

Formação Humana: Pressupostos Filosóficos para Utilizar a Espiritualidade como Categoria de Análise da Educação.

Human Education: Philosophical Assumptions to Use Spirituality as a Category of Education Analysis.

Myrvia Ferreira de Vasconcelos
(Universidade Federal da Paraíba, Brasil)
Rodrigo Silva Rosal de Araújo
(Universidade Federal da Paraíba, Brasil)

Resumo

O presente trabalho consiste numa adaptação do relatório final da pesquisa realizada através do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) no período de 2019 a 2020, nas ambiências do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba. O plano de trabalho da pesquisa tem por objeto a concepção de integralidade na obra do professor Ferdinand Röhr (2013). O objetivo geral do plano é compreender como a integralidade se coloca enquanto condição prévia para utilizar a espiritualidade como categoria de análise da educação. Utilizamos a hermenêutica filosófica como método apropriado de investigação e interpretação da temática sob análise (GADAMER, 2015), especialmente das obras do professor Ferdinand Röhr: "Diálogos em educação e espiritualidade (2010)" e "Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação (2013)". A associação da tarefa educacional com a espiritualidade parte do pressuposto de que a educação pode ser um caminho que conduz os sujeitos envolvidos na direção da formação humana integral. A espiritualidade como categoria de análise da educação se realiza através do princípio de confiança entre educador e educando.

Palavras-chave: Educação. Espiritualidade. Formação Humana. Integralidade.

Abstract

The present work consists of the final report of the research carried out through PIBIC (Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships), from 2019 to 2020, at Department of Education Foundation of the Universidade Federal da Paraíba. The research work plan has as its object the concept of integrality in the work of Professor Ferdinand Röhr (2013). The general objective of the plan is to understand how integrality is placed as a precondition for using spirituality as a category of analysis of education. We use philosophical hermeneutics as an appropriate method of investigation and interpretation of the theme under analysis (GADAMER, 2015), especially the works of Professor Ferdinand Röhr: "Dialogues in education and spirituality (2010)" and "Education and spirituality: contributions to a multidimensional understanding of reality, man and education (2013)". The association of the educational task with spirituality starts from the assumption that education can be a path that leads the subjects involved towards integral human formation. Spirituality as a category of analysis of education is carried out through the principle of trust between educator and student.

Keywords: Education. Spirituality. Human formation. Integrality.

1 Introdução

O presente artigo apresenta e discute a concepção de espiritualidade e formação humana desenvolvida na obra do professor e pesquisador Ferdinand Röhr, evidenciando seus pressupostos filosóficos e defendendo a hipótese de sua aplicação como categoria de análise do fenômeno educativo.

Interessa-nos particularmente articular e problematizar alguns conceitos utilizados pelo professor Ferdinand com presença forte nos diferentes caminhos abertos pela pesquisa e prática filosófica, tais como 'liberdade', 'ética' e 'educação', por exemplo. Nessa direção, não é possível nem desejável disjuntar a reflexão filosófica da reflexão pedagógica, porquanto completamente entrançadas e implicadas nos textos do referido autor (quando trata da questão da ética pedagógica, da meta da formação humana, das tarefas pedagógicas, da relação entre imanência e transcendência, entre outras).

De outra banda, configura-se igualmente como nosso objetivo neste artigo entender como a noção de integralidade concebida pelo professor Ferdinand associa educação e espiritualidade. Nesse sentido, as perguntas que impulsionam de modo especial a construção dos argumentos ao longo deste texto são: a) em que consiste a acepção de integralidade na obra do professor Ferdinand Röhr? b) de que modo associa educação e espiritualidade? c) em que medida contribui para utilizar a espiritualidade como categoria de análise da educação?

Tais questões gravitam em torno do objetivo principal deste trabalho: compreender, a partir da obra do referido autor, como a integralidade se coloca enquanto condição prévia para utilizar a espiritualidade como

categoria de análise da educação (educação compreendida como formação humana). Na nossa perspectiva, é viável defender filosoficamente e pedagogicamente tal hipótese.

Desse modo, subsequente a esta introdução, o desenvolvimento deste texto está dividido em três partes: aceção de integralidade humana; associação entre educação e espiritualidade; a espiritualidade como categoria de análise da educação.

2 Aceção de Integridade Humana

A espiritualidade é um assunto que cada vez mais desperta questionamentos, opiniões, diferentes perspectivas e tentativas de conceituar o que se entende por ela, sobretudo quando relacionada ao processo de formação humana. Nesse sentido, as reflexões sobre espiritualidade, fundamentadas por pressupostos filosóficos, podem ser um caminho para contribuir na prática pedagógica do educador e para a valorização e reconhecimento da educação como uma ciência autônoma. (RÖHR, 2013).

Tendo em vista que inúmeras propostas de modelos educacionais nortearam os diferentes cenários históricos da humanidade, pergunta-se qual é a finalidade central da educação. Röhr (2013, p. 16) afirma que “é no jogo das forças sociais, políticas, econômicas e ideológicas que vão se configurando as diretrizes e modos de viver em sociedade, que, por sua vez, determinam as metas a serem alcançadas na Educação”. Todavia, mesmo com a multiplicidade de propostas ao longo da história, é perceptível que há uma similaridade entre todas: as metas a serem alcançadas em cada uma podem revelar o sentido que os indivíduos estão atribuindo à vida, no seu tempo e

no seu contexto.

No íntimo dessas reflexões sobre a finalidade da formação humana, levanta-se o questionamento sobre a suposta existência de algo transcendente, que está além de nós e que determina o sentido de nossas vidas. Com base nisso, Röhr (2013) traz a explicação de duas teorias fundamentais em seus estudos: a *teoria da correspondência*, que consiste na ideia de que o educador já possui o rumo da sua vida predeterminado por algo/alguém que transcende a ele, e o papel do mesmo é apenas corresponder a isso e ajudar os seus educandos a também corresponderem; e, em contrapartida, a *teoria da irreverência*, na qual cada indivíduo tem autonomia e liberdade total para decidir o destino da sua vida, desvinculado de qualquer influência externa ou divina. Ambas as teorias (correspondência e irreverência) disputam a prevalência no campo educacional, cada uma denotando as possíveis nocividades da outra em uma ação pedagógica. Devido à necessidade de atender às reivindicações justas das duas vertentes,

Pergunta-se se não existe uma possibilidade de compreender o sentido da vida humana, representando na sua realização a meta da Educação, como algo posto, algo a ser encontrado e reconhecido na sua validade e, ao mesmo tempo, como algo que não tolhe a liberdade humana, a autonomia na sua tarefa de realizar-se. (RÖHR, 2013, p. 19).

Röhr (2010) aborda a formação humana em sua integralidade através de dois processos distintos: a *hominização*, que consiste no desenvolvimento natural e biológico do homem ao longo da vida; e a *humanização*, que ocorre quando o mesmo desenvolve a sua

sensibilidade e os seus valores éticos e espirituais, com o objetivo de guiar a sua vida e o seu convívio social. No processo de humanização, o ser humano faz um exercício de introspecção e analisa as áreas da sua vida, percebendo tudo que precisa ser tratado em si mesmo e se há congruência entre o que ele acredita e como ele age, pois, para um viver ético na sociedade e, principalmente, no campo educacional, é necessário estar integrado consigo mesmo. Nessa esteira, o autor associa a humanização ao conceito de espiritualidade que o mesmo propõe em sua obra.

Além de estar imbricada à humanização, “refletir a espiritualidade implica, no nosso pensar, levar em consideração a integralidade do ser humano”. (RÖHR, 2013, p. 21). Portanto, segundo Röhr (2013), a acepção de integralidade consiste no reconhecimento da multidimensionalidade do ser humano, compreendendo a espiritualidade como uma das suas dimensões básicas que deve estar interligada com as demais. A percepção de totalidade da pessoa humana traz a clareza de que não somos apenas seres pensantes, somos constituídos de diferentes dimensões que não podem ser tratadas de forma fragmentada ou isolada, ou enaltecendo uma e esquecer outra.

Conforme a sua acepção de integralidade, Röhr (2013) evidencia que o ser humano é dotado de cinco dimensões básicas. A primeira é a *dimensão física*, que se trata da nossa corporalidade físico-biológica; a segunda é a *dimensão sensorial*, da qual fazem parte as sensações representadas pelos cinco sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar); a terceira é a *dimensão emocional*, formada pelos nossos diversos estados emocionais como a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a empatia, surpresa etc.; a

quarta é a *dimensão mental*, que consiste no nosso raciocínio, pensamentos, recordações, intuição e capacidade de reflexões; e a quinta e última é a *dimensão espiritual*, que nos voltamos a ela quando todas as outras dimensões anteriores parecem ser insuficientes às nossas expectativas e ao nosso sentido de vida. As quatro primeiras dimensões são imanentes ao ser humano, inerentes à nossa natureza. A espiritual é considerada transcendente, está em nós, mas vai além da nossa natureza.

Em sua matéria, as dimensões humanas vão das mais densas – como a física – às mais sutis – como a espiritual, e, por estarem tão próximas, influenciam diretamente umas às outras, podendo auxiliar ou causar desarmonias entre as mesmas. As dimensões mais densas, quando não estão muito bem, afetam facilmente as mais sutis. As emoções, por exemplo, trabalham nos pensamentos, e com os pensamentos podemos afetar a nossa espiritualidade e/ou os nossos princípios éticos. O corpo também, quando nele há alguma insuficiência, imediatamente reflete nas sensações e, conseqüentemente, no estado emocional da pessoa. De certa forma, os desequilíbrios nas dimensões densas são mais perceptíveis e atingem as dimensões sutis com mais rapidez. Em sentido contrário, mesmo não sendo de forma imediata, as dimensões sutis também podem gradativamente afetar as densas. Uma pessoa com problemas na saúde mental e emocional, ao longo do tempo pode adquirir enfermidades físicas. (RÖHR, 2013).

Quadro 1 – Dimensões básicas do ser humano.

Dimensão material	Dimensão sensorial	Dimensão emocional	Dimensão mental	Dimensão espiritual
matéria mais densa matéria mais sutil				
matéria física, corpo biológico	sensações físicas: tato, visão, audição, olfato e paladar	estados emocionais: alegria, medo, empatia, entusiasmo, tristeza, raiva etc.	raciocínio lógico: reflexão, memória, imaginação, fantasia e intuição	comprometimento incondicional com valores éticos e metafísicos

Fonte: Röhr (2013, p. 27).

Ademais, Röhr (2013) acrescenta que existem outras diversas dimensões, chamadas temático-transversais, que se realizam em nosso viver perpassando por todas as nossas dimensões básicas. São elas: relacional-social, político-econômica, comunicativa, sexual-libidinal, étnica, lúdica, estético-artística, de gênero, ecológica, ética, místico-mágico-religiosa etc. Portanto, “o conceito de integralidade do ser humano que adotamos tem o reconhecimento da importância específica de cada dimensão, tanto das básicas quanto das transversais, e a mútua interdependência de todas como princípio”. (RÖHR, 2011, p. 58).

Quadro 2 – Dimensões temático-transversais.

Dimensão material	Dimensão sensorial	Dimensão emocional	Dimensão mental	Dimensão espiritual
Dimensão relacional-social Dimensão estético-artística Dimensão político-econômica Dimensão comunicativa Dimensão místico-mágico-religiosa Dimensão sexual-libidinal Dimensão volutivo-impulsional-motivacional Dimensão ética Dimensão de gênero Dimensão lúdica Dimensão ecológica Dimensão étnica Dimensão prático-laborial-profissional Dimensão				

Fonte: Röhr (2013, p. 30).

Embora as características de pessoas espiritualistas costumem ser de rejeição ao materialismo, crença numa força superior e distância das religiões tradicionais e formais, a espiritualidade em questão está para além desses aspectos. O conceito de espiritualidade trabalhado não se trata da prática de uma religião específica e dos seus dogmas, mas sim, do sentido de ética e valores metafísicos, compreendendo estes como fundamentais no processo de formação humana. (RÖHR, 2010).

Quando trata de possíveis concepções sobre religião, não é tão simples descrevê-lo como um fenômeno humano, pois não há um conjunto fixo de características que se aplique universalmente a todos os credos. O que se classifica como comum em todas as religiões é que todas se fundamentam na crença em

princípios transcendentos, dados aos seres humanos através da sua relação/comunicação com uma figura divina, ou mais de uma. São imperativos categóricos vivenciados pelos fiéis religiosos por meio das suas práticas, rituais, celebrações etc. Além da fé em uma vida após a morte física. (RÖHR, 2010).

Ser uma pessoa religiosa não significa, necessariamente, ser uma pessoa espiritualizada. Todavia, alguém que preza pelo viver espiritual pode ser – ou não – adepto a uma determinada religião.

As formas que a própria religião às vezes assume podem até ser contrárias à própria espiritualidade. Isso acontece, principalmente, quando a religião se fixa em dogmas, em regras de conduta bem determinadas, em inflexibilidade, em exclusão, em intolerância contra confissões de fé distintas, na imposição de crenças aos outros, na luta pelo domínio, pelo poder através de forças divinas e na crença da própria superioridade diante dos outros homens, que pode até resultar na suspensão de normas éticas de relacionamento com os membros por dentro ou fora da comunidade religiosa. (RÖHR, 2010, p. 20 e 21).

Ao passo que a prática das diversas crenças exige a presença de mediadores entre o homem e a sua figura divina, o caminho do desenvolvimento espiritual pode ser percorrido de maneira intrapessoal ou em comunidade, sendo este último uma convivência livre de hierarquias entre os indivíduos. A espiritualidade não se fixa em uma fé religiosa específica, mas comunga com todas elas a crença no propósito existencial transcendente para o ser humano. (RÖHR, 2010).

A fundação de muitas religiões, por exemplo, foi motivada pelo desejo e necessidade das pessoas de vivenciarem a sua espiritualidade. E muitas vezes, ao longo do tempo, essas religiões se desvirtuaram da sua motivação inicial e precisaram de renovações. Isso explica porque pessoas muito espiritualizadas são vítimas de indiferença ou exclusão em certos contextos religiosos, geralmente porque essas pessoas impulsionam questionamentos dentro das suas comunidades e resistem contra as constantes tentativas da religião de petrificar os seus princípios. (RÖHR, 2013).

Faz parte da fé na integralidade humana, que inclui a espiritualidade, questionar as formas petrificadas de vivenciar a religião, principalmente quando se voltam contra a humanização, e manter a tolerância diante das manifestações religiosas vivenciadas existencialmente em livre adesão. (RÖHR, 2013. p. 139).

Proporcional à importância do conhecimento da multidimensionalidade humana, é imprescindível compreender a interligação entre as dimensões e como funcionam juntas em uma dinâmica. Assim como não podemos negligenciar a dimensão espiritual, também não podemos deixar de cuidar das dimensões imanentes, tendo em vista que a proposta de espiritualidade discutida abrange o ser humano em sua completude. Contudo, “todas as dimensões imanentes, isoladas ou em conjunto, podem nos desviar de nós”. (RÖHR, 2013, p. 143).

Apesar do fato de não termos uma evidência completa de quem somos, é possível conhecer cada vez mais o nosso eu para ter a certeza de que estamos percorrendo o caminho da realização dos nossos projetos.

Tal qual numa crença religiosa, buscar o sentido da vida e o autoconhecimento através da espiritualidade também exige um ato de fé. Não uma fé baseada apenas em palavras e pensamentos, pois, a espiritualidade se realiza na própria experiência, a partir do compromisso que estabelecemos com ela em nossa vida prática. Nessa perspectiva, novamente levanta-se o questionamento acerca da preexistência de uma referência que determina o sentido da vida humana. No entanto, a visão de espiritualidade em questão não separa as posições de *correspondência* e de *irreverência*, nem tampouco abraça uma e exclui a outra. (RÖHR, 2013).

Ainda que haja uma referência como a teoria da *correspondência* defende, o caminho da espiritualidade não a impõe de forma universal e definitiva, visto que o desejo de posse e poder, por meio de verdades absolutas e dogmáticas, têm origem nas emoções, e não na dimensão espiritual. E mesmo que tenhamos o livre arbítrio que a posição de *irreverência* defende, não devemos ignorar o respeito para com as regras mínimas de convivência instituídas na sociedade. Ceder às nossas vontades espontâneas parece ser mais atrativo e gera satisfações mais rápidas e fáceis. Porém, a consequência disso são as “dependências que boicotam sempre mais o livre arbítrio e restringem seu âmbito”. (RÖHR, 2013, p. 146).

A visão de integralidade humana propõe outro caminho para a busca do sentido da vida. Através da *correspondência*, é possível fazer da referência uma certeza interna a fim de compreendê-la e desvendá-la sem a intenção de chegar a uma versão final da mesma. Desse modo, conseguimos ir ao encontro de nós mesmos e dos projetos de vida com os quais nos identificamos,

correspondendo ao que já somos em nosso íntimo. “O que resta da *irreverência* é a nossa possibilidade de aceitar ou não o que somos” (RÖHR, 2013, p. 147), bem como analisar se estamos vivendo autenticamente o nosso verdadeiro eu, e percebendo se na realidade presente estamos fora de quem nós somos devido aos descuidos, influências ou escolhas erradas durante o percurso.

3 Associação entre educação e espiritualidade

Inerente à acepção de integralidade humana, Röhr (2011) aprofunda o conceito de espiritualidade por meio de pressupostos filosóficos. Através de conceitos centrais, relaciona a transcendência da dimensão espiritual com a imanência das demais, para associar a espiritualidade ao processo de formação humana e educacional.

Podemos, para esclarecer essa relação do imanente com o transcendente, tomar como ponto de partida alguns conceitos com que caracterizamos aquilo que consideramos propriamente humano: a liberdade, a verdade, o amor, a amizade, a confiança, a esperança, a fé, o diálogo, o justo, o belo, o uno. (RÖHR, 2013, p. 32).

O primeiro pressuposto filosófico que Röhr (2011) elucida é a *liberdade*. O autor inicia questionando se somos realmente livres e se há uma base que garante essa convicção. Indaga-se se há um espaço de liberdade e autodeterminação do sujeito, diante de tantos aspectos aos quais está submetido. Nesse sentido, Röhr (2011) afirma que a ideia de liberdade total é ilusória, pois a mesma tem restrições. Qualquer ato que cometemos, do menor ao maior, é determinado por um conjunto de fatores sociais, educacionais, psicológicos, genéticos e até

mesmo inconscientes, que influenciam em nossas vontades e decisões. Portanto, não podemos assegurar a liberdade total das nossas ações. Em contrapartida, também não podemos comprovar a não existência dela.

Röhr (2011) pressupõe que a liberdade é uma ideia que surge a partir da dimensão emocional, nunca das dimensões densas como a física e a sensorial. Origina-se nas emoções, mas a certeza da sua existência é firmada em uma dimensão ainda mais sutil que a emocional e a mental: a espiritual. O autor ainda ressalta as indagações, hipóteses e histórias de luta em torno da crença na liberdade humana. Sendo assim:

[...] não existe a possibilidade de provar cientificamente que um determinado ato é um ato livre. Mas será que não existe um outro tipo de certeza, que não a racional, que faz o homem se comprometer com a liberdade? Será que essa certeza pode ter outra origem do que ser motivada pelo desespero diante da perspectiva de uma vida sem liberdade, totalmente pré-determinada e, portanto, absurda e sem sentido? Chamamos de intuição esse tipo de certeza. (RÖHR, 2011, p. 60).

Portanto, partimos de uma premissa intuitiva para acreditarmos em nossa total liberdade em um ato ou decisão. Como uma crença pessoal, a certeza da liberdade das nossas ações só existe a partir do momento em que nos comprometemos com essa crença através das nossas dimensões sutis. Além da percepção de que a liberdade não é um aspecto inato em nós, mas é doada. (RÖHR, 2011).

O fato de a liberdade ser percebida como uma doação, um presente, mostra que a essência dela não está

nas quatro primeiras dimensões humanas, pois as mesmas são imanentes, ou seja, são inatas ao ser humano. A convicção da liberdade como uma doação, está presente em nossa espiritualidade, a dimensão transcendente ao ser humano, visto que a transcendência é a ideia do que está em nós, mas vai além da nossa natureza. Quando nos comprometemos com a liberdade, intuitivamente, ela se torna perceptível nas ações que realizamos por meio das dimensões imanentes. (RÖHR, 2011).

Nessa esteira, faz-se necessário esclarecer o pressuposto filosófico que fundamenta a compreensão dos demais: a *intuição*. Diferente da razão, a intuição é um conhecimento do qual temos convicção, mas não temos argumentos científicos para justificá-la ou comprová-la. É uma das capacidades da dimensão mental e a única que funciona como uma ponte de acesso à dimensão espiritual, perpassando como um fenômeno transcendente. Outrossim, existe a possibilidade de tomarmos decisões e atitudes com base em nossas vontades imediatas, acreditando que as mesmas são de natureza intuitiva; por isso, os nossos desejos podem interferir e boicotar esse fenômeno. Desse modo, “é propriamente nas situações em que a nossa intuição vai de encontro às nossas razões e desejos, que podemos adquirir mais certeza, aprender mais sobre ela”. (RÖHR, 2013, p. 58).

Todas as certezas fundamentadas na espiritualidade são adquiridas por meio da intuição, pois não podem ser justificadas pelo pensamento discursivo. Ela surge como uma consciência imediata referente a determinado objeto ou evento à nossa vista. Apesar de a intuição ser diferente do intelecto, depende dele para

expressar uma experiência intuitiva através da linguagem. Contudo, não é possível expressar com total originalidade, as palavras e as imagens apenas se aproximam do fenômeno vivido. (RÖHR, 2013).

A convicção da intuição também pode ser adquirida ao longo das experiências, e não só imediatamente. Mas isso não a torna um conhecimento inseguro, pelo contrário, ela é capaz de enriquecer a avaliação dos objetos e eventos observados e pensados através da razão. Por ter origem na mente e perpassar a dimensão espiritual, a intuição atua tanto na imanência como na transcendência, sendo sempre de forma parcial e individual. (RÖHR, 2013).

Em relação à realidade espiritual intuímos, no máximo, vislumbres dela [...] Os possíveis vislumbres não se encontram fora da realidade vivenciada concretamente. Eles aparecem no tempo e no espaço, mas ao mesmo tempo vão além deles, no momento em que encontramos a confirmação continuada desses vislumbres nas nossas realizações, no conjunto das demais dimensões. (RÖHR, 2013, p. 72).

Röhr (2013) também pressupõe o conceito de *sujeito*. A noção de sujeito, por um lado, é caracterizada por uma visão que o coloca em evidência, considerando o que nele é transcendente, como a sua alma e os seus princípios metafísicos. Paradoxalmente, quando pensamos o sujeito a partir dos limites da sua imanência, ou seja, do seu conjunto físico, biológico, social e cultural, ele perde o seu destaque. (RÖHR, 2013).

Na acepção de integralidade humana o sujeito se configura, inicialmente, como um corpo físico individual,

finito, inserido na realidade, suscetível a mudanças (biológicas ou estéticas) e dono de todas as sensações físicas que se originam nos seus sentidos, sejam estas dolorosas ou prazerosas. Um sujeito que também é dono de suas emoções, as quais somente ele é capaz de compreendê-las como realmente são. “A afirmação de alguém que diz que me entende profundamente pode ter base em experiências de vida semelhantes, mas dificilmente vão além de aproximações”. (RÖHR, 2013, p. 77).

Posteriormente, o sujeito também se caracteriza pela sua capacidade mental em que, no sentido subjetivo, os seus pensamentos podem coincidir ou não com os pensamentos de outros sujeitos; objetivamente, no entanto, quando se trata de postulados básicos e conhecimentos científicos, o seu raciocínio lógico-formal é universal, corresponde ao de todos. E Röhr (2013, p. 78) enfatiza que “a parte mais significativa para a nossa vida é o eu da nossa mente que não é universal, mas traz todos os signos da nossa individualidade”.

As imaginações, lembranças e abstrações constituem os pensamentos subjetivos que provocam no sujeito a consciência do eu e de tudo que se difere dele; além de lhe trazer à memória as transformações do seu eu durante a sua história e os seus momentos de crise. Mais profundamente, apesar das mudanças pelas quais o sujeito pode passar, há uma duração interior, uma essência do eu que sempre permanecerá. Quando vivemos um processo de transformação, na verdade fazemos um exercício de retorno a essa essência (RÖHR, 2013).

Impulsivamente, o ser humano tende a resistir à sua duração interior e ao esforço de conhecer a si mesmo

porque esse caminho procede da intuição, e é mais fácil ao sujeito apegar-se à realidade externa do que a uma certeza intuitiva. Outra explicação para essa fuga é o fato de que tornar-se consciente do eu é desvendar também os seus aspectos negativos, o que geralmente é algo incômodo e doloroso. A essência do eu que permanece no sujeito, mesmo com todas as mudanças nas dimensões imanentes, caracteriza-se como algo transcendente que pertence à dimensão espiritual. Portanto,

O conceito que temos do ser humano é o de um sujeito que assume a responsabilidade pelo desvelamento contínuo da sua própria autenticidade. É o sujeito que em vigilância constante questiona a si mesmo, o que o aproxima sempre mais de si mesmo nas suas tarefas no mundo e relações com os outros. Esse sujeito não é o sujeito universal. O que é universal no sujeito não é o que mais importa. O que importa é assumir a responsabilidade sobre si mesmo diante do absoluto que nos presenteou com a condição das nossas autenticidades. (RÖHR, 2013, p. 82).

Para o entendimento dessa relação do sujeito consigo mesmo e com os outros, Röhr (2013) pressupõe a *linguagem* na espiritualidade. Geralmente acredita-se que os pensamentos e a realidade podem ser comunicados, em sua clareza e totalidade, através da linguagem. Todavia, nem sempre conseguimos encontrar palavras que descrevam com exatidão uma experiência ou um fenômeno observado; em situações frequentes, por exemplo, desejamos uma expressão que se encaixe adequadamente no contexto da nossa fala, mas não recordamos qual seria a ideal. Embora haja essa limitação

na linguagem, é possível que, ao continuar desenvolvendo o seu pensamento e tentando expressá-lo, persistentemente, o sujeito consiga tornar mais nítida a comunicação que almeja. Entretanto,

Como nos posicionarmos diante das afirmações de um número significativo não só de místicos e religiosos, mas também de filósofos, pensadores e escritores, de que existem experiências que não deixam expectativa nem de uma descrição aproximada? Experiências que pela sua própria natureza não estão adequadas a um processo de verbalização. Momentos em que vivenciamos algo do qual temos certeza de que não pode ser dito. Trata-se, afinal, da questão se precisamos fazer distinção entre uma realidade que é dizível e outra que não é dizível. (RÖHR, 2013, p. 84).

Experiências consideradas indizíveis compelem os sujeitos a comunicá-las recorrendo a uma linguagem indireta com símbolos, metáforas ou paradoxos que possam, aproximadamente, expressar a vivência aos receptores. Sendo assim, pessoas que nunca vivenciaram a experiência indizível comunicada costumam não compreender ou não serem “tocadas” pela mensagem enigmática. Os receptores que adquirem um entendimento profundo da linguagem indireta são aqueles que a identificam numa experiência própria correspondente. O indizível sobressai à razão humana e transcende os pensamentos lógicos e objetivos. Por isso é comum que seja um conhecimento desprezado e negligenciado na sociedade, tendo em vista que a maioria dos sujeitos só julga significativas as realidades observáveis e explicáveis. Por ser de natureza

transcendente, a linguagem indizível é espiritual. (RÖHR, 2013).

Além dos pressupostos filosóficos explanados acima, Röhr (2011) também aborda a espiritualidade a partir de dois fenômenos: a *verdade* e o *amor*. Nos limites das nossas dimensões básicas imanentes, todas as verdades existentes são relativas, refutáveis e parciais. Contudo, durante toda história é perceptível o ímpeto do homem em encontrar as suas próprias certezas, absolutizá-las e intimá-las aos outros, o que já acarretou em grandes problemas. (RÖHR, 2011).

As verdades consistem em postulados que, dentro da sua validade, contribuem de forma benéfica para a humanidade. No campo da imanência, a busca pelo conhecimento e pela realização das verdades parciais e/ou absolutas sempre se dá por diversos interesses. Todavia, quando a busca pela verdade ocorre livre de quaisquer interesses ou preocupação com as consequências, esse desejo se trata do “querer-saber incondicional”. Assim como a liberdade, o querer-saber incondicional não pode ser comprovado ou negado. Surge na dimensão espiritual a partir do momento em que nos comprometemos com a sua existência. (RÖHR, 2011).

O amor é comumente entendido como um sentimento que se manifesta em nossas dimensões imanentes (física, sensorial, emocional). Mas, transcendente a isso, supõe-se a existência de um amor que ultrapassa todas as condições, limitações, interesses e diferenças nas relações humanas. Chama-se “amor incondicional”. Este também não se encontra em nossa imanência. A crença na sua existência e o comprometimento em vivê-lo só pode estar presente na espiritualidade. (RÖHR, 2011).

“Nesse sentido, podemos incluir na dimensão espiritual todos os princípios éticos e metafísicos que precisam, para se tornarem verdadeiros, da minha identificação com eles”. (RÖHR, 2011, p. 64). E essa identificação se realiza plenamente na espiritualidade quando há uma correspondência entre o que acreditamos e como agimos. Quando tais princípios se expressam em nossa prática.

De acordo com Röhr (2011), o viver espiritual, por meio dessas certezas intuitivas, constrói a nossa identidade e favorece a nossa humanização. E, por serem intuitivas, são verdades pessoais que não nos compete impô-las aos outros, pois essa tendência de imposição está nas emoções, nunca na espiritualidade e nem mesmo na dimensão mental. Por conseguinte, vale lembrar que a transcendência não pode ser uma prática isolada da imanência, pois todas as dimensões temático-transversais perpassam pela espiritual.

4 A espiritualidade como categoria de análise da educação

Subsequente à teorização referente à espiritualidade no sentido de integralidade humana, Röhr (2013) exprime a necessidade de delimitar um conceito para a educação. Devido à dificuldade em fornecer uma elucidação clara e conclusiva sobre a educação, há uma relutância em reputá-la como uma ciência autônoma. Outras diversas áreas de conhecimento, porém, mesmo com todos os questionamentos que surgem em seus conceitos básicos seguem outorgadas como ciências. A viável interpretação para esse fato é a de que a educação é o principal instrumento pelo qual as forças sociais podem perpetuar as suas influências nas novas gerações.

Consequentemente, é pensada a partir de uma variedade de compreensões e/ou interesses.

A educação torna-se serva de todos: de modelos econômicos, de partidarismo político, de disputas religiosas, filosóficas, ideológicas, de gênero e étnicas. Perde-se, nessa disputa, a perspectiva de tentar pensar a Educação a partir dela mesma. Parece uma tarefa impossível diante do enredo dos múltiplos aspectos em que está envolvida. (RÖHR, 2013, p. 152 e 153).

Com o desígnio de utilizar a espiritualidade como categoria de análise da educação, Röhr (2013), antes de tudo, caracteriza precisamente os três elementos pedagógicos intrínsecos na realização da educação que juntos podem conceituá-la como objeto epistêmico próprio, os quais são: o *educador*, o *educando* e a *tarefa educacional*.

O educador é o principal incumbido por conduzir o processo educacional. Dele, espera-se que saiba o valor e o significado do seu trabalho, que faça o melhor proveito possível de todos os recursos materiais, intelectuais e estruturais que lhe são fornecidos (mesmo se forem escassos) e que tenha a ética em sua atuação pedagógica. Por mais que seja alguém dotado de crenças ideológicas, religiosas, políticas etc., a intencionalidade do educar deve estar acima das suas inclinações. (RÖHR, 2013).

O educando, sendo o segundo elemento pedagógico, constitui a centralidade do processo educativo, ou seja, todas as intervenções no conjunto da meta educacional devem ser definidas a partir das necessidades dele, das suas condições de aprendizagem e do seu conhecimento prévio. É o terceiro elemento

pedagógico, a tarefa educacional, consiste na condução em que o educador, por meio das suas intervenções, deve favorecer a construção intelectual de conhecimentos do educando e, não se restringindo à aquisição de conteúdos, propiciar também a formação humana de forma mais plena possível. (RÖHR, 2013).

Conforme Röhr (2013), a educação tem a tarefa de orientar o educando a encontrar o seu sentido de vida e ter realização nos papéis que irá exercer. Essa percepção representa o conceito de meta educacional, que não se esgota num alcance total ou permanente, mas é um ponto de referência do qual os sujeitos podem se aproximar cada vez mais. Portanto, as reflexões filosóficas sobre a multidimensionalidade e o sentido da vida podem proporcionar a aproximação dos sujeitos à meta educacional.

Isto não é uma promessa de que será fácil envolver a integralidade humana na educação, nem de que a tarefa educacional se tornará perfeita após essa abrangência. Todavia, é necessário sair do ponto de partida e iniciar o caminho para que sejam ultrapassadas as tendências sociais e educacionais que reduzem a existência dos sujeitos a uma ou poucas das suas dimensões; tendências prejudiciais à realização plena do ser humano. E é óbvio também que, o desejo de educar o ser humano para o cuidado com todas as dimensões é considerado utópico e irrelevante em nossa sociedade que tanto padroniza a educação num modelo técnico, prático e instrutivo, visando resultados objetivos e imediatos. (RÖHR, 2013).

A reflexão pedagógica, nesse caso, necessita debruçar-se sobre a questão: qual a contribuição de cada dimensão do humano, que precisa ser considerada na formulação da meta educacional? A realização do ser

humano precisa observar sua multidimensionalidade e o perigo de afastar-se dela, para não aderir a propostas reducionistas. (RÖHR, 2013, p. 158).

No tocante à dimensão física, as precauções e medidas tomadas com o intuito de sanar problemas no corpo e promover as condições básicas de saúde para ele são, em sua maioria, pensadas e realizadas com a contribuição do conceito de educação. Mais especificamente, quando se trata de retornar aos cuidados iniciais que não receberam a devida atenção é comum dar o nome de reeducação. (RÖHR, 2013).

Como Röhr (2013) afirma, em muitas instituições educativas, diversos aspectos são deficitários no que concerne à saúde e ao bem-estar físico para uma plena aprendizagem. Alguns dos mais visíveis, por exemplo, são: a notoriedade dada à disciplina de Educação Física em seus vieses teórico e prático; os cuidados voltados à nutrição dos estudantes por meio da merenda escolar; a acomodação fundamental ao corpo físico nos espaços escolares, sobretudo nas salas de aula etc.

Referente à dimensão sensorial, a formulação da meta educacional trata de intervir pedagogicamente nos cinco sentidos do corpo humano para educar os estudantes à utilização apropriada e saudável desses sentidos, a desenvolverem as faculdades neles envolvidas e a discernirem os limites que permitem a sua autonomia sobre as suas próprias sensações. O funcionamento da percepção sensível dos sujeitos, bem como os erros e disfunções no uso dos sentidos, são elementos que também necessitam de atenção, reflexão e intervenção. (RÖHR, 2013).

Por conseguinte, a dimensão emocional é uma das que mais necessitam de atenção na tarefa educacional, visto que muitas emoções nocivas provocam atitudes e comportamentos negativos e prejudicam a aprendizagem e a relação com os outros. Raiva, insegurança, desmotivação e passividade são exemplos de estados emocionais capazes de originar entre os estudantes problemas comportamentais que muitos educadores não conseguem compreender, ajudar a sanar ou tomar conhecimento da situação condicionante do desequilíbrio. "A meta educacional, em relação à dimensão emocional seria a busca do equilíbrio emocional em que todas as emoções encontram a forma adequada de se expressar, sem perder o controle sobre elas e sem recalá-las". (RÖHR, 2013, p. 162).

No julgamento das emoções somos propensos a fazer uma atribuição situacional aos nossos estados e reações negativos, acreditando que estes são justificáveis e toleráveis diante da situação específica. Julgando as emoções negativas dos outros, no entanto, costumamos fazer uma atribuição disposicional, relacionando os desequilíbrios ao próprio eu das pessoas. Do contrário, tendemos a ver o nosso equilíbrio emocional como uma conquista do nosso eu, e o equilíbrio emocional dos outros apenas como um resultado das circunstâncias. (RÖHR, 2013).

É comum ao ser humano, através do mecanismo de autodefesa, esconder de si mesmo os seus estados emocionais que necessitam ser tratados, o que pode dificultar "uma ação educativa ou autoeducativa para superá-los". (RÖHR, 2013, p. 163). As variáveis da dimensão emocional podem ter um impacto direto no processo educacional, o que justifica a precisão da

categoria de análise e reflexões teóricas sobre ela.

Na atuação pedagógica do educador, atitudes ou palavras insensíveis resultantes de desequilíbrios que não foram superados podem causar danos e traumas profundos na vida escolar, acadêmica, pessoal e emocional dos educandos. “Conhecemos também o contrário. Uma palavra, no momento certo, um gesto de compreensão da situação emocional do educando, uma repreensão de uma emoção descontrolada, aceita pelo educando, podem iniciar mudanças profundas na sua vida”. (RÖHR, 2013, p. 163).

Entretanto, a educação atual com a sua cultura racionalista pouco investe nos estudos sobre o lado emocional. O foco e o valor da tarefa educacional são atribuídos, exageradamente, à razão. Apesar de as capacidades mentais serem imprescindíveis na tarefa, a educação não deve se reduzir a esta dimensão. A meta educacional no âmbito da dimensão mental baseia-se em propor atividades que expandam as suas capacidades, em ter consciência dos limites da validade própria razão e ter ética em sua utilização, não a usando simplesmente como uma ferramenta das vontades. (RÖHR, 2013).

Segundo Röhr (2013), é a partir da educação da própria racionalidade que se origina o pensamento crítico em relação às propostas reducionistas e tendenciosas que permeiam nas ciências e na sociedade. Sendo assim, a educação da dimensão mental permite ao ser humano a abertura para os aspectos da integralidade e da espiritualidade, já que correspondem nesse ponto de vista.

Perpassando por todas as dimensões imanentes esclarecidas acima, as dimensões temático-transversais, em sua diversidade, também devem ser ponderadas na

formulação da meta educacional. Algumas das principais são: a dimensão político-econômica, alvo de maior ênfase da educação atual devido aos fins de profissionalização e cidadania; e a dimensão ética que, segundo a ideia de humanização, é digna de receber mais destaque no processo educacional, uma vez que a ética é o fundamento para todas as questões políticas e econômicas. (RÖHR, 2013).

Eis outros exemplos: as dimensões relacional-social e comunicativa presentes nas relações que envolvem a tarefa educacional e nas metodologias das disciplinas escolares; as dimensões ecológica, étnica e de gênero, cujo crescimento das suas reflexões depende do engajamento conferido a elas; a dimensão sexual-libidinal, como uma das mais preocupantes em razão das possíveis consequências físicas e emocionais acarretadas pela crescente liberalidade nesta dimensão entre os jovens e adolescentes; e a dimensão místico-mágico-religiosa que agrega o valor cultural da diversidade de mitos e religiões a serem englobados mesmo na educação laica. (RÖHR, 2013).

No que tange à dimensão espiritual, apesar da conceituação de espiritualidade ainda ser insuficiente, Röhr (2010) também desenvolve reflexões pedagógicas abrangendo a dimensão transcendente. Tal qual na acepção de integralidade humana em que a dimensão espiritual deve estar interligada às outras dimensões básicas, a educação associada à espiritualidade não é uma prática isolada das demais atividades educativas, nem demanda conteúdos isolados ou um tempo sagrado dedicado a ela. Se assim fosse, ocorreria a mesma separação entre a dimensão transcendente e as imanentes.

Podemos afirmar que as nossas realizações nas dimensões temáticas só se tornam realmente humanas quando incluem todas as dimensões básicas, da física até a espiritual. Com isso afirmamos não só que todas as dimensões imanentes e temáticas têm importância na educação espiritual, mas também que só na inclusão da dimensão espiritual a educação alcança sua realização como formação humana no seu sentido mais profundo. (RÖHR, 2010, p. 38).

A educação espiritual se realiza quando perpassa por todos os momentos da tarefa educacional. Nesse sentido, é plausível o aproveitamento cultural de textos sagrados, literaturas específicas ou mitologias que podem ser utilizados no ensino das diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar. “Não existe nada que não possa ser aproveitado para preparar o educando para sua vida espiritualizada”. (RÖHR, 2010, p. 39). Contudo, não objetiva reduzir-se didaticamente a estes conteúdos privilegiados.

Vale salientar que a educação espiritual se inicia quando as atividades educativas compreendem cada uma das dimensões imanentes, já que o cuidado com estas proporciona a abertura para defrontar-se com a espiritualidade. O educador precisa estar atento às prováveis deficiências na tarefa educacional que influenciam negativamente no corpo, nos sentidos, nas emoções, na mente e, conseqüentemente, bloqueiam o desenvolvimento espiritual dos educandos. (RÖHR, 2010).

É óbvio que uma pessoa que não aprendeu a desenvolver certo controle sobre os seus impulsos físicos, que não sabe gerar um

determinado equilíbrio na sua vida emocional ou que não sabe ordenar os próprios pensamentos, não vai ser capaz de viver coerentemente com o princípio ético o qual intuiu como incondicional. (RÖHR, 2010, p. 39).

Portanto, não há um processo educacional capaz de tocar diretamente na dimensão espiritual ou que discipline o educando a se comprometer com ela compulsoriamente. Pelo contrário, voltar-se à espiritualidade é um comprometimento pessoal, um ato livre e intuitivo possibilitado pelo preparo das dimensões imanentes. Nesse seguimento, a educação espiritual decorre de uma intervenção indireta na qual o educador apenas “prepara o terreno” para que o educando, em sua autonomia, se comprometa com princípios éticos incondicionais. Simultaneamente, é impossível expressar aos educandos com suficiência ou com uma linguagem direta valores metafísicos. “Como é que ele vai dizer o indizível? Como comunicar o transcendente nas formas de linguagem imanentes?” (RÖHR, 2010, p. 40).

Desse modo, Röhr (2010) aponta o exemplo do educador como uma maneira de intervenção indireta para educação espiritual. Visto que a espiritualidade é uma busca pessoal, o exemplo em questão não é um padrão a ser imitado. O educador se torna um exemplo à medida que se compromete com os seus próprios valores éticos e espirituais, demonstrando congruência entre as suas certezas e a forma como age na tarefa educacional. Assim ele incentiva o educando a buscar as suas certezas pessoais e viver coerente com elas. Lembrando que as certezas do educando podem ser diferentes das certezas do educador.

Na educação espiritual a falta de coerência é desastrosa. O educador que apela pelos sentidos mais profundos da vida humana e ao mesmo tempo os desrespeita, gera uma desconfiança no educando que é difícil de recuperar. [...] o educador, para atuar indiretamente no seu educando, precisa da confiança dele. (RÖHR, 2010, p. 41).

O fenômeno da confiança é indispensável na educação que compreende a integralidade humana e a espiritualidade. No entanto, das últimas décadas aos tempos atuais, denota-se uma crescente oposição ao princípio de confiança, baseada no pensamento de que acreditar em algo deste mundo que se apresenta como confiável pode representar uma ilusão, ingenuidade ou alienação. O discurso da desconfiança é resultante das fragilidades e contaminações presentes nas diversas instâncias sociais que, por natureza, deveriam transmitir confiança. (RÖHR, 2013).

São instituições públicas e instâncias políticas com corrupções em seus sistemas; a mídia que dissemina desconfiança ao selecionar e repassar notícias de cunho negativo acerca da realidade; as instituições religiosas com os seus imperialismos políticos e econômicos e as constantes polêmicas de explorações aos seus fiéis; a educação pública que, diferente da privada, não tem credibilidade aos olhos da sociedade etc. Proveniente disso, o mal da desconfiança na geração contemporânea está comprometendo o desenvolvimento das relações e produzindo vínculos cada vez mais rasos e vazios. (RÖHR, 2013).

A confiança que comumente permeia na sociedade

é uma de origem superficial, gerada através das mensagens e propagandas dos meios de comunicação, que promovem figuras públicas, artísticas e políticas, e promovem os conhecimentos promulgados pela ciência como verdadeiros. Distinta dessa, a confiança a ser discutida é conceituada como um fenômeno espiritual, tal qual os pressupostos já elucidados sobre a integralidade humana. “Contudo, já demonstramos que a transcendência de um conceito só se revela na imanência. É da imanência que temos de partir, para transcendê-la”. (RÖHR, 2013, p. 179).

No campo da imanência, a conquista da confiança diante da vida começa pelo estado e funcionamento do corpo físico, pelo nível de saúde, força e vitalidade presentes no mesmo. Assim também nos sentidos do corpo. A confiança pode variar de acordo com as interferências – positivas ou negativas – que o ser humano faz na sua própria natureza física e sensorial. Já na dimensão emocional, a aquisição da confiança está mais atrelada ao mundo externo e à nossa relação com os outros. O próprio desenvolvimento emocional do ser humano depende, desde a infância, das relações de confiança construídas na convivência, no ambiente em que uma criança cresce. Todavia, a estabilidade dessa confiança continua variável conforme às influências externas. (RÖHR, 2013).

É possível que uma pessoa advinda de um ambiente de confiabilidade perca a confiança em tudo, por causa de uma vivência traumática, ou, ao contrário, mesmo sendo mais raro, uma pessoa que se criou em meio a desconfianças possa começar a confiar por ter recebido um gesto de confiança. (RÖHR, 2013, p. 181).

Na dimensão mental, a confiança é universalmente garantida em relação a, por exemplo, verdades lógicas e matemáticas, tendo em vista que não há espaço para desconfiança no que tange aos axiomas pressupostos pela razão. Entretanto, o princípio de confiança em análise transcende essas certezas absolutas, pois, “o ato de confiar supõe a possibilidade de ser decepcionado, de ter sua confiança traída”. (RÖHR, 2013, p. 182). Ainda no campo da razão, muitos teóricos como Kant e Nietzsche deixaram um legado de discursos alertando a necessidade de desconstruir qualquer confiança em conhecimentos sobre o mundo real e subjetivo. (RÖHR, 2013).

Nessa perspectiva, Röhr (2010) questiona se realmente vale a pena viver uma vida sem confiança em algo metafísico, sem a crença na existência do bem, do belo e de uma verdade capaz de trazer esperança para o viver e de motivar o ser humano ao seu propósito existencial. Por exigir também um comprometimento pessoal e incondicional, “a confiança não se sustenta nas dimensões imanentes do ser humano. Principalmente por parte da nossa racionalidade somos capazes de suspeitar [...] motivações veladas, egoístas e negativas”. (RÖHR, 2010, p. 42). É um fenômeno que começa nas dimensões imanentes, mas só se mantém na dimensão espiritual.

Ademais, Röhr (2013) explicita que o princípio em análise é mais do que uma confiança na vida, no mundo ou numa pessoa singular. Trata-se da crença no Ser num sentido humano geral, denominada confiança no Ser, que também se firma na dimensão espiritual. Como se trata de uma decisão pessoal, a confiança no Ser não pode ser legitimada ou criticada, nem se realiza por meios emocionais ou racionais, e sim no momento de uma

experiência concreta. Também não é um ato de fuga ilusória ou ingenuidade, mas é uma forma de viver que reconhece o quanto o mundo é contaminado por desconfianças, crueldades, mentiras e fragilidades, e simultaneamente ter a esperança num sentido de vida inicial propriamente humano. (RÖHR, 2013).

Apesar da relevância dos outros pressupostos e fenômenos da espiritualidade, a confiança no Ser tem uma significância mais profunda na educação espiritual. Com o aspecto da relação pedagógica, a educação pode preparar o ser humano para essa postura, inicialmente com o educador conferindo confiança ao educando como “uma especial força de transformação positiva”. (RÖHR, 2013, p. 189).

O ato de desconfiar de uma pessoa, conseqüentemente fará com que ela reproduza as características ruins que o outro já espera dela. Em contrapartida, a confiança depositada em alguém pode transformá-lo numa pessoa melhor, segundo o que o outro pressupõe dela. Assim, a crença que o educador possui sobre uma criança pode ser autorrealizadora e tocar diretamente na sua formação humana e escolar. (RÖHR, 2013).

A formação da confiança na educação se revela durante três momentos do desenvolvimento humano. No período da primeira infância, as crianças são vulneráveis às influências emocionais ainda mais que os adultos, portanto, é nesta fase que os pais e educadores devem dedicar-se a elas com uma postura de proteção, segurança, amor, alegria e paciência, proporcionando uma atmosfera pedagógica de confiança. “Só nessa atmosfera a criança pode desenvolver a confiança em si mesma e em relação ao mundo”. (RÖHR, 2013, p. 192).

Em seguida, no decorrer da maturação da criança, é necessário romper um pouco com o mundo da demasiada proteção e permitir que ela viva as suas experiências de crises, questionamentos e conflitos. “Já no ciclo das pessoas mais próximas não se pode sustentar para sempre uma imagem de um mundo incólume”. (RÖHR, 2013, p. 192). Neste segundo momento, o educando se torna consciente das falhas e imperfeições das pessoas que o cercam e da realidade. Ao ser confrontado com essas situações dolorosas, ele passa a desenvolver a sua capacidade crítica frente à possibilidade de atitudes e comportamentos negativos do ser humano. Com base nesses fatos, ele compreende a lógica dos apelos para a desconfiança. (RÖHR, 2013).

No entanto, “desenvolver as nossas forças mentais para analisar, racional e criticamente, os fatos da vida humana que merecem a nossa desconfiança traz em si uma tendência sedutora”. (RÖHR, 2013, p. 194). A busca frenética por desvendar a maldade por trás de tudo e de todos é atraente e se generaliza principalmente na adolescência. Essa tendência é crescente até que o ser humano não consiga mais confiar na existência da bondade humana e, por conseguinte, “o medo, a solidão, o egocentrismo e o desespero tomam conta de nós”. (RÖHR, 2013, p. 194).

Diante disso, o terceiro momento na formação humana e educacional parte da necessidade do educando em reconquistar a crença no sentido da vida e a confiança em si mesmo e em relação ao mundo. Porém, essa nova fundamentação não pode ser estabelecida por uma confiança de laços emocionais ou capacidades mentais. Só é possível com a confiança da dimensão espiritual: a confiança no Ser. (RÖHR, 2013).

Se a confiança no Ser é uma conquista do indivíduo, baseada num ato de liberdade, na ousadia de confiar apesar de tudo, sacrificando-se na convivência aberta com o outro, testemunhando-a não só em confissões verbais, mas no engajamento em atos concretos, como o educador vai fazer com que o seu educando assuma essa atitude? (RÖHR, 2013, p. 195).

Primordialmente, o educador tem de se comprometer com o princípio de confiar no Ser para, sucessivamente, acreditar que o educando também pode obter a sua própria confiança no Ser. Posto isto, as decepções e experiências ruins vivenciadas pelo educando não podem ser pretextos para o educador incentivá-lo às desconfianças. A educação que direciona para a desconfiança estimula o educando à relação EU-ISSO, a qual se resume ao sujeito e aos eventos que lhe ocorrem, impulsionando-o ao isolamento do mundo e das pessoas caso as circunstâncias sejam negativas. (RÖHR, 2013).

Em contrapartida, a educação espiritual fundamentada na confiança no Ser pode promover a relação EU-TU, na qual o educando se abre corajosamente ao encontro do outro, se permitindo confiar no outro – sobretudo o seu educador – e ser transformado por experiências mais profundas, mesmo que estas não aconteçam com tanta frequência na tarefa educacional. Além da confiança, o fenômeno do amor incondicional suscita a abertura e os encontros na relação EU-TU, haja vista que somente o amor de natureza intuitiva e espiritual possibilita a relação entre pessoas com certezas e crenças distintas. (RÖHR, 2013).

Contudo, não existe a garantia da infalibilidade dessa tarefa, também há probabilidades de sobrevir um fracasso na atuação pedagógica, “partindo do fato de que a confiança no Ser não pode ser forçada e nem o mais confiante educador pode garantir que o seu educando desenvolva uma confiança no Ser [...]” (RÖHR, 2013, p. 197).

O fracasso em análise envolve a dimensão espiritual, distinto dos erros recorrentes nos conteúdos curriculares ou nas metodologias de ensino que só atingem o educador externamente e podem ser facilmente reparados ou evitados. É de natureza espiritual em virtude da crença na suposta liberdade que o educando tem de aceitar ou não o encontro com o outro. E também porque o empenho íntimo e sincero do educador em confiar – ainda que saiba das chances de fracassar e do perigo de decepções – exige um ato de fé que transcende o seu conhecimento realista sobre as suas experiências de insucesso. (RÖHR, 2013).

Na educação orientada à espiritualidade, o fracasso pode atingir o educador em seu íntimo. Isso justifica o fato de muitos educadores estarem imersos em desânimo, desmotivação, cansaço e, em alguns casos, depressão. Diante disso o educador precisa, mediante a sua própria dimensão espiritual, renovar a sua coragem e o seu engajamento de confiar novamente, tendo em vista que a aposta da confiança é substancial à utilização da espiritualidade como categoria de análise da educação. (RÖHR, 2013).

O educar, nesse sentido, é um exercício espiritual do próprio educador. Se ele assume a tragicidade da inevitabilidade de possíveis

fracassos e as suas realizações mais íntimas no acordar do seu educando para a espiritualidade com serenidade e equilíbrio, ele alcança o que é humanamente possível ser solicitado a um educador. É bom lembrar, por último, que os educadores que optam por esse caminho estão caminhando nele, sem poder cogitar que chegaram ao seu fim. (RÖHR, 2010, p. 49).

Conclusões

A partir da construção dos argumentos deste arcabouço teórico, fica elucidado que o genuíno significado da espiritualidade em análise é a ideia de humanização. E a humanização somente é completa se tiver como alicerce o discernimento da integralidade humana. O ser humano possui um corpo físico, sensações físicas, estados emocionais e faculdades mentais como dimensões básicas imanentes, mas também é dotado de uma dimensão espiritual transcendente que tem de ser reconhecida e desenvolvida conjuntamente com as imanentes.

Destacam-se também as dimensões temático-transversais, cuja realização plena de cada uma se dá no funcionamento dinâmico de todas as dimensões básicas. Através da acepção de integralidade, torna-se compreendida a necessidade de atenção e cuidado com cada dimensão humana, em virtude da mútua interdependência entre elas e dos efeitos positivos ou negativos que podem causar umas sobre as outras.

Vale lembrar que o exercício íntimo da dimensão espiritual como humanização é algo distinto do conceito de religião e independe do indivíduo ser praticante ou não de uma crença religiosa específica. Contudo, comunga

com a religião no aspecto de exigir um ato de fé e na convicção de um sentido da vida. O caminho da espiritualidade é uma individuação pessoal, é voltar-se para dentro de si mesmo, podendo ter ou não uma referência externa como verdade consoladora, mas sem petrificá-la ou intimá-la aos outros. É também um autoconhecimento por meio da introspecção que atenta para toda a multidimensionalidade, analisando as feridas e os erros que precisam ser tratados e revendo os padrões que condicionam o nosso eu e influenciam em nossas decisões.

Esta humanização é possível pelo comprometimento intuitivo e incondicional com princípios éticos e metafísicos. Portanto, a pressuposição filosófica acerca da liberdade, intuição, sujeito, linguagem, verdade e amor constitui um fundamento de certezas espirituais presentes na formação humana. Enfatiza-se também a coerência que deve haver entre os valores transcendentais do ser humano e as suas ações, na sua relação consigo mesmo e com os outros, com vistas a um viver ético na sociedade e, principalmente, no campo educacional.

Considerando que, subjetivamente, a educação pode promover a humanização dos sujeitos, a mesma deve ser por natureza um processo intencional. Nos limites das dimensões imanentes, o ser humano já se desenvolve por meio do processo biológico de hominização. A educação, por conseguinte, tem a intenção de guiá-lo o mais próximo possível das potencialidades humanas que transcendem a sua maturação natural.

A associação da tarefa educacional com a espiritualidade parte do pressuposto de que a educação pode ser um caminho que conduz os sujeitos envolvidos (educador e educando) na direção da formação humana

integral. De maneira livre e autônoma, sem qualquer imperativo. O preparo para incluir a dimensão espiritual nos processos educativos começa quando as práticas pedagógicas favorecem o cuidado com as dimensões básicas imanentes, uma vez que:

[...] a falta de educação direcionada às dimensões física, sensorial, emocional e mental pode boicotar facilmente a espiritual. Torna-se, portanto, prioridade atender às necessidades físicas, gerar um bem-estar sensorial, ensinar e equilibrar os estados emocionais, e a desenvolver as capacidades mentais [...] (RÖHR, 2011, p. 66).

Desse modo, a educação espiritual se realiza em uma intervenção indireta, na qual o educador deve ser um exemplo de comprometimento com a sua própria espiritualidade. O educador precisa ser o primeiro a fazer esse exercício em sua vida e atuação docente, para que consiga estabelecer o princípio de confiança entre ele e os seus educandos, e consiga despertá-los também à sua dimensão espiritual e ao processo de humanização. A espiritualidade como categoria de análise na educação que compreende a integralidade humana pode educar o ser humano ao ato de fé na existência do bem, do belo e do verdadeiro. Bem como educar para o respeito, a abertura e as relações em meio à diversidade de crenças e certezas existenciais.

Referências

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** Vol. I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

RÖHR, Ferdinand. Características da dimensão espiritual. *In*: RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação. Editora Mercado de Letras. Campinas, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Dimensões básicas e temático-transversais. *In*: RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação. Editora Mercado de Letras. Campinas, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Educação e compreensão integral do ser humano. *In*: RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação. Editora Mercado de Letras. Campinas, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Educação e espiritualidade. *In*: RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação. Editora Mercado de Letras. Campinas, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e educação. *In*: RÖHR, Ferdinand. **Diálogos em educação e espiritualidade**. Editora Universitária UFPE. Recife, 2010.

RÖHR, Ferdinand. **Espiritualidade e formação humana**. Revista Poiésis; Biopolítica; Educação e Filosofia, p. 53-68, 2011.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade, integralidade e sentido

da vida. *In:* RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade:** contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação. Editora Mercado de Letras. Campinas, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e religião. *In:* RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade:** contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação. Editora Mercado de Letras. Campinas, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Introdução. *In:* RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade:** contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação. Editora Mercado de Letras. Campinas, 2013.

Myrvia Ferreira de Vasconcelos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: myrviavasconcelos@gmail.com

Rodrigo Silva Rosal de Araújo.

Doutor em Filosofia. Professor do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: rodrigosal@gmail.com

Submetido: 22/08/2021

Aprovado: 15/09/2021