofia, mas como proposta de Husserl para rever os fundamentos de todas as ciências. A fenomenologia nasce como reação ao racionalismo, experimentalismo, individualismo e antropocentrismo, que impregnavam as concepções de ser humano e de natureza, fazendo uma fundamentação fragmentada. Essas tendências atravessaram a produção de conhecimento em todas as áreas (STEIN, 1929/2017).

No que tange à concepção da cientificidade dos conhecimentos, tem-se como referência Galileu Galilei (século XVII) que sustentava a ciência na experimentação e fundamentava na razão instrumental e quantitativa. Essa lógica descartou as contribuições de Aristóteles no aspecto da natureza de forma qualitativa, tratando as dimensões da matéria, da forma, da potência e do ato.

O positivismo do século XIX carregava, ainda, os pressupostos do modelo de ciência renascentista (séculos XV e XVI). Ainda no século XIX temos forte influência

do pensamento de René Descartes (1596-1650), que endossava a compreensão de que o ser humano é natureza e, por isso, pode ser compreendido pela lógica da medição. Descartes, afirma, também, que o ser humano tem outra parte que é o espírito e essa teoria passa a ser um ponto fundamental adotado por Husserl para suas pesquisas (ALES BELLO, 2016).

A psicologia segue caminhos de desenvolvimento próprios com os autores da ciência nascente (Sigmund Freud, Willian Stern, Carl G. Jung, entre outros)<sup>62</sup>. Então, nasce a corrente da psicologia chamada cognitivismo (década 60-70) que estuda os processos da psique, seu funcionamento matemático, mas, ainda, não dá conta do ser humano por inteiro e, na sua evolução, surge a neurociência, que, interpretada por esses estudiosos, tem uma base de caráter matemático. Estes são os desenvolvimentos mais recentes do cognitivismo (ALES BELLO, 2016).

Sem adentrar-nos na evolução dessa ciência e suas interfaces, temos, na década de 80, que a neurociência é uma das áreas da psicologia que evolui no campo das investigações empíricas e explica o funcionamento do cérebro. Compreendeu-se, assim, que a neurociência possibilitava a compreensão do funcionamento da consciência. As ciências já reconhecem que as explicações advindas da neurociência são apenas uma parte da complexidade da consciência do ser humano.

Desde que Descartes (século XVII) começou a roubar cadáveres para poder pesquisar como era o corpo por dentro e descobriu que a circulação do sangue dava-se em uma rede em que o coração era a bomba, concluiu-se que o corpo é uma máquina e essa ideia faz-se presente em muitas ciências ainda hoje, chegando ao ponto de associar a mente do ser humano a um computador. Julga-se que é possível criar máquinas cada vez mais sofisticadas para chegar à imitação do ser humano. Os fundamentos da neurociência associam o domínio das funções bioquímicas e fisiológicas do cérebro como os únicos elementos que explicam a

---

<sup>62</sup> Sugere-se acessar a linha de tempo desenvolvida por PEREIRA, Marcos Emanuel. Departamento de Psicologia Universidade Federal da Bahia História da Psicologia. Linha de tempo das ideias psicológicas. Departamento de Psicologia Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.oocities.org/~emanoel/linha2.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019.

consciência do ser humano, tendendo a prospectar a reprodução dessas funções em robôs. A neurociência surge com o propósito de investigar mais a fundo a natureza do cérebro, os neurônios e as suas conexões. Trata-se de uma abordagem muito importante, porém não pode ser tomada como única para responder quem é o ser humano (ALES BELLO, 2016).

A neurociência, em parte, vincula suas pesquisas ao potencial da inteligência artificial. À medida que se avançou em tecnologia, robotização, surgiram novamente questionamentos sobre a natureza do humano face à máquina. Do ponto de vista histórico e da perspectiva fenomenológica, é um grande equívoco perguntar sobre quem é ser humano a partir das máquinas. Pode-se dizer sobre o que o ser humano é capaz de criar, desenvolver, como parte de sua inteligência, criatividade, iniciativa e inovação, também pode criar máquinas muito funcionais. Essa ciência tenta discursar sobre a consciência a partir de um único campo de fundamentação. Nem tudo é evidenciável por meio de máquinas e de testes que visam identificar no ser humano aspectos materiais, fisiológicos, pois há processos humanos que transbordam a corporalidade. Para esclarecer essas relações, Ales Bello usa uma comparação e diferenciação do que representa a base e o que representa a fonte. Afirma que o cérebro é a base, a partir da qual atuam os aspectos materiais, os neurônios e suas funções, mas também há algo de potência, de espírito, que ativa diferentes funções e representa a fonte de onde surgem (ALES BELLO, 2016).

Embora a filosofia há muito tempo venha ocupando-se sobre como se dá o conhecimento, a partir do momento que a psicologia toma para si o estudo do conhecimento, como derivação de suas investigações sobre o cérebro. Seguem outras investigações que surgem a partir da fenomenologia, ou seja, a pesquisa sobre o conhecimento pela filosofia está inserida no âmbito dos aspectos epistemológicos, na busca da verdade, na diferenciação do que se constitui opinião. Já na psicologia, o conhecimento é tomado na perspectiva da psique e da mente, atendo-se ao funcionamento neurológico físico, nas estruturas da mente, legitimando, deste modo, a veracidade das investigações, a partir dos estudos físico-matemáticos, e aproximando a mente ao computador, ao robô, opção que se traduz pela abordagem cognitivista.



Outro desdobramento foi a abordagem comportamentalista (Behaviorismo), entendendo que, por meio das ações, reações dos sentidos, compreende o todo do humano. Nesse paradigma da psicologia comportamentalista, o ser humano só se compreende por meio de um terceiro, com mediação de outros profissionais que operam testes, exames clínicos; o que representa uma grande diferença para a fenomenologia (ALES BELLO, 2016). A fenomenologia entende que o ser humano é capaz de desenvolver instrumentos pessoais para se conhecer, autoeducar-se e desenvolver as suas potencialidades, fazendo um itinerário próprio, que inclui a dimensão espiritual, pois entende que “no espiritual há uma interioridade” (STEIN, 1935-1936/1988, p.255).<sup>63</sup> É preciso lembrar que há outras abordagens da psicologia que se aproximam muito da fenomenologia pela abertura ao diálogo e incorporação da introspecção como exercício pessoal para chegar a verdade de si, ativando a sua percepção interna como forma original de vivência para conhecer a si mesmo:

Com Husserl, chamamos de percepção interna a forma mais original dessa vivência, a partir da qual os juízos e as conclusões são construídos e que - guardados na memória - levam àquele acervo de vivências gradualmente reunidas, através das quais ‘nos conhecemos’ (STEIN, 1935-1936/1988, p.388)<sup>64</sup>.

É fundamental compreender que o paradigma cientificista, da ciência natural, alavancou a abordagem cognitivista, que vem cada vez mais aprimorada na linha da neurociência. Esta, por sua vez, alia-se à lógica de mercado da tecnologia para dizer o que é o ser humano e como controlá-lo, tendo em vista os projetos econômicos que envolvem a construção de robôs e, por fim, a hibridização de seres humanos com robôs.

Há, também, ensaios de pensadores, buscando estabelecer conexões quanto às especificidades dos seus estudos em neurociência cognitiva e fenomenologia, conforme publicação da Revista Paradoxa (2009) que reúne diferentes estudiosos para tecer respostas compartilhadas à questão: "De onde vem a consciência?". Esse

---

<sup>63</sup> Nello spirituale ha una ‘interiorità’ (STEIN, 1935-1936/1988, p.255). Tradução nossa.

<sup>64</sup> Con Husserl chiamiamo percezione interna la forma più originaria di questa esperienza, muovendo dalla quale si costruiscono giudizi e conclusioni e che - conservata nella memoria - porta a quel patrimonio di esperienze raccolte gradualmente, attraverso il quale ‘conosciamo noi stessi’ (STEIN, 1935-1936/1988, p.388). Tradução nossa.

debate é muito importante no contexto atual e nos estudos sobre o futuro realizados por muitos centros de pesquisa de universidades e empresas, situando a inteligência artificial como chave para ampliar o conhecimento sobre o ser humano, afirmando o intento de reproduzir o ser humano na instituição da suposta consciência robótica.

Contudo, ainda há pouco debate sobre a apropriação do conceito de consciência com fundamentos na antropologia e fenomenologia nos discursos atuais da área da educação e formação do ser humano.

#### 4.10.1 As Ciências do Espírito: Um novo olhar sobre o ser humano

As chamadas “ciências do espírito” (*Geisteswissenschaften*) representaram um novo paradigma, no início do século XX, para repensar o lugar do ser humano e sua relação com o cosmos no contexto de crise das narrativas e representam um contraponto às chamadas ciências da natureza. Stein enfatiza como um elemento de início de sua análise que o conceito "espírito é uma palavra ambígua e é necessário utilizá-la aqui nesse duplo sentido. Designa, por um lado, uma pessoa espiritual e, por outro, uma esfera espiritual" <sup>65</sup> (STEIN, 1922/2007, p.75). A demarcação realizada pela fenomenologia e a descrição da diferença entre a psique e espírito possibilitaram, para Stein, o desenvolvimento de um outro ponto de vista teórico-científico, dando origem a um novo estatuto epistemológico para a psicologia. Manganaro (2012) expõe a formulação sobre consciência a partir de seus estudos das obras de Stein:

Por 'consciência' entende-se o *erleben* puro, que é realizado no *Erlebnisse* intencional; se o termo 'espírito' se refere em primeiro lugar apenas aos *atos espirituais*, então, os segundos correspondem de acordo com suas estruturas a 'experiências conscientes', na descrição das quais coincidem a ciência do espírito e a fenomenologia da experiência (MANGANARO, 2012, p.84)<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> Para empezar, espíritu es una palabra ambigua y es necesario utilizarla aquí en ese sentido doble. Designa, por un lado, una persona espiritual y, por otro, una esfera espiritual (STEIN, 2007, p. 75). Tradução nossa.

<sup>66</sup> Con 'coscienza' s'intende il puro *erleben*, che si attua negli *Erlebnisse* intenzionali; se con il termine 'spirito' ci si riferisce in primo luogo soltanto agli *atti spirituali*, allora, questi ultimi corrispondono secondo le loro *strutture* ai 'vissuti coscienziali', nella descrizione dei quali coincidono la scienza dello spirito e la fenomenologia del vissuto (MANGANARO, 2012, p. 84). Tradução nossa.

Na obra "Ser finito Ser Eterno" (1935-1936/1988), a filósofa compartilha o ápice de sua elaboração sobre o entendimento do que é o "espírito" (*Geist*) e como este se expressa. Aborda dimensões que fogem do senso comum, pois propõe compreender que tudo o que é criado emana o espírito pelo qual foi constituído. Stein compara isso com uma bela música que dá conta da intencionalidade do espírito de seu artista que comunica algo. Assim, se o humano é formado e forma-se e, parte da matéria em que ele mesmo é constituído provém do ser espiritual, "a vida plena de sentido, portanto, é vida transbordando, irradiando: ela tem a forma de ser, que chamamos de espiritual" (STEIN, 1935-1936/1988, p. 401)<sup>67</sup>.

O caminho de significação e de desdobramento da vida é um processo espiritual, pois implica em se conhecer, acionar a vontade e o agir livre, ou seja, é um processo de educação para a decisão de ser. A conceituação de "espírito" (*Geist*), no contexto da investigação de Husserl e Stein, possui um contorno muito diferente do senso comum. O elemento espiritual é parte constituinte do humano e dá conta de uma dimensão não material. A esse respeito, Stein argumenta que:

[...] o ser espiritual é um ser em si mesmo (*Sein in sich selbst*). O espiritual possui uma 'interioridade' num sentido absolutamente desconhecido daquilo que é material [...] É a partir deste centro interior que o ser espiritual é configurado em uma unidade tudo o que é e o que compreende, numa assimilação possível apenas a um ser que é espiritual (STEIN, 1935-1936/1988, p. 255).<sup>68</sup>

Essa filósofa apresenta a dimensão do centro espiritual como o núcleo (*Kern*) do ser humano, como a sua marca de singularização. Essa dimensão desenvolve-se no decorrer das vivências da história de vida de cada pessoa, mas não está desvinculada dos grupos sociais em que ela insere-se. É no forjar a individualidade, com seus valores, leitura de mundo, relações interpessoais e significação do

---

<sup>67</sup> La vita piena di senso però è vita straripante, irradiante: ha la forma dell'essere, che noi chiamamo spirituale (STEIN, 1935-1936/1988, p. 401) Tradução nossa.

<sup>68</sup> [...] l'essere spirituale è un essere in sé (*Sein in sich selbst*). Lo spirituale ha una 'interiorità' in un senso assolutamente sconosciuto a ciò che è materiale [...] È a partire da questo centro interno che l'essere spirituale si struttura e comprende in una unità ciò che è e tutto che si assimila, in un'assimilazione possibile solo a un essere che è spirituale (STEIN, 1935-1936/1988, p. 255). Tradução nossa.

transcendente que a pessoa vai exercendo movimentos reflexivos, de exercício da vontade e de livres escolhas.

Com efeito, é o espírito, atividade intelectual e vontade em ação, que faz com que o ser humano saiba de si, do outro e do cosmos. Cabe recordar que na obra de Stein “espírito e razão são inseparáveis, envolvendo um ao outro” (STEIN, 1935-1936/1988, p. 383)<sup>69</sup>. O “próprio ser humano manifesta-se pelo espírito” (STEIN, 1935-1936/1988, p. 326)<sup>70</sup> a partir de sua corporeidade.

Gerda Walther, que foi aluna de Stein, em um artigo de 1928, intitulado: "*Ludwig Klages und sein Kampf gegen den'Geist*"<sup>71</sup>, apresenta cinco concepções do termo espírito que eram presentes naquela época e um sexto conceito foi desenvolvido por Ludwig, conforme citação de Bavaresco, a seguir:

1° A consciência em geral, a totalidade das vivências intencionais, os 'atos', aos quais, no entanto, têm de acrescentarem-se, todavia não atualizados, mas que justamente estão surgindo do fundo da consciência para atualizarem-se. 2° O intelecto, a razão, a consciência que forma conceitos e juízos, com exclusão de todo sentimento, volição e valoração. 3° A consciência 'superior' – em contraposição à consciência anterior – que apreende e conhece ideias e valores. 4° Os atos e vivências que de um ser animado fazem uma 'pessoa', as facetas de seu ser que lhe permitem conhecer e determinar a si mesmo; portanto, predominantemente os atos reflexivos de todas às classes, estimativos e cognoscitivos, mas, acima de tudo, os volitivos. 5° Finalmente, também pode entender-se por 'espírito' aquela esfera mística religiosa na qual se submerge o místico em certos e determinados êxtases e que brota do fundamento divino do mundo (ou de um aspecto seu) ou parece desembocar nele, do qual os seres metafísicos, 'as enteléquias' de todos os seres, parecem dimanar (no sentido de Plotino), e ao que voltam de novo quando 'involuem' (no sentido do mestre *Eckhart*). Pode chamar-se 'espírito cósmico', sem nenhuma relação com a consciência e a intencionalidade no sentido corrente, ainda que pode estar ligada com elas por distintas maneiras<sup>72</sup> (WALTHER, 1930, p. 266-267 apud BAVARESCO, 2017, p. 44).

<sup>69</sup> Perché spirito e ragione sembrano inseparabile implicandosi reciprocamente (STEIN, 1935-1936/1988, p. 383). Tradução nossa.

<sup>70</sup> [...] essere manifesto per lo spirito (STEIN, 1935-1936/1988, p. 326). Tradução nossa.

<sup>71</sup> Ludwig Klages e sua luta contra o espírito (WALTHER, 1928). Tradução nossa.

<sup>72</sup> 1° La conciencia en general, la totalidad de las vivencias intencionales, los "actos", a los cuales, sin embargo, han de añadirse los todavía no actualizados, pero que justamente están surgiendo del fondo de la conciencia para actualizarse. 2° El intelecto, la razón, la conciencia que forma conceptos y juicios, con exclusión de todo sentimiento, volición o valoración. 3° la conciencia "superior" – en contraposición con la conciencia anterior – que aprehende y conoce ideas y valores. 4° Los actos y vivencias que de un ser animado hacen una "persona", las facetas de su ser que le permiten conocerse y determinarse a sí mismo; por tanto, predominantemente los actos reflexivos de todas las clases, estimativos y cognoscitivos, pero, ante todo, los volitivos. 5° Finalmente, también puede

Nas discussões fenomenológicas, há uma polissemia do conceito de espírito. Todas convergem à manifestação da essência do ser humano, objetivada pela presença da consciência ativa (reunindo intelecto, vontade e ato) que se expressa nas vivências de múltiplas formas. Portanto,

[...] o conhecimento da *consciência* como análise e classificação e, portanto como descrição, só pode ser conhecimento no curso do vivido individual, como conhecimento de formas concretas das vivências individuais, como conhecimento do modo concreto da vivência que se realizaram neste fluxo; as condições de suas possibilidades são: *consciência original* (e, portanto, consciência do viver), *retenção*, *reflexão*, liberdade de reprodução e capacidade de extrair um *conteúdo idêntico* de diferentes produções (STEIN, 1917/2014, p. 105)<sup>73</sup>.

Deste modo, tem-se que as ciências do espírito desenvolveram outra interpretação sobre o que é a consciência para o ser humano, contrapondo a abordagem cognitivista que encontrava seus fundamentos nas ciências naturais. Na citação acima, Stein descreve os caminhos para conhecer o que é a consciência, identificando as formas pelas quais esta se manifesta no processo de desenvolvimento do ser humano. A seguir, tais aspectos serão aprofundados.

#### 4.10.2 A consciência originária: a novidade do conceito em Stein

Stein apresenta a consciência originária como “conhecimento último” e assevera que este é “o primeiro problema da filosofia” (STEIN, 1932-1933/1998, p.

---

entenderse por “espírito” aquella esfera místico-religiosa en la que se sumerge el místico en ciertos y determinados éxtasis y que brota del fundamento divino del mundo (o de un aspecto suyo) o parece desembocar en él, del cual los seres metafísicos, “las entelequias” de todos los seres, parecen dimanar (en el sentido de Plotino), y al que vuelven de nuevo cuando “involucionan” (en el sentido del maestro Eckhart). Puede llamarse “espíritu cósmico”, sin ninguna relación con la conciencia y la intencionalidad en el sentido corriente, aunque puede estar ligada con ellas por distintas maneras (WALTHER, 1930, p. 266-267 apud BAVARESCO, 2017, p. 44). Tradução nossa.

<sup>73</sup> [...] la conoscenza della coscienza come analisi e classificazione e dunque descrizione può soltanto essere conoscenza del corso del vissuto individuale, come conoscenza dei modi concreti del vissuto individuale, come conoscenza dei modi concreti del vissuto, che si sono realizzati in questo flusso; condizioni della sua possibilità sono: *coscienza originaria* (e dunque coscienza del vivere), *ritenzione*, *riflessione*, libertà della riproduzione e capacità di estrarre un *contenuto identico* da produzioni differenti (STEIN, 1917/2014, p. 105). Tradução nossa.

151)<sup>74</sup>. A consciência originária antecede o esforço humano de tomar conta de si e das coisas por meio da reflexão e por se tratar de algo intrínscio à constituição ontológica. Neste caso, não pode separar-se da teoria do conhecimento. Portanto, conhecer a consciência difere de viver a consciência no fluir das vivências (STEIN,1932-1933./1998). Mas não há como conhecer a consciência sem a consciência originária identificada como uma luz interior que desperta a alma. A consciência originária é ponto de partida para o conhecimento da consciência da reflexão:

Somente através desta consciência original é possível 'conhecimento' da consciência, que o conhecimento em si mesmo é incapaz de dar. Na vivência originária não há nenhum 'momento' que diferencie qualquer igualdade, diferença ou similaridade com a vivência anterior, nenhuma 'extrapolação' de uma essência comum e um conhecimento como isto ou aquilo (como percepção, como alegria, como uma decisão e assim por diante): tudo isso já pressupõe a objetivação, a apreensão reflexiva. Isso, no entanto, só pode nascer na base da consciência originária (STEIN,1932-1933./1998, p. 152).<sup>75</sup>

Deste modo, a consciência originária refere-se à condição presente em todo o ser humano de se permitir saber que vive e em cada vivência, saber que está vivendo. Assim,

[...] entramos no terreno da consciência por meio da percepção ao apreender imediatamente que uma pessoa é diferente de um objeto: esse ato é a empatia ou intropatia (*Einfühlung*). Sua peculiaridade é a de sentirmos imediatamente que estamos em contato com outro ser humano, de tal modo que podemos nos referir ao *nós*. Apreendo o outro de modo imediato, sem mesmo começar a raciocinar (ALES BELLO, 2006, p.38).

A consciência originária é constitutiva do ser humano, no seu movimento de dar-se conta (ato de consciência = *Erlebnisse*), perceber-se, perceber o outro na sua individualidade e o contexto. A atividade da consciência passa pela corporeidade de

<sup>74</sup> La coscienza originaria come conoscenza 'ultima' [...] questo è il primo problema della conoscenza (STEIN, 1932-1933/1998, p. 151). Tradução nossa.

<sup>75</sup> Solo attraverso questa coscienza originaria è possibile una 'conoscenza' della coscienza, che la conoscenza stessa non è in grado di dare. Nel vivere originario non ho affatto alcun 'momento' che si differenzia alcuna uguaglianza, differenza o somiglianza con il vivere precedente, alcuna 'estrapolazione' di una essenza comune e di una conoscenza *come* questo o quello (come percezione, come gioia) come decisione e così via): tutto ciò presuppone già l'oggettivizzazione, l'apprensione riflessiva. Questo, tutttavia, può solo nascere sul fondamento della coscienza originaria (STEIN, 1932-1933/1998, p. 152). Tradução nossa.

forma natural, pelos sentidos de um corpo vivo (*Leib*). Ales Bello recorda uma expressão de Santo Agostinho que diz: "*intima scientia est qua nos vivere scimus* que significa que na interioridade nós seres humanos sabemos e temos consciência que estamos vivendo. E o que é essa ciência íntima? É a consciência" (ALES BELLO, 2006, p.88). A expressão "ciência íntima" significa o dar-se conta. Esse processo acontece porque o ser humano pode acionar seus diversos sentidos, movimentos (tocar, sentir, ouvir) e apreciar, dar-se conta de tudo o que o cerca, visto que:

[...] sou um corpo vivente, consciência encarnada que se mostra também pelo olhar, pelo tom da voz, pelos silêncios, gestos, mímica, estilo de caminhar, em uma palavra, por tudo o que permite que se estabeleça contato com a pessoa do outro, doente ou não doente, na sua ipseidade, no seu ser si mesmo, irreduzível (ALES BELLO, 2016, p.119).

É na condição do cotidiano, das vivências em fluxo, que o ser humano percebe-se, toma consciência do que é, pode ou deve ser. Neste tipo, o acento está na tomada de posição e reconhecer o lugar, mas

[...] o que permanece essencialmente, em nome da possibilidade de apreender a essência, é a 'consciência' pura, o eu puro, como suas experiências (*Erlebnisse*). É uma questão de aplicar a redução eidética ao eu para apreender as estruturas da subjetividade (ALES BELLO, 2003, p. 23)<sup>76</sup>.

Nesta forma de consciência, o ser humano é capaz de captar, apreender o sentido, a essência do outro sem esforço reflexivo, ou seja, é algo que está antes, refere-se a uma postura, de estar desperto. Mas também move o esforço em querer, desejar apropriar-se do entendimento de algo. De acordo com Alfieri, a consciência funda o eu pessoal:

Esse querer 'tomar consciência' demarca a irreduzibilidade da fundação de um núcleo da individualidade autocentrada; no caso de uma descentralização da personalidade individual, corre-se o risco de o indivíduo

---

<sup>76</sup> [...] ma ciò che rimane essenzialmente, in nome della possibilità di cogliere l'essenza, è la "conscienza" pura, il puro io, con i suoi vissuti (*Erlebnisse*) Si trata di applicare la riduzione eidetica all'io per cogliere le strutture della soggettività (ALES BELLO, 2003, p. 23). Tradução nossa.

ficar à mercê das circunstâncias externas, fazendo com que o seu viver 'se consuma' nas reações a elas. É por meio de um viver desperto (ou centrado) que o indivíduo 'sente' o fluir de sua individualidade, a qual pode ser objetivada por meio do reconhecimento da própria ipseidade e a partir da disposição de elevar-se no contínuo processo de 'regeneração' que afeta não só a esfera pessoal, mas também toda resposta às solicitações provenientes do exterior (ALFIERI, 2014/2016, p.102).

A consciência, originária desta maneira, é algo que constitui o ser humano, está dada no centro do seu viver e, o ser humano vai vivenciando, vai descobrindo, desvelando, apropriando-se de si mesmo na sua singularidade. Refere-se à consciência do eu, pois, a "consciência original que acompanha todo eu vivo na medida em que é parte dele, está presente sem ter sido introduzida intencionalmente" (STEIN,1935-1936/1988, p.446)<sup>77</sup>. A dimensão que expressa a ação da consciência é a explicitação da "intencionalidade como constitutiva da consciência" (MANGANARO, 2012, p. 74). Esta autora acrescenta que "a intencionalidade da consciência se expressa através de um ato originário, cujo estatuto filosófico e gnosiológico (hoje se diria 'cognitivo') é uma questão de colocar em evidência (MANGANARO, 2012, p. 77).<sup>78</sup>

É importante ressaltar que a consciência intencional é experiencial; é o viver aqui e agora (*vissuto*) que se manifesta em ato (MANGANARO, 2012, p. 311), sendo assim, "a intencionalidade resulta específica da vida da consciência (MANGANARO, 2012, p. 336).<sup>79</sup>

A retenção, por sua vez, é uma parte do fluxo das vivências em que se opera o registro do vivido e passa a ser memória passada. Trata-se do ato de reter, guardar as vivências como registros que podem ser acessados como memórias do passado. Já a protensão refere-se ao futuro; o ser humano pode imaginar e projetar ideias, situações na sua visão futura. A retenção é, de alguma forma, condição de quem propicia a reflexão e a reprodução. Trata-se de um movimento que não fixa a vivência, mas forma uma base que permite outros processos, pois o viver de forma

<sup>77</sup> La coscienza originaria che accompagna ogni lo vivente in quanto fa parte di esso, è presente senza essere stata introdotta intenzionalmente (STEIN,1935-1936/1988, p. 446). Tradução nossa.

<sup>78</sup> L'intenzionalità della coscienza si esplica dunque attraverso un agire originário, il cui statuto filosofico e gnosiológico (oggi si direbbe 'cognitivo') si tratta di mettere in evidenza (MANGANARO, 2012, p. 77). Tradução nossa.

<sup>79</sup> L'intenzionalità risulta specifica della vita della coscienza (2012, p. 336). Tradução nossa.



singular as vivências, “requer, de algum modo, como motivo, a retenção” (STEIN, 1998, p. 153)<sup>80</sup>.

No que concerne à reflexão no senso comum, no contexto das ciências humanas (psicologia, educação, sociologia e comunicação), às vezes, ela é apresentada como a única forma de desenvolver a consciência, visto que foram desenvolvidos diferentes métodos para julgar os diferentes conteúdos trazidos pelo mundo ao sujeito. Mas o sentido fenomenológico apresentado por Husserl guarda uma nova abrangência. Tal sentido é explorado por Quepons, que assim se expressa:

O *Selbstbesinnung* não é apenas uma reflexão analítica das estruturas da consciência, mas também um processo meditativo que explicita as implicações de um sentido intencional tácito, cuja exibição sensível é a atmosfera emocional da situação, o objetivo ‘quase correlato’ de como Eu ‘encontro’ (*sich befinden*); embora o objetivo seja diferente, no entanto, procedemos de acordo com as mesmas diretrizes da análise intencional, que são objeto da fenomenologia em sentido estrito (QUEPONS, 2014, 105-106).<sup>81</sup>

No sentido fenomenológico (*Selbstbesinnung*), a reflexão é uma outra forma do ser humano acionar a consciência por meio de um movimento que se origina em sua interioridade. É um movimento de pensar sobre algo, sobre si mesmo, sobre o outro para colher o que revela. É um tipo de conhecimento realizado nos "atos de reflexão" (STEIN, 1919-1932/2014, p.102). A propósito disso, a filósofa assevera que:

Há também um conhecimento (no sentido estrito do termo) de consciência, ou atos de reflexão, no qual ele é feito objeto, analisado e colhido conceitualmente. Uma reflexão, no entanto, não é ‘conhecimento’ de si mesmo, isto é, não tem como seu próprio objeto, mas uma percepção externa, uma memória e assim por diante (STEIN, 1998, p.151)<sup>82</sup>.

<sup>80</sup> [...] in ogni modo, richiede come ‘motivo’ una ritenzione (STEIN, 1998, p. 153). Tradução nossa.

<sup>81</sup> La *Selbstbesinnung* no solo es una reflexión analítica de las estructuras de la conciencia, sino también un proceso meditativo que explicita las implicaciones de un sentido intencional tácito, cuya exhibición sensible es la atmósfera emotiva de la situación, el “cuasi-correlato” objetivo de cómo me “encuentro” (*sich befinden*); aunque el objetivo es otro, no obstante, se procede de acuerdo con las mismas pautas del análisis intencional, que son tema de la fenomenología en sentido estricto (QUEPONS, 2014, p. 105-106). Tradução nossa.

<sup>82</sup> C’è anche una conoscenza (nel senso stretto del termine) della coscienza, ovvero atti della riflessione, nei quali essa è resa oggetto, à analizzata e colta concettualmente. La riflessione, però, non è ‘conoscenza’ di se stessa, cioè non ha per oggetto se stessa, ma una percezione esterna, un ricordo e così via (STEIN, 1919-1932/1998, p.151). Tradução nossa.

Ademais, a consciência, que conhece pela reflexão, é acionada pela chamada "luz interior" (STEIN, 1932-1933/2013, p. 108) que irradia o entendimento, a clareza sobre as vivências e faz perceber o sentido. Ales Bello compara a consciência com um espelho que acaba refletindo os elementos constitutivos da complexa estrutura que é o ser humano e que toda a reflexão ocorre mediante o conteúdo indicado pela consciência (ALES BELLO, 2003). Outro aspecto importante na utilização da imagem do espelho por Ales Bello é indicar que uma pessoa representa essa função de espelho para outra, porque na reação, no *feedback* do outro sobre o que a pessoa manifesta, auxilia no " 'autoconhecimento', permite-nos desenvolver o que está dormente em nós e nos torna claros o que somos ou o que não somos [...] portanto, também nos leva 'auto-avaliação' (ALES BELLO, 2003, p.77)<sup>83</sup>. A etimologia da palavra reflexão, no contexto da fenomenologia, ajuda-nos a compreender essa forma de exercer a consciência, conforme explicitado no excerto a seguir:

Reflexão, portanto, implica uma repetição e uma flexão sobre si mesmo, uma duplicação, uma multiplicação que envolve o *pathos*. Refletir significa apreender e representar essas 'dobras', o que significa que, ao mesmo tempo, nos percebemos como ser-pensamento-linguagem e que constituem a essência profunda do homem como um ser psíquico autoconsciente, contendo um 'algo' originário capaz de continuamente de auto-representação (AVERSA, 2012, p. 667)<sup>84</sup>.

O desenvolvimento da consciência, por meio da reflexão, é um tipo de ação que promove um processo em que o educando pode, conforme Pezzella (2007, p. 72), "[...] fixar a atenção em seus próprios comportamentos, positivos ou negativos,

---

<sup>83</sup> [...] infatti è un indispensabile aiuto per la nostra "autoconoscenza", consente di sviluppare quello che in noi è assopito e ci rende chiaro quello che siamo o quel che non siamo [...] e, quindi, conduce anche ad un'autovalutazione" (ALES BELLO, 2003, p. 76-77). Tradução nossa.

<sup>84</sup> Riflessione implica, dunque, una ripetizione ed un piegarsi su sé stessi, un duplicarsi, un moltiplicarsi che comporta *pathos*. Riflettere vuol dire cogliere e rappresentare quelle 'pieghe' che fanno sì che contemporaneamente ci si percepisca come essere-pensiero-linguaggio e che costituiscono l'essenza profonda dell'uomo in quanto essere psichico cosciente di sé, contenente un 'qualcosa' di originario capace continuamente de auto-rappresentarsi (AVERSA, 2012, p.667). Tradução nossa.

para permitir uma revisão, um redimensionamento, um reconhecimento consciente de suas próprias atitudes e estilos de vida”<sup>85</sup>.

Já a reprodução da vivência é a capacidade do ser humano de repetir, buscar e acessar algo novamente porque reconhece e escolhe os resultados dessa vivência para a sua individualidade. A “reprodução deve ser uma vivência que contenha em si toda a singularidade desta outra vivência, mas, ao mesmo tempo, contenha algo da repetição da anterior” (STEIN, 1919-1932/1998, p. 153)<sup>86</sup>. Essas vivências, que são repetidas, é que formam os hábitos. O hábito, enquanto ato repetido, em qualquer dimensão do viver, passa a oferecer determinado conteúdo que vai tomando forma na individualidade.

A reprodução das vivências contribui para formar os hábitos e as rotinas do ser humano no tempo e no espaço, compondo a dimensão histórica que o ser humano vive no tempo. As vivências são diferentes, originais, mas conservam essências comuns, portanto, é neste sentido que elas podem ser reproduzidas. Essa capacidade faz o ser humano recordar o que são e onde estão as coisas a sua volta permite nomear, reconhecer, comparar:

A consciência manifesta os fatos que estão enraizados nas profundezas da alma e trata em profundidade o eu e, apesar de sua mobilidade; a voz do profundo lembra sempre em seu lugar, para uma relação com a sua ação (STEIN, 1935-1936/1988, p. 455-456)<sup>87</sup>.

A capacidade de reproduzir as vivências, a partir de suas essências, possibilita desenvolver relações intersubjetivas, de compreensão de referenciais comuns na linguagem, criar sintonia entre as pessoas a partir das coisas que veem, tocam, transformam materiais, interagem com a sua comunidade, com a sociedade e cultura. No conjunto das relações do ser humano existem níveis diferentes de

---

<sup>85</sup> [...] fissare l' attenzione sui propri comportamenti, positivi o negativi che siano, per permettere una revisione, un ridimensionamento, una presa d'atto cosciente e consapevole dei propri atteggiamenti e stili di vita (PEZZELLA, 2007, p.72). Tradução nossa.

<sup>86</sup> Questa riproduzione deve essere un vissuto che contenga in sé tutti i singoli tratti dell'altro, ma nello stesso tempo è contrassegnato come ripetizione del precedente (STEIN, 1919-1932/1998, p. 153). Tradução nossa.

<sup>87</sup> La coscienza manifesta come i fatti siano radicati nel profondo dell'anima, e trattiene nel profondo dello nonostante la sua libera mobilità - la voce dal profondo lo richiama sempre al suo posto, per un colloquio sul suo agire (STEIN, 1935-1936/1988, p. 455-456). Tradução nossa.

interação: família, escola, estado, sociedade e estado. Nesse contexto configuram-se as instâncias de vida privada e da vida pública (ALES BELLO, 2003).

A consciência pode acionar compreensões, princípios que integram a constituição mais profunda de cada pessoa, tornando absolutamente única a forma de ser de cada si-mesmo, mas, ao mesmo tempo, permitir a compreensão mútua e a empatia. É a reflexão realizada sobre as vivências que estrutura o conhecimento que se torna, base, suporte, inspirador de outras vivências com a possibilidade de antecipar o juízo sobre o que representa tais vivências, seus impactos bons ou ruins para si mesmo e para os outros.

Apesar de o ser humano ser capaz de reconhecer em cada vivência a essência comum entre elas (STEIN, 1932-1933/2013), ele sempre é livre para escolher ou não reproduzi-la. Sempre é uma nova ação, uma nova vivência. Esse processo constante acontece no fluir das vivências e “o ser-consciente-de-si-mesmo não é um momento que permanece sempre o mesmo durante toda a vida, há um grau de consciência, a luz interior pode iluminá-lo mais ou menos claramente” (STEIN, 1932-1933/1988, p.154)<sup>88</sup>. Portanto, o conhecimento da consciência só é possível unicamente como conhecimento da essência” (STEIN, 1932-1933/1998, p. 155)<sup>89</sup>.

É importante considerar que as vertentes da psicologia que deram origem as interpretações da consciência tendem a fragmentar e tornar exclusivos seus lugares de compreensão. É preciso ter atenção ao fato de que a neurociências tem importante contribuição para dizer da estrutura biológica, funcionamentos e limites, mas não responde de forma exclusiva porque não consegue dar conta sozinha de temas essenciais: a empatia, a intersubjetividade e o tornar-se pessoa que ultrapassa a psicologia (ALES BELLO, 2006, p.97).

Na fenomenologia, o conceito de consciência é representado “como atividade de dar-mos conta de” (BICUDO, 2016, p.27). Não se trata de separar excluir do estudo o aspecto biológico, mas inserir e situar no seu lugar, pois “a análise

---

<sup>88</sup> Non è un momento che rimane sempre identico durante l'intero vivere, c'è un grado di consapevolezza, la'luce interiore' può illuminare più o meno chiaramente (STEIN,1935-1936/1988, p.154) Tradução nossa.

<sup>89</sup> [...] la coscienza della coscienza è possibile soltanto come coscienza d'essenza (STEIN, 1935-1936/1988, p. 155). Tradução nossa.

fenomenológica se propõe compreender, de modo aprofundado, as questões sobre o corpo e cérebro, neurônios, máquina” (BICUDO, 2016, p.27).

Neste caso, a fenomenologia contribui com a introspecção rigorosa que não é um estudo para se observar os aspectos emocionais da ânima, mas admite que o ser humano pode, sim, compreender-se, de modo direto, sem o recurso de um instrumento ou obrigatoriamente uma mediação externa. É uma introspecção em que a pessoa olha para si e busca compreender a estrutura do ser humano, não as estruturas matemáticas que estariam dentro do cérebro, mas as concernentes aos aspectos antropológicos (BICUDO, 2016).

A fenomenologia é apresentada por Stein como uma forma qualificada de conhecer a si, ao outro, a natureza e a Deus. A movimentação da consciência é um ato intencional de dirigir o olhar para a realidade que se apresenta como “datidade” ou presença de modo originário. A partir do momento que a consciência entra em relação com o *logos* do fenômeno, ocorre um preenchimento do sentido desse fenômeno no sujeito, ou seja, uma intuição<sup>90</sup>. Esse processo chama-se “intencionalidade” (MANGANARO, 2016, p.30) no curso do método fenomenológico. Já Ales Bello analisa o caminho realizado por Edith Stein sobre o que constitui o método fenomenológico:

[...] é um ato teórico e prático, reconhecimento de uma problematidade, isto é, de uma não clareza do estado de coisas e decisão de mudança na atitude de crer, portanto, ato voluntário de suspensão da primeira crença, a fim de assumir uma possibilidade de ‘ver’ verdadeiramente a ‘coisa’ (ALES BELLO, 2000, p.153).

Stein cunha uma forma própria de pensar a fenomenologia aplicada ao campo da educação. Ela constrói a sua própria metodologia que se contrapõe aos modelos de fazer ciência e construir conhecimento de sua época. Tal reflexão é aprofundada por Ales Bello, quando esta afirma que Stein problematizava o contexto em que vivia e posicionava-se, de forma original, em relação à fenomenologia:

---

<sup>90</sup>O conceito de intuição na língua alemã é “*Anschauung*”. Esse termo também significa ideia, visão de alguma coisa (STEIN, 1935-1936/1988, p. 9-10).

[...] a questão da relação entre idealismo e realismo (debatida na escola fenomenológica): é um primeiro componente importante do distanciamento com relação a Husserl. O segundo se refere à circularidade entre experiência de fé e a investigação racional, presente no pensamento medieval (ALLES BELLO, 2015d, p.195).

Denota-se que o principal aspecto que distancia Stein de Husserl, no que se refere ao método fenomenológico, é a sua posição sobre o conceito de “transcendental”. Stein, diferentemente de Husserl, diz que o transcendental “volta a ser conectado à questão ontológico-metafísica” (ALES BELLO, 2015d, p. 202).

A fenomenologia mostra que, à medida que o ser humano percebe algo, ocorre o preenchimento da ideia sobre a coisa. Dessa forma, as vivências munem o ser humano de sentidos sobre as coisas e, à medida que ocorrem novas vivências, esses sentidos já elaborados são acionados, ativados, preenchendo a compreensão, que permite a identificação, o reconhecimento, a comparação e outras ações sobre o objeto conhecido. Esse processo implica na ação da consciência originária e da consciência reflexiva como movimentos contínuos.

#### **4.10.3 A consciência em Stein na pesquisa**

O conceito de consciência tomado nesta pesquisa tem seu fundamento na fenomenologia e não na esfera da biologia e da neurociência. O conceito aqui é tomado como condição essencial que emerge da vivência do fenômeno, portanto, “não nos interessa a consciência “em si”, mas a consciência enquanto correlação com o mundo” (HOLANDA, 2014, p.65), ou seja, o “dar-se conta” da vivência, no curso do viver, o manifestar do emergir de uma voz interior (*Gewissen*) (STEIN, 1917/1992). Esse tipo de consciência é que deve fazer parte do processo de formação docente, pois permite ser analisado pelo empenho pessoal de saber das próprias vivências e refletir sobre elas.

O processo de ativação da consciência intencional faz com que o mundo seja presentificado ao ser humano que vivencia o fenômeno. Essa presentificação dá-se na correlação, no movimento intencional, sendo que “a análise intencional husserliana irá, portanto, recobrir toda a esfera do “espírito” (*nous*), e compor-se-à

da análise da *nóese* (atividade da consciência) e do *nóema* (o objeto constituído por essa atividade” (HOLANDA, 2014, p 65). (Grifo do autor).

Ales Bello (2016, p.48), de forma sintética, reconhece que “a consciência é a registo vivida daquilo que se apresenta e que impulsiona a buscar sentido”. Portanto, não há como pensar fenomenologicamente sem o acionamento da consciência intencional. Essa dimensão é exclusivamente humana e dá-se pelo fluir das vivências no mundo-da-vida. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Holanda (2014, p.71) atesta que:

A consciência para a fenomenologia é um fluir permanente, um contínuo indefinido de durações. A consciência é vivida numa temporalidade imanente, e a vivência é unificada num fluxo temporal, se dando num presente que vem de um passado em direção a um futuro. O tempo - no caso da fenomenologia, a temporalidade - desempenha uma função crucial para compreensão da consciência, por ser o elemento unificador das estruturas vivenciais.

Em Edith Stein, encontramos, no seu método fenomenológico, um referencial que ela utilizou para ler a sua própria vida e expressá-la na história de sua família e em cartas. Do mesmo modo, este referencial ampara a forma de construir o conhecimento sobre diferentes temas da onto-antropologia, da filosofia, da educação e, por fim, da teologia. O método fenomenológico pode ser utilizado nas pesquisas em educação hoje, pois esse método potencializa a desconstrução de modelos de naturalização da relação entre sujeito e objeto, ensino e aprendizagem, professor e aluno.

Assim, considera-se que a consciência não é um ato restrito, em que ocorre uma apropriação momentânea, uma ciência de algo, mas algo que antecede e é uma “luz interior” (STEIN, 1932-1933/2013) que define a individualidade. Essa “luz interior” pode manifestar-se em diferentes graus e configura o eu pessoal. A forma de vivificar, desenvolver, fortalecer essa luz interior é por meio do fluir das vivências, sendo que, “a única possibilidade para apreender os traços da vivência individual é a contínua percepção da vivência” (ALFIERI, 2014/2016, p. 114).

O conceito de consciência tomado de Stein para esta pesquisa é o potencial de fazer do fluir das vivências um processo de autoconsciência de si-mesmo, como

um movimento de “ter-se nas mãos” e desenvolver, configurar, modelar, o “centro pessoal” (STEIN, 1932-1933/2013, p.110). A consciência está no ser humano desde sempre, porém há um momento em que se faz necessário despertá-la. Esse despertar para se reconhecer na própria singularidade e ocorre em qualquer momento da vida, da infância à vida adulta:

A consciência do que é e como se é (*ein Bewußtsein von dem, es in sich selbst ist und wie es ist*) já está latente na criança, mas apenas quando ela acorda, seu eu é ativado. Você não pode antecipar este momento, nem agendar a priori. Isso acontece em um determinado momento. Pode acontecer nos primeiros anos de vida, mas também pode se expandir muito no tempo, até vida adulta (ROSELLÓ, 2018, p. 226).

A consciência pode ser desenvolvida ao longo do processo de formação e, por isso, Stein indica que é tarefa do processo formativo contribuir nessa atividade, “ascendendo gradativamente nos níveis de consciência [...] e transitar a partir da reflexão (*Übergang zur Reflexion*)”<sup>91</sup> (ROSELLÓ, 2018, p.226). Trata-se de algo muito complexo do humano, porque não se refere apenas a uma dimensão, mas implica a integralidade do ser. Cabe mencionar aqui a excelente síntese de Mondin, apesar de longa citação, sobre a implicação onto-antropológica da autoconsciência:

O estudo da autoconsciência dá-nos os seguintes resultados acerca da natureza do ser do homem: O homem é autoconsciência: é um ser que pensa a si mesmo (Descartes, Fichte, Teilhard); O homem é um ser encarnado: é consciente de ter um corpo e todos os seus atos de autoconsciência são filtrados através do corpo (Aristóteles, Merleau-Ponty, Marcel); O homem é um ser social: ele se conhece no encontro com os outros (Marx, Mounier, Buber, Marcel, Scheler, Nédoncelle); O homem é um ser finito: pois nasce e morre, é consciente de que o seu Eu não coincide com o seu Ser (Guardini, Wittgstein, Adorno); No homem, há uma profunda distinção entre o que é e o que pode ser: ele tem consciência de que o que é atualmente não é tudo o que pode ser e deve ser (Heidegger, Bloch); O homem é livre: ele sabe que é patrão do próprio ser, da própria vida, do próprio futuro (Sartre, Garaudy); É, porém, um ser condicionado: depende da natureza e da sociedade no seu ser e no seu agir (Spinoza, Marcuse, Levi Strauss); Em certa medida, é também alienado: sente-se diferente, pior do que deveria ser (Hegel, Marx, Nietzsche, Tillich, Heidegger); Transcende a matéria, o tempo, o espaço, o absoluto (Platão, Aristóteles, Plotino, Fichte, Barbotin, Buber, Heschel) (MONDIN, 1980, p.103-104).

---

<sup>91</sup> [...] ascienda paulatinamente los niveles de consciencia [...] y transite hacia la reflexión (*Übergang zur Reflexion*) (ROSELLÓ, 2018, p.226). Tradução nossa.



Mondin (1980), inspirado em Guardini, assevera ainda que o ser humano, em sua condição ontológica, está em constante busca da verdade que o impulsiona a transcender a sua humanidade em direção ao infinito que mora em si:

[...] grande verdade sempre afirmada por uma das mais antigas, autorizadas e duradouras correntes filosóficas, a platônica-agostiniana (que tira sua origem de Sócrates ou Platão, prossegue com Plotino e Agostinho e nos tempos modernos é validamente representada por Descartes, Leibnitz, Hegel, Rosmini, Blondel, etc.) (MONDIN, 1980, p. 104-105).

Reconhecemos, nos estudos de Stein, a forte influência dos teólogos franceses citados por Mondin (1980). Esse horizonte onto-antropológico de pensar o humano marca a proposta de formação em Stein. Concordando com a filósofa, a formação superior deverá levar em conta as opções claras sobre qual ser humano pretende formar (STEIN, 1959/1999) e para qual contexto de mundo.

Vimos, neste capítulo, que o conceito de consciência desenvolvido por Stein responde a um dos objetivos de pesquisa da tese. O processo de formação humana integral somente cumpre seu propósito de oferecer, no percurso de formação dos docentes e no curso de Pedagogia, estudos sobre uma onto-antropologia que fundamenta a concepção de ser humano de forma multidimensional. Também deverá proporcionar vivências por meio das quais os estudantes possam exercitar uma atitude fenomenológica sobre si e sobre tais vivências para se dar conta de como atuam diante das situações e como interagem com seus pares, seus mestres e com os alunos em situação de prática pedagógica. No capítulo seguinte, vamos aprofundar a concepção de formação em Stein a partir de sua fenomenologia. Esse exercício permitirá que os estudantes tenham a sua vida e docência nas próprias mãos, pois perceberão em ato contínuo o que estão vivendo (consciência originária) e poderão refletir sobre esse vivido de forma crítica (consciência reflexiva).

No próximo capítulo, serão aprofundadas as bases do modelo de estrutura do ser humano a partir dos fundamentos da antropologia e filosofia em Edith Stein.

## 5 LUZES DA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA DE EDITH STEIN SOBRE A FORMAÇÃO

### 5.1 INTRODUÇÃO

Pensar os processos de formação em qualquer contexto educativo, quanto mais na formação docente em nível superior, demanda uma tomada de posição inicial, deixando claro quais são os fundamentos antropológico-filosóficos que dão sustentação (STEIN, 1932-1933/2013) à ideia de ser humano que se quer formar. A partir da metáfora do mosaico que inspira a leitura da vida-obra de Stein, identifica-se a diversificada rede de fontes teóricas que apoiam a genuína e inovadora autoria do pensamento da autora. Esta apresenta a perspectiva da multidimensionalidade da estrutura do ser humano e seus processos de formação e, tal forma de pensar, é como que o conjunto de "peças" que formam o mosaico de sua vida-obra.

O presente capítulo reflete sobre os aspectos estudados por Stein que elucidam a compreensão necessária sobre o ser humano e suas relações internas e externas: a essência, a individualidade, a alteridade, a relação com a natureza (*Wesen*) e com o transcendente. Stein é instigada a desenvolver a sua reflexão

sobre a estrutura do ser humano a partir das inquietações advindas das respostas que recebia das ciências de seu tempo, conforme revela o excerto a seguir:

Stein critica, em primeiro lugar, as concepções de sujeito propostas pelas psicologias filosóficas, espiritualistas e materialistas do século XIX, apontando dois erros comuns a ambas: a definição de matéria e espírito como realidades independentes e unitárias, desconsiderando a evidência do indivíduo real que é “matéria formada”; e a proposição do dualismo matéria (corpo) espírito (mente) sem levar em conta os estádios intermediários constituídos pelo mundo orgânico e animal (MASSIMI, 2013, p.104).

O desafio de apresentar a originalidade do pensamento de Edith Stein, ao discutir o conceito de ser humano e como ela configura a perspectiva de sua antropologia filosófica, será a diretriz deste capítulo. Os fundamentos abordados neste capítulo constituem-se a base de sua visão pedagógica de educação e formação.

## 5.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO CONCEITO DE ANTROPOLOGIA

Adentrar na antropologia-filosófica implica retomar aspectos da história dos conceitos e seus autores na filosofia, pois este é o caminho para compreender a nova chave de leitura de Husserl (1859-1938) e Stein (1881-1942) sobre quem e como é o ser humano a partir da fenomenologia. A filosofia buscou, em todos os tempos, investigar quem é o ser humano, encontrar razões sobre porque existe a natureza e como tudo o que existe passou a existir. Essa busca incessante deu origem a várias interpretações, sempre partindo do referencial histórico, cultural e religioso de quem fazia as perguntas. O pensamento filosófico exige, em primeiro lugar, contextualização, pois é, a partir dessa consciência, que se reúnem instrumentos capazes de buscar a verdade.

Enfatiza-se, no presente capítulo, o estudo dos fundamentos antropológico-filosóficos apresentados por Stein, reconhecendo as fontes de onde ela buscou sustentar a sua visão sobre o que é a verdade, como se constitui o ser humano, qual é a sua visão de mundo e de Deus. A visão de Edith Stein foi tecida por muitos fios: história cultural e familiar, teorias da antropologia, ontologia, teologia e filosofia,

linguagem, educação e, de modo particular, a partir das vivências, das interações com outras comunidades e organizações da sociedade.

Quanto aos fundamentos de Stein, um dos destaques para seu estudos sobre as investigações de Husserl está na interpretação da palavra psique, que, para Husserl, aparece como algo somente do humano, sem o elemento transcendente e esse é o grande diferencial de Stein, que passa a utilizar o conceito de “*Geist*”<sup>92</sup>, unindo a psique com o transcendente para dizer que Deus é que representa essa força vital (*Lebenskraft*) presente na essência.

Outro importante aspecto a ser analisado é que a disciplina nascente de psicologia, palavra de origem latina (*psychologia*) que se compõe por “*logia*” que significa “estudo de” mais a palavra “*psyche*”, que tem origem na língua grega (*psykhe*) e significa espírito, mente, alma, ou seja, psicologia significa o estudo da alma (ALES BELLO, 2000). É importante considerar que a concepção de “alma”, adotada no início dessa disciplina, é derivada de Aristóteles que entende a dimensão da alma (= *ânima*). O estudo da alma, realizado pela Psicologia, tem a sua origem na cultura grega aristotélica, segundo a qual o ser humano é pensado a partir de sua condição imanente. Essa concepção influenciou toda a cultura ocidental, deixando de lado o divino, o transcendente, exaltando a natureza e o domínio sobre esta (ALES BELLO, 2000).

Cabe notar que Edith Stein, quando toma o estudo da “*anima*” em seus escritos, segue a vertente de Platão, Santo Agostinho e Tomás de Aquino. Ela apresenta o conceito de *ânima* com a união da dimensão da psique e do espiritual. Portanto, quando Stein utiliza esse conceito já trata de um sentido alargado, porque articula o estudo sobre o mundo pela via objetiva (inspirando-se em Tomás de Aquino) com a via subjetiva (inspirando-se em Santo Agostinho). Tal articulação permite assegurar que o ser humano descobre Deus e a sua humanidade dentro de si mesmo (ALES BELLO, 2000).

Já na história do Cristianismo, em grande parte, desde os movimentos primitivos, seguem a vertente platonista, que considera que a alma representa

---

<sup>92</sup> Palavra de origem indo-europeia que significa “fermentar”, logo, representa que o espírito é o fermento característico do ser humano, ou seja, o que impulsiona, faz dar forma, crescer.

também o transcendente, o divino. Na origem grega, a palavra corpo (*soma*) significa algo que pesa e atrapalha a alma, a matéria. E a palavra “alma”<sup>93</sup> (*ânima*) é tomada como “respiro, sopro divino, vindo das águas”; visão que encontramos em muitos textos bíblicos e, na sequência, em interpretações doutrinárias na história da Igreja Católica (MONDIN, 1980).

No campo das ciências, a compreensão dos conceitos e sua contextualização histórica são fundamentais. Por essa razão, a breve introdução visa recordar alguns pressupostos sobre os conceitos que passam a fundamentar a concepção de ser humano, ser pessoa e indivíduo. Esses conceitos serão apresentados a seguir.

### 5.3 O SER HUMANO: SUA SINGULARIDADE E DIMENSÃO SOCIAL

O itinerário de estudos de Edith Stein tem como centro a questão fundamental: quem é o ser humano; de que forma o ser humano realiza o caminho para a descoberta de sua essência, base para a sua individualidade. Da mesma forma, Stein investiga como se dão as relações com o outro e com Deus (STEIN, 1932-1933/2013), qual é a verdade de si e de suas relações (ALES BELLO, 2014).

Na sua obra “A estrutura da pessoa humana” (1932-1933/2013), falando das concepções antropológicas contemporâneas e suas consequências pedagógicas, Stein enfatiza a ideia de homem, a nós familiar, trazida pelos clássicos:

O homem, segundo Lessing, Herder Schiller e Goethe (apesar de todas as diferenças que podem ser encontradas neles) é livre, é chamado à perfeição (que esses chamam de 'humanidade'), membro da cadeia de todo gênero humano, que progressivamente se aproxima do ideal de perfeição, cada indivíduo e cada povo recebe, em virtude de sua especificidade, uma tarefa particular a ser executada no processo de desenvolvimento da humanidade (STEIN, 1932-1933/2013, p.6)<sup>94</sup>.

<sup>93</sup> A palavra alma (*Seele*) (*neshamáh* נשמה) tem seu étimo da palavra hebraica *linshom* = respirar. Em grego a palavra que indicava “alma” é “*pneuma*” que acompanha o mesmo raciocínio etimológico hebraico que deriva da palavra *anapnéo* que significa respiração (sopro, respiro da vida).

<sup>94</sup> L'uomo, secondo la visione concorde di Lessing, Herder, Schiller e Goethe (malgrado tutte le differenze che in essi si possono ritrovare) è libero, è chiamato alla perfezione (che essi chiamano 'umanità'), è un membro nella catena dell'intero genere umano, il quale si avvicina progressivamente all'ideale della perfezione; ogni singolo e ogni popolo hanno ricevuto, in forza della loro specificità, un particolare compito da svolgere nel processo di sviluppo della 'umanità' (STEIN, 1932-1933/ 2013, p.6). Tradução nossa.

Além da visão dos clássicos, Stein discute a visão das ciências naturais e da psicologia do profundo (Freud). Os fundamentos que sustentam de investigação de Stein partem da idéia de que o ser humano é chamado à perfeição - esse é o desafio de vida apresentado por Stein em sua antropologia, que é o tema fundamental, o fio condutor de suas pesquisas, de onde partem as questões e para onde convergem. A filosofia não quer compreender o ser humano somente em sua relação com as coisas da natureza, com as outras pessoas e com Deus, mas ela quer compreender também como se desenvolve o processo de individuação dessa estrutura (ALFIERI, 2016). Busca também compreender o que garante a singularidade peculiar de cada indivíduo. Portanto, Stein cunha o conceito de “estrutura” (1932-1933/2013) não como na perspectiva usual da engenharia, de forma dura, estática, mas ao contrário, seu referencial de “estrutura” está pautado no dinamismo do ser vivente, nos influxos do ambiente em relação com o eu, no potencial de influência das interações com os processos internos e com o externo, onde o ser humano passa a constituir de forma gradativa e singular o seu “eu”, o ser pessoa. É esse conceito de estrutura que representa a base do processo de formação (*Bildung*) da pessoa. Esse processo conta com três dimensões: “predisposição específica, predisposição individual, essência espiritual: conhecimento e vontade (STEIN, 1930/2017, p.55)<sup>95</sup>.

Nos escritos sobre “Quem é o homem?” (1933/2003), Stein responde à questão a partir de três grandes eixos descritivos: fala de sua condição de criatura (começo de sua existência, criado por Deus); de seu estado (onde se insere na existência) e de sua parte na humanidade. Para ela, “o sentido da pergunta ‘O que é o homem?’ define em um aspecto triplo: de acordo com a natureza que corresponde a cada um em particular, de acordo com a natureza do indivíduo e de acordo com a natureza da humanidade” (STEIN, 1933/2003, p.778)<sup>96</sup>.

A união da condição de criatura e de seu estado é explicada pela filósofa a partir de Tomás de Aquino, quando este descreve as sete perspectivas da natureza

<sup>95</sup> [...] predisposizioni specifiche; predisposizioni individuali; l'essenza spirituale: conoscenza e volontà (STEIN, 1930/2017, p. 55). Tradução nossa.

<sup>96</sup> El sentido de la pregunta "¿Qué es el hombre?", lo definí en un triple aspecto: según la naturaleza que le corresponde a cada uno en particular, según la naturaleza del individuo y según la naturaleza de la humanidad (STEIN, 1933/2003, p.778). Tradução nossa.

humana, que serão apresentados no decorrer do presente capítulo. O entendimento de ser humano para Stein incorporava a perspectiva múltipla, distinta das teorias de seu contexto e que apontava para a complexidade, para a multidimensionalidade do ser humano: o corpo, a psique, o espírito e a alma. Essa condição do humano é denominada de “microcosmo” (STEIN, 1932-1933/2013, p.36). A partir da retomada dos fundamentos da antropologia cristã com base em Tomás de Aquino, Stein afirma:

Temos no sistema de São Tomás de Aquino a construção mais imponente deste tipo: neste sistema a antropologia assume uma posição central, assim como o ser humano no cosmos tem uma posição específica: ele é um microcosmo que unifica todos os reinos do mundo criado. Por essa razão, todas as questões metafísicas, filosóficas e teológicas convergem na antropologia e, a partir daí, apadrinham as outras, voltam-se para todas as direções (1932-1933/2013, p.36)<sup>97</sup>.

A concepção fenomenológica de Stein incorpora alguns fundamentos tomasianos sobre quem é o ser humano. É possível reconhecer também, a influência aristotélica sobre a cosmovisão desta como um microcosmo (STEIN, 1932-1933/2013), que reúne dimensões integradas, porém com contribuições distintas e que precisam ser formadas. Stein, na mesma obra, evidencia a sua visão multidisciplinar de quem é o ser humano:

Assim considerado, o ser humano aparece como um organismo estruturado de maneira muito complexa: um vivente unitário, que se encontra em constante processo de formação e transformação, uma unidade de alma e corpo vivente que, ao mesmo tempo, se forma e se configura numa estrutura corpórea sempre mais ricamente articulada e funcional de maneira sempre variada, e que experimenta uma caracterização psíquica que é sempre mais rica e estável; o caráter psíquico e aquele corpóreo se realiza em uma atividade contínua que emprega certas disposições e que, ao mesmo tempo, decide qual se realizará entre as diversas formas (*Gestalten*) que são prefiguradas como possíveis no ser do homem (1932-1933/2013, p.107)<sup>98</sup>.

---

<sup>97</sup> Abbiamo nel sistema di San Tommaso d'Aquino la più imponente costruzione di questo tipo. In questo sistema l'antropologia assume una posizione centrale, così come l'essere umano occupa nel cosmo una posizione specificamente sua: egli è un microcosmo che unifica in sé tutti i regni del mondo creato. Per questo nell' antropologia convergono tutte le questioni metafisiche, filosofiche e teologiche e da essa partano strade verso ogni direzione (STEIN, 1932-1933/2013, p.36). Tradução nossa.

<sup>98</sup> Così considerato, l'essere umano appare come un organismo strutturato in maniera molto complessa: un tutto vivente unitario, che si trova in un costante processo di formazione e trasformazione, un'unità di anima e corpo vivente che, allo stesso tempo, si forma e si configura in una struttura corporea sempre più riccamente articolata e funzionante in modo sempre più vario, e che

Lavigne (2016), ao analisar o pensamento de Stein, aponta as diferenças entre o seu pensamento em relação ao mestre Husserl e em relação a Tomás de Aquino. Para ele:

Primeiramente, há um novo conceito de alma e de ego (a noção fenomenológica de 'eu pessoal'). Em segundo lugar, há um novo conceito de corpo humano, restituído em sua fenomenalidade autêntica como corpo subjetivo ou *Leib* e capaz de ser obtido a partir da atividade intencional e pessoal (do estar aberto para alteridade). Por fim, há uma nova concepção da forma e da operação formadora da alma em relação ao seu corpo (LAVIGNE, 2016, p.115).

O desenvolvimento dos processos de formação, em todas as dimensões de seu ser, é premissa para a diferenciação, a individualização, a singularização e a liberdade em decidir por ser “si mesmo” e “dar forma” (STEIN, 1932-1933/2013) ao seu eu pessoal e psíquico. Esse processo ocorre por meio das escolhas realizadas no decorrer da existência. De acordo com Stein: “Ser pessoa significa ser um ser livre e espiritual. O fato que o ser humano é uma pessoa o diferencia de todos os seres naturais” (1932-1933/2013, p.109)<sup>99</sup>.

### 5.3.1 Características sociológicas do ser humano

Stein resgata e ressignifica o esquema aristotélico e tomasiano sobre a descrição da alma, distinguindo três camadas: alma espiritual-racional, a alma sensível e a alma vegetativa. Cabe lembrar que o conceito “camada” não está sendo utilizado como sobreposição de ordem, profundidade, intensidade, mas apenas como uma imagem para ilustrar a diferenciação pretendida de aspectos muito integrados e que agem em conjunto (STEIN, 1932-1933/ 2013, p.120-122).

---

sperimenta una caratterizzazione psichica sempre più ricca e stabile; il carattere psichico e quello corporeo si realizzano in una continua attività che l'impiego di certe disposizioni e che, nel contempo, decide quale si realizzerà, tra le diverse forme (*Gestalten*) che sono prefigurate come possibili nell'essere dell'uomo (STEIN, 1932-1933/ 2013, p.107). Tradução nossa.

<sup>99</sup> Per indicare questo diciamo però anche: una persona spirituale libera. Essere persona vuol dire essere un essere libero e spirituale. Il fatto che l'essere umano é una persona lo differenzia da tutti gli esseri naturali (STEIN, 1932-1933/2013, p.109). Tradução nossa.



Apesar de distinguir as camadas, integra no conceito de ser humano, os aspectos sociológicos, uma vez que inclui a relação multidirecional, pois todo ser humano está inserido num determinado contexto social, político, econômico e cultural. A autora faz uma diferenciação entre “atos sociais”, “relações sociais”, “formações sociais” e “tipos sociais” (STEIN, 1932-1933/2013, p.186-191). A seguir, apresentamos algumas das características de cada uma dessas diferenciações que poderão auxiliar na compreensão do conceito de ser humano:

Quadro 7 - Características sociológicas do ser humano em Stein

| Aspectos                                     | Características  |
|--|--|
| Atos sociais <sup>100</sup>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>*ações de uma pessoa em direção à outra</li> <li>* movimento em provocar reação na outra pessoa</li> <li>* tomadas de posição</li> <li>* compreensão de uma pessoa quanto ao conteúdo do ato</li> <li>* alteram, suprimem, criam situações da realidade</li> </ul>  |
| Relações sociais                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>*algo que existe <b>entre as</b> pessoas</li> <li>* expressão recíproca de entendimentos sobre qualquer conteúdo, sentimento, por exemplo: de amizade, respeito, amor, pedido de ajuda</li> </ul>   |
| Formações sociais ( <i>Soziale Gebilde</i> ) | <ul style="list-style-type: none"> <li>*formam as comunidades (<i>Gemeinschaft</i>)</li> <li>*entrelaçamento entre as pessoas de alguma forma, por alguma razão</li> <li>*pessoas conectadas que formam o sentido do “nós”</li> <li>*pressupõe a pessoa, mas a ultrapassa</li> <li>* comunidade universal que abraça a todos: é a humanidade</li> <li>* comunidades “instituídas” mediante “atos produtivos”: associações, sociedades por ações, partidos</li> </ul> |
| Tipos sociais                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>* diz respeito a um sujeito singular; um indivíduo, uma pessoa</li> <li>* faz parte de uma comunidade e tem características desse grupo</li> <li>*está inserido em um grupo que ocupa um lugar específico</li> <li>*recebe influências do grupo social e parte de sua formação ocorre mediante a influência desse grupo</li> <li>* o tipo escolhe o que toma do grupo para si para contribuir na sua formação</li> </ul>      |

Fonte: DULLIUS, 2018.

A caracterização das diferentes formas de o ser humano atuar e interagir no mundo contribuem para o processo de formação e educação. Assim, também é preciso considerar que são necessárias estratégias diferenciadas para educar, formar cada uma destas dimensões que compõem o ser humano na sua estrutura.

<sup>100</sup> Sugere-se ler a nota de rodapé do livro: A Estrutura da Pessoa Humana (1932-1933/2013, p.186) que apresenta a indicação de outros textos onde Stein discute o conceito de “atos sociais”.

Portanto, é imprescindível ponderar que os tipos sociais são formados, tendo como contribuição elementos internos (singularidade da essência, herança emocional espiritual, genética) e, também, elementos externos que dizem respeito aos seus grupos sociais, ao tipo de relações sociais que estabelece e, a partir daí, passa a configurar seus comportamentos, seus atos.

A seguir, serão aprofundados alguns aspectos sobre quem é o ser humano e como se constitui, considerados por Stein, elementos fundamentais para compor o quadro de formação da consciência.

#### 5.4 O OLHAR TEOLÓGICO SOBRE A NATUREZA DO SER HUMANO

Edith Stein, na introdução do capítulo da obra “Quem é o homem?” (1933/2003), faz uma releitura da antropologia cristã tomasiana, trazendo respostas à pergunta sobre a natureza multifacetada do ser humano. Descreve, à luz da filosofia e teologia de Tomás de Aquino, sete movimentos que estão em processo de desenvolvimento na existência do ser humano. Os estados da natureza são apresentados a seguir, com o intuito didático de evidenciar o caminho de desenvolvimento do ser humano a partir da visão cristã. Ao lado de cada estado estão as suas características correspondentes:

Quadro 8 - Estados da natureza do ser humano em Tomás de Aquino explicitados por Edith Stein

| <b>Estados da mesma natureza</b>            | <b>Características</b>   |
|---|--|
| 1. Natureza pura                            | Total posse das forças naturais. O principal desafio é lidar com as forças do desejo, do querer e da morte corporal. É o estado potencial-meta do existir.   |
| 2. Natureza íntegra                         | Manifestação dos dons sobrenaturais, livres das limitações. Possibilita elevar o humano acima de sua natureza, impulsioná-la.  |
| 3. Natureza elevada                         | Tendência a se fixar, como humano, em uma meta sobrenatural ( <i>Telos</i> ). Voltado para a participação na vida divina. Equipado pela graça para buscar a meta. Estado de peregrinação e de busca. |
| 4. Natureza caída - poder de reestruturação | Situação de pecado, com potencial de redenção.   |
| 5. Natureza em estado de reparação          | Recuperar-se pela graça. Caminho de volta na participação na vida divina. Recuperação dos dons sobrenaturais.  |
| 6. Natureza glorificada                     | Meta final. Plena participação na vida divina e recuperação dos dons sobrenaturais.  |
| 7. Natureza com término oposto a Deus       | Estado dos condenados afastados de Deus.   |

Fonte: DULLIUS, 2019.

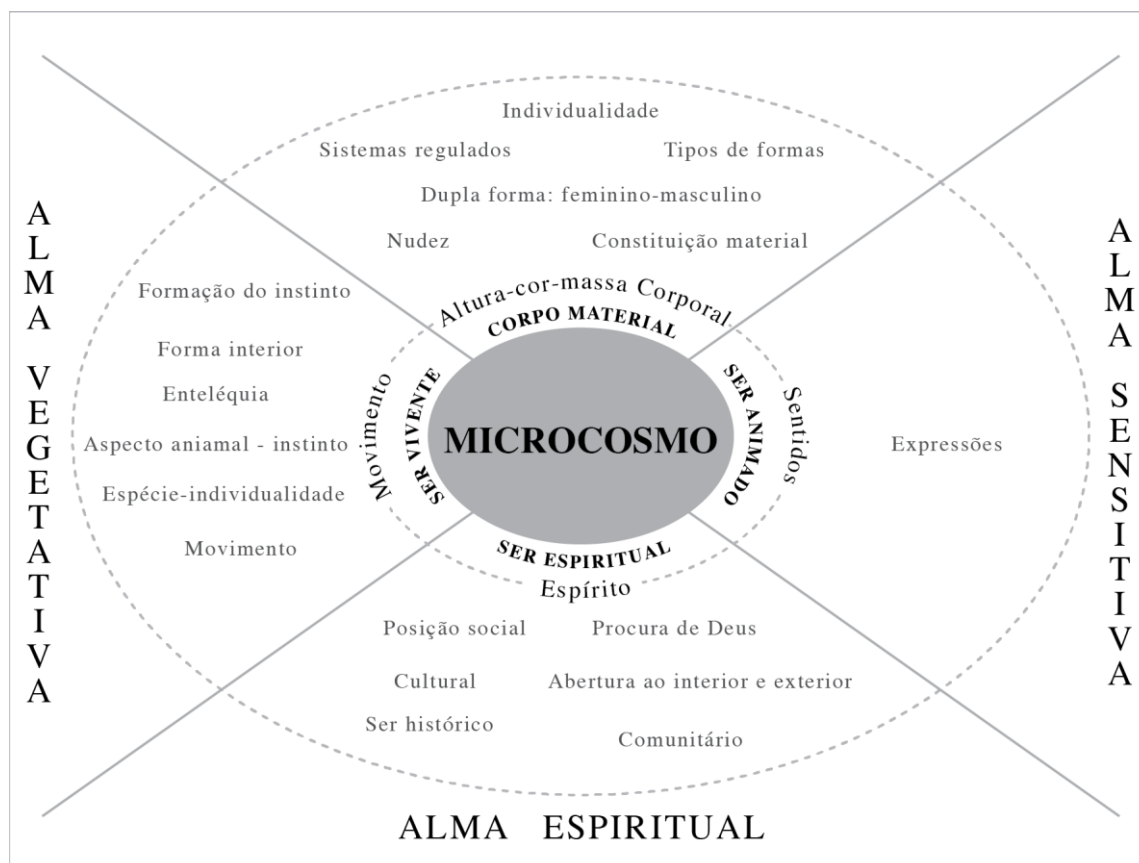
Para Stein, a antropologia teológica dá conta da análise da tessitura de relações do ser humano nos processos de desenvolvimento interno e externo: consigo, com o outro, com a natureza, com o mundo e com Deus. Também o ser humano é pensado no desenvolvimento de sua individualidade, singularidade, a partir da ativação gradativa das dimensões do ser: corporal, espiritual, psíquico e alma (STEIN, 1932-1933/2013). No sentido horizontal da constituição da espécie, interliga a todos (convivência, empatia e relações de comunidade) pela dimensão da humanidade.

No esquema da Figura 6, a seguir, apresenta-se a concepção steiniana da estrutura da pessoa humana<sup>101</sup> em suas múltiplas dimensões e nela identificam-se as influências das fontes aristotélica-tomasianas. O estudo realizado por Stein visava criar uma forma sólida de explicação para as estudantes para o magistério, entre elas, religiosas. A leitura do esquema pode ser iniciada em qualquer ponto da figura, pois a ideia é de que as diferentes dimensões não são ordenadas de forma hierarquizada:

Figura 6 - A cosmovisão do ser humano em Edith Stein

---

<sup>101</sup> A humanidade deve ser entendida como um único grande indivíduo [...] cada pessoa individual é membro desse todo. Em cada membro revela a estrutura essencial do todo. Mas ao mesmo tempo, cada um possui seu caráter próprio (STEIN, 1959/1999, p. 208).



Fonte: DULLIUS, 2019.

A reflexão sobre a condição do ser humano como um “microcosmo” (STEIN,1932-1933/2013) leva-nos a uma visão de complexidade, de completude sistêmica e de integração de todos os elementos que formam a sua natureza multidimensional: “temos uma primeira ideia da hierarquia dos seres e vemos o ser humano como um microcosmo, no qual se unem todos os diferentes níveis: ele é uma coisa material, um ser vivente, um ser animado e uma pessoa espiritual” (1932-1933/2013, p.42)<sup>102</sup>. Este dado já emergiu também na sua obra: “*Gli Intellettualli*” (STEIN, 1931/2015):

O ser humano é definitivamente como um microcosmo. Ele é, por assim dizer, um compêndio vivente de toda a criação: os reinos que o rodeiam

<sup>102</sup> Abbiamo una prima idea della gerarchia degli esseri e vediamo l'essere umano come un microcosmo, in cui si uniscono tutti i diversi livelli: egli é una cosa materiale, un essere vivente, un essere animato e [...] una persona spirituale (STEIN,1932-1933/2013, p.42). Tradução nossa.

separadamente nas outras configurações estão reunidos nele (STEIN, 1931/2015, p.30).<sup>103</sup>

A autora sustenta que o ser humano realiza um caminho de desenvolvimento, desde a sua concepção, quando são estabelecidos dois grandes processos: um primeiro, movido pelas condições operadas pela essência da alma racional e pelas condições do ambiente em que o ser humano está imerso que é nomeado como “parte superior”; um segundo, quando são desenvolvidas as forças da alma sensitiva (sensações, estados de sensibilidade, doação de sentidos ao corpo, processos de interligação dos sentimentos aos sentidos, ativação dos instintos de afeição e rejeição e o agir reativo) que é nomeado como “parte inferior”. Também na dimensão inferior encontram-se as potências suscitadas pela alma vegetativa, ou seja, a capacidade de se nutrir, crescer e de se reproduzir:

Nos deparamos num ser interior, num sentido que não havíamos ainda encontrado no puro e simples organismo. Lá nós encontramos uma 'forma' interior como princípio que dá vida e forma tradicionalmente designada como *alma vegetativa*, mas a sua 'vida' se exaure no efeito de dar forma. A alma animal é tradicionalmente designada como *alma sensitiva*, como alma capaz de sentir (*Sinnenseele*). A abertura que se atua no sentir é o que a caracteriza. Essa se diferencia, com isso, para baixo da alma vegetativa que não é ainda alma sensitiva, e em direção ao alto da alma humana que é, com certeza, *também* sensitiva, mas que não se abre *somente* graças às sensações (STEIN, 1932-1933/2013, p.63-64).<sup>104</sup>

O processo de desenvolvimento do ser humano ocorre por meio da ativação de uma condição básica: sua capacidade perceptiva do mundo a sua volta. Essa capacidade de perceber, sentir, acolher em si é uma das principais dimensões que dá forma ao ser humano. O princípio acionador “de certa quantidade de força

---

<sup>103</sup> Si è volentieri definitivo l'essere umano come un microcosmo. Altre è, per così dire, un compendio vivente dell'intera creazioni; i regni che si fanno encontro in modo separato nelle alter configurazioni sono in lui reuniti (STEIN, 1931/2015, p.30). Tradução nossa.

<sup>104</sup> Ci imbattiamo così in un essere interiore, in un senso che non avevamo ancora incontrato nel puro e semplice organismo. Là, avevamo trovato una 'forma' interiore come principio che dà vita e forma, tradizionalmente designato come *anima vegetativa*, ma la sua 'vita' si esaurisce nell'effetto del dar forma. L'anima animale viene tradizionalmente designata come *anima sensitiva*, come anima capace di sentire (*Sinnenseele*) L'apertura che si attua nel sentire [...] é ciò che la caratterizza. Essa si differenzia con ciò verso il basso dall'anima vegetativa, che non é ancora anima sensitiva, e verso l'alto dall'anima umana, che é certamente *anche* sensitiva, ma che non è aperta *solo* grazie alle sensazioni (STEIN, 1932-1933/2013, p.63-64). Tradução nossa.

interior” (STEIN, 1932-1933/2013, p.121)<sup>105</sup>. A alma sustenta os sentidos do ser humano para captar, perceber o seu contexto que também oferecem conteúdo para que este perceba a si mesmo e ative e mova em si as potências que o formam. Conforme Stein, o ser humano não possui objetivo maior que ser o “si mesmo”: “O ser humano é livre enquanto pode e deve decidir-se para o seu verdadeiro ser. Porém, para ele, não existe nenhum outro fim se não aquele de ser si mesmo” (STEIN,1932-1933/2013, p.11)<sup>106</sup>

A busca do si mesmo, o acionar de suas forças, por meio das potências da alma, implicam no despertar dos sentidos, que são estados circunstanciais que, ao ativar as potências interiores, provocam a manifestação (reação) por meio de atos. Esse movimento, em seu contínuo, de vida caracteriza o temperamento do ser humano que se manifesta em seu cotidiano como “desenvolvimento de hábito” (STEIN, 1932-1933/2013, p.115).<sup>107</sup> Os hábitos de um ser humano revelam as suas habilidades e virtudes. Esse complexo processo de desenvolvimento do ser humano ocorre por meio da convivência entre os seres humanos em formação e em transformação (STEIN, 1932-1933/2013; 2018, p.105-107).

Vejamos o esquema ilustrativo da Figura 7, a seguir, que a força da alma é alimentada por meio dos sentidos, mas também pelo mundo espiritual, por sua vez, expressam-se a partir de estados. Também por meio dos sentidos são alimentadas as potências que são atualizadas de forma constante. Os estados da alma expressam-se pelos atos e a continuidade dos atos formam os hábitos que retroalimentam o temperamento. Os hábitos dão conta das habilidades e virtudes de cada ser humano:

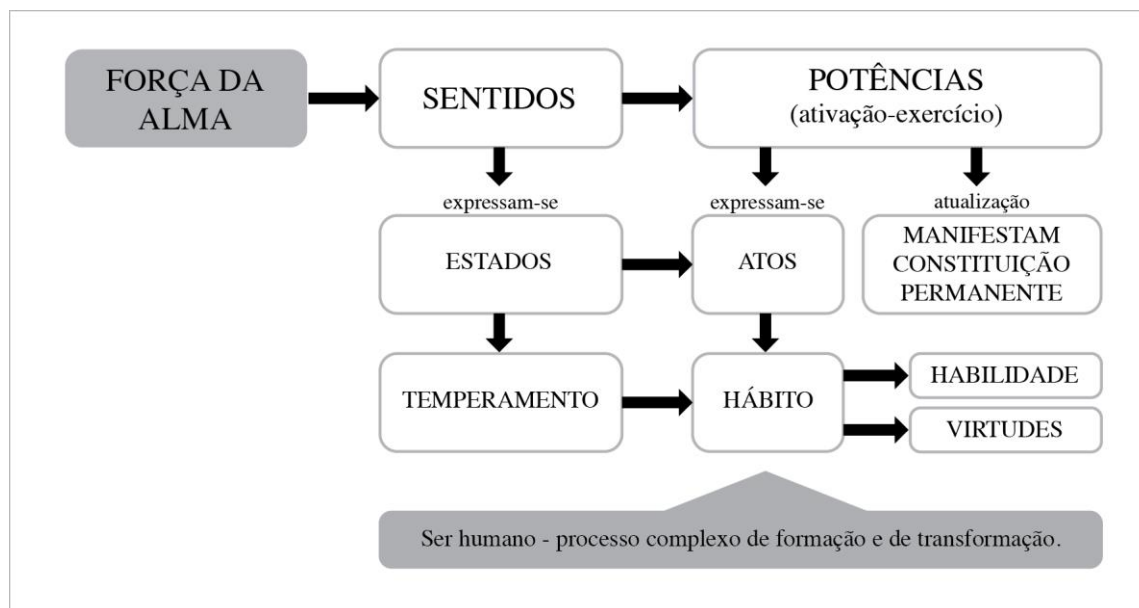
Figura 7 - Processo de ativação das potências da alma em Edith Stein

---

<sup>105</sup> [...] una certa quantità di forza interiore (STEIN, 1932-1933/2013, p.121). Tradução nossa.

<sup>106</sup> L'essere umano è *libero*, in quanto può e deve decidersi per il vero essere. Per lui però non c'è alcun altro fine se non quello di essere se stesso (STEIN, 1932-1933/2013, p.11). Tradução nossa.

<sup>107</sup> [...] uno sviluppo in habitus (STEIN, 1932-1933/2013, p. 115). Tradução nossa.



Fonte: DULLIUS, 2019.

Stein acrescenta que cada ser humano desenvolve-se a partir de ritmos e intensidades distintas, com reações peculiares diante de contextos, mesmo que idênticos, porque é a sua essência (STEIN, 1932-1933/2013), integrada a todas as suas dimensões expressivas, que configuram o seu modo de ser e viver no mundo e que anunciam, revelam, a sua individualidade. Entretanto, esse processo ocorre somente quando há abertura para realizar esse movimento de retorno, de encontro e reconhecimento do conteúdo que está na essência da alma, ou seja, no centro do ser:

Todavia, ele pode se aproximar às peculiaridades individuais somente mediante a um vivo contato interior; o ato próprio de compreender, que sabe interpretar a linguagem da alma nas suas diferentes formas expressivas (olhar, expressão do rosto gesto, palavra escrita, ação prática e criativa), pode penetrar no profundo. Porém o caminho é livre somente se a alma se expressa sem impedimentos e se o original processo de desenvolvimento e de formação do interno para o externo não é interrompido (1932-1933/2013, p.21).<sup>108</sup>

<sup>108</sup> Tuttavia, egli può avvicinarsi alle peculiarità individuali solo attraverso un vivo contatto interiore; l'atto proprio del comprendere, che sa interpretare il linguaggio dell'anima nelle sue diverse forme espressive (sguardo, espressione del viso e gesto, parola e scrittura, azione pratica e creativa), può penetrare nel profondo. La via è libera, però, solo se l'anima si esprime senza impedimenti e se l'originario processo di sviluppo e di formazione dall'interno verso l'esterno non è interrotto (STEIN, 1932-1933/2013, p.21). Tradução nossa.

Para Stein (1932-1933/2013), a ideia de “dar forma” discute o tipo de força que o ser humano possui dentro de si em movimento, ou seja, ao ativá-la, age a partir do exercício da vontade sobre as suas potências. Essas “forças formadoras” são desenvolvidas a partir da consciência, da liberdade e das interações do ser humano com seu contexto que, por sua vez, estas passam a oferecer o conteúdo formativo da alma (STEIN, 1959/1999, p. 116).

Assim, a estrutura da pessoa desenvolve-se a partir dos movimentos integrados das dimensões do corpo, do ser vivente, do ser espiritual, do ser sensível e do ser psíquico que são vinculadas à sua essência (STEIN, 1930/2017), a “alma da alma”:

Para indicar isso, a língua alemã dispõe do termo ‘ânimo’ (*Gemüt*). Quando para indicar isso se diz também ‘alma’, se entende então a “alma da alma”, algo no qual essa está perto de si e no qual encontra ‘si mesma’ e se encontra assim como ela é na determinação na qual ela de vez em vez se encontra; mas é também o que a alma assume interiormente quanto acolhe com os sentidos e com a razão, no qual compreende o significado de tudo e com isso se confronta e o preserva, obtendo forças, e também para enfrentar os obstáculos a ela postos. (STEIN, 1932-1933/2013, p.178).<sup>109</sup>

Cada uma das dimensões do ser possui um papel importante e promove a ativação de forças singulares da alma, porém estão integradas, interconectadas e contribuem para a relação da pessoa consigo, com os outros, com a natureza/mundo e com o transcendente. No Quadro 9, apresentamos, segundo Stein, os movimentos da essência da alma que estruturam o “eu pessoal” (STEIN, 1932-1933/2013, p.107-108). Alguns desses movimentos são indispensáveis na formação do “eu”:

Quadro 9 - Movimentos da essência da alma que estruturam o “eu pessoal” em Edith Stein

---

<sup>109</sup> Per indicare questo, la lingua tedesca dispone del termine 'animo' (*Gemüt*). Quando per indicare questo si dice anche 'anima', si intende allora l'anima dell'anima', cioè in cui essa è presso di sé, in cui trova se stessa e si trova 'così' come essa è e nella determinazione in cui essa di volta in volta si trova; ma è anche ciò in cui l'anima assume interiormente quanto coglie con i sensi e con la ragione, in cui afferra il significato di tutto questo e con esso si confronta, lo custodisce e ne attinge forza, oppure anche ne subisce gli attacchi (STEIN, 1932-1933/2013, p.178). Tradução nossa.



| Movimento da essência           | Disposição desenvolvida   |
|---------------------------------|---|
| Espírito-Espiritualidade        | Abertura para o interno e ao externo.<br>Expressam a vontade aliada ao intelecto. |
| Sensação-percepção              | Impulsiona o agir e instiga a intencionalidade.                                   |
| Liberdade                       | Base da formação do querer e poder.   |
| Responsabilidade -“saber de si” | Forma a personalidade no que se refere ao assumir o “ser-em-si”.                  |

Fonte: DULLIUS, 2019.

A essência, como movimento ativo do eu, é uma potência da alma que impele o ser humano à busca da verdade de si e das relações. O movimento de busca da verdade é acionado pela própria pessoa, mediante a consciência intencional, que é específica do ser humano. Só o ser humano deseja, pensa, sabe que deseja e dirige o seu caminhar em direção ao objeto desejado. Isso ocorre “pelo fato que essa é uma alma *personal*, sua vida atual possui a 'forma' fundamental da intencionalidade, da orientação do eu para o objeto e, por essa razão, é diferente da vida psíquica simplesmente animal” (STEIN, 1932-1933/2013, p.121).<sup>110</sup>

A percepção que o “eu” realiza é um ato complexo. Está em ação não somente os sentidos, mas também a intencionalidade em relação ao objeto observado. A percepção do objeto pode ser colhida pelo sujeito<sup>111</sup> que observa esse movimento se realiza pelo direcionamento da liberdade do ser humano a partir do ato intencional (STEIN, 1932-1933/2013, p.111-112). Lavigne (2016), refletindo sobre o conceito de intencionalidade apresentado por Stein assevera que:

A intencionalidade, portanto, é, de per si, um poder de coordenação e objetivação; e Edith Stein pode agora também esclarecer que esse poder, sendo ligado a um eu 'senhor de si', ou seja, subjetivamente livre para orientar-se em direção a este ou aquele objeto, é também poder de reflexão sobre o próprio ato e poder de abstração da sua forma (LAVIGNE, 2016, p.111).

Portanto, para Edith Stein, o ser humano, em sua estrutura, é dotado de uma essência que representa uma potência a ser desenvolvida, cultivada, formada, a fim

<sup>110</sup> Per il fatto che essa è un anima *personale*, la sua vita attuale ha la 'forma' fondamentale dell'intenzionalità, dell'orientamento dell'io verso oggetto e, per questo, è distinta dalla vita psíquica meramente animale (STEIN, 1932-1933/2013, p.121). Tradução nossa.

<sup>111</sup> Sugere-se a leitura do verbete desenvolvido por Juvenal Savian Filho na obra “Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein” (ALFIERI, 2014, p. 144-146).

de exercer a sua capacidade de escolha sobre quais elementos vai incorporar em sua alma para servir como conteúdo significativo em sua formação (STEIN, 1932-1933/2013). Esses elementos são colhidos pela percepção, acionamento dos sentidos e formas de relação que estabelece consigo, com o outro, com os seus grupos sociais e com o transcendente; dimensões que representam o “microcosmo” (STEIN, 1932-1933/2013).

Continuando o aprofundamento das dimensões do “microcosmo”, serão explorados alguns elementos da concepção antropológico-filosófica indicados na Figura 6, “A cosmovisão do ser humano em Edith Stein”, que apresenta a visão steiniana do ser humano, ou seja: ser humano espiritual-racional, ser vivente, ser espiritual e ser corporal.

#### 5.4.1 Ser espiritual-racional (*Geist*)

Edith Stein apresenta a dimensão espiritual do ser humano como capacidade de conhecer, compreender o mundo, a si mesmo, ao outro e a Deus (STEIN, 1935-1936/1988). Ela faz uma releitura do conceito do que se constitui o “racional” no ser humano e da capacidade e desenvolvimento do uso da razão.

Lavigne (2016) apresenta uma análise acurada das marcas aristotélicas e tomasianas presentes no pensamento de Stein sobre o ser humano, quando analisa os fundamentos do ser espiritual:

Como é sabido, essa imortalidade natural da alma foi pensada e formulada por Tomás de Aquino em uma síntese admirável entre a antropologia paulinana qual se distinguem claramente a *psyché* e o *pneuma* e a teoria aristotélica da alma como forma ativa: trata-se no dizer de Tomás, de uma imortalidade de alma espiritual, isto é, da chamada ‘parte’ digamos, do sujeito de potências que se predispõe às atividades do espírito. Assim torna-se possível conciliar a evidência do fim das funções orgânicas e da dissolução corporal (quando chega a morte) com a clarificação do fundamento antropológico da esperança escatológica (LAVIGNE, 2016, p.102).

Stein buscou compreender o que é o espírito, o que poderia dar especificidade à alma humana, sem cair no dualismo, na separação desta com a

corporeidade. O princípio de sua investigação sempre está na escavação etimológica e na polissemia dos conceitos que se originam nos diferentes contextos históricos-culturais, a começar pelas palavras: espírito e alma.

Segundo Lavigne, pode-se explicar, da seguinte forma, o pensamento de Stein:

[...] a filósofa distingue dois significados principais da palavra *Geist*: por um lado, ela designa uma potência da alma (*Potenz der Seele*), de modo que espírito equivale à mente no sentido da *mens* latina: refere-se às funções e aos atos do *intellectus* e do querer. Trata-se, como ela diz, do *rationabile*, do conjunto de todas as faculdades que fazem do ser humano um ser inteligente e responsável por si mesmo [...]. Nesse sentido, *Geistig* (espiritual) não é a vida de toda a alma; e *Geist* (espírito) é apenas algo na alma ou da alma. Mas, por outro lado, *geist* também traduz a palavra *spiritus*, que por sua vez, é a transposição latina do grego *pneuma* (LAVIGNE, 2016, p.105-106).

Em seu caminho epistemológico, Stein (1932-1933/2013) traz novos fundamentos para uma antropologia cristã, ressignificando conceitos para uma leitura da condição de ser humano e aponta para uma natureza voltada para o bem e para a verdade:

A antropologia cristã compartilha com o humanismo idealístico a convicção da bondade da natureza humana, da liberdade do homem, da sua vocação à perfeição, da sua responsabilidade ao interno da totalidade unitária do gênero humano (STEIN, 1932-1933/2013, p.13).<sup>112</sup>

A vocação à perfeição é uma marca do espírito humano; é parte da essência. As principais características do ser espiritual são: leveza, mobilidade e a não fixação. O termo “espírito” também pode ser nomeado como intelecto (*Verstand* o *Intellekt*) (STEIN, 1932-1933/2013, p. 111), porque é o que impulsiona ao conhecimento quando aliado à vontade. É uma dimensão do humano que não está aprisionado nas funções do corpo vivente, fixo no lugar que se faz presente.

A consciência do ser humano pode “sair de si”, enquanto pensamento, e estar em outro lugar (STEIN, 1932-1933/2013). Aqui, podemos citar, como exemplo, as

---

<sup>112</sup> Antropologia cristiana condivide con l'umanesimo idealistico la convinzione della bontà della natura umana, della libertà dell'uomo, della sua vocazione alla perfezione, della sua responsabilità all'interno della totalità unitaria del genere umano (STEIN, 1932-1933/2013, p.13). Tradução nossa.

diversas situações em que o ser humano faz a experiência de estar em determinado lugar (espaço físico, geográfico) e seu espírito (atenção intelectual e vontade) está em outra parte, ou seja, a sua atenção, sensibilidade e o desejo estão sintonizados em outro contexto com tal intensidade que a sua experiência sensível é como que estivesse em outro lugar (STEIN, 1932-1933/2013, p.138).

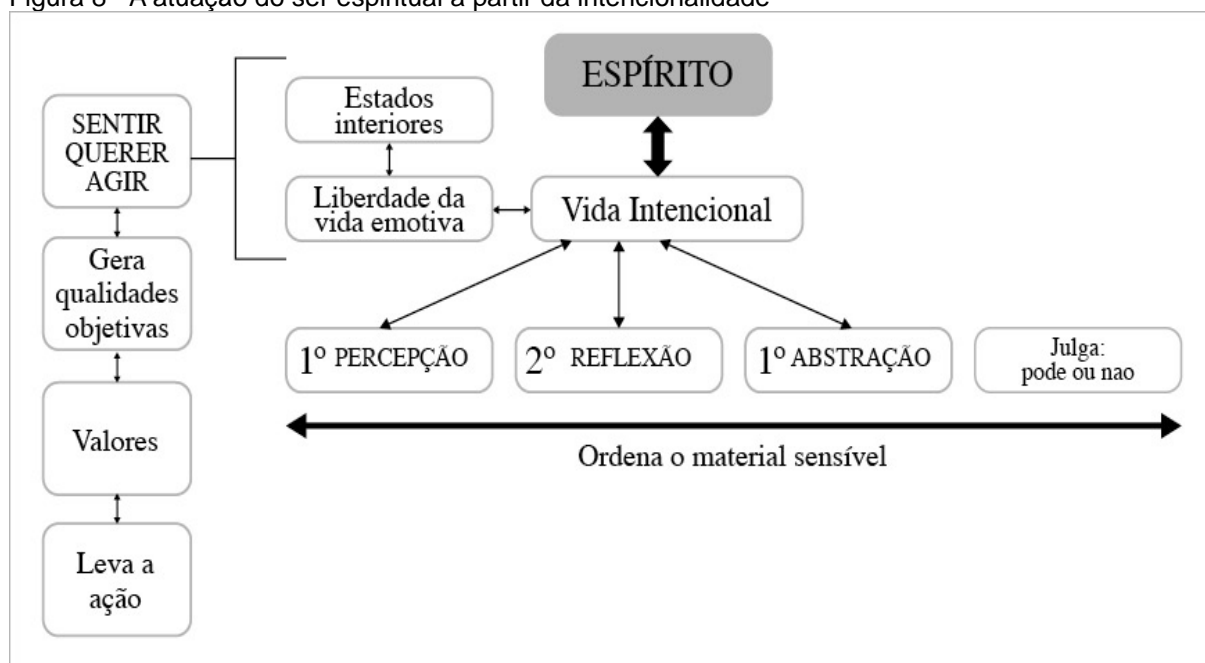
O conceito de “ser espiritual” articula intrinsecamente com os aspectos intelectual, racional e volitivo, dimensões que promovem no ser humano a sua singular condição de sujeito livre: “por indicar isso, porém, dizemos também: uma *pessoa espiritual livre*. Ser pessoa significa ser um ser livre e espiritual. O fato que o ser humano é uma pessoa o diferencia de todos os seres naturais” (1932-1933/2013, p.109) <sup>113</sup>. Portanto, a capacidade racional-espiritual é uma dimensão que dá expressão à vida intencional e manifesta a capacidade de sentir, querer e agir.

Essa capacidade está na base dos estados interiores que se expressam na vida relacional. O desenvolvimento humano gera qualidades objetivas que levam a ação pela prática de determinados valores. A vida intencional caracteriza-se por três processos: sentir, querer e agir. Estes processos são alimentados pelos estados interiores e pela liberdade da vida emotiva. Tais processos geram as qualidades objetivas originadas nos valores que motivam a ação de cada ser humano.

Deste modo, a ilustração, a seguir, apresenta a atuação do ser espiritual pela vida intencional em três movimentos: 1) percepção, 2) reflexão e 3) abstração que dá condições de julgar a ação (STEIN, 1932-1933/2013, p.112).

Esses movimentos ordenam o material sensível captado pelo ser humano, conforme apresenta a Figura 8:

Figura 8 - A atuação do ser espiritual a partir da intencionalidade



Fonte: DULLIUS, 2019.

O ser humano tem a capacidade de ativar as potencialidades de sua alma, ativar a percepção, conectar-se a partir dos seus sentidos, refletir e empatizar com o outro. A ativa percepção mune de elementos e gera um determinado conteúdo que, sob determinados critérios (valores) e o uso da razão, permite analisar, extrair conclusões e fazer escolhas.

Stein (1932-1933/2013) afirma que a “humanidade” é comum que perpassa a todos os seres humanos e explicita-se em cada pessoa de forma única. O universal do humano realiza-se no particular, no singular, no individual e direciona-se para uma relação intersubjetiva. Essa capacidade promove o “quê” de comum e um “o que” muito particular que promove o crescimento entre as pessoas que compartilham as suas vivências. Esse processo ocorre, independente do tempo e do espaço, porque a essência reúne conhecimento do passado (como memória), como desejo, expectativa (futuro) e como fato e ato (presente).

Ales Bello (2014), estudando a capacidade de ordenação da matéria (conteúdo) sensível proposta por Stein, assevera que é próprio do ser espiritual a realização de movimentos que orientam a sua capacidade de reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o contexto, de forma intencional, e que estas reflexões impulsionam os atos particulares. O conceito de reflexão (*Selbstbessinung*), na fenomenologia, refere-se “a um processo sistemático e, nesse sentido, mais amplo (embora não contraditório) com o ato representativo da reflexão” (QUEPONS, 2014, p. 85).<sup>114</sup>

Ales Bello (2014, p.46), no excerto a seguir, explica o processo de reflexão na fenomenologia:

Assumindo uma atitude reflexiva, podemos iniciar a descrição dos atos: se estivermos voltados para um objeto externo que se apresenta como 'transcendente' temos um ato que nos coloca em relação com o que está 'fora'. Pode-se também indicá-lo como ato da 'percepção' [...] Finalmente, podemos nos interessar por aquele ato particular que consiste em 'colocar

---

<sup>114</sup> [...] Selbstbessinung se refiere usualmente a un proceso sistemático y, en esa medida, más amplio (aunque no contradictorio) con el acto representativo de la reflexión (QUEPONS, 2014, p. 85). Tradução nossa.

em movimento aquilo que vem depois através daquilo que vem antes. Nisto consiste a 'motivação'.

O ser humano espiritual possui uma alma que está no centro da pessoa humana e essa possibilita a plena integração dos aspectos racionais e espirituais. Stein supera a dicotomia entre a dimensão psicofísica e a espiritual<sup>115</sup>, as quais se manifestam integradas “como a ‘forma’ de todo o indivíduo psicofísico. Habitualmente indico também a alma como ‘núcleo da pessoa’[...]” (STEIN. 1932-1933/2013, p.133)<sup>116</sup>. Como já vimos, para Stein, a alma espiritual também é racional porque envolve a inteligência e a vontade como princípios de seus movimentos:

O espírito, que com a sua vida intencional ordena o material sensível em uma estrutura e, fazendo isso, vê dentro um mundo de objetos, se chama *intelecto* (*Verstand* ou *Intellekt*). A percepção sensível é a sua primeira prestação, a mais baixa. Ele pode fazer ainda mais: pode virar para trás, *refletir* e com isso pegar o material sensível e a sua própria vida atual. Pode, ainda, levar a sua atenção sobre a estrutura 'formal' das coisas e da sua própria vida atual: *abstrair*. 'Pode', ou seja, *é livre*. O eu que conhece, o 'eu inteligente', consegue reconhecer as motivações que vem do mundo dos objetos, pega-as e as segue *em modo voluntário e livre*; é necessariamente ao mesmo tempo um eu que quer, e pelo seu agir espiritual voluntário depende daquilo que ele conhece. O espírito é junto, *intelecto e vontade*; conhecer e querer se condicionam reciprocamente (STEIN, 1932-1933/2013, p.112)<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> [...] o enfoque a personalidade como um todo exigia uma visão da alma no contexto da unidade psíquico-física. Como, além disso, o ser da pessoa humana é sempre um ser no mundo que co-determina seu comportamento píquico, a psicologia precisa necessariamente ir além dos próprios limites para chegar a uma visão antropológica, sociológica e cosmológica (STEIN, 1959/1999, p. 190).

<sup>116</sup> [...] l'anima umana, con la sua struttura personale e le sue qualità individuali, ci si è manifestata come la 'forma' di tutto l'individuo psicofísico. Sono solita indicarla anche come '*nucleo della persona*' [...] (STEIN. 1932-1933/2013, p.133). Tradução nossa.

<sup>117</sup> Lo spirito, che con la sua vita intenzionale ordina il materiale sensibile in una struttura e, nel farlo guarda dentro un mondo di oggetti, si chiama *intelletto* (*Verstand* o *Intellekt*). La percezione sensibile è la sua prima prestazione, la più bassa. Esso può fare ancora di più: può volgersi indietro, *riflettere* e con ciò cogliere il materiale sensibile e la sua propria vita attuale. Può, inoltre, portare la sua attenzione sulla struttura 'formale' delle cose e della sua propria vita attuale: *astrarre*. 'Può', cioè *è libero*. L'io che conosce, l'io 'intelligente', sa riconoscere le motivazioni che provengono dal mondo degli oggetti, gli afferra e le segue *in modo volontario e libero*; è necessariamente allo stesso tempo un io che vuole, e dal suo agire spirituale volontario dipende ciò che egli conosce. Lo spirito è, insieme, *intelletto e volontà*; conoscere e volere si condizionano reciprocamente (STEIN, 1932-1933/2013, p.112). Tradução nossa.

Stein (1932-1933/2013) situa o exercício do conhecer pelo ser humano a partir da ativação do intelecto. O conhecer poderá fazer uso de um dos movimentos: ativação das memórias (aspectos do passado); mover a intenção, o propósito de conhecimento para o mundo da abstração, da fantasia, da imaginação (futuro) ou, ainda, conhecer a partir das vivências na vida (no presente). O aspecto intelectual diz respeito à capacidade do espírito de se movimentar, de forma intencional, rumo ao objeto a ser conhecido.

No fragmento a seguir, essa filósofa aclara um pouco mais o conceito de intelecto:

*Intelecto (Intillekt)* indica o *espírito que conhece*; entende-se neste sentido quando se contrapõe *espírito* e *vontade* ou *formação do espírito* e *formação do coração*. E quando se fala de espírito *humano* ou intelecto, se está referindo com isso a uma *potência* da alma; podemos usar o termo '*intelecto*' (*Verstand*) se é tomado num sentido suficientemente amplo e não naquele restrito próprio da linguagem habitual. Quando se contrapõe os termos 'espírito' e 'sensibilidade', o significado do primeiro se amplia até corresponder ao latim '*mens*', ou seja a parte *superior* da alma, que é próprio em maneira específica da alma humana, o *racionável* (*rationabile*), submetido às leis da razão (*Vernunft*); abraça intelecto e vontade (conhecer e tender espiritualidades em oposição a conhecer e entender sensíveis). É o nome resumido que abraça toda uma série de potencialidades. Enquanto o termo '*intellectus*' pode ser usado para indicar seja a potência que o ato correspondente (a 'intelecção', *Einsicht*), para o termo '*mens*' isso não é possível, porque neste caso são possíveis atualizações totalmente diferentes (conhecer, querer, sentir espiritual). 'Espírito' no sentido de '*mens*' indica, como 'intelecto', algo na alma humana, não a *inteira* alma, e algo que possui sua morada somente na alma humana (STEIN, 1932-1933/2013, p.137-138) <sup>118</sup>.

---

<sup>118</sup> *Intelletto*' (*Intellekt*) indica lo *spirito che conosce*; lo si intende in questo senso quando si contrappongono *spirito* e *volontà* oppure *formazione dello spirito* e *formazione del cuore*. E quando si parla di *spirito umano* o *intelletto*, si sta alludendo con ciò a una *potenza* dell'anima; possiamo impiegare il termine '*intelletto*' (*Verstand*) se lo si prende in un senso sufficientemente ampio e non in quello ristretto proprio dei linguaggio abituale. Quando si contrappongono i termini 'spirito' e 'sensibilità', il significato del primo si amplia sino a corrispondere al latino '*mens*', cioè la parte *superiore* dell'anima, che è propria in maniera specifica dell'anima umana, il *rationabile*, soggetto alle leggi della ragione (*Vernunft*); abbraccia intelletto e volontà (conoscere e tendere spirituali in opposizione a conoscere e tendere sensibili). È il nome riassuntivo che abbraccia tutta una serie di potenze. Mentre il termine '*intellectus*' può essere usato per indicare sia la potenza che l'atto corrispondente (l'intellezione', *Einsicht*), per il termine '*mens*' questo non è possibile, poiché in questo caso sono possibili attualizzazioni totalmente diverse (conoscere, volere, sentire spirituale). 'Spirito' nel senso di '*mens*' indica, come 'intelletto', qualcosa nell'anima umana, non *l'intera* anima, e qualcosa che ha sede solo nell'anima umana (STEIN, 1932-1933/2013, p. 137-138). Tradução nossa.

Neste ponto, Stein esclarece a distinção das funções do espírito, a partir da inclusão da dimensão integrada do intelecto e da vontade, como processos que são formados a partir das potencialidades da alma. Trata-se, assim, de uma dimensão qualitativa da alma. É a dimensão espiritual-racional do ser humano que o distingue dos demais seres vivos.

Essa capacidade do saber de si e do outro, saber que sabe de si e do outro, neste outro, inclui a transcendência. A capacidade do ser humano de empatizar (*einfühlen*) nas relações nomeia-se como potencial de interação intersubjetiva.

De acordo com Lavigne (2016, p. 108-109):

[...] a atividade espiritual se caracteriza imediatamente como intersubjetiva, social, porque se dá na partilha dos pensamentos, ou seja, no fato de que a vida subjetiva da 'mente' se torna expressão porque é compartilhada na compreensão mútua.

Deste modo, são assinalados os marcos do pensamento de Stein sobre o conceito de “ser espiritual”. Ela aponta para a dimensão de “abertura originária” (STEIN, 1932-1933/2013) do ser humano e de seu potencial intencional que o move para a interioridade, pois “é na interioridade do ser humano que habita a verdade” (STEIN, 1932-1933/2013, p.17)<sup>119</sup> e para exterioridade.

É nesses movimentos contínuos em que o ser humano recebe o material (conteúdo), por meio da captação sensível do contexto, das relações intersubjetivas suscitadas na diversidade de vivências que o “eu pessoal” começa a se formar.

Visando avançar no estudo sobre os elementos que compõem a estrutura geral do ser humano, aborda-se, a seguir, o núcleo das camadas também presente no ser espiritual: a “alma”. Para este proposto, retomamos o conteúdo apresentado nas Figuras 4 e 5 sobre a alma que não está presente apenas no ser espiritual, mas também no ser material e no ser sensível. Para Stein, a alma é como uma dimensão integradora presente desde sempre no ser humano:

Ter uma 'alma' significa possuir um centro interior onde converge sensivelmente tudo aquilo que vem do externo, do qual surge tudo aquilo que na atitude do corpo aparece proveniente do interno. É o ponto de troca

---

<sup>119</sup> [...] nell'interiorità dell'essere umano abita la Verità” (STEIN, 1932-1933/2013, p. 17).

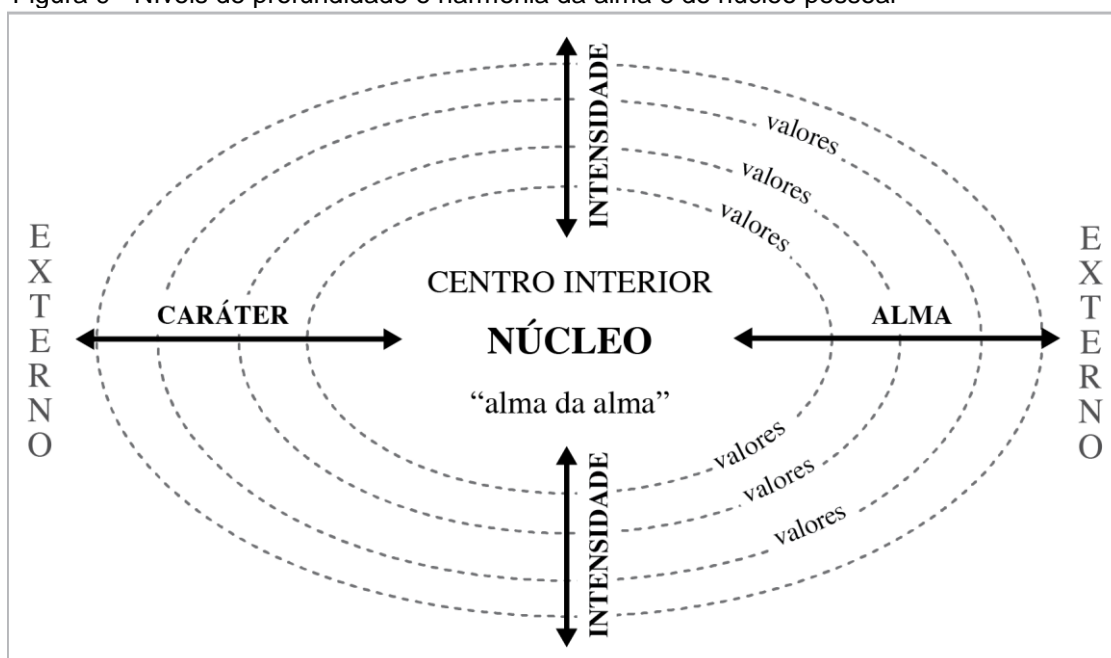


ao qual chegam os impulsos e do qual partem as reações (STEIN,1932-1934/2013, p.64) <sup>120</sup>.

A alma está situada no centro vital. Ela permite o reconhecimento do “ser em si”, do ser dos outros e do mundo que o envolve e, de alguma forma, o afeta. A alma conta com um centro, com um núcleo que forma o “eu pessoal”, denominado de: “alma da alma” (*Kern*) (STEIN, 1932-1933/2013, p.133).

Esse conceito está presente na obra “Introdução à Filosofia” (1917-1920) e muitas outras obras, quando Edith expressa a ideia de que cada pessoa possui um núcleo, um centro interior com uma força, formada pelas vivências dos valores com intensidades distintas (1917-1920/2005, p.812-813), representado aqui pela Figura 9:

Figura 9 - Níveis de profundidade e harmonia da alma e do núcleo pessoal



Fonte: DULLIUS, 2019.

No esquema da Figura 9, percebe-se um movimento do núcleo da essência do ser humano que pode livremente deixar-se impactar, tocar, pelas vivências que

<sup>120</sup> Avere un'anima' significa possedere un centro interiore in cui converge sensibilmente tutto ciò che proviene dall'esterno, da cui scaturisce tutto ciò che nell'atteggiamento del corpo appare proveniente dall'interno. E il punto di scambio a cui arrivano gli impulsi e da cui partono le reazioni (STEIN,1932-1934/2013, p.64). Tradução nossa.

passam a formar o mundo-dos-valores. Esses valores, vividos em densidades particulares, influenciam gradativamente na formação do caráter. Esse processo de formação do caráter conta com a influência do contexto externo, dos valores e das ressonâncias dessas vivências no interno. O núcleo da alma não representa uma dimensão no singular e sim, no plural, multifacetada, a saber: a alma espiritual, a alma vegetativa e a alma sensível (STEIN, 1932-1933/2013) porque, como dimensão integradora, perpassa todas as diferentes dimensões da estrutura do ser humano:

A alma humana é também, nas suas partes inferiores, a vegetativa e a sensitiva, vinculada ao corpo, mas as suas forças espirituais não estão diretamente e indissolivelmente ligadas ao corpo vivente (elas estão indiretamente mediante as forças da sensibilidade sobre as quais elas constroem), e mediante estas forças, em linha de princípio, se torna acessível para ela tudo o que é (STEIN, 1932-1933/2013, p.75).<sup>121</sup>

A alma espiritual forma-se desde a origem da vida, moldando-se a partir das forças que são ativadas dentro de si: “a alma humana como tal não é um ser pronto, parado. Seu ser é ‘vir-a-ser’ e as forças que ela traz ao mundo em sua forma germinal devem desenvolver-se pela atividade” (STEIN, 1959/1999, p.113).

A partir das interações com os diferentes contextos e grupos sociais, o ser humano tem acesso a diferentes conteúdos que, gradativamente, contribuem, para a formação de sua alma. Esse movimento de acessar, analisar, comparar e assumir deverá ocorrer de forma intencional para que configure a consciência de si, do contexto e de suas relações. Essa operação é viabilizada pelo exercício da liberdade, da vontade e do mundo-dos-valores de cada ser humano, pois

[...] nos movimentos e nas disposições do ânimo, a alma toma consciência de seu próprio ser e daquilo que ela é e como é e, assim, ela reconhece também a importância do outro ser para si própria bem como a qualidade específica e o valor inerente das coisas fora dela, de outras pessoas e de objetos não pessoais. O órgão de identificação do ser, em sua totalidade e em sua peculiaridade, está inserido no centro de seu ser condicionando a aspiração de desdobrar-se no todo e de ajudar aos outros a se

---

<sup>121</sup> L'anima umana è anche [...], nelle sue parti inferiori, la vegetativa e la sensitiva, vincolata al corpo, ma le sue forze spirituali non sono direttamente e indissolubilmente legate al corpo vivente (lo sono solo indirettamente attraverso le forze della sensibilità sulle cui funzioni esse costruiscono), e attraverso queste forze, in linea di principio, le diventa accessibile tutto ciò che è (STEIN, 1932-1933/2013, p.75). Tradução nossa.

desdobramos igualmente, característica essa que anteriormente já identificamos na alma da mulher (STEIN, 1959/1999, p.115).

A tomada de consciência sobre os movimentos da alma que representam as forças ativas de ânimo em busca da individualidade, moldam, formam o eu pessoal, o eu mesmo (1932-1933/2013, p.121-123). De forma geral, Stein apresenta os aspectos da alma humana, representado no Quadro 10, por meio dos seus elementos de identificação e de sua explicitação:

Quadro 10 - Aspectos da alma espiritual

| Elementos de identificação | Explicitação  |
|----------------------------|---|
| Dimensões                  | Varia da superficialidade à profundidade dependendo de cada pessoa. |
| Características            | Amplitude, profundidade, quantidade de força.                       |
| Descreve                   | Modo de ser particular, individualidade, confere uma marca pessoal. |
| Estrutura                  | Forma interior que mediante ela a pessoa 'é formada'.               |
| Articula-ativa-movimenta   | Atualidade, habitualidade, potencialidade.                          |
| Desenvolve                 | O caráter.  |
| Se expressa                | Por meio do corpo vivente ( <i>Leib</i> ).                          |
| Força formante             | Movimenta-se a partir do ânimo e da vontade - forças interiores.    |
| Disposições                | Provocam a formação do hábito.                                      |

Fonte: DULLIUS, 2019.

A alma espiritual é recebida por ato criador de Deus. É o “sopro da vida” que Deus infunde na origem de cada ser humano, vivificando o corpo material, tornando-o como ser vivente. Segundo Stein, não é possível assegurar em que momento o corpo material recebe de Deus a infusão da alma:

Não podemos determinar o momento em que a alma humana entra na existência; ela, porém, entra na existência em um corpo vivente humano, que é uma coisa material, um organismo vivente e um corpo vivente animado. Aquilo que o indivíduo humano é e pode se tornar, não depende somente daquilo que nele é mais elevado, mas também de todos os níveis inferiores do ser aos quais ele pertence. Trata-se de algo que é derivado da ordem geral do ser, que exige uma matéria com um caráter determinado

para que possa se desenvolver plenamente uma 'forma determinada' (STEIN, 1932-1933/2013, p.123).<sup>122</sup>

No pensamento de Stein, está expressa a grandiosidade da presença de Deus que, em seu infinito amor, infunde no ser humano uma força vital que ultrapassa qualquer aspecto de merecimento, de circunstâncias sociais de desenvolvimento, de saúde corporal, de capacidade intelectual ou qualquer outro valor apontado na existência. A sua afirmação assegura que todo e qualquer ser humano pode fomentar e alimentar as forças de sua alma para se constituir em sua identidade. Essas forças potenciais caracterizam-se como marcas e passam a ser formadoras do seu eu. Nessa perspectiva, é imprescindível ressaltar que:

O fato que alguém seja habituado a observar atentamente e a refletir de maneira profunda, se manifesta no olhar e também o seu rosto carrega a marca disso. Os movimentos do ânimo e da vontade possuem uma força 'formante' muito intensa, que imprimem traços duradouros. As marcas que são deixadas no corpo e, particularmente no rosto, correspondem à 'marca' da alma, ao 'caráter', porque os movimentos atuais e as suas frequentes repetições têm a sua raiz nas disposições da alma e provocam a 'formação' de *hábito* mediante tais movimentos (STEIN, 1932-1933/2013, p.124).<sup>123</sup>

A alma espiritual exerce a atividade de gerar, alimentar e desenvolver o ânimo do ser humano e também despertar a motivação para desenvolver todas as demais dimensões, cumprindo um papel fundamental, junto ao exercício da vontade e da razão, formando, assim, o hábito (STEIN, 1959/1999). Essas observações denotam que:

---

<sup>122</sup> Non possiamo determinare il momento in cui l'anima umana entra nell'esistenza; essa, però, entra nell' esistenza in un corpo umano, che è una cosa materiale, un organismo vivente e un corpo vivente animato. Ciò che l'individuo umano è e può diventare non dipende solo da ciò che in lui è più elevato, ma anche da tutti i livelli inferiori dell'essere ai quali esso appartiene. Si tratta di qualcosa che va derivato dall'ordine generale dell'essere, che esige una materia con un carattere determinato perchè possa svilupparsi pienamente una 'forma' determinata (STEIN, 1932-1933/2013, p.123). Tradução nossa.

<sup>123</sup> Il fatto che uno sia abituato a osservare attentamente e a riflettere in maniera profonda si manifesta nello sguardo, e anche la fronte porta l'impronta di questo. I moti dell'animo e della volontà possiedono una forza 'formante' particolarmente intensa, che imprime tratti duraturi. L'impronta che essi danno al corpo, e in misura particolare al volto, corrisponde all'"impronta" dell'anima, al 'carattere', poiché i movimenti attuali e la loro frequente ripetizioni hanno la loro radice nelle disposizioni dell'anima e danno luogo alla 'formazione' di *habitus* mediante tali movimenti attuali. E ritroviamo nel corpo vivente il rapporto tra disposizione, attualizzazione e impronta permanente (1932-1933/2013, p.124). Tradução nossa.

Atribuimos ao ânimo um papel de grande importância no organismo global da alma. Ele exerce uma função cognitiva essencial, é o centro de controle em que a constatação do ser é comutada em posicionamento pessoal e ação. Mas, para estar à altura de sua tarefa, precisa da colaboração da razão e da vontade. Sem o trabalho preparatório da razão não pode chegar ao conhecimento (STEIN, 1959/1999, p.115).

Ales Bello (2014) enfatiza a proposta da singularidade do pensamento de Stein sobre a explicação das camadas da alma, assegurando que:

O que geralmente chamamos de alma humana consta de duas partes: uma propriamente psíquica, em estreita ligação com a corporeidade, portanto, com o reino da natureza, e outra, espiritual, na qual se manifesta a liberdade. Estas duas partes estão, de um lado, em contato com a natureza e, de outro, com a esfera espiritual (ALES BELLO, 2014, p.88).

Outro aspecto relevante, na configuração da alma do ser humano apresentado por Stein, é a ação da graça. A abertura do ser humano ao trabalho da graça é de grande importância e esta somente pode exercer a sua força “formante”<sup>124</sup> pela adesão livre de cada ser humano. O movimento de abertura e cultivo da decisão livre é o que caracteriza a espiritualidade. Edith Stein afirma que a ação da graça conta com a condição do ser humano por inteiro. Ela não age apenas na dimensão espiritual e o reconhecimento dessa implica o exercício da liberdade. Para a filósofa,

Espiritualidade e liberdade são pressupostos para a condição dos filhos de Deus. Estes pertencem à natureza do homem. Desta forma, entendemos que a graça pressupõe a natureza, e também que a filiação Divina não pode ser alcançada sem a cooperação da liberdade humana (STEIN, 1933/2003a, p.796).<sup>125</sup>

Desse modo, emerge aqui a distinção entre a alma espiritual do ser humano da dimensão da alma animal a partir da participação do ser humano na vida psíquica atual, envolvendo os sentidos internos e externos. A alma do ser humano é capaz de

---

<sup>124</sup> Vuol dire che da lui dipende ciò che egli è, e che gli si chiede di fare di sé qualcosa di determinato: egli può e deve ‘formare’ se stesso (STEIN, 1932-1933/2013, p.108). Tradução nossa.

<sup>125</sup> Para que el hombre pueda entregarse a Dios, tiene que ser un ser libre y espiritual. La espiritualidad y la libertad se presuponen para la condición de hijos de Dios. Éstas pertenecen a la naturaleza del hombre. De esta manera entendemos que la gracia presuponga a la naturaleza, y también que la filiación divina no pueda alcanzarse sin la cooperación de la libertad humana (STEIN, 1933/2003a, p.796). Tradução nossa.

estabelecer comunicação, abrir-se ao encontro, desejar livremente estar presente diante do outro humano e acolhê-lo.

A alma, apresentada a partir da metáfora das camadas, é composta pela alma animal, a alma sensitiva e a alma racional que se materializam e manifestam, por meio do ser vivente, sensível e espiritual, a partir da dinamicidade das interações intersubjetivas. Essa interação sempre parte do eu que experimenta por dentro, em um espaço interior, singular, o mundo que chega ao “si-mesmo”.

Stein (2013), ao apresentar a alma de forma plural, acrescenta que esta se estende e movimenta-se da superficialidade à profundidade, da exterioridade a um centro mais profundo. O processo de formação da alma exige acionar a disposição livre de “mergulhar” na sua profundidade e fomentar as potências que proporcionam o desenvolvimento de hábitos que levam às atitudes. Portanto, a alma tem duas formas distintas: a nuclear, que se constitui como forma essencial e central, que é inata, nomeada por Stein de *Gestalt* (figura), (STEIN, 1932-1933/2013) e, também, há uma forma “recebida”, formada pelas relações intersubjetivas, pela percepção sensível dos distintos conteúdos das vivências (*Erlebnisgehalt*), por meio de um processo de “autoformação” (*Selbstgestaltung*) (STEIN, 1930/2017, p. 57).<sup>126</sup>

Neste fragmento, Lavigne (2016, p.123) faz uma análise da concepção de alma em Stein:

Desse modo Stein coloca em evidência um novo aspecto da vida intencional, menos acentuado na teoria husserliana da constituição dos objetos como gnosiologia: trata-se do poder de autoconfiguração subjetiva associado à intencionalidade. Deve-se notar como essa potência de autoformação está toda no poder do eu pessoal e, portanto, no poder da liberdade egológica essencial do ser humano.

Percebe-se, então, que Edith Stein utiliza a concepção da “alma” como uma massa que dá “liga” e que atravessa todas as “camadas” da estrutura da pessoa humana, quando diz que:

A alma espiritual entra na unidade da natureza humana ocupando um lugar central e dominante. Ela confere o caráter da personalidade e da autêntica

---

<sup>126</sup> Segundo Stein, o ser humano forma a si mesmo a partir do sentido que dá ao seu crescimento, de forma ativa e livre, apoiado pelo contexto em que está inserido e formado por Deus em sua interioridade (STEIN, 1930/2017, p. 57).

individualidade e atravessa assim todos os níveis. Todavia ela entra nesta unidade, não determina a inteira estrutura ôntica dela; por isso não deve ser puramente e simplesmente equiparada à 'forma' substancial (STEIN, 1932-1933/2013, p.137).<sup>127</sup>

Na essência da alma, encontram-se as forças de cada ser humano com intensidades diferentes, “colorações” distintas. O conceito de força é muito importante para o propósito desta pesquisa, porque remete para o que singulariza cada pessoa. As forças da alma possuem intensidades distintas e colorações singulares.

Convém ressaltar que a atividade da alma só pode ser exercida mediante a ativação das forças interiores que a pessoa conserva dentro de si. Todas as pessoas possuem um tipo de força dentro de si, com intensidade peculiar. Cada um/uma aproveita os elementos internos e externos de forma diferente, para fortalecer, alimentar, nutrir ou “gastar” as suas forças e, por essa razão, a sua alma espiritual também reage de forma diferente. Aprofundando o conceito, Stein diz que:

O termo 'forças' (*Kräfte*), todavia, deixa entender que as potências não somente correspondem ao conteúdo dos atos aos quais se orientam, mas também elas tornam possíveis os atos como 'prestações'. O plural 'forças' indica que a força do ser humano, que é uma só, aparece dividida na multiplicidade das potências, e disponível para prestações que tem um conteúdo determinado (STEIN, 1932-1933/2013, p.171).<sup>128</sup>

A referência à expressão “prestações da força”, diz respeito aos movimentos da alma que tomam as forças internas ou externas para suprir a sua necessidade de energia. Os aspectos que acionam as forças são apresentados como “materiais”, ou seja, são os conteúdos, que servem para influenciar, agir sobre as forças da alma, e

---

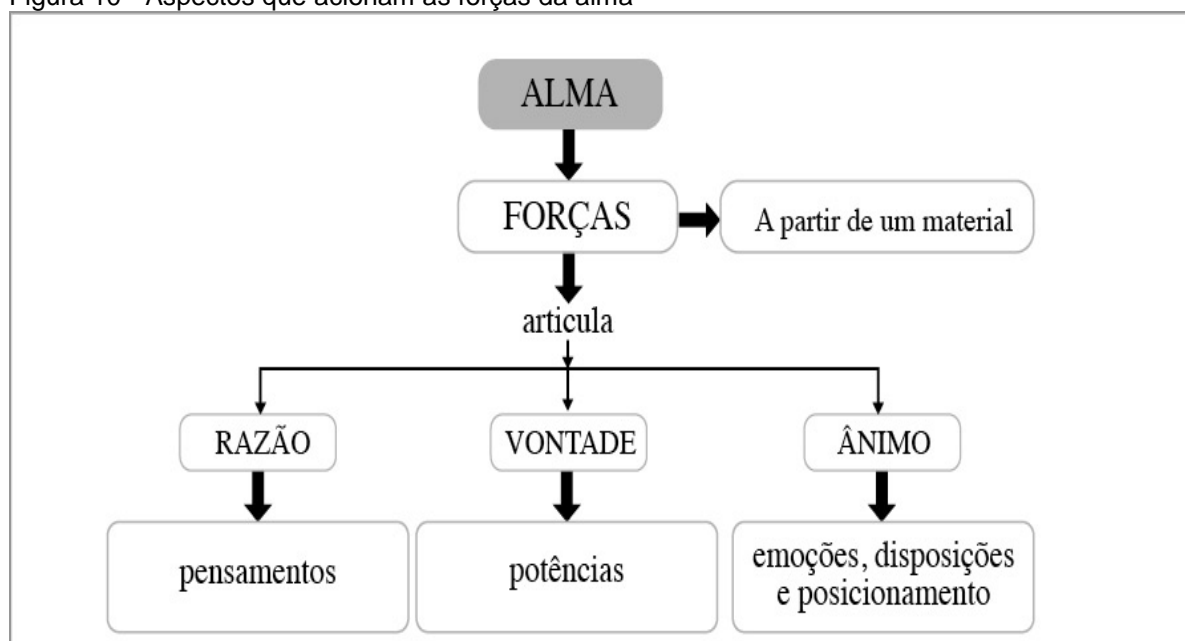
<sup>127</sup> L'anima spirituale entra nell'unità della natura umana occupando un posto centrale e dominante. Essa conferisce al tutto il carattere della personalità e dell'autentica individualità e attraversa così tutti i livelli. Tuttavia essa entra in questa unità, non ne determina l'intera struttura ontica; pertanto non deve essere puramente e semplicemente equiparata alla 'forma' sostanziale (STEIN, 1932-1933/2013, p.137). Tradução nossa.

<sup>128</sup> Il termine 'forze' (*Kräfte*) lascia intendere, tuttavia, che le potenze non solo corrispondono ai contenuti degli atti a cui si orientano, ma anche che esse solo ciò rende possibile gli atti come 'prestazioni'. Il plurale 'forze' indica che la forza dell'essere umano, che pure è una sola, appare divisa nella molteplicità delle potenze, e disponibile per prestazioni che hanno un contenuto determinato (STEIN, 1932-1933/2013, p.171). Tradução nossa.

que também consideram as reações frente a esse “material” (STEIN, 1932-1933/2013, p.116).

Na Figura 10, são representados os aspectos que acionam as forças da alma: a razão, a vontade e o ânimo. A razão é alimentada pela articularção dos pensamentos, a vontade é acionada e aciona as potências e o ânimo alimenta e é alimentado pelas emoções, disposições e posicionamentos. Tais elementos geram conteúdo que afeta, forma e influencia a alma:

Figura 10 - Aspectos que acionam as forças da alma



Fonte: DULLIUS, 2019.

As forças da alma são colocadas em ação a partir da motivação, que ocorre com o acionamento provocado pelas interações do ser humano em seu contexto. As interações intersubjetivas impactam na forma da alma afetar-se, ou seja, deixar-se



atingir, constituindo o referido material que passa a formar a alma, que significa “plasmear um material para dar-lhe forma, com base em um modelo” (STEIN, 1930/2017, p.65).<sup>129</sup> Ainda em sua reflexão sobre esse material, acrescenta Edith Stein:

Tudo o que o interior da alma assimila acaba formando a alma e a pessoa toda. Prescindindo, por ora, dos bens de formação objetivos, sabemos que qualquer contato com pessoas, seu exemplo, seu comportamento para com o próprio jovem ou para com outras pessoas pode ter o máximo efeito formativo, mesmo que não exista a menor intenção formadora. A formação planejada deverá contar sempre com essas influências espontâneas tentando ganhar influência sobre o meio (STEIN, 1959/1999, p.235).

Stein assevera que há influências que são de ordem espontânea, natural das relações, que se configuram informalmente e que precisam ser analisadas, consideradas, valorizadas tanto quanto as situações de formação planejadas, objetivas, que passam pela responsabilidade das organizações, como por exemplo, as instituições educativas.

De tal modo, o conceito de força merece atenção especial nos escritos de Stein porque se constitui um princípio no processo de individuação, de desenvolvimento do “eu pessoal” (*Ich*), do “eu-mesmo”. Nesse sentido, a força

[...] é uma qualidade permanente de todo o ser humano, que não é vivido diretamente, mas se oferece através do que é vivenciado diretamente; estes são, por um lado, os seus próprios 'sentimentos vitais', que o manifestam, por outro lado, também o modo como os atos são realizados, os quais têm em si um sentido total e universal de significado (STEIN, 1932-1933/2013, p.169-170).<sup>130</sup>

A força interior apresenta-se em cada ser humano com distinta amplitude, profundidade e expressão, caracterizando, de forma muito singular, o desenvolvimento e o enfrentamento de cada pessoa diante das situações existenciais. A propósito disso, Stein enuncia que:

---

<sup>129</sup> [...] formare è plasmare un materiale per dargli una forma, in base a un modello (STEIN, 1930/2017, p.65). Tradução nossa.

<sup>130</sup> La forza è una qualità permanente di tutto l'essere umano, che non viene vissuta direttamente, ma ci si offre attraverso ciò che viene vissuto direttamente; questi sono da un lato i propri 'sentimenti vitali', che la manifestano, dall'altro anche il modo in cui vengono eseguiti gli atti che hanno di per sé un senso totalmente diverso [...] (STEIN, 1932-1933/2013, p.169-170). Tradução nossa.

A sua amplitude, a sua profundidade e a quantidade da sua força descrevem o seu peculiar modo de ser, a sua *individualidade*, que, depois, como um *qual* simples, não reconduzível a estes componentes, confere uma marca específica a ela e a tudo aquilo que vem dela. Esta estrutura essencial da alma pode ser considerada como uma 'forma' interior; como aquilo que mediante ela é 'formada', antes de tudo a sua vida atual, e então – na base do nexa entre atualidade, potencialidade, habitualidade - a configuração habitual que nos vários casos a alma assume (em um sentido mais amplo daquele habitual se poderia dizer: o 'caráter' (STEIN, 1932-1933/2013, p.121) <sup>131</sup>

Com efeito, a força que move, impulsiona e alimenta a energia vital (*Lebenskraft*) (STEIN, 1932-1933/2013), provém de duas fontes distintas: do mundo material e do mundo espiritual. O mundo material oferece ao “*Körper* e ao *Leib*” alimento, água, sol, nutrientes, remédios, descanso e cuidados. O mundo espiritual gera a força, a partir da relação com Deus, com os outros e com a natureza. Também se constitui alimento para a força interior a capacidade de conhecer, analisar, refletir e escolher por meio do exercício livre da vontade, exercício do intelecto.

Portanto, é a partir das vivências familiares, culturais e sociais, que o ser humano vai desenvolvendo o seu universo de valores (STEIN, 1932-1933/2013). Estes valores, por sua vez, passam a influenciar as escolhas, as opções no percurso da vida. Para essa estudiosa, todos os movimentos da alma (*Seele*) para se formar, nutrir-se e dirigir as próprias forças demandam de um eixo, um “ímã” para ordenar e dirigir energias: “Para que as forças humanas se ajustem à ordem da vida, é necessário que sejam atraídas por um ímã que as põe na posição adequada com a sua força. Esse ímã só pode ser o bem supremo que é a medida de todos os valores objetivos e pessoais” (STEIN, 1959/1999, p.47).

O “ímã” nomeado como “bem supremo”, referido aqui, é Deus, a origem da fonte de energia vital do ser humano e das diferentes fontes de energia provenientes

---

<sup>131</sup> La sua ampiezza, la sua profondità e la quantità della sua forza descrivono il suo peculiare modo di essere, la sua individualità, che, inoltre, come un *quale* semplice, non riconducibile a queste componenti, conferisce un'impronta specifica a essa e a tutto ciò che da essa proviene. Questa struttura essenziale dell'anima può essere considerata come una 'forma' interiore; come ciò che mediante essa viene 'formato'. Innanzitutto la sua vita attuale, e quindi sulla base del nesso tra attualità, potenzialità, abitudine-la configurazione abituale che nei vari casi l'anima assume (in un senso più ampio rispetto a quello consueto si potrebbe dire: il 'carattere') (STEIN, 1932-1933/2013, p.121-122). Tradução nossa.

dos elementos naturais e do contexto que o afetam. Essa percepção ocorre por parte do ser humano quando a sua vontade está aberta para captar o que é bom e belo sobre o que é emanado.

A vivência (*Erlebnis*) de tal processo ocorre a partir da ativação da educação da vontade. No excerto a seguir, Stein reflete sobre a importância do exercício da liberdade e da vontade para acessar, dispor da força presente:

[...] portanto, a vontade aparece como o elemento dominante em toda a esfera do organismo psicofísico. Pode utilizar maior ou menor intensidade da força presente neste ou naquele único desempenho, atividade; usá-lo no curso desta ou daquela tarefa, pode orientar na direção desta ou daquela disposição e, insistindo neste, 'forma' hábitos a partir de certas potências (1932-1933/2013, p.173-174).<sup>132</sup>

É importante ressaltar que a disposição do ser humano para captar, receber, implica em uma dimensão de discernimento para escolher o que poderá receber ou doar de uma forma que venha gerar e fortalecer a sua força ou decidir por gastar a sua força interior (STEIN, 2013). A força interior é um aspecto que diferencia as pessoas na sua forma de enfrentamento de todas as experiências e influência nas expressões do seu corpo e de suas interações. Essa força provém de fontes distintas, porém são integradas e auxiliam-se mutuamente:

A força física e a força espiritual não são independentes entre elas: em caso de cansaço físico, ou seja, de cansaço devido ao esforço físico, as atividades espirituais ou não são por nada possíveis ou são possíveis somente com um grande esforço e vice-versa, um trabalho espiritual cansativo comporta também cansaço físico. Estes fatos mostram que: 1) as atividades naturais representam um consumo de força; 2) a reserva de força é uma só para todo o organismo humano e é usada e novamente integrada (1932-1933/2013, p.152).<sup>133</sup>

<sup>132</sup> [...] la volontà, dunque, appare come l'elemento dominante nell'intero ambito dell'organismo psicofisico. Essa può impiegare con maggior o minor intensità la forza presente in questa o in quella singola prestazione; adoperandola nello svolgimento di questo o di quel compito, può orientare nella direzione di questa o quella disposizione e, insistendo in ciò, 'formare' *habitus* in certe potenze (STEIN, 1932-1933/2013, p.173-174). Tradução nossa.

<sup>133</sup> La forza fisica e la forza spirituale non sono tra loro indipendenti: in caso di affaticamento fisico, cioè di affaticamento dovuto a sforzo fisico, le attività spirituali o non sono affatto possibili o lo sono solo con un grande sforzo. Viceversa, un lavoro spirituale faticoso comporta anche affaticamento fisico. Questi fatti mostrano che: 1) le attività naturali rappresentano un consumo di forza, 2) la riserva di forza è una sola per tutto l'organismo umano, e viene utilizzata e nuovamente integrata. (STEIN, 1932-1933/2013, p.152). Tradução nossa.

Na esteira do pensamento de Stein, a quantidade de força de cada pessoa e as formas de ativar e vivificar as forças físicas e espirituais é para que cada ser humano possa realizar um caminho de desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Entre todos os tipos de força, um tipo especial evidenciado pela filósofa é a “força da vontade”. Diante disso,

[...] atenção especial merece a potência que é chamada de "força de vontade". Essa não deve ser identificada com o 'livre arbítrio'. Todo ser humano é livre como pessoa espiritual; ele pode querer e por sua própria vontade determinar os próprios atos e guiar as suas próprias forças. O ato da vontade como tal é um desempenho particularmente alto e, para tal atividade, é disponibilizada uma quantidade mais ou menos alta de força por natureza: e a maior ou menor força de vontade natural. O ato da vontade, no entanto, não está vinculado a essa quantidade de força disponibilizada pela natureza. Pode extrair força de todo o organismo, e quanto mais frequentemente isso ocorre, mais a força de vontade é fortalecida, isto é, mais força é colocada à disposição habitualmente por atos de vontade e muito menos custa a realização de cada ato (STEIN, 1932-1933/2013, p.175).<sup>134</sup>

Ademais, a ativação da força de vontade é um dos movimentos que exige maior disponibilização de energia pelo ser humano e configura particular característica. Também há outro tipo de força que emerge da essência da alma, nomeada por Stein como “força de ânimo” (STEIN, 1932-1933/2013, p.176). Essa afirmação traz um importante elemento a ser considerado no processo de formação: Como contribuir para que os educandos/formandos possam cultivar, cuidar, alimentar a força que está dentro de si para enfrentar os desafios da existência? Como desenvolver a fortaleza interior? Veremos que parte da resposta trabalhada por Stein está no desenvolvimento do “eu pessoal”

---

<sup>134</sup> Particolare attenzione merita la potenza che viene chiamata 'forza di volontà'. Essa non deve essere identificata con la 'volontà libera'. Ogni essere umano è libero in quanto persona spirituale; può volere e mediante il proprio volere determinare i propri atti e guidare le proprie forze. L'atto di volontà come tale e una prestazione particolarmente alta e, per tali attività, è disponibile per natura una quantità più o meno elevata di forza: e la maggiore o minore forza di volontà naturale. L'atto di volontà, tuttavia, non è legato a questa quantità di forza messa a disposizione dalla natura. Esso può attingere la forza dall'intero organismo, e quanto più spesso ciò accade, tanto più la forza di volontà si rafforza, vale a dire tanta più forza e disponibile abitualmente per gli atti di volontà e tanto meno 'costa' realizzare il singolo atto (STEIN, 1932-1933/2013, p.175).

O conceito de “eu pessoal” é apresentado pela metáfora do dínamo, ou seja, algo que se move, gerando a força que impulsiona o ser humano rumo ao “trabalho de formação, para a instrução e educação consciente e livre” (STEIN, 1959/1999, p. 117) para a interioridade, para a singularidade, ou seja, para o “si mesmo” (STEIN, 1959/1999, p. 113). É fundamental compreender a estrutura do ser humano, desenhado por Stein, que aponta para as características do “eu pessoal” (STEIN,1932-1933/2013, p.108).

A seguir, será explorado o conceito steiniano de “pessoa”, dada a sua importância em relação ao objetivo de perceber, reconhecer o seu lugar no processo de formação da consciência. Encontramos, na Figura 11, os aspectos que estruturam a pessoa dentro da pétala e no seu contorno externo o desdobramento da ação, dos efeitos, das consequências de cada característica essencial:

Figura 11 - Estrutura do ser-pessoal



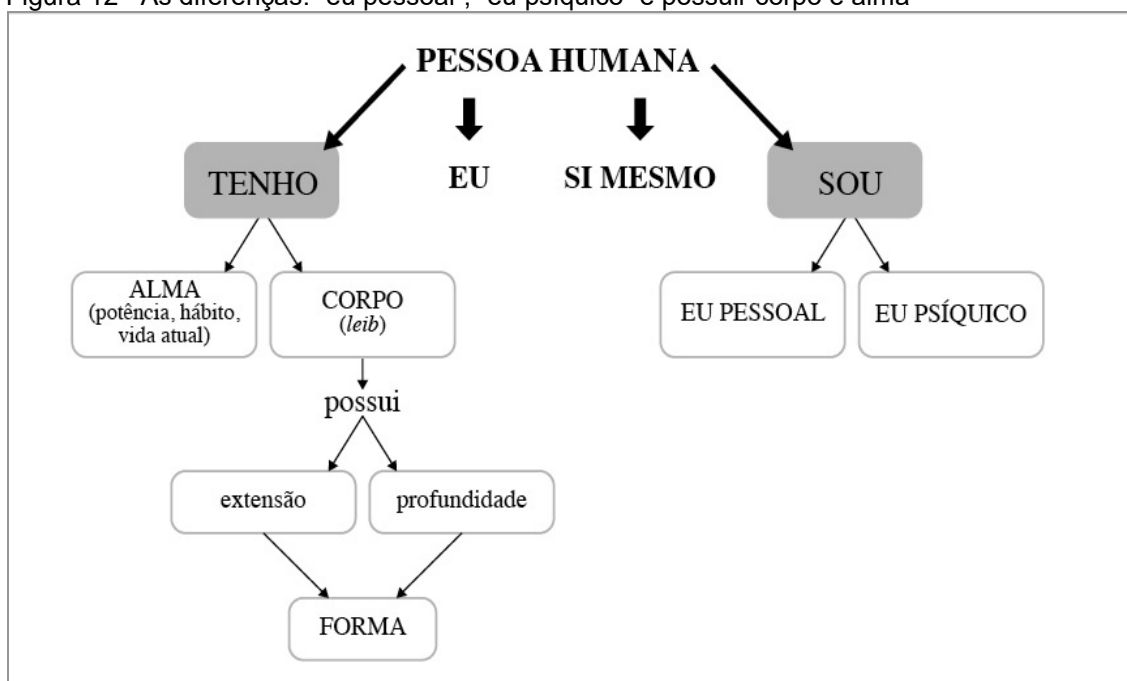
Fonte: DULLIUS, 2019.

O desenvolvimento do “eu pessoal” potencializa a individualidade, por meio do caminho para interioridade, para o centro pessoal. Isso impõe um desafio para o humano em toda a sua existência. Essa tarefa é de sua primeira responsabilidade.

Diante disso, a filósofa questiona: O que significa que o ser humano é responsável por si mesmo? Significa que, por ele depende aquilo que ele é, e que a ele é pedido de fazer de si algo de determinado: ele pode e deve “formar si mesmo” (STEIN,1932-1933/2013, p.108)<sup>135</sup>.

Nos estudos de Stein, há uma diferenciação sobre as dimensões do “ser pessoa humana”, o “eu pessoal”, o “eu psíquico” e a condição de 'ter uma alma e ter um corpo'. A Figura 12 ajuda-nos a compreender essas diferenças quando estrutura os dois eixos: eu tenho (alma e corpo) e eu sou (eu pessoal e eu psíquico). O corpo vivente (*Leib*) possui uma extensão, uma profundidade que compõe a forma:

Figura 12 - As diferenças: “eu pessoal”, “eu psíquico” e possuir corpo e alma



Fonte: DULLIUS, 2019.

O ser humano deve progressivamente tomar consciência de que possui um corpo e que este vai formando-se e transformando-se. O corpo pessoal precisa ser assumido, ou seja, o ser humano deve apropriar-se, ter a si mesmo “nas mãos”. Em

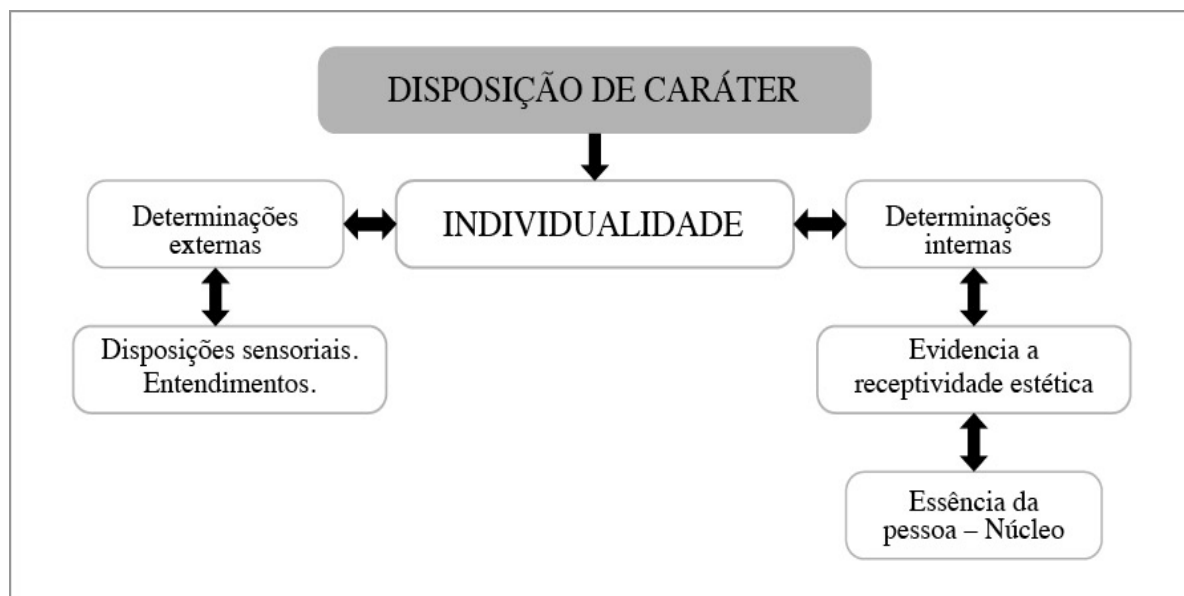
<sup>135</sup> Cosa vuol dire che l'essere umano è responsabile di se stesso? Vuol dire che da lui dipende ciò che egli è, e che gli chiede di fare di sé qualcosa di determinato: egli può e deve formare 'se stesso' (STEIN,1932-1933/2013, p.108). Tradução nossa.

igual medida, vai tornando-se o que deve ser, vai assumindo a singularidade que emerge de sua essência e livremente vai dando direção ao “si-mesmo”. Para que esse processo ocorra, conta com os conteúdos que se originam nas múltiplas vivências e, também, da forma como a essência acolhe as percepções que ocorrem no contexto vivido. Os elementos que servem de critérios para realizar o filtro dos conteúdos acolhidos, ou negados, estão fundamentados no “mundo dos valores” (STEIN, 1959/1999, p.118) que passam a compor o universo da interioridade, do centro de cada pessoa, uma vez que:

A pessoa tem um núcleo central de onde emana a verdade de si mesma, um centro a ser ouvida, conhecida, acolhida como fonte de autenticidade, como portadora de uma verdade sobre si mesma a ser revelada, como portadora de uma estrutura da pessoa a ser respeitada e favorecida (STEIN,1932-1933/2013, p.161-162).

O eu-pessoal é formado no decorrer das interações com o mundo interior e com o exterior. As disposições da alma de acolher, elaborar, discernir e escolher o conteúdo, que nela chega, promove a adesão a um mundo-de-valores que formam o caráter. Em seus escritos, Stein acena também os pressupostos para a formação do caráter que estão fundados na individualidade (STEIN, 1917-1920/2005, p.809-811). Esta individualidade forma-se pelas disposições externas (compostos pelos aspectos sensoriais e entendimentos) e disposições internas (dando conta da receptividade estética, que tem origem na essência da pessoa humana, seu núcleo); elementos que são representados aqui na Figura 13:

Figura 13 - Influências e disposições de caráter



Fonte: DULLIUS, 2019.

Para Stein, a formação do caráter dá-se no processo de desenvolvimento do ser humano e imprime um conjunto de disposições que constroem um modelo de ser pessoa:

O núcleo da pessoa, que se desdobra no caráter, é embebido de um colorido individual e constitui a unidade indissolúvel do caráter. Este se expressa, muitas vezes, na manifestação externa da pessoa, plasma seu corpo vivo (com o qual converte-se em expressão e se mostra de maneira pura e sem misturar na alma da pessoa (STEIN, 1917-1920/2005, p.811).<sup>136</sup>

A formação do “eu pessoal” dá-se a partir de suas vivências (*erlebnis*) (STEIN, 1917/1992), pois há uma especial particularidade na forma como cada pessoa constitui os sentidos (*Sinnkonstitution*) (STEIN, 1917/1992) e significados para as interações de seu cotidiano. As vivências são movimentos de duplo fluxo, pois impulsionam o eu pessoal a ir ao encontro de alguma coisa ou alguém. O que é gerado nesse encontro (conteúdo-material) afeta novamente o eu pessoal.

<sup>136</sup> El núcleo de la persona, el cual se va desplegando en el carácter, está empapado de ese colorido individual y constituye la unidad indisoluble del carácter. Se expresa a la vez en la manifestación externa de la persona, plasma su cuerpo vivo (con lo cual se convierte en "expresión" y se muestra de manera pura y sin mezcla en el alma (*Seele*) de la persona (STEIN, 1917-1920/2005, p.811). Tradução nossa.



Concorda-se com a reflexão de Lavigne (2016) sobre esse aspecto paradoxal do pensamento de Stein, quando esse autor afirma que:

O condicionamento que existe entre o comportamento habitual do eu pessoal e a estrutura vivenciada de sua alma: o modo no qual o eu pessoal usa as diferentes possibilidades de investir a própria vida subjetiva (de 'mover-se' ou 'colocar-se' dentro do seu espaço interior) e as orientações que conseqüentemente se tornam habituais para ele têm uma influência decisiva e, em certa medida, modificam a amplitude, a profundidade e os conteúdos do espaço dessa vida íntima. Segundo as próprias escolhas de comportamento afecional/receptivo e intelectual, portanto, segundo os modelos de exercício da própria atividade intencional, o eu adquire novas habilidades ou estabelece hábitos que contribuem, por assim dizer, para formar a estrutura subjetiva da alma (LAVIGNE, 2016, p.117).

A formação, ou seja, “o processo que confere à aptidão da alma uma configuração moldada” (STEIN, 1959/1999, p. 118-119). Assim, o “dar forma” ao ser pessoa é um processo alicerçado na liberdade que influencia a intencionalidade em acessar a maior ou menor profundidade de si mesmo, imputando uma responsabilidade pela autoria desse processo em sua vida. A liberdade é específica do ser pessoal e pode acionar as forças de sua alma, a sua amplitude e profundidade. O resultado desse processo, construído de forma dinâmica é a individualidade:

O eu livre pode decidir fazer ou deixar de realizar isso ou aquilo, sente-se chamado no mais íntimo a fazer isso ou negligenciar aquilo. Podendo acolher quanto dele se exige e poder consentir (*mitfühlen*), ele é capaz de estabelecer metas e realizá-las agindo. Poder e dever, querer e agir estão intimamente ligados (STEIN, 1932-1933/2013, p.110).<sup>137</sup>

A capacidade de tomar consciência sobre o que se passa consigo e com o seu entorno e fazer escolhas é o cerne da liberdade. É o exercício da liberdade, o compromisso com o dever, a educação da vontade para agir em prol do bem que gera conteúdos que dão forma à personalidade, ao caráter da pessoa. Os processos

---

<sup>137</sup> L'io libero, che può decidere di fare o di tralasciare qualcosa, di fare questo quello, si sente chiamato nel più intimo a fare questo e a tralasciare quello. Potendo cogliere quanto si esige da lui e potente consentirvi, egli è capace di porsi degli *scopi* e di realizzarli agendo. *Potere e dovere, volere e agire* sono intimamente (STEIN, 1932-1933/2013, p.110). Tradução nossa.

intersubjetivos envolvem a dimensão corporal, a começar pela dimensão do “ser vivente” (*Leibniz*) (STEIN, 1917/1992).

Stein apresenta uma singular distinção conceitual entre a expressão “*Leib*” e “*Körper*” (STEIN, 1917/1992) para designar dois estados diferentes do corpo, trata-se de uma abstração, pois não se concebe *Leib* sem *Körper*. Na expressão “*Leib*”, o corpo conta com a alma que lhe dá forma vivente, possui a energia vital. Na situação da expressão “*Körper*”, esta se refere ao corpo morto, apenas matéria, já sem energia vital, sem a essência que o forma. A filósofa assim explica:

É possível um abandono fictício do corpo vivente, a partir do qual emerge com uma evidência particular de que está realmente ligado a ele. E há um verdadeiro abandono do corpo na morte; com isso, o corpo vivo deixa de ser tal (*Leib*), e o corpo (*Körper*) puramente material, que ainda retém um certo tempo a aparência do corpo vivo que tinha sido 'formada' pela alma começa a se decompor e eventualmente deixa de ser este corpo (*Körper*) material. Precisamente este é um dos fatos que nos leva a conceber a alma como a "forma" do corpo. O corpo é algo mesmo sem a alma, mas é este corpo só graças a esta alma e em unidade com ela. Por isso, deve-se dizer que o corpo humano sem alma não é uma substância e que o ser humano em sua totalidade é uma substância única (1932-1933/2013, p.136).<sup>138</sup>

O ser humano não é apenas um corpo, e sim possui um corpo vivente, que, por sua vez, possui uma alma. Essa definição resgata um pressuposto tratado por Edith Stein quando esta escreve: “O problema da filosofia da natureza” (STEIN, 1929-1942/2001)<sup>139</sup> que se refere à diferença e à complementariedade dos conceitos de substância<sup>140</sup> e causalidade.

O comportamento das coisas, em que seu interior manifesta sua substância, é um comportamento causal. O evento causal é a forma externa da

<sup>138</sup> È possibile un abbandono *fittizio* del corpo vivente, da cui poi emerge con particolare evidenza l'essere a esso realmente vincolati. E vi è un abbandono reale del corpo nella morte; con essa, il corpo vivente cessa di essere tale (*Leib*), e il corpo (*Körper*) puramente materiale, che conserva ancora per un certo tempo l'aspetto del corpo vivente che era stato 'formato' mediante l'anima, inizia a decomporsi e cessa infine anche di essere *questo* corpo (*Körper*) materiale. Proprio questo è uno dei fatti che induce a concepire l'anima come 'forma' del corpo. Il corpo è *qualcosa* anche senza l'anima, ma è *questo* corpo solo grazie a *questa* anima e in unità con essa. Per questo si deve dire che il corpo umano senza l'anima non è una sostanza e che l'essere umano nella sua interezza è *una sola* sostanza (STEIN, 1932-1933/2013, p 136). Tradução nossa.

<sup>139</sup> A obra de Stein “Introdução à Filosofia” guarda uma dúvida sobre o seu término. É uma obra que Stein revistou muitas vezes no decorrer de suas pesquisas.

<sup>140</sup> Sugere-se a leitura do verbete desenvolvido por Mariana Bar Kusano na obra “Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein” (ALFIERI, 2014, p. 143-144).

substância. Substância e causalidade se referem umas às outras e se dispendem, e uma não é pensável sem a outra (STEIN, 1929-1942/2001, p.69).<sup>141</sup>

A afirmação de Stein sobre a intrínseca relação entre o que constitui a essência do ser humano, que representa a substância geradora de sua vitalidade, necessariamente se manifesta nas suas relações e nos seus atos. Esse processo ocorre por meio de um momento intencional de se apossar, assumir, dar forma a esse corpo que se move e se desenvolve. Para Stein, “eu não sou o meu corpo vivente; eu o possuo e o domino. Posso também dizer: eu estou no meu corpo vivente. Com o pensamento posso distanciar-me dele e observá-lo como do externo. Na realidade estou ligado a ele” (STEIN, 2013, p.116)<sup>142</sup>. Com essa ideia, Stein reforça a concepção que “o ser humano, é mais do que um corpo material, é um ser vivente”<sup>143</sup> (1932-1933/2013, p.41), visto que apresenta disposições constantes para uma atualização. É uma marca da condição humana, da vida psíquico-espiritual. A sua energia vital vai configurando-se nas interações, como organismo vivo.

Assim considerado, o ser humano aparece como um organismo estruturado de maneira muito complexa: um todo vivo unitário, que se encontra em constante processo de formação e transformação, unidade de alma e corpos vivos que, ao mesmo tempo, é forma e se configura numa estrutura corpórea sempre ricamente articulada e funcionando de maneira sempre variada, e que experimenta uma caracterização psíquica [...] (STEIN, 1932-1933/2013, p.107).<sup>144</sup>

No que concerne ao corpo vivente, ao receber as intervenções e atualizações da vontade, este revela-se pela expressividade livre dos sentidos. Dessa forma, o

---

<sup>141</sup> Il comportamento delle cose, nel quale si manifesta il loro interno, la loro sostanza, è un comportamento causale. L'avvenimento causale è la forma esterna della sostanza. Sostanza e causalità si riferiscono e dispendono vicendevolmente l'una dall' altra, l'una non è pensabile senza l'altra (STEIN, 1929-1942/2001, p.69). Tradução nossa.

<sup>142</sup> Io non sono il mio corpo vivente; io lo ho e lo domino. Posso anche dire: io sono *nel* mio corpo vivente. Con il pensiero posso allontanarmene e osservarlo dall'esterno. Nella realtà sono legato ad esso (STEIN, 1932-1933/2013, p.116). Tradução nossa.

<sup>143</sup> L'essere umano, quindi, è più di un corpo materiale, è un *vivente* (STEIN, 1932-1933/2013, p.41). Tradução nossa.

<sup>144</sup> L'essere umano appare come un organismo strutturato in maniera molto complessa: un tutto vivente unitario, che si trova in un costante processo di formazione e trasformazione, un'unità di anima e corpo vivente che, allo stesso tempo, si forma e si configura in una struttura corporea sempre più riccamente articolata e funzionante in modo sempre più vario, e che sperimenta una caratterizzazione psichica (STEIN, 1932-1933/2013, p.107). Tradução nossa.

conjunto do corpo (*Körper* mais *Leib*) torna-se instrumento de manifestação (STEIN, 2013, p.23). As características que se manifestam externamente, chamadas de fenótipo, distinguem-se do que é herdado dos genitores, chamado genótipo, que se insere na forma de ser (STEIN, 2013, p.105). O corpo vivente está em movimento e a sua atuação evidencia-se por meio de algumas características (STEIN, 1932-1933, p.123); detalhadas por Stein, conforme registradas, no quadro a seguir:

Quadro 11- Características de atuação do corpo

| <b>Corpo Vivente – Ações</b>   | <b>Expressões</b>  |
|--------------------------------|--|
| Promove a relação              | Disposição, atualização, marca, permanente                   |
| Configura e é configurado      | Recebe as marcas da vida psíquico-espiritual e age sobre ela |
| Recebe intervenções da vontade | A vontade irrompe dentro de si e pede tomada de posição      |
| Revela-se pela expressividade  | Apresenta-se livre para agir (instrumento)                   |

Fonte: DULLIUS, 2019.

A concepção de Stein sobre a influência do genótipo (STEIN, 1932-1933/2013) remete a pensar que a herança recebida dos antepassados não é apenas biológica, mas cultural, psíquica e espiritual. No código genético humano, está registrado o todo da vida daqueles que o antecederam na geração (pais, avós, bisavós) e, para cada ser humano, existem marcas diferentes, com intensidades diferentes, porque, apesar de serem heranças, o eu individual, pessoal, usa suas forças de uma forma muito profunda para dar a “tonalidade” e assumir a tendência de influência positiva ou negativa em determinado momento, permitindo que esta exerça ou não impacto na vida presente.

A compreensão da estrutura da pessoa humana, em Stein, implica também reconhecer a outra dimensão, chamada de “*Körper*”, ou seja, a dimensão da materialidade, do lugar da corporeidade na formação do humano. Na descrição da estrutura da pessoa humana, a filósofa resgata a dignidade do corpo material (*Körper*)<sup>145</sup> de uma forma singular. O corpo é formado por um complexo conjunto de sistemas de funcionamento, no qual cada um dos órgãos, no respectivo sistema,

<sup>145</sup> [...] formazione ed educazione devono cogliere l'essere humano nella sua totalità di corpo vivente (Leib) e anima, è importante per l'educatore conoscere struttura, funzioni e leggi di sviluppo del corpo (*Körper*) humano per sapere cosa può essere utile o dannoso per uno sviluppo conforme alla sua natura (STEIN, 1932-1933/2013, p. 26).

possui uma contribuição vinculada aos demais sistemas e órgãos. Todos os sistemas articulados apresentam um potencial e um uso específico de movimentos, intensidades, forças e ritmos, que são singulares, particulares e marcados por aspectos culturais atuais, herdados, e pelos hábitos desenvolvidos pelas pessoas.

No excerto a seguir, Stein apresenta um conceito de corporeidade com especificidades integradas ao conjunto do ser pessoa:

O corpo humano é um corpo material, porém um corpo de natureza especial: um ser vivo e sensível, como um corpo, como um ser vivo e dotado de sentidos, é especificamente distinto de todos os outros corpos, seres vivos dotados de sentidos (STEIN, 1930/2003, p.770-771).<sup>146</sup>

O corpo material de cada ser humano é único e apresenta um conjunto de especificidades singulares: altura, cor dos olhos, cabelos, cor da pele, massa corporal, sinais, traços do rosto, impressão digital, entre outras características, que representam a exteriorização do corpo material. Mas, além dessas características externas (fenótipo), o corpo é marcado por dupla forma: feminino e masculino, que representam uma tipificação que vai muito além da manifestação genital e formas corpóreas que anunciam o tipo.

Toda a desarmonia manifesta-se no corpo como doença, síndrome ou deficiência, que são termos que expressam alguma desarmonia no projeto dessa corporeidade que nasce para a saúde, harmonia e pleno funcionamento.

Então, o corpo material, também corpo vivente, possui em si um dinamismo que entra em sintonia com o âmbito da alma de tal forma que, muitas vezes, o que se passa no espírito do ser humano é refletido na sua condição corporal. Em decorrência disso, indicamos que a sua doença, seu sintoma, é de ordem psicossomática, ou seja, a situação da vida psíquica e emocional desse ser humano foi de tal forma abalada, consumiu de tal forma as suas forças vitais, que seu corpo material evidencia a doença. Convém explicitar que o ser humano, como

---

<sup>146</sup> El cuerpo humano es un cuerpo material, pero un cuerpo de índole especial: un ser vivo y que siente, y el cuerpo humano, como cuerpo, como ser vivo y ser dotado de sentidos, es específicamente distinto de todos los demás cuerpos, seres vivos y dotados de sentidos (STEIN, 1930/2003, p.770-771). Tradução nossa.

microcosmo, desenvolve, a partir de sua essência, um conjunto de características que Stein nomeia como tipificação do feminino<sup>147</sup> e do masculino:

Esta forma normal não é *única* para a inteira espécie humana: na verdade temos de um lado a *dupla "forma"* do masculino e do feminino, de outro lado uma mudança *da forma* regulada por leis: o indivíduo atravessa no próprio desenvolvimento uma série de formas normais. (A forma do menino tem uma lei estrutural diferente comparada a aquela do jovem e do adulto) (STEIN, 1932-1933/2013, p.47).<sup>148</sup>

Stein relembra que, no momento da concepção, na fusão dos gametas, Deus já infunde a “alma da alma”, no centro do ser humano. Esse novo ser humano que é gestado vai desenvolvendo-se segundo a forma “ditada” pela marca, pela forma de seu tipo; portanto, como anuncia a genética, esse corpo material vai desenvolvendo-se em cada mês de gravidez e vai maturando os sistemas, os órgãos, os sentidos, até nascer. Porém, intrínseca à camada de desenvolvimento corporal material (*Körper*), ocorre o desenvolvimento do ser psíquico, do ser sensível e do ser espiritual. Esse processo é muito singular; é misterioso porque existe um movimento da formação do *self* (do eu) que, progressivamente, promove o desenvolvimento de uma identidade emocional, psíquica, que corresponde ou não ao tipo biológico que vai dando forma a este, aliando o genótipo ao fenótipo de forma correspondente, ou não.

A reflexão proposta por Stein sobre as diferenças demonstra que há uma “margem” entre o fenótipo do ser homem e do ser mulher da sua identidade subjetiva de ser masculino ou feminino. É possível que parte das características subjetivas do ser homem possam estar ou serem desenvolvidas na mulher e vice-versa. A propósito disso, Stein afirma que “a forma interna, ou espécie, determina um arco dentro do qual o tipo pode variar” (STEIN, 1959/1999, p.186). Esta estudiosa acrescenta à sua reflexão que:

---

<sup>147</sup> Ver a descrição do perfil feminino na conferência realizada por Stein sobre “Ethos das profissões femininas” em 1932. (STEIN, 1959/1999, p.55-71).

<sup>148</sup> E tale forma normale non é *unica* per l'intera specie umana: abbiamo infatti da un lato la *doppia forme'* del maschile e del femminile, dall'altro un *mutamento della forma regolato* da leggi: é l'individuo che attraversa nel proprio sviluppo una serie di forme normali. (La forma del bambino ha una legge strutturale diversa rispetto a quella del giovane e dell'adulto) (STEIN, 1932-1933/2013, p.47). Tradução nossa.

Se tal espécie não existe, se homem e mulher devem ser vistos não como espécie e, sim, apenas como tipos no sentido que acabamos de dar a esse termo, então, é possível transitar, sob certas condições, de um tipo para o outro. Isso não é tão absurdo quanto possa parecer à primeira vista. Essa tese já foi defendida da seguinte maneira: as diferenças físicas seriam fixas, mas as diferenças psíquicas seriam infinitamente variáveis; haveria argumentos até mesmo contra a imutabilidade das diferenças físicas: a existência de hermafroditas e de formas intermediárias (1959/1999, p.186-187).

No entendimento de Stein (1959/1999), ocorre um processo em que a identidade subjetiva, psíquica, emocional e espiritual não corresponde, de forma integral, ao fenótipo biológico, o que hoje se denomina “orientação de gênero”, ou seja, o corpo tipicamente masculino-homem (massa corporal, tamanho, força, órgãos genitais, timbre de voz) não se identifica com tal exteriorização e sua identidade subjetiva é feminina. Também poderá ocorrer que tipos biológicos nomeados como feminino-mulher tenham uma tipificação externa (massa corporal, voz, seios, órgãos genitais) que não revelam, não conseguem dar conta de manifestar a sua real subjetividade e personalidade.

Diante dessa reflexão, Stein afirma que:

O material a ser moldado é constituído de um lado pelas aptidões físicas e psíquicas com que o ser humano nasce pelo material que lhe é constantemente acrescentado de forma que deve ser assimilado pelo organismo. O corpo retira esse material do mundo físico, a alma do ambiente espiritual, do mundo das pessoas e dos bens de que deve alimentar-se (STEIN, 1959/1999, p.137).

Outra constatação é a de que há situações mais singulares nas quais os seres humanos, ao nascerem, já apresentam características biológicas andrógenas e somente com o seu desenvolvimento será possível reconhecer a predominância de sua identidade psíquica, subjetiva e emocional. Stein trabalha com a ideia de que o ser humano é uma espécie marcada pelo biotipo do ser homem ou mulher e, ao longo de sua existência, vai dando forma à identidade profunda do ser feminino ou masculino (STEIN, 1959/1999). Disso se depreende que tais desdobramentos do desenvolvimento dessas diferentes camadas do ser humano podem ou não caminhar para uma justaposição do fenótipo externo com a identidade interna. Esse

processo é decorrente de múltiplos fatores: elementos bioquímicos (neuronal, hormonal), emocionais, culturais e espirituais que apontam para um cenário absolutamente singular, particular, único que deverá ser investigado com a mediação de profissionais da saúde.

Essas identidades vão formando-se a partir de um “arco de características” e, portanto, o ser do homem pode desenvolver características mais ou menos para o lado feminino e mulheres podem desenvolver características para o lado masculino. Diz a autora que “a forma interna, ou espécie, determina um arco dentro do qual o tipo pode variar” (1959/1999, p.186). Esse aspecto é desenvolvido por Peretti em sua tese de doutorado quando apresenta o pensamento de Stein sobre as características do ser humano que se desdobram “no tipo feminino e masculino” (1959/1999, p.163). Stein aprofunda o pensamento enunciando que:

A espécie, tanto no sentido da virilidade quanto da feminilidade, manifesta-se de maneiras diversas nas individualidades; estas são, em primeiro lugar, realizações mais ou menos perfeitas da espécie; em segundo lugar, desenvolvem mais esse ou aquele traço. Homem e mulher têm em seu ser as mesmas características humanas básicas das quais prevalecem umas ou outras seja no respectivo sexo, seja no indivíduo. Por isso mesmo, as mulheres podem parecer-se bastante com os homens e vice-versa. Isso pode ser uma consequência da vocação individual (STEIN, 1959/1999, p.207-208).

É surpreendente notar o avanço da postura de Stein diante de sua época. Seu pensamento sobre a estrutura da pessoa humana, em relação à questão de gênero, evidencia coerência com as dimensões do desenvolvimento no ser mulher e no ser homem <sup>149</sup> fundamentados em pressupostos antropológicos, psicológicos e ontológicos. Tal análise é desenvolvida por Ales Bello, quando discute a antropologia dual presente em Stein (2014, p.82-86). Edith Stein trabalha com a harmonia do desenvolvimento corporal, psíquico e espiritual. Propõe a ideia de uma natureza íntegra como:

---

<sup>149</sup>[...] um número grande de homens e mulheres que se esforçam seriamente para descobrir a maneira de ser e o valor próprios da mulher; recorrendo a ajuda da filosofia e da teologia, da fisiologia e da psicologia, da sociologia e da história das civilizações (STEIN, 1959/1999, p. 167).



[...] força completa, saúde e beleza do corpo, funcionamento perfeito de todos os órgãos, total adaptação do corpo à direção do espírito, isto é, da vontade iluminada pela razão. O funcionamento perfeito dos órgãos físicos significa, ao mesmo tempo que os sentidos trabalham sem defeito, que o conhecimento pelos sentidos não é sujeito a enganos. O estado perfeito do espírito significa conhecimento racional sem erros das criaturas e do Criador por meio de suas criaturas; harmonia completa de razão e vontade, uma vontade voltada sem restrições ao bem supremo, subordinação dócil das aspirações mais baixas às mais altas e máximas (STEIN, 1959/1999, p.213-214).

Com efeito, importa analisar que a natureza íntegra refere-se ao esforço do ser humano em equilibrar suas forças para desenvolver, de forma harmônica, todas as dimensões de seu ser. Para tanto, é necessário educar a vontade, a fim de fazer uso da liberdade, para cultivar a relação com conteúdos internos e externos que auxiliam na busca de se tornar cada vez mais “si-mesmo”, ou seja, tornar-se aquilo que está na essência do ser. Esse projeto está “inscrito” na “alma da alma”. Sendo assim, muito mais que a tipificação fenotípica, cabe um cuidado formativo específico para com o ser humano e sua essência, muito além de educar o estereótipo do ser homem e do ser mulher. Stein é assertiva ao afirmar que, embora a espécie seja tipificada, a essência poderá manifestar-se de forma diferente no culturalmente especificado (STEIN, 1959/1999, p.186-187).

Importa considerar que Stein reafirma a dignidade da corporeidade da mulher e a forma de se fazer presente em qualquer contexto. É a partir de sua forma particular de ser pessoa, indivíduo, que pode ser e agir em sua comunidade. Esse é o processo de desenvolvimento do “si-mesmo”, da individuação, que passará pela corporeidade que integra a sexualidade, a espiritualidade, a cognição, a sensibilidade emocional e a atuação ético-social. Stein considera que o mundo do ser humano é um mundo espiritual pluriforme que forma o indivíduo e a comunidade, de uma forma social e trabalho espiritual” (STEIN, 1932-1933/2013, p. 43).<sup>150</sup>

A reflexão de Stein aponta para uma perspectiva muito à frente de seu tempo, quando reconhece que a identidade subjetiva é construída com a contribuição de muito mais elementos e não apenas com as características ditadas pela genética do

---

<sup>150</sup> Il mondo dell'essere humano è un mondo spirituale pluriforme fatto di persone individuali e di comunità, di forme sociali e opere spirituali (STEIN, 1932-1933/2013, p. 43). Tradução nossa.

corpo material. A compreensão ampliada sobre como ocorre o processo de formação do ser homem e do ser mulher é um desafio que a formação docente deverá contemplar. É preciso manter atenção às potencialidades e limites desse processo que envolvem conteúdos que se originam na forma singular de elaborar as vivências, como também no contexto e no quanto a aptidão e a forma de se relacionar proporcionam a apropriação desse conteúdo:

No material disponível a partir das aptidões naturais há muita coisa que poderia atrapalhar o processo de desenvolvimento previsto pela dinâmica interna, se crescesse e prosperasse de modo desimpedido. A mão formadora que intervém de fora para aparar os rebentos nocivos ou para cortar-lhes a nutrição está a serviço dessa formação. Ao lado das intervenções sistemáticas de fora ocorrem as influências aleatórias do ambiente (STEIN, 1959/1999, p.138).

Um tipo de conteúdo que chega até o ser humano, de forma espontânea e sistemática, são as informações e vivências sobre a própria corporeidade. O processo de descoberta do corpo e o empatizar com esse corpo atual é imprescindível na formação do ser humano para que este possa, como adulto, possa exercer uma mediação liberta de medos, tabus, omissões no trabalho de formação do outro ser, principalmente junto às crianças e adolescentes que estão em condições tão especiais de desenvolvimento.

Cabe especial referência ao trabalho de Edith Stein em relação ao corpo da mulher que, historicamente, é escondido, anulado, violado e demonizado pelas igrejas. Esse corpo, muitas vezes, é usado como mercadoria, como máquina na indústria do consumo, escravizado, manipulado sob falsos discursos de libertação. Também há a exploração da sua força de trabalho na casa, na indústria, no cuidado dos filhos, como “serviçal” do marido, do chefe, do pároco - tanto exercendo a vocação leiga como na vida religiosa. Stein é contundente em sua crítica às estruturas de poder que utilizam discursos que escondem a manipulação da liberdade, exercendo a violência contra verdade como, por exemplo, quando analisa o nacional-socialismo no estado alemão:

Numa contradição estranha, essa visão romântica está ligada à atitude brutal do maior e mais poderoso grupo político atual, que enxerga na mulher apenas o lado biológico. Além de partir da ideologia romântica e de ter

certas considerações a respeito de um melhoramento racial, argumenta-se com a atual situação econômica para restringir a mulher às atividades domésticas e familiares e assim anular todo o desenvolvimento havido nas últimas décadas (STEIN, 1959/1999, p.166).

Stein reflete criticamente sobre esse cenário e reafirma o lugar da mulher no contexto da época, desafiando a pensar seu papel em todas as áreas da comunidade e da sociedade<sup>151</sup> (STEIN, 1959/1999), inclusive da Igreja:

Quanto ao atual Direito Canônico, certamente não se pode afirmar que ele trate com igualdade o homem e a mulher, já que a mulher se vê excluída de todos os cargos que exigem ordenação. V. Borsinger provou em sua tese sobre a posição jurídica da mulher na Igreja que o estado atual representa um pioramento em relação à Igreja primitiva em que as mulheres eram revestidas de funções oficiais como diaconisas (STEIN, 1959/1999, p.169-170).

Nos escritos steinianos, está claro que o corpo também exerce a ocupação de um espaço político e de poder. É pela relação com os corpos das pessoas que se educa, deseduca, instrumentaliza, escraviza, humaniza ou desumaniza (STEIN, 1932-1933/2013). Os corpos são grandes portas ou janelas que se abrem para o mundo ou que são impedidas de se abrirem, criando mundos sombrios em espaços interiores sem luz, ar e movimento. Também é importante considerar, embora não seja objeto deste estudo, que o corpo material (*Körper*), a forma, sofre influências de elementos que podem ser relativos como, por exemplo, a questão do tempo, do espaço e do movimento. Ainda como dimensão descrita no microcosmo humano steiniano, não por ordem de importância, mas simples pela descrição textual, que é a compreensão de “ser sensível”.

A compreensão de que o ser humano é um “microcosmo” e que interage com outros tantos “microcosmos”, inclui, na reflexão, o entendimento da importância da dimensão da sensibilidade e da percepção, no processo de se tornar “si-mesmo”, essência da individualidade (STEIN, 1932-1933/2013). Para tanto, importa revisar o seguinte conceito:

---

<sup>151</sup>Para Stein, comunidade e sociedade são conceitos distintos e são aprofundados na obra: “Uma pesquisa sobre o estado” (1925/ 1993) e na obra Psicologia e Ciência do Espírito” (1925/1998).

Podemos chamar *individualidade* esta particularidade do corpo humano de ser uma forma determinada, completa em si mesma, não divisível e não unificável com outras. (Utilizamos aqui a expressão 'individualidade' num sentido que corresponde ao significado original da palavra; porém precisamos nos reservar de usá-la em seguida num outro sentido também) (STEIN, 1932-1933/2013, p.46).<sup>152</sup>

A manifestação do que está no interior da alma, na essência do ser, revela-se por meio das expressões sensíveis dos sentimentos, das emoções<sup>153</sup>, da linguagem e das atitudes que extravasam pelos movimentos da corporeidade. O estado emocional, sensível, ocorre por meio da forma de se comunicar, interagir, empatizar consigo, com os outros e com as diversas instâncias organizacionais do mundo.

O nível de exercício da liberdade de ser quem é, de transparência da verdade do eu, é que indicará o quanto ocorre a expressão do eu profundo no conjunto de elementos que revelam o ser. Quanto maior a proximidade da verdade interior e do desejo, da vontade de se fazer manifestar, maior será a coerência, a maturidade emocional e mais qualificada será a empatia.

Dessa forma, os elementos que materializam a sintonia entre o sentir profundo e a expressão demandam um processo de autoconhecimento de educação dos sentidos para a expressão livre e verdadeira. Um dos instrumentos mencionados por Stein é a linguagem. Segundo ela, a fala é uma dimensão do eu, e a mensagem emocional que se esconde no texto da fala também “expressa o que se passa no interior”, na essência do eu, como verdade (STEIN, 1959/1999, p.256). A verdade emocional manifesta-se no tom de voz, na vibração de uma fala e não no conteúdo literal dela. A empatia é capaz de captar a mensagem oculta na fala.

Outro importante exemplo analisado por Stein é a expressão do corpo como portador de vivências emocionais profundas. Nem sempre o que é expresso pela linguagem verbal combina, sintoniza com a expressão dos traços do rosto,

---

<sup>152</sup> Possiamo chiamare *individualità* questa particolarità del corpo umano di essere una forma determinata, compiuta in se stessa, indivisibile e non unificabile con altre. (Prendiamo qui l'espressione 'individualità' in un senso che corrisponde al significato originario della parola; dobbiamo però riservarci di utilizzarla in seguito anche in altro senso) (STEIN, 1932-1933/2013, p.46). Tradução nossa.

<sup>153</sup> As emoções são importantes, contagiantes, mas a formação não pode restringir-se às “meras emoções, essas precisam ser transformadas em conhecimento de valores, em que o intelecto e afetividade cooperam de uma determinada maneira” (STEIN, 1959/1999, p.123).

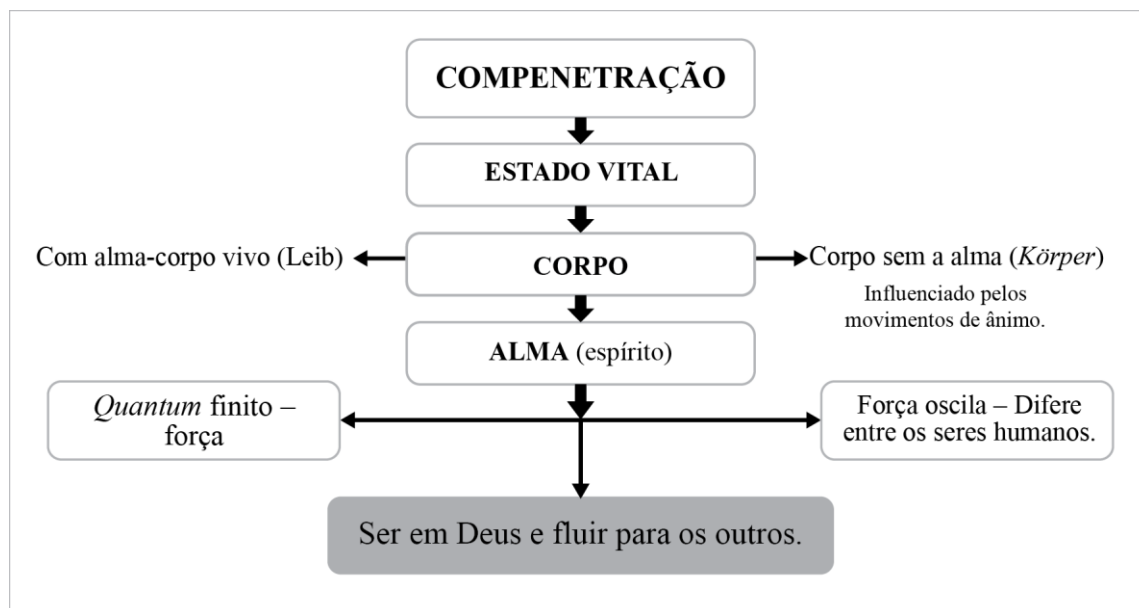
expressão dos olhos (STEIN, 1932-1933/2013), com os movimentos dos braços e mãos. É preciso contemplar e sentir o outro na sua inteireza corporal para saber o que se passa na sua profundidade. Portanto, não há como pensar na perspectiva da integralidade, da multidimensionalidade do ser humano sem contemplar as suas manifestações corporais.

## 5.5 ABORDAGEM INTEGRADORA

Stein apresenta o conceito de “compenetração” na obra “A Estrutura da Pessoa Humana” (STEIN,1932-1933/2013). Esse conceito tem como objetivo sintetizar, englobar, a multidimensionalidade do ser humano e a profunda interpenetração das diferentes “camadas” que constitui o ser humano: ser corporal, ser sensível, ser psíquico e ser espiritual.

A ênfase steiniana está na diferenciada forma de integração dessas dimensões, que são explicadas de forma separada para fins didático-metodológicos. A Figura 14 apresenta um esquema que resume esse pensamento sobre a compenetração entre o estado vital, corpo e alma. Esse movimento de compenetração ocorre a partir de um movimento que considera o corpo vivo (*Leib*) em movimento em um fluir para Deus. A força de cada ser humano (*quantum finito*) é vivificado enquanto o ser humano vive:

Figura 14 - A compenetração entre *Leib* e *Körper* em Edith Stein



Fonte: DULLIUS, 2019.

O ser humano recebe a vida como dom e pelo exercício de sua liberdade assume o compromisso de desenvolver relações consigo, com os outros e com Deus. Cada uma das dimensões relacionais demanda um processo distinto de formação e implica ativar e alimentar as potências da alma para vivificar a força formadora, o sentido. A busca de sentido, empreendida pelo ser humano em todas as suas relações, já está marcada em sua essência pela transcendência, caracterizada pelo “*telos*”, a substância essencial (STEIN, 1932-1933/2013). Conforme explica Stein:

Entendemos, assim, que o processo de formação tem um *telos*, que tende a certa forma. Este fim é aquela entidade que é plenamente desenvolvida e articulada, ativa de dentro para se manter nesta realização completa - e ativa de tal maneira que cada membro cumpre uma tarefa particular na conexão do todo, isto é, um órgão e, portanto, um organismo inteiro ao mesmo tempo, no entanto, tende a algo que vai além de si mesmo, produz de si outras entidades do mesmo tipo. A 'forma' interna, na medida em que qualifica o todo, é algo qualitativamente determinado: uma espécie; é igualmente a força vital que atua no processo de formação (STEIN, 1932-1933/2013, p.53).<sup>154</sup>

<sup>154</sup> Comprendiamo, in questo modo, che il processo di formazione ha un *telos*, che esso tende a una determinata forma. Questo fine e quella entità completamente sviluppata e articolata, attiva dall'interno per mantenersi in questa forma compiuta - e attiva in maniera tale che ogni membro assolve a un particolare compito nella connessione del tutto, sia cioè un organo, e il tutto perciò un organismo - al

Edith Stein, quando trata da perspectiva do “*telos*”, essência voltada para um fim, retoma Aristóteles no conceito de *enteléquia*:

Essa formação do interno é um peculiar modo de ser, o *modo de ser do vivente*. Aquilo que forma do interior é indicado por Tomás d’Aquino como ‘forma’ *interior*. Ele chama também de *alma*, de acordo com Aristóteles e, aqui onde ela é somente princípio vital, *alma vegetativa*. Finamente Aristóteles usa também o termo *enteléquia*. Assim entendemos que o processo de formação tem um *telos*, que tende a uma forma determinada (1932-1933/2013, p.52).<sup>155</sup>

Na “interpenetração” das dimensões do ser humano, devemos reconhecer que não há divisão, sobreposição temporal ou de qualidade, mas representa uma espécie de resultado de um amálgama das dimensões que constituem o ser humano. Deste modo, Stein desmistifica a compreensão que o corpo “guarda” a alma como se fosse uma “casa”, um vaso ou uma “tumba”:

A alma penetra completamente o corpo vivo e, em virtude dessa compenetração da matéria organizada, a matéria não apenas se torna um corpo vivo permeado de espírito, mas também o espírito se torna um espírito materializado e organizado. Queremos descobrir o ponto a partir do qual é possível colher essa compenetração. (STEIN, 1932-1933/2013, p. 147-148).<sup>156</sup>

Nessa esteira, o conceito de compenetração carrega em si o sentido de amálgama de elementos distintos e complementares de igual importância e

tempo stesso, però, essa tende a qualcosa che va oltreas, produce a partire da sé altre entità dello stesso genere. La 'forma' interiore, in quanto qualifica il tutto, e qualcosa di qualitativamente determinato: una specie; è parimenti la forza vitale che e all'opera nel processo di formazione (STEIN, 1932-1933/2013, p.53). Tradução nossa.

<sup>155</sup> La sua forma esteriore è *formata da interno*. Esso porta in sé qualcosa che ne fa ciò che di volta in volta è, e questo accade in un processo formativo progressivo: abbiamo già visto infatti che il corpo passa attraverso un cambiamento di forma. Questo formarsi dall'interno é un peculiare modo di essere, il *modo di essere del vivente*. Ciò che forma dall'interno viene indicato da Tommaso d'Aquino come 'forma' *interiore*. Egli la chiama anche *anima*, in accordo con Aristotele e, qui dove essa è soltanto principio vitale, *anima vegetativa*. *Aristotele*, infine, usa anche il termine *entelechia*, diciamo che il processo di formazione ha un *telos*, che esso tende a una determinata forma (STEIN, 1932-1933/2013, p.52). Tradução nossa.

<sup>156</sup> L'anima compenetra totalmente il corpo vivente e in virtù di questa compenetrazione della materia organizzata non solo la materia diventa corpo vivente permeato di spirito, ma anche lo spirito diventa spirito materializzato e organizzato. Vogliamo cercare di scoprire il punto dal quale si può cogliere questa compenetrazione (STEIN, 1932-1933/2013, p.147-148). Tradução nossa.

necessidade para o conjunto, reafirmando o sentido de integralidade, de inteireza do ser humano, desenvolvido por Lavigne (2016), segundo o qual:

[...] o que torna o projeto antropológico de Edith Stein interessante e original é precisamente o fato de que ela mantém sempre a validade do objetivo, aparentemente pouco defensável, de dar um tratamento integral, englobante e complexo à essência do ser humano, corpo animado e subjetividade ao mesmo tempo (LAVIGNE, 2016, p.107).

Retomando a analogia do mosaico, poderíamos dizer que as diferentes dimensões ou camadas que constituem o ser humano representam os elementos que participam da composição da “massa”, do “rejunte” que dá “liga”, une as peças do mosaico para criação da imagem. Essa “massa” representa a natureza do ser humano que tende a ser íntegra, tende ao bem, ao infinito.

Uma das grandes contribuições da descrição da estrutura do ser humano por Stein está na sua indivisibilidade: o ser humano “não existe como uma composição de partes divididas, mas como uma unidade. Ao agir, o espírito se sente como um só corpo que o governa” (STEIN, 1931/2015, p.31).<sup>157</sup>

Em seus estudos, Stein possibilita, ainda, a compreensão de que o ser humano possui uma marca originária que o impulsiona ao encontro com o infinito que reside na sua essência, no seu centro pessoal. Esse caminho em direção à interioridade, ou seja, a perfeição ocorre em igual medida que tende para a relação intersubjetiva com o outro e “nisso consiste a radical diferença da visão antropológica cristã daquela época humanística” (STEIN, 1932-1933/2013, p.14). No excerto a seguir, há um aprofundamento sobre isso.

O ideal de perfeição é uma finalidade terrena para a antropologia humanística, a finalidade à qual tende o desenvolvimento natural da humanidade. Segundo a visão cristã é uma finalidade ultraterrena, pela realização da qual o homem pode e deve cooperar, mas não pode alcançar isso somente com as suas forças naturais (STEIN, 1932-1933/2013, p.14).<sup>158</sup>

<sup>157</sup> E, tuttavia, l'essere humano visto dall' esterno come dall'interno se ne sta lì non come un composto di parti divise, ma come unità. Nell' agire lo spirito si sente tutt'uno con il corpo che esso governa (STEIN, 1931/2015, p.31). Tradução nossa.

<sup>158</sup> L'ideale di perfezione e per quest'ultima un fine terreno, il fine a cui tende lo sviluppo naturale dell'umanità. Secondo la visione cristiana il fine è un fine ultraterreno, alla cui realizzazione l'uomo



O caminho de abertura à interioridade e à exterioridade tem como ponto de partida a liberdade do ser humano (STEIN, 1932-1933/2013) em se decidir por essa abertura, ativando a sua intencionalidade. Para isso, é chamado a orientar as suas forças interiores, desenvolvendo as suas potencialidades para este percurso. O caminho para a interioridade é um processo de amadurecimento integral de todas as dimensões do ser humano, de si tornar “si mesmo”; implica reconhecer a sua finitude e abrir-se à dimensão do infinito, a Deus. Inspirada por Agostinho, Stein argumenta que:

[...] ‘na interioridade do ser humano mora a ‘Verdade’; esta verdade não é o puro dado de fato da própria existência na sua finitude. Tanto é certo para Agostinho o fato do próprio ser, quanto mais é aquele do ser eterno, que está atrás deste seu frágil ser. Esta é a verdade que o ser humano encontra quando penetra até no profundo da própria interioridade. A alma conhecendo a si mesma, em si mesma conhece Deus (1932-1933/2013, p.17).<sup>159</sup>

No cotidiano, o movimento rumo à verdade de si e das relações retroalimenta a formação do eu pessoal, que motiva o agir de determinada forma. Essa forma de agir, com base nos valores e no exercício da percepção sensível do mundo, constitui o hábito. O hábito, por sua vez, é alimentado pelas vivências e as vivências, são elaboradas pela reflexão com base na escala de valores a partir das especificidades do contexto social, das forças da alma e da ativação das potencialidades, as quais configuram, no tempo e no espaço, a personalidade e o caráter de cada pessoa. Esse processo, segundo Stein, fundamenta-se na visão antropológica e filosófica cristã do ser humano que possui uma dimensão ôntica (STEIN, 1932-1933/2013). Refletindo sobre esse pensamento de Stein, Lavigne (2016, p.123) assevera que:

---

certo può e deve cooperare, ma che non può raggiungere con le sue sole forze naturali (STEIN.1932-1933/2013, p.14). Tradução nossa.

<sup>159</sup> [...] nell'interiorità dell'essere umano abita la 'Verità'; questa verità non è il nudo dato di fatto della propria esistenza nella sua finitezza. Tanto è indiscutibilmente certo per Agostino il fatto del proprio essere, quanto e ancor più lo è quello dell'essere eterno, che sta dietro questo suo fragile essere. Questa è la verità nella quale l'essere umano si imbatte quando penetra nel profondo della propria interiorità. Conoscendo se stessa, l'anima, in se stessa, conosce Dio (1932-1933/2013, p.17). Tradução nossa.

[...] o ser humano tem o poder de ultrapassar a condição de ser vivo animal 'formado' por natureza, ou seja, de ser determinado a priori na sua estrutura de ser vivo subjetivo unidade de *Leib* (carne) e *Seele* (potências psíquicas) podendo aceder à condição de liberdade ontológica do espírito como tal, quer dizer, à existência da personalidade como centro egológico autoformado e responsável por si mesmo.

As vivências intersubjetivas, que servem de conteúdo para o desenvolvimento do ser humano, quando escolhidas na liberdade e orientadas pela vontade e busca do bem, respondem à essência do verdadeiro eu (1932-1933/2013). De tal modo, o caminho de busca da verdade do ser humano fundamenta-se, para Stein, na antropologia filosófica cristã, essa constitui a base para a formação, também para a Pedagogia<sup>160</sup>:

Portanto, mesmo a antropologia que exigimos como fundamento da pedagogia deve ser uma antropologia filosófica, que, refletindo em uma relação viva com todo o problema filosófico, estuda a estrutura do ser humano e sua inserção nas entidades e nas áreas de ser a que pertence (STEIN, 1930-1932/2013, p.35).<sup>161</sup>

O trabalho formativo no ensino superior deverá incorporar esse processo de perceber no fluir das vivências a própria singularidade. Educar-se para escolher se desenvolver, de forma integral, e também reconhecer no outro essa mesma busca é o caminho do próprio despertar para a vida, de forma plena, a fim de “chegar a ser consciente de si mesmo” (*bewußtes Sein*) (ROSELLÓ, 2018, p.227).<sup>162</sup> É o despertar que faz com que o ser humano reconheça, no seu centro interior, o chamado rumo a sua interioridade:

O despertar do ser humano abre seu olho espiritual (*Geisteseuge*), distancia-se do mundo ao seu redor, mas também do seu mundo interior (*inere Welt*). A partir desse olho ele olha para fora e para

<sup>160</sup> Edith Stein faz uma análise da formação de docentes no processo de reforma do sistema de Educação na Alemanha e critica a forma que estava sendo conduzida a mudança sem levar em conta o período de transição e os impactos nas pessoas que estavam em atividade docente e ao atendimento da demanda do número de escolas. Sugere-se a leitura da palestra de Stein sobre professores com formação elementar e universitária (STEIN, 1931/2017, p.183-188).

<sup>161</sup> Dunque, anche l'antropologia che esigiamo come fondamento della pedagogia dovrà essere un'antropologia filosofica, che, rimanendo in rapporto vivo con l'intera problematica filosofica, studia la struttura dell'essere umano e il suo inserimento nelle entità e negli ambiti dell'essere a cui appartiene (STEIN, 1930-1932/2013, p.35). Tradução nossa.

<sup>162</sup> Llegar a ser consciente de sí mismo (*bewußtes Sein*) (ROSELLÓ, 2018, p.227). Tradução nossa.

dentro (*nach außen und nach innen blickt*) e percebe sua liberdade pessoal (*persönliche Freiheit*). Ele percebe que ele pode decidir, que ele é o guia de sua vida. O eu é, como veremos, o fundamento da liberdade, de tal maneira que sem mim não há liberdade possível (ROSELLÓ, 2018, p.227) <sup>163</sup>.

A percepção e a reflexão são importantes instrumentos para despertar a consciência de si mesmo e da vida no seu entorno. E, para colher a verdade, tal qual se apresenta, torna-se necessária a inteligibilidade e a clareza sobre as vivências, pois, de acordo com Stein:

[...] na reflexão não clara é possível a confusão [...] uma vez que clareza e essência de clareza, inteligibilidade ou não-inteligibilidade são características das vivências conscientes e leva à intuição e, para tanto, é fazer isso é uma questão de honestidade intelectual (STEIN, 1935-1936/1988, p.158). <sup>164</sup>

O caminho apontado para identificar e superar a ilusão é a reflexão autoral. A capacidade reflexiva é a base para reproduzir vivências a partir da essência que foi retida. A essência retida é fruto da atenção dada às essências e reflexão sobre as vivências.

### 5.5.1 Consciência-de-si e interioridade

As pesquisas sobre a formação do ser humano, em Stein, têm como princípio a unicidade da pessoa e, portanto, incluem a espiritualidade, ou seja, a experiência da finitude e da transcendência como horizonte de sentido. É um caminho de encontro com a essência do ser: como pessoa, com o outro e com Deus. Stein fala da natureza de Deus na natureza humana, refletindo que:

---

<sup>163</sup> Al despertarse, el ser humano abre su ojo espiritual (*Geistesauge*), toma distancia del mundo que le rodea, pero también de su mundo interior (*innere Welt*). Desde ese ojo mira tanto hacia el exterior como hacia el interior (*nach außen und nach innen blickt*) y se percata de su libertad personal (*persönliche Freiheit*). Se da cuenta que puede decidir, que es el rector de su vida. El yo es, como veremos, el fundamento de la libertad, de tal modo que sin yo no hay posible libertad (ROSELLÓ, 2018, p.227). Tradução nossa.

<sup>164</sup> [...] pela riflessione non chiara sono possibili confusioni [...] poiché chiarezza ed essenza di chiarezza, intelligibilità o non intelligibilità sono caratteri del vissuto coscienti e da portare ad intuizione e, fare ciò, è questione di onestà intellettuale (STEIN, 1935-1936/1988, p.158). Tradução nossa.

[...] a substância de Deus nada mais é do que o seu próprio ser, Ele mesmo. Ele é pessoa, seu ser é pessoal; por outro lado, o íntimo da alma é o coração e a força de sua vida pessoal é também o lugar propriamente dito de encontro com outras vidas pessoais. Os contatos pessoa a pessoa só se dão no íntimo e é por meio de um desses contatos que uma pessoa anuncia a outra a sua presença (STEIN, 1941/2014, p.149).

No processo de encontro de intersubjetividades, a identidade e a alteridade apelam para a manifestação. A autora fala da vivência que ocorre na interioridade como processo de significação que implica em mobilizar a razão/vontade/decisão, a emoção<sup>165</sup> e a espiritualidade, que dizem respeito ao conteúdo que preenche o humano na sua interioridade, e significar o conteúdo que lhe chega da exterioridade. O ser humano é visto com um “ente” com dimensões indissociáveis de interioridade e exterioridade. As expressões éticas, estéticas da intersubjetividade humana são manifestadas pela exterioridade e revelam a essência da interioridade. Uma condição finita, real, é sinal da infinitude.

Em Stein, a busca do conhecimento, da verdade das coisas, acontece na interioridade, que é o caminho para o exercício da liberdade e da decisão. A sua perspectiva pedagógica, quanto ao desenvolvimento humano, acentua a formação como um trabalho a ser desenvolvido. A pessoa deve ser educada para o exercício da liberdade, para saber escolher. Existe escolha quando há conhecimento. A pessoa que conhece está diante de possibilidades ainda em potencial e, por isso, em condições de decidir e de escolher. O conhecimento de algo ou de alguém é sempre um encontro.

Convém ressaltar que o exercício da liberdade sempre é afirmado a partir do princípio da empatia e da alteridade. A empatia é uma profunda vivência do outro em si mesmo, ou seja, é comungar da vida do outro na sua inteireza e por essa perspectiva que é experienciada a alteridade. O conhecimento de si em profundidade acontece a partir da relação com o outro. Stein reflete dizendo que se “compreende que a alma tem livre disponibilidade sobre seu íntimo, porque somente

---

<sup>165</sup> [...] emoções são impulsos que levam a vontade ao consentimento e que por isso são auxiliares valiosos. Mas quando não se vai além delas, quando o intelecto e a vontade não são levados ao seu rendimento máximo, nunca começa a formar-se uma vida de fé genuína e plena (STEIN, 1959/1999, p.269).

seres que dispõem de liberdade são capazes de uma entrega amorosa” (STEIN, 1941/2014, p.150).

Os lugares, as palavras, os símbolos da vida real comungam de verdades profundas que apontam para o infinito, o pleno potencial de vida quando há troca comunicativa, empática. A expressão do encontro nasce dos elementos de cada cultura: a linguagem, os símbolos, os sinais, o modo de fazer as coisas, significar, valorar as situações da vida.

A tese doutoral de Stein trata da empatia como primeira via da consciência do ser humano sobre o sentido de seu existir em relação com o outro. Percebe-se a busca da verdade como essência e opção da autora a partir de seus encontros (consigo, com o outro e com Deus) e representaram oportunidades plenas de vivência empática. A busca em compreender o ser humano e de percorrer o caminho para a intimidade funde-se com a experiência do Sagrado e, a partir dessas vivências, Stein tece os conceitos de pessoa, espiritualidade, mistério, empatia, amor e verdade. Assim, a pessoa humana é para Stein um ser finito e infinito. A infinitude é uma condição do ser espiritual que tem em sua essência a presença de Deus. A reflexão sobre o ser real e o ser espiritual são dimensões integradas e encontram-se no íntimo da verdade de cada pessoa.

O esforço de compreensão dessa verdade pode ser amparado pela filosofia e pela teologia de igual forma, conforme Stein expõe em sua obra “Ser finito e ser eterno” (1935-1936). O aprofundamento dos escritos de Stein levou a configurar a perspectiva da filosofia cristã que respeita a especificidade da filosofia e da teologia, mas as integra para melhor compreender o ser humano e o tipo de formação que este necessita para o seu desenvolvimento integral.

Então, enquanto a filosofia faz as narrativas sobre a existência e suas experiências, a teologia pergunta-se sobre as origens, as razões mais profundas da experiência, enquanto essência da revelação de Deus, na íntima relação espiritual. Stein indica que a contribuição da filosofia cristã é preparar o caminho da fé, considerando que esta é, sobretudo, uma experiência do humano na vida Divina e exige abertura à manifestação da graça. O compromisso da Teologia Prática, como campo de pesquisa, é terreno fértil para tais estudos (STEIN, 1932-1933/2013).

Estudar como se estrutura o ser humano e sua dinâmica de desenvolvimento é basilar para essa pesquisa, porque fundamenta a compreensão do que é e como ocorre o processo de formação da consciência. Este capítulo teve como objetivo compartilhar aspectos dos estudos de antropologia filosófica de Stein e algumas inspirações de pesquisadores de sua vida-obra, que contribuem na investigação e compreensão de quem é o ser humano e como se compõe essa estrutura.

## 6 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM STEIN

### 6.1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo analisa elementos que contribuem para compreender a concepção de educação e de formação proposta por Stein. Inicialmente, apresenta aspectos que contextualizam a educação alemã na sua época e como foi o seu processo de escolarização. Ressalta, ainda, alguns autores lidos pela Stein que contribuíram na sua formação teórica e suas práticas na formação.

Indica-se, especialmente, as obras “Vida de uma família judia e outros escritos autobiográficos” (1933-1939/2018) e “Edith Stein, a mulher, sua missão segundo a natureza e graça” (1959/1999), pois essas obras apresentam dados históricos e reflexões sobre como foram sendo construídas as reformas educacionais na Alemanha.

A obra “A mulher” introduz, ainda, como se organizaram os espaços para o avanço acadêmico das mulheres (1959/1999, p.174-184); faz críticas aos absurdos impetrados pelo regime nazista e antecipa as nefastas consequências do regime nacional-socialismo.<sup>166</sup>

Stein também defende uma visão libertária e igualitária das relações humanas entre homens e mulheres e os valores a serem preservados na formação das mulheres. Os movimentos que teceram os modelos de educação e suas respectivas correntes pedagógicas são amalgamados pelas influências de muitos outros aspectos que compõem a cultura da época: políticos, econômicos, científicos, religiosos, entre outros.

No contexto da vida universitária de Edith Stein (1911-1916, de Breslavia a Gotinga), havia uma efervescente produção de teorias, discussões sobre as concepções de ser humano, ciência, modelos de governo e vida em sociedade. A busca de Edith Stein pela verdade fazia com que ela estudasse sempre as fontes de cada pensamento e suas implicações para vida do ser humano e da sociedade e

---

<sup>166</sup> Não podemos esquecer, no entanto, que este teve origem num terreno que nos é estranho, ou seja, o do idealismo alemão, do liberalismo ideológico e político (STEIN, 1959/1999, p. 183).

destas leituras, extraia o que estava alinhado ao seu modo de conceber o ser humano e a sociedade.

Edith Stein, ao escrever sobre educação e formação, amparava-se nos fundamentos da antropologia clássica e, mais tarde, na antropologia e filosofia cristã, apresentada no capítulo 2 desta tese. Expõe a sua concepção de educação e formação humano-cristã com sua “visão fenomenológica de desenvolvimento do ser humano” (STEIN, 1931/2015, p.30). A originalidade de sua contribuição consiste na releitura desses conceitos a partir da fenomenologia.

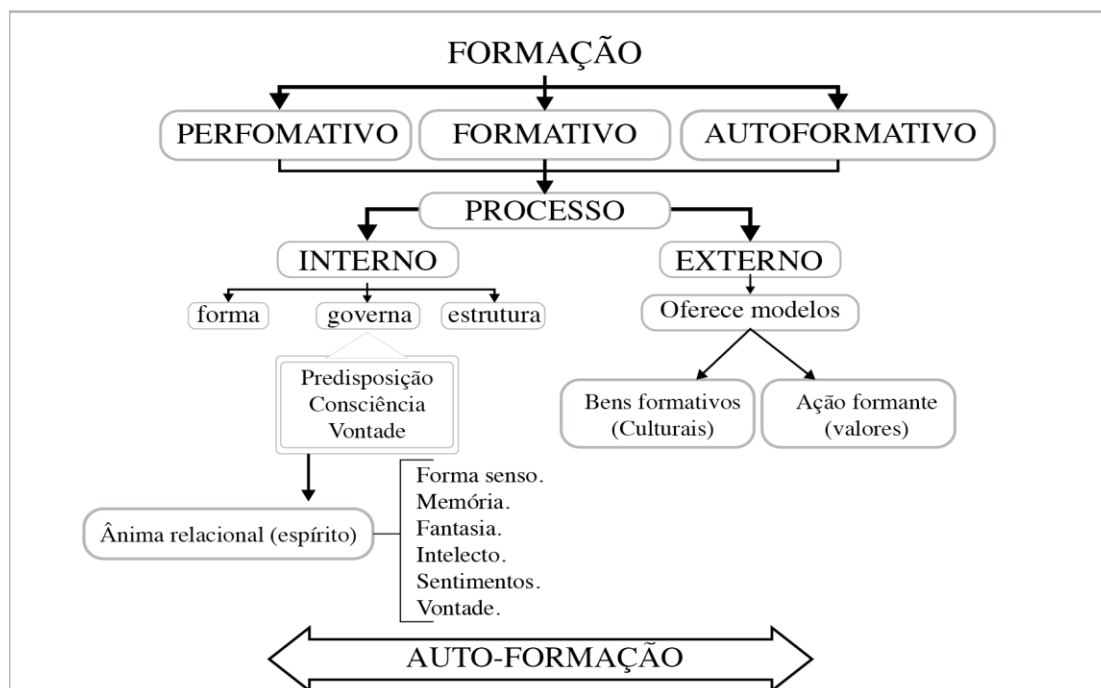
A compreensão da reflexão que Stein apresenta implica identificar que o conjunto da formação ocorre por três movimentos distintos: o aspecto performativo que diz respeito ao modelo que se propõe na formação cristã, tendo Cristo como modelo, o aspecto formativo operado por mediadores em diferentes espaços de formação e o aspecto autoformativo, em que a própria pessoa movimenta as forças para formar a si mesma.

Esses movimentos ocorrem mediante um processo que articula forças internas e externas. As forças internas formam, estruturam e governam a predisposição, consciência e vontade de alimentar o ânima (espírito). Já o processo externo tem o papel de oferecer modelos a partir dos bens formativos (cultura) e contribui como ação formante (valores).

Estes dois processos estão interligados e são representados na Figura 15, a seguir:

Figura 15 - Movimentos do processo de formação





Fonte: DULLIUS, 2019.

Convém explicitar que as pesquisas e práticas profissionais dos conceitos da filosofia clássica, na docência, revelam um itinerário progressivo de Stein rumo ao aprofundamento da questão central de sua vida que é a verdade sobre o que é o ser humano enquanto sujeito e objeto da educação. E, para isso, aprofunda os temas da educação, da formação, das correntes pedagógicas existentes e participa dos movimentos e associações educativas da época, alertando para a importância desses temas para formação da pessoa e do cidadão, pois seu “poder não pode ser subestimado” (STEIN, 1959/1999, p. 235).

Essa estudiosa apresenta uma contribuição singular e crítica, principalmente, quanto à sua postura atenta às novas tendências, propondo ressignificar o que estava posto como ciência e como verdade na educação e na Igreja:

De fato, podemos aprender muito com as pesquisas modernas; a forma tradicional católica de abordar ou não essas questões pode e deve ser revista, se é que pretende fazer frente à avalanche de perguntas de nossa época (STEIN, 1959/1999, p.159).

Salienta-se que os tópicos discutidos, neste capítulo, aprofundam as trilhas traçadas no capítulo 1 e representam o desenvolvimento da história de vida de Stein. É uma exigência fundamental para compreender seu pensamento a leitura de sua vida-obra, identificar a articulação que ela evidencia entre a sua trajetória pessoal e suas produções teóricas. A seguir abordaremos os aspectos e concepções da educação alemã, a partir da trajetória de escolarização de Edith Stein.

## 6.2 ASPECTOS DO CONTEXTO E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ALEMÃ

Entre os movimentos político-pedagógicos, que fundaram o modelo de escola que Stein frequentou na sua infância e juventude (1906-1917), destaca-se a proposta de reforma do ensino de Wilhelm von Humboldt (1767-1835)<sup>167</sup>. Também se conta com apontamentos da memória de Stein sobre a organização da escola e as etapas de sua escolarização (STEIN, 1959/1999) e, ainda, como recorte, as mudanças na Constituição de Weimar.

A educação sempre foi muito valorizada na história de Edith Stein desde seus antepassados. A estudiosa expõe a sua análise do modelo de educação, na Alemanha, antes da reforma de Humboldt, quando eram admitidas escolas privadas em caráter complementar à escola pública. As escolas privadas podiam seguir uma proposta religiosa ou pedagógica específica, desde que não houvesse oferta pública disponível no município e deviam ser devidamente autorizadas. Para exemplificar, ela relata uma situação familiar: “Mais tarde, meu avô fundou uma escola particular para seus quatro filhos mais velhos e para os filhos de três outras famílias judias” (1933-1939/2018, p.27). Além da educação geral, preocupava aos judeus contar com escolas que pudessem contribuir na formação religiosa.

---

<sup>167</sup> Wilhelm von Humboldt (1767-1835) foi um importante filósofo, linguista, funcionário do governo, diplomata, fundador da universidade de Berlim, amigo de Goethe e especialmente de Schiller, que tornou-se um símbolo de mudança na então Prússia. Sua proposta de mudança pedagógica reunia um conjunto de elementos que respondiam aos mais profundos anseios do povo alemão.

### 6.2.1 Sistema de ensino de Wilhelm von Humboldt

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) é uma das figuras muito importantes na configuração do sistema de ensino alemão, estruturando os níveis de ensino voltados para o desenvolvimento de um espírito (*Geist*) que marcará a Alemanha e a Europa com o sentido da educação na formação de um povo, de uma nação. A concepção de formação (*Bildung*) marca todas as propostas de Humboldt quando escreve sobre as “Ideias para determinar los limites da ação do estado” sobre o fim do ser humano:

O verdadeiro fim do homem - não é o prescrito por suas mudanças de inclinação, mas a razão eternamente invariável - é o mais elevado e proporcional cultivo de suas forças para [integrá-las] em uma totalidade. A primeira condição indispensável para essa cultura é a liberdade. Só que, além da liberdade, o desenvolvimento das forças humanas requer outra coisa, embora intimamente ligada a ela: a multiplicidade de situações (HUMBOLDT, 1903 e 1936, 1983, p.5) <sup>168</sup>.

No período que Humboldt foi responsável pela reforma do sistema de ensino da Alemanha, ele não aceitou que as pessoas responsáveis pelo ensino elementar fossem pessoas despreparadas que exerciam qualquer atividade na comunidade. Por isso, decidiu enviar representantes (12) para Suíça, a fim de aprender o método desenvolvido por Pestalozzi. Dada a morosidade do processo, decidiu criar um Instituto de formação para oferecer uma formação continuada aos mestres da escola elementar. Foi responsável e incentivador de várias propostas, visando elevar a escolarização da população e, de forma especial, os professores. Também defendeu a necessidade de realização de provas e entrevistas com os candidatos ao ensino das escolas estatais como estratégia de qualificação dos profissionais e das ações que tomariam em nome do estado:

---

<sup>168</sup> El verdadero fin del hombre –no el que le prescriben sus cambiantes inclinaciones, sino la razón eternamente invariable - es el más alto y proporcionado cultivo de sus fuerzas para [integrarlas en] una totalidad. La condición primera e indispensable para este cultivo es la libertad. Sólo que, aparte de la libertad, el desarrollo de las fuerzas humanas requiere de otra cosa, si bien íntimamente vinculada con aquélla: la multiplicidad de las situaciones (HUMBOLDT, 1903-1936, s/a, p.5) A tradução de Barceló faz a referência de que os escritos estão publicados *Gesammelte Schriften*, publicada em 17 volumes por la Real Academia Prusiana de las Ciencias entre 1903 y 1936).

Finalmente, o papel do Estado no ensino sairá dignificado se os que se ocupam destes assuntos tiverem previamente de dar provas das suas competências e, com o tempo, perante o reconhecimento da sociedade, se constituírem num corpo coeso e se dotarem de um espírito que, sem ser corporativo, terá o desígnio firme de servir os fins da comunidade. Assim, desponta uma escola de pedagogia e uma comunidade pedagógica [...] As Delegações Científicas deverão instaurar provas para todos os que se dedicam às profissões de mestre-escola ou de professor do liceu, independentemente da sua posição particular, a fim de explicitar, de forma lata, a sua competência para os diferentes cargos destas profissões (HUMBOLDT, 1810/2009, p.178-179).

Além de discutir as causas que envolviam o papel do estado na educação, Humboldt propôs mudanças da pedagogia<sup>169</sup>. Ele inseriu o lugar do professor como profissional com voz ativa no processo de mudança, visto que:

[...] seu trabalho filosófico conseguia, pela primeira vez, após inúmeras tentativas por parte dos acadêmicos, desde o século XVII, justificar de forma satisfatória, e diante de um público de não eruditos, a função social do professor e do homem de ciência em geral enquanto educadores da humanidade, e, mais especificamente, dos alemães (LEMOS, 2011, p. 210).

O trabalho de Humboldt foi muito importante para promover mais respeito ao profissional docente e, também, criar uma nova visão sobre o papel do exercício da cidadania na Alemanha. Em suas pesquisas e traduções de escritos, Lemos (2011) constatou que:

No imaginário germânico, a elaboração filosófica das reformas pedagógicas neo-humanistas empreendidas por Humboldt acabou por transformar sua figura em uma síntese ideal das dimensões espirituais que cada membro da politicamente fragmentada comunidade alemã projetava como resposta aos seus anseios por um Reich, enfim, unificado (LEMOS, 2011, p. 209).

---

<sup>169</sup> Edith Stein apresenta a ideia de ser humano como fundamento da pedagogia científica (*Erziehungswissenschaft*) e do trabalho pedagógico (*Erziehungsarbeit*) com o subtítulo: “Theorie und Praxis – *Metaphysik, Erziehungswissenschaft, Erziehungsarbeit*”. (STEIN, A estrutura da pessoa humana, p. 2-3) Sua primeira frase explicita a problemática que trata nas lições: “Por trás de todo o agir humano está um logos que o conduz” (*Hinter allem Tun des Menschen steht ein Logos, der es leitet*). A esse logos caracteriza não como uma teoria abstrata, mas como uma compreensão vivenciada (*lebendige Auffassung*). Tal compreensão não puramente teórica necessariamente inclui, além de uma determinada ideia de homem, a sua posição no mundo e o papel a ser realizado em vida, assim como determina “quais as possibilidades práticas que tratam do ser humano e de sua formação” [...] *der Möglichkeiten praktischer Menschenbehandlungen und Formung*). (Idem, ibidem). Ao abordar um campo de vivências, que ultrapassa o das teorias e ideias abstratas, o logos é denominado por Edith Stein de “metafísica” (PARISE, 2014, nota de rodapé n. 426).

O trabalho realizado por Humboldt contribui muito para ressituar o papel dos intelectuais nos caminhos da mudança da educação e da cultura como um todo e sua atuação nos órgãos do governo geravam efetivas mudanças a partir do:

[...] resultado da íntima associação entre estes três eixos: linguagem (como forma de acessar o conteúdo espiritual do povo e resgatar sua identidade), educação (como projeto de afirmação e construção desta identidade específica) e política (como esforço de efetivação deste projeto (LEMOS, 2011, p. 215).

De acordo com Lemos (2011), Humboldt argumentava em seu projeto educacional que os elementos da linguagem, da educação e da política possuem uma estreita relação na formação da cultura de um povo e da forma como este pensa a humanidade. O autor via a humanidade não de forma estática, mas dinâmica, e que além dessa dimensão essencial, pessoal, interior do ser humano, também se fazia presente em sua educação tudo o que lhe era proporcionado na escola; concepção que se evidenciava em seu conceito de “formação cultural, de *bildung*” (LEMOS, 2011, p. 218).

Lemos (2011) explicita que Humboldt argumentava que a educação deveria tornar os processos mais objetivos, mensuráveis para ponderar sobre a sua eficácia e influência para instaurar o neo-humanismo na Alemanha e gradativamente em grande parte da Europa, passando a ser caracterizado no mundo como “o modelo alemão”, a começar “[...] pelo surgimento do professor como categoria profissional burocraticamente organizada e das escolas e universidades como seu domínio próprio” (LEMOS, 2011, p. 224).

As mudanças propostas por Humboldt, que ocupava o cargo de responsável pela educação na antiga Prússia, instituíam: o *Abitur* para ingresso na Universidade, o *Habilitation* para permitir o exercício da docência, a necessidade de atestados da prática profissional, as definições de modelos curriculares para cada tipo e nível de formação, a definição sobre número de alunos por sala de aula, o tempo de escolaridade, a gratuidade, padrão de documentação escolar, relatórios sobre desempenho (LEMOS, 2011, p. 225-226).

A nova proposta de educação fazia uma contraposição ao modelo vigente que tinha ênfase no ensino (*Erziehung*) e o modelo pretendido centrava a sua proposta e práticas no conceito de *Bildung* (formação) que tinha “[...] como critério reintegrar positivamente a multiplicidade dos Estados, das culturas locais, dos indivíduos, de modo natural, em um processo unívoco de formação” (LEMOS, 2011, p.225-226). Para Humboldt, segundo Lemos (2011), a educação teria sucesso mediante a integração de diferentes setores da sociedade, com propósito claro e uma rotina de acompanhamento e relatórios (prestação de contas) que levariam ao cumprimento dos objetivos.

A carta de Wilhelm von Humboldt para Hardenberg (1809-1810) sobre as reformas no sistema de ensino, traduzidas por Lemos, evidencia a força de sua posição nos processos de mudança (LEMOS, 2011, p.231-236), como vemos a seguir:

Instituições para a educação popular (*Volksunterricht*) foram fundadas e medidas disciplinares foram encontradas que devem fortalecer a necessidade de se efetivar uma grande e ampla reforma, das quais já são visíveis as consequências gerais e, apesar de somente agora começarem a existir na Prússia [...] As escolas acadêmicas obtiveram, em alguns lugares, especialmente em Königsberg, melhoras efetivas. Todos os governos dedicaram-se a apresentar planos para sua melhoria, e em algumas províncias isso já foi obtido. Tanto a Universidade de Königsberg quanto a de Frankfurt tiveram seus subsídios aumentados, e, com isso, contrataram novos e bons professores. Pode-se observar, de fato, que, através disso, um novo entusiasmo pelo sistema escolar e de ensino em geral despertou e se tornou vivo, que muitos lugares, pelo menos, formaram para si um novo e melhor espírito (*Geist*), e que todos esses casos chegaram agora suficientemente ao ponto onde prometem fácil progresso e feliz prosperidade (HUMBOLDT, 1810/2011, p. 232)

A carta de Humboldt (1810/2011) é enfática em mostrar que o desenvolvimento do espírito alemão (*National-Bildung*) só poderia acontecer com efetivo investimento nas diferentes modalidades de educação, pois “o progresso do Esclarecimento [*Aufklärung*] e da Ciência sempre angariou atenção” (HUMBOLDT, 1810/2011, p. 237). O seu posicionamento era em relação ao papel do estado em prover um sistema de educação de qualidade:

[...] não pode exigir das instituições científicas superiores nada que se relacione imediata ou diretamente a si mesmo. Ao contrário, deve compreender que, ao alcançarem sua autêntica finalidade, estas também cumprem as finalidades do próprio Estado (HUMBOLDT, 1810/1997, p. 89).

O pensamento de Humboldt sobre o papel da universidade apontava para a sua responsabilidade de fazer ciência, entregando para a sociedade fundamentos voltados para formação pessoas com base na moral e na ética:

O conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral (HUMBOLDT, 1810/1997, p. 79).

Esse modelo de educação abriu espaço para a organização de associações, entidades, que começaram a discutir ideias e teorias que acrescentavam elementos para pensar a educação. Nesse cenário, formaram-se grupos em diferentes entidades, especialmente grupos de feministas, por ser “uma questão vivamente discutida” (STEIN, 1959/1999, p.155) para tratar da desigualdade de direitos e lutar por espaços na vida política e educacional com iguais oportunidades entre homens e mulheres.

Diante de um período de grandes mudanças, Stein (1959/1999) escreve sobre os avanços que foram conquistados quando, em 1892, foram criados os cursos ginasiais com permissão para ingresso de moças. Stein relata que foi com “a reforma Prussiana das escolas femininas, em 1894, quando previa a formação de professoras secundárias com exame científico e de diretoras de escolas” (1959/1999, p.179) que as mulheres começaram a ter uma trajetória educativa que desembocou no direito de ingresso na universidade em 1901. A filósofa relata, ainda, outras ações nessa direção:

[...] em 1896, *Althoff* convocou um simpósio sobre a formação feminina; a reforma de 1908 introduziu os liceus reformados que acrescentaram mais seis séries à sétima série fundamental; ao lado destes criaram os liceus colegiais (com três séries depois de 10 anos de liceu abrindo contra a vontade das mulheres - um quarto acesso aos cursos superiores); em 1908, finalmente, as mulheres podem se matricular regularmente nas universidades (STEIN, 1959/1999, p.179).

Além da opção de preparação para a universidade, havia escolas para a formação feminina voltadas para a administração doméstica, artes e cuidado dos filhos. “A chamada Escola Feminina dava continuidade ao liceu, com até dois anos de duração” (STEIN, 1959/1999, p.179). No período de 1923 a 1931, ocorreu a estruturação e a regulamentação da escola secundária na Prússia e crescia o número de “Escolas Profissionalizantes Feminina”<sup>170</sup> nascidas de iniciativas particulares. Nesse período, Stein alcança a maturidade de sua atuação profissional na docência e na participação ativa em movimentos em prol da educação e dos direitos das mulheres, como veremos seguir.

Por outro lado, assim como foram muitos avanços na perspectiva de ampliar direitos e acesso à educação com Humboldt, também aumentou o controle e a intervenção do Estado sobre as iniciativas de escolas particulares e de iniciativas das Congregações Religiosas. Diante das novas exigências, muitas congregações, que atuavam na educação, obrigaram-se a fundar Institutos<sup>171</sup> e Escolas que viessem a formar seus próprios professores para atender às exigências governamentais, como, por exemplo, “o Colégio Mariano em Münster/Breslávia (1899), ou ainda, receber em seus estabelecimentos professores leigos com formação” (STEIN, 1959/1999, p.184).

Convém explicitar que as mudanças geridas por Humboldt atingiram profundamente a cultura alemã, de tal forma que ativou o senso da necessidade de participação, de luta por direitos, de empoderamento do “modelo alemão” diante do mundo europeu. Ciente de que a pesquisa não pretende fazer uma narrativa histórica completa, a seguir, serão tratadas as contribuições da nova Constituição após a 1ª Guerra Mundial.

---

<sup>170</sup> O parecer de Stein sobre as mudanças é expresso da seguinte forma: “a passagem das instituições de formação geral para uma escola profissional me parece o caminho normal e desejável. Por um lado, a preparação para a vida profissional constituirá, por um bom tempo, uma necessidade econômica. Além disso, parece tratar-se de uma questão ligada à formação da personalidade” (STEIN, 1959/1999, p. 149).

<sup>171</sup> Assim surgiu a necessidade da criação de organizações livres, que pudessem fazer valer a influência católica e feminina sobre a regulamentação da educação feminina (STEIN, 1959/1999, p. 183). Segue fazendo indicação de outras iniciativas na sequência da página 184.



### 6.2.2 Educação na República de Weimar

A Constituição alemã de 1919 representou um grande projeto de reconstrução da Alemanha após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918). A Carta Constitucional apresenta uma grande parte do texto voltado para a organização do estado e outra parte reafirma deveres e direitos sociais, condição fundamental para reerguer o brio alemão e dar condições objetivas de desenvolvimento a partir do que sobrou do estado social. O texto evidencia a complexidade do período e suas contradições, pois apresenta que o “império alemão” (*das Deutsche Reich*) passa a ser uma “República” (CURY, 1998).

Cury (1998) apresenta uma análise da conjuntura vivida na Alemanha e explica os fatores que contribuíram para a mudança de regime com as eleições para a Constituinte, realizadas no início do ano de 1919. A grande novidade é que essa assembleia contou com trinta e sete mulheres eleitas para as 421 cadeiras e, em 9 de novembro de 1919, instaurou-se a República Federativa, com 17 estados autônomos (*Länder*). O autor analisa, especialmente, cada um dos artigos da Constituição que descrevem a educação como direito social subjetivo:

A primeira constatação é o elevado número de artigos (nove) no capítulo referente à educação. E mais: eles são analíticos, com uma intensidade de redação por vezes minuciosa. A educação escolar goza da garantia constitucional. A seguir, pode-se assinalar quatro grandes ideias que dominam o conjunto destes artigos. Primeira: investir em educação é apostar no presente e no futuro do *Reich* uma vez que ela é considerada peça estratégica no soerguimento da nação. Daí o detalhismo na própria Constituição. Segunda: busca-se uma democratização da educação escolar, via sistema nacional, que contemple a escola primária única, gratuita e obrigatória para todas as classes sociais e para todos os cidadãos alemães sem quaisquer discriminações. Terceira: a busca de um acordo mínimo em torno da questão do ensino religioso, penosamente obtido. Criou-se, pois, uma multiplicidade institucional de escolas públicas: umas com regime laico, outras com regime confessional e outras com regime interconfessional. Finalmente, tem-se a presença forte do Estado no sentido de ser ele o titular da educação escolar. Só ele tem a capacidade jurídica de inspecionar estabelecimentos, de autorizar a abertura de escolas privadas, de restringir a amplitude da liberdade de ensino e de interferir na educação religiosa (CURY, 1998, p.83-104).

A Constituição de Weimar afirmava os princípios básicos cabiam aos estados (*Länder*) que tinham a autonomia para a execução dos programas nas escolas, públicas e gratuitas, com duração de 8 ou 9 anos (6 a 14 anos). Todas as escolas poderiam ser inspecionadas pelo Reich ou seus delegados. É preciso destacar que foi a primeira Constituição do ocidente a apresentar a condição de igualdade civil entre homens e mulheres (art.119). Ela assegura direitos sociais iguais para filhos legítimos e ilegítimos do matrimônio (art.121), assim como afirma que a família está sob proteção do estado (arts.119 e 122) (AUAD, 2008, p.341). Outro importante aspecto a ser considerado diz respeito à afirmação da educação pública e aos aspectos trabalhistas como direitos, “inaugurando uma matriz de referência para outros países em processo de democratização social” (AUAD, 2008, p.340).

O modelo escolar alemão atual ainda possui, como base, a estrutura principal desenvolvida após a instituição da República de Weimar e outros aspectos ainda remontam às mudanças instituídas por Humboldt. A descrição do modelo escolar é complexa, explicada por Capdeville e, portanto, faz-se necessária esta longa citação:

República de Weimar que introduziu a *Grundschule* (Escola Básica ou Primária), como parte da então existente *Volksschule* (Escola do Povo), de oito anos. A *Grundschule*, de quatro anos, abria caminho para a *Hauptschule* (Escola Principal) e o *Gymnasium* (Liceu), de seis anos. As crianças que entravam para a *Realschule* (Colégio de Ensino Geral) ou para o *Gymnasium* tinham que pagar taxas. Por isto, durante muito tempo, o tipo da escola frequentada pelas crianças dependia da situação financeira de seus pais, gerando ou consagrando desigualdades de tratamento e de oportunidades. Por estes e outros motivos, após a Segunda Guerra, os países que ocupavam a Alemanha sugeriram inúmeras reformas de seu sistema educacional [...] A Lei de 1920, *Reichsgrundschulgesetz* (Ato da Escola Primária do Reich), que já prescrevia uma educação primária uniforme para todas as crianças, foi modificada estruturalmente. A *Volksschule* foi dividida na *Grundschule* de quatro anos (a partir daí, independente, como via de regra) e a *Hauptschule*, de nove anos. Ao mesmo tempo as *Realschulen* e os *Gymnasien* desenvolveram-se segundo suas tradicionais linhas (CAPDEVILLE, 1994, p.43).

Foi somente com a Constituição de 1919 (Weimar) que “os municípios foram autorizados a introduzir a obrigatoriedade escolar feminina até os 18 anos de idade” (STEIN, 1932-1933/1999, p.180).

Com o intuito de uma apresentação didática do modelo, descrevem-se, no Quadro 12, as etapas e a faixa etária correspondente:

Quadro 12 - A estrutura da escola alemã na República de Weimar

| Idade                | Níveis de Ensino   | Nº de anos            |
|----------------------|--|-----------------------|
| 3-5                  | Jardim de Infância (opcional)<br>Jardim de Infância Especial   |                       |
| 6 - 9                | Escola Básica - primeiras séries do 1º Grau  | 4 anos                |
| 10-11                | Ciclo de Orientação - dois anos para orientação da carreira escolar  | 2 anos                |
| 12-16                | Há quatro tipos de <i>Secundarstufe</i> (Secundário):<br>a) <i>Hauptschule</i> (Escola Principal);<br>b) <i>Realschule</i> (Colégio de Ensino Geral);<br>c) <i>Gymnasium</i> (Liceu);<br>d) <i>Gesamtschule</i> (Escola Integrada).  | 4 anos                |
| 16-17                | Ano de Formação Básica   | 1 ano (9º ou 10º ano) |
| 17-19                | Escola Secundária II<br>Havia três tipos de escolas: Escola Secundária Superior; Escola Técnica Secundária; Escola de Formação Profissional Especializada.<br>Tipos de formação:<br>Sistema dual: formação profissionalizante na escola e metade na empresa<br>Escola de Ensino Profissional<br>Preparatório dois anos para escola profissional superior.<br>Tipos de certificados:<br>Certificado de final de estudos profissionais - qualificação profissional de nível médio.<br>Final de Estudos que permitam acesso à escola profissional superior.<br>Final de estudos que permitam acesso ao ensino superior. | 2 a 3 anos            |
| A partir dos 19 anos | Grau profissional superior<br>Universidade<br>Universidade Técnica<br>Escola Normal de Professores<br>Instituto Superior de Estudos de Administração<br>Escola Superior de Belas Artes<br>Universidade Integrada<br>Escola de formação profissional continuada<br>Curso noturno - escola de adultos  |                       |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Um dos aspectos que gerou forte discussão foi a restrição das escolas confessionais (católicas e protestantes) que tinham uma autonomia local (municipal) de funcionamento e que, a partir da nova constituição, algumas foram fechadas e outras passaram para a responsabilidade local que permitia escolas confessionais públicas. É importante dispor que o conhecimento geral do modelo escolar alemão é imprescindível para melhor compreender a trajetória dos escritos autobiográficos de

Stein, assim como também as suas críticas aos modelos e suas bases teóricas<sup>172</sup>. E, mesmo diante das radicais mudanças impostas, a partir de 1933, pelo regime nacional-socialismo, Stein não se cala sobre a relação que existe entre o compromisso cristão com o projeto de Deus e sua concretude no tempo histórico real:

Essa mesma ordem eterna exige, também, que se fazem a partir de uma outra visão de mundo: rejeição de uma ordem social e de uma educação que negam por completo o caráter peculiar e a autonomia da mulher, que não aceitam cooperação orgânica entre os sexos, nem admitem formações sociais orgânicas, pretendendo integrar todos os indivíduos num sistema econômico mecanicista como se fossem átomos iguais. Rejeição também de uma ordem social e de uma educação que avaliam o ser humano e a relação entre os sexos tão somente segundo critérios biológicos (STEIN, 1959/1999, p.227).

Em diferentes textos, essa filósofa analisa os progressos da educação, a partir da Constituição de 1919, demonstrando surpresa com as conquistas:

[...] a Constituição de Weimar trouxe, então, a realização das exigências das mulheres até um ponto que nem mesmo as mais arrojadas pioneiras do feminismo tinham imaginado possível em tão pouco tempo. Com isso começou uma transformação (STEIN, 1959/1999, p.281).

Conforme Stein (1959/1999), a Constituição de 1919 desencadeou muitas mudanças e grande parte destas estava voltada para os direitos sociais como estratégia para reerguer o espírito alemão após a derrota na 1ª Guerra Mundial e vencer a frustração e a tristeza diante das duras sanções impostas à Alemanha. Mas, por toda a complexidade que envolvia a conjuntura, assim mesmo, vários problemas foram impostos à liberdade diante da variedade de modelos de educação existentes. E, diante de tal contexto, como foi a trajetória de escolarização de Stein? Responde-se à questão na sequência deste capítulo.

---

<sup>172</sup> Diz Stein: “Seria necessário desfazer-se completamente da ideia de que a escola deve transmitir um extrato compendioso de todas as áreas do saber de nosso tempo. Mais vale a tentativa de educar pessoas que sejam suficientemente inteligentes para serem capazes de se apropriar de qualquer matéria que venha a ser importante para ela” (STEIN, 1959/1999, p.145-146).

### 6.2.3 Trajetória escolar de Edith Stein

Como já expressei, reafirma-se que, para compreender o contexto e a concepção de educação nas obras de Stein, implica situar aspectos da conjuntura da época sobre as forças mais significativas que influenciaram a educação na Europa, especialmente na Alemanha, no final do século XIX e início do século XX. As fontes de pesquisa são escassas em língua portuguesa, mesmo assim, os artigos de Cury (1998), Hinzen (2009), Capdeville (1994) e Lenz (2012) apresentam importantes informações para compreender o Quadro 12.

Stein cursou a escola básica que foi fruto da reforma proposta por Humboldt e implementada pelos seus seguidores. Em sua história familiar, ela narra que o currículo era de nove anos de escola básica e mais quatro anos de *gymnasium* para depois ingressar na faculdade. Quando estava no 5º ano, foi oferecida a ela a passagem para ingressar no novo currículo (reforma promovida por Humboldt) que passaria a ser um programa de seis anos, iniciando em seu atual currículo no sétimo ano, com isso ela perderia um ano escolar. As suas colegas, por terem a mesma idade, mas cursarem um ano atrás de sua formação, tiveram que mudar, mas como ela pediu para entrar com seis anos no 1º ano, conseguiu manter-se no antigo currículo (STEIN, 1933-1939/2018, p.164-165).

O percurso escolar de Stein, apresentado no Quadro 13, a seguir, contribui para interpretar, de forma adequada, o seu posicionamento posterior sobre as mudanças na educação a partir de sua particular vivência e de suas observações. Em nota de rodapé de seus escritos autobiográficos publicados no Brasil (1933-1939/2018, p.41), há uma descrição dos níveis de escolarização e parte da trajetória de Stein, além de inserções de informações ao longo da obra “Vida de uma família judia e outros escritos autobiográficos” (1933-1939/2018) que permitem traçar a trajetória em linha sequencial de tempo:

Quadro 13 - Escolarização de Edith Stein

| <b>Etapas</b> | <b>Local</b> | <b>Duração</b> | <b>Ano</b> | <b>Idade</b> | <b>Fonte</b> |
|---------------|--------------|----------------|------------|--------------|--------------|
| Jardim de     | Breslávia-   | 1 ano          | 12.10.1897 | 6 anos       | STEIN, 1933- |

|  |   |   |   |            |   |
|--|---|---|---|------------|---|
| Infância   | escola<br>Viktória  |   |   |            | 1939/2018, p.<br>85; 88; 584.                         |
| Escola Básica  | Breslávia-<br>escola<br>Viktória                                      | Nove anos   | Conclusão<br>Páscoa-1906  | 14<br>anos | STEIN, 1933-<br>1939/2018, p.<br>89; 164              |
| Conclusão da<br>Escola Básica  | Breslávia-<br>escola<br>Viktória                                      |   | 1906 (saiu da<br>escola para ficar<br>com a sua irmã:<br>Else -10 meses;<br>mas dois anos<br>fora da escola)                | 14<br>anos | STEIN, 1933-<br>1939/2018, p.<br>110;136;189;<br>585) |
| Gymnasium<br><br>Realgymnasiu<br>m – ênfase em<br>estudos<br>científicos<br><br>(comparativo<br>nível médio-<br>Brasil, no<br>Brasil chama-<br>se Curso<br>Colegial<br>Científico) | Breslávia-<br>Escola<br>Viktória<br>(pública)                         | 6 anos<br><br>Untertertia<br>Obertertia<br>Untersekunda<br>Obersekunda<br><br>Unterprima<br><br>Oberprima   | Stein, ao<br>retornar para a<br>escola depois<br>do período de<br>afastamento por<br>10 meses<br>ingressa na<br>Obersekunda | 16<br>anos | (1933-<br>1939/2018, p.<br>41; 77; 184;<br>207; 354)  |
| Conclusão do<br>Realgymnasiu<br>m Realização<br>do Abitur  | Breslávia   |   | Data do<br>diploma:<br>3/03/1911  | 20<br>anos | 1933-<br>1939/2018,<br>p.93; 115;184;<br>213          |
| Universidade   | Breslávia   |   | Páscoa-<br>27/04/1911 até<br>Páscoa de 1913   | 20<br>anos | 1933-<br>1939/2018,<br>p.225; 226; 270                |
| Universidade   | Gotinga   | História Filosofia<br>Psicologia<br>Germanística  | 15 de abril de<br>1913 (ficou até<br>março de 1921)   | 21<br>anos | 1933-<br>1939/2018,p.<br>64; 209; 299                 |
| Exame de<br>Estado   | Gotinga<br>Propedêuti<br>ca<br>Filosófica<br>História e<br><br>Alemão | Inscrever-se na<br>Comissão de Ensino da<br>província<br>Entregar curriculum<br>vitae<br>Apresentação do<br>percurso escolar<br>Certificado de<br>participação em cursos<br>práticos<br>Certificado de saída da<br>Universidade | 15.01.1915  | 24<br>anos | 1933-<br>1939/2018,p.<br>366;411;                     |

|  |                             |   |   |         |   |
|--|-----------------------------|---|---|---------|---|
| Exame de Grego                             | Breslávia                   | Com o exame de grego recebe uma complementação em seu certificado secundário, passando para a certificação de <i>Gymnasium</i> humanístico                | 26.10.1915                                | 24 anos | Stein.1933-1939/2018,p. 473.                |
| Formação Pedagógica Prática                | Escola Viktória Breslávia   |   |   |         | Stein,1933-1939/2018,p. 505-506; 514-515    |
| Doutorado - prova oral                     | Hamburgo - <i>Rigorosum</i> | <i>Facultas Docendi</i> habilita para a disciplina principal (Filosofia) e para as disciplinas secundárias (História e Germanística) na docência superior | 03/08/1916<br>Tese: O Problema da Empatia | 25 anos | Stein.1933-1939/2018,p. 496; 512; 521; 522; |
| Doutorado - tese escrita                   | Hamburgo                    |   |   |         |   |
| Exame da <i>Habilitation</i> (habilitação) |                             | Redação de uma nova tese para se candidatar a uma cátedra de Filosofia na Universidade de Friburgo  | Potência e Ato                            |         | Stein.1933-1939/2018, p. 496                |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Na escola Viktória, local onde estudaram os irmãos e Stein, em 1904, foi criado o *Realgymnasium*, que assumia o papel de um curso secundário, com ênfase em estudos científicos, diferente do *Gymnasium*, que tinha como ênfase os estudos clássicos (STEIN, 1933-1939/2018, p.41; p.71). A mãe de Stein, Sr<sup>a</sup> Auguste, tinha como prioridade o estudo dos filhos e das filhas, afirmando que: “Para a nossa família, era evidente que frequentar o liceu não se tratava de um luxo, mas de uma etapa preparatória para aprender uma profissão com seriedade” (1933-1939/2018, p.71).

É importante recordar, na história de vida de Stein, como ela descreve as suas etapas de formação e dificuldades enfrentadas por ter vivenciado a transição de uma reforma. Stein destacava-se em todas as situações de avaliação, especialmente no exame “abitur” que permitiu seu acesso à escola superior. Capdeville (1994) explica em que consistia esse exame após o *Gymnasium*:

*Gymnasium* (liceu) São escolas que dão educação geral, levando ao *Abitur* (Exame Oficial de Conclusão do Ensino Secundário), em nove anos, passaporte de acesso direto aos estudos em uma universidade. O objetivo é conferir, sobre e acima de uma educação básica secundária, os requisitos básicos para o estudo dos cursos vocacionais superiores, por meio de uma introdução gradual aos temas científicos e a seus métodos [...]. Para o *Abitur* o aluno escolhe quatro temas, ou disciplinas, e tem prova escrita e oral (CAPDEVILLE, 1994, p.46).

Nos escritos autobiográficos, Stein relata que dialogava com a sua mãe sobre seu afastamento da escola e lamenta “não ter frequentado *Gymnasium*” (STEIN, 1933-1939/2018, p.183) e sua mãe a encorajou dizendo que não era tarde para recomeçar, porque só tinha 16 anos. E, de fato, fez uma preparação com apoio de professores que a auxiliaram a se preparar para as provas de reingresso, obtendo aprovação. Stein preparou-se para ingressar no ano correspondente a sua idade e compensar o tempo perdido, portanto, por meio de sua inscrição em um nível mais avançado, superou os níveis iniciais: *Untertertia*, *Obertertia* e *Untersekunda* e ingressou direto no *Obersekunda*, conforme Stein dizia: “Meus anos de *gymnasium* foram um período muito feliz. Na *Obersekunda*, tive de esforçar-me para adaptar-me, mas as duas últimas séries foram uma brincadeira de criança” (1933-1939/2018, p.207). Referia-se às duas últimas séries: *Unterprima* *Oberprima* para concluir o *Gymnasium*.

Com efeito, a sua dedicação e as excelentes notas já anunciavam que Stein não teria dificuldades em prestar o “*Abitur*”, que consistia em um exame final que o estudante deveria fazer para avançar ao ensino superior. Ela narra a experiência do exame (STEIN, 1933-1939/2018, p. 212), quando conclui o *Gymnasium* com 20 anos, em 1911.

Em 27 de abril de 1911, Stein ingressa na Universidade de Breslávia. Como de costume, cada estudante organizava o seu programa de estudos e era a partir desse programa que deveria prestar o exame de estado. Começou com os cursos de Filosofia, Psicologia e História (STEIN, 1933-1939/2018, p. 226-227). Os dois anos que ela esteve em Breslávia foram intensos, pois ela realizou muitos cursos, mas desejava algo mais, e “sentia a necessidade de partir” (1933-1939/2018, p.271).



Com uma análise atenta de tudo o que acontecia na vida universitária de seu tempo, não deixou escapar as referências ao filósofo Husserl e as homenagens aos trabalhos de sua aluna Hedwing Martius (1933-1939/2018, p.270-271), informações que foram suficientes para despertar seu desejo em estudar a nova proposta de filosofia a partir de 1913: a fenomenologia. Edith Stein tinha, então, 21 anos e “estava cheia de expectativas diante do que iria acontecer” (STEIN, 1933-1939/2018, p.299).

Passados três anos em Gotinga, Stein preparava-se para o Exame de Estado. Um dos professores de sua banca era Husserl e como ela dizia: “Husserl me preparou uma surpresa [...] tive de levar em conta não somente Theodor Lipps, mas todo o resto da literatura relativa à empatia” (1933-1939/2018, p.367). O desafio inicial foi preparar o texto que serviria para o exame de estado e, em seus planos, já integraria sua pesquisa de doutorado.

As atividades acadêmicas de Edith Stein foram interrompidas com o anúncio da 1ª Guerra Mundial (1/08/1914). Ela retorna para a sua casa em Breslávia, preparando-se, em seguida, para ser voluntária na Cruz Vermelha em um hospital em Weisskirchen, na Moravia, como auxiliar de enfermagem. Mas continua preparando-se para entregar seus textos, a fim de prestar o Exame de Estado. Suas provas ocorreram em 15 de janeiro de 1915 e foi “aprovada com distinção” (STEIN, 1933-1939/2018, p.411). Depois segue empenhando muito esforço para desenvolver a sua tese, concomitante com o seu ingresso na docência (STEIN, 1933-1939/2018, p. 509-510). O seu “exame de doutoramento, *rigorosum*, foi agendado para 3 de agosto de 1916” (1932-1939/2018, STEIN, 2018, p.530-531). Edith atende plenamente as expectativas da banca e de seu mestre, sendo cumprimentada pelo secretário que lia seu parecer: “Sua nota não pode ser inferior a *summa*. Dada a apreciação que Husserl escreveu na sua tese, não pode ser outra a nota” (STEIN, 1933-1939/2018, p.531-532).

Stein vivenciou intensamente as discussões que ocorreram na Alemanha após a 1ª Guerra e que desencadearam nas mudanças de regime político, com a promulgação da Constituição de Weimar. Tais mudanças criaram um modelo de

formação de professores, a seguir apresentado na Alemanha, conforme será exposto.

#### 6.2.4 Educação e formação para professores na Alemanha

O processo de formação e iniciação da vida profissional de um professor foi algo que integrou a vida de Stein desde muito jovem, pois a sua irmã mais velha, Else, recebeu “permissão para frequentar o Instituto de Educação [...] ela era muito dotada e decidiu ser professora, a única profissão aberta para as moças” (1933-1939/2018, p.45-46). A propósito desse fato, Edith assim se expressa: “Quando a nossa irmã Else fez o exame para tornar-se professora, eu tinha seis anos de idade e queria ser professora logo declarei que também” (1932-1939/1918, p.71).(*Grifo nosso*)

A formação de professores exigia uma base profissional planejada pelas reformas propostas por Humboldt que exigia o Exame de Estado. De acordo com Capdeville (1994, p. 467):

A formação dos professores da *Grundschule*, da 1ª fase da *Haupschule* e da *Gesamtschule* — até a 10ª série — devem possuir, além do diploma de ensino secundário completo, um curso de, no mínimo, seis semestres, mais um exame em uma *Pädagogische Hochschule* (Faculdade de Educação). Em vários estados, este treinamento é feito em universidades. Ao final destes estudos o futuro professor deve ser aprovado em um *Erstes Staatsexamen* (Primeiro Exame-de-Estado). A seguir, o professor passa por estágio probatório de dois anos, que termina com o *Zweites Staatsexamen* (Segundo Exame-de-Estado). Os professores da *Realschule* e do *Gymnasium*, além do diploma de conclusão do secundário completo, devem ter cursado, no mínimo, oito semestres (a maior parte cursa dez semestres) em uma universidade. Ao final, passam pela *Erstes Staatsexamen*, seguidos de um estágio probatório de pelo menos dois anos. Ao final do estágio, os candidatos ao magistério devem submeter-se a *Zweites Staatsexamen*. Os professores das *Sonderschulen*, *Sonderkindergarten* (Escolas Especiais) são formados do mesmo modo.

Edith Stein relata a situação de sua colega, Kaethe Scholz, que não tinha feito o *abitur*, mas o “exame de professora primária [...] era o que se chamava de 'quarta opção' para ingressar na universidade” (STEIN, 1933-1939/2018, p.229). A partir do exame *abitur*, o estudante teria acesso direto à universidade e, no final de sua

faculdade, faria o Exame de Estado. Stein observa que, na sua época, a formação de professores era pouco valorizada e sofria certo preconceito. Era uma opção “[...] recusada pelas feministas como um presente de grego, porque não era uma preparação adequada para a universidade e porque ela acarretava o risco de criar um mau juízo sobre as aptidões das mulheres para os estudos” (STEIN, 1933-1939/2018, p. 229-230). O *Gymnasium* (liceu) “era considerado o ensino mais exigente e tinha como objetivo oferecer uma educação básica secundária, preparação inicial para cursos vocacionais superiores e promover uma introdução aos temas científicos” (CAPDEVILLE, 1994, p.46).

Lenz (2012) tece uma importante análise sobre como se constituiu, ao longo da história, o aprendizado alemão, tanto formal, como não formal, por meio do modo de vida da sociedade alemã. O conceito de *Bildung*, fundamentado como modelo pedagógico alemão (Humboldt), é profundamente afetado pela forma cultural de desenvolvimento, inovação, resistência aos problemas, enfrentamento das crises e valorização das experiências.

Na época, não havia faculdade específica para a formação docente, não tinha sido criada ainda a faculdade de educação ou Pedagogia, sua criação ocorreu somente em 1945, conforme o fragmento a seguir:

*As Pädagogische Hochschulen desenvolveram-se após 1945, a partir das antigas Pädagogische Akademien. Sua função principal é formar professores para as Grundschulen, as Hauptschulen e as Sonderschulen. Ocasionalmente elas treinam professores para as Realschulen e para o Secundärstufe I (Nível Secundário I). O treinamento de professores para os Gymnasien, as Berufsschulen (Escolas Vocacionais) e, até certo ponto, para as Realschulen ocorre principalmente nas universidades ou Technische Hochschulen (Universidades Técnicas). Os cursos para formação de professores terminam sempre com um Staatsprüfung (Exame-de-Estado). As Pädagogische Hochschulen podem expedir diplomas de doutor (CAPDEVILLE, 1994, p.49).*

Em 1945, foram criadas as primeiras *Pädagogische Hochschule* (faculdade de educação) a partir das instituições que já existiam que eram as *Pädagogische Akademien*. Elas destinavam-se a formar professores para as séries iniciais da Escola Básica, mas também:

Ocasionalmente elas treinam professores para as *Realschulen* e para o *Secundärstufe I* (Nível Secundário I). O treinamento de professores para os *Gymnasien*, as *Berufsschulen* (Escolas Vocacionais) e, até certo ponto, para as *Realschulen* ocorre principalmente nas universidades ou *Technische Hochschulen* (Universidades Técnicas). Os cursos para formação de professores terminam sempre com um *Staatsprüfung* (Exame-de-Estado). As *Pädagogische Hochschulen* podem expedir diplomas de doutor (CAPDEVILLE, 1994, p.49).

Durante os quatro semestres que estudou em Breslávia, Stein reconhece que foi o tempo mais precioso, porque pôde participar de um grupo de jovens, fundado por um estudante chamado Hugo Hermsen<sup>173</sup> (1933-1939/2018, p.238) com a proposta do grupo de estudos pedagógicos. Esse grupo teve origem no seminário de estudos coordenado pelo professor William Stern (1871-1938). Durante as reuniões, eram convidados professores da universidade para acompanhar e contribuir com suas reflexões. Os debates partiram de leituras de autores como: Friedrich W. Förster (1869-1966); Georg Kerchensteiner (1854-1932); Hugo Gudig (1860-1923) e Gustav A. Wyneken (1875-1964) (STEIN, 1933-1939/2018, p.235-236).

Garcia (1988, p.31) enfatiza que: “Stein mostra-se conhecedora dos mais atualizados métodos pedagógicos, eleva-lhes os méritos e denota-lhes as faltas, sugerindo sempre os que mais se aproximam de suas concepções humanísticas”. Garcia explicita que entre os maiores pensadores sobre a educação estudados e citados pela Edith Stein estão Pestalozzi, Fröebel, Montessori e Dewey. Deste último, faz explícitas críticas. A fim compreender um pouco mais os aspectos relevantes dos pensadores citados por Stein em seus escritos, apresenta-se, a seguir, um breve resgate das ideias de Fröebel (1782-1852) e Montessori (1870-1959).

Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852) foi um educador protestante alemão que criou os “*Kindergartens*” (Jardins-de-Infância). Esse educador foi “discípulo de Johann Heinrich Pestalozzi (1747-1827), com quem estudou” (MONROE, 1975, p.300). É importante ressaltar que a indicação do nome “Jardim de Infância”, já aponta a essência de sua concepção de educação das crianças pequenas, ou seja, entendia que as crianças eram como que plantinhas e cabia ao

---

<sup>173</sup> Hugo Hermsen foi o fundador do Grupo Pedagógico do qual Edith Stein fazia parte. Era um alemão do Norte, nascido na cidade vizinha do *Braunschweig* e tinha 27 anos quando Edith Stein o conheceu. Tinha como ideal o modelo de educação a preceptoría (1933-1939/2018, p.238).

educador o papel de jardineiro, provendo os meios necessários para que a criança desenvolvesse tudo o que está potencialmente guardado dentro de si como capacidades que deverão ser desenvolvidas. Tinha o firme propósito de apontar que a etapa dos 3 aos 7 anos deveria ser uma fase “pré-escolar”, ou seja, anterior ao processo de formalização do ensino conceitual, já determinado em sequência padronizada e rígida para todos.

Os ideais de Fröebel articulavam princípios em desenvolvimento da humanidade e da natureza. A sua proposta defendia que a educação deveria educar para o exercício da liberdade e da cooperação, que as crianças deveriam contar com condições objetivas de desenvolvimento e uma mediação dos adultos que valorizasse a tendência natural do ser humano ao desenvolvimento de si. Caberia ao educador cuidar para que esse processo viesse ocorrer de forma coletiva, mediada e apoiada pelos adultos, para “o desenvolvimento da essência em unidade com o absoluto” (MONROE, 1975, p.301).

Esse autor assevera que a proposta pedagógica de Fröebel foi a primeira que, de fato, aplicou a “autoatividade” como princípio no contexto escolar e como uma das contribuições no processo de desenvolvimento humano:

Assim a educação é apenas uma fase do processo geral de evolução; é um desenvolvimento pelo qual a sua vida se alarga ao ponto de se relacionar com a natureza, até entrar simpaticamente em todas as atividades sociais e participar de todas as realizações da raça e aspirações da humanidade [...] Assim a vida do indivíduo é o processo: 1) pelo qual conhece a natureza ou o mundo objetivo 2) pelo qual vem a conhecer a sua própria natureza; e 3) pelo qual se torna uma parte da vida, da natureza e da humanidade (MONROE, 1975, p.303-304).

As obras de Fröebel deixaram um importante legado para as pesquisas na estruturação de modelos pedagógicos na Educação Infantil. Algumas de suas obras foram: a “Educação do Homem” (1826), “Mãe e Cantos de Berçário” (1843) e a “Pedagogia do Jardim-de-Infância” (1840). Também criou recursos que proporcionavam às crianças vivências para explorar e despertar os múltiplos sentidos: perceber as cores do mundo, os sons, os cheiros e as texturas. Desenvolveu figuras geométricas em diferentes formas e tamanhos. Em suas rotinas,

havia tempo, espaço e propostas para que as crianças pudessem fazer atividades ao ar livre, dançar, cantar e explorar diferentes recursos.

Um importante elemento presente em sua proposta era a certeza de que assim como Deus cuida e provê o que a natureza precisa para se desenvolver, também o fará pelo ser humano. Afirma que se o ser humano estiver envolvido em uma condição de liberdade e cooperação desenvolverá as condições essenciais para a vida. Não importava para Fröebel ensinar regras, modos de ser, disciplina, aspectos informativos nessa etapa da infância, porque entendia que as experiências e a maturação no desenvolvimento dariam instrumentos para a sua conduta em grupo (MONROE, 1975). Fröebel também fundou dois institutos para a formação de educadores para capacitar para essa nova proposta (1849). Os institutos de formação chegaram ao conhecimento da Baronesa Bertra Von Marenholtz-Bulow que passou a ser responsável pela divulgação da proposta de Fröebel no século XIX.

Mas, em 1951, os Jardins de Infância foram proibidos na Prússia porque representavam uma expressão dos ideários revolucionários. Tal proibição foi suspensa 10 anos depois, mas, mesmo assim, os Jardins de Infância não foram incorporados no sistema escolar Prussiano (MONROE, 1975, p.313-314).

Maria Montessori (1870-1959) impactou Stein por sua profunda sensibilidade e iniciativa diante do contexto na sociedade de seu tempo que muito excluía crianças consideradas desqualificadas para o aprendizado. A sua preocupação com as condições da infância fez com que fundasse, em 1907 (Roma), a primeira “*Casa dei Bambini*” para receber crianças que eram filhos de desempregados. Cabe ressaltar que a abordagem de Montessori foi a que despontou entre todas as iniciativas daquele contexto por considerar, de forma mais abrangente, o desenvolvimento da criança em seus aspectos: biológicos, psicológicos e sociais. A partir de estudos científicos sobre os processos de desenvolvimento da criança, observações de suas experiências e novas descobertas, Stein foi sistematizando postulados, princípios orientativos para o modelo pedagógico que passou a defender de forma contundente.

Os principais postulados faziam uma crítica direta aos modelos vigentes e reafirmavam que cada criança é um ser humano com ritmos de aprendizados

distintos e que devem ser consideradas com respeito no seu processo de desenvolvimento em todas as dimensões. Para que esse desenvolvimento aconteça, é necessário oferecer uma proposta educativa livre, rica em oportunidades e recursos variados, com a mediação amorosa, cuidadosa do educador para que cada criança realize o seu percurso de forma livre, pessoal e segura. Nessa perspectiva, a disciplina é uma consequência do desenvolvimento da criança a partir da mediação do educador que questiona a situação vivenciada para que a criança construa a noção do erro de sua atitude e assuma a mudança.

### **6.2.5 Escola Nova**

Os questionamentos sobre os modelos de ensino iam surgindo em diferentes tempos e regiões do mundo com experiências distintas, mas quase todos os ensaios insistiam que os padrões de ensino uniformizadores não poderiam mais atender a todos as faixas etárias, tipos humanos e contextos. A partir dessa reflexão, inicia-se uma mudança de eixo, de paradigma da razão de ser da educação que se desloca da centralidade do poder e papel do professor para o perfil e para as necessidades do educando. Destacam-se, em particular, John Dewey (1859-1952), pedagogo liberal norte-americano, que foi um dos principais impulsionadores e defensores deste novo modelo de escola (MONROE, 1975).

O movimento de renovação da educação, inspirado nas ideias de Rousseau, recebeu diversas denominações, como escola nova, pedagogia ativa ou escola do trabalho. Desenvolveu-se como tendência pedagógica no início do século XX um movimento da educação, com a chamada de “Escola Nova”, divulgando a pedagogia ativa e os métodos ativos. Também outras correntes adotam certos princípios de renovação educacional.

Moreira (2002) explica que Dewey (1859-1952) foi um autor com grande influência na configuração dos modelos pedagógicos contemporâneos a partir das aulas em formato de laboratório. Defendia que o professor deveria ter claro os seus objetivos de trabalho e estabelecer os tempos e recursos necessários para

encaminhar sua turma para a realização de experiências. Moreira apresenta, em seus estudos, que:

A ênfase posta pela Escola Laboratório em atividades construtivas ou nos chamados trabalhos manuais estava relacionada ao fato de que tais ocupações poderiam ser conectadas com a vida dos alunos. Era também uma forma considerada eficaz de assegurar a atenção das crianças ao mesmo tempo em que se cultivava o espírito social através do trabalho e da cooperação (MOREIRA, 2002, p.91).

A partir das experiências é que o aluno construiria seu conhecimento desde a infância. Dessa concepção, decorrem as teorias de cunho experimentalista, cuja visão é de que todo o conhecimento pensado, objetivado pelo professor, deveria ter utilidade para o aluno e para a sociedade, o que também desencadeou a visão utilitarista do conhecimento.

Dewey entendia que, desde criança, o professor deveria inserir entre os seus objetivos a educação moral e dos sentimentos da criança a partir das atividades planejadas, pois: “[...] o pensar não se dá por uma espécie de combustão espontâneo. A necessidade de solucionar um problema, resolver uma dúvida ou superar uma dificuldade é que seria fator básico e guia de todo o mecanismo de reflexão” (MOREIRA, 2002, p.141). A proposta pedagógica de Dewey foi configurando a chamada “metodologia de projetos” que foi sendo aperfeiçoada posteriormente por seus discípulos, por exemplo, Ovide Décroly (1871-1932), médico belga, que trabalhou a proposta dos “Centros de Interesse” com a inclusão do atendimento dos aspectos psicológicos da criança. Ele criou uma escola em Bruxelas, *L'Ermitage* (1907), que foi inspiração para a estruturação do sistema educacional da infância.

O pensamento de Dewey sobre a Escola Laboratório fundamentava-se na ideia de que era necessário romper com a separação entre teoria e prática, razão e emoção, trabalho e lazer e, portanto, era necessário que as atividades contribuíssem para superar essas separações. “Entendia que o desenvolvimento intelectual passava pelo desenvolvimento e expressividade corporal” (MOREIRA, 2002, p.105).



Na Escola Laboratório, a cooperação e o hábito eram de grande importância não apenas para desenvolvimento intelectual como também da socialização e da moralidade. Segundo Moreira (2002, p.119), “na obra de Dewey, a noção de hábito funciona como um ponto de intersecção entre corpo e mente, entre o material e o simbólico, entre o indivíduo e a sociedade”. Um aspecto essencial que diferencia Dewey de Fröebel e que se constituiu a crítica clara por parte de Dewey, diz respeito ao aspecto de essência e desenvolvimento, pois, para ele, o desenvolvimento, a educação, “não tem outro objetivo senão o próprio crescimento” como um processo permanente (MOREIRA, 2002, p.137). Diferente de Fröebel, que entendia que a educação estava a serviço do desenvolvimento da essência do ser humano recebida por Deus e que ao cuidar, desenvolver, o ser humano está mantendo essa relação com o absoluto, Deus, Stein apresenta algumas críticas às mudanças apresentadas por Dewey, quando diz que os laboratórios não são a solução para promover o desenvolvimento, mas sim “pela solução de tarefas reais” (STEIN, 1959/1999, p.149).

Os estudos de Stein sobre os movimentos pedagógicos contribuíram para forjar seu pensamento, por ela testemunhado: “Naquele tempo, li muito Ranke, em particular História dos Estados, e com grande prazer. Também Voltaire, Rousseau, Montesquieu e muitos outros” (STEIN, 1959/2018, p.374). Assim, ela foi fazendo uma leitura fenomenológica do seu processo escolar, do que observava e o que recolhia em todas as associações e movimentos que fez parte em prol das discussões pela melhoria dos sistemas de ensino, da formação docente e da participação profissional da mulher na escola e na universidade.

Stein, em seu contexto formativo, deparou-se com muitos pensadores. Ela pôde ter contato e ler os escritos de Johann Friedrich Herbart (1766-1841), pedagogo alemão, que exerceu influência relevante na didática e na prática docente, apesar de representar um ícone inspirador da pedagogia conservadora, pois a ênfase de sua proposta era educar para a prática da moralidade por meio do domínio de suas mentes, indicando o professor como arquiteto da mente dos alunos. O método dele era acumular conhecimentos na mente do educando e o professor era considerado como portador dessa fonte de conhecimento. A sua contribuição positiva foi defender a pedagogia como ciência.

Outros pedagogos contemporâneos à Stein que apresentaram sistematizações importantes na área da educação foram: William Heard Kilpatrick (1871-1965); William Fritz Piaget (1896-1980); Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), David Paul Ausubel (1918-2008); Éduard Claparède (1873-1940), entre outros. Nesse período, Stein, pelo seu domínio de línguas, viagens, associações que fazia parte e pelas conferências proferidas, de alguma forma, teve acesso a esses pensadores, os quais influenciaram profundamente a formação de gerações sobre o desenvolvimento infantil e o processo de ensino-aprendizagem até os dias atuais.

Não só a Pedagogia foi influenciada pelas mudanças nos sistemas e modelos metodológicos de educação, mas também as pesquisas em outras áreas. Foi um período marcado pelo surgimento de grandes nomes que, com as suas pesquisas, trouxeram inovações e quebra de paradigmas: Albert Einstein (1879-1955); Sigmund Freud (1856-1939); Carl Gustav Jung (1875-1961); Pablo Ruiz Picasso (1881-1973); Franz Kafka (1883-1924); Maximilian Karl Max Weber (1864-1920); Bertrand Arthur William Russell (1872-1970); Henry Ford (1863-1947); John von Neumann (1903-1957); Henri-Louis Bergson (1859-1941); Carl Ransom Rogers (1902-1987) e muitos outros.

A maior parte dos pesquisadores da área da Pedagogia focaram seus estudos na criança e no adolescente, de modo particular, nos processos de desenvolvimento humano, ensino-aprendizagem e poucos dedicaram seus estudos sobre a metodologia, a didática no ensino para adultos (STEIN, 1959/1999). Stein percebe esta lacuna e busca, assim, sistematizar a sua visão de educação e formação de professores, especialmente da mulher, dadas as condições dela nessa época. Cabe ressaltar que o ensino superior, por sua vez, ainda não era objeto de preocupação dos pedagogos. Entendia-se que, para os adultos, o método tradicional era a transmissão de conteúdo (herança da escolástica); portanto, o modelo de auditório, imitando grandes tribunas (arenas) era a proposta arquitetônica e metodológica de centralização da figura do professor diante dos alunos.

### 6.2.6 Edith Stein e a formação de professores

A partir da exposição do quadro dos pensadores contemporâneos de Stein, percebe-se que ela soube recolher o que de melhor apresentavam as tendências pedagógicas do seu tempo. Ela agrega às suas inspirações de formação humano-cristã e propõe sua visão de educação e formação como um processo amplo que se estende para toda a vida (STEIN, 1959/1999). Nesse processo, introduz como marca a responsabilidade solidária entre família, igreja e sociedade, bem como a responsabilidade do ser humano pelo próprio caminho de formação.

Stein identifica que “os órgãos públicos adotaram em grande parte a metodologia dos pedagogos reformistas: exigem aulas educativas e como meio para esse fim, o método ativo” (STEIN, 1959/1999, p.147). Faz, ainda, uma análise detalhada sobre a conjuntura de mudanças no sistema educacional em relação ao campo de atuação profissional, indicando a urgência de considerar que as mudanças precisam ser implementadas com maior segurança, buscando dados coerentes para adequar novas medidas educacionais de forma passível, quando diz:

[...] todas as medidas de reforma precisam ser experimentadas primeiramente em escala menor, assim como foram realmente testados por reformadores entusiasmados os princípios da escola do trabalho, a educação conjunta, a comunidade escolar etc., em escolas experimentais particulares ou públicas, antes de serem recomendados ou até impostos para implementação generalizada pelas autoridades educacionais (STEIN, 1959/1999, p.150).

Como se vê, Stein estava profundamente sintonizada com as propostas e diretrizes do seu tempo do ponto de vista pedagógico, e tendo em vista as tendências pedagógicas, políticas governamentais e a reação da população frente as mudanças, ela sempre esteve engajada na luta por modelos que pudessem educar o ser humano de forma integral (STEIN, 1959/1999). Sua visão de pesquisadora e gestora nata apontava para a pesquisa, com dados sólidos, pois considerava imprescindível para planejar e implementar os processos de mudança.

Da mesma forma, pode-se dizer ainda que a proposta de educação e formação de Stein envolve sempre um movimento ativo dos atores envolvidos

(aluno-educador-família-estado-igreja) de forma mediada. Exige das organizações um projeto que considera as multiplicidades de características de cada sujeito em desenvolvimento. O envolvimento pessoal do sujeito em situação de aprendizado deverá potencializar “a participação viva, desperta as forças e aumentar a capacidade daquele que a experimenta” (STEIN, 1959/1999, p.58).

Com efeito, o projeto de educação de Stein envolve sempre um movimento ativo de cada pessoa em sua integralidade, mantém uma crítica coerente com a sua percepção do equívoco das ciências que privilegiavam apenas a área da natureza. Como ela argumenta, “a natureza domada apenas pela formação intelectual é capaz de conservar a aparência externa apenas até certo ponto de pressão, além desse limite ela se descontrola” (STEIN, 1959/1999, p.61). Portanto, é fundamental considerar o multiverso que deve ser a ciência com aplicação em diferentes contextos para que todas contribuam no desenvolvimento dos diferentes perfis a serem formados, sempre começando pelos formadores.

Já no âmbito da atuação com os professores, questionava sua ação junto à formação de professoras, dizendo ser necessário vivenciar no processo de formação e questionava-se sobre o que se esperava que as educandas aprendessem como método de trabalho e apontava exemplos de pedagogos que apresentavam ensaios significativos de modelos de educação que contrariavam a tradição de seu contexto, como, por exemplo, o sistema Montessori. Segundo ela, poderia ocorrer também uma seleção das matérias, tendo em vista a formação para a profissão futura definida com antecedência. Tudo isso pressupõe naturalmente uma grande liberdade e versatilidade no trabalho dessas instituições de formação, sejam estas a família, a igreja, o estado, as organizações da sociedade civil e as instituições de ensino (STEIN, 1959/1999, p.228-243). Ademais, esse compromisso com a formação deveria incluir as mulheres com as suas peculiaridades, pois asseguraria que elas teriam o direito de desenvolver as suas potencialidades a partir de sua vocação:

Nenhuma mulher é somente *mulher*, todas têm sua individualidade e sua predisposição tanto quanto o homem, e essa predisposição a capacita para essa ou aquela atividade artística, científica, técnica, etc (STEIN, 1959/1999, p. 62). Grifo da autora.

Além disso, Stein analisa os modelos pedagógicos e indica em seus escritos que “imaginava um tipo de sistema Montessori que pudesse abranger todas as faixas etárias desde o jardim até o limiar das escolas propriamente profissionais” (STEIN,1959/1999, p.149). A expressão de Stein, manifestada no texto acima, quando diz que “imaginava um tipo de sistema”, remete para a postura de alguém que analisa fenomenologicamente, compara, implica e tenta encontrar alternativas para o contexto educacional, a fim de atender a complexidade do momento vivenciado.

No início do século XIX, acontecia um intenso movimento de forças de campos distintos que, de forma articulada, passavam a afetar, gradativamente, todas as áreas. Essas mudanças na história eram provocadas por distintos fatores: por meio da geopolítica, da conjuntura econômica; catástrofes naturais; medicina ou tecnologias que influenciam novos modelos de produção; outras vezes, por meio da cultura e de modelos de educação. Esses fatores afetavam o modo de viver de cada pessoa em sua comunidade, sociedade e configuravam padrões de convivência.

Além dos padrões estabelecidos pela sociedade e pela cultura, cada ser humano apresenta um tipo específico (gênero), faixa etária, saúde, religião, contexto sócio-político-econômico local e regional que exige uma proposta específica de educação-formação, sendo a Pedagogia responsável por essas reformulações, sustentada pela antropologia e pela filosofia. Deste modo, deparamo-nos com um grande projeto de Educação, pensado e planejado a partir de uma base antropológica, filosófica e ontológica proposto por Stein. Trata-se de um projeto que, para ser desenvolvido, precisa de agentes, gestores de diferentes áreas. Tais agentes são responsáveis pelo processo de educação e formação em diferentes contextos.

Em primeiro lugar, como um 'guia do povo', não entendemos apenas a liderança política, mas um trabalho de educação e formação junto ao povo. E com 'intelectuais' não se compreende apenas homens puramente teóricos, mas também todos aqueles que, a partir de uma formação

teorética, exercem uma profissão prática: o padre, o médico, o professor e assim por diante (STEIN, 1931/2015, p. 50)<sup>174</sup>.

O pensamento de Stein sobre o planejamento educacional estrutura-se a partir de uma base inovadora: uma rede de contatos de colaboradores capazes de promover a “autonomia completa (*Selbsttdtigkeit*) e autoeducação” (STEIN, 1932-1933/2013, p.18). A sua visão crítica identifica que todas as fontes portadoras de qualquer conteúdo, na vida em sociedade, são potenciais influenciadoras desse processo e que os atores responsáveis pela educação devem considerar esse fator. Portanto, cabe a esses atores congregar, selecionar, analisar quem são os outros apoiadores e tornar consciente essa presença-contribuição no processo. A propósito disso, Stein explicita que:

A formação planejada deverá contar sempre com essas influências espontâneas tentando ganhar influência sobre o *meio*. Mesmo o trabalho de formação planejado pode ser realizado por elementos que estejam fora das três comunidades formativas citadas: por pessoas e associações que tenham como objetivo a formação de pessoas, como por ex., professores, escritores, artistas e organizações de empreendimentos correspondentes. Eles podem reforçar o trabalho das instituições de educação competentes ou atrapalhá-lo (STEIN, 1959/1999, p.235).

A filósofa e educadora, sintonizada com os acontecimentos de seu tempo, percebe que os atores primeiros no processo de educação e formação devem assumir tal responsabilidade na conjuntura social, desafiando o “sujeito da formação”<sup>175</sup> a exercitar a sua capacidade de análise de tudo o que o circunda para apropriar-se do conteúdo para o desenvolvimento de seu potencial e do “si mesmo”.

---

<sup>174</sup> Innanzitutto come ‘guida del popolo’ non s’intende solamente la direzione politica, bensì un lavoro di educazione e formazione presso il popolo. E con ‘intellettuali’ non s’intendono solo gli uomini puramente teorici, bensì anche tutti coloro che, sulla base di una formazione teorica, esercitano una professione pratica: il prete, il medico, l’insegnante e così via (STEIN, 1931/2015, p.50). Tradução nossa.

<sup>175</sup> Stein desafia os educadores a ter presente quem é o sujeito da formação, o que é o ser homem e o ser mulher, o que há de comum na essência humana como base para definir um processo de formação, defendendo a ideia de que a “espécie humana se desdobra na espécie dupla de homem e mulher; de modo que a essência do ser humano, em que não deve faltar nenhum traço de um ou de outro lado, se manifesta de dupla maneira revelando-se a marca específica em toda a estrutura do ser” (STEIN, 1959/1999, p. 206).

### 6.2.7 Edith Stein: consciência cidadã e compromisso educativo

Stein sempre esteve engajada em grupos de estudo e reflexão sobre a situação da educação e levantamento de propostas para melhorias. Durante a sua vida acadêmica em Breslávia, participou de movimentos em prol do direito ao voto pelas mulheres, pela reforma da educação, pela mudança dos modelos pedagógicos, afirmando que:

Todo o nosso sistema educacional está, há décadas, num estado de crise. Chamou-se e chama-se ainda por reformas, e em todo canto fazem-se reformas, mas mesmo que se destaquem, no meio dessa confusão caótica de tendências, algumas grandes linhas-mestras, tem-se a sensação de que ainda estamos longe de um desenvolvimento tranquilo e bem fundamentado, mas somente com experiências preparatórias (STEIN,1932-1933/1999, p.135).

A análise crítica de Stein sobre a conjuntura da época foi incisiva sobre vários aspectos: o acúmulo de disciplinas, imputando uma carga intensa de conteúdos para todos os cursos sem respeitar interesses e perfil dos jovens (1959/1999, p.145; p.148); a forma como estava sendo tratada a formação das moças (1959/1999, p.124); o fato de que a educação feminina era pensada somente por homens (1959/1999, p.175); a falta de análise das demandas da sociedade em relação aos postos de trabalho; a conduta dos dirigentes educacionais (1959/1999, p.148), quando faz a sua crítica à forma como as mudanças estão sendo apresentadas ao povo: “[...] não pode ser decretada de cima e de uma só vez” (1959/1999, p.150), porque não havia pessoas qualificadas para conduzir os novos modelos pedagógicos. Alertava, ainda, para a reação contrária da população pelas mudanças repentinas.

Por volta de 1930, Stein trabalha o tema dos “Problemas da formação feminina” em que faz uma contundente análise do quanto a educação deverá promover a consciência cidadã e o engajamento nas questões da sociedade, mostrando que existem profundas relações entre os aspectos da “vida do eu” (*das Ich-Leben*) e social. Segundo ela, “[...] as relações causais que existem entre a vida profissional, a renda, a economia doméstica, o modo de vida e o sustento de cada

um e das famílias e a economia de todo o país, a situação interna e externa da nação” (1959/1999, p.162).

Stein analisa, ainda, as consequências da 1ª Guerra Mundial<sup>176</sup>, do processo de lutas pelo direito de voto das mulheres na Assembleia Constitucional de 1919, das mudanças instituídas na educação pela Constituição de Weimar e da crise econômica de 1929, e chama atenção de que “a pessoa pensante descobre logo que é também parte corresponsável desse todo” (STEIN, 1959/1999, p.163). Diante de tal análise, alerta para o papel das mulheres no processo de reestruturação e atenção de toda a sociedade aos rumos dos acontecimentos, pois assegura que “em qualquer ambiente da vida em que a mulher se encontra, independente do seu trabalho profissional, ela é capaz de atuar visando o ser humano completo” (STEIN, 1959/1999, p. 46). Também lembra que “a grande petição internacional das mulheres de 6 de fevereiro de 1932, em Genebra, mostrou que muitas mulheres se identificam hoje com a causa da paz e do entendimento entre os povos” (STEIN, 1959/1999, p.163).

À medida que Stein vai desenvolvendo a sua visão sobre as reformas governamentais, relacionando com a sua visão de formação humana e especialmente da mulher, assume uma atuação pública muito significativa, por meio das palestras, conferências, cursos e escritos. Em suas manifestações, exorta os agentes sociais: família, escola, igreja e sociedade a assumirem o seu papel de formadores, como expõe Torrano (2002, p.4-5):

A família e a escola - como comunidades educativas - estarão encarregadas de harmonizar as energias individuais e sociais. Para difundir essa ideologia em favor de uma educação católica, Edith Stein declarou, a partir de 1926 - ao vivo e por meio de ondas de rádio - conferências em associações católicas, intervenções que serão reconhecidas pela revista *Zeit und Schule*.

177

---

<sup>176</sup> Primeiro foi a guerra que mexeu fortemente com a vida de quase todas as famílias, que as esposas e mães, as irmãs e filhas necessariamente se viram envolvidas nos destinos da nação. Mesmo que nos anos que se seguiram aos tempos de guerra e de inflação (STEIN, 1959/1999, p. 162).

<sup>177</sup> La familia y la escuela - como comunidades educadoras - se encargarán de armonizar las energías individuales y sociales. Para divulgar este ideario a favor de una educación católica, Edith Stein pronuncia a partir de 1926 - en directo o através de las ondas radiofónicas - conferencias en las



A sua coerência entre as convicções teóricas trabalhadas na formação das moças e sua didática nas aulas foi cada vez mais evidente, tanto do ponto de vista teórico, como prático. O posicionamento de Stein sobre qual a proposta de educação que acreditava era muito clara e trabalhada com outros grupos e pessoas que eram referências na defesa de uma educação integral que fizesse contraponto às heranças do cartesianismo:

Por sua parte, Edith Stein defenderá uma pedagogia católica em consonância com as aspirações das associações de professores católicos alemães, sem esquecer em nenhum momento a defesa dos direitos das mulheres aos quais ela havia se dedicado durante sua juventude quando ela militava no Partido Democrata. Na verdade, Edith Stein atualiza uma pedagogia católica em consonância com os novos tempos (TORRANO, 2002, p.4).<sup>178</sup>

A missão de Stein não foi nada fácil, porque, além do peso da história da cultura alemã, ainda se anunciava algo muito mais nocivo à educação, a deturpação e manipulação da formação da consciência das pessoas. Isso era denunciado por ela quando se referia às ações do partido do nacional-socialismo. De acordo com Torrano (2002, p.6):

No entanto, não restava nenhuma dúvida de que estava um pouco desconfortável no âmbito da pedagogia científica que naquele momento era influenciada pelo movimento da Nova Escola que na Alemanha adotou o nome de *Reformpädagogik*, cujas propostas se distanciaram da orientação funcional do Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra, aberto em 1912. Enquanto a pedagogia francófona se caracterizava pelo vínculo entre o conhecimento psicopedagógico da criança e a sociedade democrática segundo o modelo do republicanismo racionalista-positivista, a tradição pedagógica alemã mostrou - especialmente depois da Primeira Guerra Mundial - uma certa distância do positivo e experimental <sup>179</sup>.

---

asociaciones católicas, intervenciones que serán recogidas por la revista *Zeit und Schule* (TORRANO, 2002, p.484-485). Tradução nossa.

<sup>178</sup> Por su parte, Edith Stein defenderá una pedagogía católica en consonancia con las aspiraciones de las asociaciones de profesores alemanas católicas, sin olvidar en ningún momento la defensa de los derechos de la mujer a los que se había dedicado durante su juventud cuando militaba en el Partido Demócrata. En realidad Edith Stein actualiza una pedagogía católica en consonancia con los nuevos tiempos (TORRANO, 2002, p.484). Tradução nossa.

<sup>179</sup> Ahora bien, no admite ninguna duda que se encontraba un poco incómoda en el ámbito de la pedagogía científica que en aquellos momentos era influida por el movimiento de la Escuela Nueva que en Alemania había adoptado el nombre de *Reformpädagogik*, cuyas propuestas se distanciaban de la orientación funcional del Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra abierto en 1912. Mientras

Stein alia-se aos pensadores que afirmam uma concepção de educação-formação para além dos aspectos puramente científicos e técnicos e que consideravam a pessoa em suas múltiplas dimensões. Essa proposta de formação encontrava seus fundamentos na antropologia filosófico cristã e em alguns elementos do iluminismo, como, por exemplo, o conceito de *Bildung*, conforme enfatiza Villanou Torrano: “De fato, a discussão pedagógica foi inscrita no contexto da ideia de formação (*Bildung*), típica da cultura alemã desde a época do Iluminismo (*Kulturkampf*)”. (2002, p.6)<sup>180</sup>. O conceito *Bildung* é destacado por Garcia (1988, p.63):

A utilização do termo *Bildung* na terminologia alemã, como formação, cultura, vem desde o período do idealismo, porém, a partir de Pestalozzi é sempre mais utilizado no sentido ativo: *Bildung* é esforço de formação, ‘*formatio animi*’. Portanto, os verbos ‘formar’, ‘plasmar’ (*Bildung*) entraram em competição com o mais antigo conceito de ‘educar’ (*erziehung*) que passou a ser subordinado a eles. Formação passou a indicar o resultado da educação.

Garcia aprofunda a concepção Steiniana de “formação” como tema central da pedagogia no sentido de “estado” somado ao conceito de “processo”:

É um estado ao qual tende nunca acabado [...] a formação como processo entende, principalmente, aquele desenvolvimento no qual o homem conquista uma figura e uma forma, uma precisa identidade [...] A formação é o produto da educação. A verdadeira didática deve dar solução ao problema de como chegar à unidade entre ensinamento e educação para obter a formação (GARCIA, 1935-1936/1988, p. 64).

Também o conceito de ensinamento é diferente. A filósofa e educadora diz que o “ensinamento objetivo (*Anschauungsunterricht*)” (STEIN, 1930/2017, p.11) é o meio que o educador tem para auxiliar as crianças aprenderem a observar e a

---

la pedagogía francófona se caracterizaba por la vinculación entre el conocimiento psicopedagógico del niño y la sociedad democrática según el modelo del republicanismo racionalista-positivista, la tradición pedagógica germana mostró - en especial después de la Primera Guerra Mundial - una cierta lejanía respecto lo positivo y experimental (TORRANO, 2002, p. 486). Tradução nossa.

<sup>180</sup> De hecho, la discusión pedagógica se inscribía en el contexto de la idea de formación (*Bildung*), propia de la cultura alemana desde la época de la Ilustración (*Kulturkampf*) (TORRANO, 2002, p.486). Tradução nossa.

pensar, gradativamente de forma autônoma, sempre a partir dos sentidos e da corporeidade. A perspectiva de ordenar a complexidade dos processos é muito importante, porque estrategicamente Stein indica que a ordenação, formalização, segmentação, diversificação dos conteúdos assumidos pela escola em seus currículos estão a serviço de algo muito maior: a “formação” (*Formung*), que passa a harmonizar e significar, dar sentido ao trabalho educativo. Esse processo de formação, como força externa, deverá ser acompanhado de um processo interno que integra essas duas forças formativas, porque, caso contrário, seria “adestramento ou deformação, não formação (*Bildung*)” (STEIN, 1930/2017, p.55)<sup>181</sup> O termo *Bildung* é complexo, polissêmico, pois reúne um conjunto de dimensões do processo de formação.<sup>182</sup>

Outra importante contribuição de Stein, desde o começo de seus escritos sobre a formação, é de que se trata de uma tarefa colaborativa e coletiva. Segundo ela, pensar um projeto de educação na sociedade é uma tarefa desenvolvida com múltiplos atores e, portanto, a participação, engajamento, é imprescindível para tecer leituras, analisar criticamente e propor modelos:

Em razão desse forte sentimento de responsabilidade social, eu me engajei também, resolutamente, em favor do direito de voto das mulheres. Isso não era algo óbvio na época, mesmo no seio do movimento cívico das mulheres. Associação prussiana pelo direito do voto das mulheres, à qual aderi com minhas amigas visando a igualdade política plena e inteira para as mulheres, era formada majoritariamente por socialistas (STEIN, 1959/2018, p.235).

Como já acenado nesta tese, além da participação em movimentos político-sociais, Stein participava de um grupo de estudos liderado por Stern, “que tratava de temas pedagógicos” (STEIN, 1933-1939/2018, p.235). Stein sentia falta de um espaço nesse grupo para debates críticos sobre as “grandes questões da educação e com a prática do ensino na escola” (STEIN, 1959/2018, p.235). Com o tempo, esse grupo incorporou tais discussões, contando com professores convidados para

---

<sup>181</sup> [...] altrimenti c'è addestramento oppure deformazione, non formazione (*Bildung*) (STEIN, 1930/2017, p.55).

<sup>182</sup> Il termine *Bildung* è polissemantico, non risulta possibile ridurlo a uno solo dei molti significati che lo abitano 'formazione', 'fondamento', 'insegnamento', 'educazione', 'cultura', 'istruzione' (MANGANARO, 2013, p. 49).

contar as suas práticas e analisar escritos de autores. Na história de sua família, escreve: “Tínhamos discussões animadas sobre Friedrich Wilhelm Föerster, Kerchensteiner, Gauding e Wyneken” (STEIN, 1933-1939/2018, p.236).

No Quadro 14, representamos, a partir das obras de Stein, as ações que representam a sua consciência cidadã, sua participação e engajamento em movimentos sociais e ou associações. Na coluna 1, é indicado o ano da participação, na coluna 2 o tipo de movimento e ou associação e na coluna 3 a fonte, ou seja, a referência.

Quadro 14 - Participações de Stein em associações e movimentos

| <b>Ano</b>  | <b>Movimento</b>  | <b>Fonte</b>  |
|-------------|---|---|
| 1911 - 1912 | Associação Prussiana dos Direitos de Voto das Mulheres        | STEIN, 1959/2018, p. 234-235.   |
| 1911-1912   | Associação pela Reforma Escolar                               | STEIN, 1959/2018, p. 237.   |
| 1911-1912   | Associação das Estudantes                                     | STEIN, 1959/2018, p. 248.   |
| 1912        | Associação Humboldt   | STEIN, 1959/2018, p. 250.   |
| 1918        | Partido Democrático Alemão                                    | STEIN, 1959/2018, p.287. Nota de rodapé de Carta escrita para Roman Ingarden em 30.01.1918. |
| 1914-1915   | Centro de Orientação profissional para as Estudantes          | STEIN, 1959/2018, p.400.  |
| 1928        | Conferência para a Federação das Mestras Católicas da Baviera | GARCIA, 1988, p.54.   |
| 1933        | Associação Católica Universitária                             | STEIN, 1959/2018, p.536.  |
| 1933        | Associação das professoras Católicas Alemãs                   | STEIN, 1959/2018, p.541.  |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Os dados evidenciados no Quadro 14 conduzem a uma clara percepção do que representava para Stein a educação: um campo multiverso em que atuam diferentes atores com responsabilidades distintas, porém complementares, visando compartilhar elementos que sirvam de “pontes” para que o estudante realize o seu

percurso de autoformação, pois o “ser humano pode e deve formar a si mesmo” (STEIN, 1932-1933/2013, p. 126).<sup>183</sup>

Importa considerar que as pesquisas mais frequentes sobre o pensamento Steiniano, no Brasil, estão situadas no campo da Psicologia, Filosofia, Fenomenologia, mas há, ainda, pouca produção na área da educação. Portanto, concordando com Rus, “a reflexão de Edith Stein sobre a educação em si mesma permanece um campo de pesquisa ainda amplamente aberto” (1931/2015, p.31).

Peretti e Dullius (2018) oferecem à comunidade acadêmica mais um subsídio para estudo e pesquisa por meio da obra: “A Arte de Educar: por uma pedagogia empática em Edith Stein”, tendo como objetivo ampliar o campo de reflexões entre os pesquisadores steinianos do Brasil sobre as ressonâncias do pensamento de Stein na educação. É uma obra que reúne vários pesquisadores.

### 6.2.8 Concepção de Formação

Stein, antes de conceituar a formação, deixa claro que o estado de coisas que configuraram “a crise que abalou o sistema antigo” (STEIN,1959/1999, p.136), cujo “ideal de formação a ser alcançado era o de um saber enciclopédico que devia ser o mais completo possível” (STEIN,1959/1999, p.136), não atendia a emergência de um mundo em mudança e de outro perfil de pessoas em formação: “[...] a formação não é uma posse externa de conhecimentos e, sim, a forma que a personalidade humana assume sob influência de múltiplas forças vindas de fora, ou então, o processo dessa moldagem” (STEIN,1959/1999, p.137).

A “moldagem”, mencionada por Stein, implica uma base antropológico-filosófica para sustentar o pensar e o agir. A autora enfatiza, com clareza, que o processo de formação é mais amplo que a referida “educação”. Trata-se de um processo que busca cada vez mais a forma, a identidade, “a figura perfeita (*bild*), o quadro completo do homem que deve buscar ter a vida nas próprias mãos” (GARCIA, 1988, p.67).

---

<sup>183</sup> [...] l'essere humano può e deve 'formare' se stesso (STEIN, 1932-1933/2013, p.126). Tradução nossa.

Esse desafio impõe ao formador a missão de mediar esse trabalho para que cada educando construa um caminho próprio de autoformação com consciência de sua visão de ser humano e de mundo. Esse formador só poderá tentar incutir uma determinada direção se tiver em vista um objetivo de formação. “O objetivo almejado pelo formador de pessoas (tanto na formação dos outros como em sua própria) depende de sua visão do mundo” (STEIN,1959/1999, p.119). Como se constata, a formação exige implicar-se gradativamente no próprio desenvolvimento em múltiplas dimensões: corpo, espírito, psique e alma, lembrando que é esta última que dá unidade a todas as “camadas” do ser:

Vimos que a alma só consegue desenvolver-se pelo acionamento de suas forças, e as forças só conseguem operar quando dispõem de um material, material este que deve combinar com elas: assim os sentidos operam com as impressões que recebem e processam, a razão com os pensamentos, a vontade pelas potências que lhe são características, o ânimo pela variedade de emoções, disposições e posicionamentos. Para tudo isso são necessárias determinadas motivações que ponham as forças em ação (STEIN,1959/1999, p.116).

Stein opta por clarificar seu conceito de formação, para não permitir equívocos de interpretação do conceito “formar”, como, por exemplo, o entendimento de enquadramento, colocar em “forma rígida”. Ao contrário, afirma uma concepção que inclui a dimensão do trabalho (movimento, maleabilidade, flexibilidade) que deve ser planejado, organizado, fundamentado teoricamente, com metodologias adequadas à faixa etária, ao mesmo tempo que remete ao resultado e à resposta do sujeito em desenvolvimento formativo:

Assim chegamos a um certo entendimento do que se deva entender por formação: o processo (ou o trabalho) que confere à aptidão da alma uma configuração<sup>184</sup> moldada. (Costuma-se falar também em formação como resultado desse processo, ou seja, a forma que a alma adquire ou eventualmente a alma assim moldada ou até o material espiritual que ela assimila (STEIN,1959/1999, p.118-119).

A formação implica, ainda, em tornar tal processo formativo consciente, planejado, acompanhado pela avaliação dos diferentes atores envolvidos

---

<sup>184</sup> Configurar em alemão é expresso por “*Gestaltung*” (STEIN, 1930/2017, p. 55).

(STEIN,1959/1999). E somente quem já realizou o seu percurso formativo poderá ter condições de planejar, organizar, e mediar a formação de outros.<sup>185</sup>Para realizar tal atividade, faz-se necessário planejar um método que viabilize oferecer elementos, critérios de análise com base nos propósitos assumidos para confrontar o alcance em cada momento do processo:

Se entendermos por formação o modo pelo qual se desenvolve um ser, seja por um processo involuntário que vem de dentro, seja pelo trabalho de formação livre, realizado pelo próprio indivíduo ou realizado nele por outros, será fundamental para a compreensão desse processo que saibamos o que está sendo formado (STEIN,1959/1999, p.185).

A formação, nas organizações educativas, possui um papel específico porque é responsável pela mediação da construção de um arcabouço conceitual estruturado por diferentes áreas de conhecimento, as quais respondem a determinações de políticas governamentais, mas que também envolvem o estudo do conceito de pessoa, “que é resultado de um processo de conhecimento e de valor” (ALES BELLO, 2013, p.17)<sup>186</sup>. As instituições tendem a esquecer a dimensão integradora de todas as áreas de influência (informações, vivências e cultura) que são expostos aos jovens. Edith Stein lembra isso de forma pontual:

Como a formação pelos bens culturais precisa ser intermediada por pessoas e como a escola expõe os jovens à influência diária de adultos, torna-se inevitável uma ação formadora direta, ou seja, uma formação pelo ser humano. Por isso é necessário que o professor seja ao mesmo tempo um educador responsável (STEIN, 1959/1999, p.246).

A formação é um termo que, no senso comum, é chamado também de educação, ensinamento e instrução. Stein (1959/1999) trabalhou o conceito de forma muito mais profunda e explícita o sentido de *Bildung*, que guarda uma especificidade mais abrangente que a educação e a encaminha para um sentido que articula a dimensão do processo e também do resultado da própria ação de educação.

---

<sup>185</sup> [...] “o verdadeiro trabalho educativo só pode ser realizado por aqueles que possuem formação completa na respectiva área” (STEIN, 1959/1999, p. 127).

<sup>186</sup> [...] la nozione di persona è il risultato di un processo conoscitivo-valutativo (ALES BELLO, 2013, p.17). Tradução nossa.

A propósito disso, faz-se necessário mencionar que a formação também exige um trabalho pensado, refletido, para que o sujeito que exerce a mediação possa fazer escolhas em suas intervenções, as quais venham potencializar a autonomia do sujeito-educando em desabrochar, desenvolver a sua essência. Trata-se de um trabalho de desenvolvimento da alma, visto que:

O termo *Bildung* é polissêmico, não é possível reduzir a um só dos muitos significados que o habitam 'formação', 'fundamento', 'ensinamento', 'educação', 'cultura', 'instrução', devemos fazer, portanto, um esforço para segurar todos os termos unidos e co-presentes ao formular a pergunta que fundamenta a reflexão filosófica sobre o ato educativo (MANGANARO, 2013, p. 49).<sup>187</sup>

Pezzella (2007, p.42) complementa, argumentando que o “ato educativo é essencialmente espiritual e o espírito representa um mundo dos sentidos”<sup>188</sup>.

Convém ressaltar que as obras de Stein apresentam a educação e a formação como dimensões complementares de um movimento realizado pelo sujeito, de forma individual e coletiva, com implicações de conteúdos e metodologias de acordo com o contexto e perfil dos educandos. A autora caracteriza o processo educativo como aglutinador das influências espontâneas e mediações planejadas dos atores externos: família, escola, igreja, organizações, partidos, entidades sociais, culturais e desportivas (STEIN,1959/1999, p. 228-239). E, ao pensar o papel da escola, especialmente na formação das mulheres, destaca que “a função propriamente dita da escola consistiria em levar as moças a conhecer o mundo e o ser humano e a lidar com eles” (STEIN, 1959/1999, p. 146).

Essas contribuições ocorrem no fluir das vivências do cotidiano, como, também, a partir de propostas planejadas, tendo em vista objetivos educativos específicos, conteúdos definidos em função de um propósito de determinada instituição e governo. Diante disso, essa filósofa explica que:

---

<sup>187</sup> Il termine *Bildung* è polissemantico, non risulta possibile ridurlo a uno solo dei molti significati che lo abitano 'formazione', 'fondamento', 'insegnamento', 'educazione', cultura, istruzione: dovremo quindi fare lo sforzo di tenerli tutti uniti e compresenti, nel formulare gli interrogativi che sottendono la riflessione filosofica sull' atto educativo (MANGANARO, 2013, p. 49 in: PEZZELLA; BASTI; ALES BELLO, 2013). Tradução nossa.

<sup>188</sup> “L'atto educativo, dunque, è essenzialmente spirituale e lo spirito rappresenta il mondo del senso” (PEZZELLA, 2007, p. 42). Tradução nossa.



Convém não esquecer que o trabalho humano é apenas um dos fatores que intervêm no processo de formação. É necessário contar, também, com a natureza existente e com outras influências; não é nem possível identificar completamente esses fatores nem os enfrentar com absoluta segurança depois de identificados. Além disso, o trabalho de formação costuma ser encerrado antes que o processo de formação esteja concluído (STEIN, 1959/1999, p.127).

O processo de educação obedece a um projeto sistematizado de forma temporal, com etapas e faixas etárias definidas, cujo processo de formação é permanente, a começar pelo professor em formação. Cabe ao sujeito adulto em formação realizar o exercício de sua liberdade para desenvolver, a partir de sua essência, todo o seu potencial. “Esse percurso implica na ativação da singularidade e da individualidade e no despertar do melhor para as relações interpessoais e com o mundo” (PEZZELLA, 2013, p.42).

Ainda, de acordo com Edith Stein, a formação é um macro movimento que se apoia na fundamentação das áreas de antropologia, filosofia e ontologia, compreendendo que “o material a ser formado é constituído por aquela aptidão que acabamos de conhecer: as forças germinais existentes em toda alma humana” (STEIN, 1959/1999, p.116).

Ademais, a formação integral da pessoa considera as suas múltiplas dimensões. O fragmento, a seguir, demonstra o apelo de Stein de que o ser humano seja percebido como um “cosmos” que exige uma abordagem educativa adequada a essa visão para que resulte em efetiva formação:

Ter as coisas do mundo externo como uma questão de prática pressupõe o domínio da vontade sobre o corpo e, correspondentemente, o treinamento da capacidade e das habilidades do corpo. Por outro lado, a vontade e a ação, o trabalho e a criação, toda a prática deve ser iluminada e guiada pelo intelecto. É necessária uma consciência certa das coisas, bem como a relação de causa-efeito em que elas estão ou em que podem entrar e uma consciência da relação entre fins e meios; finalmente, a autêntica obra criativa do espírito é necessária, o planejamento antecipado da futura forma das coisas. O *intelecto prático* deve realizar tudo isso. Sua atividade está entrelaçada com a vontade e o trabalho, bem tecido em um todo concreto, enquanto o *intelecto teórico*, que conhece em modo puro, que observa calmo como um espectador desinteressado que está diante do mundo e com seu movimento, com a sua consciência que penetra nas coisas, não

sai de si mesmo, isto é, das conexões cognitivas (STEIN, 1931/2015, p.37-38).<sup>189</sup>

As conexões que o ser humano estabelece, a partir da ativação de sua capacidade intelectual, afetiva, corporal e espiritual são fundamentais para formar a sua identidade, ou seja, é a articulação das forças da educação e da formação, externas e internas que constituem o “si-mesmo” (GARCIA, 1988, p. 67). A proposta formativa de Stein considera o ser humano integral, quando diz que a formação deve visar “à humanidade completa” (1959/1999, p.215).

Essa proposta também precisa contar com a mediação de pessoas que oportunizam confrontar-se, percorrer o caminho da interioridade, sistematizar conteúdos que: formem conhecimentos sólidos; eduquem para a vida em comunidade, para o exercício da cidadania responsável; respeitem, sobretudo, a identidade profunda do outro a ser despertada.

Portanto, precisa possibilitar “tornar-se aquilo que se deve ser, deixar amadurecer para o desdobramento mais perfeito possível a humanidade que está latente nela, na forma individual especial que foi colocada nela” (STEIN, 1959/1999, p.113).

O processo de desenvolvimento ocorre quando o educador possui uma base pautada no acolhimento do ser humano a partir da lógica da amorosidade. É pelo amor à humanidade do outro que o ser humano compreende e sustenta seu papel

---

<sup>189</sup> L'avere a que fare con le cose del mondo esterno dal punto di vista pratico pressuppone il dominio del volere sul corpo e corrispondentemente l'addestramento, la capacità e abilità del corpo. D'altra parte, il volere e l'agire, l'operare e il creare, l'intera prassi deve essere illuminata e guidata dall'intelletto. È necessaria una conoscenza certa delle cose, così come delle relazioni di causa-affetto in cui si trovano o in cui possono entrare e una conoscenza del rapporto tra fini e mezzi; infine, è necessaria l'autentica opera creatrice dello spirito, il progettare in anticipo la futura forma delle cose. *L'intelletto pratico* deve compiere tutto questo. La sua attività è intrecciata con il volere e l'operare, intessuta così in un tutto concreto, mentre *l'intelletto teoretico*, che conosce in modo puro, che osserva quieto come uno spettatore disinteressato, sta di fronte al mondo e con il suo movimento, con la sua conoscenza che penetra nelle cose, non esce da se stesso, ossia dalle connessioni conoscitive (STEIN, 1931/2015, p.37-38). Tradução nossa.

de mediar, propor, desafiar, provocar o caminhar de quem está sob seus cuidados. A propósito disso, a estudiosa enuncia que:

Todo o trabalho educacional deve ter como base o amor que é perceptível em qualquer repreensão e que nem deixa aflorar o temor. O melhor recurso educacional não é palavra docente e, sim, o exemplo vivo, sem o qual todas as palavras permanecem inócuas (STEIN, 1959/1999, p.13).

Para Stein, é o amor nascido da liberdade que faz do educador um aprendente permanente e o torna capaz de reconhecer o “outro” também como “outro aprendente” na prática do cotidiano, portanto, na ação e pela atitude fazer acontecer a formação, imprimindo um sentido contínuo de busca da verdade.

A busca do conhecimento é, para Stein, a busca da verdade das coisas, do sentido essencial. Também ela busca compreender as necessidades, os desejos do ser humano para realizar a sua humanidade em cada cultura e como fazer da vida em comunidade um caminho para realização de cada indivíduo. Stein insere nesta compreensão a principal razão de ser da escola, quando diz que “a missão específica da escola é introduzir nos campos da cultura e ativar as suas forças formadoras” (1959/1999, p.239-240).

Portanto, caberá ao educador criar meios para fazer emergir a reflexão do educando sobre a sua implicação livre, consciente nesse processo, compreendendo que dependerá muito de sua atitude para ativar as forças que estão dentro de si. A relação educativa deverá promover um diálogo produtivo cultivando uma relação empática (PEZZELLA, 2007, p. 53-54) Da mesma forma, pode-se dizer ainda que:

O conhecer e o querer são atos livres e, também, a entrega aos movimentos, inicialmente espontâneos, do ânimo ou sua recusa, estão ligadas à liberdade. Desta maneira, o ser humano, consciente de sua liberdade, não fica entregue às forças formadoras externas como se fosse uma matéria passiva, pois ele é capaz de abandonar-se a elas ou de recusá-las, ele pode procurar as chances de formação ou pode evitá-las. De modo que a iniciativa livre, própria, também faz parte dos fatores que participam da formação da alma (STEIN, 1959/1999, p.117).

Stein (1959/1999) afirma que o ser humano é capaz de atos livres porque no conjunto de seu viver pode tomar consciência de suas vivências e “são livres se

procederem de um propósito, e forem guiados por um *fiat*, por uma decisão tomada em momento oportuno” (ALES BELLO, 2014, p.48). Para tanto, o ser humano pode saber do conteúdo de cada vivência e, no exercício de sua liberdade, poder escolher, aceitar ou refutar (ALES BELLO, 2015, p.62). Tudo isso poderá servir para fortalecer os aspectos positivos da identidade e/ou desconstruir os aspectos que enfraquecem as suas próprias forças. Ales Bello (2014) analisa com propriedade o pensamento de Stein sobre os atos livres e assegura que:

Muito importante, então, é captar a conexão da credibilidade, razoabilidade e aceitação, isto é, reconhecimento e, portanto, afirmação. Neste caso, estamos diante de um ato livre no qual 'reconhecemos' um estado de coisas (ALES BELLO, 2014, p.48).

Também Rus (2015), quando analisa a posição de Stein sobre a formação do ser humano para o exercício de sua liberdade, entende que esta é uma tarefa fundamental a ser realizada no processo educativo, porque o exercício de liberdade educa para reconhecer valores que sustentam a tomada de decisão. O autor comenta que: “Edith Stein descreve o agir livre como um processo que põe em jogo a percepção dos motivos a partir dos quais se elabora uma decisão que se encarna em um ato voluntário. Por meio de sua vontade, a pessoa visa a objetivos” (RUS, 2015, p.80).

Esse estudioso entende que o agir livre exige consciência das forças influenciadoras provenientes do meio que o ser humano vive e “põe em jogo a percepção dos motivos a partir dos quais elabora uma decisão que se encarna como ato voluntário” (RUS, 2015, p.80), para movimentar as suas ações em direção ao propósito. Sendo assim, “nota-se que um propósito de agir é um 'querer' que tem como pressuposto necessário um 'poder’” (ALES BELLO, 2014, p.48). Ademais, são essas forças que possuem uma base de valores próprias de quem exerce a mediação, revelando o seu mundo de valores.

Este mundo, por sua vez, precisa ser problematizado, criticado, analisado, para contribuir na formação dos valores do sujeito em desenvolvimento, e são estes que servem de construto e sustentação de suas decisões na caminhada. Eis uma das grandes responsabilidades do educador e dos ambientes de educação e

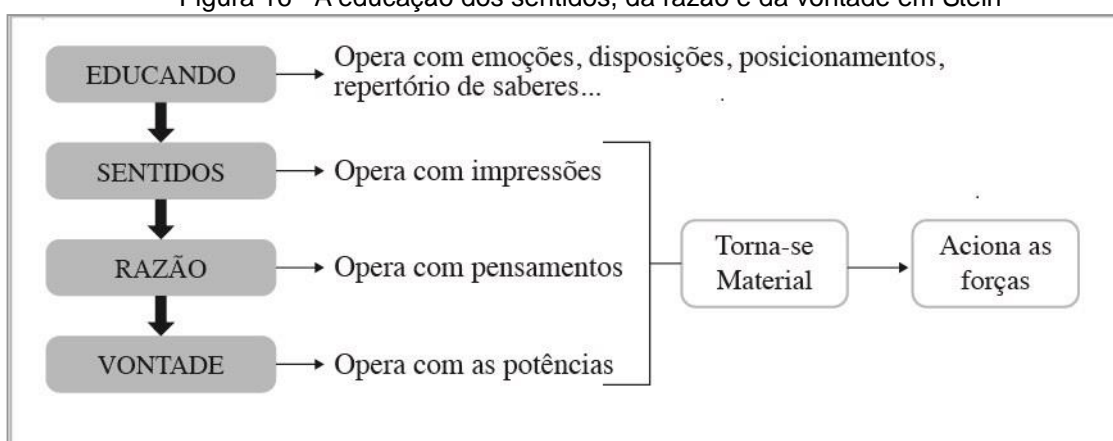
formação, uma vez que “o posicionamento do jovem, perante o mundo dos valores, depende, em grande parte, das influências voluntárias e involuntárias de seu ambiente” (STEIN, 1959/1999, p.123).

O processo formativo, mediado pelo educador, assume a missão de contribuir na autoformação do ser humano em multidimensões:

O material a ser moldado é constituído de um lado pelas aptidões físicas e psíquicas com que o ser humano nasce, pelo material que lhe é constantemente acrescentado de fora e que deve ser assimilado pelo organismo. O corpo retira esse material do mundo físico, a alma do ambiente espiritual, do mundo das pessoas e dos bens de que deve alimentar-se (STEIN, 1959/1999, p. 137).

O referido material a ser moldado, segundo Stein, é a pessoa inteira e, portanto, deverá acionar todas as suas forças para que a mudança, o desenvolvimento e a transformação aconteçam. O educando, nesse processo, aciona todos os seus sentidos, razão e vontade, que “é uma orientação consciente em direção a fins representados e não uma rede confusa de tendências incoerentes” (RUS, 2015, p.81). A seguir, na Figura 16, apresentamos as dimensões que são acionadas no educando no decorrer do processo formativo. Tal processo visa à educação dos sentidos, da razão e da vontade e cada uma opera com parte da estrutura do ser humano que capta os conteúdos que se tornam materiais que acionam as forças para a formação (STEIN, 1959/1999, p.116).

Figura 16 - A educação dos sentidos, da razão e da vontade em Stein



Fonte: DULLIUS, 2019.

Stein (1959/1999) enfatiza que a educação e a formação ocorrem somente na medida em que o ser humano dispõe-se a querer abrir as portas por dentro de si mesmo para perceber, avaliar, escolher e deixar-se influenciar. Essa implicação com o objeto a ser conhecido, seja este qual for, precisa contar com a inteireza da pessoa:

Só aquilo que é capaz de penetrar do mundo de fora para o interior da alma, não sendo apenas registrado pelos sentidos e pela inteligência, mas, emocionando também 'coração e ânimo', integra-se realmente à alma como material de formação. Na medida em que se transforma em material formativo assimilado pela alma deixa de ser um mero material, passando a atuar ele próprio como elemento formador e modelador que ajuda a dar à alma sua forma prevista (STEIN, 1959/1999, p.138).

Ser influenciado e o afetar-se ocorrem, de forma consciente ou não, mas o aproveitamento para despertar o melhor de si ocorre quando a pessoa torna-se parte ativa, consciente dos movimentos e faz as suas escolhas. O tornar-se pessoa, por sua vez, dá-se pelas relações, por isso “toda formação é autoformação. Toda instrução é autoinstrução” (STEIN, 1959/1999, p.7). Para Stein, o processo de formação é autoformação e tem como fundamento a antropologia cristã. Este fundamento, segundo Rus (2015), concorre para uma equilibrção de todas as forças do ser humano, porque configura “[...] a unidade de uma visão coerente do mundo (dimensão metafísica), do ser humano e de sua existência (dimensão antropológica), desde um como viver (dimensão ética) e de um porque viver (dimensão soteriológica)” (RUS, 2015, p.108).

A formação da pessoa, como ser integral, é uma ação em mão dupla, tanto o sujeito adulto é desafiado a se formar, buscar os caminhos para autoformação, como também as instituições deverão propor estratégias, conteúdos que considerem a pessoa por inteiro, principalmente, dando atenção à dimensão relegada pela academia, envolvendo o conceito de espírito, de interioridade, como explicitado no excerto a seguir:

A formação do espírito é particularmente incumbência do ensino. Sob denominação de ensino Edith Stein inclui duas coisas: de um lado, a formação do espírito em sua atividade cognitiva (*intellectus*) e em sua capacidade de atingir percepções claras, conceitos corretos e julgamentos

verdadeiros; de outro, a transmissão e assimilação viva de um patrimônio cultural (RUS, 2015, p.62).

Além do trabalho direto do educador na formação, contemplam-se as influências naturais do contexto local e global da sociedade em cada momento da história, e, para que o educador possa compartilhar, problematizar, instigar os estudantes à pesquisa, também este deverá ser um nato pesquisador, implicado com os fenômenos sócio-político-econômico e cultural para oferecer desafios contextualizados de uma forma didático-metodológica que sensibilize o educando a compreender. Convém ressaltar que:

Tudo o que a alma não consegue assimilar e processar em seu interior deixa de ser formativo, deixa de ser um valor, transformando-se um peso morto ou é até prejudicial. Por isso é necessário fazer a opção certa na configuração prática dos caminhos, isto é, escolher entre as possibilidades ideais de chegar ao objetivo aquilo que realmente serve ao fim proposto em determinadas circunstâncias (STEIN, 1959/1999, p. 252).

Stein (1931/2015) assegura que o educador deve ser capaz de fazer escolhas, tendo em vista os objetivos propostos. Rus (2015, p.86), por sua vez, quando afirma que o “objetivo educativo almejado, a saber, o acesso a uma personalidade plenamente desenvolvida” quer dizer que é preciso pensar no processo de formação integral.

Outro aspecto importante, no processo formativo, é o senso de mediação do educador em perceber os limites entre a aproximação e o distanciamento, entre o transparente exemplo pessoal e o espaço para o exercício da autonomia do educando para construir as suas convicções. A atenção para as relações de afeto na liberdade e o cuidado para evitar a confusão de papéis relacionais, segundo Pezzella (2013) são fundamentais. Na opinião dessa autora,

[...] em um relacionamento formativo, porque o maior risco é projetar no outro os modos próprios de ser e de ver. O segundo, ao contrário, mostra que entre dois sujeitos não há possibilidade de fusão, a distância que separa o indivíduo é absoluta, eu e o outro não podemos nos tornar um.

Isso pode ser entendido como uma limitação, mas também é o que nos permite ser livres (PEZZELLA, 2013, p.41).<sup>190</sup>

A formação deverá potencializar as forças da essência humana, para despertar o que é singular de cada pessoa, seu desejo de agir em liberdade, educando a vontade para que o espírito humano possa realizar-se plenamente em suas obras, sejam estas quais forem “[...] em criações artísticas, em objetos de uso diário, nos recursos para dominar e transformar a natureza que chamamos de tecnologia, em instituições da vida social e pública, em teorias científicas” (STEIN, 1959/1999, p.242).

Segundo Stein (1959/1999), em todas as obras, encontramos parte da expressão humana que aprende, produz e compartilha. A educação e a formação devem oferecer recursos para a descoberta dos potenciais de expressão de cada pessoa e dedicar-se, de forma permanente, a responder a grandes questões, tais como: O que é o ser humano? Qual é o seu viver e destino? Quem é a mulher e sua relação com o homem? O que o mundo demanda hoje da educação? Foi a busca de respostas verdadeiras que fez com que Stein chegasse a um ideário de formação que tivesse como principal foco a formação integral do ser humano. Isso significa supor que:

O espírito humano se concretiza na própria configuração da personalidade humana. O que o ser humano é num dado momento, isto é, a forma concreta que ele assume no decorrer da vida, seus conhecimentos, os princípios permanentes de seu agir [...] visam à formação da personalidade (STEIN, 1959/1999, p.243; p.246).

Portanto, o grande desafio do formador, do professor universitário nos cursos de formação de novos docentes, é atentar-se para a sua responsabilidade histórica de formar pessoas que sejam maduras, desenvolvidas, conscientes de sua responsabilidade de formar outros serem humanos. E, na condição de adultos em

---

<sup>190</sup> Ciò è fondamentale in una relazione formativa, perché il rischio maggiore è quello di proiettare negli altri propri modi di essere e di vedere. Il secondo, invece, mette in evidenza che tra due soggetti non c'è alcuna possibilità di fusione, la distanza che separa i singoli è assoluta, io e l'altro non possiamo divenire un tutt'uno. Ciò potrebbe essere inteso come un limite, ma è anche ciò che ci consente di essere liberi (PEZZELLA, 2013, p.41). Tradução nossa.



formação inicial docente, deverão ser despertados para a consciência da responsabilidade pela autoformação, objeto do próximo tópico.

### 6.2.9 Responsabilidade: autoformação

Stein (1959/1999) alerta para a necessidade de despertar no sujeito em desenvolvimento sua corresponsabilidade com a própria formação. O assumir-se remete ao desenvolvimento da autonomia como princípio fundante.

As forças formadoras do ambiente espiritual, as mãos humanas formadoras são condicionadas não apenas pela formação primária de dentro, elas se veem confrontadas com mais uma força formadora interna. A criança é entregue às mãos dos formadores humanos. O adolescente que desperta para a liberdade do espírito é entregue a si próprio. Graças ao *livre arbítrio*, ele mesmo pode trabalhar em sua formação, pode acionar livremente suas forças e cuidar de seu desenvolvimento, pode abrir-se às influências formadoras ou recusá-las (STEIN, 1959/1999, p.138).

Quanto ao formador, Stein pressupõe maturidade e equilíbrio e, ainda, pessoas que conheçam e dominem as próprias forças. Ela denomina este perfil de “adulto”. O educador é aquele que está percorrendo o próprio caminho, ou seja, aquele que compreende a necessidade de empreender a própria formação e pode colocar-se como mediador de desenvolvimento do outro, visto que:

O indivíduo humano traz consigo para o mundo as forças, as forças da natureza humana e suas individualidades, que no curso de sua vida devem e querem se desenvolver. Estas só podem desenvolver-se através da prática, e esta prática ocorre principalmente sob a direção de uma comunidade de homens formados, de 'adultos' (STEIN, 1926-1933/2003, p.133).<sup>191</sup>

A análise de Stein sobre a responsabilidade pela própria formação, por parte dos adultos, resulta de uma autoformação crítica, principalmente quando se refere às pessoas responsáveis por formar outros seres humanos. Ela propõe que as

---

<sup>191</sup> El individuo humano trae consigo al mundo fuerzas, las fuerzas de la naturaleza humana y las suyas individuales, que en el curso de su vida deben y quieren desarrollarse. Éstas sólo pueden desarrollarse a través de la puesta en acción, y esta puesta en acción acontece principalmente bajo la dirección de y en la comunidad de hombres desarrollados, de "adultos" (STEIN, 1926-1933/2003, p.133). Tradução nossa.

peças em formação devem educar a sua vontade, exercer sua liberdade e escolher um caminho no qual se possa em si mesmos desenvolver o seu próprio potencial. A educação da vontade é uma dimensão particular porque nessa ação formativa está inserido um conjunto de outras virtudes do caráter. Este aspecto é tratado em sua obra “Quem é o homem? Antropologia da doutrina católica da fé”<sup>192</sup>, onde enfatiza que:

Aquele que tem boa vontade e a aprecia acima de tudo, esse possui por si mesmo as quatro *virtudes cardeais*: possui *prudência*, porque sabe ao que deve tender e ao que deve evitar (deve evitado tudo o que pode arrebatá-lo contra a sua vontade); possui a fortaleza, porque despreza o prazer que todos esses bens proporcionam; possui *temperança*, porque domina o desejo dos bens que ele não pode possuir honestamente; possui *justiça*, que concede a cada um o que é seu próprio, porque o homem de boa vontade não quer fazer mal a ninguém. Agora, aquele que possui as virtudes, esse vive com retidão. Assim, é suficiente ter uma boa vontade e apreciá-la acima de tudo para conseguir a própria meta, a vida reta (STEIN, 1926-1933/2003, p 812-813).<sup>193</sup>

O processo de autoconhecimento do “eu-mesmo” (GARCIA, 1988, p.58) e a tomada de consciência sobre as influências recebidas junto aos seus familiares, possibilitaram para Stein conhecer a história da própria cultura, da sua família e compreender os costumes, os símbolos, as profissões dos familiares. Trata-se de uma forma de autodescoberta, de reconhecimento de origens e influências que moldaram parte do seu ser. Esses fatores também possibilitaram reconhecer os valores impregnados e que necessitam ser trazidos à consciência, na vida adulta para serem cultivados e aprofundados com a transformação. Por isso, para Stein, os diferentes conteúdos aprendidos desde a infância exercem grande influência na vida:

---

<sup>192</sup> ¿Qué es el hombre? La antropología de la doctrina católica de la fe (STEIN, 1926-1933/2003, p. 812-813). Tradução nossa.

<sup>193</sup> Aquel que tiene voluntad buena y la aprecia por encima de todo, ese tal posee por ello mismo las *cuatro virtudes cardinales*: posee *prudencia*, porque sabe qué es a lo que debe tender y qué es que debe evitar (hay que evitar todo lo que se le pueda arrebatar a uno en contra de su voluntad); posee *fortaleza*, porque desprecia el placer que proporcionan todos esos bienes; posee *templanza*, porque domina el deseo de bienes que uno no puede poseer honradamente; posee *justicia*, que concede a cada uno lo suyo - porque el hombre que es de buena voluntad, no quiere hacer mal a nadie. Ahora bien, el que se halla en posesión de las virtudes, ese tal vive rectamente. Así que basta tener *voluntad buena* y apreciada por encima de todo, para conseguir *la propia meta*, la vida Recta (STEIN, 1926-1933/2003, p. 812-813). Tradução nossa.

O que se passa diante dos olhos da criança, o que penetra em seus ouvidos, o que ela sente pelo toque físico, até o que ela experimenta antes do nascimento, tudo isso pode deixar suas impressões na alma e no decorrer da vida posterior se manifestarão as consequências (STEIN, 1959/1999, p.266-267).

Com efeito, podemos afirmar que, mesmo na vida adulta, as vivências da infância fazem-se presentes e influenciam o modo de ser. Para o ser humano apropriar-se disso, precisa ser orientado, educado, formado para “tomar a si mesmo nas mãos”, assumindo a autoria de seu itinerário de autoformação (STEIN, 1959/1999). E, às vezes, ele não consegue realizar esse processo sozinho; para tanto, demanda de especialistas na área da psicologia, psiquiatria ou outro.

Portanto, o compromisso com a autoformação precisa ser despertado e ensinado para cada ser humano. As diferentes organizações, de forma especial, a família, a igreja e a escola, possuem um papel fundamental nessa aprendizagem, pois contribuem para construir sentido e alimentar a motivação, a partir das diferentes vivências que geram impactos no assumir um projeto de vida para chegar à vida adulta. De forma especial, o futuro educador, em formação, assume uma imensa responsabilidade para se formar, de uma forma equilibrada, harmônica, pois, para ser um formador de seres humanos, é preciso, antes, vivenciar esse processo.

Manganaro (2013) propõe um conceito muito importante que é a performatividade e que exerce um papel agregador no sentido de ter um referencial formativo. Na sua percepção, “[...] o ato educacional alimenta-se da verdade e da caridade. Então, em que consiste tal performatividade, que introduz um *novum* na vida? É o tema complexo da formação de formadores” (MANGANARO, 2013, p.56).

194

O conceito de performatividade<sup>195</sup> (MANGANARO, 2013) acrescenta uma nova luz à reflexão de Stein (1994), pois esta compreende em profundidade quando fala de formação, ou seja, quando propõe a relação empática dos docentes que

---

<sup>194</sup> L'atto educativo si nutre di verità e carità. In che cosa consiste dunque una tale performatività, che introduce un *novum* nella vita? È il tema, complesso, della formazione dei formatori. (MANGANARO, 2013, p.56). Tradução nossa.

<sup>195</sup> O conceito de performatividade utilizado por Manganaro vem da área de filosofia da linguagem, desenvolvida pelo filósofo John L. Austin que definiu a palavra performativa como uma palavra que se transforma em ação (MANGANARO, 2013, p.62). Tradução nossa.

atuam na formação inicial de professores, promovendo e desafiando a um processo pessoal dos educandos, por meio das vivências e dos conteúdos adquiridos. Essa concepção é explicada no fragmento a seguir:

Como todos os substantivos terminados em - *ung*, o substantivo *Bildung* já tem muitos significados morfológicos: de um lado indica a ação de formar (*Bilden*), ou também o processo do vir a ser formado; e, por outro, o êxito de tal atividade, ou seja, o objeto formado; *Bilden* significa formar uma matéria e criar de tal modo uma imagem (*Bild*) ou uma forma (*Gebilde*). Dizendo imagem entendemos que essa é uma reprodução (*Abbild*) de um modelo (*Urbild*) (STEIN, 1994, p.21-22).<sup>196</sup>

De tal maneira, Stein (1994) faz perceber que o processo formativo deverá oferecer ao educando uma clara proposta conceitual, referencial e vivencial em que esse possa confrontar-se com o seu si-mesmo, sua essência, para ir reconhecendo seu valor, conformando-se a este e assumindo em liberdade suas potencialidades e qualidades. Esse trabalho também parte de um “princípio formativo (*Formprinzip*)” (STEIN, 1930/2017, p. 62), ou seja, da essência do humano, tendo sua origem na própria vida. Os argumentos de Edith Stein sobre a importância de modelos, exemplos, referenciais, partem de sua observação e formação humano-cristã que reconhece no Cristo o modelo. Portanto, “formar o ser humano autêntico é formar a imagem de Cristo” (STEIN, 1926/2017, p.12).<sup>197</sup>

Para Manganaro (2013), é fundamental ter um “modelo”, um parâmetro, um referencial sobre o que é ser educador-formador, para que o docente, na sua fase inicial de formação e no início da docência, possa comparar-se, espelhar-se e desenvolver suas competências, habilidades e atitudes, de acordo com tal missão e exemplo. Nesse sentido, entende-se o conceito “performativo”, como desafio da

---

<sup>196</sup> Come tutti i sostantivi che terminano in - *ung* anche il sostantivo *Bildung* há già morfologicamente molteplici significati: da un lato designa l'azione del formare (*Bilden*), o anche il processo del venire formato; e dall' altro l'esito di tale attività, ciò che, all'oggetto formato; *Bilden* significa formare una materia e creare in tal modo un'immagine (*Bild*) a una forma (*Gebilde*). Dicendo *forma*, intendiamo appunto che essa è qualcosa di formato, di plasmato. Dicendo *immagine* intendiamo che essa è riproduzione (*Abbild*) di un modello (*Urbild*). É dunque pertinente al processo formativo che una materia prenda una forma che la renda riproduzione di un modello (STEIN, 1994, p.21-22). Tradução nossa.

<sup>197</sup> Formare esseri umani autentici significa formarli a immagine di Cristo (STEIN, 1926/2017, p.12).

autoconfiança. Com efeito, o processo de formação é constituído por diferentes elementos, conforme será tratado nos próximos tópicos.

### 6.3 PRINCÍPIOS CONSTITUIDORES DA FORMAÇÃO

A formação, como resultado do trabalho da educação, é algo complexo. Ela é tecida por muitos fios e, portanto, implica em um grande conjunto de variáveis: heranças genéticas, culturais, espirituais e emocionais, saúde, interações familiares, sociais, na instituição escolar, formas e meios de mediação dos docentes, tempo e forças internas de cada pessoa.

Com o intuito de “escavar” um pouco mais na profundidade do conceito de formação em Stein, faz-se necessário compreender os princípios que compõem o mosaico da sua vida-obra, como, por exemplo, a sua concepção sobre valores.

#### 6.3.1 O mundo dos valores

O aprofundamento do termo “valor” (*Wertnehmen*) e sua importância na pesquisa de Stein sobre quem é o ser humano está presente em seus escritos desde a sua tese sobre a empatia, quando afirma que não é possível falar da estrutura da pessoa sem tratar dos valores, e sua hierarquia:

Daí emerge a impossibilidade de construir uma doutrina completa da pessoa (sobre a qual naturalmente não fazemos afirmações) sem a presença de uma doutrina dos valores e, por outro lado, a impossibilidade que uma doutrina da pessoa possa ser alcançada a partir de uma doutrina dos valores. A pessoa ideal que sente todos os valores em sua hierarquia e os sente adequadamente corresponderia ao domínio completo dos níveis dos valores (STEIN, 1916/1992, p.191).<sup>198</sup>

A argumentação sobre valor-valores é resultante da reflexão sobre o processo de autoconhecimento da pessoa. Quanto mais uma pessoa realiza o caminho da

---

<sup>198</sup> Scaturisce da qui l'impossibilità di costruire una dottrina compiuta della persona (sulla quale qui naturalmente non accampiamo pretese) senza la presenza di una dottrina del valore, e d'altra parte l'impossibilità che una dottrina della persona possa essere raggiunta a partire da una tale dottrina del valore. La persona ideale che sente tutti i valori nella loro gerarchia e li sente in modo adeguato corrisponderebbe al compiuto regno dei livelli di valore (STEIN, 1916/1992, p.191). Tradução nossa.

interioridade e aproxima-se da verdade de si, da essência da alma, mais terá consciência da hierarquia dos valores e essa proximidade permitirá o desenvolvimento da força de motivos para as suas opções, sendo esses valores confirmados em atos.

Essa experiência foi constante na vida de Stein. Desde a sua juventude ela narra situações em que os valores que assumia para a sua vida eram fonte de esclarecimento e de tomada de decisão: “quando tinha clareza dentro de si sobre o que era a verdade, ou seja, o que mais importava, nada e ninguém podiam segurá-la” (STEIN,1933/2002, p. 270).

Quanto à perspectiva axiológica, Stein sistematiza o seu pensamento a partir de outros pensadores. Garcia (1988) aponta diferentes visões que influenciaram Stein no contexto em que a mesma vivia a partir de uma síntese do texto de Mondin:

Três posições principais: a primeira afirma que os valores são entidades objetivas, ideais, subsistentes em si mesmas (Lotze, Windelband, Scheler, Hartmann); a segunda sustenta que os valores são, simplesmente, sentimentos, não tendo nenhuma realidade própria, existindo como fenômenos subjetivos, como disposições ou aspirações da psique (Meinong, Ehrenfelds, Freud) e a terceira considera o valor como uma propriedade transcendental do ser e o identifica, geralmente, com o clássico transcendental do bem (De Finance, Lavelle, Hammer) (MONDIN,1986 apud GARCIA, 1988, p.73).

É evidente a influência de Max Scheler nos escritos de Stein. Apresentamos, a seguir, uma síntese acerca da doutrina dos valores em Max Scheler para, em seguida, identificar a originalidade de Stein sobre este tema. Stein, em uma carta escrita para Max Scheler, reconhece a sua influência: “Sempre ficou claro para mim que eu lhe devia por suas ideias estimulantes” (STEIN, 1918/2002, p.608).<sup>199</sup> É importante aproximar-se, de forma breve, da obra de Scheler sobre a doutrina de valores para compreender o seu pensamento.

---

<sup>199</sup> Soy plenamente consciente de que debo mucho a su inspiración. Carta escrita à Max Scheler em 4 de abril de 1918. (1918/2002, p.608). Tradução nossa.

Quadro 15 - Doutrina de valores em Max Scheler

| <b>Categorias</b>                                | <b>Definição</b>  |
|--|---|
| Conceito de valor                                | O valor é indiferente ao ser<br>O valor é estável<br>O valor é objetivo<br>O valor é <i>a priori</i> e material<br>O valor é bipolar<br>O valor é anterior ao ser |
| Critérios de determinação da altura dos valores  | Duração<br>Divisibilidade<br>Fundamentação<br>Satisfação<br>Relatividade  |
| Os fundamentos da ética dos valores Schelerianos | A distinção entre moral e ética<br>Os axiomas<br>O ethos scheleriano<br>A noção de Deus   |
| Elementos que reabilitam os valores éticos       | As virtudes da humildade e da veneração<br>A solidariedade ética<br>A responsabilidade  |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Sobrinho (2017) apresenta as modalidades de valores, num quadro, a partir da obra de Scheler e expõe os valores em categorias hierárquicas de importância, ou seja, os valores mais altos e valores mais baixos, representados nas colunas, conforme apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 - Modalidades de valores em Max Scheler

| <b>1ª</b>                              | <b>2ª</b>                               | <b>3ª</b>                          | <b>4ª</b>                                  |
|--|---|------------------------------------|--|
| Modalidade de valores: religiosos<br>↓ | Modalidade de valores: espirituais<br>↓ | Modalidade de valores: vitais<br>↓ | Modalidade de valores: sensíveis<br>↓      |
| Valores polos: sagrado/profano<br>↓    | Valores polos: justo/injusto<br>↓       | Valores polos: forte/débil<br>↓    | Valores polos: agradável/desagradável<br>↕ |
| Sentimentos: amor/ódio                 | Sentimentos: amor/ódio                  | Sentimentos: vigoroso/exausto      | Sentimentos: prazer/dor                    |

Fonte: Sobrinho, 2017, p. 61.

A perspectiva do tratado sobre os valores em Scheler leva Stein “a concordar com a axiologia” descrita por ele em sua obra, a Empatia (STEIN, 1917/1992,

p.122.ss)<sup>200</sup>. É possível identificar, nas obras de Stein, a doutrina dos valores apresentados por Scheler, porém não de uma forma sistematizada, mas em uma perspectiva de complementaridade, mantendo uma coerência com o seu pensamento sobre a pessoa que se forma em todas as dimensões, incluindo uma escala de valores que dão sentido ao conjunto de seu viver.

Garcia (1988, p.74) complementa, dizendo que:

Edith Stein, contemporânea dos iniciadores da axiologia em nosso século, abordou teoricamente o problema em diversas obras sem apresentar, no entanto, um completo tratado sobre o assunto. Na prática, como educadora, ela viveu, ensinou, propôs valores absolutos e lutou para que esses valores continuassem ocupando seus lugares numa coerente hierarquia.

Dietrich Von Hildebrand é outro autor que Stein cita quando faz referência ao tema “valores”. Também as obras de Santo Agostinho e Tomás de Aquino influenciaram na sua visão sobre a axiologia, que configurou um outro pensar sobre o lugar do valor na vida do ser humano como algo inerente à sua essência. Enfim, os temas “valor” e “valores” são imprescindíveis no processo de formação e fazem-se necessários para problematizar os educandos que os trazem em suas vivências como escala para serem questionados e orientados para o melhor de si mesmos. Rus (2015, p.72) assevera que:

[...] o educador está incumbido de se exercitar em um constante discernimento com relação aos bens culturais a serem transmitidos. Com efeito, ainda que uma obra seja portadora de valores é, todavia, conveniente avaliar em que medida os valores em questão estão de acordo ou não com o valor da pessoa mesma.

A abordagem acerca dos valores envolve também o “sentido afetivo” que passa a vincular a pessoa a determinados valores. O conceito será referendado com uma longa nota de rodapé de Stein que, com base em Max Scheler, explica o

---

<sup>200</sup> STEIN, Edith. L'Empatia di Edith Stein. *A cura di Michele Nicoletti. Il Prisma*. Franco Angeli, Milano, Italy, 1992, p.182. Si aprono qui connessioni essenziali fra la gerarchia dei valori [...] Citando a obra de Scheler em rodapé nº 13. *Sulla gerarchia dei valori, vedi Scheler, Der Formalismus in der Ethik*, pp. 488 ss. [si tratta di M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Mit besonderer Berücksichtigung der Ethik Kants*, parte I, in "Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung", I, 1913, parte II nello stesso "Jahrbuch", II, 1916]. Tradução nossa.



“sentido afetivo” (*Gemüt*). Esse sentimento torna-se um grande diferencial na abordagem de Stein, uma vez que, para a autora, os “valores, então, não são originalmente dados em experiências teóricas, mas em experiências de sentimento” (CRESPO, 2018, p.69).<sup>201</sup>

Stein cita, como exemplo, o sentimento de perder uma joia e perder um ente querido para mostrar o que entende por hierarquia de valores subjacentes a uma percepção e, por consequência, a vivência da dor do “perder”, em diferentes sentidos, em função do valor que o sustenta. Cada pessoa revela, consciente ou não, as escolhas que faz a partir de sua escala de valores e deixa transparecer de diferentes maneiras.

Ales Bello (2014, p.66), por sua vez, afirma “que é o sujeito portador de valores, cujas vivências constituem uma unidade de sentido compreensível”. Assim sendo, a educação para valores ocorre muito mais pelo resultado das relações, vivências e reflexão crítica sobre os conteúdos do que a partir de teses conceituais.

Manganaro (2013, p.61) explica que, no processo formativo, ocorre a articulação constante “da vontade, dos valores e das ações”, ou seja, no fluxo das vivências intersubjetivas e na interioridade, a pessoa encontra as forças para acionar a vontade, o querer e, para tanto, identifica, aciona, o mundo dos valores que passa a impulsionar os atos. A hierarquia dos valores parte da função do espírito, movimenta a vontade, a cognição e a moralidade. Ao referir-se à hierarquia de valores, Stein explicita que:

O seu domínio se estende para além do campo do intelecto. Porque o mundo não é apenas um mundo de coisas, mas também um mundo de bens e nisso há uma hierarquia objetiva de bens, então há também uma ordenação objetiva da qualidade dos valores e - dependendo se você está de acordo mais ou menos com esta ordem - um será razoável ou irracional. Pela razoabilidade ou não dá vontade e, conseqüentemente, da ação, deve-se levar em consideração, além da correta posição do fim, a correspondente direção fornecida pelo intelecto prático, através do conhecimento das relações objetivas entre fins e meios (STEIN, 1931/2015, p.38).<sup>202</sup>

<sup>201</sup> [...] Los valores, pues, no se dan originariamente en vivencias teóricas, sino en vivencias del sentimiento (2015, p.69). Tradução nossa.

<sup>202</sup> Il suo dominio si estende oltre il campo dell'intelletto. Poiché il mondo non è solo un mondo di cose, ma anche un mondo di beni e in questo vige un 'oggettiva gerarchia dei beni, allora, c'è anche un ordinamento oggettivo dei fini del valore e - a seconda che la volontà sia in accordo o meno con quest'

É importante acenar para o real trabalho, esforço, disciplina que se fazem necessários na formação, porque as vivências múltiplas do mundo das emoções tendem a confundir e a ofuscar o que é verdadeiro e profundo no sentimento de valor: “A profundidade de um sentimento de valor determina a profundidade de um sentir que se fundamenta no acolhimento da existência desse valor” (STEIN, 1917/1992, p.183).<sup>203</sup> Muitas vezes, como diz Stein, “as emoções precisam ser transformadas em conhecimento de valor, que o intelecto e a afetividade cooperam de uma determinada maneira” (1959/1999, p.123) para construir, confirmar ou consolidar valores.

### 6.3.2 Interioridade e espiritualidade na formação

Edith Stein passa a se diferenciar do seu mestre Husserl a partir da inserção da dimensão transcendente-espiritual como parte constitutiva do ser humano. A sua referência ao espiritual remete para algo que está além da imanência, do aspecto físico-material, reflexão apresentada por Rus (2015, p.30). Se o caminho de formação proposto por Stein remete a uma antropologia fundada na multidimensionalidade do ser humano, e esta inclui a dimensão espiritual, tendo um núcleo, alma da alma (STEIN, 1932-1933/2013), então, não é possível pensar no processo de educação, de uma formação humana harmônica, sem incluir um itinerário para a interioridade.

Contudo, esse itinerário deve ter como base a atitude de liberdade e de engajamento, a fim de que propicie abertura para o mistério. Na essência do mistério, está a força da alma e alí habita a potência do “ir a ser” em ato sempre presente, no decorrer da existência. A existência, que é temporal, ressoa no interior da alma como uma contínua lembrança de que tende ao infinito e ao eterno. “A conexão do ser

---

ordinamento - un volere ragionevole o irragionevole. Per la ragionevolezza o meno del volere e, conseguentemente, dell'agire si deve prendere in considerazione, oltre alla corretta pozione del fine, la corrispondente guida fornita dall'intelletto pratico, attraverso la conoscenza dei rapporti oggettivi tra fini e mezzi (STEIN, 1931/2015, p.38). Tradução nossa.

<sup>203</sup> La profondità di un sentimento di valore determina la profondità di un sentire che si basa sul cogliere l'esistenza di questo valor (STEIN, 1917/1992, p.183). Tradução nossa.

temporal, finito e real com o ser essencial refere-se ao ser atemporal, fundado em si mesmo, criador” (GERL-FALKOVITZ, 2015, p.63)<sup>204</sup> ou seja, o ser humano é copartícipe de seu desenvolvimento. A autora segue dizendo: “Do ponto de vista teológico, essa base do eu pode ser chamado de Deus” (GERL-FALKOVITZ, 2015, p.64).<sup>205</sup>

Com efeito, a experiência de Deus acontece no próprio viver que, como movimento, faz o vivido apontar para a eternidade que já escapa do domínio do ser humano cada vez que ele julga apropriar-se, torna-se um contínuo aproximar-se sem prender, apropriar-se em plenitude. Disso, emerge o impulso da eterna busca do infinito na finitude humana. Essa consciência, nascida da antropologia cristã, recorda a condição do ser humano de criatura e como tal, ser criado, recebe uma vida, um dom a ser descoberto e desenvolvido nas vivências interpessoais e intersubjetivas.

Portanto, o “vir-a-ser” é a condição fundante do ser humano. O educador deverá inserir-se nesse “partejar”<sup>206</sup> do potencial de cada pessoa na sua singularidade, em sua “alma individual”, como aponta Ales Bello (2014, p.49):

O alimento da força espiritual da psique individual pode provir de um mundo espiritual 'objetivo', um mundo de valores, ou da força espiritual de outros sujeitos e do espírito divino, em todo caso, é necessário individualizar um 'núcleo' que escapa de todos os condicionamentos físicos e psíquicos, diferente, portanto, da própria força vital, sensível e espiritual, constituído pela capacidade do querer, pela esfera dos atos livres: é aquilo que tradicionalmente se compreende por alma individual.

A chave de entendimento pode ser encontrada na motivação principal e de forma incondicional da verdade. Nesse sentido, ressalta-se que:

Ao confrontar o tema da verdade, Edith Stein, depois de ter assumido como ponto de partida a fenomenologia e a sua confiança na possibilidade humana de captar o que é essencial, se dá conta de que para alcançar plenamente a verdade somos obrigados a duvidar da nossa autonomia e a

---

<sup>204</sup> [...] il collegamento dell'essere temporale, finito e reale dell'essere essenziale rimanda a un essere a-temporale, fondato in se stesso, creatore (GERL-FALKOVITZ, 2015, p.63). Tradução nossa.

<sup>205</sup> Da un punto di vista teologico, questo fondamento dell'io può essere chiamato Dio (GERL-FALKOVITZ, 2015, p.64). Tradução nossa.

<sup>206</sup> O conceito “partejar” está sendo utilizado aqui na perspectiva de contribuir, cooperar, para fazer nascer. Tradução nossa.

estabelecer sempre mais a nossa dependência ontológica e a nossa limitação em sentido gnosiológico (ALES BELLO, 2014, p.71).

Assim, Stein contribui para o desenvolvimento de uma antropologia teológica e pedagógica<sup>207</sup> (ALES BELLO, 2014, p.78) fundada numa visão de ser humano e de formação integral. De acordo com Stein:

Educar significa conduzir outras pessoas a tornar-se aquilo que devem ser. Não pode se fazer isso sem saber o que é o ser humano e como ele é, onde deve ser conduzido e quais são os caminhos possíveis. Por isso, aquilo que a nossa fé diz sobre o homem constitui o fundamento teórico irrenunciável para a atividade pedagógica prática, se consideramos que a tarefa da educação seja conduzir os homens para aquilo que a nossa fé indica para o ser humano. Esse fundamento também para as ciências da educação (STEIN, 2013, p.222).<sup>208</sup>

Nessa afirmação, Stein sintetiza a sua argumentação sobre a necessidade de promover uma formação do ser humano para a santidade, ou seja, retornar ao princípio vital de vida em Deus, na sua interioridade e, ali, descobrir a missão, razão de ser. A filósofa faz referência a uma luz que cabe à pessoa, no exercício de sua liberdade, descobrir e alimentar para fazer brilhar e, assim, iluminar outras pessoas para a santidade de todo o ser humano. Com efeito, educar para a santificação envolve reconhecer a dimensão da graça de Deus que opera para além dos esforços pessoais e da mediação dos envolvidos na formação para que a pessoa possa configurar-se (assumir como modelo-figura), conformar-se a Cristo (tomar a forma “de”), ou seja, ajustar-se ao projeto de Deus como Cristo (RUS, 2015, p. 114-119).

Stein concebe a educação como arte e, como tal, esta tem a função de fazer surgir toda a expressão do ser de cada pessoa. Mas essa é uma tarefa de cocriação com Deus. O aspecto fundamental que diferencia a formação é que esta se sustenta na antropologia cristã e está embasada na fé que sustenta o agir educativo, porque

---

<sup>207</sup> Stein trabalha a relação de cooperação do trabalho “de uma antropologia teológico-pedagógica” na obra “A estrutura da pessoa humana” (STEIN, 1932-1933/2013, p. 228).

<sup>208</sup> Educare significa condurre altre persone a diventare ciò che devono essere. Non lo si può fare senza sapere cos'è l'essere umano e come egli è, dove deve essere condotto e quali sono le strade possibili. Per questo, quanto la nostra fede dice sull'uomo costituisce il fondamento teoretico irrinunciabile per l'attività pedagogica pratica, se riteniamo che il compito dell'educazione sia condurre gli uomini verso ciò che la nostra fede indica come fine dell'essere umano. Questo fondamento non può non avere rilevanza anche per la scienza dell'educazione (STEIN, 1932-1933/2013, p.222). Tradução nossa.

ela promove uma dimensão “performativa, plasma um modo novo de viver a vida” (MANGANARO, 2013, p.64).<sup>209</sup>

### **6.3.3 Processo de Formação: visão caleidoscópica dos conteúdos em Edith Stein**

Ao fazer uma analogia do caleidoscópio com a visão de Stein, pretende-se destacar a sua capacidade de integrar todos os tipos de conteúdos no processo de formação e exercitar a complexidade do olhar para ver os pontos multicoloridos, acompanhar o movimento de novos cenários e os atores envolvidos. Stein vê a necessidade de perceber e adequar as estratégias de formação a cada contexto e também ao perfil dos educandos, reconhecendo a “cor” e “os movimentos” de cada um na relação educativa e formativa.

Como se vê, é singular a coerência de Stein quanto à sua visão de ser humano. A estudiosa apresenta uma proposta de educação e formação, com o seu constante apontamento à necessidade de inserir nos currículos aqueles conteúdos que respondam às aspirações do ser humano por arte, música, teatro, literatura, atividades corporais, celebrações que contribuam para despertar, na essência da pessoa, as potências latentes para que estas se desenvolvam em harmonia.

Rus (2015) enfatiza que Stein utiliza-se do paradigma artístico para falar de educação. Segundo esse autor, ela faz uso de comparação entre o desenvolvimento de uma obra de arte. Tais analogias encontramos nas suas obras quando analisa aspectos musicais e das tonalidades de cores para pensar “nota própria”. Rus recorda que Stein:

[...] declara que há uma cultura que não morre: antes, são almas que ressecam por não cultivarem uma relação viva com um patrimônio cultural que, à medida que é redescoberto em toda a sua novidade e realmente acolhido, conserva o poder de renovar as almas infundindo nelas energias formativas (RUS, 2015, p. 68).

---

<sup>209</sup> [...] performativa, plasma in modo nuovo la nostra vita (MANGANARO, 2013, p.64). Tradução nossa.

Para ilustrar essa afirmativa, Stein utiliza-se da analogia do “bloco de granito”. Ao olhar para este, reflete o que constitui a essência do projeto do artista em sua mente, ou seja, olhando para o bloco de granito, vê o potencial de sua obra a ser esculpida e não só o bloco de granito. Assim, é a cultura de um povo e a essência do que é um ser humano. Portanto, “é preciso trabalhar na formação para fazer vir à tona tudo o que a pessoa pode ser” (STEIN, 1932-1933/ 2013, p.160).

Ao falar da arte e da cultura, Stein inclui os temas da religiosidade, espiritualidade e a relação com Deus. Ela mesma trilhou um caminho que ela trilhou em companhia de grandes mestres da espiritualidade: Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Tereza D'Avila e São João da Cruz, referências que se tornaram uma fonte de energia vivificante e caminho para plenitude que é Deus.

#### **6.3.4 Motivação, educação e formação docente**

Stein muito contribui para a ressignificar o conceito de motivação na educação e na formação docente. Para ela, a motivação é considerada, no senso comum, como resultado direto da influência advinda do mundo externo em relação ao eu que consegue responder a uma demanda de satisfação interna, mobilizando disposições e desejo de se mover. Com essa abordagem, o outro, o meio externo, ou as condições do viver são totalmente responsáveis pela motivação do eu em se movimentar em direção a algo ou alguém.

Stein propõe que a motivação seja ativada dentro do ser humano de uma forma mais profunda, uma vez que essa impulsiona para encontrar um sentido dentro de si mesmo, nas situações e eventos externos, e não o contrário. Em outras palavras, o ser humano não poderá depender dos eventos externos para acionar a sua motivação. Nesse sentido, entende-se que a motivação é percebida como uma expressão interna de aderência, de confirmação do que o eu escolhe como valor para si e como esta opção articula e reflete os valores assumidos na consciência. São esses valores que passam a ser fontes de alimentação da energia, da força interna como base nas decisões. Para Rus (2015, p.69): “[...] um ato volitivo é

sempre motivado no sentido de que a vontade se põe em movimento pela percepção de um valor”. No entendimento de Rus (2015, p. 55):

A motivação é um resultado e não causa. A motivação é como se fosse um dínamo, nomeado por Stein como ‘conexão’ que gera energia, porém, não é a fonte da energia vital. Essa energia vital tem uma origem e um destino e para isso a motivação trabalha a favor da realização dos atos.

O que precede a ação de apreender algo chama-se motivação e o que decorre dessa vivência pelo sujeito é a chamada síntese. É na esfera espiritual que se opera a capacidade de apreensão, percepção e motivação. As motivações podem ser explícitas e implícitas. As motivações implícitas ocorrem por meio da percepção a partir do conhecimento sensível, que representa um primeiro nível de motivação. Há também a motivação que se origina de valores mais profundos, sustentadores do viver e que alimentam a postura ética (ALES BELLO, 2014, p.47).

Vale ressaltar que a motivação impulsiona o agir humano na busca de sentido que parece faltar e escapar. Impele ao agir de forma espiritual, porque se situa em um nível mais elevado que o simples impulso. Quando o sujeito realiza o encontro com determinado objeto e, na sua síntese momentânea falta esse sentido, de imediato emerge a motivação como elemento capaz de acionar as forças internas “em busca de”, em direção à apreensão desse sentido. O sentir falta é a parte do movimento que entendemos como a percepção, o “ainda não”.

Ademais, a motivação é um ato que manifesta a intensidade de força espiritual de cada pessoa. Ela conecta o que está na essência de cada pessoa com o que esta vivencia a partir de sua dimensão espiritual: o que ela sabe de si, de seus desejos, do seu potencial cognitivo e de sua alma. Todas as dimensões de seu ser movimentam-se, buscando harmonizar tal energia em prol de uma ação, de atos que explicitem, de forma externa, o que está no interno:

Os atos espirituais não ficam um ao lado do outro sem relacionamentos - como um feixe de raios com o Eu puro como ponto de intersecção - mas há uma experiência vivida um fora do outro, um escorregar do eu para o outro ego: o que anteriormente chamamos de ‘motivação’. Essa ‘conexão de sentido’ das experiências vividas, que se apresenta assim estranhamente em meio a relações causais psíquicas e psicofísicas e que não tinham nenhuma comparação com a natureza física, é inteiramente atribuível ao

espírito. A motivação é a lei da vida espiritual, a conexão de experiências vividas de sujeitos espirituais, é um todo de sentido (*Sinnanges*) vivido (de uma maneira original ou empática) e é compreensível como tal; é esse provir (derivar) cheio de sentido distingue a motivação da causalidade psíquica e a compreensão empática das conexões espirituais da acolhida empática das conexões psíquicas (STEIN, 1917/1992, p.175-176).<sup>210</sup>

Há uma profunda ligação entre causalidade (ligada à força psíquica) e a motivação (de origem espiritual), mas “a consciência e o psíquico são substancialmente diferentes um do outro” (STEIN, 1925/1998, p.57).<sup>211</sup> As vivências podem ter origem em um estado vital, sentimento vital, manifesto na vivência. Assim que o sujeito passa a ter consciência disso, “a motivação cega’ seria o impulso para fazer algo, enquanto que a motivação consciente leva a atos” (ALES BELLO, 2015b, p.63). Essa autora explica que o fluxo das vivências (consciência “de”)<sup>212</sup> conta com a fundamental relação intersubjetiva para alimentar, cultivar a tomada de consciência, assim como acionar, movimentar a motivação para o agir livre.

Nesse sentido, ressalta-se que as vivências apresentam graus distintos de expressão: podem significar “sentido de bem-estar, consciência desse viver” (ALES BELLO, 2015b, p.73). É o terceiro grau que permite ao ser humano compreender a interrelação existente entre os outros dois graus. Edith Stein explica essa diferença:

As vivências puras são conscientes [do que se dá] [...] e fundamentadas nessa consciência elas são diretamente apreensíveis na reflexão. Os atos psíquicos não são conscientes no sentido originário, mas no sentido que também o correlato das vivências é indicado como consciente (STEIN, 1999, p.109).

---

<sup>210</sup> Gli atti spirituali non stanno uno accanto all'altro privi di relazioni - come un fascio di raggi con l'lo puro come punto di intersezione - ma c'è un provenire vissuto dell'uno fuori dall'altro, uno scivolare dell'lo da uno all'altro: ciò che prima abbiamo chiamato “motivazione”. Questa “connessione di senso” delle esperienze vissute, che si è presentata così stranamente in mezzo alle relazioni causali psichiche e psicofisiche e che non aveva nessun parallelo nella natura física, è da attribuire interamente allo spirito. La motivazione è la legalità della vita spirituale, la connessione di esperienze vissute dei soggetti spirituali è un intero di senso (*Sinnanges*) vissuto (in modo originario o empatico) ed é comprensibile come tale; proprio questo provenire pieno di senso distingue la motivazione dalla causalità psichica e la comprensione empatica di connessioni spirituali dal coglimento empatico di connessioni psichiche (STEIN, 1917/1992, p.175-176). Tradução nossa.

<sup>211</sup> [...] la coscienza e lo psichico sono sostanzialmente deversi l'una dall' altro (STEIN, 1925/1998, p.57).

<sup>212</sup> Um exemplo da utilização do conceito de consciência por Stein é quando fala sobre a vocação da mulher, e diz “adquirindo consciência de suas peculiaridades” (STEIN, 1959/1999, p.71).



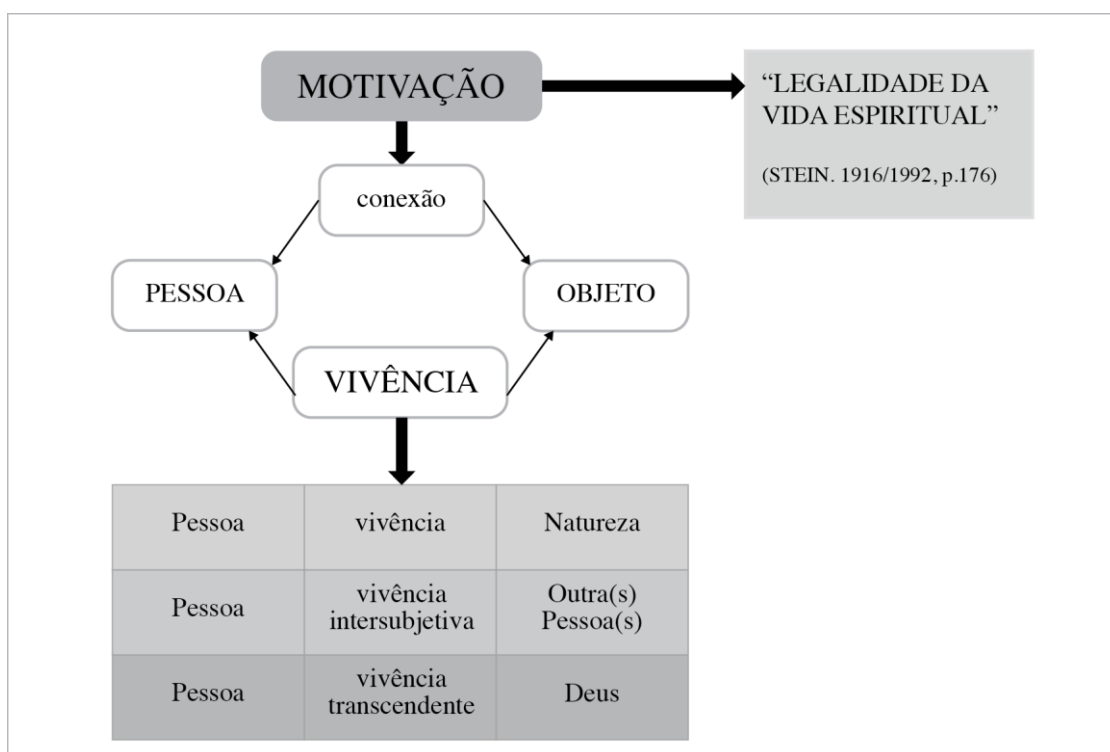
Portanto, é o processo de reflexão o que torna possível o assumir dos atos, ou seja, “assumindo uma atitude reflexiva, podemos iniciar a descrição dos atos” (ALES BELLO, 2014, p.46). A alimentação da motivação da pessoa pode dar-se por duas vias: pela vivência da pessoa em contextos internos, pessoais, com a natureza, com os fenômenos do mundo-da-vida e pela via da relação empática com o outro que se revela e expressa-se (esse outro pode ser singular, coletivo ou com o transcendente), pois:

[...] graças à motivação, dá-se uma passagem de um ato a outro e, no fluxo das vivências, configura-se a compaginação dos atos e, respectivamente, aquela das motivações. A motivação serve, portanto, para justificar uma série de atos que, no âmbito cognitivo dizem respeito ao 'voltar-se' para o objeto, à tomada de posição, e, por isso, à aceitação e à negação como atos propriamente 'livres' (ALES BELLO, 2014, p.47).

Compreende-se, então, a importância da motivação sustentada por valores, que contribuem para dar sentido às ações. Nesse sentido, a metáfora utilizada por Stein, para nomear a motivação e a ideia de “dínamo”. Essa metáfora é muito precisa, porque deixa claro que exercerá um papel de potencializar, impulsionar, mas o *start* inicial não está fora do ser humano, e sim na sua interioridade. É esse *start* que capta e elabora as vivências alicerçadas em seus valores. É ele que decide, escolhe engajar-se, agir, seguir ou negar algo no seu caminho.

Apresenta-se, a seguir, um esquema que permite visualizar o conceito de motivação como “legalidade da vida espiritual” (STEIN, 1917/1992, p. 176). A motivação exerce a conexão entre a pessoa e o objeto por meio das vivências. Ela assume características diferentes quando esta vivência ocorre com a natureza, com o outro ser humano (vivência intersubjetiva) e com Deus (vivência transcendente), conforme apresenta a Figura 17:

Figura 17- Motivação em Edith Stein



Fonte: DULLIUS, 2019.

Decorre dessa análise uma atualização em Stein de conceitos que tão bem descrevem como ocorrem os fenômenos do ponto de vista da vida psíquica e espiritual. Ela apresenta uma preciosa diferenciação, nomeação dos processos, como é o caso do que é, de fato, a motivação e o quanto esta dimensão deve ser acionada na educação e na formação.

### 6.3.5 Sensações e expressões do eu

Stein (1917/1992) apresenta, em seus escritos, as sensações como primeiro nível de captação, de colhimento do mundo externo para o processo de conhecimento. Reforça, assim, o quanto é importante desenvolver, ativar e educar as capacidades sensíveis. Segundo ela, é o corpo vivente<sup>213</sup> que tem sensações,

<sup>213</sup> Ciò che noi chiamiamo 'corpo vivente' (*Leib*) non è semplicemente un corpo materiale (*materieller Körper*), ma è un corpo compenetrato dall'anima (*durchseelter*) (STEIN, 1932-1933/2013, p.74). Tradução nossa.

que anuncia o “eu”, pois “[...] um corpo sem o eu é absolutamente impossível [...]. O corpo vivo é essencialmente composto de sensações; as sensações são constituintes reais da consciência e, como tais, pertencem ao eu” (STEIN, 1917/1992, p.112)<sup>214</sup>

As vivências que as pessoas fazem de si mesmas, dos outros, dos fenômenos e da natureza, suscitam sensações que são recolhidas por meio dos sentidos e estas ocupam um “lugar”. À medida que essas sensações são recolhidas, no interior do ser humano, são elaboradas, significadas de tal forma que a consciência registra com sentido muito pessoal, passando para a esfera espiritual, envolvendo o intelecto e a vontade:

Quando o sujeito é afetado em um nível sensível, 'afeto' (*affiziert*), então isto é, por um lado, o apelo para o exterior; o intelecto é estimulado a voltar-se para uma coisa ou evento externo e, por assim dizer, para 'incorporá-lo espiritualmente'. Com base em sensações sensíveis, ele carrega para dentro de si, conhecendo o mundo externo. (STEIN, 1931/2015, p.35).<sup>215</sup>

Todos os sentidos podem ser utilizados de diferentes formas, mas sempre a sensação é atravessada pela corporeidade que acessa o mundo e leva para dentro de si esse mundo. A sensação que atravessa o corpo vivo é responsável pelo captar o mundo de forma externa e trazer para o centro de si como conteúdo ao qual será atribuído sentido, porque, segundo Stein (STEIN, 1917/1992, p.107), “aquilo que torna particularmente estreita a conexão entre o sentimento e a percepção do corpo é o fato de que o corpo vivente é dado como sensível, as sensações são dadas no corpo vivo”.<sup>216</sup> A autora complementa dizendo que:

---

<sup>214</sup> [...] un corpo senza un io è assolutamente impossibile [...] Il corpo vivente è essenzialmente costituito da sensazioni; le sensazioni sono costituenti reali della coscienza e come tali appartengono all'io (STEIN,1917/1992, p.112). Tradução nossa.

<sup>215</sup> Quando un soggetto è colpito a livello sensibile, 'affetto' (*affiziert*), allora questo è, da un lato, un appello verso l'esterno; l'intelletto è stimolato a volgersi verso una cosa o un avvenimento esterno e, per così dire, a 'incorporarlo espiritualmente'. Sulla base delle sensazioni sensibili lo porta dentro de sé, conoscendo il mondo esterno (STEIN, 2015, p.35). Tradução nossa.

<sup>216</sup> Ciò che rende la connessione fra sensazione e percezione corporea particolarmente stretta e il fatto che il corpo vivente è dato *come* sensitivo, le sensazioni sono date *nel* corpo vivente (STEIN,1916/1992, p.107). Tradução nossa.

Mas o corpo vivo é constituído de duas maneiras - como um corpo vivente sensitivo (que percebe com o corpo vivo) e como o corpo físico do mundo externo que percebe externamente - e nessa dupla doação é vivido como corpo: possui um lugar no espaço exterior e preenche uma parte deste espaço (STEIN,1917/1992, p.107).<sup>217</sup>

Esse determinado sentido atribuído a uma sensação conta com a escala de valores do ser humano, com a ação de suas outras memórias conscientes e inconscientes, com a sua força interior e com a sua motivação para formar determinado sentimento (*Empfindung*), ou seja:

Definimos a sensação (*Empfindung*) como aquilo que toca o ser humano interiormente e provoca um movimento reativo, como uma percepção do que ocorre ao ser vivente (na usual terminologia da psicologia, a sensação é designada como reação) (STEIN, 1932-1933/2013, p. 62).<sup>218</sup>

As sensações não possuem a mesma profundidade dos sentimentos. Estes devem ser educados, porque “educar o sentimento é formá-lo para captar valor” (GARCIA,1988, p.90). Cada sensação permite elaborar um sentimento que será significado de forma distinta e, por sua vez, esse sentimento possui um conteúdo, uma essência específica. Deste modo, teremos diversas possibilidades de expressão dos sentimentos de acordo com a essência de cada pessoa. Portanto, “é importante educar para autenticidade dos sentimentos” (STEIN, 1959/1999, p. 123).

Em sua materialidade, o corpo, com toda a funcionalidade dos seus sistemas, é potencial de mediação das sensações somente externas, que se limita a uma camada mais superficial de contato com o mundo e também de colher e recolher tais sensações internamente, cuja elaboração gera um conteúdo para o eu. Já os sentimentos pertencem à esfera da consciência e obedecem a outro caminho de elaboração pessoal, uma vez que “corpo vivo é essencialmente constituído por

---

<sup>217</sup> Ma il corpo vivente si costituisce in due modi come un corpo vivente sensitivo (che percepisce col corpo vivente) e come corpo fisico del mondo esterno che percepisce esternamente - e in questa doppia datità è vissuto come medesimo: ha una collocazione nello spazio esterno e riempie una porzione di questo spazio (STEIN,1916/1992, p.107). Tradução nossa.

<sup>218</sup> Definiamo sensazione (*Empfindung*) quell'essere toccato interiormente che provoca il movimento reattivo, come una percezione di ciò che succede all'essere vivente (nell'usuale terminologia psicologica già la sensazione é designata come reazione) (STEIN, 1932-1933/2013, p. 62). Tradução nossa.

sensações; os sentimentos são constituintes reais da consciência” (STEIN, 1917/1992, p.112) <sup>219</sup> e como tais, pertencem ao eu.

Esses sentimentos ficam registrados como memória ativa, sensível e podem manifestar-se quando novas vivências fazem “recordar”, no corpo por inteiro, uma vivência semelhante àquela já experienciada. Esses sentimentos constituem um tipo de saber do ser humano muito importante na sua relação consigo, com o outro, com mundo e com o transcendente. A propósito disso, Stein assegura que:

As denominações ‘sensações de sentimento’ ou ‘sentimentos da sensibilidade’, o prazer (*Lust*) de uma impressão tátil, a dor sensível atinge já a esfera do eu; eu ‘vivo’ o prazer ou a dor na superfície do meu eu, e ao mesmo tempo ‘vivo’ minha ‘receptividade sensível ‘como o nível mais alto ou mais exterior do meu eu. Existe ainda um tipo de sentimento que são ‘vivências de si mesmo’ (*Sich-erleben*) em um sentido especial: sentimentos gerais (STEIN, 1917/1992, p.180).<sup>220</sup>

Decorre disso que o conhecimento é experimentado na profundidade do eu, é significado e como que “devolvido” em atos, mas sempre acionado por novas vivências. Os sentimentos não se localizam em uma determinada dimensão ou nível do ser humano; eles perpassam todo o ser e, assim, manifestam-se. Stein apresenta este argumento da seguinte forma:

Ao mesmo tempo se distinguem pelo fato que não possuem um lugar determinado no eu, não são experiências vividas na superfície do eu nem na sua profundidade e não revelam nenhum nível do eu, mas o inundam e o preenchem e penetram em todos os níveis ou certamente podem ser penetrados (STEIN, 1917/1992, p.181).<sup>221</sup>

Considerar que todo o ser é perpassado pelos sentimentos vivenciados implica em reconhecer que são muitos os modos de sua expressão: o olhar, o rosto,

---

<sup>219</sup> Il corpo vivente è essenzialmente costituito da sensazioni; le sensazione sono costituenti reali della coscienza e come tali appartengono all'io (STEIN, 1917/1992, p.112). Tradução nossa.

<sup>220</sup> Le cosiddette "sensazione di sentimenti" o "sentimenti della sensibilità, il piacere (*Lust*) di una impressione tattile, il dolore sensibile raggiungono già la sfera dell'io; io "vivo" il piacere o il dolore alla superficie del mio io, e allo stesso tempo “vivo la mia “recettività sensibile” come il livello più alto o più esterno del mio io. C'è poi una specie di sentimenti che sono "vissuti di sé" (*Sich-erleben*) in un senso speciale: i sentimenti generali e gli stati d'animo (STEIN, 1917/1992, p.180). Tradução nossa.

<sup>221</sup> Nello stesso tempo si distinguono per il fatto che non hanno un posto determinato nell'io, non sono "vissuti né alla superficie dell'io né nella sua profondità e non rivelano nessun livello dell'io, ma lo inoltano del tutto e lo riempiono e penetrano tutti i livelli o certamente li possono penetrare (STEIN, 1917/1992, p.181). Tradução nossa.

as palavras, a postura corporal, a velocidade dos movimentos do corpo, entre outros. E, para ter consciência de como o eu-mesmo expressa-se, é necessária a reflexão. Esta é considerada o exercício da consciência do ser humano sobre si e sobre a vida que o circunda. É sobre essa competência que é fundada a intuição perceptiva ou representativa, conforme é explicitado a seguir:

Esse conhecimento, que está na base de sentir o valor (*Wertfühlen*) e que também pode ser substituído por um colher intuitivo perceptivo ou representativo, pertence ao âmbito dos atos que só podem ser apreendidos reflexivamente e não têm nenhum tipo de profundidade do eu (*Lchtiefe*). Por outro lado, o sentimento, baseado nesse conhecimento, sempre penetra também na completa imersão no valor sentido [...] (STEIN, 1917/1992, p.181)<sup>222</sup>

Importa considerar que Stein reconhece o lugar do corpo, dos sentimentos no movimento de expressão do eu e de sua vontade, contudo afirma que é a sensação a porta de entrada da percepção do mundo que dá sentido e lugar na consciência. Caberá ao exercício da vontade a decisão sobre o que, como e quando realizar a expressão do eu e do que o mesmo percebe e deseja.

Essa autora afirma que “[...] comum a ambos, tanto à vontade como à tensão, é a capacidade de usar a causalidade psicofísica, no entanto, apenas do eu volitivo pode-se dizer que é dono do seu próprio corpo vivo” (STEIN, 1917/1992, p.124).<sup>223</sup>

Assim, reafirma-se a primazia do exercício da vontade para educar o corpo vivente a apreensão das sensações. A relação com o mundo-da-vida, a partir dos conteúdos captados, leva a realizar escolhas que contribuem para a própria formação. Esse movimento do corpo vivente, constantemente aberto a vivenciar as sensações, conduz para o preenchimento de sentido (*Erfüllung*), e isso se dá por meio colher que, por sua vez, leva a avaliar e escolher avaliar o que foi acolhido. Então, o colher, o captar aquilo que se passa nos sentimentos próprios, do outro,

---

<sup>222</sup> Questo sapere, che sta alla base del sentire il valore (*Wertfühlen*) e che può essere sostituito anche da un coglimento intuitivo perceptivo o rappresentativo, appartiene all'ambito degli atti che possono essere colti solo riflessivamente e non ha nessun tipo di profondità dell'io (*lchtiefe*). Invece il sentire, basato su questo sapere, penetra sempre anche nella completa immersione nel valore sentito (STEIN, 1917/1992, p.181). Tradução nossa.

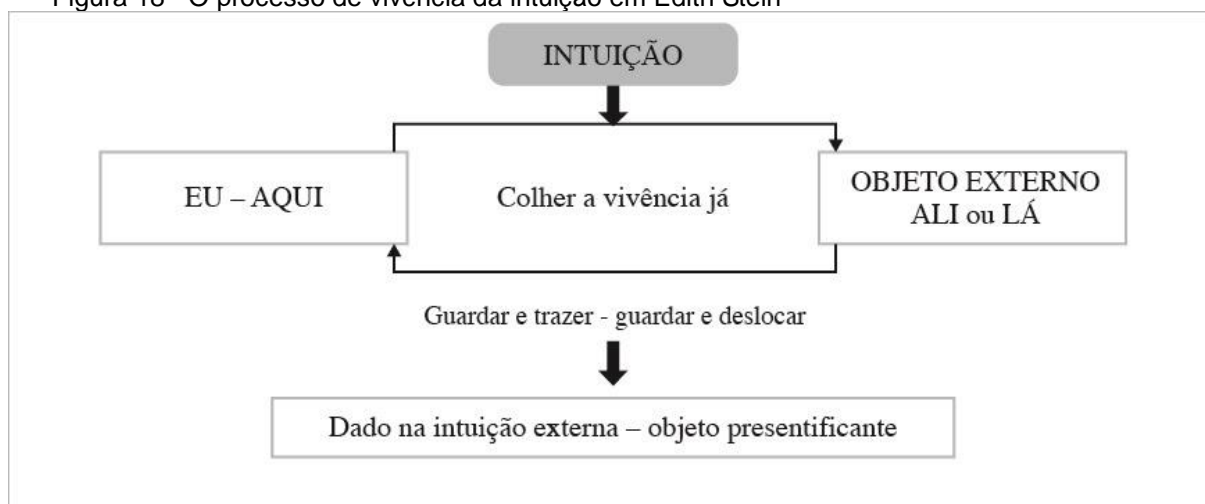
<sup>223</sup> Comune a tutte e due, alla volontà come alla tensione, è la capacità di servirsi della causalità psicofisica, tuttavia solo dell'io volente si può dire che è padrone del corpo vivente (STEIN, 1916/1992, p.124). Tradução nossa.

nos fenômenos da natureza e da experiência com Deus, exige um trabalho de desenvolvimento da percepção, da sensação e do sentir, a fim de chegar ao nível da intuição.

### 6.3.6. Intuição e percepção do percebido

A intuição é um movimento do eu que vai ao encontro do fenômeno que se anuncia de alguma forma, trazendo esse dado para dentro de si e presentificando o percebido. Na Figura 18, mostra-se esse processo na concepção de vivência da intuição em Stein:

Figura 18 - O processo de vivência da intuição em Edith Stein



Fonte: DULLIUS, 2019.

Convém mencionar que a intuição também é influenciada pela escala de valores de cada pessoa e do conjunto de sentimentos que operam em determinada vivência, uma vez que esses elementos muito influenciam a predisposição de colher, captar o que se passa. Ademais, a profundidade dos sentimentos, pautados em valores, fundamenta-se na capacidade e disposição em perceber o conteúdo, a essência das vivências, atribuindo sentido a cada uma.

Sendo assim, a percepção dos valores pela pessoa já é em si um valor positivo, mas demanda uma reflexão, ou seja, levar para dentro de si essa vivência e

reconhecê-la de forma consciente, para que esta possa ser assumida como parte do seu ser.

Esse movimento ocorre quando a pessoa consegue disciplinar-se a um certo afastamento interior dessa vivência, olhar para ela, refletir sobre ela e nomeá-la, reconhecendo o que foi vivenciado e o impacto desta sobre o seu ser. Essa ideia, além de referendar as afirmações anteriores, possibilita refletir que:

A apreensão de valores já é em si um valor positivo. Para perceber esse valor é necessário "voltar-se" a essa compreensão. Ao voltar-se em direção ao valor, há certamente o sentimento de valor, mas não o objeto, e deve primeiro ser feito objeto para que seu valor possa ser sentido. Nesse sentido, o valor de sentir o valor (*Wertfühlen des Wertfühlers*) (alegria pela minha alegria) percebo-me de maneira dual - como sujeito e como objeto (STEIN, 1917/1992, p.183).<sup>224</sup>

O reconhecimento dos valores que sustentam a forma de estabelecer relações, conexões e de “colher” o conteúdo, pode e deve ser desenvolvido ao longo da formação para que a capacidade intuitiva possa ser colocada a serviço da aproximação mais intensa com a verdade das coisas-mesmas e de si-mesmo.

### 6.3.7 Sentir e sentimento

O ser humano percorre um processo intenso de desenvolvimento de sua corporeidade. Desde o início da vida, ao mesmo tempo que é um corpo sensível, percebe os estímulos, informações, conhecimentos, exemplos ao seu redor, assim reage, dando respostas a partir de sua capacidade de apreensão e de elaboração de tais mensagens. O desenvolvimento do ser integral passa pela sensação, como primeiro movimento de contato consigo, com o outro e com a natureza. O ser humano conhece a si mesmo, o outro e o mundo a partir de seus sentidos. Cada pessoa desenvolve intensidades, qualidades distintas dos diferentes sentidos.

---

<sup>224</sup> Il cogliere dei valori è già esse stesso un valore positivo. Per rendersi conto di questo valore è necessario un "volgersi" verso questo cogliere. Nel volgersi verso il valore c'è certamente il sentire il valore, ma non l'oggetto e deve per prima cosa essere reso oggetto affinché il suo valore possa essere sentito. In questo sentire il valore del sentire il valore (*Wertfühlen des Wertfühlers*) (gioia per la mia gioia) mi rendo conto di me stesso in un duplice modo - come soggetto e come oggetto (STEIN, 1917/1992, p.183). Tradução nossa.



Algumas pessoas, que não possuem alguns dos sentidos, convergem todo o potencial de captar o mundo para outro sentido de forma compensatória.

Stein (1917/1992) explica que o ser humano, quando sente o toque em alguém ou alguma coisa, não o faz pela natureza da coisa, ou seja, ao bater a mão sobre a mesa, não está sentindo “a mesa”, mas a reação que a mesa provou em sua mão. O sentir está centrado na sua mão e não na mesa. Quando tocamos alguém, nossa mão reage à sensação da mão da outra pessoa e, por se tratar de relações entre pessoas, diferentes processos de aproximação podem ocorrer, como, por exemplo, eu posso dar mão para outra pessoa e ocorrer diferentes movimentos: manter uma postura de centramento no meu eu.

Portanto, vou focar o sentir da mão que segura outra mão; não percebendo que estou de mão com alguém porque estou focado na atividade que fazemos em comum no momento, mantendo um foco externo ou efetivar o gesto de forma empaticizada, sentindo como é a textura das mãos, o calor da mão da outra pessoa, sua intensidade de aperto, o que ela emana por estar de mãos dadas.

Edith Stein aprofunda esse aspecto, argumentando que “não vê diferença entre o sentir e o sentimento do ponto de vista da vivência, e sim do processo de elaboração do que a vivência suscita no interior da pessoa” (STEIN, 1917/1992, p.113-115).

Além disso, descreve que o sentir é a ação da vivência do sujeito para com o objeto ou qualquer coisa com o qual se relaciona e o sentimento resultante é uma elaboração pessoal (reflexão) que media a relação a partir da vivência sentida no ato que esse ocorre, pois, como diz: “A sensação dos sentimentos (*Gefühlsempfindungen*) e o sentimento da sensibilidade (*sinnliche Gefühle*) são inseparáveis da sensação que os fundam” (1917/1992, p.113-114)<sup>225</sup>.

Essa autora acredita que os sentimentos estão alicerçados nos valores pessoais. Já os valores de cada pessoa vão formando-se ao longo de sua vida a

---

<sup>225</sup> Le sensazioni di sentimento (*Gefühlsempfindungen*) o i sentimenti della sensibilità (*sinnliche Gefühle*) sono inseparabili dalle sensazioni che li fondano (STEIN,1917/1992,p.113- 114). Tradução nossa.

partir de suas heranças emocionais, culturais, espirituais, formação acadêmica, vivências diversas. A propósito disso, ela escreve que:

Queríamos distinguir entre "sentir" (*Fühlen*) e "sentimento" (*Gefühl*). Não acredito que essas duas designações indiquem diferentes espécies de vivências, mas apenas as diferentes direções da mesma experiência vivida. Sentir é a experiência vivida que se dá em um objeto ou algo sobre um objeto. O sentimento é o ato mediatório apresentado pelo eu e como algo que revela um nível do eu (STEIN, 1917/1992, p.178-179).<sup>226</sup>

Os sentimentos são atos mediadores da comunicação do eu comigo, com o outro, com a natureza e com o transcendente. A qualidade dos sentimentos evidencia, de alguma forma, essa escala de valores que subjaz todas as ações do eu, porque "nos sentimentos, nós também 'vivemos' não apenas como presentes, mas também como constituídos de tal forma que esses nos revelam propriedades pessoais" (STEIN, 1917/1992, p.179)<sup>227</sup>.

Stein assevera, ainda, que existem propriedades constantes da alma que se manifestam nas experiências vividas de cada pessoa. Essa autora diz que "os sentimentos não são a expressão de uma datidade<sup>228</sup> de uma outra, mas é a objetivação de algo subjetivo" (STEIN, 1917/1992, p.179)<sup>229</sup>.

A singularidade do sentir é admitida por conta das características de cada sentimento enquanto profundidade, intensidade e duração. É como o timbre da voz de cada pessoa, absolutamente única, identificado por Stein em suas pesquisas com:

[...] a profundidade e o alcance dos sentimentos, uma terceira dimensão é sua duração; não apenas preenchem o eu em sua profundidade e amplitude, mas também de acordo com sua 'extensão', no seu tempo vivido, enquanto persistem nele. Também aqui existe, portanto, algo como uma duração específica de sentimento dependente da profundidade. Também o tempo

---

<sup>226</sup> Si è voluto distinguere tra "sentire" (*Fühlen*) e "sentimento" (*Gefühl*). Non credo che queste due designazioni indichino specie diverse di esperienze vissute, ma solo le diverse direzioni della medesima esperienza vissuta. Il sentire è l'esperienza vissuta se ci dà un oggetto o rispettivamente qualcosa riguardo a un oggetto. Il sentimento è il medesimo atto che si presenta proveniente dall'io e come qualcosa che svela un livello dell'io (STEIN, 1916/1992, p.178-179). Tradução nossa.

<sup>227</sup> Nei sentimenti inoltre "viviamo" noi stessi non solo come presenti, ma anche come costituiti così e così, essi ci rivelano proprietà personali (STEIN, 1917/1992, p.179). Tradução nossa.

<sup>228</sup> Ver verbete desenvolvido por Clio Francesca Tricarico na obra "Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein" (ALFIERI, 2014, p. 124-125).

<sup>229</sup> [...] al sentimento non è un passaggio da una datidà oggettivo ad un'altra, ma è l'oggettivazione di qualcosa di soggettivo (STEIN, 1916/1992, p. 179). Tradução nossa.

em que o sentimento (ou, respectivamente, um estado de espírito) 'pode' 'persistir' em mim, saciar-me ou reprimir-me a leis racionais (STEIN, 1917/1992, p.186).<sup>230</sup>

A quantidade de força interior de cada pessoa vai formando-se ao longo de todo o seu existir, mas, de alguma forma, já traz dentro de si parte dessa força como herança de seus antepassados e como centelha divina: 'alma da alma'. Stein (1992) a este ponto distingue sentimento e estado de ânimo, embora exista uma interdependência entre esses sentimentos, utilizando-se a analogia da cor e da luz:

A imagem da luz e da cor pode ilustrar a relação entre sentimentos e estados de ânimo mesmo com outro aspecto. Os componentes dos estados de ânimo podem ser inerentes aos sentimentos, essencialmente e ocasionalmente, assim como as cores têm, além de seu brilho mais alto ou mais baixo, um brilho específico. Assim, há uma alegria séria e alegre, mas, além disso, a alegria tem especificamente um caráter 'luminoso' (1917/1992, p.185).<sup>231</sup>

A compreensão da possibilidade de diferentes formas de expressão do sentir, a partir dos estados de ânimo de cada pessoa, permite posteriormente analisar como ocorre a expressão dos sentimentos e sua coerência com o que, de fato, ocorre enquanto estado de ânimo na essência da pessoa. É muito importante trabalhar esses aspectos no processo de formação para que a pessoa consiga perceber a sua forma de sentir em cada situação, de acordo com o seu estado de ânimo, para movimentar e direcionar a sua vontade sobre o seu agir de forma autônoma e livre.

À medida que a pessoa vai estabelecendo relações, formando-se no contexto familiar, social e educativo, pode atuar sobre essa força interior, sobre o seu estado

---

<sup>230</sup> Con la profondità e la portata dei sentimenti una terza dimensione è la loro durata; non soltanto riempiono l'io nella sua profondità e larghezza, ma anche secondo la sua 'lunghezza', nel suo tempo vissuto, mentre persistono in esso. Anche qui dunque c'è qualcosa come una durata specifica del sentimento dipendente dalla profondità. Anche il tempo in cui sentimento (o rispettivamente uno stato d'animo) 'può' 'persistere' in me, saturarmi o dominarmi soggetto a leggi razionali (STEIN, 1917/1992, p.186). Tradução nossa.

<sup>231</sup> L'immagine della luce e dei colori ci può illustrare la relazione tra sentimenti e stati d'animo anche secondo un altro aspetto. Le componenti degli stati d'animo possono essere insite nei sentimenti essenzialmente e occasionalmente così come i colori hanno, oltre ai loro gradi più alto o più basso di lucentezza, una lucentezza specifica. Così c'è una gioia seria ed una allegra, ma, prescindendo per questo, la gioia ha specificamente un carattere 'luminoso' (STEIN, 1916/1992, p.185). Tradução nossa.

de ânimo, no sentido de fortalecer, identificar, acessar de forma consciente. Na interioridade ocorre, de forma integrada, envolvendo todas as dimensões do ser e impactando todas as relações, sem esquecer que “a cada indivíduo pertence uma medida complexa de força psíquica e que segundo esta determina-se a intensidade que cada experiência singular vivida pode requerer” (STEIN, 1917/1992, p.187).<sup>232</sup>

É importante compreender a diferenciação e a complementariedade que Stein apresenta a partir do conceito de indivíduo ou individualidade. Trata-se da compreensão de um “objeto unitário no qual há uma unidade entre a consciência de um eu e um corpo físico” (STEIN, 1917/1992, p.124)<sup>233</sup> que se expressa a todo momento em ato, ou seja, ser um indivíduo é ser um si-mesmo, uma pessoa com uma identidade única, singular em cada uma de suas vivências.

Com efeito, é a especificidade da vivência para cada pessoa que indica o quanto um determinado sentimento ressoa em seu interior como um valor. Além da dimensão vivencial singular, também os sentimentos de valor são classificados por Stein em tipos.

Crespo (2018) evidencia a seguinte lista: sentimentos sensíveis, sensações de sentimentos e dados sensíveis, sentimentos comuns ou sentimentos vitais e sentimentos espirituais. Na Figura 19, está sintetizado em que se constituem os sentimentos a partir do pensamento de Stein, que caracteriza o sentir e apresenta uma diferenciação dos sentimentos em cada pessoa quanto à profundidade, largura (fluir), duração (tempo) e intensidade (quantidade de força). Os sentimentos, aliados à vontade e sustentados pelos valores pessoais, impulsionam o ser humano a agir, de forma consciente, por meio dos atos e de suas relações.

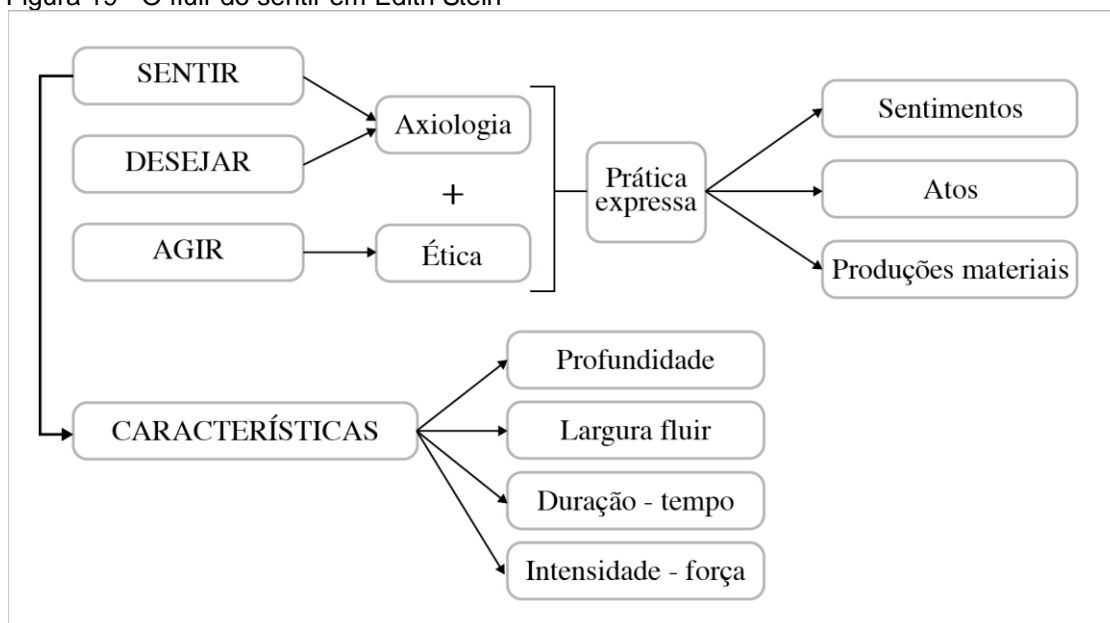
Assim, o sentir, o desejar e o agir são expressos pelo ser humano pelos atos, sentimentos e produções materiais, artefatos que constituem o mundo-das-coisas e da vida. O desenvolvimento e a criação do ser humano dão-se pela sua capacidade de refletir sobre si e seu fazer.

---

<sup>232</sup> [...] che ad ogni individuo spetta una misura complessiva di forza psichica e che secondo questa si determina l'intensità che ogni singola esperienza vissuta può richiedere (STEIN, 1916/1992, p.187). Tradução nossa.

<sup>233</sup> [...] il corpo físico se presenta como corpo vivente e a coscienza come anima do indivíduo unitário" (STEIN, 1916/1992, p.124). Tradução nossa.

Figura 19 - O fluir do sentir em Edith Stein



Fonte: DULLIUS, 2019.

O trabalho interior de elaborar, significar, encontrar lugar dentro de si é que constitui o ato reflexivo e a tomada de consciência da vivência com toda a gama de influências presentes e passadas que a configuraram. O ato reflexivo referido por Stein insere-se na ação de apropriar-se, tomar em mãos o vivido, olhar para esse conteúdo, reconhecer ou atribuir sentido, no conjunto da existência, como parte do desafio de viver. Compreende-se, então, que:

O ato reflexivo no qual o conhecimento chega a ser dado pode sempre se tornar a base da admissão do valor e do conhecimento, assim como qualquer valor sentido, torna-se, desse modo, relevante para a construção da personalidade (STEIN, 1917/1992, p.190).<sup>234</sup>

A autenticidade dos sentimentos é fundamental para um saudável processo de formação e isso representa “aprender a distinguir a aparência da realidade fora e dentro da própria alma” (1959/1999, p.123) para desenvolver critérios que

<sup>234</sup> L'atto riflettente nel quale il conoscere giunge alla datità può sempre diventare base di un'assunzione di valore e il conoscere, così come ogni valore sentito, diventa in questo modo rilevante per la costruzione della personalità (STEIN, 1917/1992, p.190) Tradução nossa.

contribuam para fazer escolhas pautadas na verdade na essência do eu verdadeiro, desenvolvendo a própria personalidade.

### 6.3.8 A “vivência” em Edith Stein

A expressão do alemão “experiência vivida” (*Erlebnisstrom*) explicita o movimento do fenômeno em si, o que se passa em ato entre os sujeitos ou sujeito-objeto. Na cultura latina, é utilizado o conceito de “vivência”. Esse conceito é diferente de “experiência”, enquanto uso ocidental do termo, que significa:

[...] a relação que o ser humano tem com as coisas do mundo externo, mas também consigo mesmo. Portanto, trata-se de um movimento, porque a palavra 'experiência' vem justamente de *expire*, termo latino significando 'ir, andar', andar para compreender como estão as coisas, mas significa, inclusive que o ser humano está sempre em movimento cognoscitivo. Então, experiência pode ter o significado de um movimento cognoscitivo ou de experiência psíquica (ALES BELLO, 2015b, p.77).

A “experiência” é um acontecer, de forma genérica, como síntese de determinado fenômeno. A seguir, apresenta-se a etimologia do conceito, analisada por Manganaro:

A lição dada pela questão etimológico-semântica da palavra ‘experiência’ é justamente o tema-guia da articulada reflexão de Fabris, que com propriedade ressalta a ‘sabedoria inconsciente’ da língua latina que com o único termo *experientia* consegue sintetizar o significado que no Livro *A da Metafísica* aristotélica tinha expresso com três diferentes vocábulos gregos: 1) *aisthesis* (sensação, sentimento, intuição), como relação imediata, passiva, com uma alteridade pela qual somos afetados na sensação; 2) *empeiria* (habilidade, prática), como capacidade de ordenar, catalogar, memorizar as impressões pelas quais fomos passivamente golpeados; 3) e, finalmente, *peira* (experimento, prova) como possibilidade de ampliar tal cognição, tanto para fins práticos quanto para o puro amor à ciência e ao saber (2004, p.7).

Manganaro faz uma análise, mostrando que o conceito de vivência ultrapassa o conceito de experiência (*Ex-per-iri*), quando explica que o conceito envolve “articular uma experiência, significa primariamente realizar a conexão de todos esses aspectos, em um percurso dinâmico presente, como dizia também do alemão *Erfahrung*” (2004, p.7).

As vivências oportunizam o exercício das sensações e estas são captadas pelo “eu”, de forma singular e própria. Elas são elaboradas no interior, no centro do si mesmo, sendo atribuído a essas vivências sentido, de forma consciente ou não, e podem, ou não, ser expressas como retorno do percebido. Cada vivência apresenta um conteúdo que evidencia a relação do que se passa no presente, embora possa estar impregnado de vivências de memórias passadas.

Ales Bello (2015b, p. 34) explica que o termo vivência possui duas valências:

[...] a) A vivência está na esfera psíquica, caracterizada pela força vital (além do "vidro da consciência"); b) a vivência da consciência (vivência do próprio 'vidro da consciência') Por meio da consciência nos damos conta do que acontece na esfera psíquica; e na esfera psíquica descobrimos uma força vital que permite a psique proceder num processo de causalidade não mensurável.

As vivências podem ser identificadas como tipos diferentes: “podem ser perceptivas, imaginativas, de recordação, do pensamento com qualidades diversas” (ALES BELLO, 2015b, p.78). A autora explicita, ainda, que:

Por meio das vivências coloca-se em evidência a existência de uma esfera psíquica (*see/e*) caracterizada por uma força, por uma energia psíquica que exerce uma função fundamental para a própria sobrevivência e para a capacidade de agir do ser humano (ALES BELLO, 2014, p.77).

Outra constatação é a de que as vivências ocorrem no cotidiano do viver, de forma ininterrupta, mostram-se num contínuo, conforme diz Stein (1992), em um “fluxo”, como será abordado no próximo tópico.

### **6.3.9 Fluxo das vivências**

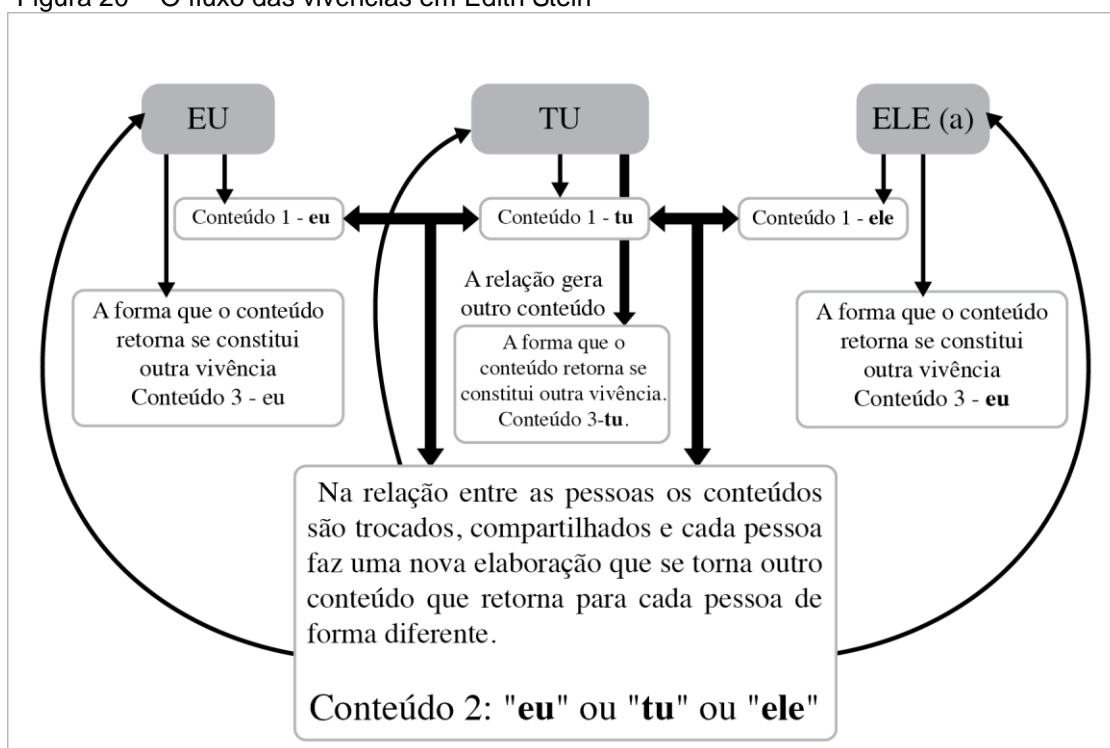
O conceito de “fluxo” remete à ideia de uma sequência, de um fluir como corrente de um rio. As vivências acontecem em fluxo e a pessoa vai formando a sua personalidade e todas as suas manifestações, expressões, ou “uma única ação e, portanto, uma expressão corporal única - um olhar ou um sorriso podem me dar uma

ideia do núcleo da pessoa” (STEIN,1917/1992, p.191)<sup>235</sup>.

É importante destacar que na “personalidade podemos entender o modo pelo qual o caráter de uma pessoa transparece em suas atitudes revelando algo de seu cerne intocável” (RUS, 2015, p.85). O fluxo das vivências é um conceito cunhado por Stein que pode ser representado a partir da Figura 20. É um movimento em que o eu realiza uma vivência (1) que possui um conteúdo específico (1). Essa mesma vivência que faço com o outro entra em relação com a vivência do outro sobre o conteúdo, gerando em mim um conteúdo (2) diferente do conteúdo que é gerado no outro (2). A partir dessa relação, o eu faz uma elaboração do conteúdo 1 e conteúdo 2 e produz uma nova vivência (síntese) gerando um novo conteúdo (3). Da mesma forma, o processo ocorre no outro.

Esse movimento ocorre a partir de um fluir contínuo, complexo e multirelacionado.

Figura 20 - O fluxo das vivências em Edith Stein



Fonte: DULLIUS, 2019.

<sup>235</sup> Una singola azione e così una singola espressione corporea – uno sguardo o un sorriso può darmi un'idea del nucleo della persona (STEIN, 1916/1992, p.191). Tradução nossa.



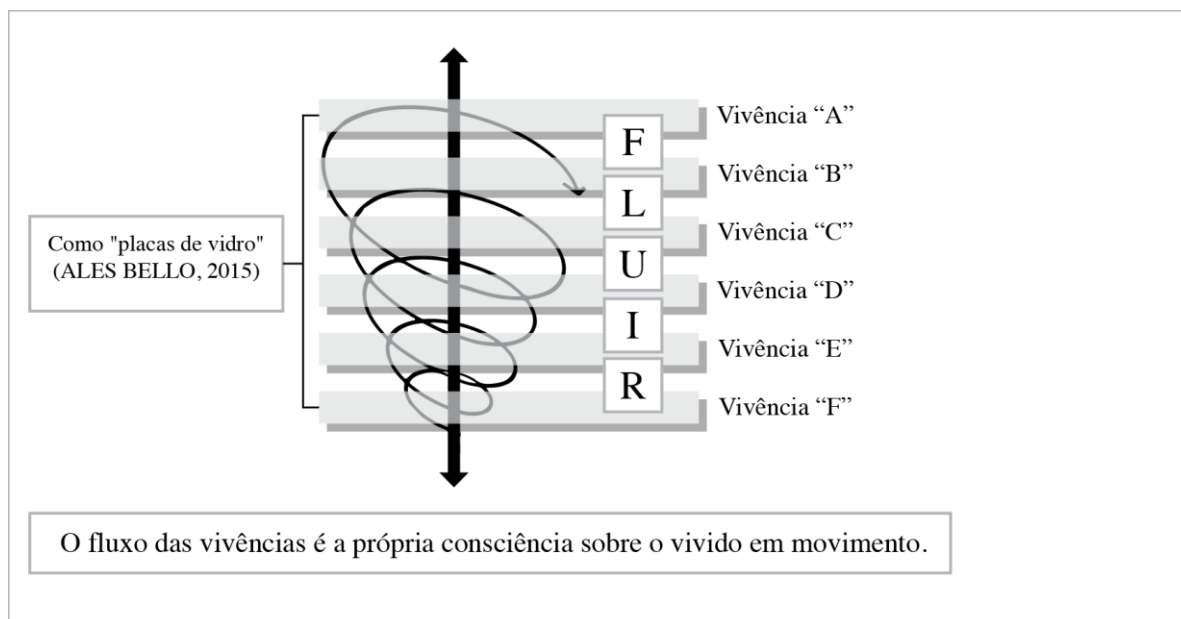
É interessante notar que o desenvolvimento pessoal, singular, vai configurando-se de forma viva, nova, em todas as circunstâncias e são movimentos em que o eu realiza trocas intersubjetivas de forma constante e por conta do que o eu elabora nestas trocas é capaz de reconhecer parte de si (como que em forma de um espelho), que ao visualizar esse eu que é refletido pelo outro, pode decidir por sua permanência ou mudança. Isso leva Stein afirmar que “a estrutura pessoal delimita um âmbito de possíveis variações dentre as quais a sua verdadeira ‘transformação’ (*Auspriigung*) pode se desenvolver 'sempre de acordo com as circunstâncias’” (STEIN,1917/1992, p.193).<sup>236</sup>

Portanto, os aspectos que envolvem a significação do sentir, a partir dos valores subjacentes e os sentimentos que se elaboram nas vivências, são elementos estruturantes da personalidade e do caráter de uma pessoa. É fundamental aprofundar o conceito de vivência no pensamento steiniano, explicado por Ales Bello (2015) por meio do exemplo das “placas de vidro” para elucidar o fluxo das vivências (STEIN, 1932-1933/2013). A autora explica que as placas de vidro podem sobrepor-se umas às outras e, mesmo assim, permitem que a luz atravesse todas elas ou se alguma estiver com sujeira, quebrada, isso será percebido através das demais. Também é possível olhar através de várias placas de vidro para a rua e, apesar de perceber a existência delas, é possível continuar vendo o que se passa na rua. Tal imagem é representada da seguinte forma:

Figura 21- As vivências: placas de vidro

---

<sup>236</sup> La struttura personale delimita un ambito di possibilità di variazioni entro le quali la sua "congiuntura" (*Auspriigung*) reale può svilupparsi "sempre secondo le circostanze" (STEIN,1917/1992, p.193). Tradução nossa.



Fonte: DULLIUS, 2019.

Compreender as vivências em fluxo remete à ideia de que há uma integração entre tudo o que é vivido e parte do que é vivo no presente tem dentro de si parte de vivências já transcorridas, porque o eu atual é também parte do eu já vivido por mim, assim como a memória de vivências dos pais que estão dentro de mim. Com base nesse entendimento sobre a forma como se dá o fluir das vivências, cabe refletir sobre os estados, sentimentos e atos vitais.

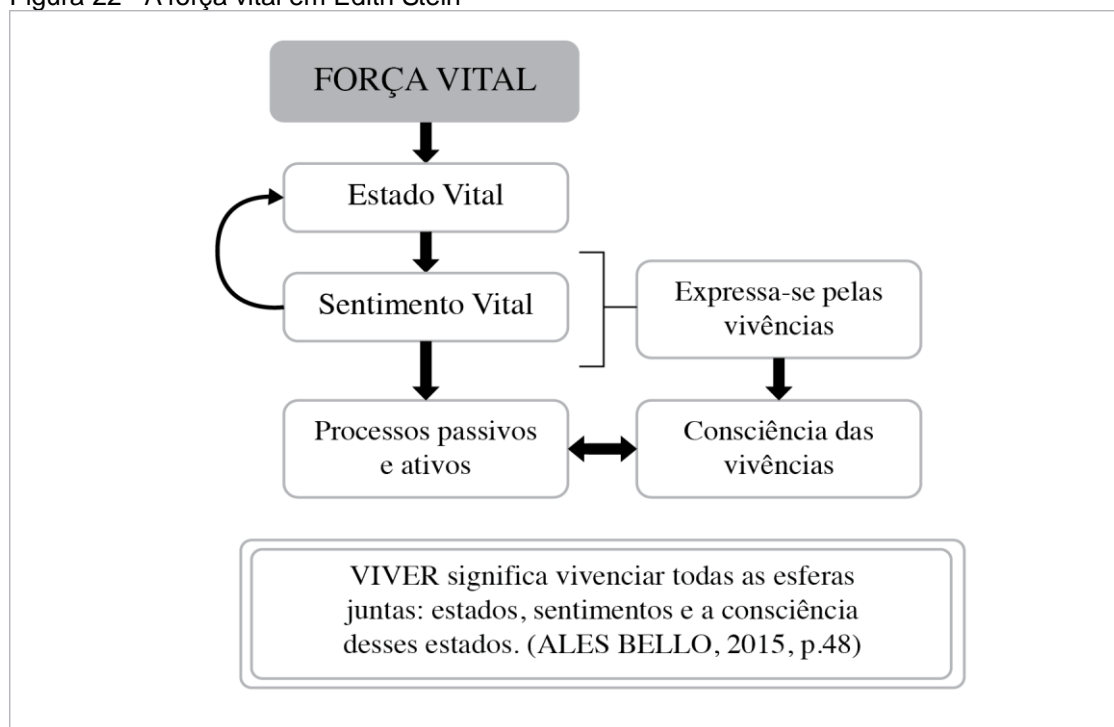
### 6.3.10 Estados, sentimentos e atos vitais

De acordo com Ales Bello (ALES BELLO, 2015b, p.44-48), a psique, em Edith Stein, manifesta primariamente os estados vitais e, a partir destes, manifestam-se os sentimentos vitais por meio das vivências. Os sentimentos vitais nutrem-se nos estados vitais e expressam-se pelas vivências que dão conta da força psíquica de cada pessoa.

A tomada de consciência das vivências permite identificar os diferentes tipos de vivências. Os estados e sentimentos vitais remetem a um sentido, denotam uma

“intencionalidade” (*Intentionalität*). A Figura 22 representa, de uma forma sintética, o que Edith Stein entende por força vital:

Figura 22 - A força vital em Edith Stein



Fonte: DULLIUS, 2019.

É imprescindível ressaltar que a vivência não tem seu fundamento apenas na esfera psíquica, mas também na esfera do espírito, pois essa agrega a diferenciação das vivências, a partir do acionamento da força interna que causa a motivação e “configura a sua personalidade” <sup>237</sup> (STEIN, 1959/1999, p. 243). Nesse desenvolvimento, a motivação é um elemento que nasce do espírito e que pode afetar, influenciar, de forma diferente, em cada pessoa o movimento dos estados vitais, dos sentimentos vitais e da consciência de tais vivências, definidos por Stein como “atos intencionais” (1931/2015).

A formação, como algo que afeta o ser humano, é um processo que se articula em mão dupla: do interno para o externo e do externo para o interno. É

<sup>237</sup> Stein argumenta que “visar a formação da personalidade, de modo que o ensino todo seja estruturado de acordo com esse objetivo (STEIN, 1959/1999, p. 256).

nessa articulação de forças que é possível formar, conformar o humano àquilo que ele deve ser, conforme explicitado no excerto a seguir:

Quando um assunto é surpreendente no nível sensível, 'afeto' (*affiziert*), então este é, por um lado, um apelo para o exterior; o intelecto é estimulado a voltar-se para uma coisa ou evento externo e, por assim dizer, para 'incorporá-lo espiritualmente'. Com base nas sensações sensíveis, ele carrega para dentro de si, conhecendo o caminho externo (STEIN, 1931/2015, p.35).<sup>238</sup>

Todas as vivências possuem um fundamento que demanda ser compreendido a partir do outro que se manifesta e não a partir daquilo que interpreto como experiência vivida pelo meu viver sobre tal situação (STEIN, 1917/1992, p.58). A predisposição para esse vivenciar envolve os passos da fenomenologia como abordagem metodológica de interpretação de qualquer tipo de vivência. Colher e recolher o que o outro manifesta como expressão de si-mesmo em ato significa que tal percepção representa uma vivência originária, diferente de outras situações de vivências que não são originárias. Deste modo, é importante distinguir a vivência originária e não originária para compreender os tipos de vivências: recordação, expectativa/fantasia e vivência presente, propostas por Stein (1931/2015).

Mas nem todas as experiências são dadas de uma maneira original, nem todas estão de acordo com seu 'conteúdo' original (*gehalt*): a memória, a expectativa, a fantasia, não têm seu objeto presente (*gegenwärtig*) em carne e osso dados a si mesmos. Mas apresentá-lo (*vergegenwärtigen*) apenas; e o caráter da presentificação é um momento imanente na essência desses atos não é uma derivação oriunda do objeto (STEIN, 1917/1992, p.58-59).<sup>239</sup>

Para Stein, a experiência que ocorre em ato presente é uma vivência originária, porque há um envolvimento e o colher do "conteúdo da vivência"

---

<sup>238</sup> Quando un soggetto è colpito a livello sensibile, "affetto" (*affiziert*), allora questo é da un lato, un appello verso l' esterno; l' intelletto è stimolato a volgersi verso una cosa o un avvenimento esterno e, per così dire, a "incorporarlo spiritualmente". Sulla base delle sensazioni sensibili lo porta dentro di sé, conoscendo il modo esterno (STEIN, 1931/2015, p.35). Tradução nossa.

<sup>239</sup> Ma non tutte esperienze vissute si danno in modo originario, né sono secondo il loro "contenuto" (*Gehalt*) originarie: il ricordo, l' aspettativa, la fantasia, non hanno il loro oggetto presente (*gegenwärtig*) in carne ed ossa davati a sé, ma lo presentificano (*vergegenwärtigen*) solamente; e il carattere della presentificazione é un momento immanente all' essenza di questi atti non é una determinazione derivata dagli oggetti (STEIN, 1917/1992, p.58-59). Tradução nossa.

(*Erlebnisgehalt*) (STEIN, 1932-1933/2013) em movimento de forma integral, atual. Já na vivência cujo conteúdo provém do resgate de memórias acionadas de vivências passadas, será possível que a pessoa decida se terá envolvimento dos sentimentos no presente, a partir das lembranças, ou se apenas são representações das vivências passadas. De qualquer forma, esse tipo de vivência não é considerado por Stein como experiência originária. Da mesma forma, refere-se às vivências que são a imaginação e a fantasia (futuro). É possível antecipar um desfecho por criativa antecipação ou intuição, mas ainda não é determinado o conteúdo que poderá ser colhido; por isso, também não é uma experiência originária.

Stein (1917/1992) distingue o entendimento de que o sujeito que recorda, fantasia, intui é originário, mas o conteúdo recordado, imaginado, intuído não é originário. Portanto, é possível que a recordação, como conteúdo, possa ir gradativamente tomando conta sem ser percebida, assumida pelo sujeito que recorda. Assim como é possível recordar intencionalmente e ativar sentidos vivenciados a partir dessas recordações. O conteúdo recordado ou imaginado é apenas uma presentificação que, ao final do processo de trazer à tona a lembrança ou imaginação, o sujeito que recorda, imagina, poderá refletir e posicionar-se diferente de sua primeira vivência do conteúdo recordado, imaginado.

Entretanto, esse mesmo ato que foi pensado, refletido e que produziu um impacto de vivência dessa ação, depois de um tempo, ao ser lembrado, não pode, apenas como memória, produzir o mesmo efeito. Assim, também, o perceber, colher a ação do outro, não poderá produzir o mesmo efeito no eu, porque cada pessoa possui a sua forma singular de vivenciar cada fenômeno, o que caracteriza um “preenchimento” distinto e singular:

Um ato de vontade esquecido não pode ter efeito, e um ato de vontade ‘reproduzido’ não é vivo, mas reapresentado e, como tal, incapaz de provocar um comportamento (tão pouco quanto em um quarto escuro, a fantasia de uma lâmpada acesa pode ajudar na iluminação necessária para ler); o ato da vontade deve antes permanecer em vida (*nachgelebt*), depois sobreviver (*durchgelebt*), a fim de ter um efeito (STEIN, 1917/1992, p.147).

240

---

<sup>240</sup>Un atto di volontà dimenticato non può avere un effetto, e un atto di volontà "riprodotto" non è vivo ma presentificato e come tale incapace di provocare un comportamento (tanto poco quanto in una

Dessa forma, o que realmente conta no fluxo das vivências é o momento presente que é um contínuo no existir. Para o universo profundo do “eu” não existe tempo, apenas o presente em sucessivo, tudo o que já passou é memória e o que ainda não chegou é expectativa, futuro que não impacta de forma definitiva, a menos que eu me deixe levar apenas pelo impulso do que me move como lembrança ou expectativa, o que não é capaz de construir o presente.

A empatia ocorre apenas na situação vivida no presente, no movimento de trocas intersubjetivas. O que eu colho é o agora que o outro está compartilhando, mesmo que esse conteúdo seja do passado do outro. O que o eu realiza é empatizar com o que esse outro expressa e o quanto essa memória o impacta no presente, ou seja, empatia é “o modo em que todo ‘eu’ se põe em contato com os outros e os conhece” (ALES BELLO, 2014, p.30). O ato de consciência em profundidade dos conteúdos guardados dentro de si (memórias atuais e futuras) capacita, potencializa a ação em liberdade de decidir, de escolher o sentido que esta vivência terá para si, nomeado por Stein em três graus de vivência:

Em todos os casos observados de apresentações de experiências vividas há três graus e, respectivamente, três modos de implementação, já que, no caso concreto, nem sempre se passam por todos os graus, mas frequentemente nos contentamos com um dos mais baixos: 1. emergir da experiência vivida; 2. a explicação do "preenchimento" (*erfüllende explikation*); 3. objetualização (*Vergegenstiindlichung*) resumindo, na experiência vivida explícita (STEIN, 1917/1992, p.63).<sup>241</sup>

Os três graus de vivência são uma explicitação didática exposta por Stein para compreender o que se constitui um fluir, um movimento contínuo no viver. Com um dos mais baixos, compreende-se que cada vivência faz emergir na consciência o seu conteúdo e nesse momento ocorre o “preenchimento”, ou seja, há um atualiza-

---

stanza buia la fantasia di una lampada accesa *può* procurarmi l'illuminazione necessaria per leggere); l'atto di volontà deve prima essere restato in vita (*nachgelebt*), poi sopravvissuto (*durchgelebt*), per poter avere un effetto (STEIN, 1917/1992, p.147). Tradução nossa.

<sup>241</sup> In tutti i casi osservati di presentificazione di esperienze vissute ci sono tre gradi e rispettivamente tre modalità di attuazione, giacchè, nel caso concreto, non si passa sempre attraverso tutti i gradi ma ci si accontenta spesso di uno dei più bassi: (1) emergere dell'esperienza vissuta (2) l'esplicazione "riempiente" (*erfüllende Explikation*) (3) l'oggettualizzazione (*Vergegenstiindlichung*) riassuntiva dell'esperienza vissuta esplicata (STEIN, 1917/1992, p.63). Tradução nossa.

se um reconhecer, um nomear dessa vivência. Na sequência do fluir, ocorre uma explicitação, distanciamento do eu que olha e reconhece o vivido como objeto, ou seja, posso conhecer, refletir sobre o mesmo.

Stein (1917/1992) analisa, de forma didática, o fenômeno e o movimento do sujeito em relação com o objeto, o que ocorre, enquanto a relação intersubjetiva, para potencializar as forças internas e como estas contribuem para o exercício da liberdade, da autonomia e responsabilidade no processo de formação e autoformação. Com efeito, os elementos que configuram a análise fenomenológica das vivências são fundamentais para compreender a ressignificação desenvolvida por Stein sobre o conceito de empatia, tanto para a sua pesquisa doutoral, como posteriormente quando sistematiza seu pensamento sobre a essência do trabalho docente. A empatia é uma condição essencial na relação educador-educando, tema que será trabalho no capítulo 7.

Concluindo este capítulo, afirma-se que, no percurso de sua escrita, desenharam-se dois grandes blocos temáticos: aspectos do contexto e concepção de educação alemã e os elementos constituidores da formação. No primeiro tópico, focou-se na contextualização do modelo alemão, permitindo mais compreensão de que como foi a trajetória de escolarização de Stein, assim como identificar os pensadores educacionais de seu tempo que a influenciaram a refletir sobre a educação e a formação. No segundo grande tópico do capítulo, descrevemos os aspectos que são imprescindíveis na proposta educativa de Stein: valores, motivação, interioridade, sensação, sentir e sentimento. Esses elementos são constituidores das vivências. É no fluir das vivências que, por sua vez, dá-se o viver do humano em qualquer contexto. A compreensão de tais elementos é imprescindível para avançarmos no aprofundamento, no próximo capítulo, do que é a empatia.

## 7 EMPATIA: INSTRUMENTO FORMATIVO POR EXCELÊNCIA

### 7.1 INTRODUÇÃO

O tema da empatia nasceu como primeiro projeto de pesquisa para Edith Stein (STEIN, 2018, p.511)<sup>242</sup>, sob a orientação de seu mestre Edmund Husserl, na área de Filosofia. Ela propõe a investigação do conceito de “*Einfühlung*”, ou seja, a empatia (entropatia). Essa estudiosa relata, na obra: “Vida de uma família judia e outros escritos autobiográficos”, que:

Durante suas aulas do curso 'Natureza e Espírito', Husserl havia dito que um mundo exterior, objetivo podia ser apreendido apenas intersubjetivamente, ou seja, por uma pluralidade de indivíduos que conhecem e que comunicam entre si. Para tanto, um pressuposto requerido era ter a experiência dos outros indivíduos. Husserl chamava essa experiência de empatia, em conexão com os trabalhos de Theodor Lipps, mas não explicava em que consistia. Era então uma lacuna a preencher: eu queria explorar a empatia (STEIN, 1933-1939/2018, p. 345).

Husserl propôs que Stein realizasse a sua pesquisa, incluindo o estudo da teoria de Theodor Lipps sobre empatia, para que, a partir desses resultados, ela desenvolvesse o seu trabalho. A abordagem de Theodor Lipps e do psicologismo sobre a empatia propunha uma experiência sobre o sentir o outro, ou seja, tratava a empatia como uma experiência em assumir em si mesmo a experiência do outro como critério de compreensão, como reprodução da vivência do outro. Theodor Lipps (1851-1914) e Max Scheller (1874-1928) apresentam conceitos de unipatia e simpatia. A compreensão do pensamento de Stein sobre a empatia sempre foi vinculado aos estudos e pesquisas desenvolvidas por Husserl <sup>243</sup>, mas Edith também concordou com aspectos do pensamento de Lipps e de Scheler, conforme ela mesma relata:

---

<sup>242</sup> A Tese de Doutorado de Edith Stein tratou sobre o Problema da Empatia (STEIN, 1933-1939/2018, p. 511).

<sup>243</sup> Aprofundar as raízes de seu pensamento e da pesquisa de Husserl não se constitui objeto deste capítulo e sugere-se a pesquisa de BAREA, Rudimar. O tema da empatia em Edith Stein. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, RS, 2015, Capítulo I, p.16-37.



Na primeira parte, amparada em algumas anotações tiradas dos cursos de Husserl, examinei o ato de 'empatia' como um modo particular de conhecimento. Sobre essa base, abordei um tema que sempre me interessou especialmente e que depois me ocupou em todos os meus trabalhos posteriores: a constituição da pessoa humana (STEIN, 1933-1939/2018, p. 511).

Stein assumiu o desafio e, gradativamente, passou a tomar como sua a inquietude em relação ao que se apresentava como resposta das ciências sobre quem é o ser humano e como se dão as suas relações. O desafio radical consistia em estudar como acontecia o “dar-se conta (*Gewahren*)” do outro no seu próprio viver, reconhecendo um outro diferente de si:

Todas essas vivências da experiência do outro referem-se a uma espécie de fundamento do ato em ação no qual a experiência do outro é compreendida e que agora queremos designar, independentemente de todas as tradições históricas relacionadas à palavra, como *empatia*. Colher e descrever esses atos na sua máxima generalidade da essência é a nossa primeira tarefa (STEIN, 1917/1992, p.56).<sup>244</sup>

O percurso realizado por Stein, na abordagem do tema empatia, “nascia da análise crítica às abordagens realizadas até aquele momento que consideravam a empatia do ponto de vista estético, ético, psicológico-genético e epistemológico” (STEIN, 1917/1992, p.52). Portanto, em seu processo de pesquisa, a elucidação dos estudos existentes era fundamental para desenvolver os fundamentos próprios. Ela dizia que a “[...] empatia, de fato, se recusa a deixar-se classificar em um dos setores atuais da psicologia e quer ser estudada em sua própria essência” (STEIN, 1917/1992, p.76).<sup>245</sup>

A grande indagação de Stein em sua pesquisa sobre empatia residia em compreender o que significava. Conforme Ales Bello (2014, p.53), é o “dar-se conta da experiência vivida pelo outro que me é estranho”. O método essencial, para realizar esta pesquisa, foi a fenomenologia que, segundo Stein, só poderia exercer o

---

<sup>244</sup> Tutte queste datità del vissuto altrui rimandano a una sorta di fondamento degli atti in cui viene colto il vissuto altrui e che ora vogliamo designare, prescindendo da tutte le tradizione storiche legate alla parola, come *empatia*. Cogliere e descrivere questi atti nella massima generalità dell'essenza, è il nostro primo compito (STEIN, 1916/1992, p. 56). Tradução nossa.

<sup>245</sup> L'empatia infatti rifiuta di lasciarsi classificarsi in uno dei settori correnti della psicologia e vuole essere studiata nella sua essenza propria (STEIN, 1916/1992, p. 76). Tradução nossa.

seu papel se ela mesma refundasse as suas bases para exercer o propósito de clarificação de todas as coisas, uma vez que os métodos existentes naquele momento não deram conta dessa explicação (STEIN, 1917/ 1992).

O texto da tese doutoral de Stein evidencia que sua pesquisa seguiu com rigor as exigências da fenomenologia, aponta a base teórica dos estudos e afirma a sua posição autoral, evidenciando a sua profunda apropriação das teorias de seu tempo, que permitiram a crítica e a originalidade de sua forma de pensar a questão da empatia. Isso é testemunhado por Husserl, quando este comenta com Stein o seu trabalho que “revela um pensamento bastante autônomo” (STEIN, 1933-1939/2018, p. 526). A filósofa assume uma linha de pensamento sobre o ser humano, na perspectiva de superação da visão dualista (corpo e alma separados) para uma visão integrada, em que o corpo (material-vivente), espírito e alma estão profundamente integrados e apresenta a empatia como potencial humano de conexão consigo, com a natureza, com o outro e com Deus.

A fenomenologia surge como uma nova abordagem de análise dos fenômenos, enfrentando o idealismo, conforme analisa Ardigò na apresentação da obra de Stein sobre a empatia:

O problema do 'idealismo', que foi incorporado na 'constituição da realidade externa', revelou-se assim o problema central do debate na época dentro da escola fenomenológica e é sobre esse problema que Edith Stein concentra sua atenção. Mas a sua abordagem ao problema não é uma abordagem direta, passa pela relação do sujeito com outros sujeitos diferentes dele: a realidade externa só pode ser apreendida em um horizonte intersubjetivo (ARDIGÒ, 1992, p.23).<sup>246</sup>

Stein começa sua tese perguntando-se: “a análise da empatia quer responder à pergunta: o que significa 'dar-se conta' da experiência vivida pelo outro que me é

---

<sup>246</sup> Il problema dell' “dealismo”, che si concretizzava in quello della “costituzione della realtà esterna”, si rivelava così il problema centrale del dibattito di allora all'interno della scuola fenomenologica, ed è su questo problema che Edith Stein concentra la propria attenzione. Ma il suo approccio al problema non è un approccio diretto, bensì passa attraverso il rapporto del soggetto con altri soggetti diversi da lui: la realtà esterna può essere colta solo in un orizzonte intersoggettivo. È questo orizzonte e dal suo costituirsi che occorre dunque partire (ARDIGÒ, 1992, p.23). Apresentação da obra traduzida para o italiano de Edith Stein sobre a Empatia. Tradução nossa.

estranho?” Conforme Adigò (1992, p.13),<sup>247</sup> Stein entende que a “a empatia é assim colocada como a ponte entre as duas margens do rio da vida pessoal e coletiva.” Com vistas de avançar na compreensão do conceito de empatia, faz-se um resgate de apontamentos de Stein em sua pesquisa sobre esse conceito.

## 7.2 CONCEITO DE EMPATIA EM EDITH STEIN

O conceito de empatia guarda uma compreensão polissêmica e que perdeu, ao longo do tempo, a significação etimológica de sua origem. A palavra empatia tem origem no termo grego *empathia*, que significa sentir por dentro. A partícula, da palavra *én*, significa em dentro e *pathos* significa paixão, afeto, sofrimento, sentimento. No decorrer da história das culturas, a palavra empatia passou a ser compreendida pela ideia de sentir como o outro as mesmas coisas e da mesma forma que ele sente, desviando de seu profundo sentido (MANGANARO, 2016, p.45-46).

As vivências podem ser do tipo: intuitiva, afetiva, empática e transcendente. Stein, afirma que “a vivência (*Erfahrung*) a qual o conhecimento da experiência vivida do outro se refere, é chamada de empatia” (1917/1992, p.75).<sup>248</sup> Portanto, a empatia guarda um sentido epistemológico por se tratar de uma forma de conhecer por excelência. Por mais que o eu compartilhe uma vivência com o outro, nunca deixará de ser um “eu” e um “tu”. O que pode ocorrer é uma outra vivência de comunhão entre um “eu” e um “tu”, pela profunda intimidade da vivência empática. Essa comunhão pode formar um “nós”. A propósito disso, Stein assim se expressa: “No meu sentir este corpo e vida do eu e do tu emerge um 'nós' como um sujeito de grau mais elevado”(STEIN, 1917/1992, p.72).<sup>249</sup> Tal conceituação é analisada por Ales Bello (2014, p. 54-55) quando esta identifica, na empatia, a possibilidade do ser

---

<sup>247</sup> L'empatia si colloca, dunque, come il ponte tra le due rive del fiume della vita personale e collettiva [...] (ADIGÒ, Achille. Apresentação da obra traduzida para o italiano de Edith Stein sobre a Empatia. Tradução nossa.

<sup>248</sup> L'esperienza (*Erfahrung*) a cui rimanda il sapere dell'esperienza vissuta altrui si chiama empatia (STEIN, 1917/1992, p.75). Tradução nossa.

<sup>249</sup> Nel mio 'sentire' questo guadagna corpo e vita, e dall'lo' e dal tu emerge il 'noi' come un soggetto di grado più elevato (STEIN, 1917/1992, p.72). Tradução nossa.

humano expressar a sua individualidade em movimento de troca com o outro na sua plena alteridade e, portanto, efetiva o compartilhar intersubjetivo.

A simpatia é concebida por Stein (1917/1992) como um movimento de aproximação e incorporação em si do que se passa na vivência do outro, emergindo fortemente o senso de imitação. Ela apresenta o exemplo da situação de uma peça de teatro em que o ator é muito expressivo em sua encenação da situação de dor e a plateia vai acompanhando o enredo de tal forma que, ao olhar em volta, percebem-se muitas pessoas evidenciando uma sensação de sufocamento e tristeza. Entre essas pessoas algumas até choram diante do quadro assistido. “Esse tipo de vivência chama-se simpatia (*mitfühlen*)” (STEIN, 1917/1992, p.144).

No decorrer da tese, Stein fundamenta a diferenciação conceitual entre empatia e unipatia. Afirma que “a empatia não é, portanto, unipatia (*Einsfühlung*)” (STEIN, 1917/1992, p.71).<sup>250</sup> A vivência da unipatia é apresentada por Theodor Lipps (1851-1914) como um fundir-se com o outro, ou seja, o eu assume de tal forma o vivenciar do outro que passa a ser un só com ele. Porém, para Stein, a unipatia já é uma expressão do “eu” e do “tu” na relação que potencializa a geração do “nós”. É esse “nós” que poderá ser considerado a unipatia.

Stein (1917/1992) concorda com alguns aspectos apresentados por Theodor Lipps, como, por exemplo, quando este fala que a empatia implica em uma participação interior da vivência do outro e que esse sentimento é um tipo de ato de vivência do outro. Contudo, para Stein, fica evidente que o enfoque de Theodor Lipps sobre empatia está mesclado com a teoria da imitação, reduzindo a descrição dos fenômenos e toma como ponto de partida o indivíduo psicofísico e sua expressão, como uma datidade simbólica. Stein discorda de Lipps “sobre o que este considera a vivência da recordação e da fantasia como uma vivência plena, tal como a empatia” (STEIN, 1917/1992, p.65).

Apresenta-se, a seguir, um suscinto rastreamento das pesquisas sobre a empatia, citadas por Stein em sua tese e que serviram para ela estudar, criticar e cunhar a sua concepção. Afirma que a empatia não pode ser pensada a partir de pressupostos já dados pela psicologia ou outras ciências, mas sim, ser pensada a

---

<sup>250</sup> Empatia non è dunque unipatia (*Einsfühlung*) (STEIN, 1916/1992, p.71). Tradução nossa.

partir de fundamentos próprios e, por essa razão, fez-se necessária a sua apropriação histórica do conceito (STEIN, 1917/1992, p.76).

Encontramos, em Edith Stein, a diferença entre a simpatia (*Mitfühlen*) e empatia (*Einfühlen*). Ela evidencia que há um grau substantivo de qualidade e profundidade de tais vivências e cada uma carrega em si uma unidade. A vivência da simpatia ocorre por meio de uma relação com o outro em que o eu possui parte da contrapartida do conteúdo de tal vivência, como, por exemplo, quando uma pessoa alegra-se por seu amigo ter sido aprovado no exame, o que o levará a fazer uma viagem em conjunto consigo. Essa alegria nasce, em geral, de uma relação simpática (STEIN, 1917/1992, p.68).

No Quadro 17, reportamo-nos a alguns autores citados na tese e que travam um diálogo conceitual com Stein que, por sua vez, também trava com eles.

Quadro 17- Fontes de estudo sobre Empatia em Stein

| Autores                               | Contexto - Conceito de Empatia  |
|---------------------------------------|---|
| Friedrich Theodor Vischer (1807-1887) | Filósofo alemão, teórico literário, romancista, poeta, dramaturgo, crítico de arte, professor universitário, escritor. Pesquisava a Estética Filosófica, o sentir psicofísico, corporal e emocional e a percepção de formas sensíveis.  |
| Robert Vischer (1847-1933)            | Filósofo alemão introduziu o termo “empatia” na literatura. Discutia a ideia de que a empatia significa o “preenchimento ( <i>Erfüllung</i> ) de um ser sensível estranho distinto de mim com um conteúdo espiritual em geral” (MANGANARO, 2016, p.46). Defendeu sua tese de doutoramento (1872) com o tema: “Sobre um sentimento de forma ôntica”.   |
| Moritz Geiger (1880-1938)             | Filósofo. Além da fenomenologia, dedicou-se à psicologia, à epistemologia e à estética. Essência e significado da Empatia. Ênfase de seu estudo foi objeto o que desperta algo em nós. Foi aluno de Lipps, Wundt e Husserl. Stein concorda com ele sobre a necessidade de discutir alguns pontos que causam confusões sobre o problema da empatia (STEIN, 1916/1992, p.74). Ele desenvolveu um trabalho em 1910 intitulado: “Essenza e Significato dell'Empatia” (MANGANARO, 2016, p.47)  |
| Stephan Witasek (1870-1915)           | Psicólogo. Aluno de Meinong. Considera a representação como uma vivência intelectual que se contrapõe à emotiva. Questiona o papel da representação na vivência empática, o que é contestado por Stein. Stein concorda com o autor quando diz que a empatia pode ser uma representação intuitiva em situações em que é possível objetivar o conteúdo (objeto) da empatia, não na totalidade das vivências. Levanta o problema da representação ou intuição sobre o objeto da empatia. Nega que no ato empático exista o aspecto do sentimento, da |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
|                                 | emoção, visão que Stein discorda (STEIN,1917/1992, p. 75).  |
| Marx Scheler<br>(1874-1928)     | Filósofo alemão. Fenomenólogo. Estudos sobre ética, antropologia filosófica, e filosofia dos valores. Apresenta a ideia de percepção do outro verdadeiro. Identificação com o outro. Percepção do outro. Conceito de corpo vivo. (STEIN, 1917/1992, p.142). Trata o conceito de causalidade psíquica (STEIN, 1917/1992, p. 143). Concorda com Scheler sobre a possibilidade da percepção interna de contemplar a ilusão (STEIN, 1917/1992, p.167). Discute a percepção interna e a externa e também o conceito de “do que é próprio” e “o que é do outro”. Stein aponta aspectos que apesar de uma argumentação divergente, acaba por convergir em alguns aspectos com o pensamento de Husserl sobre o que constitui percepção interna e externa. (STEIN, 1916/1992, p. 79; p. 90-92). Ela contesta que a empatia insere-se como vivência da percepção interna (STEIN, 1917/1992, p.79; p.97). Elaborou o conceito de atualidade e não atualidade do ato empático (STEIN, 1917/1992, p.79; p. 96). Os temas trabalhados por Scheler foram: Consentir ( <i>Mitgefühl</i> ) e participação afetiva simpática ( <i>Einsfühlung</i> ) ( <i>Sympathie</i> ) (MANGANARO, 2016, p.48). |
| Hugo Münsterberg<br>(1863-1916) | Psicólogo alemão. Estudou a estrutura de valor. Stein analisa o conceito de ato de vontade apresentado pelo autor (STEIN, 1917/1992, p.79; p.97). Conceito de representação (STEIN, 1917/1992 p.135).   |
| Wilhelm Dilthey<br>(1914-1974)  | Desenvolveu novos fundamentos para a Psicologia. Tratou-a como uma ciência descritiva e analítica. Stein concordava em parte com esse posicionamento. (STEIN, 1916/1992, p.173; p.197-198). “Desenvolveu a teoria da compreensão versus a explicação no contexto das Ciências do Espírito” (STEIN, 1932-1939/2018, p.511).  |
| Alexander Pfänder ( 1870-1941)  | Filósofo alemão. Fenomenólogo, estudioso de lógica e psicologia. Stein concorda com a sua tese de que o exercício da vontade parte do exercício do pensamento (STEIN, 1917/1992, p.187-189).  |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Edith Stein, no decorrer de sua tese, cita ainda vários outros teóricos como: Paul Stern (STEIN, 1917/1992, p.82), Alfred Karl Julius, Adolf Biese (1856-1930) (STEIN, 1917/1992, p.83); Hermann Siebeck (1842-1920) (STEIN, 1917/1992, p.84); Joseph Royce (1855-1916) (STEIN, 1917/1992, p.133), entre outros. Mas, também, na obra “Vida de uma família judia e outros escritos autobiográficos”, destaca a importância dos cursos de Max Scheler e Wilhelm Dilthey para as suas pesquisas (STEIN, 1933-1939/2018, p.511) sobre a empatia.

Importa, aqui, considerar, de forma especial, como Stein pondera sobre os escritos de Lipps, uma vez que foi esse autor indicado por Husserl para ser o principal interlocutor de pesquisa sobre a empatia. Encontramos em sua tese

doutoral vários aspectos que ela aponta como concordantes e discordantes. Segue no Quadro 18 indicações do modo como ela se utilizou deste autor, com o objetivo de compreender sua pesquisa:

Quadro 18 - Concordâncias e discordâncias de Stein a Lipps

| <b>Stein concorda com Lipps</b>   | <b>Stein discorda de Lipps</b>  |
|---|---|
| Empatia é uma participação interior na vivência.  | Lipps considera que a recordação e a expectativa são vivências plenas de empatia e Stein, diz que não (STEIN, 1917/1992, p. 64-65).   |
| Existem outras formas de vivência empática.   | Considera que a memória, a fantasia e a expectativa são vivências originárias.  |
| Há possibilidade de empatizar com algo que foi empatizado por uma 2ª pessoa sobre o conteúdo colhido de uma terceira pessoa. Esse tipo de vivência Lipps chama de "simpatia reflexiva" e Stein renomeia como "interabilidade da empatia". | Indica que seu o seu objeto de estudo não está nos efeitos da empatia e sim sobre a vivência empática. Considera possível refletir sobre a reflexão (STEIN, 1917/1992, p.73). Lipps entende que há a empatia negativa e Stein não compreende assim. |
| Vivência originária retorna a mim empatizada (STEIN, 1916/1992, p.73).  | Vivência empática faz com que o "eu" e o "tu" se tornem um só (unipatia) (STEIN, 1917/1992, p.79).  |
|   | Empatia é um tipo de imitação e associação.   |
|   | Conceito de individualidade (STEIN, 1917/1992, p.100).  |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Stein encontra forte concordância com Lipps quando diz que a empatia é o ir ao encontro e que este encontro dá-se por meio do corpo físico:

Podemos agora tomar uma posição contra outras tentativas de constituição do indivíduo que encontramos na literatura sobre empatia. Vejamos agora como Lipps afirma com toda a razão que nosso próprio indivíduo, assim como a multiplicidade do eu, é baseado na percepção dos corpos físicos dos outros nos quais, através da empatia, encontramos uma vida consciente (STEIN, 1917/1992, p.135).<sup>251</sup>

<sup>251</sup> Possiamo ora prendere posizione nei confronti di altri tentativi di costituzione dell'individuo che incontriamo nella letteratura sull' empatia. Ora vediamo come Lipps affermi con pieno diritto che il nostro proprio individuo, così come la molteplicità degli io, si attua sulla base della percezione di corpi fisici altrui nei quali, mediante l'empatia, troviamo una vita cosciente (STEIN, 1917/1992, p.135). Tradução nossa.

O empatizar envolve um momento de ir ao encontro, desprender-se de si por instantes e de seus referenciais, convicções e saberes para colher e acolher o conteúdo do que se apresenta pelo vivenciar do outro no eu-mesmo. Por ser uma experiência (*Erfahrung* = esperienza; *erfahren* = sperimentare) “*sui generis*”, Ales Bello (2000) sintetiza os contrapontos de Stein em relação aos autores por ela estudados:

Edith Stein submete à crítica algumas interpretações do fenômeno relacionadas com os nomes de T. Lipps e M. Scheler, afirmando que não se trata nem de associação, nem de analogia por inferência e tampouco de imitação e o resultado não é nem a unipatia, nem a simpatia reflexa, como eles propuseram, mas estamos na presença de um ato autônomo que está na base de todos os atos referidos e implica uma clara distinção entre os sujeitos; desse modo compreendemos porque os próprios sujeitos mantem a própria individualidade, ligada também profundamente à sua corporeidade, embora podendo se reconhecer e comunicar mutuamente (2000, p.161).

O ato de empatizar, para Stein, guarda uma singularidade que se explicita na relação intersubjetiva e que sempre será única. A propósito disso, ela assim se expressa: “No ato de empatizar tenho presente o vivenciar do eu e nosso acolher (*Erfassen* = colher; *Erfassung* = colhimento) o vivenciar do outro. Sabemos que a parte do estudo de Stein que constava na primeira parte de sua tese não foi publicado. A filósofa lamenta-se disso, porque representa parte de um tesouro perdido:

Acompanhando a vasta literatura sobre 'empatia' que eu havia estudado em profundidade, acrescentei ainda alguns capítulos sobre 'empatia' nas dimensões social, ética e estética. Mais tarde, não imprimi essas últimas partes com o resto da tese (STEIN, 1933-1939/2018, p.512).

Considerando ser a tese sobre empatia a primeira obra autoral em que Stein sistematiza seu pensamento filosófico fenomenológico, explicita total alinhamento conceitual com Husserl e apresenta os fundamentos de seu pensamento para quem se aventura conhecer as obras da autora.



### 7.3 A VIVÊNCIA DA EMPATIA COMO MOVIMENTO

Uma das grandes contribuições advindas da leitura da obra de Edith Stein sobre o conceito de empatia é o da Ales Bello. Esta autora observa que Stein: 1) articula a relação intrapessoal e interpessoal de forma intersubjetiva, 2) aplica a redução fenomenológica, 3) escava para “ir às coisas mesmas” (fenômeno); 4) busca evidenciar a essência (*epoché*); 5) analisa a vivência (*erleben*); 6) prioriza a vivência (*erlebinis*) como experiência originária vivida no interior e 7) evidencia como compreender a vivência do outro (alteridade).

No decorrer deste capítulo, apresentam-se brevemente alguns aspectos aprofundados que servem como chave de leitura sobre a tese de Stein, no horizonte da formação, parte dos objetivos desta pesquisa.

#### 7.3.1 Relacionar a dimensão intrapessoal e interpessoal de forma intersubjetiva

O aprofundamento de Stein sobre empatia partiu de uma base antropológica que demonstra como o ser humano passa a se (re) conhecer a si-mesmo, a partir do reconhecimento do outro, como outro ser “si-mesmo”, desde o seu nascimento (STEIN, 1932-1933/2013). Esse processo ocorre mediante o movimento inicial da sensação, percepção, recordação ou outro modo que o fenômeno se manifesta, porque “o fenômeno é a base exemplar para a consideração da essência”<sup>252</sup> (STEIN, 1917/1992, p.54) de qualquer tipo de vivência. A fenomenologia, como método para se aproximar das vivências próprias e do outro como legitimamente outro, não se contenta com uma percepção superficial, mas escava na essência para “abstrair a ideia (*ideirante abstraktion*)<sup>253</sup> mais profunda, a verdade de si e do que o outro doa, manifesta de si mesmo (*datitá*)” (STEIN, 1917/1992, p.55).

---

<sup>252</sup> Ogni fenomeno è una base esemplare per una considerazione dell' essenza (STEIN, 1916/1992, p. 55). Tradução nossa.

<sup>253</sup> [...] nell' astrazione ideante (*ideierende abstraktion*) (STEIN, 1916/1992, p. 55). Tradução nossa.

A originalidade de Stein “tem seu ponto de partida na fenomenologia da empatia como epistemologia que a apresenta como fundamento interno e externo das relações que o ser humano estabelece como o sujeito que está em movimento” (PEZZELA, 2013, p.39). Todas as suas vivências são fenômenos pessoais e de relação com o outro distinto de si-mesmo. Faz com que a orientação das relações seja o ponto de encontro da intersubjetividade humana; sempre partindo do entendimento de que o ser humano é psicofísico.

Stein (1917/1992) relata que Husserl traz para a escola fenomenológica a discussão sobre a dimensão da intersubjetividade e da relação com a natureza para ressignificar a compreensão do conceito de empatia. Ao realizar uma análise fenomenológica das interações do ser humano, em múltiplas dimensões, Stein identifica as categorias fundantes do ser pessoa: os eixos da identidade e da alteridade, a partir de uma visão transcendental e intersubjetiva, que se impõe como critério e a busca de compartilhamento entre sujeitos, “assim se estabelece uma relação intersubjetiva” (ALES BELLO, 2014, p.30) ou entre a pessoa que empatiza e o objeto. Essa estudiosa, em sua análise, resgata o conceito de empatia em Husserl:

A palavra alemã utilizada por Husserl (*Einfühlung*) é composta por três partes, o núcleo *fuhl* significa ‘sentir’. Há na língua grega uma palavra que poderia corresponder a *fuhl* (e a *feeling*, derivada da língua latina): *pathos*, que significa ‘sofrer’ e ‘estar perto’. A palavra empatia é uma tentativa de tradução desse sentir em termos linguísticos espontâneos do ser humano, para sentir o outro. Uma outra tradução poderia ser *intropatia*. [...]. Usamos *intropatia* para dizer que, imediatamente, captamos que estamos diante de seres vivos como nós (2006, p. 64-65).

Ales Bello (2014, p.53) evidencia a possibilidade de utilizar o termo "entropatia" como outro nome para empatia, uma vez que também este dá conta da mesma vivência. Considera que, no ato de empatizar, ocorre um despertar no "eu" de vivências que o colhimento, o acolhimento da vivência do outro provoca no próprio eu. Stein exemplifica com a experiência da alegria, quando, por vezes, o empatizar a alegria do outro a partir do contato com o objeto da alegria do outro, faz despertar, enriquecer a minha própria alegria, que poderia estar “escondida” no meu interior (STEIN, 1917/1992, p.72). Esse desafio é parte do processo de

conhecimento do outro e sua forma de conviver; mas também desenvolve uma forma de se relacionar com o transcendente.

A empatia implica em acionar a consciência do movimento que está em curso para passar de um grau para o outro, até chegar à plena empatia, chamada de vivência intencional, que se diferencia substancialmente da experiência de simpatia ou entropatia, que são muito distintos (STEIN, 1917/1992, p.81). O elemento fundamental para compreender a vivência do empatizar está na vida em movimento que se dispõe a captar a essência do outro ser humano no seu vivenciar próprio. Passo a colher o que o outro revela de si. “Tal vivência não pode ser explicada pela teoria da associação porque em cada vivência é irrepetível e singular o que passa a ser gerado pelas pessoas em relação” (PEZZELA, 2013, p.39). A condição vivencial se estabelece como própria, pessoal, singular em cada pessoa, portanto, na profundidade não há representantes, mediadores de sentido, cada ser humano efetua o seu processo de significação: “A empatia, por outro lado, coloca-se imediatamente como um ato experimental e atinge diretamente seu objeto - sem representantes. Nem mesmo a teoria da associação nos dá a gênese da empatia” (STEIN, 1917/1992, p.82).<sup>254</sup>

Vale ressaltar que as vivências empáticas são situações que foram refletidas, pensadas, acolhidas a partir da consciência de estar em relação com o outro na sua singularidade e originalidade. É pela empatia que o ser humano ativa a sua dimensão espiritual para estabelecer um tipo de relação mais profunda, de ordem intersubjetiva. A vivência empática é capaz de colher do outro também as vivências que o outro reprime dentro de si e evita expressar, fazendo um esforço para conter e esconder. Quando esse outro sente medo de tomar determinada atitude, mesmo sem revelar, nomear essa vivência, seu ser psicofísico encontra uma “brecha” para extravasar, transbordar essa vivência por meio de diferentes expressões de seu corpo e anuncia o que se passa em sua essência. Nos seguintes tópicos, percorre-

---

<sup>254</sup> L'empatia invece pone l'essere immediatamente come atto sperimentante e raggiunge direttamente il suo oggetto – senza rappresentanti. Neanche la teoria dell'associazione ci dà la genesi dell'empatia (STEIN, 1917/1992, p.82). Tradução nossa.

se o caminho de aplicação da abordagem fenomenológica do fenômeno para explorar a vivência da empatia como epistemologia da relação intersubjetiva.

#### 7.4 REALIZAR A EPOCHÉ (ἐποχή) E EVIDENCIAR A ESSÊNCIA

Stein (1959/1999) explica que o movimento de empatizar desafia a pessoa a perceber se está empatizando com o outro, a partir do que o outro entrega, expressa como motivação ou se representa a causalidade em sua expressão. Por exemplo, se uma pessoa com quem estou conversando fica com o rosto muito vermelho no contexto da conversa, demanda saber se esse fenômeno ocorreu por vergonha, por raiva ou por alguma situação biológica. Esse esforço de reconhecer, colher do outro, é que faz com que a relação intersubjetiva aconteça em profundidade. A vivência da empatia deve ultrapassar sempre a relação causal. Por essa razão, “é importante fazer-se sempre um questionamento sobre os possíveis equívocos” (STEIN, 1917/1999, p.161). Essa filósofa faz referência aos possíveis equívocos de percepção na relação com o outro porque a pessoa pode não estar verdadeiramente apropriada de elementos que a fazem ir ao encontro do outro e colher a verdade do outro sem “misturar-se” nesse conteúdo.

As diferentes expressões da relação empática permitem colher a unidade de caráter da pessoa em relação. O conceito de “Eu puro”,<sup>255</sup> utilizado por Stein, dá conta do fundamento de tudo o que é o “eu”, diferente do outro, que manifesta a sua alteridade de forma diversa (STEIN, 1917/1992, p.100-101). Ales Bello (2013, p.21) contribui na compreensão de que “a *epochè* é a primeira operação introdutória ao procedimento metódico que conduz a colocar em evidência a estrutura do ser humano e também a consciência do mundo presente na sua compreensão mais ampla”.<sup>256</sup>

---

<sup>255</sup> Sugere-se a leitura do verbete desenvolvido por Maria Cecilia Isatto Parise na obra “Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein” (ALFIERI, 2014, p. 129-131)

<sup>256</sup> [...] l'*epochè* è una prima operazione introduttiva al procedimento metodico che conduce alla messa in evidenza della struttura dell'essere umano ed anche alla conoscenza del mondo inteso nella sua accezione più ampia (ALLES BELLO, 2013, p. 21). Tradução nossa.

O exercício da *epoché* envolve “[...] colocar entre parêntesis para mudar a atitude” (ALES BELLO, 2016, p.21). A atitude a que a autora refere-se é que, ao perceber a existência da outra pessoa, deve-se deixar de lado a primeira impressão, o aspecto factual, que é um movimento que pode estar impregnado com a própria história, elementos sócio-culturais, marcas de outras vivências, para permitir que essa outra pessoa manifeste (*datitá*) o seu verdadeiro ser e eu possa colher e acolher em mim. Portanto, o perceber é a vivência em ato presente do que está sendo vivido no encontro do eu com o objeto.

Na empatia, a essência do outro é captada a partir da atitude do eu que, de forma consciente, realiza-se a *epochè* para adentrar noeticamente na vivência alheia. Dessa forma, é possível reconhecer o conteúdo da vivência do outro na sua plena alteridade. A vivência empática, no seu quarto grau, viabiliza os processos de autoconhecimento e conhecimento do outro, acionando dentro de si os valores, a força de vontade e a visão de mundo das relações culturais. Também permite que sejam apreendidas as realidades da vida por meio do ser psicofísico e por decisão livre do indivíduo, pelo exercício da vontade.

A vontade não possui uma expressão corpórea específica, mas atravessa diferentes atitudes que revelam um tipo de prontidão, de ação e de atitude. Stein apresenta um exemplo mostrando que, em uma situação que uma pessoa franze a testa e de súbito coloca-se em pé, significa que esse “[...] movimento não é expressão de uma decisão da vontade, mas resultado do sentimento de resolução, da ação, da inquietude que irrompe em mim” (STEIN, 1917/1992, p.122)<sup>257</sup>.

Ademais, a vontade manifesta-se em ações contrárias à resistência. As manifestações de resistência, diante dos fenômenos, são exatamente contrárias ao impulso de ação e de enfrentamento. A consciência desse movimento permite o exercitar do domínio da vontade sobre a força do impulso da resistência (STEIN, 1917/1992, p.123).

---

<sup>257</sup> [...] movimenti non sono espressioni di una decisione della volontà, ma del risultante sentimento della risolutezza, dell'attività, dell'inquietudine che mi riempie" (STEIN, 1917/1992, p. 122). Tradução nossa.

É importante considerar que o exercício da vontade e o predomínio da mesma à reação causal da condição psicofísica é diferente em cada pessoa e em distintas situações. Há momentos em que a condição psicofísica prepondera e domina a vontade (quero ir até a casa de alguém, mas o cansaço físico é muito maior, trava e inibe a ação); há pessoas ou momentos, em que a vontade prepondera à qualquer reação causal (apesar da dor, cansaço, desânimo, a pessoa levanta e vai até a casa da outra pelo motivo que impulsiona e tensiona a sua vontade e decisão) (STEIN, 1917/1992, p.124). Esse aspecto é muito importante ser considerado no processo de educação e formação.

## 7.5 CAUSALIDADE PSÍQUICA E EMPATIA

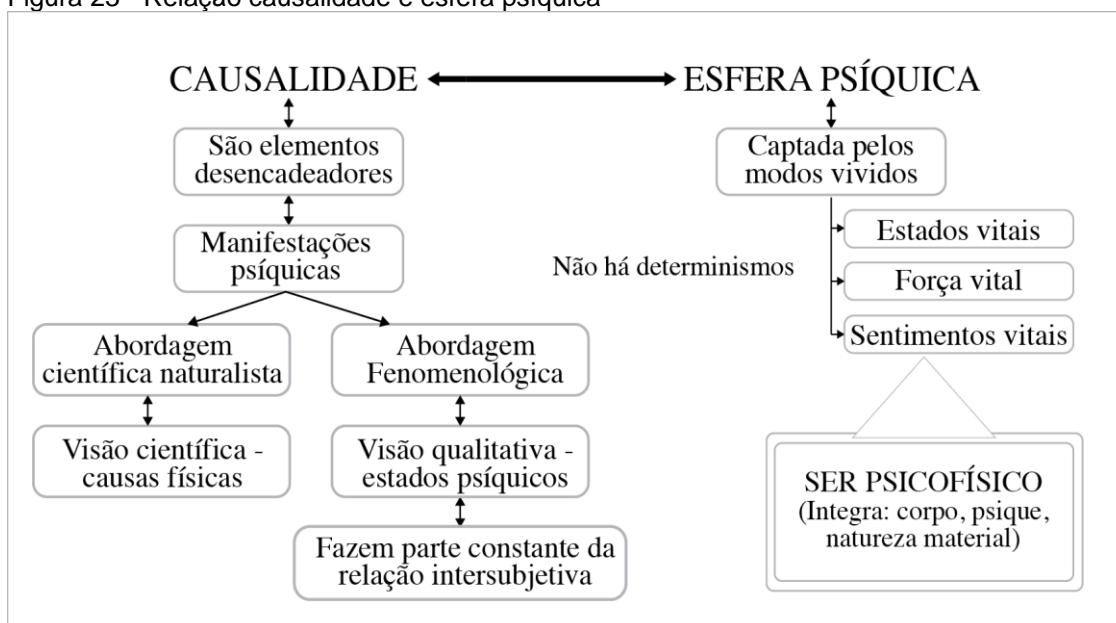
O conceito de causalidade psíquica é fundamental para compreender os processos de motivação e empatia na perspectiva de Stein, quando mostra que esta é uma condição inerente ao ser humano e reflete os seus processos psíquicos. Ales Bello (2014) apresenta grande contribuição ao discorrer que a causalidade significa identificar situações, contextos, elementos que possam servir como razão desencadeadora para as manifestações da psique.

Convém explicitar que Stein não utiliza os parâmetros da causalidade científica (física) que trata com rigor causa-efeito (STEIN, 1925/1998). A abordagem steiniana parte de uma visão qualitativa, que singulariza os estados psíquicos de uma pessoa e, portanto, é possível uma aproximação e não uma determinação de uma generalizada lei causal (ALES BELLO, 2014, p.43-45).

Essa condição leva a compreender que a causalidade, a que se refere Stein, trata dos estados psíquicos de uma pessoa, e que estes estados fazem parte da relação intersubjetiva, do encontro empático; mas não são determinantes, pois o ser humano, no uso de sua consciência e liberdade, pode decidir o que revelar, o que trocar com o outro.

A seguir, a Figura 23 mostra a relação causalidade e esfera psíquica.

Figura 23 - Relação causalidade e esfera psíquica



Fonte: DULLIUS, 2019.

Stein analisa a relação da causalidade com a esfera psíquica situando que esta representa aqueles elementos desencadeadores, que impulsionam a ação e na abordagem fenomenológica estas se expressam por meio dos estados psíquicos, que não são estáticos, determinados. Esses estados psíquicos são alimentados pelos sentidos do ser psicofísico (corpo, psique e natureza material). Considerando-se que esse ser está em relações, portanto, capta do outro além de si mesmo (STEIN, 1925/1998). Esse aspecto interage com o contraponto que Stein trabalha que é a relação empática.

A essência da vivência empática, para Stein (1917/1992), consiste em recolher e acolher dentro de si o que o outro entrega de si mesmo, sempre reconhecendo que é um outro que se entrega ao eu-mesmo. À medida que o ser humano vai recolhendo dados, informações, sentimentos revelados, expressados pela outra pessoa, vai compondo um quadro de compreensão sobre os diferentes tipos de identidade humana. Essa compreensão permite articular ideias que levam a munir a compreensão de elementos para dissertar, analisar, tirar conclusões sobre os tipos humanos e, também, formar a própria “personalidade” (*Personnalité*), que

significa “como que um eu-presente qualitativamente desenvolvido (*Gegenwarts-Ich*) [...] e que consideramos como fenômeno” (STEIN, 1917/1992, p. 69)<sup>258</sup>

À medida que o ser humano encontra novas interações e recolhe novas percepções, amplia a sua consciência dessa vivência. O processo é desencadeado com a identificação (*Einsfühlen*), reconhecimento das vivências anteriores que se munem de elementos para reconhecer e compreender as novas vivências. Sendo assim, é viável pensar que:

Se a empatia é a consciência das experiências nas quais alcançamos o que é dado pelas outras pessoas, ao mesmo tempo, é a base exemplar para alcançar esses tipos ideais, como a experiência natural é a base para o conhecimento eidético da natureza (STEIN, 1917/1992, p.175).<sup>259</sup>

Stein explica que a acolhida da essência da vivência do outro que se dá a mim no empatizar ocorre mediante o confronto com a “consciência pura” que dela emerge (STEIN, 1917/1992, p.57). A esse propósito a filósofa apresenta o exemplo da vivência de uma pessoa que perde um amigo e, ao encontrar essa pessoa, observa algumas características externas (voz rouca, olheiras, rosto entristecido). Ao olhar para essa pessoa, podem ocorrer muitas hipóteses sobre os motivos dessa tristeza. Se este já sabe que essa pessoa perdeu um amigo, ao vê-la, não precisa ouvir nada a respeito, porque já reconhece que sua atitude expressa a dor dessa vivência. “O que realmente importa é colher a essência que está por trás dos sinais externos, o que de fato dá sentido no estado geral da pessoa” (STEIN, 1917/1992, p.57). Ademais:

Somente aqueles que se experimentam como pessoa, como uma totalidade de sentido, podem entender outras pessoas. O “eu” é a estrutura experiencial individual; o grande mestre da compreensão que reconhece nele a fonte do engano cujo perigo nos ameaça. Se tomarmos isso como uma medida, então nos fecharemos na prisão de nossa singularidade; os outros se tornam enigmas para nós ou, o que é pior, os modelamos à nossa

---

<sup>258</sup> [...] come un lo presente (*Gegenwarts-Ich*) qualitativamente sviluppato [...] e che noi consideriamo come fenomeni [...]” (STEIN, 1916/1992, p. 69). Tradução nossa.

<sup>259</sup> Se l'empatia è la coscienza che sperimenta, in cui ci giungono alla datità di persone altre da noi allo stesso tempo è la base esemplare per raggiungere questi tipi ideali, come l'esperienza naturale è la base per la conoscenza eidetica della natura (STEIN, 1916/1992, p.175). Tradução nossa.



imagem e assim falsificamos a verdade histórica do eu (STEIN, 1917/2005, p.199-200).<sup>260</sup>

Assim, o ser humano é um ser de relações e pode exercer a sua liberdade nas vivências empáticas para escolher quais os conteúdos colhidos na relação com o outro que deseja apreender e guardar, alimentando as suas forças interiores. Do mesmo modo em que pode analisar quais os conteúdos empatizados, reconhecidos de forma crítica, poderá negar, não assumir, não guardar, mesmo que estes passem a fazer parte de sua memória vivencial. Da mesma forma, a partir dessa liberdade, o sujeito é capaz de decidir de forma consciente o que entregará de si mesmo ao outro: na sua profundidade, duração, intensidade e qualidade.

O conceito de subjetividade é de suma importância para compreender as relações empáticas. É no campo da subjetividade que se encontra a essência do ser que passa a ser objetivada em expressões reveladas pelo sujeito psicofísico. A relação empática acontece quando existe um “dar-se” a partir da essência do eu para um outro ser pessoa que se abre para acolher, tecendo, então, um campo intersubjetivo. Stein descreve, assim, o conceito de subjetividade:

Antes de mais nada, devemos nos dar conta sobre que coisa pode entender-se por subjetividade. Considerando os apontamentos que fizemos anteriormente, trata-se de um modo particular do sujeito, portanto, com a consciência correlata ao mundo objetivo. No entanto, esse é um significado relativamente distante da atitude natural. Quando nos discursos cotidianos falamos sobre ‘objetos’, ou melhor, ‘de pessoas’, indicamos com esta expressão os seres humanos no mundo (nós mesmos, os outros, que são os ‘nossos semelhantes’ (STEIN, 1919-1931/1998, p.145).<sup>261</sup>

---

<sup>260</sup> Sólo quien se vivencia a sí mismo como persona, como totalidad de sentido, puede entender a otras personas. [...]El "sí mismo" es la estructura vivencial individual; el gran maestro del comprender reconoce en ella la fuente de engaño cuyo peligro nos amenaza. Si la tomamos como medida, entonces nos encerramos en la prisión de nuestra singularidad; los demás se convierten en enigmas para nosotros o, lo que es todavía peor, los modelamos a nuestra imagen y falseamos así la verdad histórica'Y (STEIN, 1917/2005, p.199-200). Tradução nossa.

<sup>261</sup> Innanzitutto dobbiamo renderci conto di che cosa può interdersi com 'soggettività'. Tenendo presente le considerazioni da noi fatte precedentemente, si tratta in modo particolare del soggetto e dunque della coscienza come correlato del mondo oggettivo. Tuttavia, questo è un significato relativamente lontano dall'atteggiamento naturale. Quando nei discorsi quotidiani parliamo di 'oggetti' o meglio di 'persone', indichiamo usualmente con queste espressioni gli esseri umani nel mondo (noi stessi o gli altri, che sono 'nostri simili') (STEIN, 1919-1931/1998, p.145).

É imprescindível compreender que Stein supera os postulados de seu tempo sobre o que é o sujeito subjetivo e intersubjetivo, acrescentando que o que constitui a complementariedade formativa é parte da essência constituinte do humano, aspecto que é sintetizado por Manganaro (2004, p.3):

Emerge a questão do Eu, do *Self* e do Tu. O Eu individual pessoalmente relacionado, ao delinear-se – longe de re-propor o *cogito* cartesiano ou a mônada sem janelas de Leibniz – significa acontecimento do ser na concretude de um mistério: o Eu é dado a si mesmo; o Eu é, mas não por si mesmo. Aquilo que o Eu experimenta como mais próprio e pessoal não é originariamente uma posse, mas o recebe de outros, do Outro, como um dom: portanto, o ser humano se constitui numa relação que se diversifica.<sup>262</sup>

Há que se assegurar, também, que “a empatia proporciona uma vivência direta do sujeito com o seu objeto, sem intermediação ou representação” (STEIN, 1917/1992, p.82). Por essa razão, o posicionamento de Stein tece crítica às limitações das teorias da imitação e da associação que tentam explicar a empatia, embora alguns elementos destas teorias possam ajudar a explicar parte do movimento empático (STEIN, 1917/1992, p.79-83). Ao analisar a teoria que explica a empatia a partir da analogia, Stein reflete que, “apesar da aproximação do outro e o reconhecimento da vivência do outro contemplar uma parte de analogia, não é possível aceitar que essa explique por completo esse movimento” (STEIN, 1917/1992, p. 85).

A relação intersubjetiva acontece somente quando há duas ou mais individualidades que sabem de si e estão em relação com o outro, de forma motivada, desejada, consciente. Stein apresenta esse conceito dizendo que:

Essa ‘alteridade’ manifesta-se no tipo de datidade: ele se revela para mim porque me é dado diferentemente do ‘eu’. Portanto, é ‘você’, mas como ‘vive’ a si mesmo como eu ‘vivo’ eu mesmo, o ‘você’ é outro ‘eu’. Assim, o ego não experimenta (*erfährt*) qualquer individualização no momento em que o outro está na frente dele, mas sua individualidade ou, como preferiríamos dizer (porque devemos reservar o termo ‘individualidade para

---

<sup>262</sup> Sugere-se esclarecer o conceito de "monada em *Leibniz*" no artigo: Fichant, Michel. A constituição do conceito de mônada. Revista UFRJ, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/view/518>. Acesso em: 20/07/2018. Já o "cogito cartesiano" está apresentado no capítulo 6.

alguma outra coisa'), ipseidade 'vem diferenciar em relação à alteridade do outro' (STEIN, 1917/1992, p.100-101).<sup>263</sup>

Com efeito, "o grande desafio na convivência é perceber o que constitui a ipseidade<sup>264</sup> de forma legítima" (STEIN, 1917/1992, p.100). Todo ser humano aspira pelo espaço de reconhecimento daquilo que o singulariza, que o identifica como indivíduo único. Stein sustenta que, no início do processo da relação intersubjetiva, não há identificação do *ipse* de cada um, mas sabe-se de antemão que se trata de algo que é qualitativo, da ordem do ser pessoa e não de elementos externos ao mesmo:

Esta ipseidade (*Selbstheit*) vivida por mim é a base de tudo o que é meu. Naturalmente, o 'eu' vem diferenciar um do outro apenas quando outro é dado. Este outro não é qualitativamente distinto dele no começo, já que ambos são sem qualidade; mas se distingue simplesmente pelo fato de ser um 'outro' (STEIN, 1917/1992, p.100).<sup>265</sup>

Stein (1917/1992) encaminha a reflexão para a compreensão de que em todo o processo de educação e formação implica em oferecer aos educandos desafios, subsídios, oportunidades de vivências para que possam fazer emergir o seu eu-verdadeiro e, na mesma intensidade de busca do si-mesmo, escolher reconhecer o caminho realizado pelo outro na sua alteridade para entregar o si-mesmo na sua inteireza e ser acolhido como tal. Portanto, é fundamental oportunizar vivências no percurso da formação docente para que os estudantes possam conhecer-se e reconhecer os diferentes estados psíquicos próprios e do outro para estabelecer relações empáticas.

---

<sup>263</sup> Questa "alterità" si manifesta nel tipo di datidà: egli si rivela altro da me perché è dato a me diversamente dall'io". Perciò, è "Tu". Ma dal momento che "vive" se stesso come io "vivo" me stessa, il "Tu" è un altro "io". Così l'io non *sperimenta* (*erfährt*) nessuna individualizzazione nel momento in cui un altro gli sta di fronte, ma la sua individualità o, come vogliamo piuttosto dire (perché dobbiamo riservare il termine "individualità" per qualcosa d'altro), la sua "ipseità" giunge a differenziarsi rispetto alla alterità dell'altro (STEIN, 1917/1992, p.100-101). Tradução nossa.

<sup>264</sup> Sugere-se a leitura do verbete desenvolvido por Juvenal Savian Filho na obra "Pessoa Humana e Singularidade em Edith Stein" (ALFIERI, 2014, p. 135-136).

<sup>265</sup> Questa ipseità (*Selbstheit*) è vissuta ed è fondamento di tutto ciò è "mio". Naturalmente l'io giunge a differenziarsi rispetto ad un altro soltanto quando un altro è dato. Quest'altro non è qualitativamente distinto da lui all'inizio, dal momento che tutti e due sono senza qualità; ma è distinto semplicemente per il fatto di essere un "altro" (STEIN, 1917/1992, p.100). Tradução nossa.

## 7.6 REDUÇÃO FENOMENOLÓGICA NO ENCONTRO EMPÁTICO

A empatia é pluriversa, ou seja, existem diferentes formas de vivenciar a empatia, mas um princípio é fundante. Segundo Stein (1917/1992), é preciso considerar que tal “vivência” (*Erfahrung*) implica no conhecimento, na consciência da experiência vivida pelo outro”<sup>266</sup> no próprio eu que capta a sua essência. Como afirma essa estudiosa,

[...] na empatia, temos um tipo de experiência *sui generis* (*eine Art erfahrender Akte*) [...] A empatia, que examinamos e tentamos descrever é, acima de tudo a experiência de uma consciência diferente de nós mesmos (*fremd*), independentemente do tipo de sujeito que faz essa experiência e do tipo de sujeito cuja consciência é experienciada (STEIN, 1917/1992, p. 64).<sup>267</sup>

A partir da premissa de que o ser humano (vivente, corporal, psíquico e espiritual) empreende uma jornada de relações intersubjetivas como caminho epistemológico do encontrar a si-mesmo e ao outro, utiliza-se um passo da fenomenologia que é a “redução fenomenológica”, “tendo o termo redução o sentido de suspensão daquilo que é supérfluo para chegar, justamente à meta” (ALES BELLO, 2016, p.18). Esse momento do método aplicado ao processo empático corresponde ao ato da consciência em contemplar, o doar-se ao outro (*datità*), prescrutar, analisar e distinguir a essência (ALES BELLO, 2016).

Na vivência da redução, o ser humano deve perceber e escolher os elementos do fenômeno que são reações, impactos, expressões secundárias, temporais e circunstanciais para deixar de lado e compreender o que se manifesta como essência. Esse exercício deverá ser constante no processo de formação para que se torne um hábito da profissão docente.

<sup>266</sup> L'esperienza (*Erfahrung*) a cui rimanda il sapere dell'esperienza vissuta altrui si chiama empatia. (STEIN, 1917/1992, p.75). Tradução nossa.

<sup>267</sup> Nell'empatia abbiamo dunque un tipo di atto di esperienza *sui generis* (*eine Art erfahrender Akte*) [...] L'empatia, che abbiamo esaminato e cercato di descrivere, è soprattutto esperienza di una coscienza altra da noi (*fremd*) indipendentemente dal tipo di soggetto che compie questa esperienza e dal tipo do soggetto la cui coscienza è sperimentata (STEIN, 1917/1992, p.64). Tradução nossa.

### 7.6.1 Escavar e “ir às coisas mesmas”

A redução fenomenológica implica na aproximação da essência e, com ela, surge a necessidade de “ir às coisas mesmas”, ir a fundo na sua essência, a fim de permitir que ocorra o preenchimento em mim do que o outro dá de si, assim como o dar a mim o “si-mesma”. A expressão “preenchimento”, utilizada por Stein, diz respeito ao conteúdo específico contido em cada vivência no fluir da vida e que ao transbordar no outro chega até mim e toma conta da compreensão de sentido sobre o que se passa na vivência. A análise desse conteúdo e sua origem é que permite identificar se a vivência é originária ou não.

Stein, concordando com Scheler, alerta que somente a percepção interna não dá conta do movimento de empatia porque é mais suscetível à ilusão. Na verdade, a “empatia e percepção interna trabalham juntas para dar o ‘eu’ a mim mesma” (STEIN, 1917/1992, p.167).<sup>268</sup> Concordando com a filósofa, a classificação dos valores de cada pessoa e a profundidade com que cada pessoa aloca tais valores fazem com que as suas ações e expressões dos sentimentos sejam distintas e singulares. A intensidade de seus sentimentos e de sua vontade gera uma expressão que evidencia a forma de enfrentamento de cada pessoa nas situações do seu viver, um tipo de força pessoal.

Diante de fenômenos, de fatos externos que são semelhantes, as pessoas reagem, compreendem e expressam-se de formas variadas. À medida que a pessoa vivencia os sentimentos como fenômenos, esses se expressam e “de alguma forma são colhidas nas expressões de sua corporeidade pelo outro” (STEIN, 1917/1992, p.121). É no processo de expressão dos sentimentos pelo ser humano que ocorre uma integração de sua forma de sentir, da consciência desse sentir e da vontade para decidir o que, como e quando expressa seu pensar e sentir. Esse equilíbrio depende também da força psíquica e da força da alma. Essa força pessoal é resultante de uma particular estrutura da individualidade humana.

---

<sup>268</sup> [...] empatia e percezione interna lavorano una accanto all'altra per dare me stessa a me (STEIN, 1917/1992, p.167). Tradução nossa.

No vivenciar relações empáticas, é possível colher em profundidade um conteúdo da outra pessoa que me surpreende, decepciona-me, assusta-me ou, diante de tal conteúdo, posso refletir e posicionar-me. Também, no ato de empatizar, posso revelar aspectos de minha individualidade de forma que não me era consciente, e o outro que me olha, por sua sensibilidade, pode captar e devolver-me, reagindo de alguma forma e contribuindo para o emergir do conteúdo da vivência para mim mesma, fazendo com que a visão pessoal torne-se mais clara sobre o “eu”, alcançando a essência.

### 7.6.2 A percepção na formação da consciência e da relação empática

A busca pela essência, no ato empático, acontece em momentos contínuos no fluxo das vivências. Stein explica que há um movimento de percepção externa inicial que faz com que o sujeito possa captar parte do que o outro manifesta no ato, tal como se apresenta. Segundo ela, “[...] é um termo para os atos em que o ser e o acontecimento espaço-tempo, coisal (*dinglich*), se apresenta como *datità* em carne e osso (*leibhft*), está diante de mim como algo existindo aqui e agora” (STEIN, 1917/1992, p.57).<sup>269</sup>

No movimento de relação empática ocorre a apresentação do que o outro entrega de forma real, presente, ainda que seja apenas uma parte do movimento de empatizar, pois, “embora a empatia não seja uma percepção externa” (STEIN, 1917/1992, p.74), “não é possível dizer que não represente uma vivência originária, pois começa com uma percepção, que é parte do que posso colher da essência do outro” (STEIN, 1917/1992, p.58).

O conceito de “percepção”, em Stein, é tomado por Ales Bello (2015) com o significado de “apercepção”, ambos são fundamentais para tratar da formação da consciência e da relação empática. O primeiro movimento é a percepção, onde ocorre uma síntese passiva (*hilética*). As pessoas, as coisas e a natureza passam a

---

<sup>269</sup> [...] è un termine per gli atti nei quali l'essere e l'accadere spazio-temporale, cosale (*dinglich*), mi si presenta come *datità* in carne ed ossa (*leibhft*), sta davanti a me come un qualcosa di esistente qui ed ora (STEIN, 1917/1992, p.57). Tradução nossa.

existir para o ser humano quando ele as percebe. A percepção é o primeiro passo para uma aproximação cognoscente (ALES BELLO, 2015b, p.63).

É importante considerar que quando as pessoas compartilham as suas percepções umas com as outras e observam, buscam colher empaticamente o que a outra tem a revelar, entregar de si a partir da experiência do viver de cada uma, desenvolve-se um referencial de conhecimento, de saberes, sobre a essência do ser humano. Trata-se de um referencial geral, que identifica a condição da humanidade, porém não diz da especificidade de cada pessoa. Essa condição representa uma expertise, uma competência fundamental, que poderá ser acionada em todas as situações. A pessoa com tal capacidade poderá perceber, olhar de forma única a intensidade, a extensão, a profundidade e a largueza (STEIN, 1932-1933/2013) do sentimento do outro. Essas características comuns fazem parte da estrutura do ser humano e, por isso, podem ser nomeadas como fenômenos vitais:

Devemos agora considerar um grupo de fenômenos que são parte da estrutura do indivíduo de uma maneira especial, conforme aparecem no corpo vivo e também nas experiências psíquicas vivenciadas. Gostaria de chamá-los fenômenos vitais: crescimento, desenvolvimento, idade, saúde e doença, vigor e fraqueza (sentimentos gerais, como dissemos, ou - como Scheler usava dizer - o tipo e o modo de 'sentir-se no próprio corpo', vivendo e morrendo (STEIN, 1917/1992, p.140).<sup>270</sup>

A percepção de como o outro vivencia os fenômenos e como ele elabora a expressão de seus sentimentos faz com que o eu apreenda, nomeie, reconheça em seu ser as vivências dos fenômenos com certa propriedade, preenchendo o sentido do que colho na vivência. No fluxo das vivências, a sensação, a percepção e a vivência empática são formadas para captar a essência do que o outro entrega como verdade de si. Os sentimentos passam a ser a expressão modulada de cada pessoa e as relações empáticas educam para colher o que o outro manifesta por meio de seus sentimentos, da mesma forma como educa a se autoconhecer sobre como os sentimentos que se manifestam preenchem determinados sentidos da vivência:

---

<sup>270</sup> Dobbiamo ora considerare un gruppo di fenomeni che fanno parte in modo speciale della struttura dell'individuo in quanto appaiono nel corpo vivente e anche nelle esperienze psichiche vissute. Vorrei chiamarli fenomeni vitali specifici. Crescita, sviluppo, età, salute e malattia, vigore e debolezza (sentimenti generali, come abbiamo detto, o - come Scheler è solito dire il tipo e il modo di "sentirsi nel proprio corpo vivente"), vivere e morire (STEIN, 1916/1992, p.140). Tradução nossa.

Considerando os sentimentos gerais como suas próprias experiências, vimos como eles preenchem (*füllen*) o corpo vivente e a alma e como esses conferem a cada ato espiritual e a cada processo corpóreo uma certa coloração (*färbung*), como esses em última análise, da mesma forma que dos campos sensoriais são 'co-vistos' (*mitgesehen*) no corpo vivo. Assim, nós 'vemos' também no andar e no modo de comportar-se, em cada movimento de um ser humano, em seu 'modo de sentir' vigoroso, cansado, etc. e elevamos ao outro para 'preencher 'co-entendidos' (*mitintendiert*) no momento no qual o co-executamos empaticamente (STEIN, 1917/1992, p.140).<sup>271</sup>

Stein (1917/1992), mais uma vez, afirma que o outro é portador da possibilidade de autoconhecimento e conhecimento das relações em grupo, ou seja, à medida que a pessoa é capaz de perceber, colher o que o outro revela de forma singular, particular, também se apropria de chaves de interpretação de outros fenômenos, de conhecimento do que se passa com o outro, ao se deparar com tais vivências em momentos diferentes. A ativação da motivação e da vontade é essencial para esse aprendizado.

Stein atribui ao conceito do "*fiat*" a articulação de três elementos: o entendimento e a consciência do valor; o sentido afetivo orientado; a motivação e a decisão do ato de dizer: "faça-se". Essa decisão nasce de uma camada profunda do ser humano nomeada por "essência" e confere aos atos autoria criativa. Importa, lembra Stein que "o ato criativo in sentido próprio é uma ação da vontade" (STEIN, 1917/1992, p.124)<sup>272</sup> e, portanto, resultado do exercício da liberdade. São os atos livres da pessoa que estão fundamentados pela condição do "si-mesma".

A percepção diz respeito a "uma apreensão contínua que vai apresentando dados" (ALES BELLO, 2015b, p.54), ou seja, no movimento do viver. O sujeito vai colhendo dados sem fixar-se, sem notar tensão específica diante de determinando fenômeno. Os conteúdos dessas vivências vão sendo registradas de forma contínua

<sup>271</sup> Considerando i sentimenti generali come vissuti propri, abbiamo visto come essi riempiano (*füllen*) il corpo vivente e anima e come essi conferiscano ad ogni atto spirituale e ad ogni processo corporeo una determinata colorazione (*Färbung*), come essi infine allo stesso modo dei campi sensoriali vengano "con-visti" (*mitgesehen*) nel corpo vivente. Così noi "vediamo" anche nel camminare e nel modo di comportarsi, in ogni movimento di un uomo, il suo "modo di sentirsi" vigoroso, stanco, eccetera, e portiamo a "riempimento" questo vissuto altrui "co-inteso" (*mitintendiert*), nel momento in cui lo co-eseguiamo empaticamente (STEIN, 1916/1992, p.140). Tradução nossa.

<sup>272</sup> [...] atto creativo in senso proprio è un'azione della volontà (STEIN, 1917/1992, p. 124). Tradução nossa.



e atribuindo sentidos. Já no exercício da percepção, há um parar diante de um fenômeno para captar seu sentido, apreendendo o conteúdo que o fenômeno manifesta. A autora completa dizendo: “A percepção é resultado de todo um processo passivo: uma formação passiva com operações de delimitação, semelhança, continuidade, comparação, contiguidade, unidade [...] que precedem a percepção” (ALES BELLO, 2015b, p.59).

Deste modo, os movimentos de percepção percorrem um processo que contempla algumas características: delimitação, semelhança, continuidade, comparação, contiguidade e unidade, e contribuem para a ativação dos sentidos e da cognição por meio da corporalidade. Tais características visam captar o sentido, o conteúdo da vivência. O processo de percepção pode ocorrer a partir de dentro do eu, ou seja, do externo para a interioridade do eu, como também se dirigir aos eventos externos ao eu. A propósito disso, Stein assevera:

Isso também significa que, na percepção interna, a totalidade do nosso ego é como no ato da percepção externa que nos é dada toda a natureza e não as qualidades sensíveis individuais. Essa totalidade não parece ser mais claramente definida do que a percepção de um transcendente, que também sublinha a diferença entre a unidade do múltiplo na percepção interna e a percepção externa (entre a 'separação' (*Auseinander*) e o 'entrelaçamento' (*Ineinander*). Este ego é fundamentalmente diferente do eu puro, o sujeito da experiência atual, as unidades que são constituídas na percepção interna são diferentes da unidade da realização da experiência, é a perfeição interna que dá aquele complexo da experiência vivida, é diferente da reflexão em que apreendemos o ser absoluto de uma experiência atual (STEIN, 1917/1992, p.90).<sup>273</sup>

Percebe-se aqui que Stein retoma o posicionamento de Husserl sobre o conceito de reflexão. Husserl utiliza-se do conceito de “reflexão” para substituir o conceito de “percepção interna”, uma vez que essa expressão possibilita uma gama de interpretações (HUSSERL, 1929/2001). No entanto, Stein apresenta uma

---

<sup>273</sup> Ciò significa inoltre che nella percezione interna ci è data la 'totalità del nostro io' come nell'atto della percezione esterna ci è dato l'intero della natura e non le singole qualità sensibili. Questa totalità non protrebbe essere designata in modo più chiaro che non come percezione di un transcendente, anche che si sottolinea in essa la differenza tra l'unità del molteplice nella percezione interna e quella na percezione esterna (tra la 'separatezza' (*Auseinander*) e 'l'intreccio' (*Ineinander*). Questo io è fundamentalmente diverso dal puro io, soggetto del vissuto attuale; le unità che si costituiscono nella percezione interna sono diverse dall'unità di un compimento del vissuto; e la perzione interna che si dà quel complesso di esperienza vissuta, è diversa dalla riflessione nella quale cogliamo l'essere assoluto di un vissuto attuale (STEIN, 1917/1992, p.90). Tradução nossa.

diferenciação dos dois conceitos, apontando para cada um deles um sentido distinto. A percepção interna conta com maior possibilidade de enganos porque a leitura do fenômeno pode ser munida de dados parciais, de sentimentos comprometidos diante do conteúdo da situação, por aspectos que podem não ser reais, os quais são diferentes da reflexão, que permitem real confronto com a “verdade” (*die Wahrheit*) que se apresenta e é colhida pelo sujeito em ação reflexiva:

Isso deve ser demonstrado por um lado pela diferença entre a reflexão na qual nos é dado de maneira absoluta a vivência atual e, por outro, a percepção interna como tal; assim como a diferença entre as unidades complexas que surgiam dessa e o eu individual que nessa se manifesta. Nesse ponto, vemos a afinidade entre a percepção interna e a empatia: como nas próprias experiências vividas se manifesta o próprio indivíduo se manifesta o indivíduo do outro nas experiências vivenciadas empaticamente. Mas ainda vemos, ainda, a diferença: em um caso temos uma datidade original das experiências vividas constituintes, enquanto no outro uma datidade não originante (STEIN, 1917/1992, p.96).<sup>274</sup>

Stein propõe aprofundar a diferenciação do conceito de percepção interna e reflexão e, ainda, da percepção interna do que é realmente o eu. A reflexão é sempre um voltar-se sobre o objeto atual em uma vivência atual e a percepção interna pode não ser atual. A reflexão também implica em se distanciar para analisar, avaliar, julgar e posicionar-se diante do conteúdo da vivência em ato presente.

A “percepção interna” utilizada por Scheler é considerada por Stein como a percepção, ou seja, a possibilidade de olhar para a vivência do próprio eu, com suas características, como recordações, vontade e energia (STEIN, 1917/1992, p.80-90) de uma forma atemporal. Essa autora acrescenta à sua análise sobre o pensamento de Scheler que a reflexão é diferente de ilusão porque “não se pode

---

<sup>274</sup> Con questo dovrebbe essere dimostrata la differenza tra la riflessione da un lato, nella quale ci è dato in modo assoluto il vissuto attuale, e, dall'altro, la percezione interna in quanto tale; così come la differenza tra le unità complesse che nascono da questa e l'io individuale che in essa si manifesta. A questo punto vediamo l'affinità tra la percezione interna e l'empatia: come nelle proprie esperienze vissute percepite si manifesta il proprio individuo, così nelle esperienze vissute empatizzate si manifesta l'individuo altrui. Ma vediamo anche la differenza: in un caso abbiamo una datità originaria delle esperienze vissute costituenti, mentre nell'altro una datità non originaria (STEIN, 1917/1992, p.96). Tradução nossa.

falar de uma ilusão da reflexão, porque a reflexão é a compreensão de uma experiência vivida que o eu não deixa escapar de si" (STEIN, 1917/1992, p.93-94).<sup>275</sup>

À medida que o eu exerce o devido distanciamento de si próprio para abrir espaço de observação e acolhida do que o outro entrega de si, então, temos a condição de uma subjetividade que reconhece a outra subjetividade na sua verdade original, construindo a relação de alteridade, o que se chama de intersubjetividade. Esse processo implica o sentido da vivência intencional, que envolve duas dimensões que explicam o seu conteúdo: noésis<sup>276</sup> e noéma.<sup>277</sup>

Conforme Ales Bello (2000, p.44):

Temos bem presente que, de maneira geral e inevitável, a cada 'noésis' corresponde a um 'noéma', mas concretamente: que cada percepção pertence necessariamente a uma coisa percebida; a todo querer, uma coisa querida; e, em termos totalmente gerais, que a consciência se contrapõe necessariamente ao mundo, então, entenderemos que uma descrição essencial da consciência somente pode efetuar-se, quando se realiza conjuntamente a descrição da estrutura do mundo, da constituição essencial de todas as classes de objetos.

A partir desse referencial, compreendemos que o ser humano passa a saber, conhecer, alcançar "as coisas mesmas" (*die Sache selbst*) (ALES BELLO, 2000) como estas se apresentam. Em função de seu histórico de reconhecimento das coisas mesmas, pode o ser humano esclarecer, confirmar, manter-se no seu engano ou chegar à essência, preenchendo em si o sentido do que a vivência entregou-lhe. A mudança desses estados depende da própria pessoa, sua abertura ao outro e das mediações que essa pessoa recebe a sua volta.

---

<sup>275</sup> Non si può dunque parlare di una illusione della riflessione poiché la riflessione è il cogliere un'esperienza vissuta che lo coglie e non lascia sfuggire (STEIN, 1917/1992, p.93-94). Tradução nossa.

<sup>276</sup> Lembrando os conceitos. A noésis diz respeito à dimensão subjetiva do sujeito transcendental que opera o ato de perceber, e o noéma refere-se à coisa percebida, ao objeto cognoscível para a consciência.

<sup>277</sup> Si tenemos bien presente que o noema, de manera general e inevitable, a cada 'noésis' le corresponde un 'noéma', más concretamente: que a cada percepción le pertenece necesariamente una cosa percibida; a todo querer, una cosa querida; y, en términos totalmente generales, que a la conciencia se le contrapone necesariamente un mundo, entonces entenderemos que una descripción esencial de la conciencia solamente puede efectuarse, cuando se realice conjuntamente la descripción de la estructura del mundo, de la constitución esencial de todas las clases de objetos (STEIN, 2005, p. 686-687).

A empatia dispõe o ser humano a um movimento de aproximação do “si-mesmo” e de uma realidade externa ao “eu” que é o “outro”. É por meio da vivência empática que me é “revelada a possibilidade de enriquecer a própria imagem do mundo através da outra pessoa, revelando o significado de empatia pela experiência (*erfahrung*) do mundo externo real” (STEIN, 1917/1992, p.132)<sup>278</sup>. Stein acrescenta explicações que consolidam a importância da vivência da empatia, dizendo que esta se torna “[...] o fundamento da experiência intersubjetiva, uma condição de possibilidade de um conhecimento do mundo externo existente, como nos foi apresentado por Husserl” (STEIN, 1917/1992, p.135).<sup>279</sup>

Diante dos estudos de Stein sobre a empatia (1917/1992), é possível reconhecer que esta não se constitui uma opção entre outras dimensões a ser desenvolvida, mas sim condição essencial para a realização plena da humanidade de cada pessoa.

### 7.6.3 A vivência empática

A empatia é uma vivência, cujo movimento envolve a disposição do eu para acolher o outro na sua inteireza. As manifestações do outro, que chegam a mim, são fenômenos que eu posso decidir colher a partir do ativar a percepção. Essa forma de se relacionar é aprendida, exercitada, maturada a partir da análise das vivências que “permite chegar aos aspectos estruturais dos fenômenos” (ALES BELLO, 2015b, p.10).

Nem sempre o vermelhão do rosto de uma pessoa significa que ela está com vergonha. Pode ocorrer que essa pessoa esteja com raiva ou apenas cansada (esforço físico). À medida que compartilho diferentes vivências com determinadas pessoas, passo a compreender qual o sentido de cada tipo de sua mudança e, ainda

---

<sup>278</sup> [...] si rivela la possibilità del l'arricchimento della propria immagine del mondo attraverso quella di un altro, si rivela il significato dell'empatia per l'esperienza (*Erfahrung*) del mondo esterno reale. Questo significato diventa ancora più chiaro da un altro punto di vista (STEIN, 1917/1992, p.132). Tradução nossa.

<sup>279</sup>[...] il fondamento della esperienza intersoggettiva, condizione di possibilità di una conoscenza del mondo esistente esterno, come ci è presentato da Husserl e in modo simile da Royce (STEIN,1917/1992, p.135). Tradução nossa.

mais, qual é o conjunto de evidências, sinais, que me confirmam os sentidos de suas expressões corporais com o que eu compreendo, ou seja, se o conteúdo que me preenche de sentido para tal vivência corresponde à intencionalidade de quem está em relação. Com efeito, uma certa expressão, para a maioria das pessoas, poderá evidenciar um sentido comum da sua condição humana, como, por exemplo, expressões que dizem medo, raiva ou angústia, mas não podem ser tomadas como regra, porque outras pessoas de outras culturas, podem ter uma expressão diferente para as mesmas vivências.

Esse movimento de relação cria um fluxo de sentimentos que desencadeiam expressões sensíveis. Vejamos o exemplo que Stein apresenta:

E mais uma vez: sinto que alguém faz uma observação indiscreta e vejo fica vermelho por isso; então eu não apenas compreendo a observação e vejo no vermelhão a vergonha, mas percebo que ele se dá conta que a observação era indiscreta e ele tem vergonha de tê-la feito (STEIN, 1917/1992, p.56).<sup>280</sup>

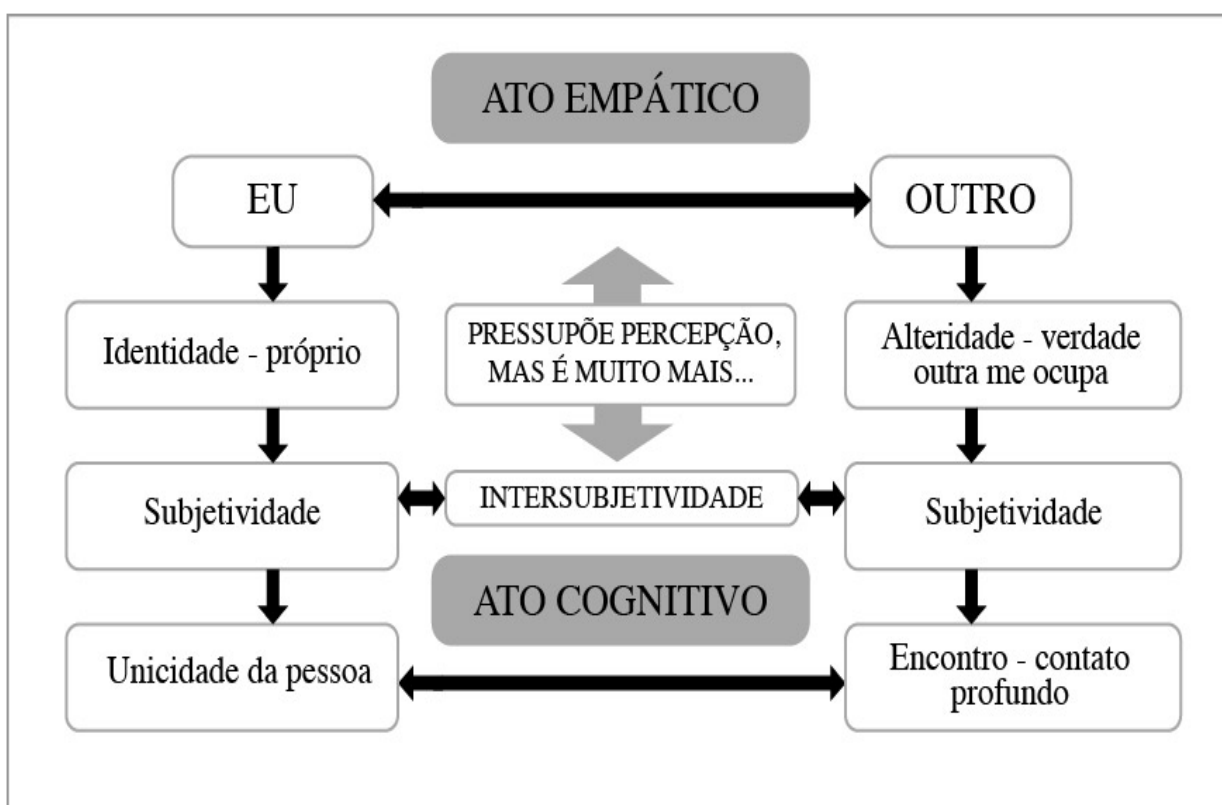
A sensação que dá origem a uma percepção externa faz com que esse conteúdo seja levado para dentro de si, por um tipo de vivência particular que se chama entropatia (STEIN, 1932-1933/2013, p. 26-27). E a percepção externa é um importante recurso para livrar-se dos equívocos e da ilusão no movimento de empatizar com o outro (STEIN, 1917/1999, p.164).

Outra constatação é a de que a percepção é o primeiro de outros passos no movimento fenomenológico do empatizar. O ato empático é um processo de relação intersubjetiva entre o eu e o tu. No “eu” encontra-se a unicidade, a identidade e no “tu” está a alteridade (verdade do outro que me ocupa). Entre ambos ocorre o encontro que também é um ato cognitivo, pois envolve consciência e vontade. A Figura 24 ajuda-nos a sintetizar o que é o ato empático.

---

<sup>280</sup> E ancora: sento che qualcuno fa un'osservazione indiscreta e vedo che arrossisce per questo; allora non soltanto capisco l'osservazione e vedo nel rossore la vergogna, ma noto che egli si rende conto che l'osservazione era indiscreta e si vergogna di averla fatta (STEIN, 1917/1992,p.56). Tradução nossa.

Figura 24 - O ato empático



Fonte: DULLIUS, 2019.

O esquema sintetiza o movimento empático apenas como recurso didático, porque, no fluir do viver, esse processo dá-se, de forma contínua, como parte da consciência e outra ocorre um “captar sensível” (*Sinnlich*) (STEIN, 1917/1992), com registros na memória.

#### 7.6.4 Vivência empática: originária e não-originária

As vivências podem ser originárias e não-originárias (STEIN, 1917/1992, p.58-59). Compreende-se que a vivência originária sempre é uma vivência própria no tempo presente, mas nem todas as vivências originárias vividas pelo eu possuem um conteúdo originário, ou seja, nem todo o conteúdo é do tempo presente. Entretanto,

[...] nem todas as experiências vividas são dadas de uma maneira original, nem estão de acordo com seu conteúdo originário (*gehalt*): a lembrança, a

expectativa, a imaginação não tem seu objeto presente (*gegenwärtig*) em carne e osso diante de si, mas presentificado (*vergegenwärtigen*) apenas (STEIN, 1917/1992, 58).<sup>281</sup>

As vivências empáticas podem ocorrer como vivência originária, considerando que é o próprio sujeito que vivencia o fenômeno, a partir do si-mesmo no aqui e agora, também, como vivência não originária, porque apresenta um conteúdo que não é originário, não nasce de si mesmo, mas do outro. Os conteúdos que aparecem como recordação ou expectativa podem ser presentificados na vivência, mas não são em si vivências originárias, visto que

[...] isso significa que o olhar reflexivo do eu vivente tem a possibilidade de um tipo de datidade não-original das próprias experiências vividas: na memória, na expectativa, na fantasia. Agora podemos retomar a pergunta: a empatia tem originalidade? E em que sentido? (STEIN, 1917/1992, p.59).<sup>282</sup>

As vivências que envolvem memória do passado ou fantasia, expectativa de futuro, não podem ser consideradas como vivências originárias porque não estão acontecendo aqui e agora pelo eu que vivencia. O que ocorre é uma presentificação (*Vergegenwärtigung*) dessa vivência, portanto, a originalidade está no viver a presentificação (o que tal vivência desperta aqui e agora) e não o vivido no tempo-espaço passado como tal (STEIN, 1917/1992, p.59).

Stein cita um exemplo para demonstrar a diferença de experiência originária e não originária a partir dos três tipos de vivência (recordação, projeto-expectativa e atual: vivência). A pessoa pode ter uma lembrança de uma situação de alegria e, no ato de recordar, entrega-se a essa memória e ativa dentro de si a alegria que começa a tomar conta do seu eu. Até o momento em que a pessoa estava apenas recordando, imersa na situação de memória, não era um ato originário.

---

<sup>281</sup> Ma non tutte le esperienze vissute si danno in modo originario, nè sono secondo il loro "contenuto" (*Gehalt*) originarie: il ricordo, l'aspettativa, la fantasia non hanno il loro oggetto presente (*gegenwärtig*) in carne e ed ossa davanti a sè, ma lo presentificano (*vergegenwärtigen*) solamente (STEIN, 1917/1992, p.58). Tradução nossa.

<sup>282</sup> [...] ciò significa che lo sguardo riflettente dell'io vivente in esso ha la possibilità di un tipo di datità non-originaria delle proprie esperienze vissute: nel ricordo, nell'aspettativa, nella fantasia. Ora possiamo riprendere la domanda: all'empatia spetta l'originalità? E in quale senso? (STEIN, 1917/1992, p. 59). Tradução nossa.

Entretanto, a partir do momento que a pessoa percebe que está feliz no presente porque recorda de algo que outrora a deixara feliz, essa alegria atual (presente) é um “ato originário” (STEIN, 1917/1992, p. 66; p.90). Importa lembrar que a alegria despertada por lembrar do fato já vivido não é a mesma alegria, trata-se de outra vivência.

A presentificação, ou seja, atualizar, trazer presente a vivência como recordação, ou fantasia, possui três graus, três modalidades, que são: o emergir da experiência vivida, sem empenho ou pesquisa, vem à tona de forma espontânea; a explicação que preenche um sentido; a objetivação (STEIN, 1917/1992). Essas modalidades de vivências permitem perceber que o eu vivencia em si um conteúdo não originário e, ao mesmo, tempo dá conta de um tipo de vivência originária pelo fato de vivenciar. Lembrando que a vivência empática não é uma experiência originária, porque o conteúdo não nasce da essência do sujeito que empatiza e sim do outro, do sujeito empatizado, pois origina do “alter ego ao eu ou do eu ao alter ego” (ALES BELLO, 2000, p.162), na relação da identidade e alteridade.

Manganaro (2004, p.2) analisa essa relação, dizendo que “a alteridade pessoal se apresenta a uma consciência que conhece e apreende o ‘tu’ como alter-ego, outro, mas análogo a mim: partindo deste ponto nodal”. Para realizar a experiência empática, entram em jogo os valores de cada um dos sujeitos em relação e a compreensão do que está na alçada do “eu” e o que pertence ao “outro”.

## 7.7 OS GRAUS DA EMPATIA

A empatia pode apresentar-se com graus de intensidade diferentes uns dos outros (STEIN, 1917/1992), e é isso que caracteriza a singularidade de cada ser humano (alteridade). Os diferentes graus podem ser compreendidos da seguinte forma: implicar-se com o existir do outro, co-sentir o outro, correlação dos atos de empatia e empatia reflexiva.

No primeiro grau, que é o implicar-se com o existir do outro, ocorre um contato com o outro que demanda certo envolvimento, necessidade de aproximação por critérios simples, responsabilidade delegada profissional, que pela natureza da



atividade, exige certo envolvimento com o outro. Por conta dessa tarefa, é necessário observar como estão as suas relações com o outro, como, por exemplo, o cuidado do médico que estuda o caso do paciente. Esse grau de empatia é baixo, de forma geral, há pouca implicação emocional, sentimental, espiritual; é mais técnica.

No segundo grau de envolvimento empático, nomeado como co-sentir o outro, já pressupõe que o “eu” traga para dentro de si o “outro” um pouco mais completo em suas necessidades. Ao trazer para dentro do “eu” esse existir do “outro” que se dá a mim, há um determinado nível de aproximação e, portanto, vejo-me solidário, identifico-me com alguma coisa do que o “outro” revela a mim. É nesse ponto que se viabiliza a conexão do “co-sentir”. Neste grau, ocorre o perceber ou o apreender da expressão do outro e ao trazer para dentro de si desencadeia uma tentativa de reconhecimento de tal expressão, qual é a sua natureza. Por exemplo, perceber a expressão de vermelhidão no rosto do outro, ainda, não permite saber se é por vergonha, por raiva ou apenas é resultado do esforço físico.

No terceiro grau, nomeado de correlação dos atos de empatia, já envolve perceber a expressão, recolher dentro de si, identificar a sua natureza, qual é o sentido específico e qualidade de caráter. Aqui já se apresentam alguns requisitos para identificar uma vivência empática: observar o outro que se dá pelo corpo físico; colher o dar-se do outro pela expressão psicofísica; esforçar-se para olhar para dentro de si e reconhecer-se de forma inteira possibilita, capacita, forma para olhar o outro na sua totalidade.

No grau da empatia reflexiva, colho na expressão psicofísica do outro a “vida anímica” (*Seelenleben*) (STEIN, 1917/1992), o que está na essência, para além da impressão inicial. Nesse momento, a percepção interna (eu-mesmo) e a percepção do outro possibilita o dar-se. Com efeito, a empatia reflexiva é a capacidade de se abandonar a si em determinado momento e transferir a essência da outra pessoa para dentro de si na plena alteridade para colher e recolher o que a outra pessoa vive na sua essência. É um movimento que exige desinstalar-se, suspender o juízo, a concepção precipitada sobre o que o outro deseja expressar e revelar ao eu que observa, percebe, escuta e sente. Esse movimento ocorre por meio dos processos

intersubjetivos, no contexto espiritual e no âmbito da vontade, como ato consciente. Somente a partir do verdadeiro empatizar o eu consegue compreender, refletir e agir de forma que não se confunda com o conteúdo que o outro entregou. No acolher o outro pelo exercício da empatia, o eu identifica a singularidade de cada pessoa ao se expressar. O tipo de manifestação de medo ou vergonha de uma pessoa é muito pessoal, singular e reconhece o sentimento pela expressão que o mesmo manifesta. Não é possível separar o sentir, o desejar profundo de alguém de suas expressões, de suas manifestações em ato.

A educação exige do mediador essa capacidade, de forma contínua, para não imputar aos outros caminhos que foram soluções pessoais em circunstâncias, tempos e culturas diversas. Nas relações intersubjetivas empáticas, acontece o respeito pelos caminhos possíveis que cada outro é capaz de trilhar para que se sinta autor da própria vida.

Não obstante, pode ocorrer que a própria pessoa vivencie de forma que não traga a situação de maneira consciente e, portanto, para o outro, vai representar algo simbólico, porque, na essência da pessoa, ela mesma não identifica, não correlaciona o seu sentir com o seu ato, com o seu gesto, com as suas palavras. É neste sentido que a relação intersubjetiva torna-se um instrumento de autoconhecimento, porque o outro pode “devolver-me” (STEIN, 1932-1933/2013) algo colhido de mim que eu mesma não fui capaz de perceber de forma consciente.

## 7.8 A VIVÊNCIA COMO EXPERIÊNCIA ORIGINÁRIA VIVIDA NO INTERIOR

Se a busca da verdade, pelo caminho da interioridade, leva à profundidade do eu-mesmo, a relação empática passa a ser um canal para conectar esses processos de busca, abrindo-se para reconhecer o eu verdadeiro do outro ao mesmo tempo que se revela o si-mesmo. Esse movimento é contínuo no fluxo das vivências e desafia a ultrapassar as aparências e suposições a partir de interpretações equivocadas.

As deliberações sobre o lugar das vivências nem sempre passam pela ação deliberada da vontade. Quanto menos exercitada a vontade, mais dificuldade a

pessoa possui em significar as suas vivências a partir de uma escala de valores e alocar um lugar de sentido em seu interior que contribuirá na leitura de outros fenômenos. Por isso, a vontade precisa ser educada para que possa agir fundamentada em valores e na liberdade. Conforme Rus (2015, p.81), “a vontade é uma orientação consciente em direção a fins representados e não uma rede confusa de tendências incoerentes”. Convém ressaltar que é a formação da vontade que permite analisar alternativas, realizar escolhas e tomar decisões. A esse propósito Edith Stein adverte:

Um ato de vontade esquecido não pode ter um efeito, um ato de vontade reproduzido não é vivo, mas presentificado e como tal é incapaz de provocar um comportamento [...] o ato de vontade deve primeiro permanecer em vida (*Nachgelebt*), depois sobreviver (*Durchgelebt*) para poder produzir um efeito (STEIN, 1917/1992, p.147).<sup>283</sup>

Não há juízo de valor sobre a importância das vivências originárias ou não originárias, uma vez que todas exercem seu papel formativo na constituição do sujeito cognoscente e relacional.

### 7.8.1 Compreender a vivência do outro

O desafio de empatizar é reconhecer o que o outro entrega de si e de estabelecer conexões de sentido com o que é a sua verdade, ou seja, o que o mesmo, na sua singularidade, quer manifestar de si mesmo. O esforço em alcançar a profundidade, na singularidade, implica identificar o “timbre” ou a “tonalidade de cor” (STEIN, 1917/1992) de cada ser humano. Essa sensibilidade ativa exige um exercício perceptivo como prática fenomenológica, o que torna possível ensaiar generalizações sobre a natureza da pessoa humana e sobre o que constitui a sua humanidade, ou seja, o que pode ser sintonizado, compreendido como parte do ser de determinada pessoa, de seu grupo e de sua comunidade. O desafio torna-se

---

<sup>283</sup> Un atto di volontà dimenticato non può avere un effetto, e un atto di volontà 'riprodotto' non é vivo ma presentificato e come tale incapace di provocare un comportamento [...] l'atto di volontà deve prima esse restato in vita (*nachgelebt*), per poter avere un effetto (STEIN, 1917/19992, p. 147). Tradução nossa.

ainda maior porque parte do ser-si-mesmo é plenamente singular e parte é traço herdado de seu grupo familiar, cultural e de sua comunidade. Stein (1917/1992) assegura que esse é o primeiro trabalho da empatia:

Todas as manifestações dadas da vida do outro nos remetem a uma espécie de fundamento de atos nos quais é colhido a vivência do outro e que agora queremos designar, independentemente de todas as tradições históricas ligadas à palavra, como a empatia. Nossa primeira tarefa é apreender e descrever esses atos na máxima generalidade da essência (STEIN, 1917/1992, p.56).<sup>284</sup>

O colher o humano pelo ser humano é muito diferente do que o eu pode recolher da natureza no que ela representa como sinal de algo que se manifesta, como, por exemplo, o barulho de um carro. Eu colho pelos sentidos (audição) um barulho de algo que não vejo e esse barulho é-me conhecido, posso nomeá-lo e continua apenas como uma informação, um dado. Não empatizo, mas apenas percebo.

Por isso, Stein introduz a diferença entre sinal, expressão e símbolo (STEIN, 1917/1992), a saber: o sinal remete a um conteúdo distinto da coisa que o anuncia: ex.: a fumaça anuncia o fogo. Aqui é clara a percepção de que a fumaça possui a sua natureza específica e o fogo a sua natureza. Já no caso da expressão, sabemos que o que é revelado está intrinsecamente ligado ao sentimento que o motiva, por exemplo, na dor: o franzir do rosto e o chorar, evidenciam o que está escondido: a dor (STEIN, 1917/1992, p.154-159). O símbolo, por sua vez, dá conta de algo que remete a um conteúdo distinto em tempo, espaço, cor, intensidade da coisa que o revela, por exemplo, a cor verde representa esperança. A cor verde é uma coisa e o sentido da esperança é outra coisa, porém, podemos atrelar a relação de significado.

Deste modo, Stein apresenta a expressão por meio da palavra, do símbolo e do sinal como unidade com o que é dado na vivência, a saber, a ação é uma

---

<sup>284</sup> Tutte queste datità del vissuto altrui rimandano a una sorta di fondamento degli atti in cui vienecolto il vissuto altrui e che ora vogliamo designare, prescindendo da tutte le tradizioni storiche legate alla parola, come empatia. Cogliere e descrivere questi atti nella massima generalità dell'essenza è il nostro primo compito (STEIN. 1917/1992, p.56). Tradução nossa.

unidade de compreensão ou dissenso “[...] É nesse sentido que a experiência vivida e a sua expressão formam um inteiro” (STEIN, 1917/1992, p.161).<sup>285</sup>

A ideia de ação como unidade de compreensão ou de encontro, de sentimento, é uma das consequências da capacidade de empatizar. Portanto, a empatia é estabelecida por meio de diferentes canais: palavra, gesto e símbolo (STEIN, 1917/1992). A relação empática também ensina que não cabe tirar conclusões sobre o percebido em relação ao outro a partir das próprias vivências e valores. A empatia ensina a penetrar no universo espiritual do outro, reconhecer a essência que alí se abriga; portanto, não bastam competências teóricas para esse exercício. É no fluxo das vivências que se amadurece o aprendizado do ato de empatizar como uma práxis.

A empatia, como consciência experiencial do receber o outro que se dá como expressão de si, é uma ação desejada, escolhida, porque nesse ato o sujeito volta a sua atenção inteira para a outra pessoa. Nesse momento, posso compreender qual é a natureza verdadeira de seu sentir, mesmo que muito diferente do que eu tenha como experiência dessa mesma situação. Para ilustrar tal análise, Stein apresenta o seguinte exemplo:

Quando vejo a dor de uma pessoa ferida, estou sofrendo com isso, tenho a tendência de olhar para o rosto dela para confirmar minha experiência através da expressão da dor. Se, por outro lado, percebo uma aparência serena ou impassível, digo a mim mesmo que ele não deve sentir nenhuma dor, porque a dor de acordo com o seu sentido motiva sentimentos desagradáveis que se tornam visíveis em uma expressão (STEIN, 1917/1992, p.161).<sup>286</sup>

A relação empática também oferece oportunidade para que a pessoa utilize a percepção interna para fazer o primeiro movimento de compreensão do outro. A partir da continuidade das vivências, é possível confirmar ou não o conteúdo da percepção sobre o que colhi do outro.

<sup>285</sup> Un'azione è un'unità di comprensione o dissenso [...] E nello stesso senso l'esperienza vissuta e l'espressione formano un 'intero' di comprensione (STEIN, 1916/1992, p.161). Tradução nossa.

<sup>286</sup> Quando vedo la ferita di un infortunato ne empatizzo la sofferenza, tendo a guardare in volto per confermare la mia esperienza attraverso l'espressione del dolore. Se invece mi accorgo di un aspetto sereno oppure impassibile, mi dico che egli non deve provare alcun dolore, perchè il dolore secondo il suo senso motiva sentimenti spiacevoli che diventano visibili in una espressione (STEIN.1917/1992, p.161). Tradução nossa.

## 7.9 FENOMENOLOGIA DA EMPATIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

A pesquisa de Stein propõe a superação de dicotomias e encaminha à busca do que constitui a singularidade do ser humano, dos caminhos de relação intersubjetiva para potencializar a comunicação empática. Ardigò (1992, p. 34), comentando Stein, afirma que: “a empatia é imediatamente definida como ‘vivência de sujeitos outros de nós e de suas vivências em nós’, isto como aquela experiência na qual nós colhemos a consciência do outro” (STEIN, 1917/1992)<sup>287</sup>

Convém ressaltar que, o colher a essência do outro que se dá, é um processo aprendido por meio das oportunidades de vivência no decorrer da formação. Caberá aos educadores contribuir para proporcionar situações vivenciais para que o educando perceba-se como pessoa singular e na mesma intensidade deverá desafiar a ver o outro na sua condição individual, pessoal e única. O outro só é colhido porque se dá, entrega-se, revela-se a partir de sua corporeidade, de seu ser psicofísico e espiritual. Segundo Stein,

[...] e podemos investigar como se constitui conscientemente aquilo que se manifesta além do corpo físico dado na percepção externa. Podemos também observar as experiências individuais vividas (*Erlebnisse*) desses indivíduos e vemos então que surgem diferentes tipos de doações que podemos examinar mais tarde (STEIN, 1917/1992, p. 56).<sup>288</sup>

Dessa forma, são as vivências que permitem que seja construído um referencial pessoal de identificação do sentido da vivência que o outro oferece a mim, junto com os seus valores subjacentes. O apreender genuíno da expressão do outro, em suas múltiplas formas, fazem com que o eu possa aproximar-se da verdade do ser si-mesmo do outro.

Ales Bello (2014, p.39), referindo-se a Stein, assegura que “de fato, ela afirma que a verdade, da qual o ser humano fala, e que, originariamente depende dele, é,

<sup>287</sup> L'empatia viene subito definita come "esperienza di soggetti altri da noi e dei loro vissuto", cioè come quell'esperienza in cui dei noi "cogliamo" la coscienza altrui (ADIGÒ, Achille. Apresentação da obra traduzida para o italiano de Edith Stein sobre a Empatia, 1917/1992, p.34-35). Tradução nossa.

<sup>288</sup> E potremmo indagare come si costituisce in modo conscio tutto ciò che ci si manifesta al di là del puro corpo fisico dato nella percezione esterna. Potremmo inoltre osservare le singole esperienze vissute (*Erlebnisse*) di questi individui e vedremmo allora che qui emergono diversi tipi di datità que potremmo più oltre esaminare (STEIN, 1917/1992, p.56). Tradução nossa.

todavia, por ele conhecida no íntimo da alma”. A pessoa que busca a verdade com sinceridade, acaba encontrando-a no mais profundo de si mesma. E esse modelo epistemológico funda a sua forma de conhecer o outro na sua alteridade, o mundo e a Deus.

A empatia é uma experiência singular que se dá entre seres humanos porque somente estes são seres espirituais capazes de significar e dar sentido consciente às suas vivências, e ainda estes possuem a capacidade de refletir sobre as mesmas vivências. Essa atitude se dá pela capacidade do eu retomar certos atos e refletir sobre eles. Aqui implica a capacidade de atenção e recolhimento a si-mesmo fazendo emergir a “autoconsciência” (*Selbsterkenntis*) (ALES BELLO, 2006, p.36) e auto-posse enquanto tal. Somente o ser humano é capaz de refletir sobre as vivências que se dão no espírito, pois estas se utilizam da razão e da vontade:

Estes tipos de vivências, especialmente as intelectuais e as da vontade, pertencem à dimensão do *espírito* – palavra muito importante que, em alemão, é *Geist*. O ser humano realiza um conjunto de atos próprios da dimensão do *espírito* [...] o ser humano é tripartido e não bipartido. As duas dimensões de espírito e psique podem ser chamadas de *alma* (os alemães dizem: *Seele*), utilizando um termo da tradição filosófica (ALES BELLO, 2004, p.55).

Todos os fenômenos do ser humano, vividos com ele mesmo, com o outro, com a natureza e com Deus constituem-se memória, vida-vivida (vivência) em camadas na consciência. As memórias podem ser resgatadas, lembradas, mas nunca com a mesma força da vivência do momento presente. No caso de pessoas que estão com saúde psíquica e emocional, as memórias são passíveis de resgate e reflexão. Mesmo estando em um patamar de distanciamento interior ou exterior, elas podem ser analisadas e submetidas à vontade de repetição ou neutralização. Importa notar que, em algumas situações de transtornos psíquicos, essas memórias irrompem das camadas profundas para o tempo presente sem controle por parte do indivíduo e, por vezes, misturam-se, confundindo a pessoa sobre quem é e o que de fato está vivenciando no real e na fantasia, dando origem aos inúmeros transtornos psíquicos.

Outras vivências, por sua insignificância do momento presente, ou profunda dor, passam para a corrente das memórias e são “esquecidas”, como, por exemplo, a tamanha dor, sofrimento, vivenciada por certa pessoa em um determinado momento com outra pessoa por ela muito amada, o seu eu “nega-se” ao lembrar dessa vivência e empurra tal lembrança para uma camada escondida da consciência para evitar que essa memória continue se revelando, fazendo sofrer (Ex.: abuso sexual na infância por um familiar).

Nesse sentido, diante de qualquer ato, o ser humano é chamado a decidir e toda escolha traz consequências que afetam a própria vida e de outros que estão em seu entorno. Alguns comportamentos, no viver atual, não têm a sua origem reconhecida, mas cabe à pessoa apropriar-se, buscar a sua verdade, para ter a si mesma “nas mãos” e ser responsável pelo seu agir. Muitas vezes, a forma de vivenciar a empatia ou a sua dificuldade, é influenciada pelas reações na própria história pessoal ou dependem da memória hereditária. Encontramos em algumas teorias alternativas as explicações para tal, como, por exemplo, a Epigenética, Terapia de Integração Pessoal-TIP e Constelação Familiar.

Algumas pessoas apresentam um comportamento que causa estranheza, incômodo às pessoas à sua volta e elas mesmas não sabem o que está perturbando no profundo do seu ser, apenas manifestam sintomas de ansiedade, angústia e irritação constante. Se, em algum momento, a pessoa encontra a verdade e de forma consciente assume as razões para tal incômodo, então ela passa a ter autoria, decisão sobre seus atos. Também é possível que a memória das vivências que influenciaram seu modo de ser irrompam, por meio de alguma nova vivência, desafio, do profundo das camadas da consciência, como se fosse um saco de ar que é aberto no fundo de uma piscina, emergindo em fragmentos, em “bolhas”, controladas ou não. Esse tipo de vivência, quase sempre em situação de terapia, crise ou choque, pode contribuir muito para a auto-superação, ou, sem ajuda mediadora, consolida o desequilíbrio.

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que o ativar da consciência é uma necessidade primeira no processo de busca da verdade de si mesmo. A partir da autenticidade da essência do ser, é possível decidir sobre as influências das



vivências passadas no viver presente. O fluxo das vivências configura a unidade individual da psique e tem como base as vivências da pessoa, tanto as atuais como aquelas trazidas à memória. O eu vivente, como unidade psicofísica, forma o “ânima substancial” (STEIN, 1932-1933/2013) que apresenta as seguintes propriedades: intensidade dos sentimentos, firmeza ou frouxidão no exercício da vontade, energia no agir, facilidade ou não de demonstrar sentimentos, agudeza do senso de percepção externa, alterações de ânimo e persistência da vontade. Essas propriedades devem fazer parte do processo formativo.

#### 7.10 EMPATIZAR PELA PALAVRA, PELO GESTO E PELO SÍMBOLO

Stein (1917/1992) apresenta o desafio de empatizar a partir de diferentes canais. Para a estudiosa, a palavra não é por si só portadora do significado; é preciso que essa palavra seja anunciada e recebida por sujeitos que transitam em um determinado contexto de comunicação e cujas referências sejam mais ou menos comuns.

A palavra, o conteúdo da fala de um sujeito expressa a sua própria consciência, a sua alma, pois ‘o corpo vivo e a alma de uma palavra dão origem a uma unidade viva que, no entanto, permite um desenvolvimento relativamente independente’ (STEIN, 1917/1992, p.155)<sup>289</sup>.

É necessário que essa visão já tenha sido compartilhada e assimilada por ambos os sujeitos em comunicação para que seja viável uma comunicação empática. Um exemplo contrário a essa condição é quando duas pessoas de idiomas diferentes falam entre si. Talvez alguma coisa da linguagem corporal possa anunciar parte do conteúdo das palavras, mas, de forma ainda muito categorial, por exemplo, pode perceber que o assunto é triste ou alegre. Também pode sentir admiração, expectativa por algumas expressões corporais, mas saber qual seja o conteúdo, a profundidade, a intensidade, não será possível. Já os gestos envolvem uma dimensão cultural, subjetiva ainda maior e, portanto, demandam apoio da linguagem

---

<sup>289</sup> Il corpo vivente e l'anima in parola formano una unità vivente che però permette a tutte e due uno sviluppo relativamente indipendente (STEIN, 1917/1992, p.155). Tradução nossa.

(corporal, visual-gráfica, oral, escrita) para auxiliar na troca de conteúdo entre as pessoas.

Ademais, o símbolo implica em conteúdos culturais contextualizados e, portanto, precisam ser explicados, apresentados em algum momento para que ocorra a acolhida empática de seu conteúdo que leve à compreensão. Edith Stein assevera que no símbolo “[...] uma coisa percebida há outra coisa e certamente algo psíquico é percebido (*Mitrefasst*) em que com respeito às suas teorias ele também diz ‘con-vivido’ (*Miterlebt*)” (STEIN, 1917/1992, p.150).<sup>290</sup>

A comunicação serve como referência ao tráfego do conteúdo entre as pessoas. Nas palavras pronunciadas por alguém que fala para mim, também recebo parte dessa pessoa, de sua essência, como, por exemplo, por meio do tom, ritmo, timbre e velocidade de sua voz, que entregam parte da significação dada por este alguém ao conteúdo de sua fala. Também posso ouvir algo e desconectar de forma completa da identidade desse alguém que fala e ater-me somente ao conteúdo dessa fala:

Ainda podemos perceber que também a inflexão e a entonação fazem parte da palavra como expressão (a ênfase, colocada nas partes essenciais do discurso, a elevação da voz em uma pergunta e assim por diante), e que apenas secundariamente essas características eles podem ter uma função reveladora (STEIN, 1916/1992, p.159).<sup>291</sup>

Assim, as palavras de uma pessoa são importantes para estabelecer relações empáticas, porém elas não são os únicos elementos que compõem a comunicação e/ou as vivências. Entender a mensagem, o conteúdo, é viver a passagem do sentido atribuído por uma pessoa à outra que recebe, apreende e compreende. Compreender é uma parte da vivência. Uma ação é uma unidade de compreensão em movimento. As vivências em movimento formam um fluxo contínuo. Esse fluxo é

---

<sup>290</sup> Símbolo significa: in una cosa percepita c'e un'altra cosa e di certo qualcosa di psichico viene concolto (*miterfasst*) in ciò (con riguardo alle sue teorie egli dice anche “con-vissuto” (*miterlebt*) ( STEIN, 1917/1992, p.150). Tradução nossa.

<sup>291</sup> Ancora da notare è che anche l' inflessione e l' intonazione sono parte della parola in quanto espressione (l'enfasi, posta sulle parti essenziali del discorso, l' alzarsi della voce in una domanda e così via), e che solo secondariamente queste caratteristiche possono avere una funzione rivelatrice (STEIN, 1917/1992, p.159). Tradução nossa.

impulsionado pela motivação entre sujeitos psicofísicos, pois “[...] o indivíduo como tal é constituído inteiramente em atos de empatia. Graças a essa fundação da alma no corpo vivo, a empatia em indivíduos psicofísicos só é possível para um sujeito do mesmo tipo” (STEIN, 1917/1992, p.165) <sup>292</sup>. As ações parciais que constituem uma vivência formam um conjunto que promove uma compreensão reflexiva e expressiva do vivenciado:

Assim, os movimentos nos quais deveria haver 'um tipo de atividade interna' ou um 'modo de sentir' podem ter vários significados aqui. Em todo habitus externo de uma pessoa, em sua maneira de se mover e em seu comportamento, pode haver algo de sua personalidade (STEIN, 1917/1992, p.152-153) <sup>293</sup>.

As expressões externas, de forma geral, revelam o conteúdo interno, os valores, os sentimentos e as crenças das pessoas. À medida que estabelecemos uma convivência com determinada pessoa, ocorre um fluir de ações, trocas vivenciais que permitem conhecer a identidade da pessoa com quem se convive. Esse movimento de troca entre identidades a partir de uma postura de respeito à alteridade, promove a maturação pessoal-relacional e aprofunda a relação empática. As ações se entrelaçam em um contínuo fluir e cada uma das pessoas envolvidas na relação apreende os sentidos de cada palavra, de cada gesto e expressão, como parte da outra pessoa que se entrega.

O processo contínuo de observação sensível do outro desenvolve um olhar apurado, penetrante, que alcança a profundidade da essência de quem se expressa. Também desenvolve a capacidade de perceber o que está por trás das palavras, o que esconde o gesto calado, o que revela o símbolo, o que manifesta os sinais do ser, falar e agir.

A pessoa empática aprende a distinguir o falso do verdadeiro, o profundo do superficial, o autêntico do conteúdo que pretende deliberadamente enganar. É a

---

<sup>292</sup> [...] l' individuo come tale si costituisce interamente in atti di empatia. Grazie a questa fondazione dell'anima sul corpo vivente l'empatia negli individui psicofisici è possibile solo per un soggetto dello stesso tipo (STEIN, 1917/1992, p.165). Tradução nossa.

<sup>293</sup> Così i movimenti nei quali dovrebbe esserci una “specie di attività interna” o un “modo di sentirsi” possono avere qui vari significati. In ogni habitus esterno di una persona, nel suo modo di muoversi e nel suo comportamento, può esserci qualche cosa della sua personalità (STEIN, 1917/1992, p.152-153). Tradução nossa.

partir dos atos de empatia que o ser humano assume uma postura consciente para acolher e compreender a verdade que representa a essência de tudo o que é humano e, para tanto, o caminho é a educação e a formação pela liberdade:

Nossa liberdade é dada quando estamos sujeitos à verdade? Com que direito se fala então de 'liberdade'? Isto é imediatamente explicado para nós: Com liberdade, desfrutamos apenas daquilo que não podemos ser tomados contra a nossa vontade. Isso se aplica à verdade: porque a verdade pode ser possuída por todos em comum. Ninguém precisa expulsar o outro da posse da verdade. A verdade não é impedida nem por circunstâncias externas (como a percepção sensível é dificultada pela distância e escuridão) (STEIN, 1933/2003, p.813-814).<sup>294</sup>

O espírito do ser humano pode ser educado para escolher, de forma consciente e livre, o que contribui para desenvolver o si-mesmo e reconhecer o que contribui para o desenvolver do outro a partir dos seus valores pessoais e culturais. Rus entende que Stein (2015, p.69) “aponta para existência de uma hierarquia objetiva de valores segundo a qual eles não merecem ser sentidos com a mesma intensidade. Conhecer os valores cristãos, comparar com os valores que subjazem as próprias vivências e livremente fazer escolhas é o desafio que Stein coloca para a autoformação e para os educadores no seu papel de mediadores desse processo.

Assim sendo, o ato de empatizar envolve uma comunhão do eu-mesmo (essência da identidade-subjetividade) com a dimensão dos atos do outro (essência da alteridade-subjetividade que não é o eu-mesmo), que tece uma relação intersubjetiva. A vivência do outro pode ser percebida pelo eu tanto fisicamente, que ocorre em “carne e osso” (*hic et nunc*) como idealmente (*hic et nunc*), aqui e agora (ALES BELLO, 2006).

Conforme já refletido, a corporeidade é sempre assumida por Stein como dom-vivo (*Leib*) (STEIN,1917/1992), porque compartilha a essência ontológica, desvela valores, deve ser lugar da inviolabilidade, de manifestação de sentido, meio

---

<sup>294</sup> Nuestra libertad se da, cuando estamos sometidos a la verdad?': ¿Con qué derecho se habla entonces de "libertad"? Esto se nos explica inmediatamente: Con la libertad disfrutamos únicamente de lo que no puede semos arrebatado en contra de nuestra voluntad. Esto se aplica a la verdad: porque la verdad puede ser poseída por todos en común; nadie necesita expulsar a otro de la posesión de la verdad. La verdad no es obstaculizada tampoco por circunstancias externas (como la percepción sensible es obstaculizada por la lejanía y la oscuridad) (STEIN, 1933/2003, p.813-814). Tradução nossa.

da relação e manifestação do alter-ego. Esse processo de conhecimento de si e do outro ocorre por meio de um processo, interpretado da seguinte forma por Ales Bello (2006, p. 65):

Eu posso encontrar uma pessoa e ter um reconhecimento súbito de que é um ser humano, imediatamente o vejo como indivíduo e identifico como alguém semelhante a mim. Assim, enquanto eu o vejo, tenho, ao mesmo tempo, percepção e entropatia, ou seja, percepção e apreensão de que é um ser humano. Porém, o que me acontece no nível psíquico? Existe uma reação de atração e repulsão, a simpatia ou a antipatia. É verdade que sempre ativamos a antipatia ou a simpatia, porém, o primeiro movimento não é nem de antipatia e nem de simpatia, mas é de captar que se trata de um ser humano. A entropatia é um ato específico, não pode ser confundido com a reação psíquica da simpatia.

Nesse sentido, a vivência do outro se torna objeto captado eideticamente pelo eu de forma compreensiva, tornando-se presentificado à consciência do sujeito que empatiza. Importa recordar a diferenciação que Stein faz de “empatia e unipatia” como movimentos distintos do eu:

Mas eu, você e ele estão contidos em um 'nós', o conceito da unipatia não é 'eu', mas 'nós'. Não é por meio da unipatia que experimentamos os outros, mas por meio da empatia; é através da empatia que a unipatia e o enriquecimento da experiência vivida se tornam possíveis (STEIN, 1917/1992, p.72-73) <sup>295</sup>.

Nesta esteira, Stein retoma o conceito de unipatia apresentado por Lipps e desenvolve um novo sentido, afirmando a grandeza do conceito por abarcar uma nova vivência que ocorre sem perder a especificidade do “eu”, do “tu” e do “ele”. Ela também argumenta que a vivência do “eu” com o “tu” ocorre na empatia, mas a vivência do “eu”, “tu” e “ele” dá-se em uma e outra dinâmica de relação que nomeia como unipatia.

O aprendizado do eu sobre o mundo torna-se ainda maior pela capacidade de empatizar porque é ampliada a capacidade de leitura do mundo a partir do olhar, do perceber, do sentir o mundo por meio do outro. Há um valor muito grande no

---

<sup>295</sup> Ma “io” e “tu” e “lui” sono contenuti nel “noi”, il soggetto dell'unipatia non è un “io”, ma un “noi”. Non è per mezzo dell'unipatia che sperimentiamo gli altri ma per mezzo dell'empatia; è per mezzo dell'empatia che diventa possibile l'unipatia e l'arricchimento del proprio vissuto (STEIN, 1917/1992, p.72-73). Tradução nossa.

processo de formação, em qualquer situação, a partir dessa troca real entre os sujeitos envolvidos na relação. A relação identidade-alteridade se alterna e se qualifica pelo movimento de papéis que ambos vivenciam no processo de diálogo. Essa é a percepção afirmada de Stein em sua tese sobre a empatia:

Em uma medida ainda maior, isso acontecerá no caso de uma pessoa que não é dotada de algum sentido, que empatiza com uma pessoa dotada de todos os sentidos. Aqui se revela a possibilidade do enriquecimento da própria imagem do mundo revelada através da outra pessoa, se revela o significado da empatia (*Erfahrung*) pela vivência do mundo externo real (STEIN, 1917/1992, p.132).<sup>296</sup>

É a empatia que possibilita e potencializa nas pessoas o desenvolvimento e respeito às suas singularidades e diferenças. São elementos de conexão, de compreensão umas das outras, a partir da troca das essências que são comuns, porém, com expressões, tonalidades, intensidades e momentos distintos em sua forma de vivenciar.

Por outro lado, se não houvesse a possibilidade da empatia de transferir-se na orientação dos outros, as afirmações dos outros sujeitos sobre o seu mundo dos fenômenos deveria permanecer sempre incompreensível (pelo menos no sentido de uma completa compreensão do 'preenchimento', diferente de uma simples compreensão verbal vazia) (STEIN, 1917/1992, p.136)<sup>297</sup>.

Conforme Stein, a empatia cria um campo de possibilidades de ampliar as conexões com as pessoas e compreender o universo que move o seu jeito de ser e agir no mundo. É na empatia que compreendemos o poder do encontro e do diálogo, pois “o encontro no sentido próprio do termo é o que acontece quando consideramos

---

<sup>296</sup> In misura ancora maggiore ciò accadrà nel caso di una persona, menomata di un senso, che empatizza con una persona dotata di tutti i sensi. Qui si rivela la possibilità dell'arricchimento della propria immagine del mondo attraverso quella di un altro, si rivela il significato dell'empatia per l'esperienza (*Erfahrung*) del mondo esterno reale (STEIN, 1917/1992, p.132). Tradução nossa.

<sup>297</sup> D'altra parte se non ci fosse la possibilità dell'empatia di trasferirsi nell'orientamento altrui, le asserzioni degli altri soggetti sul loro mondo fenomenico dovrebbero restare sempre incomprensibili (almeno nel senso di una piena comprensione "riempienti" diversa da una mera comprensione verbale vuota) (STEIN, 1917/1992, p.136). Tradução nossa.

a maneira pela qual o homem se torna consciente da realidade” (D’AMBRA, 2013, p. 70).<sup>298</sup>

### 7.11 A AFETIVIDADE: EXPRESSÃO VIVA DA RELAÇÃO EMPÁTICA

Stein (1917/1992) analisa a expressão dos sentimentos em sua obra sobre a empatia, acenando para a diferença entre o que se passa na essência do sentir pelo eu e como esse mesmo eu (*Ich*) expressa os seus sentimentos, confirmando um modo de ser, sentir e agir, caracterizando um perfil afetivo. Exemplifica, dizendo que: o fechar os punhos, pleno de raiva; o lamento pela dor; o levantar da sobrancelha ou o júbilo de alegria podem ser expressões do rosto e do corpo que se manifestam de uma forma e que podem ser manifestações diferentes do que se passa no interior da pessoa (STEIN, 1917/1992, p.117), ou seja, a expressão física nem sempre está de pleno acordo com a vivência psíquica.

Stein insere um conceito de afetividade no conjunto dos seus estudos sobre a formação da pessoa que assegura que estes são expressões das vivências profundas do eu. Ressalta que primeiro o sujeito em formação deverá trabalhar essa dimensão em si para poder mediar a educação, a formação do outro. Esclarece, ainda, o que compreende por afetividade:

A afetividade se manifesta em sentimentos (alegria, tristeza), disposições jovialidade, abatimento), em atitudes (entusiasmo, revolta), emoção (amor, ódio), que são expressões do confronto do ser humano com o mundo (e consigo mesmo) São as emoções da vida que movimentam o nosso ânimo e, para despertá-lo, é necessário pô-lo em contato com algo que emocione (STEIN, 1930-1932/1999, p.122).

Levar a afetividade a assumir determinadas posições ajuda também a formar a capacidade de “discernimento” (STEIN, 1930-1932/1999, p.123) e essa reflexão Stein realiza quando fala sobre a importância de promover um processo de construção de conhecimento que seja significativo, que pense o ser humano em desenvolvimento por inteiro:

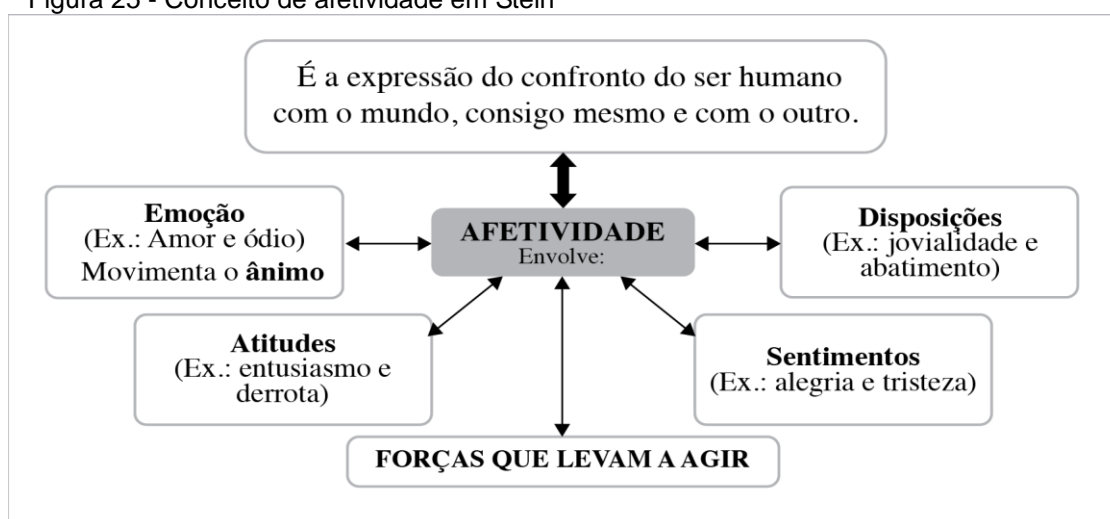
---

<sup>298</sup> L' incontro nel senso proprio del termine è quello che avviene quando consideriamo il modo in cui l'uomo prende coscienza della realtà (D'AMBRA, 2013, p. 70). Tradução nossa.

Por isso, é importante educar para a autenticidade dos sentimentos, para aprender a distinguir a aparência da realidade fora e dentro da própria alma. Isso é impossível de realizar sem um verdadeiro treinamento do intelecto. As meras emoções precisam ser transformadas em conhecimento de valores, em que intelecto e afetividade cooperam de uma determinada maneira (STEIN, 1930-1932/1999, p.123).

O “treinamento” (*Schulung*) do intelecto a que se refere essa estudiosa somente pode acontecer na medida que o “sujeito é autorizado a exercitar-se” (STEIN, 1930/2017, p. 63)<sup>299</sup> Com vistas à ampliação da compreensão sobre o que é o sentir e o que são os sentimentos na visão de Stein, sugere-se o esquema proposto na Figura 25, onde apresenta os diferentes aspectos que compõem os sentimentos:

Figura 25 - Conceito de afetividade em Stein



Fonte: DULLIUS, 2019.

A afetividade, conforme apresentado na Figura 25, envolve disposições pessoais que são singulares, as emoções e os sentimentos<sup>300</sup>, que mediante a

<sup>299</sup> [...] solo se si permette ai soggetti di esercitarsi (STEIN, 1930/2017, p.63). Tradução nossa.

<sup>300</sup> No campo dos sentimentos Edith Stein tratará daqueles de caráter sensível I (*sinnliche Gefühle*), originados pelas sensações, e dirá que algo semelhante ocorre nos sentimentos comuns ou estados de ânimo, que já remetem à dimensão espiritual do ser humano. Para isso precisamos diferenciar o que se entende por sensações (*Empfindungen*) e por sentimentos (*Gefühlen*). As sensações se originam no campo anímico sensitivo, e são comuns aos homens e aos animais, que reagem a elas de modo “automático”, acolhendo-as ou rejeitando-as. Mas como nos seres humanos, diferentemente



ponderação da atitude interior (vontade e dos valores) de cada pessoa, impulsionam o agir. No processo de educar a afetividade, o ânimo<sup>301</sup> tem um papel importante, pois representa uma força interior agregadora de todas as dimensões do ser psicofísico e torna-se um elemento fundamental no desenvolvimento do ser humano de forma integral: corporeidade, cognição, emocional e espiritualidade (GARCIA, 1988, p.58-60). A dimensão do ânimo também deve contar com um “processo de formação (*Gemütsbildung*)” (STEIN, 1930/2017, p.64).

Conforme essa filósofa:

Atribuimos ao ânimo um papel de grande importância no organismo global da alma (*Seele*). Ele exerce uma função cognitiva essencial, é o centro de controle em que a constatação do ser é comutada em posicionamento pessoal e ação. Mas, para estar à altura de sua tarefa, precisa da colaboração da razão e da vontade. Sem o trabalho preparatório da razão não pode chegar ao conhecimento (STEIN, 1930-1932/1999, p.115).

Aliada ao ânimo, a emoção confere sabor e movimento ao viver e, ao mesmo tempo, contribui para que o mediador do processo formativo possa perceber ainda melhor o que está na essência de cada pessoa, sob a sua responsabilidade, porque em cada emoção e em cada sentimento encontra-se a revelação do sentido, do valor que sustenta a essência do ser:

Em todas as emoções existe um elemento valorativo: tudo o que nos anima traz consigo uma conotação positiva ou negativa, seja para o respectivo indivíduo ou independentemente dele, em si, de modo objetivo. Com isso,

---

do que ocorre nos animais, as sensações atuam sobre o corpo vivente próprio (*Leib*) e não apenas sobre um corpo físico (*Körper*), por isso se constituem como algo que é possuído tanto pelo corpo quanto pela alma (*Seele*) (*psique*). Por causa dessa característica as sensações podem ser aprofundadas de modo intencional (pelo entendimento e pela vontade) gerando assim os sentimentos (*Gefühlen*). Nos sentimentos encontramos traços do âmbito espiritual humano, visto que neles a aceitação e a reação ocorre por meio da percepção consciente, gerando atos mais ou menos livres, que possuem raízes na vontade. Nesse âmbito alcançamos o conceito propriamente dito de sentimento e não apenas em sentido geral. No campo dos sentimentos se dá um movimento não apenas reativo, vindo do exterior, mas também um movimento interior, espiritual. Veremos mais adiante que Edith Stein falará de sentimentos espirituais, acentuando que eles se originam na interioridade do Eu e são os meios pelos quais sua vida interior se expressa como tal (PARISE, 2014, nota de rodapé n.231).

<sup>301</sup> Em latim, *animus* significa o lado psicológico do homem, a sede dos pensamentos, das ideias, da vontade, das emoções e do caráter. *Animus* representava a parte do homem que não é física, mas que forma a identidade. Todas as ações dos homens derivam dos processos que acontecem dentro do *animus*. Em português, o *animus* seria a alma (*Seele*), a mente, o coração. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/animus/>. Acesso em: 21 jul. 2018.

as próprias emoções podem ser classificadas de 'certas' ou 'erradas', de 'adequadas' ou 'inadequadas'. Importa despertar na afetividade o prazer de lidar com o que é verdadeiramente belo e bom, a repulsa diante de tudo o que é baixo e 'vulgar' (STEIN, 1930-1932/1999, p.122).

A afetividade é também uma disposição do ser humano ao mundo dos valores, o que Stein nomeia como “sentido fetivo” (*gemüt*)<sup>302</sup>. Esse sentido afetivo, refere-se ao sentido mais profundo, à interioridade do ser humano. Rus (2015, p.73), ao comentar um texto de Stein, afirma que:

[...] sentido afetivo (*gemüt*) designa uma dimensão ou capacidade do espírito humano para entrar em contato com o mundo dos valores. Podemos chamá-lo de 'dimensão' ou 'capacidade' porque nos damos conta 'de seu efeito específico': não se trata nem de uma operação intelectual de percepção/construção de um sentido nem de um ato da sensibilidade ou percepção por meio dos sentidos físicos, mas de 'percepção afetiva' de um sentido, quer dizer, da percepção de um sentido acompanhada imediatamente de um movimento da vontade que inclina a ver esse sentido como um bem.

O modo como Stein explica o conceito da afetividade é fundamental para fazer compreender que percepção precisa ser educada e, em se tratando de formação docente na condição de adultos, muitas vezes, precisa ser problematizada para ser ressignificada. Rus (2015, p.76) acrescenta que, tratando-se sobre formação, é “preciso, no entanto, dar um passo a mais, acrescentando que o sentido afetivo não é o único a intervir nessa receptividade da pessoa aos valores imanentes aos bens culturais”. Segundo ele, o processo de formação deverá contribuir para que a pessoa consiga fazer um retorno a sua interioridade para reconhecer o que ocupa seu “espaço” interior como valor e de que forma afeta suas escolhas no viver e, a partir dessa revisão, de forma consciente, escolher o que assumirá como prioridade na sua escala de valores. Portanto, o entendimento e a compreensão pelo uso da razão, aliados à vontade, são somados ao sentido afetivo, formando o tripé que sustenta as condições para definir a escala de valores pessoais e que passam a contribuir na formação do caráter. De acordo com Rus (2015, p.77-78):

---

<sup>302</sup> Sugere-se a leitura da obra de Rus (2015, p.73-74) sobre o conceito steiniano: “*gemüt*” apontado na nota de rodapé nº 179.

O caráter confere a cada pessoa um modo próprio de se relacionar com o reino dos valores, de sentir tais valores e se deixar determinar por eles. Sob esse ângulo, o caráter remete às aptidões naturais ou disposições originárias que dispõem cada pessoa não apenas a se abrir mais a um determinado domínio de valores do que de outro.

É a partir da educação do sentido afetivo, do desenvolvimento da “capacidade de discernimento (STEIN, 1959/1999, p. 123) e da ativação da vontade de forma contínua que a pessoa estabelece um hábito de vida que, no fluir das vivências, consegue fortalecer o que está na sua essência como valor. Também passa a descobrir as suas aptidões naturais e a desenvolvê-las.

O resultado dessa elaboração pessoal são os sentimentos que assumem intensidades, cores, extensões e profundidades muito peculiares. São esses sentimentos que motivam tanto os fenômenos expressivos como impulsionam os atos de vontade. Portanto, há uma estreita relação entre o uso dos sentidos, da percepção, da elaboração dos sentimentos, do acionamento da vontade para a expressão refletida (consciente) ou para a reação impulsiva. Stein (1916/1992, p.113-114) diz que a “sentimentos sensíveis” (*Gefühlsempfindungen*) ou sentimentos da sensibilidade (*Sinnliche gefühle*) são inseparáveis dos sentimentos que os encontraram”.<sup>303</sup> A filósofa faz uma crítica à consideração do senso comum que pessoas reflexivas não possuem intensidade de sentimento ou expressão dos mesmos. Afirma que cada pessoa possui uma forma de elaborar e expressar os seus sentimentos, pois:

[...] o tipo de expressão não diz nada sobre a intensidade do sentimento expresso [...] o resultado da nossa observação até esse momento é que o sentimento exige por sua natureza uma expressão e que os diversos tipos de expressões são possibilidades essencialmente diversas (STEIN, 1916/1992, p.120).<sup>304</sup>

---

<sup>303</sup> Le sensazioni di sentimento (*Gefühlsempfindungen*) o i sentimento della sensibilità (*Sinnliche Gefühle*) sono inseparabili dalle sensazioni che li fondano (STEIN,1916/1992, p.113-114). Tradução nossa.

<sup>304</sup> Il tipo di espressione non dice niente riguardo all'intensità del sentimento espresso [...] il risultato della nostra osservazione fino a questo momento è que il sentimento esige per sua natura un 'espressione e che i diversi tipi di espressione sono possibilità essenziali diverse (STEIN, 1916/1992, p.120). Tradução nossa.

Todas as vivências geram um determinado saber que é registrado na esfera da consciência ou do inconsciente. Esse saber pode ser acionado em diferentes formatos: como conhecimentos conscientes, como memória do passado, como sonho, como fantasia e independente de quando, como, com quem ocorreu essa vivência, “esse conhecimento pode ser resultado de uma ‘experiência prévia’, mas sempre tem sua base no fenômeno da ação recíproca das experiências psíquicas e corporais” (STEIN, 1917/1992, p.115).<sup>305</sup>

Os sentimentos não se originam do vácuo ou do vazio, representam preenchimentos de sentido das vivências que ocorrem no viver; sempre considerando a integralidade do ser. Essa integralidade do ser, lembrando o descritivo da estrutura da pessoa humana (STEIN, 1932-1933/2013), faz-nos considerar um ser em movimento, e por ser movimento, é força dinamizadora, portanto ocorre no fluir das vivências em diferentes momentos e com interações diversas: consigo mesmo, com a natureza, com o outro e com Deus. Stein aprofunda essa dimensão da força dos sentimentos considerando-os como fluxos de energia:

O sentimento, em sua essência pura, não é algo fechado em si mesmo, é, por assim dizer, carregado com uma energia que deve ser descarregada. Essa 'descarga' pode ocorrer de diferentes maneiras. Uma dessas maneiras é que o conhecemos bem: os sentimentos se soltam ou motivam - como dizem - atos de vontade ou ação (STEIN, 1916/1992, p.117-118).<sup>306</sup>

O trabalho de desenvolvimento humano deverá promover a autopercepção dos sentimentos como exercício na mesma intensidade que promoverá o exercício de empatia para compreender o outro na sua “identidade” (*Selbigkeit*) (STEIN, 1932-1933/2013, p. 86) e forma de sentir. Se consideramos os sentimentos como grandes motivadores da vontade e do impulso de ação, avançamos na compreensão sobre como o outro percebe, capta, sente os diferentes fenômenos do mundo e permitirá, ainda, compreender a sua forma de agir:

---

<sup>305</sup> Questo sapere può essere un risultato di una “esperienza precedente”, tuttavia ha sempre il suo fondamento nel fenomeno dell'azione reciproca di esperienze vissute psichiche e corporee (STEIN.1917/1992, p.115). Tradução nossa.

<sup>306</sup> Il sentimento, nella sua pura essenza, non è qualcosa di chiuso in se stesso, è, per così dire, caricato di un'energia che deve essere scaricata. Questo “scaricare” può, avvenire in modi diverse. Uno di questi modi lo conosciamo bene: i sentimenti lasciano uscire da sé o motivano - come si dice - atti di volontà o azione (STEIN, 1917/1992, p.117-118). Tradução nossa.

O mesmo sentimento que motiva um ato de vontade também pode motivar a aparência de uma expressão. E o sentimento segundo seu sentido prescreve qual expressão e qual ato de vontade pode motivar: segundo sua essência deve sempre motivar alguma coisa, deve sempre alcançar 'expressão'; apenas que diferentes formas de expressões são possíveis (STEIN, 1917/1992, p.118).<sup>307</sup>

Essa estudiosa faz uma releitura dessa concepção, identificando nela alguma coisa que possa somar à sua forma de explicar essa vivência e complementa dizendo:

A compreensão das experiências dos outros - sejam sensações, sentimentos ou outros - é uma modificação unitária, típica (mesmo que diferenciada) da consciência e requer um nome unitário; por essa razão, escolhamos o termo 'empatia', já usual para alguns desses fenômenos; se quisermos preservá-lo para um contexto mais restrito, uma nova expressão deve ser cunhada para o contexto mais amplo (STEIN, 1916/1992, p.130).

Na afirmação de Stein, percebe-se que, mais uma vez, a autora chama de empatia o resultado de um processo exercitado pelo ser humano de estabelecer uma troca intersubjetiva ao encontro da essência do outro e tal movimento contribui para o autoconhecimento porque o outro revela, de alguma forma, o que o “eu” é e expressa, o que possibilita desenvolver parâmetros sociais da ética<sup>308</sup> das relações e no exercício da profissão, pois, é “essencial o posicionamento frente a própria profissão” (STEIN, 1959/1999, p. 56). Esse processo deveria constituir-se conteúdo formativo no curso de pedagogia pois se insere na abordagem metodológico-didática de promover relações interpessoais no ambiente educativo que sejam adequadas ao desenvolvimento individual e coletivo.

---

<sup>307</sup> Lo stesso sentimento che motiva un atto di volontà può anche motivare l'apparizione di un'espressione. E il sentimento secondo il suo senso prescrive quale espressione e quale atto di volontà esso può motivare: secondo la sua essenza deve sempre motivare qualcosa, deve sempre giungere a “espressione”; solo che sono possibile forme differenti di espressioni (STEIN, 1917/1992, p.118). Tradução nossa.

<sup>308</sup> Conceito de ética” É algo que atua dentro do ser humano, uma forma interna, uma atitude de alma constante, aquilo que a escolástica chama de hábito [...] Quando a ideia genérica do hábito se torna específica, sob o ponto de vista do valor, temos o Ethos” (STEIN, 1959/1999, p. 55)

## 7.12 A EMPATIA COMO NOVO CONTRATO DE RELAÇÃO ÉTICA E DA VIDA EM COMUNIDADE

Outra importante contribuição da pesquisa de Stein sobre a empatia é a possibilidade do exercício da liberdade do sujeito que conhece o outro como alter ego, reconhece a alteridade por livre escolha e coloca-se em relação intersubjetiva. A capacidade e o exercício da liberdade, na relação empática, geram um patamar de igualdade que é a base para a vida em comunidade. Para a filósofa:

Quando acontece que uma pessoa se põe de frente a outra, como sujeito e objeto, lhe examina e lhe 'trata' segundo um plano estabelecido sobre a base do conhecimento adquirido e através dessas ações se orienta, neste caso, ambos convivem numa sociedade. Quando, ao contrário, um sujeito aceita o outro como sujeito e não está na frente dele, mas vive com ele e é determinado por seus movimentos vitais, neste caso os dois sujeitos formam uma comunidade (STEIN, 1959/1999, p.159).

A vida em comunidade dispõe de uma condição especial para a vivência da ética como padrão de atitude relacional. Cabe a cada pessoa empreender um caminho de autoconhecimento e reconhecimento do outro na sua singularidade para dispor condições de vida em comunidade. Esse caminho de duas vias: retorno à interioridade e saída-de-si para ir ao encontro do outro exige coragem, disposição e domínio da vontade, conforme desafios apresentados por Ales Bello:

Aqui está a necessidade da escavação pessoal na própria dimensão psíquica e espiritual para encontrar critérios de orientação em relação aos outros; a dimensão ética, na verdade, é sempre uma dimensão subjetiva e intersubjetiva ao mesmo tempo (ALES BELLO, 2015a, p. 23).<sup>309</sup>

O aspecto subjetivo da ética está na dimensão mais profunda de cada pessoa quanto aos referenciais dos valores, na cultura e na herança emocional, psíquica e espiritual de cada pessoa; que foram sendo construídos no decorrer da vida e significadas as diferentes vivências. Tais elementos, por vezes, não estão na esfera do acionamento consciente, portanto, estão na dimensão do inconsciente e

---

<sup>309</sup> Ecco la necessità dello scavo personale nella propria dimensione psichica e spirituale per trovare i criteri di orientamento in rapporto agli altri; la dimensione etica, infatti, è sempre una dimensione contemporaneamente soggettiva e intersoggettiva (ALES BELLO, 2015a, p. 23). Tradução nossa.

influenciam de alguma forma o sentir e agir da pessoa. A visão de mundo, de ser humano e da vida em comunidade são fortes elementos de influência sobre o perfil ético de cada indivíduo.

Stein enfatiza que o conceito que dá conta da apreensão, do colhimento das “sensações” (*Empfindungen*), dos “sentimentos” (*Gefühle*) (STEIN, 1917/1992) e dos desejos do outro é a empatia. Em seus estudos, ela deixa claro que a compreensão do conceito apresentava diferenças significativas em relação aos demais autores que se dedicavam ao tema e que a sua ênfase autoral encontrou na abordagem fenomenológica plena resposta. A análise das contribuições dos estudos sobre a empatia, neste capítulo, direcionou para a identificação dos elementos que caracterizam a sua concepção de empatia e sobre a forma que essa visão impacta na formação da consciência no processo de formação inicial docente.

A trilha escolhida neste capítulo é resultado da opção pessoal da pesquisadora de adentrar em conceitos que contribuíssem no desenvolvimento dos objetivos da pesquisa. Portanto, o propósito foi a revisão dos estudos que tecem a compreensão fenomenológica de vivência da empatia. Prossegue-se, no próximo capítulo, no desenho do mosaico, a fim de unir as singulares peças conceituais do modelo steiniano até a formação.

Busca-se, na fenomenologia, a “lente” metodológica para a leitura do fenômeno que são as vivências de formação docente colhidas no campo de pesquisa junto aos estudantes do curso de Pedagogia e professores da Instituição.

## 8 A PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS

### 8.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa de campo, realizada a partir do método fenomenológico, é uma modalidade que se efetiva na aproximação presencial ou virtual de um determinado contexto para ver, ouvir, sentir o que alí se manifesta pelo ser e pelas vivências. A análise das vivências implica uma atitude de recepção e ativação dos sentidos para colher o que fenômeno doa ao sujeito que o recebe. Esse processo dá-se no preenchimento da intuição, na relação intersubjetiva e na empatia. Importa saber que esse conhecimento é parcial, pois não se abarca todo o sentido do objeto de forma plena. É um processo, um movimento de busca contínua de aproximação da essência que preenche o sentido. Portanto, sabe-se que a riqueza colhida, nas entrevistas, é parcial porque se refere a um olhar sobre este conteúdo.

Para efetivar a análise das vivências relatadas e descritas, é preciso que sejam utilizadas estratégias adequadas para captar o fenômeno: escuta ativa, observação dos movimentos corporais, registro gráfico ou fotográfico, entre outros. No processo de análise, é preciso buscar, nas falas, nas imagens ou em qualquer outro recurso dado pelo objeto de pesquisa, a essência do conteúdo das entrevistas e nestas encontrar as reincidências, as convergências e divergências que permitem extrair temas reveladores.

A seguir, faremos a apresentação do campo de pesquisa, da efetivação do método fenomenológico aplicado no contexto da IES pesquisada e as ponderações sobre as essências.

### 8.2 CONTEXTO DA PESQUISA: CURSO DE PEDAGOGIA

O campo desta pesquisa é a área de educação superior. Priorizou-se uma Instituição de ensino superior-IES privada, confessional, da cidade de Curitiba, que oferta o Curso de Pedagogia desde 2006. A Instituição é de confissão cristã católica,



mantida por uma congregação religiosa masculina, cujo campo de missão inclui a área de educação.

O contato com a IES foi por meio de agendamento com a coordenadora do Curso de Pedagogia, a qual nos recebeu com manifesta disponibilidade e disposição em compartilhar do desafio de pensar a formação docente.

No dia agendado para o primeiro contato com os estudantes do Curso de Pedagogia, tivemos a grata surpresa de participar de uma aula em que o professor da disciplina de formação humana estava apresentando um esquete de teatro sobre as grandes lideranças do mundo. Os grupos de estudantes encenaram personagens e fizeram seus discursos como se fossem eles os próprios líderes. Cada grupo escolheu uma das lideranças que considerava uma referência para a humanidade.

Após as apresentações, a Coordenadora do Curso apresentou-me aos estudantes para que eu pudesse falar sobre o projeto de pesquisa e perguntar quem gostaria de colaborar com a participação nas entrevistas. Imediatamente, dez estudantes disponibilizaram-se a colaborar. Assim, de acordo com o ajuste das agendas e atendendo ao projeto, foi concluída a execução de nove entrevistas. Além das entrevistas com as estudantes, também foi, sem dificuldade, que se desenvolveram as entrevistas com a Coordenadora do Curso, um professor e uma psicopedagoga da IES.

Durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018, ocorreram nove agendamentos na IES, para realizar as entrevistas. Nesse breve tempo nas dependências da IES, foi possível observar a divulgação de eventos que envolviam a comunidade em atividades na IES. O calendário de atividades organizadas foi divulgado também pelos estudantes que acenaram para as oportunidades de participar dos momentos de formação. No percurso dos contatos e agendas de entrevistas realizadas em horários específicos, foram aplicados os questionamentos aos estudantes. A IES disponibilizou o Projeto Político Pedagógico-PPC do Curso para a leitura. A partir disso, foi possível constatar em diferentes momentos a presença de elementos que apontam para a preocupação da IES com a formação integral dos estudantes, como, por exemplo, iniciando com esta justificativa:

[...] rompimento com o modelo unidirecional docente/discente para centrar-se em modelos multirelacionais, multiformacionais e multisensoriais, formando licenciados preparados para permanentes mudanças, com curiosidade aguçada, automotivado para aprender, empreender, inovar e agir (PPC, 2006, p.14)

A missão do Curso, preconizada pela IES, é: “Formar profissionais comprometidos com a educação e de transformação social, capazes de atuar com autonomia nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico” (PPC, 2006, p.15). O curso tem como objetivo geral o “compromisso com a realidade social e valores fundamentados na vida, visando a sua formação para autonomia” (PPC, 2006, p.15). Não foi identificado nenhum objetivo específico que tratasse da formação humana, valores pessoais e formação da identidade.

Na descrição da filosofia da IES, evidenciam-se os aspectos do exercício da autonomia, princípios éticos e morais e a necessidade de conhecimentos humanísticos sólidos. Esses elementos também são explicitamente indicados na descrição do perfil do egresso do Curso de Pedagogia. São estes: autonomia e autoria; ser capaz de trabalhar em equipe; exercer a capacidade de avaliar e avaliar-se; ter projeto próprio; ser ético; ser capaz de contribuir para a formação de uma nova consciência crítica (PPC, 2006, p.17).

No tópico relacionado às competências e habilidades, enfatiza que os formandos deverão “demonstrar consciência da diversidade”. No PPC também é evidenciado a postura que a IES espera do docente. Este para cumprir com responsabilidade sua missão deverá ter “disponibilidade ao diálogo”, “administrar conflitos” e ter uma “postura ética” (PPC, 2006, p.18).

A abordagem metodológica que perpassa a matriz curricular do Curso é a abordagem interacionista e construtivista: “o curso defende a tese de que o conhecimento é produto da interação entre o sujeito e o meio” (PPC, 2006, p.4) e, por essa razão, a proposta didática dos docentes é orientada pela abertura às mudanças da sociedade. A Coordenadora do Curso enfatiza a importância da criatividade e capacidade de se adaptar às novas demandas, conforme diz o PPC de que “o que se cristaliza perde-se a função no tempo e no espaço” (PPC, 2006, p.20).

A matriz curricular do Curso apresenta disciplinas orientadas para a reflexão e o desenvolvimento pessoal: Antropologia Educacional-Sociedade, Cultura e Educação (40h); Ética, Responsabilidade Social e Direitos Humanos (40h); Filosofia de Educação (EAD, 80h); Desenvolvimento Interpessoal (EAD, 40h). Além das disciplinas específicas citadas, os projetos integradores possuem como horizonte estratégico desenvolver competências humano relacionais para uma o trabalho em equipe de forma colaborativa. O resultado da produção (artigo, projeto, prática) é realizado sempre em grupos.

Considera-se importante, para a análise e a descrição das vivências, pesquisar as raízes etimológicas das palavras e reconhecer seus usos que, por vezes, estão no substrato cultural das falas colhidas no campo de pesquisa, principalmente quando o pesquisador insere-se em um campo cultural com especificidades linguísticas. Cabe, portanto, ao pesquisador identificar se o vocabulário dos entrevistados está adequado e permite o encontro da essência em sua originalidade, assim como é fundamental reconhecer os sentidos das expressões idiomáticas.

### 8.3 IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

A entrevista fenomenológica cumpre o propósito de recolher elementos das vivências por meio da narrativa registrada. Essa narrativa, muitas vezes, parece mais com uma reflexão do que com uma vivência em si. Cabe ao pesquisador analisar fenomenologicamente para desnudar o que está na essência da vivência. A partir da essência, é possível aprofundar determinado conhecimento sobre o fenômeno investigado.

O método fenomenológico permite extrair o material experiencial em sua essência, a partir de outros contextos, seja a partir da observação (vivências, imagens, obras artísticas) ou das tipologias literárias (biografias, novelas, poesias, filmes, etc.)

Foram realizadas nove entrevistas com estudantes, uma com um professor, uma com a Coordenadora do Curso e uma com a Psicopedagoga, configurando-se a

identificação dos sujeitos entrevistados. Para identificação dos entrevistados utilizou-se de uma codificação específica, composta pelas letras iniciais do tipo de vínculo do entrevistado na IES (ES= estudante; PR=professor; PS=psicopedagoga; CO=coordenadora), mais o número da ordem do entrevistado, por fim, mais duas letras iniciais do nome e sobrenome do respectivo entrevistado. Apresentamos, a seguir, no Quadro 19, a identificação dos entrevistados:

Quadro 19 - Identificação dos entrevistados<sup>310</sup>

| Sujeitos<br>Entrevistados    | Caracterização Geral |                         |                                   |                           |                                     | Código      |
|------------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|-------------|
|                              | Sexo                 | Estado Civil            | Período<br>Curso                  | Religião                  | Experiência-<br>Docência/<br>Gestão | Codificação |
| Estudante<br>Entrevistado 1  | Fem.                 | Solteira                | 4º                                | Católica para<br>espírita | Nenhuma                             | ES1IS       |
| Estudante<br>Entrevistado 2  | Fem.                 | Solteira                | Formanda                          | Nenhuma                   | Nenhuma                             | ES2AM       |
| Estudante<br>Entrevistado 3  | Fem.                 | Solteira                | 8º                                | Católica e<br>espírita    | Nenhuma                             | ES3KT       |
| Estudante<br>Entrevistado 4  | Fem.                 | Viúva                   | 8º                                | Católica                  | Nenhuma                             | ES4EM       |
| Estudante<br>Entrevistado 5  | Fem.                 | Solteira                | 8º                                | Católica                  | Nenhuma                             | ES5PP       |
| Estudante<br>Entrevistado 6  | Fem.                 | Casada                  | Formanda                          | Católica                  | Nenhuma                             | ES6ES       |
| Estudante<br>Entrevistado 7  | Fem.                 | Solteira                | Formanda                          | Evangélica                | 1 a 5 anos                          | ES7GR       |
| Estudante<br>Entrevistado 8  | Fem.                 | Casada                  | Formanda                          | Católica                  | 1 a 5 anos                          | ES8JM       |
| Estudante<br>Entrevistado 9  | Fem.                 | Solteira                | Formanda                          | Espírita                  | 1 a 5 anos                          | ES9BS       |
| Estudante<br>Entrevistado 10 | Fem.                 | Solteira                | 8 período                         | Espírita                  | Nenhuma                             | ES10AG      |
| Professor<br>Entrevistado    | Masc                 | Solteiro                | -                                 | Católico                  | 5 anos                              | PR1H        |
| Psicopedagoga                | Fem.                 | Separada/di<br>vorciada | Psicóloga<br>Pós-<br>Graduação    | Espírita                  | 1 a 5 anos                          | PS1RC       |
| Coordenadora do<br>Curso     | Fem.                 | Divorciada              | Pedagogia<br>Mestrado<br>Educação | Católica                  | 10 a 15 anos                        | CO1RC       |

Fonte: DULLIUS, 2019

<sup>310</sup> Parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da PUCPR. Parecer n. 2.266.597. Curitiba 11 de setembro de 2017.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se a descrição literal. Feita a descrição textual, o conteúdo foi inserido no software Atlas.ti<sup>311</sup>, que é um software de registro de dados que permite sistematizar as informações para análise de pesquisa qualitativa. Para mais informações sobre como utilizar o software Atlas ti em pesquisa, sugere-se a leitura dos artigos de Silva (2016) e Klüber (2014), indicados nas referências. Desse modo, entendemos que é apropriado apresentar uma síntese dos principais elementos do software, de acordo com Weitzman (1999), Walter e Bach (2009), e o manual do software. Não faremos uma exposição extensiva uma vez que isso pode ser encontrado no manual citado. O exposto aqui será estritamente o necessário ao nosso objeto: 1) Unidade Hermenêutica - (Hermeneutic unit); 2) Documentos primários - (Primary documents); 3) Citações - (Quotes/quotation); 4) Códigos - (Codes/coding); 5) Notas de análise - (Memos); e 6) Esquemas gráficos - (Network View) (KLÜBER, 2014, p.12).

O esforço da pesquisadora foi de partear, “trazer à luz” a essência do objeto pesquisado (a sua verdade) que emerge em se permitir conhecer o que se dá e como de fato a “coisa mesma” (STEIN, 1932-1933/2013, p.39).<sup>312</sup> A partir da atitude de colher, receber e acolher é que seguiu a reflexão sobre as evidências. A evidência da essência remete a uma estrutura essencial que pode ajudar a dar a entender outros temas das vivências investigadas.

#### 8.4 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

O processo de análise fenomenológica da vivência demandou o exercício da consciência crítica, e esta, por sua vez, utilizou-se do seu referencial de valores. A análise ética considerou os elementos sociais, culturais, históricos em que o

---

<sup>311</sup> ATLAS.ti es un programa computacional que asiste a quien realiza un análisis cualitativo, proporcionando una herramienta que facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales (que pueden ser textos escritos, imágenes, sonidos y/o videos). Las principales fortalezas se resumen por sus creadores en: visualización, integración, “serendipity” y exploración (Muhr y Friese, 2004). O software é licenciado mediante pagamento e foi adquirido por meio de uma licença educacional pela PUCPR. Todos os quadros e figuras geradas e apresentadas na tese são gerados pelo trabalho próprio de análise.

<sup>312</sup> [...] il principio più elementare del metodo fenomenologico: considerare la cosas stessa (STEIN, 1932-1933/2013, p. 39)

fenômeno insere-se. Não há como o pesquisador isentar-se plenamente do contexto do objeto pesquisado. Deverá utilizar-se sempre como pano de fundo de seu refletir, de seu olhar assim como ele é, seus valores e da força de sua subjetividade.

Diante disso, é fundamental para o pesquisador utilizar-se do método fenomenológico, também, para o seu autoconhecimento, experimente em si mesmo a análise de suas vivências, compreenda as ressonâncias de seus atos na sua forma de pesquisar, entender os fenômenos, para ter mais rigor na análise das vivências do outro e colher o que este revela em profundidade.

Menen (2003) aponta limites e alternativas da pesquisa fenomenológica na área de educação e da formação. Na opinião dele, faz-se necessário considerar que o mundo-da-vida, que transborda das vivências, é muito mais amplo que a capacidade de compreensão do pesquisador e da tradução em palavras da apreensão das essências. O indizível, o inefável e o silêncio podem ser expressos a partir das palavras de outro: na fala, na biografia, na poesia ou música, para dar textualidade à expressão pelo pesquisador.

Dessa maneira, a abordagem fenomenológica sugere alguns passos para o método de análise que serão apresentados concomitante com os dados descritos das entrevistas no capítulo a seguir. A análise do conteúdo das entrevistas foi realizado com o software Atlas.ti.

## 9 ANÁLISE DOS ACHADOS NA PESQUISA

### 9.1 INTRODUÇÃO

O método fenomenológico foi apresentado no capítulo 4, a partir de Husserl, e nesse capítulo será aplicado ao contexto específico de pesquisa: a formação docente. Ainda pretende-se pontuar o lugar da fenomenologia no campo das ciências, como abordagem de pesquisa qualitativa científica, pois propõe-se “ao estudo das estruturas da consciência, o que inclui uma correlação entre os atos da consciência e seu objeto” (GIORGI, 2014, p. 386-387). Portanto, a pesquisa realizada em seu conjunto entende que a pesquisa de campo justifica-se em função do objeto pesquisado, uma vez que, para atender aos objetivos propostos, faz-se necessária uma escuta dos sujeitos que interagem no processo de formação inicial docente para captar em suas falas como acontece o desenvolvimento da formação e “estilos e modalidades de presença manifestados pela consciência”(GIORGI, 2014, p.387) <sup>313</sup> de cada sujeito que se expressa.

Considerando que a consciência, objeto de estudo no processo de formação, tem como premissa essencial a intencionalidade, o voltar-se para algo, ou seja, a consciência sempre é de alguma coisa (GIORGI, 2014), é fundamental a escuta dos sujeitos de uma IES para perceber de que forma seria significado e aplicado o conceito de consciência. O “contexto fenomenológico significa sempre que o que é dado ou se apresenta dele próprio não se compreende senão em sua relação com a consciência” (GIORGI, 2014, p.390).

Na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica ocupa um papel importante, pois antes de tornar o pesquisador refém de conceitos e categorias prévias, mune de elementos iluminadores do processo de escuta da coisa-mesma, o que asseveram Deslauriers e Kérisit (2014, p.148-149):

---

<sup>313</sup> Giorgi realiza uma apresentação clara dos aspectos principais da abordagem fenomenológica no capítulo da obra “Pesquisa Qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos” (2014, p.388-380).

Na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica não se limita à etapa inicial, mas desempenha um papel importante ao longo de toda a pesquisa. O pesquisador continuará suas leituras, em função do movimento de seu objeto, e explorará este ou aquele caminho, para, ao mesmo tempo, delimitar categorias provisórias de análise e atribuir-se pistas de interpretação [...] a revisão bibliográfica permanece sendo um instrumento ao qual ele não pretende se subordinar: sem negligenciá-lo, nem ignorar suas vantagens, o pesquisador qualitativo recorre a ele para construir seu objeto e elucidar a análise dos dados, tentando manter um equilíbrio entre o trabalho empírico e o trabalho teórico.

Concordando com Deslauriers e Kérisit (2014), afirma-se que os capítulos dois (2) a sete ( 7 ) de revisão bibliográfica das obras de Stein e seus comentadores, priorizando aquelas que ofereceram uma teia de compreensão do objeto de pesquisa e suas interfaces, foram de grande importância para delinear o problema, os objetivos e a hipótese. À medida que as entrevistas foram sendo realizados no campo, verificou-se a necessidade de ampliar o campo de leituras e sistematizações conceituais de Stein para iluminar o caminho de interpretação sobre o que os sujeitos entregavam por meio do relato de suas vivências. Por fim, é possível correlacionar, como resultado do colhido empírico e teórico, os aspectos que oferecem sintonias e dissonâncias. Nos tópicos seguintes, são descritos os passos metodológicos da fenomenologia aplicados nesta pesquisa.

## 9.2. APLICAÇÃO DOS PASSOS DA FENOMENOLOGIA

O método fenomenológico em Huuserl e Stein foi apresentado no capítulo 4, nos itens 4.5 até 4.9. A seguir, será apresentada a aplicação do método no campo de pesquisa a partir da perspectiva de Menen (2003) que se utilizou dessa abordagem em pesquisas em educação.

### 9.2.1 Passo 1: A *epoché*

A consciência sobre as implicações do método fenomenológico (apropriação realizada a partir da revisão bibliográfica e práticas universitárias) fizeram compreender a necessidade de suspender todas as referências, colocar “entre



parêntesis” (HUSSERL, 1929/2001) as crenças, pressupostos teóricos, experiências ancoradas, informações, para se colocar no campo de pesquisa na instituição e realizar as entrevistas utilizando uma postura coerente.

### 9.2.2 Passo 2: A descrição fenomenológica das entrevistas

As entrevistas foram gravadas para que os entrevistados ficassem à vontade e, posteriormente, foram transcritas de forma literal, pois “a descrição tenta articular o que é dado como real” (GIORGI, 2014, p.394). A escrita descritiva é um tipo de criação. À medida que o pesquisador lê e analisa o objeto, automaticamente, é chamado a dar corpo, visível e sensível por meio do texto escrito, em diferentes tipologias: discurso científico, narrativa, poesia, partitura, etc. Com efeito, a escrita é uma forma de tecer certo distanciamento de nós mesmos, sobre o objeto pensado, para revisar, organizar e refletir sobre o mesmo. Porém, esse afastamento é um recurso para adentrar ainda mais no mundo interior do objeto e exterior, seu contexto. Cabe ressaltar, ainda, que:

Escrever significa criar relacionamentos significativos, e o padrão de relações significativas condensa em um todo discursivo que poderíamos chamar de "teoria". Então, poderíamos afirmar que a escrita/teorização está convertendo relacionamentos significativos em linguagem, em texto. A linguagem é um interesse essencial na pesquisa fenomenológica, porque a escrita sensível-reflexiva constitui a própria atividade de fazer a fenomenologia (MENEN, 2003, p.149).<sup>314</sup>

Com o registro, o nosso pensar é compartilhável e passível de colaboração e de *feedback*. A devolução do “outro” faz com que o “eu” possa julgar-se sobre o quanto consegue dizer sobre o pensado e o sentido. A escrita é um ato pedagógico porque permite conduzir-se para fora de si mesmo e com certa distância refletir sobre o texto. A escrita, porém, apresenta seus limites: muitas vezes, o texto não dá conta do mundo-da-vida, da intensidade da vivência. Outras vezes, o texto pode

---

<sup>314</sup> Escribir significa crear relaciones significativas, y el patrón de relaciones significativas se condensa en un todo discursivo al que podríamos llamar “teoría”. Luego, entonces, poderíamos afirmar que, escribir/teorizar es convertir las relaciones significativas en lenguaje, en texto. El lenguaje es un interés esencial en la investigación fenomenológica porque la escritura sensible-reflexiva constituye la actividad misma de hacer fenomenología (2003, p.149). Tradução nossa.

tornar-se muito mais interessante, apaixonante, inebriante que a própria vida. Assim como poderá simplificar tanto a vida que a reduz à intelectualização, à formalidade. Por fim, o texto pode ser instrumento de manipulação da consciência, da formação da visão de mundo e da cultura de uma comunidade.

O escrever projeta a percepção, a subjetividade de quem escreve e, também, passa a ser modificado pela reflexão posterior que o texto proporciona. Escrever é ver o mundo como diz Menen: “[...] o texto fenomenológico terá êxito se nos deixar ver o que transluz, aquilo que tende ocultar-se” (2003, p.146)<sup>315</sup> e, por essa razão, segue dizendo que “um conhecimento fenomenológico é um saber as coisas de forma pedagógica” (2003, p.147).<sup>316</sup>

O tipo de aproximação, para viabilizar o conhecimento, exige atitudes que sejam coerentes com o método. Portanto, não há uma compilação de procedimentos e técnicas indicadas em cada área de conhecimento que já vem utilizando o método. Assim,

[...] apesar do caráter aparentemente instrumental ou dividido em fases da abordagem apresentada neste texto, a metodologia da fenomenologia é mais um caráter reflexivo cultivado com atenção do que com uma técnica. A fenomenologia tem sido chamada de "método sem técnicas". Os 'procedimentos' desta metodologia foram reconhecidos como um projeto de vários tipos de questões, sempre orientadas para uma interrogação rigorosa do fenômeno, como é identificado inicialmente e depois adaptado à reformulação de uma questão. A metodologia da fenomenologia requer um ir e vir dialético entre esses vários níveis de questionamento (MENEN, 2003, p.148).<sup>317</sup>

Por fim, a fenomenologia apresenta uma contribuição singular na educação e na formação, porque ela desperta para atender ao outro ser humano de forma única.

---

<sup>315</sup> El texto fenomenológico tendrá éxito si nos deja ver aquello que trasluce, aquello que tiende a ocultarse (MENEN, 2003, p.146). Tradução nossa.

<sup>316</sup> [...] um conhecimento fenomenológico é um saber as coisas de forma pedagógica" (2003, p. 147). Tradução nossa.

<sup>317</sup> Así pues, a pesar del carácter aparentemente instrumental o dividido en fases del enfoque presentando en este texto, la metodología de la fenomenología es más un carácter reflexivo cultivado con atención que una técnica. La fenomenología se ha denominado "método sin técnicas". Los «procedimientos» de esta metodología han sido reconocidos como proyecto de varios tipos de cuestionamientos orientados a permitir una interrogación rigurosa del fenómeno tal como se identifica en un primer momento y luego adaptado a la reformulación de una pregunta. La metodología de la fenomenología requiere de un ir y venir dialéctico entre estos varios niveles de cuestionamiento (MENEN, 2003, p.148). Tradução nossa.

A propósito disso, Menen evidencia que “o compromisso da fenomenologia sempre consiste em um compromisso pessoal: é um chamado a cada um de nós e como entendemos as coisas) como nos posicionamos na vida, a como nos entendemos como educadores” (MENEN, 2003, p. 171)<sup>318</sup>

Menen (2003) apresenta, em suas pesquisas, uma contribuição muito importante quanto à sistematização da aplicação do método fenomenológico na educação e descreve narrativas dos casos descritos e como foi operacionalizado cada um dos passos. Concordando com esse autor, a fenomenologia poderia ser considerada um outro nome atribuído a que, em essência, constitui-se a pedagogia, ou seja, na pedagogia há intrinsecamente um método e este, para realizar a formação de ser humano proposto por Stein, só pode ser fenomenológica, enquanto filosofia da educação. Trata de temas como “a constituição do eu, as vivências, a intencionalidade da consciência, a relação intersubjetiva, a relação empática e o mundo da vida” (PEZZELLA, 2007, p. 23)<sup>319</sup>.

A descrição é um exercício a ser aprendido porque, no ato de escrever, o que se vê, o que ouve, é necessário manter-se livre de interpretações, pré-juízos e seleções, para poder registrar com maior fidelidade possível o que o outro mostra e manifesta. O desafio de “voltar às coisas mesmas” é uma busca da essência do fenômeno manifesto e dado. Sendo assim, descrever é um ato cuja postura se expressa na escrita do que se vê a partir de dentro da vivência em seus múltiplos quesitos: falas, sentimentos, expressões, movimentos corporais, etc. A descrição das vivências fará uso do suporte da linguagem, que por sua vez, está circunscrita a um universo pessoal e cultural. Disso decorre a importância de registrar as palavras ditas pelo entrevistado na sua integralidade: não utilizar sinônimos, abreviaturas, correlações ou analogias. Há que se ter um cuidado na escolha das palavras para traduzir a essência colhida na vivência para que esta possa ser mais próxima possível do que é dado.

---

<sup>318</sup> El compromiso de la fenomenología consiste siempre en un compromiso personal: es una llamada a cada uno de nosotros, a cómo entendemos las cosas) a cómo nos posicionamos en la vida, a cómo nos entendemos a nosotros mismos como educadores [...] (MENEN, 2003, p.171). Tradução nossa.

<sup>319</sup> [...] la costituzione dell'io, dei vissuti, della intenzionalità della coscienza, delle relazioni intersoggettive, del rapporto empatico, del mondo della vita (PEZZELLA, 2007, p.23).

No trabalho de descrição, as especificidades culturais do uso da linguagem, o repertório gramatical e léxico, a história do pesquisador, o modo de ver e pensar o “mundo da vida”, de alguma forma permeará tal descrição. É muito importante tomar consciência dos limites da postura do pesquisador em processo de pesquisa e da descrição fenomenológica.

### 9.2.3 Passo 3: Inserção das entrevistas no software Atlas.ti

O conteúdo integral e literal das entrevistas é inserido na plataforma do software Atlas ti por meio de *upload*, em excel, oriundo das respostas às perguntas abertas do questionário orientador das entrevistas. É fundamental esclarecer que o software não realiza análise, é um facilitador na organização, visualização e realização de arranjos dos dados pesquisados, comandados pelo pesquisador. Encontramos, em Klüber (2014), um excelente estudo sobre as potencialidades de utilização do software Atlas.ti em pesquisas fenomenológicas:

[...] o uso deste software sob a abordagem fenomenológica não possui referências, ao menos em âmbito nacional. Por esse motivo, consideramos que o artigo aqui apresentado se torna relevante para o âmbito da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, para a Pesquisa Qualitativa segundo a Abordagem Fenomenológica (KLÜBER, 2014, p.7).

Concordando com o autor, entende-se que, apesar da restrita utilização deste recurso, comprova-se a sua excelente contribuição em pesquisas de cunho qualitativo. Conforme o quadro de Klüber, a seguir, reconhecemos a nomenclatura fenomenológica na utilização do software:

Quadro 20 - Síntese da abordagem fenomenológica e ferramentas do Atlas.ti

| <b>Procedimento fenomenológico</b> | <b>Recurso do software</b>                 | <b>Dos significados do uso do recurso sob a abordagem fenomenológica.</b>  |
|------------------------------------|--|--|
| Unidades de Significado            | Citação (quotation) e Codificação (Coding) | As unidades de significado são unidades que fazem sentido para aquele que busca compreender o fenômeno a luz da interrogação. Elas podem ser estabelecidas a partir de uma palavra, uma frase ou mesmo de uma oração completa. Nesse sentido, em linhas gerais essas unidades requerem a leitura completa dos dados de pesquisa. O software auxilia o destaque |

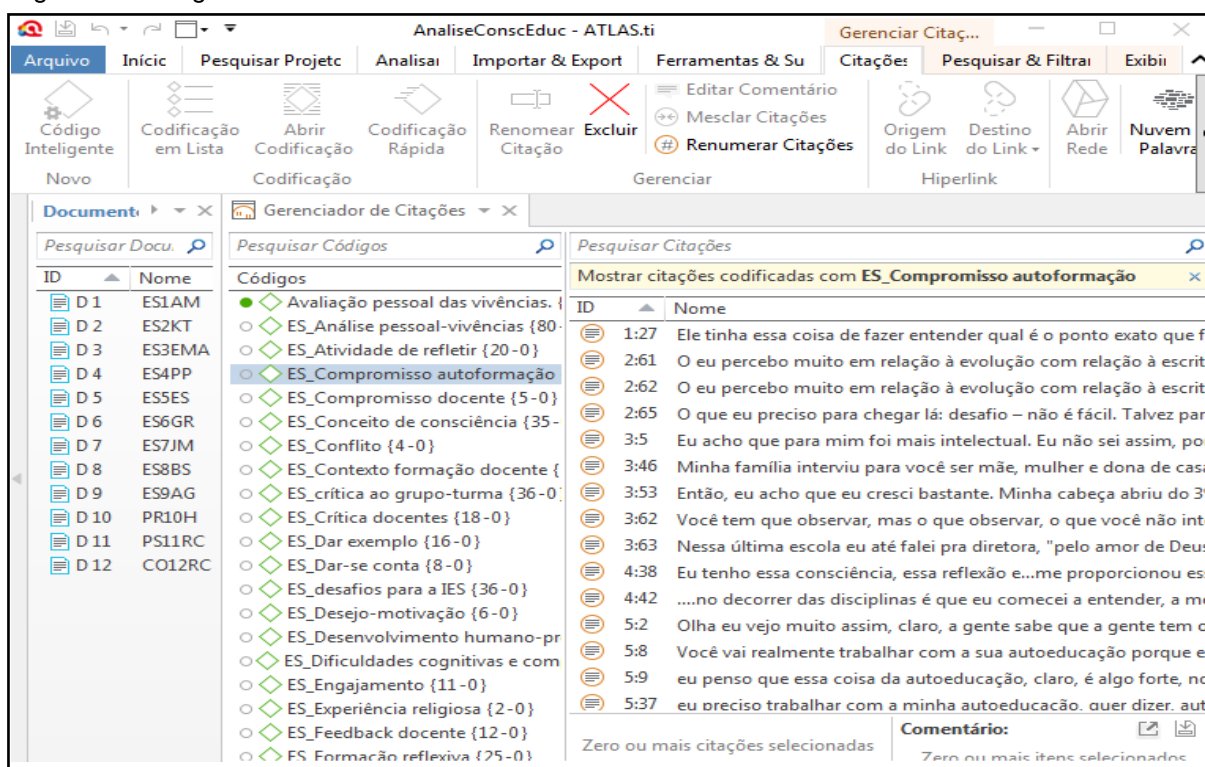
|                                  |  |   |
|----------------------------------|--|---|
|                                  |  | do excerto que diz desta unidade por meio da citação ( <i>quotation</i> ), dando-a um código numérico que permite resgatá-la posteriormente no contexto da análise global. Lembramos que essas unidades não se encontram prontas no texto, elas são reescritas pelo pesquisador em linguagem própria, buscando pelo significado daquilo que se interrogou. É nesse momento que a ferramenta codificação se torna imprescindível do ponto de vista fenomenológico, uma vez que o código é a expressão do sentido dado pelo pesquisador.  |
| Categorias/<br>Núcleos de Ideias | Interligação ( <i>link</i> );<br>Codificação ( <i>coding</i> ),<br>Supercodificação ( <i>supercoding</i> )<br>Esquema gráfico ou Redes ( <i>Network View</i> ) | As categorias abertas, Núcleos de Ideias ou ainda grandes convergências são também efetuadas mediante o ato reflexivo daquele que interroga o fenômeno. Do mesmo modo que as unidades não estão estabelecidas no texto, muito menos as categorias. Elas se mostram e revelam a estrutura do fenômeno à luz da interrogação. O uso dos recursos citados favorece o registro do movimento investigativo do pesquisador. Após a primeira redução que se dá no estabelecimento das unidades de significado, passa-se à segunda redução, que busca pelas invariantes do fenômeno. Nesse processo a ordem da leitura das unidades de significado e a aproximação delas para a construção das categorias ocorre de modo não linear. Em outras palavras, a leitura de cada unidade e de todas elas mediante a interrogação conduz o pesquisador a buscar um sentido nomotético. Assim, as unidades podem ser interligadas, por meio dos links, uma a uma, sem conexão prévia ou articulação direta a categoria. Depois de interligadas é possível criar um novo código ( <i>supercode</i> ), um código que envolve os demais. Contudo, na abordagem fenomenológica esse código decorre do núcleo de sentido das unidades articuladas. Portanto, a categoria nasce da rede estabelecida, que pode ser vista, a posteriori, por intermédio do recurso ( <i>network view</i> ) |

Fonte: KLÜBER, 2014, p.20.

Entende-se que a relação da aplicação fenomenológica no campo da educação realizado por Menen (2003) não foi utilizada pelo software Atlas.ti, o que se constitui um ensaio de contribuição para pesquisas qualitativas em educação.

A partir do momento que o conteúdo das entrevistas já está salvo no software, é iniciado o processo de análise, mantendo uma postura fenomenológica para perceber “o que é” que o entrevistado quer dizer. A seguir, apresenta-se uma captura da tela do software onde é exemplificada uma essência marcada: ES\_Compromiso autoformação, com as respectivas falas marcadas, indicadas como citações:

Figura 26 - Imagem do Atlas.ti: falas da entrevista



Fonte: Dados Atlas.ti, 2019.

No processo de conversação, realizado na pesquisa fenomenológica, muitas vezes, impõe-se o tempo de silêncio comunicante que também carece de uma escuta sensível. O silêncio pode apresentar temas (essências) distintos. Esse tipo de silêncio é chamado de “silêncio epistemológico” (MENEN, 2003, p.128) porque guarda um saber ou algo que precisa ser considerado, compreendido em seu contexto:

A fenomenologia, assim como a poesia, pretende ser silenciosa enquanto fala. Quer ser implícita enquanto explica. Assim pois, ler e escrever fenomenologicamente requer que sejamos sensivelmente atentos ao silêncio que há entorno das palavras mediante as quais buscamos revelar o significado profundo de nosso mundo (MENEN, 2003, p.147).<sup>320</sup>

<sup>320</sup> La fenomenología, así como la poesía, pretende ser silenciosa mientras habla. Quiere ser implícita mientras explica. Así pues, leer o escribir fenomenologicamente requiere que seamos sensiblemente atentos al silencio que hay entorno a las palabras mediante las cuales intentamos desvelar el significado profundo de nuestro mundo (MENEN, 2003, p.147). Tradução nossa.

O silêncio, como espaço relacional de comunicação, possui uma fecundidade que, para ser percebida, exige treinar a escuta do texto e do contexto. Apreender os movimentos, o ritmo da voz, da respiração e do manifestar qualquer tipo de conteúdo. O silêncio nas entrevistas foi assinalado nas descrições com anotação entre parênteses para serem lembrados na análise.

#### **9.2.4 Passo 4: Identificação dos temas - compreensão intuitiva do conteúdo das entrevistas**

A reflexão crítica sobre o conteúdo das entrevistas desafia a manter o rigor metodológico, para identificar a evidência das essências. Dessa forma, é possível reconhecer os temas que articulam e dão sentido às vivências. A busca do pesquisador é tentar chegar às essências do fenômeno pesquisado, lembrando que:

A essência representaria, isso sim, aquilo que, enquanto sentido, mantém-se mais duradouramente em um contexto determinado. É a articulação, baseada na intuição, de um sentido fundamental, sem o fenômeno não poderia se apresentar tal como é: uma identidade constante que contém as variações que um fenômeno é capaz de sofrer, e as limita. É por isso que o método encontrado para descobrir as essências é a variação livre e imaginária (GIORGI, 2014, p.395).

Segundo Menen (2003, p.103), utilizado como referência da fenomenologia aplicada à área de educação, todo processo começa com a identificação de um grande tema. Um tema extraído de uma análise fenomenológica possui as seguintes características: a) constitui-se a centralidade da vivência, o aspecto mais significativo, importante; b) muitos casos representam o resumo da questão, uma noção inexata do que está sendo apresentado; c) os temas são intransitivos, geralmente estão apontados em algum ponto da questão, do texto, da situação analisada; d) o tema descreve a estrutura da vivência, é a forma de entender o fenômeno.

O método fenomenológico é complexo, nada fácil na sua aplicabilidade, porque não é possível vivenciá-lo apenas com um aparato teórico-cognitivo; é preciso diferenciar entre temas essenciais e temas que estão relacionados de um modo mais casual com o fenômeno que é objeto de estudo (MENEN, 2003, p.124)

<sup>321</sup>. Portanto, também não será somente desta forma que este será aprendido. É preciso realizar vivências que despertem outras habilidades para que o pesquisador tenha subsídios para compreensão do aspecto teórico em sua prática de pesquisa. Esse autor apresenta-nos argumentos que justificam a importância da utilização do tema na utilização do método fenomenológico:

Tema é o desejo e a necessidade de dar sentido [...] tema é a sensação de que somos capazes de fazer algo [...] Tema é o fato de abrir-se a algo [...] Tema é um processo intuitivo de invenção, 'descobrimiento' e revelação. Quando tenho uma determinada percepção sobre um tema, posso parecer que tal percepção é um produto de a 'invenção', quer dizer, meu produto interpretativo de meu diálogo com o texto da vida; a revelação do significado, quer dizer, o produto interpretativo 'dado' a mim pelo texto da mesma vida (MENEN, 2003, p.106).<sup>322</sup>

Para encontrar o tema dado pelo fenômeno, é preciso fazer uso da reflexão sobre a vivência. Esse processo de reflexão exige o método fenomenológico que busca encontrar o tema, que representa a sua essência. A busca pelo tema conduzirá o olhar do pesquisador a deixar de lado o que é periférico, os elementos complementares, os detalhes informativos, os movimentos que representam uma redução ao tema central, à noção, em síntese da essência do objeto pesquisado. Portanto,

[...] um tema fenomenológico não é tanto uma afirmação singular, quer dizer, um conceito ou uma categoria, como 'decisão', como 'promessa' ou 'compromisso' como uma descrição completa da estrutura de uma experiência vivida. Como tal, uma frase denominada temática não faz justiça plena da vida de um fenômeno. Uma frase temática serve somente para assinalar um aspecto do fenômeno, para indicar a ele ou para referir-se indiretamente a ele (MENEN, 2003, p.110).<sup>323</sup>

---

<sup>321</sup> [...] diferenciar entre temas esenciales y temas que están relacionados de un modo más casual con el fenómeno objeto de estudio (MENEN, 2003, p.124). Tradução nossa.

<sup>322</sup> Tema es la necesidad o el deseo de dar sentido [...] Tema es la sensación de que somos capaces de hacer algo [...] Tema es el hecho de abrirse a algo [...] Tema es el proceso intuitivo de invención, descubrimiento y revelación. Cuando logro tener una determinada percepción sobre un tema, puede parecer que tal percepción es un producto de, la 'invencción', es decir, mi producto interpretativo; el 'descubrimiento', el producto interpretativo de mi diálogo con el texto de la vida; la "revelación del significado", es decir, el producto interpretativo "dado" a mí por el texto de la vida misma (MENEN, 2003, p.106). Tradução nossa.

<sup>323</sup> [...] un tema fenomenológico no es tanto una afirmación singular, es decir, un concepto o una categoría, como 'decisión' o 'promessa' o 'compromiso' como una descripción completa de la estructura de una experiencia vivida. Como tal, una frase denominada temática no hace justicia a la plenitud de la vida de un fenómeno. Una frase temática sólo sirve para señalar hacia un aspecto del fenómeno, para aludir a él o para referirse indirectamente a él (MENEN, 2003, p.110). Tradução nossa.



É importante ter presente que a postura do pesquisador, no uso do método fenomenológico, é movido pela consciência, explicitada na prática de procurar entender o fenômeno tal como se apresenta. Para isso, ele deverá utilizar atitudes que condigam, de forma coerente, com esse referencial metodológico. A relação entre pesquisador e objeto pesquisado é conversacional; nesse sentido, concordando com Giorgi, “a utilidade do método depende da habilidade do pesquisador em suscitar” (2014, p. 395) as possíveis essências.

Em todos os atos, em todas as vivências, ocorre determinada reflexão, mas esta pode ser uma reflexão ingênua ou crítica. O exercício da consciência crítica promove no ser humano o desenvolvimento de maior coerência, aproximação de sua reflexão à sua ação, ou seja, promove a conscientização. Essa atitude visa elucidar, distinguir o que é aparente do que é essencial, lembrando que tal reconhecimento é parcial, ou seja, é uma forma de ver. Outro pesquisador, diante do mesmo fenômeno, fará uma descrição com elementos distintos e sua análise pode percorrer outro caminho.

Em cada cultura, há elementos simbólicos e de linguagem que permitem que ocorra uma sintonia entre os pesquisadores em sua tentativa de dizer sobre cada fenômeno. Essa capacidade cultural de alinhar percepções, discursos a partir da codificação da linguagem, permite a elaboração e a formalização do conhecimento. A linguagem é muito importante, mas também exige que sejam considerados os limites do idioma. As pessoas que conhecem mais de um idioma sabem que determinados conceitos não podem ser ditos da mesma forma porque possuem significações diferentes.

A “redução fenomenológica” (*phänomenologische Reduktion*) é passo essencial para eliminar aspectos, temporais, circunstanciais, periféricos, que tendem a fixar o olhar em busca de elementos compreensivos.

A percepção dos temas que atravessam as falas das entrevistas é registrada no software com códigos que permitem rastrear quais foram os extratos de texto das falas que evidenciam tal código. Tornam-se como que macro-categorias, chamados de “temas” que emergem da análise a partir de uma primeira redução

fenomenológica de todo o conteúdo das falas, um esforço de perceber o que está “por trás”, qual o sentido do que está expresso, falado.

Na prática de utilização do software, à medida que o texto da fala está sendo lido e analisado, ele é destacado, marcado o trecho ou a palavra, como se fosse uma caneta marca texto. Esse conteúdo é destacado pela natureza da questão que apresenta. Esse trecho ou palavra é codificado com uma identificação escolhida pela pesquisadora, reconhecida como um “tema”, na linguagem do software é chamada de “citação (*quotation*)”.

Os grandes temas (GT), encontrados na fase de leitura de todas as respostas dos entrevistados em todas as questões, foram:

Quadro 21 - Grandes temas (GT) que emergiram das entrevistas com estudantes

| <b>Grandes temas (GT)</b>             | <b>Magnitude</b> |
|---------------------------------------|------------------|
| GT- Relações sala de aula.            | 63               |
| GT-Percepção do aluno professores.    | 51               |
| GT-Proposta Formativa IES             | 48               |
| GT-Conceito Consciência               | 39               |
| GT-Práticas Acadêmicas Significativas | 37               |
| GT-Atitude Didática dos Professores   | 30               |
| GT-Provocações sentidas pelo aluno.   | 10               |

Fonte: DULLIUS, 2019.

### **9.2.5 Passo 5: Análise: tecer conexões em busca da verdade**

Os quadros e redes construídas entre os grandes temas permitem tecer algumas considerações a partir da organização de forma hierarquizada dos temas reincidentes tendo como critério de agrupamento a densidade, ou seja, reincidência de apresentação de certas ideias, conteúdos, no conjunto das falas de todos os entrevistados, independente da especificidade de cada pergunta inicial da entrevista.

Considerando o objetivo desta pesquisa, é fundamental selecionar as principais essências, ou como nomeia Giorgi, as “unidades de sentido” (2008, p. 398). Os grandes temas (GT) destacados na pesquisa são organizados por densidade (número de vezes que são citados), são codificados para análise.

Utilizando-se do método da livre identificação destes temas e suas correlações (GIORGI, 2008), é necessário definir o limite, o recorte de qual foi a abrangência dos temas priorizados para a fase de análise. Portanto, é evidente o aproveitamento parcial da riqueza de informações que emergem desse conteúdo e que são passíveis de intuições significativas aos objetivos propostos, porém, cabe a necessidade da priorização para fins de tempo-espaço dessa pesquisa.

Conforme o quadro a seguir, é possível identificar no formato de camadas de análise, de escavação do conteúdo das entrevistas os temas que se constituem as essências dessa primeira camada de análise. O código grande tema (GT) recebeu a vinculação de outros códigos que representam as essências encontradas como uma segunda camada de análise dentro do grande tema. A seguir, apresenta-se, no Quadro 22, as essências encontradas:

Quadro 22 - Grupos de essências significativas

| <b>Grupo de Documentos</b>     | <b>Códigos</b> | <b>Código</b>  |
|--------------------------------|----------------|--|
| GT- Código - Relações          | 10             | ES_Avaliação pessoal das vivências<br>ES_Análise pessoal-vivências<br>ES_Conflito<br>ES_crítica ao grupo-turma<br>ES_lidar com a verdade<br>ES_Lidar com as diferenças<br>ES_machismo<br>ES_Mudança_melhoria relações<br>ES_Sentido de pertença<br>ES_Solidariedade                                  |
| GT- Código -Vivências pessoais | 10             | ES_Avaliação pessoal das vivências.<br>ES_Atividade de refletir<br>ES_Compromisso autoformação<br>ES_Conceito de consciência<br>ES_Dar-se conta<br>ES_Desejo-motivação<br>ES_Deenvolvimento humano-profissional<br>ES_Experiência religiosa<br>ES_Mudança de perspectiva<br>ES_Perfil_posicionamento |

|                           |    |  |
|---------------------------|----|--|
| GT- Código - Proposta_IES | 11 | ES_Compromisso docente<br>ES_Contexto formação docente<br>ES_Crítica docentes<br>ES_desafios para a IES<br>ES_Dificuldades cognitivas e comportamentais<br>ES_Feedback docente<br>ES_Formação reflexiva<br>ES_Proposta clara<br>ES_Sentido da docência<br>ES_Sentido de pertença<br>ES-Atividade significativa |
|---------------------------|----|--|

Fonte: DULLIUS, 2019.

### 9.2.6 Passo 6: Busca das essências nas entrevistas - estudantes

A aplicação do método fenomenológico em cada fase do processo de análise dos conteúdos das entrevistas e do seu contexto exige um esforço de escavar mais a fundo no texto descrito (literal) das falas para alí reconhecer, apreender, empatizar com o que representa de fato a essência. Entende-se o conceito de essência na fenomenologia de Stein como reconhecimento de algo que emerge na estrutura da vivência das narrativas dos entrevistados. Na redução transcendental, ocorre o movimento de se apropriar da essência do o objeto revelado.

Após a indicação dos códigos dos temas gerais (TG), que são transversais de todos as questões e de todos os entrevistados, foi realizada uma segunda leitura e análise em busca das essências, que também foram codificadas de tal forma que evidenciam quais são essências dos temas e quais são as citações que estão vinculados. Na medida que se aprofunda, são mantidas as codificações anteriores, dando visibilidade às correções, links entre os códigos.

Informa-se que o software Atlas.ti possui uma arquitetura e uma inteligência de programação que permite extrair relatórios com todas as vinculações de cada tema, essências, grupo de códigos, preservando todas as citações originais que comprovam a análise e nomeação de códigos pela pesquisadora. Estas essências dos conteúdos das falas passam por uma segunda análise mais profunda.

Neste capítulo, analisamos as sete primeiras essências que emergiram das entrevistas realizadas com as estudantes do Curso de Pedagogia. Os critérios para

a escolha foram: relevância pela intensidade de indicações e consonância com os objetivos da pesquisa, a intensa interação destas com as demais essências e limitação demandada na pesquisa acadêmica.

O Quadro 23 mostra, na 1ª linha, os códigos dos estudantes entrevistados. Na 1ª coluna da esquerda para direita, encontram-se as essências descritas (o código ES, refere-se a uma essência e o nome representa seu conteúdo).

A 2ª coluna, representada pelo código “ES Gr”, indica a reincidência dessa essência em todos os grupos de códigos. E, ao mesmo tempo, a linha de cada essência aponta quantas vezes o conteúdo dessa essência é manifestada no conjunto de todas as respostas de cada entrevistado, totalizando, na última coluna da direita, quantas vezes aparece essa essência no total de respostas dos entrevistados.

Quadro 23 - Essências que emergiram das entrevistas com estudantes

| <b>ESSÊNCIAS</b>             | <b>GT<br/>ES</b> | <b>ES1<br/>AM<br/>GT=<br/>141</b> | <b>ES2<br/>KT<br/>GT=<br/>106</b> | <b>ES3<br/>EMA<br/>GT=<br/>66</b> | <b>ES4<br/>PP<br/>GT=<br/>52</b> | <b>ES5<br/>ES<br/>GT=<br/>66</b> | <b>ES6<br/>R<br/>GT=<br/>64</b> | <b>ES7<br/>JM<br/>GT=<br/>48</b> | <b>ES8<br/>BS<br/>GT=<br/>54</b> | <b>ES9<br/>AG<br/>GT<br/>=<br/>27</b> | <b>Totais</b> |
|------------------------------|------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|---------------|
| ES_Reconhecimento docentes   | 42               | 12                                | 7                                 | 2                                 | 3                                | 5                                | 1                               | 3                                | 4                                | 3                                     | 40            |
| ES_crítica ao grupo-turma    | 36               | 8                                 | 8                                 | 3                                 | 3                                | 2                                | 1                               | 4                                | 7                                | 0                                     | 36            |
| ES_Conceito de consciência   | 35               | 4                                 | 5                                 | 2                                 | 6                                | 1                                | 0                               | 2                                | 4                                | 6                                     | 30            |
| ES_Relação empática          | 30               | 9                                 | 4                                 | 1                                 | 1                                | 0                                | 6                               | 1                                | 3                                | 2                                     | 27            |
| ES_Vivências                 | 43               | 4                                 | 4                                 | 1                                 | 2                                | 2                                | 11                              | 1                                | 1                                | 0                                     | 26            |
| ES_desafios para a IES       | 36               | 0                                 | 0                                 | 3                                 | 5                                | 6                                | 3                               | 3                                | 4                                | 0                                     | 24            |
| ES_Compromisso auto formação | 23               | 1                                 | 3                                 | 5                                 | 2                                | 5                                | 2                               | 2                                | 1                                | 0                                     | 21            |

|  |    |   |    |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--|----|---|----|---|---|---|---|---|---|---|----|
| ES_Crítica docentes                    | 18 | 6 | 0  | 0 | 2 | 6 | 1 | 2 | 0 | 0 | 17 |
| ES_Atividade de refletir               | 20 | 2 | 2  | 2 | 1 | 3 | 3 | 0 | 2 | 1 | 16 |
| ES_Solidariedade                       | 15 | 5 | 3  | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 15 |
| ES_Mudança de perspectiva              | 14 | 3 | 0  | 0 | 1 | 0 | 5 | 0 | 2 | 3 | 14 |
| ES_Mudança_melhoria relações           | 13 | 0 | 12 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| ES_Engajamento                         | 11 | 4 | 4  | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| o ES-Atividade significativa           | 17 | 0 | 2  | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| ES_Sentido da docência                 | 21 | 0 | 0  | 1 | 6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 9  |
| ES_Lidar com as diferenças             | 16 | 2 | 0  | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 1 | 9  |
| ES_Desenvolvimento humano-profissional | 12 | 0 | 0  | 0 | 4 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 9  |
| ES_Formação reflexiva                  | 25 | 5 | 1  | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8  |
| ES_Proposta clara                      | 31 | 0 | 1  | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4  |
| ES_Dar exemplo                         | 16 | 2 | 0  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3  |
| ES_Feedback docente                    | 12 | 2 | 0  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3  |

Fonte: DULLIUS, 2019.

O Quadro 23 foi organizado com filtro em ordem decrescente, portanto, marca a seleção das essências que tiveram maior reincidência. As sete essências que evidenciam maior relevância (grandeza) serão apresentadas de forma descritiva. A análise do conteúdo das entrevistas com as nove estudantes permite compreender as suas percepções sobre aspectos que envolvem o processo de formação humana e o desenvolvimento da consciência, no decorrer do Curso de Pedagogia, uma vez

que são todas formandas. Optou-se em apresentar as análises e falas das estudantes de forma narrativa.

### **9.2.7. Passo 7: Análise das essências das falas dos estudantes**

Identificaram-se 21 essências no conjunto das falas das estudantes. Destas 21 essências, foram selecionadas as sete primeiras que apresentam maior densidade de significação para análise. Os elementos analisados são apresentados a seguir.

#### **9.2.7.1 ES\_Reconhecimento dos docentes<sup>324</sup>**

As falas das entrevistadas evidenciam como fator de maior relevância a postura dos mestres, dos professores, seu exemplo coerente no cotidiano da vida universitária: forma de acolher os alunos, compreender as dificuldades, interagir em situações fora do ambiente da sala de aula, o que se pode exemplificar com as falas de ES1AM, quando esta diz que: “ela tentava passar isso, passar uma formação prática (pausa) que nós precisamos de uma formação mais reflexiva”.

Essa entrevistada continuou falando de outro professor: “Ele mesmo não sendo da disciplina dele e tendo outras coisas para fazer, mesmo assim, leu todos os projetos de quem pediu. Ele deu esse apoio”.

Já a entrevistada ES2KT (2017) diz: “os professores que conhecem mais a gente particularmente pelo nome, que tem uma relação mais próxima, eu acho que tenho um aprendizado mais significativo por esse motivo”.

A entrevistada ES5ES (2017) assegura que “não adianta dizer que o professor não tem muito a influência porque ele tem muita influência no outro. Você consegue

---

<sup>324</sup> Relacionada a essa essência encontrou-se ainda: ES\_Relação empática, ES\_Dar exemplo, ES\_Proposta clara, ES\_Sentido de pertença, ES\_Atividade de refletir, ES\_lidar com a verdade, ES\_Feedback docente, ES\_Desejo-motivação, ES\_Dificuldades cognitivas e comportamentais, ES\_Engajamento, e ES\_Crítica docentes. Essas essências foram originadas dos seguintes grandes temas: GT-Percepção do aluno-professores e GT- Atitude Didática dos Professores, GT-Proposta Formativa IES. A questão problematizadora inicial foi: P-Perfil dos professores: contribuições na formação humana.

influenciar de maneira especial pelo seu testemunho”.

A entrevistada ES6GR (2017) destaca o aspecto humano, dizendo que “a gente se espelha nas melhores experiências, nos professores mais humanos, que pensam no aluno como ser humano primeiramente”.

A estudante ES9AG (2017), por sua vez, apresentou exemplos do que representa a postura mais humana do professor no cotidiano, quando diz:

[...] a forma de falar, de se portar, a maneira que muitos falam, porque, infelizmente muitos são ríspidos com a palavra. Não digo exigentes, são ríspidos, mesmo. É a maneira de falar e ele estar ali com uma posição privilegiada, que já tem a sua formação, que tem que ser respeitada, só assim mesmo. Ele pode ter humildade. Dizer um bom dia, boa tarde, dizer está tudo bem? Como está a aula? ou, o que você pensam que eu posso melhorar na aula? (pausa)....no dia a dia eu vejo essa forma humanizada. Não é só o professor que está lá na frente que é o detentor do conhecimento, ele dá espaço para todos exporem as suas ideias, o seu conhecimento de forma que ele organize a sua aula.

Por fim, ainda nesse aspecto, é possível citar a fala de ES9AG (2017), quando esta diz que “a gente vê a preocupação do professor de nos ensinar, de mostrar, de dar exemplos bons e ruins do que acontece lá fora”. Percebe-se, na fala das entrevistadas, a força de influência dos professores no processo de formação profissional e humana e o quanto impacta o exemplo desses profissionais no cotidiano da sala de aula. Essa essência foi discutida pelo capítulo 6, quando apresenta, especialmente quando discute o posicionamento de Stein quanto ao papel dos docentes como mediadores referenciais que testemunham na prática teórica e das relações, o tipo de formação adquirida.

#### 9.2.7.2 ES\_crítica ao grupo-turma<sup>325</sup>

---

<sup>325</sup>Relacionadas a essa questão do relacionamento na turma foram identificadas outras essências que possuem um conteúdo específico, porém, correlacionado a este que, segundo a fala das entrevistadas explicam e ou justificam a sua crítica à turma: ES\_machismo, ES\_Conflito, ES\_desafios para a IES, ES\_. Lidar com as diferenças, ES\_Compromisso autoformação e ES\_Atividade de refletir, ES\_Análise pessoal-vivências e ES\_Conceito de consciência. As essências indicadas têm origem nos seguintes grandes temas: GT-Relações sala de aula e GT-Atitude Didática dos Professores. As essências e grandes temas emergiram das seguintes questões problematizadoras: P-Experiência de grupo: relação de turma; P-Percepção: presença somente de mulheres na turma; P-Experiência de grupo: análise dos impactos dos conflitos; P-Conceito de consciência. Compreensão sobre o lugar da



O segundo aspecto de maior relevância para o conjunto de entrevistadas é a dificuldade expressa com as relações interpessoais na própria turma que acompanharam o grupo em todo o período de formação. As evidências dos conteúdos das falas revelam o quanto foi complexo lidar com um agrupamento de características do perfil da turma e que não puderam contar com uma mediação que pudesse ter sido efetiva na resolução de conflitos. A fala da entrevistada exemplifica tal situação:

[...] Olha, a experiência de turma não é boa! A minha turma é só mulheres, são 50 mulheres. Não tem um relacionamento. Esse relacionamento acontece em grupos bem pequenos, assim. Então esse é outro ponto de conflito porque daí é difícil para o professor conseguir atingir todos esses grupos, é bem complicado (ES1AM, 2017).

A entrevistada ES2KT (2017) acrescenta dizendo:

[...] tinha muita rixa, sabe, realmente tinha muitos grupos e cada grupo acaba tendo uma liderança, então, dependendo da liderança daquele grupo ele ia ao encontro de outros grupos, outro grupo era neutro, era muito infantil nas atitudes, assim, e eu achava muito complicado, falava para elas, assim claro, tinha isso na faculdade, tinha uma competição para ver qual grupo era o melhor, claro que no 3º ano deu uma tranquilizada.

Outro aspecto apresentado pela entrevistada ES8BS (2017) refere-se à dificuldade de a turma lidar com as diferenças:

As pessoas são, às vezes, não egoístas, mas elas se fecham no seu próprio mundo, não aceitam opiniões controversas, elas acabam não tendo essa empatia, por mais que a gente fale bastante dentro da sala de aula, tudo envolve também a questão afetiva.

A entrevistada ES6GR chama a atenção sobre a intensidade dos conflitos que demandaram de a instituição chamar atenção, sendo uma das poucas intervenções que provocou alguma reflexão:

[...] os envolvidos se impactam por ter chegado na faculdade e terem sido chamados atenção por causa de relação. Aí as pessoas já param para pensar, revendo as suas atitudes em vários momentos (2017).

A essência foi nomeada como “crítica à turma” porque todas as falas foram no sentido de vitimização de uma situação alheia, fora de sua contribuição, participação por atitude ou omissão.

Percebe-se, nessa essência, as dores que emergem de um conjunto de relações interpessoais complexas que não contaram com a mediação suficiente para uma análise das vivências em busca de superação e amadurecimento das relações empáticas.

Encontramos, no capítulo 7 deste estudo, as referências para uma releitura dessas vivências. O empenho da pesquisadora consolida a certeza da demanda por uma priorização de um trabalho no processo de formação para munir os estudantes de instrumentos e qualificar as relações, razão que leva à inserção desse aspecto como essencial na proposta apresentada nas conclusões da tese.

#### 9.2.7.3 ES\_Conceito de consciência<sup>326</sup>

O conceito de consciência foi a terceira essência com maior relevância e como tal se articula com várias outras. Um primeiro aspecto que aparece a compreensão sobre o sentido de consciência para a aluna ES2KT (2017):

[...] é você estar ali e de que você está ali para você. Você já cumpriu seu estado padrão que vai até o final do ensino médio. Agora você está aqui pelo que você escolheu. Pensa o que você quer para a sua vida. Acho que a gente deve ter consciência de que não estamos fazendo porque é para que o professor veja, a coordenadora veja. A gente ta fazendo para estimular os nossos conhecimentos como profissional.

---

<sup>326</sup> A essência da consciência está relacionada com as seguintes essências: ES\_Análise pessoal-vivências, ES\_Desenvolvimento humano-profissional, ES\_Sentido da docência, ES\_Compromisso autoformação, ES\_crítica ao grupo-turma, ES\_desafios para a IES e ES\_Relação empática. As essências indicadas estão relacionadas aos grupos de temas: GT-Conceito Consciência e GT-Relações sala de aula. Os grandes temas e essências sobre consciência estão vinculados às questões: P-Percepção do início e final da faculdade: aspectos do desenvolvimento humano-formativo; P-Propostas da IES com foco específico no desenvolvimento pessoal, identidade, consciência: disciplina, projeto ou evento e P-Conceito de consciência. Compreensão sobre o lugar da formação da consciência no Curso de Pedagogia.

Para a aluna ES3EM (2017), a consciência se constrói de forma especial a partir da vivência. A pessoa pode apropriar-se, saber o que está acontecendo:

Ter consciência (silêncio). É vivenciar, ver de perto, né [...] Para a pessoa se conscientizar ela tem que saber (pausa) às vezes ela só vai se conscientizar se ela tiver vivendo uma coisa assim parecida.

Outra ideia importante sobre o entendimento da consciência no processo de formação está relacionada ao compromisso do papel profissional. A ES4PP (2017) fez uma análise a propósito disso quando disse que “essa consciência talvez tenha a ver com um autoconhecimento como sujeito, com o papel que eu tenho na sociedade e o que eu quero levar de lá”. Essa compreensão é aprofundada por ES4PP (2017) quando esta acrescenta que:

[...] foi a parte profissional que me fez ter essa consciência, né, porque eu aprendi em sala a teoria e essa teoria me fez ter consciência, reflexão do meu papel frente a sociedade como formadora, principalmente e, eu acho que essa conscientização veio a partir das disciplinas mesmo, principalmente as disciplinas mais humanas, mais, que falam de nosso papel, do eu (2017).

A estudante ES8BS (2017) reflete que o aspecto da consciência ainda é teórico e, às vezes, é difícil encontrar correspondência com as práticas na convivência:

[...] esse conceito de consciência ele é frequentemente abordado dentro da sala de aula, em diversas matérias, abordam a importância da consciência humana, de nós estarmos, né, aptos a essa empatia, né. Mas eu acho assim que ela é citada, mas eu não sei exatamente se ela é filtrada pelas pessoas, né. A mesma aluna acrescenta uma sugestão: Eu acho que até seria interessante que a gente tivesse uma matéria que abordasse isso, sabe. Que visasse esse conceito geral dessa humanização porque é uma coisa que a gente aborda assim nas aulas discussões que duram 20 min e outras coisas que envolvem, que englobam mais detalhado (pausa) isso vem ajudar muito (pausa) porque é difícil, a gente ter algumas matérias que falam sobre isso, mas não são colocadas em prática.

Na fala da ES8BS, o sentido de consciência está relacionado ao se dar conta das ações, ao compromisso do papel profissional como perfil da formação em

Pedagogia e em saber de si, autoconhecer-se para agir de forma cônica. Tais sentidos também se fazem presentes nas obras de Stein onde a consciência é sempre em relação a algo, marcando sua identidade intencional.

Encontramos em algumas falas de Stein a aplicação dos sentidos do termo consciência. Vejamos, a seguir, vários exemplos. O primeiro é quando Edith fala sobre a vocação da mulher e menciona que esta vai “adquirindo consciência de suas peculiaridades” (STEIN, 1959/1999, p.71); outra forma de aplicação refere-se ao saber de si, dar-se conta de algo, quando a filósofa diz: “Era só ali, pensava eu que estava o meu dever; eu não tinha a consciência que cometia uma injustiça” (STEIN, 1933-1939/2018, p.266).

A aplicação do termo consciência dá-se, também, quando a estudiosa fala de algum elemento relacionado ao esclarecimento de alguma coisa: “No momento em que uma dessas decisões aparecia e iluminava a consciência, ganhando uma forma definida, nada mais podia me segurar” (STEIN, 1933-1939/2018, p.182-183).

Por fim, ela traz uma definição própria sobre consciência: “Nós chamamos a consciência de função da alma, quando percebemos tal chamado, que aprova ou condena nossas ações quando elas já aconteceram ou já estão acontecendo (STEIN, 1932-1933/2013, p.126).<sup>327</sup> Stein aplica o uso do termo “consciência” para fazer referência a uma luz, a uma voz interior que elucida, ilumina o pensar e o sentir para o acionamento das forças da vontade e decisão, como dar-se conta, uma força que movimenta em determinada direção.

Os estudos sintetizados no capítulo 4, a partir dos tópicos 4.10 e seguintes, trazem mais elementos para compreender que as falas das entrevistadas também trazem alguns dos sentidos a que Stein refere-se. Portanto, é fundamental, para atender aos objetivos deste estudo, inserir dinâmicas, estudos e práticas vivenciais no projeto de formação apresentado nas conclusões. Compreende-se que as demais essências passam por essa priorização.

---

<sup>327</sup> Chiamamo coscienza la funzione dell'anima, con la quale percepiamo una tale chiamata, che approva o condanna le nostre azioni quando sono accadute o già mentre stanno accadendo (STEIN, 1932-1933/2013, p.126).

#### 9.2.7.4 ES\_Relação Empática<sup>328</sup>

A relação empática com os professores e em situações de práticas acadêmicas foi a quarta essência com maior relevância e como tal se articula com várias outras. As entrevistadas utilizam o termo empatia e atribuem vários sentidos. Conforme a ES1AM (2017):

[...] os professores demonstram empatia pelo contato direto, eles agem assim na sala de aula. Do jeito de chegar na carteira, de perguntar, depois da aula como foi [...] ela sempre vinha me dizer 'Olha, dá para ser assim dessa maneira' [...] A forma como eles expõem a matéria, os conteúdos. Ela é mais aberta [...] faz uma piada, outra, é uma coisa mais leve, não é algo pesado. Não tem essa coisa de fixa, de chegar nos horários.

A entrevistada ES2KT (2017) argumenta que as vivências possuem a força de fazer compreender o que é a empatia quando “a gente assimila como as pessoas enfrentam as dificuldades. A gente pode passar por aquilo. Às vezes eu tenho uma facilidade que ela não tem para passar por aquilo. A empatia foi desenvolvida assim, foi rápido”.

Nesse mesmo sentido, a estudante ES6GR (2017) comenta:

Eu nunca tinha pensado nessa questão social, nós fizemos uma atividade em campo, numa ONG que a gente tinha que visitar e conhecer como vivia a realidade social daquelas pessoas [...] acho que isso impactou na minha forma de ver as outras pessoas, não só a criança. Mas ver as outras pessoas como um todo. Acho que minha visão mudou. O fator humano, mesmo.

---

<sup>328</sup> A ES\_ relação empática possui relação de conteúdo direta com as seguintes essências: ES\_Reconhecimento docentes, ES\_Vivências, ES\_Engajamento, ES\_Mudança\_melhoria relações, ES\_Vivências, ES\_Análise pessoal-vivências, ES\_Desenvolvimento humano-profissional, ES\_Mudança de perspectiva, ES\_Conceito de consciência, ES\_Dar exemplo, ES\_Sentido de pertença, ES\_Formação reflexiva, ES\_. Lidar com as diferenças, ES\_Proposta clara e ES\_Solidariedade. Essas essências tiveram origem nos seguintes grandes temas: GT-Percepção do alunos-professores, GT-Práticas Acadêmicas Significativas e GT-Atitude Didática dos Professores, GT- Relações sala de aula. Tais temas surgiram pela provocação das seguintes questões: P-Perfil dos professores: contribuições na formação humana e P-Aspectos da didática dos professores que contribuem para formação humana e da consciência.

A estudante ES3EMA (2017) reflete sobre o quanto as vivências que permitem conectar-se com a realidade do outro são importantes para pensar a realidade a partir da dor do outro, de sua realidade:

[...] o exemplo da pessoa em se colocar no lugar do outro, porque é mais fácil você radicalizar...há, é o mendigo, vagabundo, né, discriminado tal...é mais fácil que você se colocar no lugar dele e ver que pode ser feito alguma coisa, tem um outro olhar.

Outro aspecto que emerge sobre a empatia foi apresentado por ES2KT (2017) quando destaca a importância de situações de formação que contribuem para desenvolver esse olhar em relação ao outro:

[...] formação continuada, algumas oficinas, e as oficinas, nossa, do meu ponto de vista foram maravilhosas, no sentido de que, quem pode participar, tanto como para você aprender como lidar com o outro.

Evidencia-se na fala dos estudantes entrevistados que a empatia pode ser desenvolvida de uma forma mais efetiva pelas vivências significativas. E no caso dessa turma, as vivências dos projetos acadêmicos de inserção junto às comunidades foram muito importantes.

Também se indica com grande relevância o perfil empático dos professores da IES. Apontam como preocupação o que pode ser feito para oferecer mais subsídios para aquelas pessoas que tem dificuldade na turma de estabelecer relações mais empáticas.

Endossando o que foi exposto na essência “ES\_crítica ao grupo-turma”, a referência teórica de compreensão do que é expresso pelas entrevistadas encontra-se no capítulo 7, sobre a empatia. As vivências revelam uma grande diferença quando a empatia está ausente nas relações interpessoais.

### 9.2.7.5 ES\_Vivências<sup>329</sup>

As vivências foram indicadas como o quinto elemento de maior relevância no processo de formação da consciência na formação humana. As entrevistadas citaram vários momentos, situações dentro e fora da sala de aula para explicar o quanto contribuem no processo formativo. A estudante ES2KT (2017) destaca que a busca por certas vivências mais descontraídas auxiliou na diminuição dos conflitos na turma:

[...] às vezes procurava fazer um momento mais descontraído, um café, foi através dessas vivências que a gente foi crescendo [...] os pequenos momentos que foram acontecendo foram quebrando o gelo, sabe, dos grupos.

Um outro grupo de vivências que foram destacadas referem-se às propostas acadêmicas da IES, dentro e fora da sala de aula. A estudante ES6GR (2017) explicava:

[...] as visitas em alguns locais, foram as minhas experiências, mas significativas [...] a contribuição maior é a gente vivenciar isso na prática, que nem o estágio que eu fiz no Pequeno Cotoleto. Foi uma experiência também bem impactante para a nossa formação [...] a contribuição maior é a gente vivenciar isso na prática.

A estudante ES8BS (2017) também pondera o quanto as vivências oportunizadas durante o curso pelos professores ajudaram a desenvolver um outro olhar diante das situações da vida e da educação:

[...] essas vivências que eles trazem, sabe, também as vivências que eu já tive fora da faculdade, até no meu âmbito bem pessoal mesmo, eu consegui ver que a gente é limitada a um campo de visão, que a gente às vezes, se

---

<sup>329</sup> Essa essência está relacionada com: ES\_Relação empática, ES\_Engajamento, ES\_Mudança\_melhoria relações, ES\_Formação reflexiva, ES\_Solidariedade, ES-Atividade significativa, ES\_Desenvolvimento humano-profissional, ES\_Mudança de perspectiva, ES\_Desafios para a IES, ES\_Dar exemplo, ES\_Proposta clara, ES\_Sentido da docência, ES\_Feedback docente, ES\_Formação reflexiva, ES\_Lidar com a verdade e ES\_Crítica docentes. Esta essência relaciona-se com os grandes temas: GT-Práticas Acadêmicas Significativas e GT- Relações sala de aula e nascem das questões iniciais: P-Descrição de situações sobre como ocorre o desenvolvimento da consciência na formação docente; P-Percepção do início e final da faculdade: aspectos do desenvolvimento humano-formativo e P-Aspectos da didática dos professores que contribuem para formação humana e da consciência.

cega para entender o que está acontecendo atrás de tudo isso. Qual é o contexto geral, né. A gente tem esses julgamentos estabelecidos que às vezes acabam nos, como eu posso dizer para você, às vezes acabam nos prejudicando, né. Tanto na área pessoal, como na área acadêmica, profissional.

A maior parte das situações relatadas referem-se às vivências de confronto pessoal e com o outro em situação de vulnerabilidade social, em práticas de solidariedade e reconhecimento da realidade das crianças em determinados contextos sociais. Essas evidências foram discutidas no capítulo 6 quanto à proposta de formação em Stein, segundo a qual as vivências de relação interpessoal e prática didático-pedagógica são fundamentais para desconstrução, assim como para construção e consolidação de conceitos, valores e práticas humano-profissionais. Verificando que há uma queixa, uma lacuna, expressa pelas entrevistadas sobre a necessidade de mais vivências como espaço de problematização, construção, sugere-se, no programa proposto, que a essência metodológica de toda a proposta tenha como conteúdo as vivências do grupo.

#### 9.2.7.6 ES\_Desafios para a IES<sup>330</sup>

A sexta essência destacada neste estudo reúne as falas sobre o que se constituem desafios para a instituição formadora no que se refere à formação humana e da consciência na visão das entrevistadas. Um dos aspectos indicados é a insuficiência vivencial das experiências de estágios, principalmente no que se refere ao tempo de duração, a acolhida e acompanhamento das escolas que recebem as estagiárias e ao tempo de presença da Faculdade na supervisão dos estágios *in loco*. A aluna ES3EMA (2017) expressa: “Fiz até estágio, mas não gostei,

---

<sup>330</sup> A essência “desafios para a IES” está diretamente relacionada com: ES\_Análise pessoal-vivências, ES\_Lidar com as diferenças, ES\_Vivências, ES-Atividade significativa, ES\_crítica ao grupo-turma, ES\_machismo e ES\_Conceito de consciência. Essas essências estão ligadas aos grandes temas: GT-Proposta Formativa IES, GT-Práticas Acadêmicas Significativas e GT-Relações sala de aula. Tais temas surgiram das questões: P-Propostas da IES com foco específico no desenvolvimento pessoal, identidade, consciência: disciplina, projeto ou evento e P-Descrição de situações sobre como ocorre o desenvolvimento da consciência na formação docente.



eu achei que a faculdade tinha que direcionar para algo mais específico [...] essa parte do estágio eu achei muito pouco”.

Outro aspecto recorrente foi a dificuldade de se relacionar em uma turma só com mulheres, o que ES4PP (2017) dizia: “eu acho que precisa ser muito bem trabalhado, muito mais em ambientes que só incluam mulheres, porque eu acho que as relações são muito mais complicadas, existem "briguinhas”.

Corroborando com essa, a entrevistada ES8BS (2017) comenta as relações em sala de aula, dizendo que “a gente precisa trabalhar mediação de conflitos. É entender o modo de pensar (pausa) e o seu modo de pensar pode ter um significado diferente”. Ainda como desafio para a IES emerge um conjunto de falas sobre a imaturidade das pessoas que buscam o curso de Pedagogia, as dificuldades pessoais que enfrentam e que precisam de um apoio que contribua para o desenvolvimento. A estudante ES4PP (2017) manifesta que: “Talvez se esse trabalho fosse feito em sala de aula, com todo mundo ali, todos os dias, semestral, não sei, como funcionaria, mas eu acho que melhoraria as relações”. Contribuição semelhante é apresentada por ES5ES (2017) quando esta assim se expressa:

[...] eu acho assim, que poderia ter algo que poderia ter-se trabalhado mais, porque eu vejo assim e falava para as minhas amigas, nós vamos sair daqui e você vai ver que está formando a personalidade de outros e aí o que acontece, eu vi muitos exemplos com as meninas da minha sala que eu sempre perguntava, nossa, eu nunca ia querer essa menina na minha escola, porque a vida do profissional começa ali, não é depois que ele terminar a faculdade que ele vai se formar.

A acadêmica ES6GR (2017) analisa a experiência vivida no curso e conclui que não foram muitas as disciplinas que abriram espaço para trabalhar as questões humanas, de relacionamento na turma:

[...] a gente teve poucas disciplinas que falavam sobre isso, mais questões históricas da formação da sociedade, formação humana, desenvolvimento humano, sim, mas não necessariamente nesse sentido. Foi bem pouco trabalhado a formação humana.

E a estudante ES7JM (2017) acrescenta a sua visão dizendo: “eu acho que essa formação humana deveria acontecer em sala de aula, porque ali a gente está

formando profissionais”. A estudante ES8BS (2017) analisa que várias disciplinas proporcionaram situações, reflexões pelos professores, mas acontece que muitas vezes, na sua opinião, “a gente aborda tanto isso, mas tem situações que correm na sala, na faculdade que me faz pensar se [...] as pessoas tomam para si”.

A fala das estudantes remete à reflexão de que a instituição e seus professores oferecem situações de reflexão na perspectiva do discurso, da fala orientativa, mas não ocorreram situações de reflexão sobre as vivências, sobre os conflitos de forma colaborativa, implicando os envolvidos no processo de pensar-se, compreender e tomar posição de forma processual como parte formativa do curso, não apenas pontual. Destacam-se aqui apenas os aspectos de maior relevância, mas há muitas outras contribuições que desafiam a IES a qualificar proposta de formação.

A essência aqui discutida foi fundamentada nos capítulos 1, 2 e 3, os quais trazem elementos que situam o papel da instituição formadora no sistema de ensino superior brasileiro e os compromissos firmados com o modelo de formação assumido no país.

Na sequência, aborda-se a postura histórica de Stein, no seu processo de escolarização e em sua realidade e também elementos que se estenderam desde lá para a sociedade que vivemos hoje, com o posicionamento da Igreja Católica em relação a seu pensar a educação cristã. Percebe-se um fio condutor orientado pela secularização e que foi sendo tramado por novas realidades da sociedade tecnológica, globalizada e da inteligência artificial.

A sociedade atual, com as suas questões, desafia as IES a formar profissionais competentes para a docência. As mudanças intensificam a certeza de que o grande diferencial e compromisso ético é formar pessoas humanas para lidar com o humano nas pessoas.

### 9.2.7.7 ES \_ Compromisso com autoformação<sup>331</sup>

O aspecto da autoformação também aparece como uma dimensão de reflexão das entrevistadas, quando entendem que por mais que a IES ofereça situações na IES e externas para vivências, formações e práticas, caberá a cada pessoa tomar a decisão sobre o quanto se envolverá, aproveitará tais oportunidades. É o que a estudante ES6GR (2017) afirma:

[...] nós mesmas deveríamos repensar sobre as nossas atitudes (pausa) acho que o professor na graduação não tem que chamar atenção do aluno, já acho que cabe a cada um, talvez, pensar na sua condição.

No mesmo sentido a estudante ES5ES (2017) dizia:

[...] eu penso que essa coisa da autoeducação [...] é realmente você trabalhar no seu dia-a-dia, você tá evoluindo, tá melhorando, de forma especial nós que somos educadoras [...] a gente sabe que a gente tem o nosso lado de luz e o nosso lado de sombra [...] Você vai realmente trabalhar com a sua autoeducação porque essa autoeducação é em função de você, mas também em função do outro, né.

O aspecto de se deixar afetar pelas oportunidades que a IES oferece é destacado como algo que interfere na vontade de cada pessoa. E esse resultado é reconhecido pelas alunas que afirmaram estar abertas para o processo de desenvolvimento pessoal. A ES2KT (2017) relata: “eu percebo muito em relação à evolução com relação à escrita, comunicação, a empatia. No curso de Pedagogia a gente teve muito isso”.

Complementa a estudante ES4PP (2017): “eu tenho essa consciência, essa reflexão e (pausa) me proporcionou esse crescimento pessoal [...] no decorrer das

---

<sup>331</sup> A essência “compromisso com a autoformação” está relacionada às seguintes essências: ES\_Dar-se conta, ES\_Conceito de consciência, ES\_Deenvolvimento humano-profissional, ES\_Sentido da docência, ES\_Análise pessoal-vivências, ES\_Desejo-motivação, ES\_Lidar com as diferenças, ES\_crítica ao grupo-turma, ES\_desafios para a IES e ES\_Formação reflexiva. Essa essência está vinculada ao grande tema: GT-Percepção do aluno-professores e às questões: P-Percepção do início e final da faculdade: aspectos do desenvolvimento humano-formativo; P-Desenvolvimento da consciência pessoal no processo de formação humana na graduação; P-Conceito de consciência. Compreensão sobre o lugar da formação da consciência no Curso de Pedagogia e P-Descrição de situações sobre como ocorre o desenvolvimento da consciência na formação docente.

disciplinas é que eu comecei a entender, a me conscientizar”. Grande parte das entrevistadas narram a evolução e o crescimento ocorrido durante o Curso. ES7JM (2017) diz:

[...] tudo o que acontece positivo ou negativo eu assimilo e procuro entender o contexto, o porquê, o que está acontecendo, procuro, como posso dizer, entender o porque daquela situação. Se for negativa eu tento assimilar: não, não faria dessa forma, faria desse jeito e tento ver do lado positivo. Com as práticas positivas procuro sempre aperfeiçoar.

Acrescenta a estudante ES5ES (2017) que “a faculdade veio contribuir muito” tanto nos aspectos pessoais quanto profissionais.

Sendo assim, encontramos nessa essência uma evidência sobre a implicação pessoal no processo de formação. Há que se construir um desejo de adesão, sentimento de engajamento, um ímpeto ético de melhorar a si para ser melhor formadora do outro. Os elementos iluminadores para essa essência encontram-se no capítulo 6.

### **9.2.8 Passo 8: Busca das essências nas entrevistas\_ docentes**

Conforme já explicado no quadro das essências destacadas pelos estudantes, no caso dos docentes, foram realizadas três entrevistas, cujos sujeitos estão elencados nas colunas. Analisando as essências indicadas das falas dos docentes, percebe-se uma grande sintonia com as das estudantes, sendo apenas uma das essências destacada na classificação das mais relevantes é a “ES: proposta clara” e também com reincidência na fala, as essências “compromisso com a autoformação e atividade significativa”; indicadas pelos profissionais da IES.

#### **9.2.8.1 Grandes temas - grupos de essências – docentes**

O processo de análise das essências das respostas dos entrevistados possibilitou o levantamento dos grandes temas e, a partir desses temas, as essências. É importante no processo de análise identificar quais as essências que

pertencem a um mesmo grupo temático. Esse esforço possibilita compreender as sinergias e divergências entre os entrevistados no que se refere as questões e quais foram as mais provocadoras e como essas deram conta da pesquisa. Os grupos de essências também exigem codificação específica a fim de viabilizar as configurações de análise. O processo de identificação dos grupos de ideias, segundo Klüber (2014, p.18), realiza-se a partir das “aproximações dos códigos e são feitas mediante um intenso processo de interrogação, que pode ser subsidiada pela interrogação o que é isto?”.

A nomenclatura utilizada pelo software para esta atividade é “supercodificação (*supercoding*), esquema gráfico ou redes (*Network View*)” (KLÜBER, 2014, p.18) que são expressas por um esquema visual em rede e nós entre redes.

Os grupos de ideias afins encontrados entre os temas deram origem às essências. A análise apresentada sobre a fala dos docentes será em um único bloco, destacando, no seu conjunto, os sentidos articulados com a percepção da pesquisadora, colhidos na análise das narrativas.

Quadro 24 - Essências destacadas da fala dos docentes da IES

| <b>ESSÊNCIAS</b>                       | <b>GT-ES</b> | <b>PR10H<br/>GT=<br/>84</b> | <b>PS11RC<br/>GT=<br/>38</b> | <b>CO12RC<br/>GT=<br/>39</b> | <b>Totais</b> |
|--|--------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------|
| ES_Vivências                           | 31           | 18                          | 4                            | 5                            | 27            |
| ES_Reconhecimento docentes             | 43           | 17                          | 0                            | 0                            | 17            |
| ES_Crítica ao grupo-turma              | 25           | 12                          | 2                            | 3                            | 17            |
| ES_Desafios para a IES                 | 16           | 7                           | 0                            | 6                            | 13            |
| ES_Conceito de consciência             | 36           | 5                           | 4                            | 3                            | 12            |
| ES_Proposta clara                      | 21           | 7                           | 1                            | 4                            | 12            |
| ES_Relação empática                    | 12           | 8                           | 0                            | 1                            | 9             |
| ES_Formação reflexiva                  | 17           | 5                           | 1                            | 1                            | 7             |
| ES_Compromisso autoformação            | 16           | 2                           | 4                            | 1                            | 7             |
| ES_Sentido da docência                 | 35           | 0                           | 2                            | 3                            | 5             |
| ES_Atividade de refletir               | 20           | 4                           | 0                            | 0                            | 4             |
| ES-Atividade significativa             | 30           | 1                           | 2                            | 0                            | 3             |
| ES_Dar exemplo                         | 12           | 0                           | 0                            | 3                            | 3             |
| ES_Lidar com as diferenças             | 42           | 0                           | 1                            | 1                            | 2             |
| ES_Desenvolvimento humano-profissional | 23           | 2                           | 0                            | 0                            | 2             |

Fonte: DULLIUS, 2019.

Os profissionais da instituição são unânimes em seu relato quanto à opção em promover situações vivenciais para que as estudantes possam participar colaborativamente e a partir destas situações discutirem conceitos e práticas docentes. O profissional PR10H (2017), em cada semestre, cria novas metodologias com esse propósito, conforme relata:

[...] a gente formou GT's; seguimos essa lógica da (sem compreensão) formando GT's onde eles decidiram; onde escolheram lideranças, e aí a gente foi construindo juntos o grupo como um todo, a gente se aprofundava em uma dimensão teórica, estabelecia metas e cada grupo estabelecia suas próprias, desenvolvia o trabalho e depois socializava com os colegas, de diferentes formas, desenvolvia por meio de um circuito, por meio de dinâmicas de sistematização, de dinâmicas de capacitação, então eu percebo que essa dimensão das metodologias ativa, para essas questões de grupo, tem favorecido muito (PR10H, 2017).

O profissional da IES segue a sua argumentação sobre a importância das vivências, dizendo que estas são capazes de transformar verdadeiramente a vida de uma pessoa e apresenta diferentes casos, sendo um destes o destacado a seguir:

Por exemplo, num seminário de responsabilidade social, eu ouvi assim: 'professor, foi uma das experiências mais significativas para minha vida. Eu aprendi questões que, por exemplo, se eu quero educar meus alunos em questões de solidariedade, virtudes sociais, eu preciso levar a eles espaços de convivência, que não é só entregar alguma coisa, mas é conviver' (PR10H, 2017).

Além da sala de aula, a IES oferece palestras, ações de voluntariado na linha da solidariedade, celebrações e retiros, que são oportunidades que também auxiliam no desenvolvimento de valores e de sua formação humana. O profissional complementa dizendo que realiza muitas ações fora da IES e em parceria com outras instituições nas três disciplinas que ministra no Curso:

[...] disciplina de Pedagogia Social vamos a campo ou trago o campo para eles aqui, profissionais, as crianças, trago eu mesmo. A outra percepção que eu trabalho é com a ideia, é com as imagens, como se chama da fenomenologia (PR10H, 2017).

As situações propostas, às vezes, não são acolhidas, pois as turmas oferecem resistência, críticas que precisam ser trabalhadas com paciência, respeitando

a cultura e experiências prévias das estudantes. A história de vida precisa ser problematizada para trabalhar aspectos que dificultam o seu desenvolvimento e relações com o grupo. É o que relata outra profissional que realiza atendimento das estudantes para orientação:

[...] que todo esse processo de perceber as dificuldades em trabalhar grupo descobrir os meios de trabalhar em grupo e descobrir que as possibilidades de trabalhar em grupo estão dentro de cada um eu acredito que isso é o que é o que está mais próximo dessa questão de consciência de qual é a sua função do seu professor de sua função desse processo de ensino-aprendizagem por isso esse processo integrador dentro da Pedagogia (PS11RC, 2017).

Percebe-se, assim, que o processo de formação pessoal é muito exigente, as alunas revelam dificuldades em todas as esferas: situações traumáticas pessoais (violência doméstica, estupro, abandono, dificuldades financeiras), pouca base da escolarização básica e muito tempo de afastamento da vida escolar-acadêmica, entre outros aspectos relatados. Essas diferentes vivências tornam-se vida manifesta na sala de aula e muitas reações são impulsionadas por fatores alheios ao trabalho acadêmico.

PR10H, 2017 relata que:

[...] nas faculdades confessionais, trabalha com um público que vem de contextos sociais com muitas vezes desfavoráveis [...] A maioria dos nossos alunos são alunos que trabalham para pagar sua faculdade ou para ajudar a complementar a renda.

A profissional CO12RC (2017) explica que os alunos chegam no curso com uma concepção superficial por representar uma oportunidade de mercado de trabalho, segurança em emprego (sonho de concurso público) e à medida que as disciplinas vão sendo trabalhadas deparam-se com as exigências e com o trabalho árduo de formar-se:

Só que ele não sabe o que é ser professor e o que está envolvido nessa formação. Então, quando ele começa a se dar conta de alguns aspectos: como o trabalho em grupo, que tem gente que tem muita dificuldade, nós temos uma disciplina que é o Projeto Integrador que exige muito o trabalho de grupo. É o trabalho de grupo que exige escuta, aceitação do outro, do

saber falar, do saber ouvir, então tudo isso está presente nessa formação e para quem é educador é necessária essa formação (CO12RC, 2017).

Nesse processo o aspecto mais desafiador é o processo de avaliação porque as alunas, por sua condição social e pessoal de muitas dificuldades para dar continuidade no curso, aspiram terminar o mais breve possível e com isso a reprovação se torna um “terror”. Por esse motivo tem muita dificuldade de aceitar *feedback* negativo e, menos ainda, reprovação. O profissional explica que é necessário equilibrar o olhar sobre o desenvolvimento pessoal, portanto é preciso “personalizar o ensino” e também manter a exigência pois mostra “respeito ao aluno”:

Se a gente avalia só pela competência acadêmica, cada sujeito tem um tempo de aprendizagem, a gente não pode passar a mão na cabeça porque é também desacreditar a pessoa, porque a pessoa vai ter que (pausa) olha o sofrimento é educativo também. A pessoa vai ter que se lapidar e muitas vezes esse lapidar-se é sofrido, traz sofrimento, mas eu vejo que quando o aluno percebe que tem, pelo menos, alguém que tem uma dimensão diferente, não religioso, mas de acreditar, isso faz total diferença (PR10H, 2017).

A postura exigente do professor é, ao mesmo tempo, incentivadora, apoiadora dos processos, valorizando o que os estudantes mostram de melhor em cada momento, com o tempo, passa a ser reconhecida como exemplo de docência e de respeito ao tempo e investimento de vida dos alunos. Os profissionais da IES recebem de forma explícita sinais dessa percepção do aluno. PR10H (2017) explicita que:

Eu vejo que alguns alunos começam a te esperar depois da aula ou te mandam e-mail depois da escola para terminar a aula e te perguntam o que tu acreditas, como estás pensando, para onde está indo, dizem ‘gostei de alguma coisa que tu falou’, qual é sua opinião sobre meu trabalho.

A avaliação do perfil geral do corpo docente da IES é relatada pela profissional não docente dizendo:

O corpo docente da instituição é muito comprometido. A instituição é um pouco, ela chama para essa relação afetiva, mesmo na sala de aula,



também provoca um pouco para essa interação um pouco mais objetiva. A gente cria laços em uma sala de aula (PR10H, 2017).

O perfil relatado, de forma geral, é exemplificado no depoimento do professor que sustenta que o compromisso como formador de outros professores deve perpassar em todas as ações do trabalho acadêmico, tanto na sala de aula, quanto na forma de ser como pessoa:

A ideia de acreditar na pessoa, se comprometer com ela e é muito difícil isso. Onde eu vivencio maior comprometimento com a formação de nossos alunos, professores, é no processo de orientação, quando leio o trabalho deles, dou a devolutiva para eles, quando posso sentar com eles; às vezes as rotinas dos professores não permitem isso, você fazer uma opção por isso, eu diria que é fazer uma opção de coerência com a profissão. Acho que a melhor coisa que podemos entregar para eles, é o tempo, enquanto profissionais. O conteúdo a gente entrega, disponibiliza onde pode acessar. A relação com o conteúdo a gente mostra possibilidades, mas é uma relação que ele tem que construir por si só. Podemos criar contextos, criar espaços que ele perceba, e a gente precisa acompanhar eles, eu sinto que isso marca extremamente a diferença (PR10H, 2017).

O trabalho relatado pelo professor exemplifica a perspectiva de orientação da IES sobre que tipo de formação em Pedagogia pretende oferecer aos alunos, o que é afirmado pela entrevistada sobre a forma de conduzir as situações no Curso:

E quando tem algum problema, eu já levo para todo o grupo, assim para dar o exemplo, a gente conversa bastante. Quando tem algum problema eu já levo para o lado do professor também. Porque o professor tá aqui para fazer isso. Eu entendo que isso é educação, porque o professor vai educar, também. Mas ele tem que dar o exemplo. Ele vai ensinar os conteúdos, mas em uma concepção maior, ele vai educar [...] porque você não pode exigir que seu aluno seja ético com o colega dele se você não é ético com o aluno (CO12RC, 2017).

Diante da preocupação que a IES evidencia em manter sintonia com os desafios da comunidade que se insere e da proposta formativa que oferece, a fim de que os estudantes do curso de Pedagogia possam desenvolver-se, de forma integral, é preciso compreender que é essa a dinâmica docente que deverá ser levada como paradigma de atuação profissional em diferentes contextos. Listam-se, a seguir, os principais desafios que emergiram na fala dos profissionais entrevistados:

[...] a gente forma excelentes técnicos em pedagogia. Mas com pouca consciência do mundo com a consciência do papel que ele vai fazer na vida desses seres humanos que vão passar por ele (PS11RC, 2017).

A profissional PS11RC, 2017 destaca a necessidade de contínuo desenvolvimento da consciência, enquanto processo de “dar-se conta” de quem é como sujeito e qual o papel na sociedade. Portanto, é necessário repensar o modelo formativo em sala de aula para ter como objetivo o perfil integral do aluno, pois a “competência acadêmica ou a competência acadêmica profissional não deve ser determinada unicamente pelo trânsito de conteúdos e o resultado do seu histórico” (PR10H, 2017).

Convém ressaltar que o corpo docente de um curso de Pedagogia, por trás de cada estudante que entrega para a sociedade com habilitação de exercer a profissão, terá responsabilidade com muitas outras vidas em situação especial de desenvolvimento (crianças e adolescentes), ou seja, outros alunos para ensinar e formar.

Portanto, o profissional entrevistado (PR10H, 2017) apresenta um desafio muito importante para a IES no sentido de contribuir no acompanhamento de seus docentes, a fim de que também eles façam a sua autoavaliação, conforme testemunha pois “o professor precisa ser sincero e honesto com a sua competência acadêmica. Hoje eu não aceito nenhuma disciplina que eu não sinta que possa contribuir (PR10H, 2017).

Por fim, como desafio para IES privada está a necessidade constante de lidar com a tensão em manter seus padrões de qualidade no trabalho acadêmico e buscar a sustentação financeira diante da concorrência desleal que não visa à formação, mas apenas números em sua base de alunos, conforme reflete a entrevistada:

[...] a perspectiva de mudanças da sociedade que interfere mais na proposta dos cursos, com concorrência desleal. A gente tenta segurar com qualidade, mas vem alguém ali na frente que é desleal, faz coisas que são até antiéticas (CO12RC, 2017).

No entanto, apesar de muitos desafios, as entrevistas evidenciam que a proposta do Curso conta com resultados muito bons no final do processo de formação, pois as estudantes relatam o crescimento humano que tiveram e os avanços profissionais obtidos. Dessa forma, o resultado da entrevista traz para IES a confirmação das opções que as pessoas entrevistadas fizeram sobre a trilha curricular que lhes foi oferecida como processo formativo que está no caminho adequado aos objetivos da missão confessional da IES. Importa assinalar que as essências das falas dos profissionais entrevistados estão sintonizadas com as falas das estudantes, portanto, evidencia um trânsito de diálogo e transparência sobre o que é proposto no cotidiano da formação no curso de Pedagogia desta IES.

No entanto, os profissionais não evidenciaram com a mesma ênfase o quanto foi sofrido o processo de relações interpessoais e quantos preconceitos e imaturidades ainda estão presentes nas formandas na IES. Eles não reconhecem que o trabalho realizado não foi suficiente para a mediação dos conflitos ocorridos durante o curso. A percepção empática, pode ser apresentada como desafio aos docentes da IES por ser o mais evidente.

Conclui-se, neste capítulo, que a fenomenologia é um método de excelência para as pesquisas qualitativas e que a abordagem da fenomenologia aplicada à educação, apresentada por Menen (2003), está sintonizada com a descrição metodológica de Giorgi (2008). Ambos apresentam alinhamento quanto aos pressupostos necessários para que uma pesquisa seja considerada fenomenológica. A síntese de Giorgi apresenta-se da seguinte forma: “ Ser descritivo, 2) Situar-se no âmbito da redução fenomenológica; e buscar significações, mesmo quando elas nem sempre sejam essenciais” (2008, p. 402-403). Concorda-se com Giorgi quando este afirma que “o saber extraído das pesquisas fenomenológicas pode, efetivamente, ser sistemático, geral, metódico e crítico e produzir consenso” (2008, p. 406).

Tal vivência, na condição de pesquisadora, foi experimentada ao ouvir as entrevistadas e iluminar os dados da pesquisa de campo com a revisão bibliográfica das obras de Stein e de outros pesquisadores. Permitiu, ainda, deixar ressoar a

vivência como docente formadora, pois é ilusória a total isenção de quem se é como ser humano na situação de pesquisadora (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008).

O capítulo 9 apresenta as vivências da pesquisa de campo, o exercício de escuta ativa dos entrevistados e o conteúdo colhido e trabalhado a partir do software Atlas.ti. O recurso do software foi apenas um instrumento facilitador da categorização das essências extraídas das falas descritas. O desafio efetivo foi abrir-se para acolher e apreender os dados que se manifestaram e aplicar o método fenomenológico para chegar ao essencial.

Entende-se que o objetivo relativo ao trabalho de campo foi atingido, pois foram identificados elementos importantes para responder à pesquisa. Alguns elementos evidenciaram-se como grandes demandas das estudantes em processo de formação, sendo estes: a necessidade de contar com profissionais da instituição preparados para fazer uma mediação em situações de conflito; aprofundar o que é consciência e formação humana no decorrer do Curso; exercitar a vivência empática; receber provocações por parte da IES sobre a necessidade de assumir a autoformação; fazer com que as atividades acadêmicas ofereçam momentos para reflexão sobre as próprias vivências; realizar práticas de solidariedade; ter um ambiente na IES que fomente novos desafios e que olhe para um mundo em mudança e também compreenda a conjuntura da educação; criar um ambiente de relações significativas e seja intensificado o engajamento no processo formativo.

Os profissionais da IES entrevistados concordam com as estudantes em todos os aspectos já elencados anteriormente. Acrescentam em suas falas a importância da IES ter uma proposta clara de formação para que os docentes possam cooperar com essa missão.

Sendo assim, é confirmada na pesquisa de campo a necessidade de um processo de formação que inclua, de forma objetiva, sistematizada e processual a formação do humano de forma integral.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O remédio contra a doença do nosso tempo são seres humanos plenos como aqueles que descrevemos [...] fincados no chão da eternidade não se deixam abalar em suas convicções e em seu agir por opiniões, asneiras e vícios da moda que grassam à sua volta [...] seres humanos plenos que ajudam os outros a se tornarem o mesmo (STEIN, 1959/1999, p. 287).*

O esforço de Edith Stein com seus estudos e conferências e sua inserção nos movimentos feministas consiste em mostrar o papel fundamental da mulher nos vários segmentos da sociedade e, além disso, nos mais variados campos profissionais. Suas ideias apresentam-se como revolucionárias para a época, pois o espaço da mulher era o privado e não o público, faltando-lhe o pleno direito de inserção na sociedade.

Não obstante estes impedimentos, Stein propõe não apenas uma teoria pedagógica, mas uma teoria antropológica-ontológica e teológica que toca as raízes de todo o gesto educativo. Apoiando-se na fenomenologia de Husserl, na visão aristotélica-tomista, agostiniana e na doutrina católica, Stein percorre o caminho filosófico, psicológico, antropológico e teológico para aclarar as questões acerca da pessoa humana, chegando a concebê-la como unidade indivisível de corpo, pisque e espírito, que tem em si um potencial a desenvolver, podendo chegar à sua plena realização ou não. Para Stein, cada pessoa que se desenvolve, de maneira harmoniosa, contribui para o desenvolvimento do mundo todo. A educação deve conduzir a “fincar os pés no *chão da eternidade e a não se deixar abalar em suas convicções e em seu agir por opiniões, asneiras e vícios da moda que grassam à sua volta [...]*. STEIN, 1959/1999, p. 287).

A consciência de si é a abertura para a interioridade. Já consciência do outro é abertura para a sociedade. E essa é uma primeira interpretação da espiritualidade, pois apenas os seres humanos têm possibilidade, em sua constituição, de se educar e de colaborar livremente na formação do outro. Deste modo, a formação não é posse externa de conhecimentos, e sim a forma que a personalidade humana assume sob a influência de múltiplas forças vindas de fora, ou então do processo

dessa moldagem. É de suma importância para a autora que no processo formativo sejam despertadas as potências existentes na alma, mas essas devem, contudo, ser impulsionadas com um material correspondente. Edith Stein conduz-nos com esta pesquisa a repensar o ato de educar, no atual contexto da formação docente.

Com vimos dos resultados da pesquisa, esse problema desvela-se no âmbito da formação universitária de docentes onde se constrói todo sentido do perfil e da carreira docente. As diretrizes para os cursos de Licenciatura em Pedagogia requerem o ato de repensar os planos de ensino, os currículos, as práticas pedagógicas, as metodologias, a postura didática daqueles que estão a frente do processo de formação docente. Trata-se de possibilitar as condições necessárias para que cada educando desenvolva, assim, a potência criadora de sua futura atuação profissional.

Partindo do problema da formação humana e da consciência, a pesquisa teórica e de campo mostraram a necessidade dessa formação no interior da formação acadêmica. A antropologia filosófica, de Edith Stein, aponta pistas teóricas na discussão sobre o repensar o ato de aprender e de ensinar, pois cada época histórica traz seus movimentos progressivos, suas inovações, seus dramas e seus conflitos. É no sujeito humano que devem ser investidos os recursos e a ele devem ser oferecidas as possibilidades de aprimoramento do seu modo de ser e das suas condições de vida pessoal e social.

A abordagem teórica proposta por Edith Stein apresenta princípios que podem auxiliar o trabalho educativo para itinerários de formação não apenas de professores, mas também de crianças, adolescentes e jovens. Um dos princípios fundamentais em Stein é considerar a antropologia a base de sustentação do ato pedagógico, porque nem todas as concepções concebem a estrutura do ser humano de forma totalizante unitária. É nessa perspectiva que ela recorre à fenomenologia e aos seus métodos para a construção de uma antropologia-ontológica adequada para fundamentar as ciências humanas. Mas, para Stein, não se trata de qualquer tipo de antropologia, pois ela propõe, além de uma antropologia filosófica, também uma antropologia teológica, que segue a ciência do espírito e que vai em busca da característica peculiar do ser humano, isto é, da sua individualidade.

A pedagogia steiniana busca uma compreensão abrangente de ser humano e do seu processo formativo, por isso necessita que essa abrace também a sua estrutura espiritual, ou seja, a alma humana, desconsidera na época de Stein quanto na atualidade. Ela propõe, como alicerce para a formação humana, uma prática pedagógica voltada para a formação da pessoa concebida na sua totalidade. Stein assinala que a pessoa registra em sua consciência atos de vivência de três qualidades: o ato perceptivo, que reenvia ao corpo; o ato psíquico, que reenvia à psique; o ato intelectual ou volitivo, que reenvia ao espírito. O espírito é um plus específico dos humanos, que retrata seu intelecto, vontade e razão.

O ser humano, por ser uma pessoa espiritual, pode tomar decisões e sentir-se livre para realizar aquilo que lhe convém. O espírito também é concebido como alma, na qual se encontra o núcleo central da pessoa, que é o que a qualifica com sua especificidade e originalidade própria. Então, o que diferencia o ser humano dos outros seres é a atividade espiritual, a qual lhe permite ter acesso à sua interioridade, ser livre e agir com autonomia.

A pedagogia steiniana insere-se num contexto prático, concreto da vida, enfatiza sua postura diante de um “longo período de dificuldade” (STEIN, 1932/2017, p.192)<sup>332</sup>, devido a questões políticas da época. Como filósofa e docente, Stein mostra seu profetismo e comprometimento diante da necessidade de mudanças. O seu engajamento nos movimentos e a sua solidariedade em tempos de muita incerteza ajuda-nos a repensar também o atual contexto brasileiro. Edith Stein nunca se mostrou desesperançosa. Sua vida-obra tecida nesta pesquisa, em formato de trilhas, possibilitou colher aspectos da sua personalidade: mulher forte, filósofa crítica, docente comprometida com os ideais de formação humana, autora rigorosa e vocacionada à vida religiosa, uma cristã entregue à vontade de Deus.

O contexto secularizado da vida-obra de Stein requisitou muito dos seus esforços para propor um projeto de formação humano-cristã que tinha Cristo como referência. A sua proposta articula o rigor teórico com a base de sustentação do entendimento do ser humano, das relações com a comunidade e com a sociedade. Também apresenta os fundamentos onto-antropológicos sobre a estrutura da pessoa

---

<sup>332</sup> [...] un lungo periodo di difficoltà (STEIN, 1932/2017, p.192).

humana, como base para desenvolver uma proposta de formação integral. Nesse processo, o ser humano é chamado a percorrer um itinerário pessoal ao encontro do si-mesmo em sua interioridade. Assim como realiza um movimento para interioridade, também é desafiado a estabelecer relações intersubjetivas significativas e empáticas.

Justifica-se a pesquisa sobre a formação docente, na área de teologia, pois em Stein encontramos uma proposta de formação integral. A unidade entre corpo humano e psique expressa-se no corpo vivente (*Leib*), no qual se encontra a força vital sensível, a força física. Na unidade entre a psique e o espírito, está a alma, mas a “alma da alma” está no espírito, na parte mais profunda da pessoa; é ali que reside sua força espiritual, sua motivação, sua liberdade e seu querer que lhe permitem agir em vista do bem e da verdade. Mesmo havendo união entre psique e espírito, as duas dimensões permanecem distintas, não significando duas partes separadas, mas uma unidade sem contrastes, que acontece no âmago do ser. Em razão disso, a alma é uma unidade complexa que engloba os aspectos psíquico e espiritual, diferenciados entre si, porém intrinsecamente unidos.

Reafirmar o pensamento de Stein sobre a formação integral do ser humano significa incluir a dimensão da transcendência, independente da experiência religiosa de cada pessoa. Nisso concorda-se com Ranher quando este diz que “tudo o que é humano é religioso e tudo o que é religioso é humano” (RANHER, 1969, p.159). A dignidade da existência passa pelo desenvolvimento de-si-mesmo.

Com efeito, a fenomenologia apresenta-se como uma forma de olhar, perceber e descrever as vivências de uma forma qualitativa (ALES BELLO, 2004), contribuindo, como método, para formar e adquirir uma postura diante do mundo-da-vida, desafio este encontrado na pesquisa de campo com estudantes entrevistadas. Na pesquisa emerge a falta de relações interpessoais empáticas no grupo e a dimensão da convivência na IES com os docentes representou um caminho para o autoconhecimento e individuação. Enfatiza-se também o emergir da consciência como uma atitude de se sentir desperta diante do fluir das vivências. Essa consciência originária, singular da condição humana, insurge da profundidade e permite ao ser humano, sentir-se, perceber-se vivendo, dar-se conta de suas vivências, independente de sua condição histórica. O “tomar consciência demarca a



irredutibilidade da fundação do núcleo” (ALFIERI, 2014/2016, p.102) e, a partir dessa camada inicial de consciência, é possível passar para o aspecto reflexivo da consciência.

Portanto, é imprescindível, no processo de formação, que seja dada atenção ao processo pessoal de formação da consciência. Essa condição foi reconhecida pelas entrevistadas quando, olhando para as vivências passadas, reconhecem que faltou um espaço de reflexão no processo de formação quanto as relações interpessoais para reconhecer o que acontecia com cada uma nas situações conflituosas, quais as origens, implicações e impactos na formação profissional. Compreende-se que a ênfase dada para o caminho da interioridade, exercício reflexivo para o autoconhecimento, ainda é insuficiente no curso de Pedagogia desta IES.

Emerge, também, a compreensão da multidimensionalidade do humano no processo de formação. Não há uma formação efetiva quando não se consideram as dimensões do ser humano, que representam para Stein um “microcosmo” (STEIN, 1932-1933/2013). O ser humano faz-se singular, único, no processo de relação intersubjetiva. É na vivência dos encontros empáticos que se vai construindo o sentido de ser e viver no mundo como humanidade e como comunidade. É a partir da participação em diversos grupos que se extraem elementos externos que contribuem para configurar as forças internas que dão sustentabilidade a sua individualidade e às condições de convivalidade empática. Ficou evidente, nos estudos e na vivência no campo de pesquisa, que é fundamental que o processo de formação oportunize aos estudantes situações e vivências que possam ser trabalhadas, ressignificadas, fortalecidas em prol da atuação profissional.

Evidencia-se que Stein desenvolveu uma teoria sobre a formação do ser humano. O conceito de *Bildung*, muito trabalhado em sua época, refere-se a um processo formativo teoricamente sólido e socialmente responsável. Essa concepção foi, também, trabalhada no âmbito da formação da mulher pela busca igualdade de direitos civis e políticos. Edith Stein atuou ativamente na discussão sobre o tipo de sistema de ensino adequado para cada nível de escolarização, militando em grupos de estudo, em discussões teóricas e políticas no contexto de reforma educacional

em prol de um sistema de educação que considerasse a integralidade do ser humano. Ela propôs uma abordagem antropológica-filosófica cristã de educação, fundamentada no respeito cultural e religioso.

A proposta de formação defendida por Stein explicita com clareza a responsabilidade das organizações (família, estado, igreja e instituição de ensino) em promover um ambiente adequado ao pleno desenvolvimento do ser humano (STEIN, 1959/1999). Para tanto, é fundamental contar com professores bem formados, que exerçam a mediação com equilíbrio, empatia e sabedoria. A dimensão dos valores, dos aspectos culturais, dos conhecimentos prévios, da importância do afeto e da coletividade, da urgência da atualidade (utilidade) dos conteúdos são critérios indispensáveis da proposta pedagógica steiniana. E, por essa razão, a empatia, a análise das vivências, a educação dos sentidos e sentimentos, o exercício da solidariedade e do engajamento social no fluir do trabalho pedagógico passa a ser muito importante e assume uma dimensão de conteúdo específico da formação de novos docentes (STEIN, 1917/1992). Esse tipo de formação, aprofundado por Stein, exige obrigatoriamente o desenvolvimento de uma postura empática.

A empatia é proposta como uma dimensão profundamente humana e abre portas de encontro consigo, com o outro e com Deus. A capacidade de empatizar pode ser educada, cultivada e, portanto, deve integrar a formação do ser humano em todas as organizações nas quais atua. Também o processo de escolarização deverá integrar em seus objetivos tal dimensão. O docente em formação deverá vivenciar, refletir, observar os impactos dessa forma de relação para compreender seu papel de mediador nas relações empáticas. Essa consciência emerge como uma das essências da fala das entrevistadas e também dos profissionais entrevistados, como um dos valores fundamentais no contexto de formação docente.

No desenvolvimento desta pesquisa, foi possível responder aos objetivos que dizem respeito à busca de compreensão do conceito de formação humano-integral e de consciência a partir dos pressupostos onto-antropológicos e teológicos (STEIN, 1932-1933/2013) presentes nas obras de Edith Stein. Descreve-se, no percurso da pesquisa, a necessidade de uma perspectiva mais ampla do olhar sobre os estudos

tecidos por Stein, justamente porque o objeto de estudo é complexo e tecido por diferentes fios.

Compreendeu-se que não era possível trilhar esse caminho sem a vivência desses dois grandes momentos: um aprofundamento dos temas apresentados por Stein no contexto da formação e da consciência e apreender a cosmovisão de Stein sobre o ser humano e a formação (STEIN, 1930/2017) e, também, ir a campo para averiguar no contexto de uma instituição de formação qual o lugar da consciência no processo de formação. O segundo momento buscou identificar, na proposta e na prática pedagógica da Instituição, quais são os pressupostos adotados para a formação humana e da consciência no curso de Pedagogia. Ficou evidente, na seleção das essências mais significativas, apresentadas no relatório da pesquisa, o que vem contribuindo e o que representa lacunas, carências nesse processo.

A percepção e reflexão sobre as evidências, originadas no campo de pesquisa e articuladas com as luzes que surgiram a partir do estudo das obras de Stein, permitiram intuir uma proposta formativa que responde a um dos objetivos específicos desta pesquisa. O estudo da fundamentação dos conceitos que embasam o processo de formação em Edith Stein e a análise das falas das entrevistadas em formação para a docência na atualidade permitiram reconhecer plena sintonia, ou seja, o referencial de formação proposto por Stein pode ser uma resposta aos desafios atuais no processo de formação e satisfaz a pesquisadora de ter confirmado a sua hipótese inicial. A densidade da proposta formativa de Stein, testemunhada pela sua prática docente, evidencia-se como atual, plena de sentido no contexto da realidade brasileira. A ressonância das verdades apresenta-se como eco na falta sentida pelas estudantes e na certeza dos profissionais que reconhecem o quanto essa dimensão precisa ser priorizada no processo de formação.

Conclui-se esse tempo-espço de pesquisa com a convicção de que a reflexão e a escuta empática das obras de Stein e dos diferentes pesquisadores de sua vida-obra transborda sentidos para além do que é possível captar. O caminho percorrido, ainda curto, instiga a continuar aprofundando para ampliar a clareza para iluminar a realidade que se pretende conhecer e, no caso dessa pesquisa, a

formação da consciência como um campo de saber vivencial específico. Esse saber é imprescindível que integre a formação de docentes no curso de Pedagogia.

Com o intuito de sistematizar as considerações conclusivas para esse tempo de pesquisa, motivada pelo desejo de responder à intuição que emerge das essências significativas originadas das entrevistas junto à instituição formadora e, profundamente encantada com a vida-obra de Edith Stein, ousou projetar uma proposta de formação transversal, longitudinal, para o curso de Pedagogia. A proposta descrita, a seguir, no formato de princípios. Por hora, entende-se cumprir aqui os objetivos propostos da pesquisa, descrevendo uma trilha orientada por princípios para a formação humana integral com inspiração em Edith Stein:

### **TRILHA FORMATIVA: A VERDADE DO SER**

***Formar pessoas humanas para lidar com o humano nas pessoas.***

#### **Princípio I: Sentido de Presença**

- 1.1 Vivências ativadoras dos sentidos: olhar, sentir, tocar, ouvir e falar
- 1.2 Estrutura do ser humano: inteireza do ser
- 1.3 Identidade e alteridade: essência e intuição

#### **Princípio II: Esfera de Pertença**

- 2.1 Ambiências e laços sociais presenciais
- 2.2 Lugar e sentidos dos espaços virtuais
- 2.3 Vir-a-ser: fluir das vivências e excedências

#### **Princípio III: Evidências: agir no mundo**

- 3.1 Ser potencial e ser atual: dar-se conta
- 3.2 Relações empáticas: consciência/intencionalidade
- 3.3 Hábitos e referências/modelos

#### **Princípio IV: Transcendência**

- 4.1 Sentido de propósito: valores
- 4.2 Sentido de espiritualidade: interioridade
- 4.3 Amor e solidariedade: missão no mundo.

A proposta acima descrita conta com um referencial teórico alicerçado nos capítulos desta tese, e a lógica formativa segue intuições e considera evidências do desenvolvimento da maturidade de cada pessoa e do grupo nas relações de um

curso de quatro anos de duração. Entende-se que cada um dos princípios poderá ser priorizado em cada um dos quatro anos de formação humano-profissional. O desenho desse processo formativo desdobra-se em objetivos, metodologias e espaços nos pensamentos da pesquisadora, mas, entendendo os limites desse processo acadêmico e a necessidade de compartilhar e obter *feedbacks* de colaboração. Tal etapa é posterior ao período definido para a Tese.

Para Stein, a formação é um processo conectado com a forma interior. É por isso que, no caso dos seres humanos, a formação não se limita à transmissão de conhecimentos ou saberes de um indivíduo a outro. Vai muito além e de modo muito mais profundo. A formação é um processo de colaboração para o desenvolvimento da pessoa por meio da sua força vital, para que esta se torne aquilo que deve ser, segundo suas potencialidades internas, ou seja, para que se realize em ato o que está prescrito na sua forma substancial.

A vida-obra de Stein atravessou com profundidade a vida da pesquisadora que esta nunca mais será a mesma mulher, mãe, professora e cristã. Concomitante com o desenvolvimento de um trabalho acadêmico constituiu-se um processo de maturação humana.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALES BELLO, Angela. **A fenomenologia do ser humano**: traços de uma filosofia do feminino. Trad. de Antonio Angonese. Bauru: Edusc, 2000.

ALES BELLO, Angela. **A Questão do Sujeito Humano**: Edmund Husserl e Edith Stein. Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. [s.d.] Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/119.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

ALES BELLO, Angela. **Edith Stein. A Paixão pela Verdade**. Curitiba: Juruá, 2014.

ALES BELLO, Angela. **Pessoa e Comunidade. Comentários**: psicologia e ciências do espírito de Edith Stein. Trad. Miguel Mafhoud. Belo Horizonte: Artesã, 2015.

ALES BELLO, Angela. **Edmund Husserl pensar Deus, crer em Deus**. São Paulo: Paulus, 2016.

ALES BELLO, Angela. *Complessità dell'essere umano e dimensione etica – Una riflessione condotta sulle orme di Edith Stein Che cosa è l'etica?* **Rev. Filosófica São Boaventura**, Curitiba, v. 9, n. 2, 2015a. Disponível em: <https://revistafilosofica.saoboaventura.edu.br/filosofia/article/view/>. Acesso em: 13 out. 2018.

ALES BELLO, Angela. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. São Paulo: Editora EDUSC. Editora Sagrado Coração, Bauru, 2004.

ALES BELLO, Angela. **Introdução à Fenomenologia**. Trad. Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.

ALES BELLO, Angela. **Pessoa e Comunidade - comentários**: Psicologia e Ciências do Espírito de Edith Stein. Tradução Miguel Mhafoud e Jacinta Turorlo. Belo Horizonte: Artesã, 2015b.

ALES BELLO, Angela; ZIPPEL, Nicola. **Ripensando l'umano. In dialogo con Edith Stein**. Roma: Castelvechi, 2015c.

ALES BELLO, Angela. **Fenomenologia, ontologia e metafísica em Edith Stein. Revista Memorandum**, Belo Horizonte: UFMG, 2015d. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2015/11/alesbello09.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ALES BELLO, Angela. **Edmund Husserl: pensar Deus, crer em Deus.** Tradução Aparecida Turolo Garcia, Márcio Luiz Fernandes. Coleção Mundo da vida. São Paulo: Paulus, 2016.

ALES BELLO, Angela. **L'universo nella coscienza. Introduzione alla fenomenologia di Edmund Husserl, Edith Stein, Hedwig Conrad-Martius.** Pisa: ETS, 2007.

ALFIERI, Francesco. **A presença de Duns Escoto no pensamento de Edith Stein.** A questão da individualidade. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ALFIERI, Francesco. **Pessoa humana e singularidade em Edith Stein:** uma nova fundação da antropologia filosófica. Organização e tradução de Clio Tricarico; prefácio de Juvenal Savian Filho. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

AQUINO JÚNIOR, Francisco de. A problemática da Antropologia Teológica. Atualidade Teológica. **Revista do Dpto. de Teologia da PUC-Rio**, VII nº 44, maio a agosto, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22735/22735.PDF>. Acesso em: 6 maio 2019.

AQUINO, Tomás. **O ente e a essência** (1225-1274). Tradução de Carlos Arthur do Nascimento. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARDIGÒ, Achille. **Apresentação da obra L' Empatia.** Milano, Italy: Franco Angeli, 1992.

ARMANI, Carlos Henrique. **A morte de Deus e a contemporaneidade.** Teocomunicação. Porto Alegre, v. 37, n. 156, p. 169-186, jun. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/teo/article/view/2699>. Acesso em: 03 maio 2019.

AUAD, Denise. Os direitos sociais na Constituição de Weimar como paradigma do modelo de proteção social da atual Constituição Federal Brasileira. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. v. 103 p. 337 - 355 jan. /dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67809/70417>. Acesso em: 20 set. 2018.

AVERSA, Luigi. *Dal mistero della coscienza alla coscienza misterica.* In: ALES BELLO, Angela; MANGANNARO, Patrizia. **...e la coscienza?** Fenomenologia psicopatologia neuroscienze. Roma: Edizione Giuseppe Laterza, 2012.

BAREA, Rudimar. **O tema da empatia em Edith Stein.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, RS, 2015.

BATZDORFF, S. M., *Zia Edith. Eredità ebraica di una santa cattolica*, tr. it. di Maria Elisabetta Patrizi e Barbara Anselmi. Roma: Edizioni OCD, 2001.

BAVARESCO, Gilson. **O conceito de pessoa em Stein**. Universidade de Caxias do Sul-UCS. Dissertação de Mestrado, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3590/Dissertacao%20Gilson%20Bavaresco.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 23 jul. 2018.

BERTOLINI, Alejandro. El Dios empático: la irreverencia de Edith Stein entre la fenomenología y la fe. In: **Rev. Pistis Praxis. Teologia Pastoral**. Curitiba, v. 8, n. 2, 211-243, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/1303>. Acesso: em 07 maio 2019.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ANTÚNEZ, Andrés Eduardo Aguirre (org.). **Fenomenologia, psicopatologia e neurociências: e a consciência?** Seminários com Angela Ales Bello na Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2016. Disponível em: [http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/Fenomenologia\\_psicopatologia\\_neurociencias2016.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/Fenomenologia_psicopatologia_neurociencias2016.pdf). Acesso em: 12 maio 2019.

BOAVA, Diego Luiz Teixeira, MACEDO, Fernanda Maria Felício. Contribuições da fenomenologia para os estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE**, 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1249/contribuicoes-da-fenomenologia-para-os-estudos-organizacionais>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **PARECER CNE/CP n. 9, 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.



BRITTO, Fabiano de Lemos. A máquina da cultura: pedagogia e política entre Wilhelm von Humboldt e Nietzsche. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 302-310, set./dez. 2011.

CALTAGIRONE, Calogero. "Dar-forma" all'umano: dimensione antropologica, etica ed educativa della *Bildung* in Edith Stein. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 15-23, set./dez. 2013 Disponível em: [http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2197/pdf\\_169](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2197/pdf_169). Acesso em: 20 jan. 2019.

CALVANI, Carlos Eduardo Brandão. Espiritualidades não-religiosas: desafios conceituais. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 12, n. 35, p. 658-687, jul./set. 2014 – ISSN 2175-5841. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2014v12n35p658/7216>. Acessado em: 22 out.2016.

CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Educação**. Forum educ., Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/61119/59327> Acesso em: 2 dez. 2018.

CAPDEVILLE, Guy. Os sistemas escolares alemão, inglês e francês e a formação de seus profissionais. **Aberto**, Brasília, ano 14, n. 64, out/dez 1994. Disponível em: <http://em.aberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1996/1965>. Acesso em: 12 out. 2018.

CARNEIRO, Suzana Filizola Brasiliense. **A articulação entre escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal**: um olhar fenomenológico. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CARNEIRO, Suzana Filizola Brasiliense; SZYMANSKI, Heloisa. A contribuição da fenomenologia de Edith Stein para a compreensão de um projeto educativo que articula escola e bairro. Memorandum 23, out/2012 Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP ISSN 1676-1669. **Revista Eletrônica: Memorandum**: memória e história em psicologia. Número 23. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a23/carneiroszymanski01>. Acesso em: 20 jan.2019.

CARNEIRO, Suzana Filizola Brasiliense. **A formação humana em contexto de violência**: uma compreensão clínica a partir da fenomenologia de Edith Stein. Tese Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **A universidade Inovadora**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **EDUCAR AO HUMANISMO SOLIDÁRIO. Para construir uma “civilização do amor”**. 50 anos após a

Populorum progressio. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20170416\\_educare-umanesimo-solidale\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html). Acesso em: 23 abr. 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Setor Universidades: identidade e missão**. Brasília: Edições CNBB, 2019.

COSTA, Vincenzo. **Vontade e pessoa segundo Edmund Husserl e Edith Stein**. In. O pensamento de Edith Stein: escritos críticos. TQ-Teologia em Questão. São Paulo: Faculdade Dehoniana, 2016.p. 213-234.

CORTELLESI, Benedetto, MOBEEN, Shahid. In ascolto di Edith Stein. Voci dal mondo. EDUCASUS- Coleção organizada pela *Accademia di Scienze Umana e Sociali*. Ariccia: Aracneeditrice, 2016.

CRESPO, Mariano. **Sobre el sentimiento de valor en Edith Stein**. Revista de Estudios interdisciplinarios ,2018 /nº2/vol.II. Disponível em: <http://revistasteiniana.uc.cl/es/volumenes/steiniana-vol-ii-n-2-2018/66-c-articulos/111-sobre-el-sentimiento-de-valor-en-edith-stein>. Acesso em: 10 out. 2018.

CRUZ, Eduardo Rodrigues da. **Teologia e ciência no Vaticano II**. São Paulo: Paulus, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A constituição de Weimar: Um capítulo para a educação. *Educ. Soc.* 1998. **Educ. Soc.** [online]. 1998, vol.19, n.63, pp.83-104.

DAMBRA, Michele. **Uno sguardo che rivela l'umano. La relazione educativa**. In ALES BELLO, Angela; BASTI, Gianfranco; PEZZELLLA, Anna Maria. **I' Aventura Educativa, Antropologia, Pedagogia, Scienze**. Roma, Città del Vaticano: Lateran University Press, 2013.

DENZINGER, H. **Compêndio dos símbolos, definições e declarações de fé e moral**. Edição de P. Hünerman. Trad. J. Marino Luz e J. Konings. 40ª ed. São Paulo: Paulinas; Loyola, 2007.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. **O delineamento de pesquisa qualitativa..** In. POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. Parte III, p.353-409.

DILTHEY, Wilhelm. **Os Tipos de concepção do mundo e o seu desenvolvimento nos sistemas metafísicos**. Trad. Artur Mourão. A presente versão portuguesa foi feita a partir dos *Gesammelte Schriften*, Vol. VIII:Weltanschauungslehre. *Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie*, B. G., Teubner Verlagsgesellschaft,Estugarda/Vandenhoeck & Ruprecht, Gotinga,1977. Disponível

em: [http://www.lusosofia.net/textos/dilthey\\_tipos\\_de\\_concep\\_ao\\_do\\_mundo.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/dilthey_tipos_de_concep_ao_do_mundo.pdf). Acesso em: 12 maio 2019.

DUSSEL, Hemrioque. **Ética Comunitária**. Liberta o pobre. Petrópolis: Vozes, 1986.

FERNÁNDEZ, Cristina M<sup>a</sup> Ruiz-Alberdi. **El pensamiento feminista de Edith Stein**: sus conferencias sobre la mujer (alemania 1930) y nuestras mujeres mayores (españa 2006-2007). Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Educación. Madrid, 2010. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/10816/1/T30884.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

FICHANT, Michel. A constituição do conceito de mônada. Analytica. **Revista de Filosofia**. Rio de Janeiro-UFRJ, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/view/518>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. In Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 maio 2019.

FRANCISCO, Papa. **Exortação Apostólica Evangelii Gaudium**. São Paulo: Paulus, Loyola, 2014.

FRANCISCO, papa. **Carta encíclica Laudato Si' do sobre o cuidado da casa comum**. Documento Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html). Acesso em: 23 abr. 2019.

FRANCISCO, papa. **Discurso aos participantes na Plenária da Congregação para a Educação Católica**, 2017. Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2017/february/documents/papa-francesco\\_20170209\\_plenaria-educazione-cattolica.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170209_plenaria-educazione-cattolica.html). Acesso em: 23 abr. 2019.

FRANCISCO, papa. Discurso do Papa Francisco aos membros da fundação "Gravissimum Educationis". Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/june/documents/papa-francesco\\_20180625\\_gravissimum-educationis.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/june/documents/papa-francesco_20180625_gravissimum-educationis.html). Acesso em: 22 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUNDACIÓN MEMORIA DEL HOLOCAUSTO MUSEO DE LA SHOÁ. Nuestra Memoria. Buenos Aires Argentina. Año X · N° 23 · Julio 2004.

GARCIA, Jacinta Turolo. **Edith Stein e a formação da pessoa humana**. Universidade do Sagrado Coração, Bauru, SP: Loyola, 1988.

GERL-FALKOVITZ, Di Hanna. *Esistenza come dono*. In: **Ripensando l'umano**. In dialogo con Edith Stein. Roma: Castelvechi, 2015.

GIBELLINI, Rosino. **A Teologia do Século XX**. São Paulo: Loyola, 1998.

GUARNIERI, Maria Cristina Mariante. A filosofia hebraica de Franz Rosenzweig. **Revista Brasileira de Filosofia da Religião** Ano 1 - No 1, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2014. Disponível em: <http://abfr.org/revista/index.php/rbfr/article/view/3/3>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GIANNÌ, Irene. Empatia e consonanza intenzionale. **PSYCHOFENIA** - ANNO XIV - N. 24/2011 Disponível em: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/psychofenia/article/view/11610>: Acesso em: 16 nov.2018.

GIORGI, Amadeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como método de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser, 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 386-409.

GOMES, William. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.2, p.305-336, 1997.

GOTO, Tommy Akira; GARCIA, Aparecida Turolo. A presença do pensamento de Edith Stein no Brasil: do começo até os anos de 2012. **Seminário Internacional**. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/seminario-internacional-de-antropologia-teologica/assets/2016/6.pdf>. Acesso em: 06 jun.2019. Trabalho apresentado no original italiano “La ri(costruzione) del pensiero di Edith Stein in Brasile” no V Convegno Internazionale di Fenomenologia - “In ascolto di Edith Stein. Il lascito teoretico di Edith Stein nel mondo” em 2012 na Università degli Studi di Bari/Itália.

GOTO, Tommy Akira; MORAES, Mak Alisson Borges de. A concepção de fenomenologia para Edith Stein. **Revista Curitiba, Filosófica São Boaventura**, 2016. Disponível em: <https://revistafilosofica.saoboaventura.edu.br/filosofia/article/view/26>. Acesso em: 2 out. 2018.

GOTO, Tommy Akira. **Introdução à Psicologia Fenomenológica. A nova psicologia de Edmund Husserl**. São Paulo: Paulus, 2008.

GRZIBOWSKI, Silvestre; BAREA, Rudimar. **Empatia e Ética na Fenomenologia de Edith Stein**. Universidade Católica de Pernambuco, 2015. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/viewfile/714/567>. Acesso em: 10 maio 2017.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Em busca dos pobres de Jesus Cristo**. São Paulo: Paulus, 1995.

HACKMANN, Geraldo Luiz Borges. **O documento sobre a teologia da comissão teológica internacional – CTI Document about Theology of International Theological Commission – CTI**. PUCRS, 2014. Disponível em: [http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8257/2/O\\_documento\\_sobre\\_a\\_Teologia\\_da\\_Comissao\\_Teologica\\_Internacional\\_CTI.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8257/2/O_documento_sobre_a_Teologia_da_Comissao_Teologica_Internacional_CTI.pdf). Acesso em: 3 dez. 2016.

HAMMES, Erico. Transumanismo e pós-humanismo: uma aproximação ético-teológica. In: **Perspectiva Teológica**. Belo Horizonte, v. 50, n. 3, p. 431-452, set./dez. 2018. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/4068/4104>. Acesso em 4 mai. 2019.

HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1988.

HERBSTRITH, Waltraud; RICHARD, Marie Dominique. **Edith Stein: a loucura da cruz**. Sao Paulo: Du Signe, 1998.

HINZEN, Heribert. **Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFITEA**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009 vol.14, n.41. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=i&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=HINZEN,+HERIBERT>. Acesso em: 13 out. 2018.

HOCH, Lothar Carlos. **O Lugar da Teologia Prática como Disciplina Teológica. Estudos Teológicos**. São Leopoldo: Sinodal, n.2, 1992, p. 100-110. Disponível em: [http://ism.edu.br/periodicos/index.php/estudos\\_teologicos/article/viewFile/963/932](http://ism.edu.br/periodicos/index.php/estudos_teologicos/article/viewFile/963/932). Acesso em: 23 maio 2017.

HOLANDA, Adriano Furtado. **Fenomenologia e Psicologia no Brasil: aspectos históricos**. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2016, vol.33, n.3, pp.383-394. ISSN 0103-166X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000300002>. Acesso em: 20 maio 2018.

HOLANDA, Adriano Furtado. **Fenomenologia e Humanismo**. Reflexões necessárias. Curitiba: Juruá, 2014.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Acerca dos exames para progressão na carreira escolar. In. LOUREIRO, Manuel. Notas sobre as reformas de Wilhelm von Humboldt. Aplicada **Caderno de Investigação**, 3, 157-175. Lisboa, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/41742271-Cadernos-de-investigacao-aplicada.html>. Acesso em: 20 jun.2019.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In. CASPER, Gerhard. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. p. 79-100.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Selección de escritos político-filosóficos de Wilhelm von Humboldt**. Tradução Joaquín Barceló. El Centro de Estudios Públicos, Chile, n. 12. Disponível em: [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303183618/rev12\\_barcelo.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303183618/rev12_barcelo.pdf). Acesso em: 12 jun.2019.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: Introdução geral a fenomenologia pura. Trad. Márcio Suzuki. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70.

HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas - Introdução à fenomenologia**. Tradução: Maria Gorete Lopes e Sousa Porto, Portugal: Editora Rê, 2001.

JOÃO PAULO II. **Discurso de canonização do Papa João Paulo II à comunidade alemã por ocasião da canonização de Edith Stein**, 1998. Disponível em: [http://ww2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1998/october/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_19981011\\_edith-stein.html](http://ww2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1998/october/documents/hf_jp-ii_spe_19981011_edith-stein.html). Acesso em: 15 out. 2018.

JOÃO PAULO II. Carta Encíclica *Fides et ratio*. Sumo pontífice João Paulo II **aos bispos da igreja católica sobre as relações entre fé e razão**. Roma: Vaticano, 1998. Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_14091998\\_fides-et-ratio.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html). Acesso em: 10 jun. 2019.

JOSGRILBERG, Rui. **Fenomenologia e Educação**. Portugal, Universidade do Porto, 2015.

KLÜBER, Tiago Emanuel. **Atlas.ti como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica**. UNICAMP: ETD - Educação Temática Digital, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1326>. Acesso em: 06 jun.2019.

KUSANO, Mariana Bar. **A antropologia de Edith Stein**: entre Deus e a filosofia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

LAVIGNE, Jean-François. **Alma, corpo e espírito segundo Edith Stein: uma renovação fenomenológica do pensamento aristotélico-tomasiano**. Tradução de Maria Cecília Isatto Parise. In: O Pensamento de Edith Stein - escritos críticos. Faculdade Dehoniana, Revista Teologia em Questão. Ano XV. São Paulo, 2016.

LEMOS, Fabiano de Britto. As teorias pedagógicas de Wilhelm Von Humboldt na historiografia da educação alemã. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 207-241, jan./abr. 2011. Disponível em: [ocplayer.com.br/16946229-Sobre-reformas-no-sistema-de-ensino-wilhelm-von-humboldt-introducao-traducao-e-notas-por-fabiano-lemos.html](http://ocplayer.com.br/16946229-Sobre-reformas-no-sistema-de-ensino-wilhelm-von-humboldt-introducao-traducao-e-notas-por-fabiano-lemos.html). Acesso em: 03 mar. 2018.

LENZ, Sylvia Ewel. **Formação geral: *bildung* na Alemanha**. Londrina, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/13816/11900>. Acesso em: 13 out. 2018.

LIBÂNIO, João Batista. **Contextualização do Concílio Vaticano II e seu desenvolvimento**. São Leopoldo: Instituto Humanitas, 2005. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/teopublica/016cadernosteologiapublica.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

LIBÂNIO, João Batista. **Teologia da revelação a partir da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIPPS, Hans. **Logique et herméneutique**. Disponível em: [http://belcikowski.org/la\\_dormeuse/logique\\_et\\_hermeneutique.php](http://belcikowski.org/la_dormeuse/logique_et_hermeneutique.php). Acesso em: 23 jan. 2019.

MACHADO, M. Scheler: **A ética material dos valores**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/016e2.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

MAFFESOLLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAGALHÃES, Francisco Lisbôa. Por que ler Edith Stein hoje? Curitiba: **Rev. Filosófica São Boaventura**. v. 7, n. 1, p. 1-123. janeiro/junho, 2014.

MAHFOUD, M. **Formação da pessoa e caminho humano: Edith Stein e Martin Buber**. In: MAHFOUD M.; MASSIMI, M. Edith Stein e a Psicologia. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

MAHFOUD, Miguel; SAVIAN FILHO, Juvenall (orgs). **Diálogos com Edith Stein\_filosofia-pisoclogia-educação**. São Paulo: Paulos, 2017.

MANGANARO, Patrizia. In prima persona. Intencionalità e performatività dell'atto educativo. In: ALES BELLO, Angela; BASTI, Gianfranco; PEZZELLA, Anna Maria. **I' Avventura Educativa, Antropologia, Pedagogia, Scienze**. Lateran University Press. Roma, Città del Vaticano, 2013.

MANGANARO, Patrizia. **Fenomenologia da Relação. A pessoa humana em Edith Stein**. Curitiba: Juruá, 2016.

MANGANARO, Patrizia. **Alteridade, filosofia, mística**: entre fenomenologia e epistemologia. Memorandum, 2004, 6, p.3-24. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos06/manganaro01.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MARTINS FILHO, José Reinaldo F. **Fenomenologia e Subjetividade - a retomada e a crítica de Husserl a Heidegger**. Curitiba: Prismas, 2017.

MARTINS, Francisco. O que é phatos? **Revista Latinoamericana Psicopatologia**. fundam.vol.2 no.4 SãoPauloOct./Dec.1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-47141999000400062](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47141999000400062). Acesso em: 08 maio 2019.

MASINI, Elcie F. Salzano. Algumas noções sobre fenomenologia para o pesquisador em educação. São Paulo, **Revista da Faculdade de Educação**, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33512/36250>. Acesso em: 2 dez. 2018.

MASSIMI, Marina. Compreender a estrutura da pessoa: diálogo entre a fenomenologia e filosofia aristotélico-tomista, por Edith Stein. Formação da pessoa e caminho. In: MAHFOUD, M; MASSIMI, M.: **Edith Stein e a Psicologia**. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

MATE, Reyes. **Metz e Gutiérrez**: duas teologias irmãs. 90 anos de Johann Baptist Metz, pai da "Teologia Política". Reportagem é de Saturnino Rodríguez, publicada por Religión Digital, 2018. A tradução é de André Langer. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/582517-metz-e-gutierrez-duas-teologias-irmas-90-anos-de-johann-baptist-metz-pai-da-teologia-politica>. Acesso em: 5 maio 2019.

MIRIBEL, Elisabeth de. **Edith Stein - Como ouro purificado pelo fogo**. Tradução de Maria do Carmo Wollny São Paulo: Santuário Editora, 2001.

MONDIN, Battista. **Os grandes teólogos do século vinte**. Trad. José Fernandes. São Paulo: Editora Teológica, 2003.

MONDIN, Battista. **O homem quem é ele?** Elementos de antropologia Filosófica. São Paulo: Paulinas, 1980.



MONROE, Paul. **História da educação. Atualidades pedagógicas.** vol. 34. São Paulo: Campanha editorial Nacional, 1975.

MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. In: **Novos estudos CEBRAP**, n.74. São Paulo,2006. pid=S0101-33002006000100004. Acesso em: 6 maio 2019.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade:** um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária.** São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MÜLLER, A. U– Maria; NEYER, M. A. Stein. **Vida de una mujer extraordinaria.** Burgos: Monte Carmelo, 2001.

MUSSO, Renza Cerri. **La Pedagogia Dell' Einfühlung:** saggio su Edith Stein. Brescia: La Scuola, 1995.

NEYER. M. A.; UWE MULLER, A. **Edith Stein. Vida de una mujer extraordinaria.** Burgos: Ediciones de Espiritualidad Monte Camelo, 2001.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. Formação, educação e cultura: reflexões sobre o ideal de formação cultural [bildung] a elaboração do sistema educacional alemão. Universidade de Caxias do Sul, RS. **Revista Conjectura:** Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 385-405, maio/ago., 2016. Disponível em: [http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4158/pdf\\_589](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4158/pdf_589). Acesso em: 10 out. 2018.

NOVINSKY, Ilana Waingort. **Edith Stein (1891-1942) em busca da verdade em tempos sombrios.** Tese Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. Modernidade, (des ) secularização e pós-secularismo nos debates atuais da sociologia da religião. In: **REVTEO.** Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP/PE, 2012, n. 1, v.01. p.24-45. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/theo/article/view/109/216>. Acesso em: 6 maio 2019.

ÖKUMENISCHES HEILIGENLEXIKON. **Edith Stein.** Disponível em: [https://www.heiligenlexikon.de/BiographienE/Edith\\_Stein.html](https://www.heiligenlexikon.de/BiographienE/Edith_Stein.html). Acesso em: 10 out. 2018.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado**. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, 2007.

PAISANA, João. **Fenomenologia e Hermenêutica**. Lisboa: Editora Presença, 1992.

PARISE, Maria Cecilia Isatto. **As colorações da alma na análise da pessoa humana segundo Edith Stein**. São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, 2014.

PARISE, Maria Cecilia Isatto. **Individualidade, Corporeidade e Percepção do Outro: Ato Empático em Edith Stein**, p. 79-129, 2018. In. PERETTI, Clélia e DULLIUS, Vera Fátima. (org.) **A Arte de Educar: por uma pedagogia empática em Edith Stein**. Curitiba: Prisma, 2018.

PERETTI, Clélia; DULLIUS, Vera Fátima. (org.) **A Arte de Educar: por uma pedagogia empática em Edith Stein**. Curitiba: Prisma, 2018.

PERETTI, Clélia. **Pedagogia da empatia e o diálogo com as ciências humanas em Edith Stein**. **Revista da Abordagem Gestáltica** – XVI(2): 199-207, jul-dez, 2010. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1809-68672010000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-68672010000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 abr.2017.

PERETTI, Clélia. **Edith Stein e as questões de gênero: perspectiva fenomenológica e teológica**. Tese de doutorado. Escola Superior de Teologia Programa de Pós-Graduação. São Leopoldo, 2009.

PERETTI, Clélia. **Pedagogia da empatia e o diálogo com as Ciências Humanas em Edith Stein**. **Rev. abordagem gestalt**.vol.16 no.2 Goiânia, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672010000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000200010). Acesso em: 4 jun. 2019.

PEZZELLA, Anna Maria. **La formazione della persona riflessione fenomenológica**. **Revista Steiniana**. Disponível em: <http://revistasteiniana.uc.cl/es/volumenes/steiniana-vol-i-n-1-2017/44-articulos/85-la-formacione-della-persona-nella-riflessione-fenomenologica> Acesso em: 10 out. 2018.

PEZZELLA, Ana Maria. **L'Antropologia filosofica di Edith Stein. Indagine fenomenologica della persona humana**. Roma: Città Nuova Editrice, 2003. Prefazione di Angela Ales Bello.

PEZZELLA, Ana Maria. **Lineamenti di filosofia dell'educazione. Per una prospettiva fenomenologica dell'evento educativo**. Città del Vaticano, Roma: Lateran University Press, 2007.

PEZZELLA, Anna Maria. **Un possibili approccio fenomenologico alla questione educativa**. In.ALES BELLO, Angela; BASTI, Gianfranco; PEZZELLA, Anna Maria. **I'**

**Aventura Educativa, Antropologia, Pedagogia, Scienze.** LateranUniversity Press. Roma, Città del Vaticano, 2013.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In. POUPART, Jean. DESLAURIERS, Jean-Pierre. GROULX, Lionel-H.LAPIÈRE, Anne. MAYER, Robert. PIRES, Alvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: 2014. Parte III, p.215-253.

QUADROS, Elton Moreira. **A ciência da cruz de São João da Cruz segundo Edith Stein.** *Rev. Filosófica São Boaventura*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 41-4, jan./jun, 2014.

QUEPONS RAMIREZ, Ignacio. El temple de ánimo como horizonte de la reflexión: autoexamen, decisión y consideración emotiva. *Valenciana* [online]. 2014, vol.7, n.13, pp.83-111. ISSN 2007-2538. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2007-25382014000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-25382014000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 jun. 2019.

RAFFELT, Albert. Karl Rahner e a ruptura do Vaticano II. In **Instituto Humanitas Unisinos. IHU on line.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, RS: ed. 297, 2009. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao297.pdf> Acesso em: 7 mai.2019.

RAHNER, Karl. **Teologia e Antropologia.** Tradução Hugo Assmann. São Paulo: Edições Paulinas, 1969.

ROCHA, Magma Celi Mendes da. **O sentido de formação em Edith Stein: fundamento teórico para uma educação integral.** São Paulo: PUC, 2014.

ROMO, Ana Cuevas. **Manual de introducción al ATLAS.ti®.** Universidad de Celaya Dr.Sergio Méndez Valencia Universidad de Celaya Dr. Roberto Hernández Sampieri Universidad de Celaya e Instituto Politécnico Nacional, 2018.

ROSELLÓ, Francesc Torralba. **La Bildung como teología de la educación. Análisis hermenéutico de la obra de Edith Stein (1891-1942).** Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, 2018. Disponível em: [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/662935/Tesi\\_Francesc\\_Torralba.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/662935/Tesi_Francesc_Torralba.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acesso em: 10 maio 2019.

RUMAYOR, Miguel. **John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI\*.** *Facultad de Educación.* UNED ISSN: 1139-613X Educación XX1. 22.1, 2019, pp. 315-333. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20088/18481>. Acesso em: 29 jul. 2019.

RUPNIK, Marko Ivan. **Edith Stein e il monachesimo**. Cidade do Vaticano, 1999.

RUS, Eric de. **A visão Educativa de Edith Stein - aproximação a um gesto antropológico integral**. Tradução de Isabelle Sanchis, Juvenal Savian Filho, Maria Cecília Isatto Parise e Paulo Pacheco. Belo Horizonte: Artesã, 2015.

SAFRA, Gilberto; ANTÚNEZ Andrés Eduardo Aguirre; FERREIRA. Maristela Vendramel (org.) **Anais do I Congresso Internacional Pessoa e Comunidade: fenomenologia, psicologia e teologia e III Colóquio Internacional de humanidades e humanização da saúde**. São Paulo, SP, 2014.

SAVIAN FILHO, J. A antropologia filosófico-teológica de Edith Stein na história do conceito de pessoa (Ebook), 2016. Disponível em: Acesso em: 14 de maio de 2017.

SANTOS, Yara Magalhães dos; SILVA, Sérgio Pereira da. O niilismo Nietzscheano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 139-156, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1852/0> Acesso em: 8 maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade do século XXI\_ para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Assédio neoliberal às universidades**. São Leopoldo: UNISINOS, 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579979-boaventura-de-sousa-santos-destrincha-o-assedio-neoliberal-as-universidades>. Acesso em: 22 abr.2019.

SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da Pessoa em Edith Stein: um percurso do conhecimento do núcleo interior**. São Paulo: Paulus, 2014.

SCLOVSKY, Iara. **História do Mosaico**. Site, 2008. Disponível em: <http://cursosdemosaico.com.br/historia-do-mosaico.php>. Acesso em: 12 jan.2018.

SCHELER, Max. **Ética – Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético**. Traducción de Hilário Rodríguez Sanz. Madrid: Caparros Editores, 2001.

SCHIEDI, Adriana. Ontologia della persona umana ed educazione cívica. il contributo di E. Stein. **Revisti. educazione e costituzione** 1948-2008: analisi di quattro paradigmi didattici, 2012. Disponível em: <http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/1029/55322.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

SCHUMACHER, Bernard. Vida auténtica personal en las diferentes formas sociales. El aporte de Edith Stein. **Revista Estudios**. Instituto Tecnológico Autónomo de México- departamento académico de estudios generales. México, 2006. Disponível

em: <http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositammx/files/077/077.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SCHWAB, Klaus. **A quarta Revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SCLOVSKY, Yara. **História do Mosaico**. Disponível em: <https://www.cursosdemosaicocom.br/historia-do-mosaico.php>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SEPP, Hans Rainer. La postura de Edith Stein dentro del movimiento fenomenológico. **Anuario Filosófico**, República Checa, 1998 (31), 709-729. Disponível em: [http://biblio3.url.edu.gt/Libros/edith\\_stein/la\\_postura.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/edith_stein/la_postura.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

SETTON, Maria da Graça J.; VALENTE, Gabriela. **Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013)**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00410.pdf>. Acesso em: 6 maio 2019.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas. **Contribuições do software atlas-ti para análise de conteúdo dos saberes docentes**. Reunião Científica da ANPED, Paraná, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo11\\_GUILHERME-LEONARDO-FREITAS-SILVA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo11_GUILHERME-LEONARDO-FREITAS-SILVA.pdf). Acesso em: 07 jun. 2019.

SILVA, Leizi Luciana Fiorelli. O mito da secularização e a reprodução da moral religiosa no Brasil: um desafio para as escolas públicas? In: **Revista RELEGENS THRÉSKEIA**. Estudos e Pesquisa em Religião V. 05-n. 02–2016 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relegens/article/view/49691/29715>. Acesso em: 5 maio 2019.

SILVA, Nara Helena Lopes Pereira da. **Saúde Mental na estratégia saúde da família: uma compreensão a partir da fenomenologia de Edith Stein**. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: USP, 2011.

SILVA, W. Antonio, BARBOSA, Luiz Fabiano S., ZACARIAS, Ronaldo (orgs.) **Antropologia Teológica: Pensar o Humano na Universidade**. UNISAL, São Paulo: Ideias e letras, 2017. Disponível em: [https://issuu.com/centrounival/docs/ebook-antropologia\\_teologica](https://issuu.com/centrounival/docs/ebook-antropologia_teologica) Acesso em 7.05.2019.

SOBRINHO, Omar Pereira. **A teoria dos valores de Max Scheler: fenomenologia, concepção e ética**. (Dissertação Mestrado). Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia-FAJE, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.faculdadejesuita.edu.br/documentos/190418-NVkJRazEUryJhs.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SOLÍS, Pablo Céspedes. **Fenomenología de la fe y antropología en Edith Stein:** en miras de una pedagogía empática. Disponível em: <https://jmaritain.wordpress.com/edith-stein>. Acesso em: 11 jan. 2018.

STEIN, Edith **A Mulher\_sua missão segundo a natureza e a graça.** Tradução Alfred J Keller. Bauru, São Paulo: Editora da Universidade Sagrado Coração,1999.

STEIN, Edith. **Ciência da Cruz.** São Paulo: Loyola, 2014.

STEIN, Edith. **Gli Intellettualli. In Das Heilige Feuer,** XVIII, Luglio-agosto 1931. Tradução Alice Togli. Roma: Castelvechi Editore, 2015.

STEIN, Edith. **Introducción a la filosofía:** Los problemas de la subjetividad. Vol. II. Traducción do alemán por Constantino Ruiz Garrido e José Luis Caballero Bono. Coeditores: Espiritualidad; Monte Carmelo; Ediciones El Carmen, 2005.

STEIN, Edith. **Introduzione alla Filosofia.** Traduzione dal tedesco di Anna Nmaraia Pezzella. Città Nuova Editrice, Roma, 1988.

STEIN, Edith. **La Struttura Della Persona Umana. Corso di antropologia filosofica.** Traduzione del tedesco: Michele D' Ambra. Città Nuova Editrice, 2013.

STEIN, Edith. **¿Qué es el hombre? La antropología de la doctrina católica de la fe.** Obras Completas. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos (Magisterio de vida Cristiana, (1926-1933). Coeditores. Editorial Monte Carmelo Ediciones El Carmen Editorial de Espiritualidad, 2003.

STEIN, Edith. **L'empatia di Edith Stein.** A cura di Michele Nicoletti. 2. ed. Milano, Italia: Franco Angeli, 1992.

STEIN, Edith. **A. L'universo nella coscienza:** introduzione alla fenomenologia di Edmund Husserl, Edith Stein, Hedwig Conrad-Martius. Pisa: ETS, 2003b.

STEIN, Edith. **Stiftung.** Disponível em: <http://www.edith-stein-stiftung.org/>. Acesso em: 10 out 2018.

STEIN, Edith. **Essere finito e Essere Eterno. Per una elevazione dell'essere.** Roma: Città Nova, 1988. Titolo Original: Endliches und ewiges Sein - Versuch eines Aufstiegs zum Sinn des Seins. "Edith Steins Werke", vol. II, edite a cura di L. Gelber e P. Romaeus Leuven. Verlag Herder Freiburg im Breisgau, 1986. Traduzione dal tedesco di Luciana Vigone e Revisione e Presentazione di Angela Ales Bello.

STEIN, Edith. **Obras Completas. Vol. I Escritos Autobiográficos y Cartas.** Coordenação Julen Urzika e Francisco Javier Sancho. Traduzidos do Alemão por: Jesús Garcia Rojo (OCD), Ezequiel Garcia Rojo (OCD), Fco. Xavier Sancho Fermin

(OCD) e Constantino Ruiz-Garrido. Editores: Madri: Editorial Monte Carmelo, Ediciones El Carmen, Editorial de Espiritualidad, 2002.

STEIN, Edith. **Obras completas. Vol. II Escritos filosóficos. Etapa fenomenológica (1915-1920) – VOL. II.** Traducidos del alemán por *Constantino Rui Garrido e José Luis Caballero Bono*. OCD Revisión desde los autógrafos *Iulen Urkiza*, OCD. COEDITORES. Madri: Editorial de Espiritualidad, Editorial Monte Carmelo e Ediciones El Carmen, 2005.

STEIN, Edith. **Obras Completas. Vol. III Escritos Filosóficos (Etapa de pensamiento cristiano. 1921-1936).** Traducidos del alemán por *Constantino Rui Garrido e José Mardomingo e Alberto Pérez*. OCD Revisión desde los textos originales por *Iulen Urkiza*, OCD. COEDITORES. Madri: Editorial de Espiritualidad, Editorial Monte Carmelo e Ediciones El Carmen, 2007.

STEIN, Edith. **Obras completas. Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos (Magistério de vida cristiana- 1926-1933).** Coordenação *Iulen Urzika e Francisco Javier Sancho*. Traduzidos do Alemão por: Francisco Javier Sancho, OCD; José Mardomingo Constantino Ruiz Garrido; Carlos Díaz Alberto Pérez, OCD; Gerlinde Follrich de Aginaga. Madrid: Monte Carmelo, 2003a.

STEIN, Edith. **O que significa mundivisão na Fenomenologia.** Trad. Enio Paulo Giachini. **Revista Filosófica São Boaventura**, Curitiba: FAE & Instituto São Boaventura, v. 7, n. 1, jan.-jun. 2014, p.111-123.

STEIN, Edith. **Vida de uma família Judia e outros escritos autobiográficos.** Tradução *Maria do Carmo Ventura Wollny e Renato Kirchner*. São Paulo: Paulus, 2018.

STEIN, Edith. **Formazione e sviluppo dell' individualità.** Roma: Città Nuova, 2017.

STEIN, Edith. **Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften.** Friburgo na Brisgóvia: Herder, 2010. (Edith Stein Gesamtausgabe 6).

STEIN, Edith. **Die Frau - Fragestellungen und Reflexionen.** Friburgo na Brisgóvia: Herder, 2015. (Edith Stein Gesamtausgabe 13).

STEIN, Edith. **Der Aufbau der menschlichen Person.** Friburgo na Brisgóvia: Herder, 2004. (Edith Stein Gesamtausgabe 14).

STEIN, Edith. **Was ist der Mensch? Theologische Anthropologie.** Friburgo na Brisgóvia: Herder, 2005. (Edith Stein Gesamtausgabe 15).

STEIN, Edith. **Bildung und Entfaltung der Individualität - Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag**. Friburgo na Brisgóvia: Herder, 2004. (Edith Stein Gesamtausgabe 16).

SUESS, Paulo (org.) **Queimada e Semeadura. Da conquista espiritual ao descobrimento de uma nova evangelização**. Petrópolis, 1988

TANZELLA-NITTI, Giuseppe. **La dimensione apologetica della Teologia Fondamentale: una riflessione sul ruolo dei *preambula fidei***. *Annales Theologici*, n18, 2007, pp.11-60. Disponível em: [http://www.tanzella-nitti.it/sites/default/files/media/pdf/07\\_Preamboli\\_ATH\\_0.pdf](http://www.tanzella-nitti.it/sites/default/files/media/pdf/07_Preamboli_ATH_0.pdf). Acesso em: 15 maio 2019.

TEIXEIRA, Evilázio. **Pós-modernidade e niilismo. Um diálogo com Gianni Vattimo**. *ALCEU*. v.7 - n.13, p. 209 a 224 - jul./dez. 2006.

TEIXEIRA, Patrícia, BRUSTOLIN, Leomar. A Educação em Edith Stein: breve análise histórico e Conceitual. In. PERETTI, Clélia e DULLIUS, Vera Fátima. (org.) **A Arte de Educar: por uma pedagogia empática em Edith Stein**. Curitiba: Prisma, 2018.

TILLICH, Paul. **A coragem de ser**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

TOURINHO, Carlos Diógenes Côrtes. A consciência e o mundo na fenomenologia de Husserl: influxos e impactos sobre as ciências humanas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 12, n. 3 (2012) Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8224/5975>. Acesso em: 10 out. 2018.

VAN MANEN, Max. **Investigación Educativa**. Y experiencia vivida ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona, España: Idea Books, 2003.

VATICANO. **Documento de Puebla**. Puebla, 1979. Disponível em: [http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20130906182452.pdf](http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20130906182452.pdf). Acesso em: 6 maio 2019.

VATICANO. **Gaudium et Spes. Sobre a igreja no mundo atual**. Roma,1959. Disponível em: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html). Acesso em: 10 maio 2019.

VATICANO. **Declaração Gravissimum Educationis. Sobre a educação cristã**. Concílio Vaticano II, 1965. Disponível em: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html) . Acesso em: 23 jul.2019.



VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva. **Espiritualidade e identidade Profissional do Professor – um projeto de pesquisa**. Pontifícia universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16534/1/Marili%20Moreira%20da%20Silva%20Vieira.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

VIGUERAS, Alex. Que cabe à igreja fazer hoje? A concepção de teologia prática em karl Rahner. **Revista Perspectiva Teológica**. v. 36 n. 98 (2004). Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/464>. Acesso em: 23 jan. 2019.

VILANOU TORRANO, Conrado. La pedagogía teológica en Edith Stein (1891-1942) **Revista Española de Pedagogía**. Año LX, n.º 223, set.-dic. 2002. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/lx/no-223/la-pedagogia-teologica-en-edith-stein-1891-1942/101400009850>. Acesso em: 28 jul. 2018.

VILLAS BOAS, Alex. OTTAVIANI, Edelcio; BOËCHAT, Neide. (orgs.) **DEUS entre a Filosofia e a Teologia Contemporânea**. Curitiba: Appris, 2014.

VIZENTINI, P. **Segunda Guerra Mundial**. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 1988.

ZÁK, Lubomir. **Estrutura e relação: confrontação entre Edith Stein, Pavel Florensky e Romano Guardini sobre a ideia da complexidade do real**. In MAFHOUD, Miguel. SAVIAN FILHO, Juvena (orgs.). **Diálogos com Edith Stein**. Filosofia, Psicologia. Educação. Paulus: 2017, p. 79-117.

ŽÁK, Lubomir, FERNANDES, Márcio Luiz. **Ressonâncias teológicas da “fenomenologia simbólica”: uma aproximação entre Edith Stein e Pavel A. Florenskij**. **Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.**, Curitiba, v. 8, n. 2, 245-278, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/article/view/1339/1276> Acesso em 29 abr.2019.

ZILLES, Urbano. **Panorama das Filosofias do Século XX**. São Paulo: Paulus, 2016.

**GLOSSÁRIO DA TERMINOLOGIA EM LÍNGUA ALEMÃ UTILIZADA  
NA PESQUISA**

|                        |                              |
|------------------------|------------------------------|
| Eu                     | <i>Ich</i>                   |
| A Intuição             | <i>Anschauung</i>            |
| A verdade              | <i>die Wahrheit</i>          |
| A vida do eu           | <i>das Ich-Leben</i>         |
| Alcançar a coisa mesma | <i>die Sache selbst</i>      |
| Alma                   | <i>Seele</i>                 |
| Ato                    | <i>Ak t e</i>                |
| Atualidade espiritual  | <i>geistige Aktivität</i>    |
| Autoavaliação          | <i>Selbstwertung</i>         |
| Autoconhecimento       | <i>Selbsterkenntis</i>       |
| Autonomia              | <i>Selbständigkeit</i>       |
| Ciência humana         | <i>Geisteswissenschaften</i> |
| Colher                 | <i>Erfassen</i>              |
| Colhimento             | <i>Erfassung</i>             |
| Compadecer-se          | <i>mitgeföhlen</i>           |
| Compreensão recíproca  | <i>Wechselseverständnis</i>  |
| Comunidade             | <i>Gemeinschaft</i>          |
| Conteúdo da vivência   | <i>Erlebnisgehalt</i>        |
| Cosentir               | <i>mitfühlen</i>             |
| Constituição           | <i>Konstitutionsproblem</i>  |

|                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| Constituição do sentido | <i>Sinnkonstitution</i>  |
| Dar-se conta            | <i>Gewahren</i>          |
| Duração                 | <i>Dauer</i>             |
| Empatia                 | <i>Einfühlung</i>        |
| Empatizar               | <i>einfühlen</i>         |
| Energia vital           | <i>Lebenskraft</i>       |
| Essência                | <i>Wesensform</i>        |
| Eu puro                 | <i>das reines Ich</i>    |
| Experiência             | <i>Erfahrung</i>         |
| Experimentar            | <i>erfahren</i>          |
| Fluxo de consciência    | <i>Bewusstseinsstrom</i> |
| Força vital             | <i>Lebenskraft</i>       |
| Forma vazia             | <i>Leerform</i>          |
| Força vital             | <i>lebenskraft</i>       |
| Identificação           | <i>einsfühlen</i>        |
| Inteligibilidade        | <i>Intelligibilität</i>  |
| Intencionalidade        | <i>Intentionalität</i>   |
| Liberdade               | <i>Freiheit</i>          |
| Mundo                   | <i>Weltall</i>           |
| Mundo da vida           | <i>Lebenswelt</i>        |
| Núcleo interior         | <i>kern</i>              |
| Percepção               | <i>Wahrnehmung</i>       |
| Personalidade           | <i>Personnalitét</i>     |
| Plenitude               | <i>Vollkommenheit</i>    |
| Plenitude do ser        | <i>Wesensfülle</i>       |

|                        |                                    |
|------------------------|------------------------------------|
| Preenchimento          | <i>Erfüllung</i>                   |
| Presentificação        | <i>Vergegenwärtigung</i>           |
| Propósito              | <i>Vorsatz</i>                     |
| Redução fenomenológica | <i>phänomenologische Reduktion</i> |
| Sensações              | <i>Empfindungen</i>                |
| Sensações emotivas     | <i>Gefühlsempfindungen</i>         |
| Sensível               | <i>Sinnlich</i>                    |
| Sentimentos            | <i>Gefühle</i>                     |
| Sentimentos sensíveis  | <i>Gefühlsempfindungen</i>         |
| Tomada de posição      | <i>Stellungnahme ou Auffassung</i> |
| Unidade das vivências  | <i>Erlebnis einheiten</i>          |
| Unipatia               | <i>Einsfühlung</i>                 |
| Vida anímica           | <i>Seelenleben</i>                 |
| Vivência               | <i>Erlebnis</i>                    |
| Vivências intencionais | <i>intentionale Erlebnisse</i>     |
| Voz da consciência     | <i>Gewissen</i>                    |

**ANEXOS**

ANEXO A - Edith Stein falando de si. Coletânea de textos e imagens. Arquivo digital, 2019.

ANEXO B - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa CEP. Parecer n. 2.266.597. Curitiba 11 de setembro de 2017.