

Ferdinand Röhr
(org.)

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

Alexandre Simão de Freitas
Aurino Lima Ferreira
José Policarpo Junior
Maria Betânia do Nascimento Santiago

3ª edição revisada

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

**Ferdinand Röhr (org.)
Alexandre Simão de Freitas
Aurino Lima Ferreira
José Policarpo Junior
Maria Betânia do Nascimento Santiago**

3ª Edição Revisada

**Editora
Universitária**  **UFPE**

**Recife
2019**

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

D536 Diálogos em educação e espiritualidade [recurso eletrônico] /
organizador, Ferdinand Röhr... [et al.]. – 3. ed. – Recife: Ed.
UFPE, 2019.

Até a 2^a edição a obra foi em formato impresso.
Vários autores.
Inclui referências.
ISBN 978-85-415-1117-9 (online)

1. Educação. 2. Espiritualidade. 3. Professores – Formação. I.
Röhr, Ferdinand (Org.).

370.11

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2019-039)

APRESENTAÇÃO

Os textos que compõem este livro expressam o esforço de uma trajetória de pesquisa que se iniciou formalmente no ano de 2004, por ocasião da fundação e registro do Grupo de Pesquisa *Educação e Espiritualidade*. Pode-se dizer, entretanto, que ainda antes dessa data, a temática já era objeto de reflexão, de estudo e pesquisa por parte de alguns autores deste livro. Assim, há mais de cinco anos os trabalhos dos autores vêm se concentrando no estudo da relação conceitual entre educação e espiritualidade, o que tem se consubstanciado em artigos publicados em anais de eventos e em periódicos, em orientações de iniciação científica, de mestrado e de doutorado realizadas, de modo que o conjunto do que se oferece neste livro, embora de natureza introdutória à compreensão do binômio conceitual aqui proposto, já possui lastro de vários anos de investigação, teorização e apropriação em espaços intra e extra-acadêmicos.

Assim, a despeito de a produção aqui apresentada assentar-se em uma trajetória de anos de estudo e pesquisa, os textos que compõem este livro são igualmente o resultado direto e específico de uma série de cinco seminários sobre Educação e Espiritualidade realizados ao longo do segundo semestre de 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, e do debate teórico estabelecido entre os autores após os seminários referidos. A intenção de realizar os seminários e de publicar seus resultados tem por objetivo sintetizar o entendimento do que cada um de nós, autores, compreendia por espiritualidade e por sua relação determinada com o campo educacional, uma vez que apesar de nutrirmos grande proximidade existencial no que tange à relação entre educação e espiritualidade, também temos compreensões singulares que residem, em última instância, no modo próprio de cada um pensar e viver o vínculo conceitual que é aqui objeto de nossas reflexões.

Ao assim proceder, temos em mente oferecer ao público uma reflexão de conjunto que pudesse simultaneamente servir de introdução à temática e também esclarecer nossa posição sobre diversos questionamentos que costumam emergir de modo esparso, sem que tenhamos a oportunidade de dar-lhes tratamento articulado e sistemático. Por outro lado, era e continua sendo nosso intento demonstrar, ainda que por meio das diferentes visões de cada um de nós, que o binômio conceitual educação/espiritualidade não constitui algo fortuito ou aleatório.

Ao contrário, trata-se de uma relação necessária que deriva do entendimento próprio da educação, de sua finalidade e do seu modo genérico

e singular de afirmação, embora tal compreensão seja igualmente inseparável de uma atitude filosófica e existencial que se pergunta por aquilo que o homem é, pelo destino que lhe cabe intrínseca e singularmente neste mundo, considerando seu estatuto de liberdade e enfrentamento face aos acontecimentos e ao devir que se lhe descortina. Com isso queremos expressamente assinalar que não concebemos a relação entre educação e espiritualidade como mais uma das várias tendências que expressam modismos temporários que propõem fazer o campo educacional reverberar o que se julga importante ou digno de reflexão nos demais campos do conhecimento.

Embora, especialmente no Brasil, a relação entre educação e espiritualidade não se apresente aos olhos da maioria com a legitimidade intrínseca que outros assuntos da ciência gozam em suas áreas particulares, estamos cientes de que o vínculo conceitual entre as duas temáticas é tão antigo e suas expressões teóricas tão numerosas quanto vários outros aspectos do que hoje é admitido como científica e teoricamente dignos pela ciência e pela filosofia. Ainda antes de Platão, poderíamos encontrar fragmentos filosóficos e protocientíficos que atestariam facilmente a natureza milenar do objeto que ora nos ocupa a reflexão. Também na Grécia antiga, a noção de Paideia, que permanece em modificadas versões ao longo dos séculos desde os tempos homéricos até o helenismo clássico, é capaz de atestar, em diversos momentos, a propriedade do vínculo entre os dois conceitos, o que evidencia que a relação educação/espiritualidade jamais foi ignorada como alheia à estrita reflexão educacional e à filosofia, mesmo que tal entendimento jamais tenha sido hegemônico na educação, na filosofia e nas ciências.

O próprio fato de seu caráter minoritário e de menor influência diante de outras temáticas e escolas, ainda que jamais reduzido à inexistência, é por si só sinal de que tal vínculo conceitual refere-se a algo cuja realização sempre foi e continua sendo um ideal orientador que em poucos casos e contextos se vê realmente concretizado, pelas próprias exigências que aquele impõe. Assim, ainda que um contexto e época particulares, em especial o campo científico-educacional do Brasil do início do século XXI, contemplem com reservas ou caracterize como exótica tal reflexão – o que não é verdadeiro para todos os que fazem parte dessa área do conhecimento –, a mesma já possui suficiente tradição teórica e científica, de modo que não se trata de um modismo que para alcançar legitimidade tenha que pedir licença aos paradigmas educacionais e científicos dominantes.

Assim, sem abrir mão da fundamentação que legitima nosso presente objeto, é nosso intento oferecer tais reflexões ao próprio campo educacional e às ciências afins, para que a temática possa ser entendida em sua razoabilidade e pertinência, para que daí também possam emergir outras reflexões, pesquisas, intervenções práticas e orientações para uma vida apropriada e digna do ser humano consciente de sua posição e singularidade no mundo.

Este livro compõe-se de três partes. Na primeira, denominada *Abordagens*, encontram-se os cinco capítulos que se originaram das apresentações dos autores em cada um dos seminários anteriormente mencionados. A segunda, compreendida como *Debates*, constitui-se de mais cinco textos, cada um deles manifestando a análise de cada autor sobre os textos apresentados. Trata-se, portanto, de uma tentativa de estabelecer tanto as aproximações quanto as especificidades no modo de abordar a temática, esclarecendo os diversos balizamentos que orientam o debate atual. Por fim, a terceira parte, denominada *Diálogos*, dedica-se a apresentar os pontos de convergência e de síntese entre as diferentes perspectivas discutidas e que podem nortear os estudos, pesquisas e reflexões sobre a relação educação e espiritualidade.

Esperamos e desejamos que esta obra possa contribuir para a compreensão de várias pessoas que se questionam sobre o sentido da educação do homem como um ser livre e também social, histórica e culturalmente situado, e que possa proporcionar, por menor que seja, uma centelha de esperança fundamentada que se torne compromisso pessoal e singular de cada um, especialmente dos educadores, com a formação do homem segundo a legitimidade e natureza que lhe são próprias.

Os Autores

PRIMEIRA PARTE: ABORDAGENS

CAPÍTULO 1

ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

Ferdinand Röhr

Existem, basicamente, duas formas de abordar uma temática tão ampla quanto a Espiritualidade e a Educação. Uma é exemplificar essa temática, reduzindo-a a uma questão específica ou concentrando-se num autor que trata dessa questão. A outra possibilidade seria tentar fornecer um panorama mais amplo, delimitar o âmbito da temática, abordar as questões fundamentais em termos mais gerais. É nesse segundo sentido que vamos proceder na nossa contribuição à temática ¹.

Com certeza, vamos nos utilizar de resultados de várias pesquisas já realizadas sobre aspectos do tema, mas o objetivo principal dessa reflexão é apresentar uma síntese conceitual que nos deve servir de fio condutor para futuras pesquisas com o intuito de aprofundar e especificar mais ainda os aspectos já encontrados. A consequência de uma abordagem desse tipo é que não podemos contar com os aprofundamentos necessários a cada aspecto levantado. Esses aprofundamentos, na medida em que não se encontram já em trabalhos anteriores, fazem parte da proposta do campo de pesquisa que a própria temática indica. Trata-se, portanto, de um artigo de caráter programático sobre um campo de estudos, que na realidade social toma formas sempre mais diversas e díspares.

Com certa frequência assistimos, hoje em dia, a pessoas se declarando espiritualistas. Sem sombra de dúvidas, recebemos as mais variadas respostas quando perguntamos o que de fato significa isso para essas pessoas. Nelas há em comum: a rejeição do materialismo, seja ele político, econômico, filosófico ou ateu em geral; a crença numa força superior ao homem, que confere sentido à vida; e, no mínimo, um distanciamento em relação às religiões formais e tradicionais. Nas demais, os conceitos podem variar das mais rasteiras declarações de autoajuda até os mais sinceros esforços de harmonizar-se consigo, com a humanidade e com o cosmo. Podem ter os coloridos do esoterismo mais folclórico, podem prover dos sectarismos de rituais e poderes inventados e vazios, de consumo de alucinógenos sob a manta de prática religiosa, do sincretismo aleatório de religiões num suposto espírito ecumênico, de um esforço holístico de juntar

¹ Isso não significa que nos sentimos, em alguns pontos, obrigados a entrar em análises mais específicas. Em outras temáticas limitamo-nos a apontar análises já feitas ou literatura pertinente a elas.

ciência, filosofia e tradições religiosas, especialmente as orientais, e, finalmente, da sincera busca de encontrar nas religiões a sua verdadeira essência. Não pretendemos, na nossa reflexão, fazer uma análise crítica de todas essas tendências que advogam para si a condição de espiritualistas. Julgamos mais produtivo submetermo-nos ao esforço de contribuir para um conceito de espiritualidade que tenta distanciar-se dos modismos do nosso tempo, compreendendo-a como parte fundamental e perene da humanização do ser humano. Propomos, portanto, esboçar, num primeiro passo, a nossa compreensão da espiritualidade para, em seguida, desenvolver algumas reflexões em torno da formação humana, como resultado daquela compreensão.

Em primeiro lugar, refletir sobre a espiritualidade implica, no nosso pensar, levar em consideração a integralidade do ser humano. Se admitirmos, inicialmente de forma provisória, que a espiritualidade é uma das dimensões que fazem parte do ser humano, não podemos vê-la de forma isolada, sem nexos com as dimensões “profanas”. Criar um distanciamento intransponível entre a espiritualidade e as demais dimensões – afirmamos com antecipação – gera um misticismo falso e nocivo à formação humana. Essa primeira observação solicita uma apresentação breve das dimensões que, na nossa percepção, fazem parte do ser humano. Não pretendemos elencar um conjunto completo e totalmente sistematizado dessas dimensões. Acreditamos que isso nem é possível. Estamos cientes também da possibilidade de fazer outras divisões e inter-relações. O que importa é dar uma ideia da direção em que pensamos.

Distinguimos, num primeiro passo, cinco dimensões que chamamos de básicas. A *dimensão física*, inclui a corporalidade físico-biológica, da qual em parte nem temos percepção. A *dimensão sensorial* é representada pelas nossas sensações físicas, calor-frio, dor-prazer físico, doce-amargo, etc., enfim a percepção que temos através dos nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A *dimensão emocional* abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc.) e suas respectivas movimentações e compensações. A *dimensão mental* do ser humano inclui, em primeiro lugar, o racional e lógico no sentido mais restrito, quer dizer aquela parte em que correspondemos naquilo que pensamos com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática), mas também a capacidade de reflexão - de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo -, a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e criação de ideias e finalmente a nossa intuição em que sabemos sem poder

justificar em última instância por que sabemos.² O que é mais difícil de identificar é a quinta, a *dimensão espiritual*. Não se confunde essa dimensão com a religiosa, que em parte pode incluir a espiritual, mas que contém algumas características como as da revelação como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social que dessa forma são estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual. Podemos nos aproximar da dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas. Nesse sentido, podemos chamar essas dimensões de imanentes e a dimensão espiritual de transcendente. Das dimensões imanentes temos evidências constantes. A dimensão espiritual transcende a realidade empiricamente verificável e nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela. Posso viver nas dimensões imanentes sem ser comprometido com nenhum aspecto delas. Entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que isso se torna apelo incondicional para mim.³ Aprofundamos as questões envolvidas nessa breve caracterização da dimensão espiritual, logo após a apresentação da nossa visão sobre a integralidade do ser humano.

Quando organizamos as dimensões básicas do ser humano na sequência matéria física, sensação física, dimensão emocional, mental e espiritual, assim fizemos de acordo com a densidade de cada realidade, considerando todas de ordem material, portanto de qualidade distinta. A escala vai da matéria mais densa, a matéria física, até a mais sutil, a espiritual. A figura seguinte representa, nos limites que qualquer esquema inevitavelmente contém, as cinco dimensões básicas de acordo com seus graus de densidade material.

² Voltamos mais tarde para a questão da intuição, pois se trata de um elemento crucial na caracterização da espiritualidade.

³ Nessa formulação inicial da dimensão espiritual encontramos um parentesco com o conceito de existência em Karl Jaspers. Mesmo Jaspers não falando diretamente da espiritualidade, encontramos na sua filosofia, principalmente na sua metafísica, suporte conceitual para as nossas reflexões.

As cinco dimensões básicas do ser humano



Com isso, questionamos a tradicional divisão radical que a filosofia ocidental estabelece entre matéria e espírito. Como já temos possibilidade, por exemplo, de medir fluxos de pensamentos eletromagneticamente, torna-se cada vez mais difícil manter essa dicotomia tradicional. Podemos afirmar, portanto, que todas as cinco dimensões mencionadas, em certo sentido, são matéria, compreendendo matéria não necessariamente como matéria física. Temos de distinguir, nesse caso, entre matérias mais densas e mais sutis. Isso significa também que as matérias das realidades mais sutis não têm as mesmas características e não são submetidas, necessariamente, às mesmas “leis” da matéria física. Só para dar um exemplo, sabemos que a intuição humana, que é uma função da dimensão mental, não está presa às condições de espaço e tempo. Até muitas das relações entre as dimensões básicas se tornam mais compreensíveis partindo da realidade como escala entre a matéria física como a mais densa e a espiritual como a mais sutil. Podemos perceber que as realidades mais densas influenciam mais facilmente e quase que instantaneamente as mais sutis.

Quando algo causa uma dor forte, por exemplo, o nosso humor, quer dizer, o nosso lado emocional muda instantaneamente. Estados emocionais

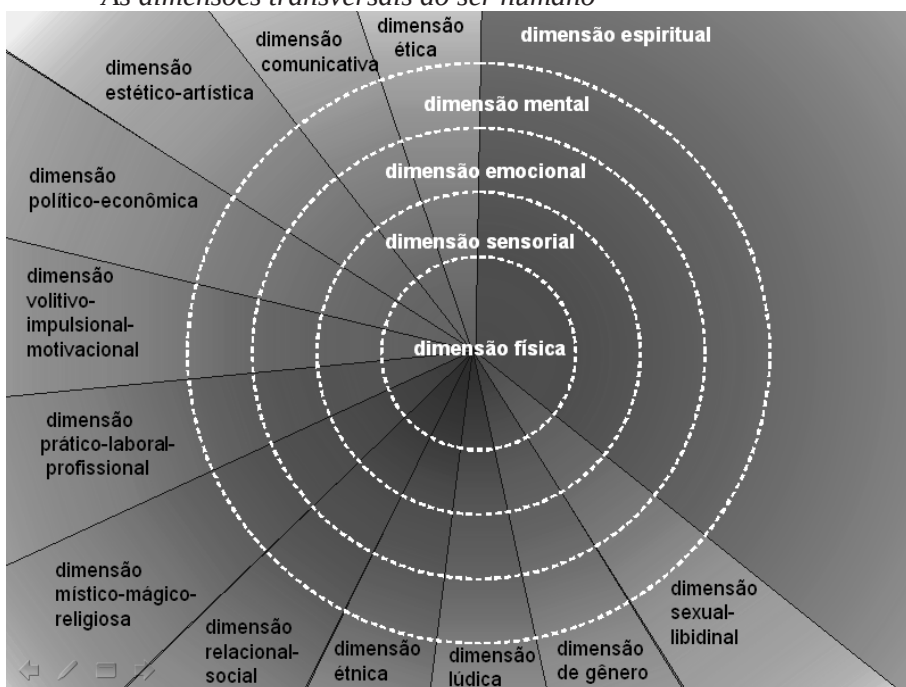
desequilibrados, ao contrário, precisam às vezes de anos e anos até se manifestarem como somatizações. Quer dizer, as realidades mais sutis não deixam de influenciar as mais densas. Como diz o ditado popular: água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. O mais comum é constatar que desarmonias e bloqueios nas dimensões mais densas impedem as atividades e manifestações das esferas mais sutis. Uma alimentação deficitária, por exemplo, pode prejudicar capacidades de aprendizagem intelectual. O estado emocional de ira pode impedir a conexão com valores éticos relacionados à dimensão espiritual. Constatamos, portanto, a hierarquia e interdependência das dimensões entre si. Na verdade, os tipos de observações que apresentamos até aqui nos ajudaram a estabelecer a sequência. A consequência imediata dessas constatações é reconhecer que não é possível interferir numa dimensão sem levar em conta as outras. E mais: tem que se atender cada dimensão naquilo que são as necessidades próprias dela. O desequilíbrio de uma dimensão, mais cedo ou mais tarde, vai desaguar no desequilíbrio das outras. Naturalmente, o desequilíbrio de uma dimensão mais densa se expressa de forma mais imediata e perturbadora do que o de uma mais sutil.

Lançando uma luz já nesse momento em direção da formação humana, podemos caracterizar dois momentos distintos. Um que chamamos de *hominização* exatamente como processo que se impõe naturalmente das dimensões mais densas sobre as mais sutis. Pertencem a esse processo de hominização todos os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais e cognitivos baseados num madurecer natural. A formação humana compreendida como *humanização*, ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual. Sob esse ponto de vista não negamos o lado espiritual como dimensão norteadora do processo de humanização. Portanto, em termos de importância na ação pedagógica, não podemos fazer esse tipo de hierarquia, pois precisamos das outras dimensões muito bem cuidadas para abrir o espaço que a dimensão espiritual assume: a função de guiar a nossa vida. O conceito de integralidade do ser humano que adotamos insiste no reconhecimento da importância específica de cada dimensão básica.

Além das dimensões mencionadas, distinguimos algumas dimensões temáticas que, por perpassarem as básicas, também podem ser chamadas dimensões transversais. Sem pretensão de sistematização, podemos mencionar a dimensão *relacional-social*, a *prático-laboral-profissional*, a *político-econômica*, a *comunicativa*, a *sexual-libidinal* e de *gênero*, a *étnica*, a *estético-artística*, a *ética*, a *místico-mágico-religiosa*, a *lúdica*, a *ecológica* e a *volitivo-impulsional-motivacional*. É impossível, como já anunciamos,

caracterizar e sistematizar essas dimensões sem que nos deparemos com superposições, zonas de intermediações e ambiguidades. É importante observar tanto a transversalidade com as dimensões básicas quanto as múltiplas relações entre as dimensões temáticas. Mencionamos um exemplo: a dimensão sexual, além de possuir interfaces com todas as dimensões transversais, perpassa na sua realização essencialmente humana todas as dimensões básicas, da física até a espiritual, e a negação desse fato degrada a mesma. A figura que segue simboliza a nossa afirmação para todas as dimensões transversais. Tentamos expressar no gráfico o fato de que todas as dimensões temáticas perpassam todas as básicas.

As dimensões transversais do ser humano



O esquema apresentado até aqui afirma a centralidade da dimensão espiritual para a formação humana. Objetivo central da nossa reflexão nessa primeira parte é aprofundar a conceituação da espiritualidade em termos filosóficos.

Precisamos nos manter cientes de que a caracterização da espiritualidade que propomos em seguida certamente não é uma mera

invenção da nossa parte. Existe um grupo de pensadores que nos inspiraram na elaboração do conceito. São basicamente: Martin Buber, Karl Jaspers, Henri Bergson, Gabriel Marcel, Otto Friedrich Bollnow, e no sentido talvez menos explorado ainda, Emmanuel Lévinas, Franz Rosenzweig, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Max Scheler e Edith Stein. Necessariamente cometemos injustiça quando apenas mencionamos essas pessoas. Existem muito mais pensadores da nossa época que incluem nas suas reflexões a dimensão espiritual, mas não se trata só de uma preocupação da nossa época. Podemos mencionar pensadores, filósofos de todos os tempos e de todas as culturas. Na nossa podemos pensar em Sócrates, Platão, Agostinho, Pascal, mas também em Friedrich Schelling, Heinrich Jacobi, Kierkegaard, não esquecendo os pensadores que contribuíram indiretamente com reflexões bastante críticas em relação à espiritualidade ou à religião como Ludwig Feuerbach, Karl Marx, Nietzsche, Sartre e outros pensadores.

Mas a temática não se restringe aos filósofos. Ela se alarga para outras produções intelectuais e culturais, principalmente a dos poetas e escritores que se empenharam em expressar algo dessa dimensão. Podemos pensar em Goethe, Friedrich Schiller, Gotthold Ephraim Lessing ou Dostoiévski, Tolstói, Dante, Saint-Exupéry bem como em escritores brasileiros como Clarice Lispector⁴, Hilda Hilst, Lúcio Cardoso ou Lya Luft. Podemos também pensar em políticos como Gandhi, cientistas como Einstein. A fila das pessoas que tocaram na espiritualidade pode-se prolongar infinitamente. Trata-se, portanto, de um fenômeno profundamente humano, que não cabe numa simples definição, bem como não podemos esperar unanimidade sobre a conceituação do mesmo. Compreender a espiritualidade é uma obra de muitas mentes e mesmo assim, sempre insuficiente e distante de um consenso.

Para iniciar a nossa contribuição relacionada à reflexão filosófica e conceitual da espiritualidade, retornamos a uma afirmação já expressa anteriormente, a saber, a da diferença entre espiritualidade e religião que vai nos servir de ponto de partida para uma conceituação mais precisa da espiritualidade.

Confrontando o conceito de espiritualidade com o de religião, apresentam-se alguns pontos de conexão e também algumas diferenças significativas. Não é fácil caracterizar a religião como fenômeno humano. Pois inexistem um conjunto fixo de características da religião que se aplica a todas as religiões. Deparamo-nos com um certo número de características

⁴ Clarice Lispector pode ser considerada brasileira por causa da sua formação cultural. Ela nasceu na Ucrânia.

não comuns a todas as religiões. Algumas são mais frequentes e outras mais isoladas. É comum nas religiões a crença num princípio diferente da realidade da nossa percepção comum, em algo que transcende o âmbito empírico, em algo divino que pode ser um princípio abstrato, um estado de graça que a pessoa pode alcançar, quer dizer, algo divino em si mesmo, ou, o que é mais comum, num Deus ou certo número de deuses que compartilha ou não características de pessoa, além de outros atributos que transcendem o ser humano. Esse divino é fundante para a nossa realidade, quase sempre um princípio ou autor de criação ou de regulação dessa realidade, com interferências mais ou menos concretas.

Dessa forma, o próprio divino se revela de forma direta ou indireta para os seres humanos. Com isso, existem possibilidades de comunicação com o divino, comumente restritas a algumas pessoas excepcionais: sacerdotes, videntes, xamãs ou semelhantes. A partir dessas comunicações com o divino se estabelecem nas religiões códigos de comportamento adequados à vida, diante da divindade e por dentro da própria comunidade religiosa, ou seja, a religião contém uma ética baseada na fé religiosa. Essas regras servem de base para uma estrutura social que une os adeptos de uma religião. Existem modos de inclusão ou de exclusão, como rituais de iniciação, o batismo ou a excomunhão. Mais uma característica, que não podemos deixar de mencionar, seriam as formas de lidar com a própria divindade em práticas religiosas, rituais, celebrações que de fato caracterizam cada religião de uma maneira específica. Também é atributo das religiões a crença de que a vida não se encerra com a morte do corpo físico do ser humano. Diferem-se na imagem que fazem de uma vida após a morte; se permanece individual ou se emana em algo universal, se renasce ou se transpõe para um estado definitivo; se a vida terrena tem ou não influência sobre a vida no além, e, se for o caso, quais os condicionantes desta vida na outra. Podemos também pensar nas dimensões políticas, sociais e econômicas que as religiões incluem. A espiritualidade comunga com a religião a crença numa divindade, mas não se fixa em nenhuma forma específica dela. Por outro lado, não exclui a possibilidade de uma pessoa espiritualizada acreditar numa forma específica da divindade.

Espiritualidade não exclui, em princípio, nenhuma fé religiosa como forma específica de vivenciar a espiritualidade. Por outro lado, nem tudo que se apresenta como religião também inclui a espiritualidade. 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 dentro ou fora da comunidade religiosa. Podemos até dizer que o propriamente religioso se desvirtua nessas atitudes. Por outro lado, a espiritualidade tenta evitar esses desvios. Não insiste na necessidade de uma revelação de forma direta da divindade. Aceita quem acredita, mas não vê nesse fato um pressuposto imprescindível para desenvolver a própria espiritualidade. Não é preciso para o desenvolvimento espiritual do ser humano que as pessoas sejam excepcionais, como sacerdotes, videntes ou xamãs. Também não é indispensável, de forma absoluta, uma comunidade para desenvolver a espiritualidade.

Há muitos exemplos históricos em que indivíduos encontraram o caminho espiritual de forma solitária. Isso não significa que uma comunidade voltada para a espiritualidade não possa ser um suporte valioso e muito desejável. O essencial de comunidades desse tipo não seria uma estrutura física social pré-determinada. Seria uma vivência em comum da espiritualidade, em que os líderes os são por livre adesão dos outros e não por estruturação social de hierarquia. Seria o próprio desenvolvimento da espiritualidade de cada um que abre o espaço para experimentar as mais diversas formas humanas de convivência em comunidade. Não se trata, portanto, de uma hierarquia baseada em pressupostos dotes sobrenaturais, tampouco são rituais, celebrações que a justificam. O desenvolvimento da espiritualidade, não obstante, pode e necessita incluir práticas, rituais e celebrações, sem, portanto, prescrever uma via única e indispensável para uma vida espiritualizada. Também é comum entre os que buscam realizar-se na espiritualidade, acreditar que a nossa existência não termina com a morte do nosso corpo físico e que o sentido da vida humana transcende a nossa existência na terra. Nesse sentido estão abertos para o estudo de todos os fenômenos que fornecem subsídios para a compreensão dessa realidade.

Podemos até pensar, a partir dessas primeiras distinções, que a espiritualidade é uma religião mais flexível, mais maleável, mais “light”, indo ao encontro das vontades, sentimentalidades e desejos individuais dos seus adeptos. Seria uma religião do tipo “vale tudo”. Trata-se de um equívoco bem comum, de enxergar na espiritualidade a versão pós-moderna da religião.

Não negamos que tendências desse tipo se instalam nas sociedades atuais, às vezes com inserção econômico-social considerável. É um dos objetivos dessa intervenção demonstrar que a libertação das amarras e imposições externas, comumente vivenciadas nas religiões, tem como

contraponto indispensável a absoluta seriedade, a autodisciplina e busca de coerência entre pensar, falar e atuar das pessoas que se dispõem a viver a espiritualidade na profundidade que ela mesma solicita.

Localizamos, até agora, a espiritualidade por dentro da visão integral do ser humano e delimitamos adiante do fenômeno da religião. O que se anunciou nisso é que a espiritualidade envolve um tipo de fé. Como já vimos que essa fé não coincide necessariamente com a fé religiosa, temos de caracterizá-la mais detalhadamente. Partimos, para isso, da distinção que fizemos por dentro das dimensões básicas, quando chamamos as dimensões física, sensorial, emocional e mental de dimensões imanentes, e a espiritual de transcendente. Carece esclarecer essa relação do imanente com o transcendente. Podemos tomar como ponto de partida alguns conceitos com que caracterizamos costumeiramente aquilo que consideramos propriamente humano: a liberdade, a verdade, o amor, a amizade, a confiança, a esperança, fé, o diálogo, o justo, o belo, o uno. Podemos completar muito, ainda, essa lista. O comum nesses conceitos é o fato de que a nossa razão não os esgota. A nossa emoção não os expressa de forma adequada. São conceitos que transcendem essas maneiras imanentes da realidade. Vamos demonstrar isso exemplarmente no conceito da liberdade.

Perguntamos de forma mais básica: somos livres? Se acreditamos que sim: quais as garantias que temos da nossa liberdade? No mais tardar, foi Immanuel Kant que nos demonstrou que não é a razão que nos permite certeza sobre a primeira questão. As possibilidades de pensamento sobre ela nos guiam necessariamente a antinomias⁵. Existem tantos argumentos contra como a favor. As ciências modernas, inclusive as humanas, parecem advogar pela não liberdade, demonstrando sempre com mais nitidez relações de causa e efeito em que os seres humanos estão envolvidos.

Exclui-se, portanto, a possibilidade de liberdade total, mesmo com um filósofo como Sartre, em certa altura do seu pensamento, declarando-a com o intuito de aguçar o nosso senso de responsabilidade. Resta perguntar se por dentro das múltiplas determinações a que o homem está submetido, sejam elas de natureza genético-biológica, familiares, psicológicas, sociológicas, culturais, políticas, econômicas ou religiosas, existe ainda um espaço de liberdade, de autodeterminação do sujeito. Uma ciência fiel aos seus próprios pressupostos jamais vai poder nos dar uma resposta definitiva a essa questão. Seguimos um raciocínio simples: tomamos como ponto de partida qualquer ato que cometemos na nossa vida. Para provar que esse ato é livre, teríamos que excluir a possibilidade de que um ou um conjunto de

⁵ KANT, 1976, p. 541/2.

fatores, conscientes ou inconscientes, determinaram esse ato. Para tal, precisaríamos conhecer não só com certeza e exatidão todas as relações possíveis de causa e efeito que poderiam hipoteticamente ter participação no acontecimento focado, mas também a sequência e as circunstâncias completas dos fatos em que o acontecimento se deu. Mesmo um iniciante em pesquisa científica percebe, depois de pouca prática, que o levantamento desses fatos se expande no infinito, tanto no espacial quanto no temporal. Muito menos conhecemos todas as relações de causa e efeito, e seria demasiadamente otimista acreditar que um dia a humanidade as conhecesse por completo. Não temos, portanto, nenhuma possibilidade de uma prova científica contundente, sequer do mais simples ato nosso. Logicamente, o mesmo vale para a afirmação contrária. Não podemos provar, em última instância, a não liberdade de um ato, por mais que ele pareça determinado por fatores externos.

Sempre é possível levantar a hipótese de uma sequência de atos livres que prepararam uma aparente fatalidade num ato humano específico. Supomos, portanto, uma outra instância para fundamentar a nossa percepção de liberdade. Será que se trata de uma emoção? Um drogado, por exemplo, pode se sentir absolutamente livre na sua “viagem”. Objetivamente, ele é dependente. Uma pessoa perdidamente apaixonada pode se sentir inteiramente livre na escolha da sua paixão e, comumente, só percebe a prisão em que entrou depois de meses ou até anos. Sentir-se livre não garante a liberdade. Da mesma forma não vamos encontrar o fundamento da nossa liberdade na dimensão sensorial e muito menos na físico-corporal. Parece que, quanto mais densa a dimensão, menos espaço de liberdade ela abre. Se essa observação procede, o lugar da liberdade encontra-se numa dimensão mais sutil do que a mental, ou não existe.

Contra a hipótese da não existência da liberdade, levanta-se a experiência humana histórica em torno da luta pela liberdade.⁶ A crença na liberdade movimentou não somente as cabeças e corações dos filósofos e pensadores, mas sempre pessoas que, para a realização da liberdade, sacrificaram conscientemente a própria vida, abdicaram interesses e vantagens pessoais. Não precisamos pensar, necessariamente, só nos sacrifícios em prol da verdade política, social e econômica, mas também naquelas pessoas que ajudaram a escapar das fatalidades de eventos naturais, das limitações que as doenças nos impõem, das determinações culturais que nos invadem, das crenças que nos bitolam, da violência que nos atormenta. É verdade que em muitas dessas lutas identificamos motivações secundárias,

⁶ Sobre a importância de pressupor a liberdade na teoria educacional, confere RÖHR, 2004.

não ligadas à questão da liberdade. Por outro lado é difícil acreditar que as lutas em prol da liberdade se esgotam em motivações secundárias. Como já vimos: não existe a possibilidade de provar cientificamente que um determinado ato é um ato livre. Mas será que não existe 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, além da motivada pelo desespero diante da perspectiva de uma vida sem liberdade, totalmente predeterminada e, portanto, absurda e sem sentido?

Chamamos esse tipo de certeza de intuição. Veremos, a seguir, as complicações conceituais que essa noção envolve.⁷ Distingue-se da razão por não ser discursiva. As argumentações racionais fundamentam-se em razões e razões e razões... Uma certeza intuitiva é uma certeza da qual tenho convicção, mas sei que não disponho de argumento, em última instância, para justificá-la.⁸ Posso passar pela experiência: “Tenho certeza absoluta da minha liberdade. Minha decisão poderia ter sido bem diferente. Sei que tenho responsabilidade pelo que fiz.” Posso fazer essa experiência sem estar em consonância com preocupações de julgamentos sociais, culturais ou religiosos. Pode ser que encontro total aprovação externa do meu ato, mas sei, internamente, que errei. Pode ser que as consequências de uma decisão sejam externamente desastrosas, mas tenho internamente certeza de que fiz certo. Em qualquer um dos dois casos posso tratar levemente a minha intuição: no primeiro, com o argumento, por que me culpar por uma coisa que ninguém me cobra; no segundo, pensando, por que nadar contra a corrente e me complicar por causa de convicções das quais nem tenho comprovação?

Também posso permanecer ligado às minhas certezas intuitivas e experimentá-las no meu dia a dia para consolidar o apelo de incondicionalidade que me trouxeram. Fica claro, nesse sentido, que a existência de uma certeza intuitiva depende do meu comprometimento com ela, em outras palavras: a própria liberdade só existe no momento em que alguém se compromete com ela. Esse fato significa que a liberdade ou qualquer outra certeza intuitiva é meramente subjetiva? Nas outras dimensões básicas podemos sempre distinguir entre o lado objetivo e subjetivo. O meu corpo físico pode ser objeto, por exemplo, de um exame

⁷ Cf. também as reflexões sobre intuição e educação em RÖHR, 1999b, 2000.

⁸ Essa certeza revela-se mais nitidamente como intuição, quando ela vem de repente, com toda força, não deixando nenhuma dúvida. Mas isso não é necessariamente o caso. Ela pode-se anunciar como um incômodo quase imperceptível em relação a uma posição estabelecida e miná-la no decorrer do tempo, até que a certeza se instala, portanto sem saber fundamentá-la racionalmente.

que faço nele. As sensações têm o correspondente objetivo que as provoca, bem como as emoções. A sentença lógica: se $A=B$ e $B=C$, necessariamente $A=C$, existe objetivamente no papel, mas pode ser reconhecida pelo pensamento subjetivo como de fato verdadeira. E na dimensão espiritual? Existe nela um correspondente objetivo, ainda que não no sentido das outras dimensões? Não se trata de um objeto que posso palpar, sentir ou pensar logicamente. A certeza objetiva vem junto com a subjetiva na intuição. No que diz respeito à liberdade, Karl Jaspers, por exemplo, não cansa de afirmar que junto com a percepção da própria liberdade vem a certeza de que ela não é criação minha, a certeza de que eu estou sendo presenteado com a liberdade.⁹ Já vimos que a origem dessa doação não se pode encontrar no lado objetivo das dimensões imanentes do humano. Nesse sentido, a nossa dimensão espiritual seria o nosso lado transcendente, que tem como lado objetivo a transcendência.¹⁰ Não se trata da transcendência das religiões, em que ela se manifesta de forma objetiva em eventos, milagres, revelações e livros sagrados, baseados em comunicações diretas. A transcendência da “fé filosófica” (Jaspers) só é acessível indiretamente. A transcendência revela-se em forma de “cifras” (Jaspers), que ao mesmo tempo em que descem a um patamar objetivamente perceptível para o ser humano, afastam-se da transcendência tal como ela é, e só a revelam precariamente, sempre ficando aquém dela.¹¹ Nesse sentido estou, em termos jasperianos, sendo presenteado com minha liberdade pela própria transcendência, sem, portanto, encontrá-la de forma comprobatória na realidade objetiva e imanente.

Por outro lado, qualquer fato dessa realidade objetiva imanente pode se tornar cifra da transcendência¹², que aponta para a origem da minha liberdade na transcendência. Podemos resumir os resultados das nossas reflexões em torno do exemplo da liberdade em relação à espiritualidade. As dimensões básicas que chamamos imanentes não se bastam em si, são insuficientes em relação às possibilidades humanas. A liberdade, fenômeno que pode assumir relevância em qualquer dos pormenores do nosso dia a dia, revelou-se uma realidade que transcende as dimensões anteriores.

⁹ Encontramos essa caracterização em todas as partes da sua obra, em que Jaspers conceitua a existência como expressão da liberdade, p. ex. JASPERS, 1962, p. 119.

¹⁰ Jaspers trata essa questão pela primeira vez e de forma ampla no terceiro volume da sua “Philosophie”, intitulada “Metaphysik”. JASPERS, 1973.

¹¹ Cf. JASPERS, 1970, 1973 e RÖHR, 2005.

¹² Cf. JASPERS, 1947, p. 1031 e 1051; 1962, p. 158 e 193; 1973, p. 168. Exceções Jaspers discute em JASPERS, 1962, p. 225 e 307ff.

Precisamo-nos comprometer por inteiro com ela para fazê-la perceptível para nós. Quando houver esse comprometimento ela se revela no seu lado objetivo no mesmo ato intuitivo que nos fez nos comprometer com ela.

A reflexão que desenvolvemos em prol do conceito de liberdade podemos elaborar também, de forma semelhante, para os demais conceitos mencionados. Para ter uma compreensão mais profunda desses conceitos, é sempre necessário certo tipo de fé. Preciso acreditar na dimensão espiritual que esses conceitos envolvem. Não posso garantir a existência da realidade espiritual, a não ser testemunhá-la. Portanto, esse tipo de fé que a espiritualidade desenvolve não é simplesmente tomar por verdadeiro algo que não se sabe e não se pode saber. É mais do que isso, é diferente. Poderíamos falar de uma aquisição ou apropriação existencial de um sentido desses conceitos. Um sentido que caracteriza profundamente esses conceitos. Essa aquisição existencial de sentido não é meramente um ato mental. Envolve a pessoa por inteiro. Exige dela um comprometimento com ela, uma identificação que gera uma sincronia desse sentido com a própria postura de vida que a pessoa assume, quer dizer, apropriação existencial de um sentido faz a pessoa agir de acordo com o sentido que adquiriu. Quer dizer, a consonância entre a teoria e a prática é uma característica básica de uma fé baseada na espiritualidade.

Outro aspecto que se mencionou no exemplo da liberdade tem relevância em todos os conceitos que se fundamentam na realidade espiritual. Apropriar-se de um sentido existencial não é um ato sobre o qual nós temos domínio por completo. Percebo a liberdade, no ato de ligação existencial nela, como algo com que estou sendo presenciado. Isso é mais uma característica básica da espiritualidade. A minha liberdade ou qualquer outro sentido existencial pode ficar escondido. Eu não posso forçar a minha liberdade, a aquisição de um sentido a se tornar convicção.

De certa forma, sempre existe uma junção de vontade de descobrir, de encontrar o sentido de um lado e, de outro, algo que vem ao meu encontro, algo de que não disponho, algo que chega como se fosse uma graça que eu estou recebendo no momento de aquisição do sentido e de comprometimento com esse sentido. São as duas coisas no mesmo ato. A busca e o encontro do sentido. O sentido não é uma mera construção da minha dimensão mental, é algo com que eu me encontro. É decisão e ao mesmo tempo acontecimento. É principalmente no fenômeno do amor que se verifica essa característica da espiritualidade. Sendo o amor, na sua dimensão espiritual, amor incondicional, fica evidente que esse tipo de amor não se atualiza somente por vontade. Especialmente as pessoas que

vivenciam um amor incondicional, mutuamente, sentem isso como graça e não como obra ou construção própria.

Entramos mais na questão do amor no aspecto seguinte, em que exemplificamos outra característica de espiritualidade. A experiência comum, no momento em que adquirimos certeza própria sobre um determinado sentido espiritual, é a de que não podemos justificar essa certeza. Não tenho nenhum tipo de argumentação discursiva que fundamente, em última instância, a veracidade do próprio sentido. Podemos chamar esse ato mental, em que adquirimos um conhecimento sem justificativa racional, uma intuição. Como já se anunciou no exemplo da liberdade, o ato de aquisição de um sentido espiritual é um ato intuitivo. Vamos demonstrar exemplarmente que o fenômeno da intuição se apresenta até em pessoas que intelectualmente negam essa realidade. Encontramos em Henri Bergson, um autor da nossa era, que se debruçou intensamente sobre a realidade do fenômeno da intuição, opondo-se nesse aspecto diametralmente a Kant, que excluiu a intuição da nossa realidade mental. Distinguindo-se fundamentalmente das atividades analítico-sintéticas do nosso intelecto, Bergson, em uma das suas tentativas, define¹³:

Chamamos aqui intuição a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível. (1984, p.14)

Em vez de logo prosseguir com as explicações que essa definição solicita, apresentamos primeiramente um exemplo de uma intuição vivenciada e suas repercussões tanto na vida cotidiana quanto na filosófica. Encontramos em Karl Jaspers a possibilidade de expressar o entendido por Bergson sem que Jaspers seja um filósofo que centrou a sua atenção nas capacidades intuitivas do ser humano. Ao contrário, Jaspers, na questão do nosso conhecer, segue a filosofia de Kant:

Nosso conhecer é discursivo (desviante), não intuitivo (contemplando imediatamente). Nós não dispomos das

¹³ Não podemos esperar por uma definição no sentido comum da palavra. Isso, em relação à intuição, é impossível. Bergson tem clareza disso: “Que não nos seja pedida, pois, uma definição simples e geométrica da intuição.” (1984, p. 115) A polissemia da palavra intuição é igualmente insuperável como a de outros conceitos filosóficos, como por exemplo: essência, existência, forma, potência, ato, etc. (cf. 1984, p.115).

coisas sem mais nada, pois precisamos do desvio do nosso pensamento. Avançamos por via de análises e sínteses, concluímos uma coisa da outra, passamos do todo para as partes e das partes para o todo, captando o ser somente na totalidade das categorias num movimento interminável. Radicalmente diferente seria uma razão (Verstand) intuitiva que é inimaginável para nós. Intuir e pensar seriam para ela a mesma coisa. (Jaspers, 1958, p.385)

Mesmo Jaspers negando na sua reflexão filosófica a possibilidade de uma intuição no que diz respeito ao mental, podemos demonstrar como uma experiência intuitiva não só guiou sua vida particular, mas se tornou intuição original da sua filosofia. Partimos de um fato, relatado por Karl Jaspers, não enquanto lição filosófica, mas como experiência vivida. Na ocasião de um programa de televisão, relatou momentos decisivos da sua vida.¹⁴ Entre outros, o seu encontro com sua futura esposa Gertrud Mayer. Mesmo em situação adversa ao início de um relacionamento, no primeiro contato acontece o inexplicável. Jaspers relata da seguinte forma:

Na visita, algo repercutiu com o efeito de um relâmpago. E isso já no primeiro momento, quando Gertrud, ainda de costa se levantou e se virou para mim. Parecia que as duas pessoas que se encontraram nesse momento estavam interligadas desde sempre. Como isso de fato aconteceu – não posso saber e, portanto, não relatar. (1967, p.32)

O relacionamento com Gertrud tornou-se elemento essencial no desenvolvimento da filosofia de Jaspers:

Sua presença acorda impulsos em mim que não me permitem sucumbir no mundo das formas espirituais (geistige Welt) e no mero pensar. Muito mais ainda: estou convicto, caso haja profundidade na minha filosofia, de que jamais teria alcançado esta sem Gertrud. (1967, p.32)

E finalmente, nos longos anos do nazismo, a relação foi posta à prova. Em função da condição judia de Gertrud, Jaspers vivia num

¹⁴ O texto da gravação foi publicado em versão autorizada por Jaspers: Karl Jaspers – Ein Selbstporträt (1966/67). In: Schicksal und Wille. Autobiographische Schriften. Ed. por Hans Saner. München: Piper, 1967.

casamento, segundo a linguagem dos nazistas, chamado “misto”. Expulso da cátedra em Heidelberg e perseguido pelo regime, não por causa da sua filosofia, mas por manter um casamento misto, Jaspers manteve fidelidade incondicional a Gertrud. Um exemplo entre muitos, extraído do diário de Jaspers: 16.11.1940

Gertrud sempre volta com o mesmo pensamento: ela queria morrer só, ela não queria me destruir ao mesmo tempo – a minha morte a tortura, a dela não. Ela me pede permissão para deixar esse mundo sozinha. Mas não posso permitir que ela morra sem mim. Poderes, que a obrigam a morrer, matam-me também. Essa solidariedade é absoluta. Parece que tudo perderia a substância se uma separação como a de Gertrud de mim fosse pensada como compreensível, permitida, possível. Nesse caso, na verdade, não existiria mais nada de seriedade. O homem é somente homem quando ele entra em algum momento com a sua vida inteira. (1967, p.158)

Diante do argumento levantado, de que a separação de Gertrud podia possibilitar a conclusão da obra filosófica de Jaspers, ele responde igualmente taxativo:

Se uma vontade humana destrói a vida de Gertrud, sem que eu morresse com ela – a nossa separação à força equivale à morte, a separação voluntária é impossível – a minha obra também estaria extinta: ela vive e floresce só da substância da nossa fidelidade. Uma falta de fidelidade destrói a nossa existência e o sentido da obra. (1967, p.158)

Já numa situação sem esperança concreta de salvação, Jaspers escreve no dia 02.05.42:

Meu coração fala silencioso e confiável no seu fundo: eu pertenço a ela. Deus quer, quando a vontade de homens (e não a atuação da natureza) atinge a um dos dois de forma destrutiva, que os dois sejam atingidos. Não se pode separar na vida à força aquilo que está ligado eternamente, que nasceu de uma única origem um para o outro... (1967, p.160)

Voltamos, com essa afirmação, ao ponto inicial do primeiro encontro do casal. O que foi intuição original num determinado momento se revelou fundamento incondicional da vida em conjunto. Não é difícil identificar as repercussões dessa experiência na filosofia de Jaspers. Comumente conhecido como filósofo que se concentrou em suas reflexões na existência e sua relação com a razão (Vernunft), Jaspers revela um lado seu que transcende esse binômio quando fala do amor. “Não posso me fundamentar no meu ‘eu penso’, mas somente, através da lucidez do meu pensar, no meu amor. Amor é a essência mais íntima; ser-a-si-mesmo e amor são idênticos.” (1958, p.988) Quando Jaspers fala do amor existencial, não se pode negar a influência da sua vivência com Gertrud.

O amor existencial está impregnado pelo silêncio na decisão que elegeram seu amor. O caminho da sua realização está sendo segurado com firmeza. Esse amor é a fidelidade, que não é meramente sentimento e continuidade, mas ligação incondicional. Não se pode caracterizar essa fidelidade adequadamente como confiabilidade moral ou imutabilidade do temperamento, mas, incluindo as duas, ela sabe-se fixada num fundo metafísico. (1958, p.996)

Se o amor é o fundamento último do nosso ser, não pode ser diferente em relação à filosofia:

Se queremos encontrar a origem em nós que sustenta e movimenta tudo, ela é, afinal, em todas as formas que pode adquirir, o amor. Por isso o amor é, no fundo de todo filosofar verdadeiro, a última força movente.” (1958, p.990)

Esses fatos relatados e citações escolhidas, entre muitas possíveis, fornecem-nos subsídios para voltar à definição da intuição e seus esclarecimentos necessários: “Chamamos aqui intuição a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível.” Constatamos, de início, uma diferença entre a experiência de Jaspers e a definição de Bergson. Bergson pensa nessa definição numa atitude ativa; procura ativar a capacidade intuitiva para captar o interior de um objeto. Jaspers não tinha, de forma alguma, a intenção de intuir algo, quando entrou no quarto onde se encontrava sua futura esposa.

Isso não significa que não se pode falar de um processo intuitivo nesse caso. A intuição não depende da intenção, pois ela pode se realizar em níveis diferentes, sobre pontos distintos (cf. Bergson, 1984, p.115). O crucial é a constatação de que Jaspers se percebeu, por um instante, no interior de um objeto, quer dizer, no caso específico, no interior da sua relação com Gertrud. Captou o que essa relação tem de único, uma interligação “desde sempre”. A principal característica encontra-se precisamente nesse fato: entrar numa ligação direta com o objeto. “Intuição significa, pois, primeiramente consciência, mas consciência imediata, visão que quase não se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo coincidência.” (Bergson, 1984, p.114)

Nessa imediatez, a intuição distingue-se do nosso pensar discursivo. Jaspers, por exemplo, não tinha nenhum indício anterior que o pudesse deixar concluir a característica mais profunda da sua relação com Gertrud. Antes do encontro só sabia que a irmã do seu amigo se interessava também por questões filosóficas, mais nada. A intuição não se justifica a partir de um conjunto de elementos conhecidos e suas interligações. No nosso exemplo, isso fica óbvio, mas essa situação é mais exceção do que regra. Normalmente encontramos-nos já numa trama de múltiplos conhecimentos, motivações e facticidades que nos permitem por si sós assumir os mais variados posicionamentos diante de um determinado objeto.

Para qualquer desses posicionamentos encontraríamos discursos que os justificariam. Caso uma posição seja assumida por um processo intuitivo, não temos condições de provar que a origem do posicionamento não se encontra nos elementos de um procedimento discursivo. A intuição é um acontecimento mental interior de qualidade distinta do nosso intelecto, do pensamento discursivo. Só nós mesmos podemos saber da autenticidade da nossa intuição.

Mesmo distinta, não podemos pensar a intuição nem independente nem em contraposição ao intelecto. Isso fica claro no momento em que desejamos comunicar uma experiência intuitiva. “[...] a experiência interior nunca encontrará uma linguagem estritamente apropriada para ela.” (Bergson, 1984, p.124) Só temos à disposição na nossa linguagem as palavras, os conceitos que por si e na sua criação são impregnados pelo processo discursivo. Nenhuma palavra se explica por si só; nenhum conceito se compreende sem recorrer a outros. Em outras palavras, já no momento em que queremos expressar uma intuição temos que recorrer ao domínio do intelecto. “A intuição [...] somente será comunicada através da inteligência.” (Bergson, 1984, p.122)

Consequência imediata disso é que qualquer expressão de uma intuição, por mais sofisticada que ela seja, não retrata adequadamente a vivência intuitiva original. Frequentemente recorremos a imagens para nos aproximar daquilo que desejamos expressar. Mas as próprias imagens não passam de um instrumento de intermediação entre o indizível e o intelecto discursivo. No nosso exemplo esse fato se constata com clareza quando Jaspers afirma: “Como isso de fato aconteceu – não posso saber e, portanto não relatar.” Também a afirmação de que parecia que as duas pessoas estavam interligadas desde sempre contém a imagem de “interligação” que vem do mundo dos objetos e a do “sempre” que se expressa no nosso intelecto, na imagem da linha de tempo sem início. Ambas as imagens expressam de forma insuficiente aquilo que aconteceu. E mais ainda, uma vida de reflexões filosóficas não bastou e não podia bastar para expressar adequadamente o que é em última instância o amor que se anunciou no episódio. Nesse sentido Jaspers escreve, logo depois do relato do encontro: “Escrevi repetidamente sobre o amor. Para alguns parece como algo construído, utópico, mas para mim ainda é um reflexo insuficiente de uma realidade.” (1967, p.32)

Mesmo sem alcançar clareza racional, em última instância, nem por isso a intuição pode ser considerada um conhecimento vago ou inseguro. É verdade que a certeza de uma intuição nem sempre se instala imediatamente. Fato que também aconteceu com Jaspers. Quando anunciou aos seus pais que se viu tomado por “um certo interesse humano para com uma senhora de 28 anos”, ele logo se refere a um possível engano quando escreve que provavelmente, de novo, “seria otimista demais” e que “todas as coisas boas que projeta nos homens, pois as queria ver assim”, poderiam levá-lo mais uma vez a “decepções posteriores”. (Saner, 1970, p.24) Só que esse tipo de dúvida se tornou certeza no decorrer de suas experiências com Gertrud. Uma certeza afinal, que, mais do que qualquer certeza racional podia, levou Jaspers a assumir sua fidelidade incondicional. Negando-se a saídas do “bom senso”, de se separar de “mentira”, de fazer algo para garantir a continuidade da sua obra filosófica ou de aceitar o suicídio da esposa para poder sobreviver, Jaspers não se ilude mais em relação ao fundo metafísico em que sua intuição tocou. A certeza é absoluta. Talvez encontraremos, no caminho em que Jaspers adquiriu sua certeza, o acesso à compreensão que Bergson chama de “duração interior”¹⁵ para caracterizar “a continuidade indivisível do fluxo da vida interior.” (1984, p.114)

¹⁵ “A intuição de que falamos refere-se sobretudo à duração interior.” (Bergson, 1984, p.114)

A intuição sempre nos guia, experimentando-a pela primeira vez, a uma reviravolta das circunstâncias exteriores para o nosso interior. Intuição é inicialmente intuição do Eu¹⁶, não na sua expressão racional, mas enquanto espírito.

Ela aprende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento por dentro, o prolongamento ininterrupto do passado no presente que penetra no futuro. É a visão direta do espírito pelo espírito. (Bergson, 1984, p.114)

Duração, nesse sentido, é uma continuidade que comporta o novo sem negar por isso o que se revelou absoluto anteriormente. No fluxo de todas as intuições filosóficas que Jaspers experimentou, poderíamos dizer, durou a intuição da união na origem com Gertrud. Essa intuição já transcende o próprio eu e se voltou para outra consciência. A intuição de outras consciências, além de possível, é até certo ponto uma experiência cotidiana, certamente não no nível em que Jaspers a experimentou, mas em relações simples do dia a dia. Bergson exemplifica: “A simpatia e a antipatia irrefletidas, tão frequentemente proféticas, são um testemunho da interpenetração possível das consciências humanas.” (1984, p.114)

De novo: muitas das nossas percepções da outra consciência podem se basear em observações empíricas afinadas, avaliações sutis do comportamento e das estratégias de agir e, assim, aproximar-se bastante do real. Diferente é a intuição que entra em acesso direto com a duração dessa consciência, captando o que tem de essencial, de único. A intuição não vai se contrapor à avaliação da observação e da razão. Ela vai aprofundá-la e enriquecê-la, tocando no sentido original da outra consciência.

Talvez menos comum ou mesmo frequentemente despercebidas na nossa existência orientada pela atividade unilateral da razão são as intuições do vital em geral ou até do universo material. Para Bergson, a vida em geral

¹⁶ Encontra-se nesse fato uma das razões porque não seguimos com facilidade os caminhos da nossa intuição: “Todos já tiveram ocasião de notar que é mais difícil avançar no conhecimento de si do que no do mundo exterior. Fora de si, o esforço para aprender é natural; nós o praticamos com uma facilidade crescente; aplicamos regras. Em relação ao interior, a atenção deve permanecer tensa e o progresso torna-se cada vez mais penoso; quase acreditaríamos ir contra a natureza. Não há nisto algo surpreendente? Somos interiores a nós mesmos e nossa personalidade é o que deveríamos conhecer melhor. Nada disso; nosso espírito move-se aí como em terra estrangeira, enquanto a matéria lhe é familiar e nela ele se sente em casa.” (Bergson, 1984, p.121)

e o universo material, no mínimo, participam da duração, da mudança ininterrupta em que o novo surge permanentemente e o passado permanece, adquirindo constantemente novas formas.

Ou ele (o universo material, F. R.), dura, ou é solidário da nossa duração. Quer ele se relacione ao espírito por suas origens ou por suas funções, tanto num caso quanto no outro ele tem a ver com a intuição por tudo o que contém de mudança e de movimento reais. (1984, p.115)

Sem poder, neste trabalho, aprofundar mais essas afirmações de Bergson, resta-nos esclarecer um ponto que nos parece crucial para a integração da intuição nas demais dimensões do humano, bem como para as reflexões pedagógicas que desenvolveremos em seguida. Trata-se da questão do alcance da intuição. Alguns autores, que também falam da intuição, entre eles Schelling e Schopenhauer (cf. Bergson, 1984, p.113), depositam uma crença no poder da mesma que vai além das suas possibilidades, que faz dela uma “busca imediata do eterno” (Bergson, 1984, p.113) Bergson opõe-se a essa visão: “Como não se tratasse para nós, ao contrário, de reencontrar, antes, a verdadeira duração.” (1984, p.113) Mas qual é o equívoco em que se baseia a crença dos filósofos que procuram ultrapassar os limites do tempo via intuição? Em primeiro lugar, muitos deles “sentiam a insuficiência do pensamento conceitual para atingir o fundo do espírito” (Bergson, 1984, p.113). Como as últimas coisas se fecham param o nosso intelecto e se escondem atrás de antinomias, procurou-se outra capacidade humana que as atingissem. Postulou-se, em segundo lugar, uma “faculdade supra-intelectual de intuição” (Bergson, 1984, p.113) que, em vez de se basear em experiências concretas do real, foi construída enquanto oposição conceitual da inteligência.

Mas como acreditavam que a inteligência operava no tempo concluíram que ultrapassar a inteligência consistia em abandonar o tempo. Não percebiam que o tempo intelectualizado é espaço, que a inteligência trabalha com o fantasma da duração e não com a própria duração, que a eliminação do tempo é o ato habitual, normal, banal, de entendimento, que a relatividade do nosso conhecimento do espírito deriva precisamente disto, e que, neste caso, para passar da intelecção à visão, do relativo ao absoluto, não é preciso abandonar o tempo (já o abandonamos); é

necessário, isto sim, que nos recoliquemos na duração e que recuperemos a realidade em sua essência, que é a mobilidade. Uma intuição que pretende transportar-se imediatamente para o eterno está ligada à inteligência. (Bergson, 1984, p.113)

A intenção inicial de querer ultrapassar o intelecto via intuição, leva a recair fatalmente no intelecto, caso não busquemos o movimento real do tempo, a duração, mas procuremos sustento na visão que o nosso intelecto tem do tempo. Essa recaída acontece com frequência exatamente porque a percepção do “tempo intelectualizado” é a nossa postura comum. Permanecer na intuição de fato é difícil: “a intuição é penosa e difícil de prolongar” (Bergson, 1984, p.116). Mas fácil do que intuir o singular, o único na essência das coisas, é substituir

simplesmente os conceitos fornecidos pela inteligência por um conceito único que se resume a todos e que é, consequentemente, sempre o mesmo, seja qual for o nome que lhe dermos: a Substância, o Eu, a Ideia, a Vontade. (Bergson, 1984, p.113)

Esses conceitos supremos da nossa razão podem até permitir deduções e descer a todas as coisas, mas não teríamos nenhuma certeza de que essas deduções atingissem a realidade. A dedução de uma abstração continua abstrata, vaga, hipotética, artificial...(cf. Bergson, 1984, p.113)

Como seria mais instrutiva uma metafísica verdadeiramente intuitiva que seguisse todas as ondulações do real! Ela não mais abraçaria de uma só vez a totalidade das coisas; mas de cada uma ela daria uma explicação que se adaptaria exclusivamente a ela. (Bergson, 1984, p.113)

Da unidade de todas as coisas não sabemos nem se ela existe. Ela não pode estar no início. “A unidade, se ela existe, aparecerá ao termo da pesquisa como um resultado; impossível colocá-la no início como um princípio.” (Bergson, 1984, p.114) Será, então, uma unidade que se revela na continuidade rica, criativa e plena da nossa duração. Prolongamo-nos mais na experiência intuitiva de Jaspers e nas reflexões sobre a intuição de Bergson, pois nelas encontram-se aspectos fundamentais para a caracterização da espiritualidade. As características de um processo

intuitivo, de certa forma, delimitam as condições nas quais podemos nos ligar à espiritualidade. Não é possível captar a espiritualidade por inteiro num lance só. Todas as tentativas de expressá-la em conceitos generalizantes são inadequadas, são intelectualizações sob a manta de uma suposta intuição. Não só na questão do amor, mas também em todos os outros conceitos mencionados que pertencem profundamente ao sentido humano, precisamos partir do singular, da experiência íntima e concreta, da ligação do eu com essa realidade do comprometimento incondicional. Não se trata, portanto, de conceitos de compreensão generalizável e comunicáveis universalmente.

A experiência é de que aquilo que se encontra no ato de aquisição do sentido não encontra uma linguagem adequada para se expressar. No fundo, aquilo que é espiritual nos conceitos mencionados, em princípio, é indizível. A nossa linguagem é insuficiente.

Mas isso não significa que não dispomos de nenhuma forma de falar sobre esse sentido. Só que essa comunicação sobre aquilo que nós encontramos na intuição é sempre uma comunicação indireta. Encontramos nas obras filosóficas, na literatura e também nos escritos religiosos, inúmeras caracterizações dessa angústia de não poder dizer diretamente o que se experienciou no momento de contato espiritual. É quase um indicador seguro se um autor diz que não é possível expressar adequadamente o que percebeu, que de fato se trata de uma realidade espiritual. O que é possível é uma linguagem indireta. Muitas vezes os pensadores, nesse caso, apelam para uma linguagem poética, simbólica, alegórica ou fazem até uso de paradoxos para expressar o indizível. A linguagem que tenta expressar a espiritualidade solicita, portanto, de um ato de transcender. Não é exatamente aquilo que está sendo dito de forma direta, mas aquilo que está sendo dito pode acordar em mim experiências semelhantes para compreender o comunicado. De fato podemos trabalhar, quando pensamos na possibilidade de expressar a espiritualidade, com a distinção entre imanência e transcendência.

A nossa comunicação direta das coisas diz respeito à imanência, o transcendente na imanência, o espiritual, só tem o imanente como meio de comunicação. Mas nesse imanente podemos apelar para a sua dimensão transcendente, que acessamos por um processo intuitivo. O outro, a quem direcionamos a nossa comunicação, recebe, objetivamente, em termos de conteúdos compreensivos a parte imanente dela. Porém, o apelo de ir além do imanente, que pode ser expresso no próprio imanente, pode estimulá-lo a tentar intuir o transcendente que acompanha a comunicação direta. Necessitamos de uma certa cautela na compreensão desse processo. Em

determinadas visões religiosas a distinção entre transcendência e imanência acontece em termos de divisão de espaço e de tempo. Na compreensão espiritual não temos isso. A transcendência não é compreendida aqui no sentido de um além fora do espaço e do tempo, mas o transcendente é concomitante, é no presente. Alguns autores falam até que a própria eternidade se manifesta no presente, no momento em que temos contato com a espiritualidade. Então a eternidade, nesse caso, acontece no agora e interfere no agora porque compromete e exige um engajamento no aqui e agora.

Podemos, baseado nisso, esclarecer alguns equívocos frequentemente atribuídos à espiritualidade. Primeiramente, pensar que a espiritualidade é uma mera postura baseada na subjetividade da pessoa. O próprio processo intuitivo implica o encontro de uma realidade diferente da nossa, quer dizer, no momento de aquisição de um sentido espiritual nós vivenciamos a junção, somos ao mesmo tempo subjetividade e objetividade. Não convém, portanto, falar nem de subjetivismo, nem de objetivismo. Da mesma forma, não podemos enquadrar a espiritualidade na distinção entre idealismo e materialismo. O idealismo seria simplesmente projetar um ideal gerado subjetivamente para ser norte da realidade objetiva. Na espiritualidade não se trata de uma projeção, trata-se de um encontro. O materialismo, por outro lado, seria uma restrição da realidade humana às dimensões imanentes do ser. O nosso esquema das dimensões básicas parte do pressuposto de que todas as dimensões são materiais, mesmo a dimensão espiritual. Levando em conta, naturalmente, que a materialidade da espiritualidade é de natureza distinta das dimensões imanentes, porém com capacidade de mútua interferência com esses. Isso significa que os conceitos do materialismo na sua compreensão tradicional não abrangem a própria espiritualidade e a espiritualidade não pode ser compreendida, na nossa compreensão, como não material. Trata-se de uma compreensão em que os polos de materialidade e espiritualidade se interpenetram, sem permitir uma dicotomização. Finalmente, um último equívoco atribuído à espiritualidade. Nós já afirmamos que a própria espiritualidade não está necessariamente ligada a práticas religiosas, estruturas sociais, políticas, econômicas, mas está ligada ao sujeito que, num ato intuitivo, existencial, liga-se à espiritualidade. É comum chamar a posição da espiritualidade de um individualismo por causa disso.

Individualismo, porque a espiritualidade está baseada no indivíduo que geralmente, por causa das convicções próprias, contrapõe-se às posições sociais, políticas e econômicas mais comuns. Se pensarmos em termos de responsabilidade diante das dimensões coletivas, confirmamos o primado do

indivíduo. Mas não é isso que normalmente se intenciona, quando se rotula uma posição de individualismo. Subentende-se o individualismo como postura do egoísmo ou egocentrismo. Se partirmos do pressuposto de que o próprio ato de entrar em contato com a espiritualidade não é um ato meramente subjetivo, e considerando que nesse ato se definem as posturas éticas do próprio ser humano, não podemos de forma alguma falar de individualismo de forma pejorativa. Temos que ter em vista que é na espiritualidade onde se estabelecem as convicções éticas que comprometem o indivíduo incondicionalmente e, dessa forma, vão se refletir necessariamente na vida social.

Isso tanto no comportamento em espaços sociais, bem como na avaliação ética de conceitos e teorias que dizem respeito à coletividade humana. Essa ética, apropriada na dimensão espiritual, é a base para uma criação de estruturas humanas na sociedade e na comunidade. É, de fato, uma posição em que não se constrói a sociedade a partir de princípios pré-determinados como leis objetivas do universo, mas a partir de posturas e engajamentos éticos dos indivíduos nos processos sociais e na estruturação da sociedade.

Depois dessa tentativa de conceituação da espiritualidade – cuja insuficiência temos plena consciência –, podemos desenvolver algumas reflexões pedagógicas, baseadas no reconhecimento da espiritualidade. Voltamos, nesse intuito, para o início do nosso texto, onde demonstramos a inserção da dimensão espiritual nas demais dimensões, inclusive em todas as dimensões temáticas. Inviabiliza-se, nessa perspectiva, pensar a educação relacionada à espiritualidade como uma educação à parte, separada das demais atividades educativas. Ela não pode ser pensada como uma educação distante do dia a dia, como se fosse uma atividade que se pode isolar num determinado espaço e tempo, como se pudéssemos dar conta da espiritualidade quando dedicamos certas horas e lugares sagrados a ela, deixando o resto da vida acontecer segundo as leis do profano. Nessa separação desvirtuamos tanto a espiritualidade quanto as dimensões imanentes. Podemos até 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.

Mesmo reconhecendo a íntima ligação das dimensões, não podemos afirmar que a educação em todas essas dimensões é a mesma. Podemos até

afirmar que grande parte das divergências sobre o conceito de educação pode ser explicada por não levar em conta as necessidades específicas de cada dimensão, querendo fazer valer uma visão única para todas elas. A educação ligada ao corpo físico não é a mesma do lado emocional. A educação dos nossos cinco sentidos não se compara à da nossa mente. No que diz respeito às dimensões temáticas fazemos, na maioria delas, a distinção de didáticas específicas. Apesar de todas as diferenciações que podemos encontrar na multiplicidade dessas dimensões, a nossa afirmação fundamental é que elas não se completam sem a percepção da dimensão espiritual que, em última instância, confere sentido e possibilidade de comprometimento existencial a elas. A educação espiritual não é, portanto, uma disciplina à parte ou a espiritualidade tampouco um conteúdo particular a ser ensinado. Para se realizar ela precisa transparecer em todos os processos educacionais como possibilidade de realização. Isso não significa que não existem também conteúdos privilegiados na educação espiritual. As pessoas que valem como destaque de vidas realizadas na espiritualidade, quase na totalidade, afirmam a importância que determinados textos sagrados, mitologias ou uma literatura específica assumiram no caminho do desenvolvimento. Também não faltam os depoimentos de que essas fontes, assumidas a sua própria espiritualidade, perdem o *status* de parte indispensável do caminho. A espiritualidade abre-se em todos os instantes da vida. Não é possível, portanto, fazer uma redução didática de antemão. Não existe nada que não possa ser aproveitado para preparar o educando para sua vida espiritualizada. Uma educação voltada para a espiritualidade separada da vida seria, na nossa perspectiva, um equívoco.

A reflexão em torno da educação espiritual é, portanto, uma reflexão que precisa considerar a educação em sua integralidade para relacionar todas as atividades educacionais com a abertura para a dimensão espiritual. Nesse sentido, precisamos lembrar o fato de que as dimensões imanentes são, em termos de atuação, significativamente mais densas do que a espiritual. Deficiências educativas que provocam desequilíbrios nessas dimensões imanentes necessariamente repercutem forte e negativamente nas possibilidades de desenvolvimento espiritual. De certa forma, o educador tem que ser um conhecedor dos empecilhos possíveis nas dimensões mais densas, que desviam ou bloqueiam o educando no seu caminho espiritual. 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. Já Kant não viu a educação voltada para a disciplina na

idade infantil, por exemplo, como atitude possuidora de um sentido em si. Ela se completa no momento em que o homem encontra a lei moral, o imperativo categórico, em si e tem, por causa do próprio disciplinamento, condições de segui-la incondicionalmente. A moralização, em termos de Kant, tem como precondition da sua realização o disciplinamento em idade infantil. Sem essa disciplina, impulsos emocionais que podem ser justificados facilmente por argumentações racionais colocam em dúvida a certeza intuitiva e geram as desculpas para não segui-la.

Em outras palavras, se não cuidamos muito bem das dimensões imanentes no processo educacional, podemos gerar entraves graves para a vida espiritual dos nossos educandos. Não perdendo de vista a importância da educação nas demais dimensões humanas, devemos perguntar finalmente, o que se pode fazer para promover a espiritualidade diretamente no processo educacional. Em certo sentido, nada. Não existe uma educação que possa fazer com que o educando de fato se volte para a espiritualidade e se comprometa com ela. Isso fica claro a partir das próprias características que atribuímos à espiritualidade. Em primeiro lugar, diz respeito a um ato livre do ser humano de aderir à espiritualidade. Trata-se de um ato intuitivo que nem pelo próprio educando pode ser provocado só por sua vontade. Ao mesmo tempo, não existe uma maneira de comunicar algo da espiritualidade de forma direta. Todas as explicações que o educador pretenda fornecer para transmitir um valor ou conceito espiritual são insuficientes. Como é que ele vai dizer o indizível? Como comunicar o transcendente nas formas de linguagem imanentes?

Se pensarmos, portanto, em uma educação voltada para a espiritualidade, temos que pensar necessariamente numa educação indireta, numa educação em que podemos preparar o terreno, mas o passo mais importante é do próprio educando. Uma primeira forma de atuar indiretamente no educando é o próprio exemplo do educador. Essa recomendação seria contraditória, se compreendêssemos o exemplo no sentido de um modelo a ser imitado. Tratar-se-ia de uma intervenção direta. Como cada pessoa tem que buscar a própria espiritualidade, o educador tem que ser exemplo num outro sentido. Ele pode ser exemplo na sua tentativa de demonstrar ao educando a coerência, possível, de viver com os próprios princípios espirituais. Incentivando o educando a encontrar princípios pessoais, ele pode insistir numa vida do educando coerente com esses princípios. É vetado, de forma absoluta, a imposição de valores espirituais, mas não a forma socrática de examinar o que nasce no discípulo e exortá-los quando falta coerência e consistência em relação ao nascido. Se, de outro lado, o educador não é capaz de vivenciar essa coerência na sua própria vida

espiritual, não podemos esperar que ele seja incentivo para a vida espiritual do seu educando. Já nas demais atividades educacionais sabemos das consequências negativas de um educador que não fala o que pensa e que não faz o que fala. 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.

Formulado de modo positivo, o educador, para atuar indiretamente no seu educando, precisa da confiança dele. Finalizamos as nossas reflexões com uma análise breve da importância que o fenômeno da confiança tem na educação que está voltada para a espiritualidade. Apoiamo-nos em pensamentos de Martin Buber e principalmente de Otto Friedrich Bollnow¹⁷.

Começamos com uma afirmação de Buber. Na sua conferência “Sobre o Educacional” (Über das Erzieherische), datada de 1919, lemos uma frase que não pode soar mais anacrônica nos dias de hoje:

Confiança, confiança no mundo, porque existe essa pessoa – isso é a obra mais íntima da relação educacional. (BUBER, 1962, p. 803)

O mundo dos nossos tempos não parece dar motivos para confiança. Considerar tarefa mais básica do educador gerar confiança neste mundo revela-se, no senso comum de hoje, ou um ato de ingenuidade sem tamanho ou uma tentativa de alienação tremenda com motivos maldosos. No fim dos anos sessenta, quer dizer, meio século depois da conferência de Buber, Otto Friedrich Bollnow afirma: “Pode-se, com toda razão, denominar o nosso tempo como uma era de desconfiança abrangente.” (1968, p.435 e cf. 1949,

¹⁷ Como Bollnow é um autor pouco conhecido no Brasil, fornecemos alguns dados biográficos. Bollnow nasceu em 1903 em Stettin, na época capital do distrito Pommern da Alemanha, hoje Szczecin, na Polônia. Estudou Arquitetura, Matemática e doutorou-se em 1925 em Física, sob a orientação de Max Born, que ganhou o Prêmio Nobel da Física de 1954 por seu trabalho sobre a Teoria Quântica. Paralelamente estudou Filosofia e Pedagogia, sua verdadeira vocação, com Eduard Spranger, Georg Misch, Hermann Nohl e mais tarde com Martin Heidegger. Defendeu sua tese de habilitação sobre Jakob Böhme, nessas duas áreas, em 1931. Lecionou temáticas pedagógicas e filosóficas relacionadas ao esclarecimento, ao romantismo, à filosofia da vida, ao existencialismo, à fenomenologia hermenêutica e à antropologia em Göttingen (1931-38), Giessen (1938-39), Mainz (1946-53) e Tübingen (1953-1970). É autor de 38 livros e mais do que 300 artigos, na sua grande maioria disponíveis no site: <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/index.html>. Desde 1958 manteve intenso intercâmbio científico e acadêmico com Japão e Coreia e a cultura oriental. Faleceu em 1991.

p.175/76)¹⁸ Uma tendência que começou com pensadores isolados, como Nietzsche, Marx e Freud, opondo-se às ilusões de um idealismo enraizado naquela época, tornou-se uma atitude de “desconfiança impregnada em todos os setores da vida, opondo-se a tudo deste mundo que se apresenta como bom e belo, como confiável e consolador.” (1968, p.435) Hoje, quatro décadas depois, essa situação parece ter se agravado mais ainda. Todas as instâncias sociais, que tradicionalmente inspiravam confiança, apresentam-se frágeis, contaminadas pelos mais diversos vícios do comportamento humano.

Os que desde sempre foram suspeitos, as instâncias de cobiça econômica e do poder público-político, confirmam de forma sempre mais inquestionável a justeza das desconfianças. Por outro lado, devemos perguntar se uma vida sem confiança vale ser vivida. Já nas dimensões imanentes do ser humano fica claro que precisamos confiar no funcionamento do nosso corpo físico, ter confiança nas nossas percepções sensoriais, necessitamos, principalmente em idade infantil, de um ambiente de confiança para o desenvolvimento equilibrado das nossas emoções e carecemos confiar nas nossas capacidades mentais, inclusive para distinguir onde não se pode confiar por motivos incontestáveis e onde tudo está em minhas mãos: ousar confiar ou não. Com essa última afirmação entramos na dimensão espiritual do fenômeno da confiança. A confiança não se sustenta nas dimensões imanentes do ser humano. Principalmente por parte da nossa racionalidade somos capazes de suspeitar, subjacentes a todos os propósitos positivos, motivações veladas, egoístas e negativas.

Nessa situação Bollnow questiona: Será que numa situação em que “a desconfiança se tornou universal, em que o ‘Bem’ no mundo está sendo negado, portanto num mundo da desconfiança completa, da desconfiança como postura geral da vida” (1968, p.451) não existe mais espaço para a confiança? Será que o ser humano pode ser condenado, pelo espírito de uma época, a desacreditar na possibilidade de uma vida digna orientada pela busca do bem, do belo e do verdadeiro? De fato: “se deve existir uma vida humana que faz sentido, aí tem que existir também uma verdade de consolo que sustenta, uma verdade que suscita confiança na vida e que por si é condição prévia para possibilitar qualquer iniciativa para um futuro melhor.” (1968, p.451) Só que essa confiança para Bollnow é de outra qualidade:

¹⁸ As abreviações das referências de Bollnow encontram-se na bibliografia. A tradução das citações do alemão é de responsabilidade nossa.

Estamos falando, aí, da confiança em si, sem qualquer determinação específica, e compreendemos por essa, não a confiança em relação a esse ou aquele ser, mas uma confiança que se encontra por trás de qualquer confiança singular, uma confiança que é a condição de qualquer confiança em relação ao mundo ou a vida em geral, uma confiança em si, sem objeto singular determinado, como a que surge de uma sensação de proteção profunda e confortante (Geborgenheit)” (1953, p.464)

Bollnow aponta a dificuldade de denominar esse tipo de confiança que ele tem em mente:

Pode-se falar de uma confiança na vida, compreendendo a vida no seu significado que abrange o homem e o mundo. Talvez fosse melhor evitar essa denominação, em princípio correta, pois ela pode ser interpretada facilmente num sentido subjetivo-psicológico e falar, em vez disso, numa confiança no Ser (Seinsvertrauen). Num sentido similar poderia se falar de uma crença no Ser, se não existisse o perigo de estreitar o conceito de crença num sentido de uma determinada crença religiosa, ao passo que se trata aqui de uma experiência que se encontra ainda anterior a qualquer realização religiosa específica. (1953, p.464, cf. 1949, p.181)

Nessas descrições do sentido, em que Bollnow quer ver compreendida a confiança no Ser, ficou evidente que ela pertence à dimensão espiritual na nossa conceituação. Não se trata de um fenômeno emocional, pois não está sendo compreendido num sentido subjetivo-psicológico. Não se trata de um fenômeno da nossa razão, pois pode existir apesar de todas as argumentações e demonstrações factíveis, e, finalmente, é independente de qualquer fé religiosa. Poder-ia-se falar de uma confiança metafísica (cf. 1968, p.436), pois confia apesar de tudo. Bollnow não cansa de ressaltar a importância desse tipo de confiança:

Vida humana, em princípio, só pode permanecer saudável, quando está sendo firmada numa confiança geral no Ser e na vida; ela degrada onde se perde essa confiança. (1949, p.181)

Confirmada a importância da confiança no Ser na vida que busca firmar-se na espiritualidade, podemos entrar nas reflexões pedagógicas em torno desse tipo de confiança. Defrontamo-nos, portanto, com a questão da confiança no Ser, “como condição indispensável da vida humana” (1953, p.465), e a tarefa pedagógica que ela envolve. Essa tarefa, diante daquilo que já afirmamos em relação à confiança na sua realidade espiritual, incluindo as características que já atribuímos à espiritualidade, parece uma missão impossível de cumprir. Se a confiança no Ser, como qualquer fenômeno da dimensão espiritual, 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? De certa forma, quando perguntamos sobre a possibilidade da Educação em relação à confiança no Ser, defrontamo-nos com a possibilidade em geral de uma atitude pedagógica diante da realidade espiritual.

Já afirmamos: a negação da confiança no Ser, em última instância, significa negar a dimensão espiritual. As afirmações de Bollnow em relação à confiança no Ser têm, portanto, uma significância pedagógica maior. De início reafirma-se que a confiança do educador no seu educando é de fundamental importância. Compreende-se, nesse caso, que somente o educador que confia na capacidade do seu educando de conquistar sua própria confiança no Ser pode alimentar expectativas de êxito no seu fazer. Óbvio que esse pressuposto implica que o próprio educador orienta a sua vida e seu agir pedagógico baseado numa confiança do Ser dele.

Nessa postura, o educador não pode e nem deve extinguir as experiências negativas, as decepções e revoltas do seu educando com o mundo “selvagem” de desconfianças. Ele precisa ajudar no sentido de que essas vão ser “superadas através de novas e mais profundas experiências” (1953, p.471). Para isso é necessário deixar de se prender em si mesmo, fechar-se diante do mundo e dos outros homens, que é a consequência natural de qualquer vivência dolorosa (cf. 1953, p.469). Bollnow lembra, nesse contexto, Martin Buber e Gabriel Marcel, que ressaltam a necessidade de abandonar a relação EU-ISSO, estabelecendo um encontro EU-TU para superar o isolamento dos homens. Na relação EU-ISSO, o educador considera o educando como

[...] parte qualquer da natureza, como mero ser de impulsos, como mecanismo movido por seus egoísmos, obedecendo às leis de causa e efeito, como qualquer processo da natureza,

como homem, em suma, visto pelo senso comum e a psicologia empírico-científica. No outro caso, ao contrário, no TU verdadeiro, trata-se de um ser apto à bondade e liberdade, um homem prestativo e confiável, de uma fidelidade com que posso contar. (1953, p.470)

O educador precisa tentar estabelecer, na convivência com o educando, relações de EU-TU. São essas as “experiências mais profundas”, que podem abrir o caminho do educando para começar a confiar no Ser. São momentos de “encontros de amor” (1953, p.471).

Pois, quando acontecem esses encontros, abre-se, através do amor, outro mundo, em que não só a imagem do homem se transforma, mas, além disso, a do mundo como um todo. *Scheler* talvez alertou, pioneiro, que determinadas experiências do Ser só são acessíveis ao homem que ama. O amor como órgão metafísico. (1953, p.471)

É obvio que esses momentos não são a experiência corriqueira na vida do educador, porém os mais felizes e frutíferos. Vale a pena se entregar a essa tarefa e ao mesmo tempo deixar o educando perceber, que confiar no outro implica um grande esforço, é expressão da força real da alma (cf. 1949, p.183), que tem como recompensa a reconquista do sentido da vida. Ir ao encontro desses momentos implica, por outro lado, simultaneamente, um aspecto trágico da vida do educador. Abrir-se dessa forma diante do educando, confiando na sua disposição de confiar no Ser, traz uma problemática específica para o educador, que não só tem relevância nesse tipo de confiança, mas assume um sentido mais radical ainda. 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, defronta-nos com o fenômeno do fracasso de uma forma bem especial. Bollnow, para ressaltar esse fato, distingue dois sentidos de fracasso. Existe um tipo de fracasso na atuação pedagógica em que o educador se encontra na mesma situação de outros profissionais (cf. 1971a, p.209).

Trata-se dos fracassos evitáveis em que as causas podem ser sanadas por atitudes mais cuidadosas, previsões mais precisas, aperfeiçoamento de habilidades, metodologias ou conhecimentos mais adequados¹⁹. Nesses

¹⁹ Bollnow analisa esse tipo de fracasso em relação aos modelos mecânicos e orgânicos (cf. PFE 26-26) da Educação (cf. PFE 207f.)

casos, o insucesso só atinge o educador externamente, basta corrigir o erro (cf. 1971a, p.208). Isso não acontece, quando a dimensão espiritual está envolvida. Nela confrontamo-nos com “a verdadeira essência da educação, que se baseia no fato de um ser livre defrontar um outro ser livre na forma de exigência.” (1971a, p.208 e cf. 1949, p.178) De fato, somente quando o educando começa a desenvolver a sua própria liberdade e assume a responsabilidade gradativamente por si mesmo, podemos afirmar que ele entra em contato com sua dimensão espiritual.

A educação deve aqui, *a priori*, incluir na sua pressuposição básica essa liberdade, que se subtrai por princípio a todo cálculo de previsão. Reconhecer esta liberdade de outra pessoa, porém, significa simultaneamente afirmar o momento de audácia na educação; pois ali existe, pela natureza das coisas, a possibilidade de surgir dessa liberdade da pessoa do outro um comportamento que se volta contra o meu intento educativo, que o rejeite e o aniquile. (1971a, p.208)

Enquadra-se aqui, perfeitamente, a tentativa de querer proporcionar ao educando uma confiança no Ser. O educador enxerga o perigo que vem do veneno da desconfiança generalizada, ele tem o intuito de confrontar o educando com a “ditadura do espírito da desconfiança que se tornou intransigente e agressiva” (1968, p.437), ele sabe das “tendências da natureza humana que vão ao encontro desse fenômeno do nosso tempo” (1968, p.437) e ao mesmo tempo se sabe dependente da livre adesão do educando. Confiar nessa decisão é uma audácia (cf. 1949, p.178), pois o educador, que se empenha com seu mais íntimo nessa tarefa, não pode evitar o fracasso. Trata-se, portanto, de um fracasso de uma natureza diferente. O educador pode dar o melhor de si, pode não cometer nenhum equívoco ou deslize, e mesmo assim fracassar. Bollnow conceitua a audácia exatamente como postura, em que a pessoa se arisca a si mesma. Óbvio que o educador não faz isso somente em relação à confiança no Ser, mas em todas as situações em que o testemunho da pessoa dele é a única forma de atuar no educando em prol de uma livre decisão e adesão dele. Em outras palavras, sempre quando ele toca na questão espiritual. Não raras vezes temos uma visão equivocada dessa audácia e a possibilidade de um fracasso inevitável na Educação.

Toda confiança pode ser traída. Nesse caso, a intenção pedagógica naufragou e o educador está sendo visto diante do público como alguém que deixou faltar o cuidado necessário. Porém essa alegação está equivocada. Não se trata do fato, de que o educador teria cometido um erro que poderia ser evitado com mais compreensão, mas, ao contrário, ele deve proceder num caso posterior da mesma forma; pois a audácia pertence de forma inseparável à essência da educação mesmo, e o educador que não fecha os olhos diante dos perigos que sua profissão contém, precisa assumi-la conscientemente. (1971b, p.71)

Bollnow lembra e comenta as palavras de Nicolai Hartman:

‘Toda confiança e toda fé é uma audácia ... quem confia se entrega nas mãos daquele a quem se confiou, ele põe em jogo a si mesmo’. Por isso, a educação exige nessa confiança, prestada adiantadamente, uma medida bastante específica de desempenho pessoal, de engajamento. (1971b, p.71; cf. 1971a, p.223 e 1978, p.8)

Poder-se-ia cogitar sobre a possibilidade de escapar desse lado doloroso da profissão do educador, assumindo uma postura de reserva, fingindo-se confiante, mas na verdade não se acredita na possibilidade do educando alcançar suas intenções pedagógicas.

Um tal comportamento pode ser muito realista e o respectivo educador pode ser muito hábil em se segurar bem. Mas, sob o aspecto pedagógico, essa atitude é sem valor. Não é suficiente que o educador, por razões pedagógicas, se comporte como se confiasse. Ele próprio deve estar sinceramente convencido dessa confiança, deve colocar todo o seu ser nessa sua confiança. Do contrário, sua atuação sobre a criança (ou sobre um outro homem) não é convincente. (1971a, p.225; cf. 1971b, p.71/72 e 1978, p.8/9)

Isso não significa que o educador esteja condenado a confiar em qualquer circunstância. Não se trata do educador abandonar as próprias

dimensões emocionais e mentais e todas as experiências acumuladas nelas e “de entregar-se frivolamente a uma confiança ingênua e bonachã, a ilusões fáceis” (1971a, p.225).

Muito pelo contrário, necessita de todo o seu saber cético-realista. Mas ele deve ter vivido na sua própria alma o confronto com esse conhecimento e a audácia da confiança que ousa o salto, apesar desse saber. Em detrimento de todo o seu conhecimento sobre o perigo da decepção, ele mesmo deve confiar sinceramente, se quer que sua confiança seja também para o outro um sustentáculo. (1971a, p.226)

Torna-se evidente a imensa exigência que o educador assume para si e sua profissão no momento em que inclui a dimensão espiritual no seu fazer. O esforço de não se deixar desanimar apesar das inevitáveis decepções e recaídas, parece ser sobre-humano. Desta forma é humanamente compreensível, quando um grande número de educadores, depois de uma fase inicial de entusiasmo, cai em depressão e resignação, executa as tarefas pedagógicas num cansaço constante e somente como uma tarefa rotineira (cf. 1971b, p.72).

Isso pode, nas tarefas do ensino, funcionar por um tempo ainda razoavelmente bem, mas, como educadores verdadeiros, eles são impróprios, pois uma educação que atinge um homem jovem no seu íntimo, um verdadeiro acordar das forças superiores nele, só pode se conseguir se o educador, apesar de todas as experiências deprimentes, sempre renova, a partir da força da própria alma, a coragem de confiar e se engajar sempre de novo nessa confiança. (1971b, p.72)

Por mais importância que essas últimas reflexões assumam para a vida do educador, não é adequado enxergar somente o lado do possível e inevitável fracasso. Ele tem que ter consciência de que está nadando contra a corrente, no momento em que não só mantém sua própria confiança no Ser, mas visa educar, para que o seu educando não sucumba na corrente de desconfianças.

Nesse sentido podemos concluir que a afirmação inicial de Martin Buber não é tão diacrônica quanto parece à primeira vista. Considerar a conquista da confiança do educando num sentido desse mundo, apesar de

tudo que acontece de sem-sentido nela, obra mais íntima do educador, pode não corresponder às teorias educacionais em moda na atualidade, mas não é uma quimera. Ao contrário, ela é certa na medida em que apostamos numa educação que tem em vista a integralidade do ser humano, incluindo a sua dimensão espiritual e nela a confiança no Ser. Nessa condição Bollnow resume:

Essa confiança no Ser é o fundo indispensável de toda educação, sem o qual ela só se projeta desesperadamente no vazio. Somente quem é seguro de si nesse fundo, pode, por isso, educar de maneira verdadeira. (1971b, p.73)

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.

Referências Bibliográficas

- BERGSON, H. *Cartas, Conferências e outros Escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 239p. (Os Pensadores)
- BERGSON, H. *Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1990, 204p. (Coleção Tópicos)
- BOLLNOW, O. F. *Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*. (1953) disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/UeberwindungExistB.pdf>. acesso em 02.04.2008
- BOLLNOW, O. F. *Das Zeitalter des Mißtrauens*. (1968) disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/MisstrauenB.pdf>. acesso em 02.04.2008
- BOLLNOW, O. F. *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik*. disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/WisscharakterPaed.pdf>. acesso em 02.04.2008
- BOLLNOW, O. F. *Die Bedeutung des Vertrauens*. disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/Vertrauen.pdf>. acesso em 02.04.2008
- BOLLNOW, O. F. *Die Objektivität der Geisteswissenschaften und die Frage nach dem Wesen der Wahrheit*. disponível na internet.

<http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/GeisteswissuWahrheit.pdf>. acesso em 02.04.2008

BOLLNOW, O. F. *Konkrete Ethik. Vorbetrachtungen zu einer philosophischen Tugendlehre*. disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/KonkreteEthik.pdf>. acesso em 02.04.2008

BOLLNOW, O. F. *La philosophie de la vie à l'époque moderne*. disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/PhilosophiedelaVie.pdf>. acesso em 02.04.2008

BOLLNOW, O. F. *Pädagogik in anthropologischer Sicht*. (1971b) disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/128.html>. acesso em 02.04.2008

BOLLNOW, O. F. *Pedagogia e Filosofia da Existência*. (1971a) 2^o ed., Vozes, 1971.

BOLLNOW, O. F. *Über die Tugenden des Erziehers*. (1978) disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/TugendendesErz.pdf>. acesso em 02.04.2008

BOLLNOW, O. F. *Vom Gift des Mißtrauens*. disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/MisstrauenA.pdf>. acesso em 02.04.2008

BOLLNOW, O. F. *Vom Wesen und Wandel der Tugenden*. (1949) disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/113.html>. acesso em 02.04.2008

BOLLNOW, O. F. *Zur Frage der Objektivität der Geisteswissenschaften*. disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/ObjektivitaetGeisteswiss.pdf>. acesso em 02.04.2008

BOLLNOW, O. F. *Zur geisteswissenschaftlichen Methode*. disponível na internet. <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/doc/DiltheyDessoir.pdf>. acesso em 02.04.2008

BUBER, Martin. *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider, 1973.

BUBER, Martin. *Das Problem des Menschen*. 4^a ed., Heidelberg: Lambert Schneider, 1971.

BUBER, Martin. *Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre*. 13^a ed. Heidelberg: Lambert Schneider, 1999.

BUBER, Martin. *Reden über Erziehung*. 9^a ed. Heidelberg: Lambert Schneider, 1969.

BUBER, Martin. *Werke*. Erster Band. Schriften zur Philosophie. München: Kösel, Lambert Schneider, 1962.

- DERBOLAV, J. *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur "Praxeologie"*. Stuttgart, Berlin: Köln, Mainz: Kohlhammer, 1975.
- JASPERS, Karl. *Chiffren der Transzendenz*. Hrsg. V. H. Saner. München: Piper, 1970.
- JASPERS, Karl. *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung*. München: Piper, 1962.
- JASPERS, Karl. *Die Idee der Universität*. Für die gegenwärtige Situation entworfen. Zus. m. K. Rossmann. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer, 1961.
- JASPERS, Karl. *Philosophie. III. Metaphysik*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1973.
- JASPERS, Karl. *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. München: Piper, 1949.
- JASPERS, Karl. *Von der Wahrheit*. Philosophische Logik. Erster Band. München: Piper, 1947.
- KANT, Immanuel. *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Bes.v. H.-H. Groothoff u.a. Paderborn: Schöningh, 1963.
- KANT, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner, 1976.
- RÖHR, Ferdinand. A Ética no Pensamento de Martin Buber. XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2001, Maranhão. *Anais do XV EPENN*. Maranhão, EPENN, CD-ROM, 2001a, p.1-17.
- RÖHR, Ferdinand. A Multidimensionalidade na Formação do Educador. *Revista de Educação – ACE*, Ano 28, n.110, p. 100-108, 1999a.
- RÖHR, Ferdinand. Ética Pedagógica na Educação Espiritual – um Estudo Comparativo. *Anais do Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: Desafios para o Século XXI*. Recife. Editora Universitária da UFPE, CD-ROM, 2002, p.1-28.
- RÖHR, Ferdinand. Formação Humana e Cifras da Transcendência – uma Contribuição de Karl Jaspers à Educação Espiritual. XVII EPENN. *Anais*. Belém/PA, 14 a 17 de junho de 2005, CD-ROM, 2005.
- RÖHR, Ferdinand. *Fundamentos Epistemológicos da Educação na Pesquisa em Didática e Prática do Ensino*. In: Educação Formal e não Formal, Processos Formativos e Saberes Pedagógicos: desafios para a inclusão social / Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino; organizadoras: Aida Maria Monteiro Silva... [et al.]. Recife: ENDIPE, 2006.
- RÖHR, Ferdinand. Intuição e Formação do Professor. *Revista de Educação-ACE*. Ano 29, nº 115, abr./jun. de 2000. Brasília/DF. p.123-140.

RÖHR, Ferdinand. Intuição: Lacuna na Teoria Educacional? XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 1999, Salvador/BA. *Anais do XIV EPEN*. Salvador/BA, CD-ROM, 1999b.

RÖHR, Ferdinand. Liberdade e Destino: Reflexões sobre a Meta da Educação. *Ágere*. Salvador, CD-ROM, 2004. p. 1-18.

RÖHR, Ferdinand. O Caminho do Homem Segundo a Doutrina Hassídica, por Martin Buber – uma Contribuição à Educação Espiritual. XXIV Reunião da Anped, 2001, Caxambu. *Anais da XXIV Reunião da Anped*. Rio de Janeiro, Anped, CD-ROM, 2001b, p.1-16.

RÖHR, Ferdinand. Transcendência e Educação no Pensamento de Karl Jaspers. XVI EPENN, *Anais*. Aracaju/SE, Editora da UFSE, CD-ROM, 2003, p. 1-15.

SPITZ, R. A. Über psychosomatische Epidemien des Kindesalters und vorbeugende Psychiatrie. In: *Psyche. Eine Zeitschrift für Tiefenpsychologie und Menschenkunde in Forschung und Praxis*. 4. Jahrg. 1950.

CAPÍTULO 2

O ‘CUIDADO DE SI’ COMO ARTICULADOR DE UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

Alexandre Simão de Freitas

Nas duas últimas décadas componentes fundamentais do discurso progressista em educação estão sendo contestados, deixando de fornecer uma orientação político-pedagógica capaz de responder aos objetivos de democratização e equidade na distribuição dos conhecimentos. Como afirmam Berger & Luckmann (2004), os processos de modernização, pluralização e secularização têm produzido uma crise de sentido, que vem afetando diretamente as instituições encarregadas de fornecer os padrões de experiência dos indivíduos, bem como a coesão intersubjetiva.

Nessa perspectiva, a crise dos sistemas de ensino provém do fato de não se saber que finalidades a escola deve cumprir e para onde deve orientar suas ações. A origem dessa crise não pode ser pensada em desarticulação com os valores, crenças e práticas derivadas do Esclarecimento, os quais constituíram historicamente o cerne de nosso imaginário social (CASTORIADIS, 1995). A *Aufklärung* enquanto problematização da emergência do homem face à sua imaturidade auto-induzida instalou a formação autônoma do sujeito no âmago do projeto social e epistemológico da modernidade.

E talvez, por isso mesmo, o “fracasso pedagógico moderno” seja particularmente doloroso de se contemplar (DeJEAN, 2004). Dilacerada entre o projeto do Esclarecimento e as demandas atuais de instrução e competências para a produção social, a escola não consegue cumprir suas promessas de integração social, deflagrando uma ruptura não “somente no sistema de ensino, mas também na concepção de educação entendida como formação do homem” (LEFORT, 1999: 207).

Paradoxalmente, esse cenário instala certo contentamento em se falar de uma crise da educação, imputando suas causas a fatores sociais, políticos e econômicos diversos. Uma linguagem, no melhor dos casos, meramente descritiva, tornando as interrogações educativas cada vez mais intransparentes (REVUE DU MAUSS, 2006). Entretanto, mesmo que não seja possível esboçar uma *teoria da educação*, certamente não estamos liberados de produzir reflexões que permitam ir além dos condicionamentos gerados nos extremos da sociedade em que nos movimentamos.

Caso contrário, corremos o risco de permanecermos atrelados a “antigos esquemas antropológicos” (VALLE, 2005: 01), nos quais a própria pedagogia deixa de colocar em questão os fundamentos sobre os quais se ancoram os processos formativos, e tudo se passa como se o “humano” sobre o qual se organiza a atividade educativa fosse um dado evidente.

Com base nesses pressupostos, o objetivo principal da reflexão aqui proposta é a elucidação das condições da formação do ser humano na contemporaneidade. Admite-se que o modelo de racionalidade em curso na organização das relações sociais tem produzido um estreitamento no modo como a formação humana é discutida (FREITAS, 2005). Faz parte do horizonte de questionamento do texto perguntas como: em que consiste propriamente a ação pedagógica? Como se pode fundamentá-la? Qual é o conteúdo desta fundamentação?

O modo de enfrentamento dessas questões privilegia o uso das ferramentas teóricas do chamado “último Foucault”. Seguindo essas análises, nos propomos: 1) analisar o modo como o curso *Hermenêutica do Sujeito* problematiza a relação entre subjetividade e verdade, evidenciando que a experiência que o sujeito faz de si mesmo é inseparável do processo de sua formação; 2) apresentar a noção de *cuidado de si* como ponto de partida para expressar uma nova articulação entre filosofia e espiritualidade, defendendo a ideia de que a própria filosofia realiza-se como um exercício espiritual.

Mas por que Foucault? Apesar dos problemas e paradoxos relativos à recepção do pensamento foucaultiano, a escolha deve-se à própria descrição que Foucault oferece de si e de seu trabalho como a busca da história dos modos pelos quais os seres humanos se constituem como sujeitos. Ao mesmo tempo, o uso e o desenvolvimento da sua obra ainda não foram completamente estabelecidos na pesquisa educacional (PETERS & BESLEY, 2008). Seu legado teórico continua instigando a formação de novos problemas, o que é particularmente verdadeiro para as análises efetivadas a partir dos anos 1980 no *Collège de France* (BLANC & TERREL, 2003).

Como pretendemos tornar evidente, ao longo da discussão, a partir dos seus últimos cursos, Foucault enfatiza o fato da experiência filosófica poder ser tematizada fundamentalmente como uma forma de governo vivida

em relação a determinados jogos de verdade, através dos quais os sujeitos humanos se dão seu *ser* próprio a pensar²⁰.

Com isso, a experiência filosófica passa a ser apreendida como uma prática etopoiética. Em outros termos: a filosofia aparece como um exercício do pensamento e da vontade capaz de comprometer o ser (do indivíduo) na sua totalidade, enquanto uma tentativa de chegar a um estado específico, a sabedoria. A filosofia constitui-se, então, como um caminho de progresso espiritual que exige uma conversão radical (*metanóia*), uma transformação na maneira mesma de ser do sujeito (*áskesis*) por meio de um conjunto de práticas denominadas de “exercícios espirituais” (FOUCAULT, 2004).

A experiência filosófica seria, portanto, uma maneira de viver e, se instala uma tensão com vista à sabedoria, constitui-se já, ela mesma, como sabedoria de vida, na medida em que implica um conjunto de procedimentos visando à liberdade interior (*autarkeia*) e ao autodomínio (*enkrateia*) do sujeito que a pratica.

Essa atenção à espiritualidade nos textos tardios de Michel Foucault, entretanto, emerge bastante diferenciada de um “discurso de plenitude” que, ao constituir “a espiritualidade como objeto para o pensamento” (ALVES, 2008: 02), apresentar-se-ia como sintoma da dificuldade de pensar com as categorias próprias do “pensamento ocidental” (Idem, p. 03). Ao contrário, não se trata de defender um “dispositivo da espiritualidade” em oposição à tradição racionalista do Ocidente, mas de evidenciar que, em nossa própria cultura, filosofia e espiritualidade estiveram unidas e representaram uma concepção de formação humana na sua dimensão integral, ou nos termos de Foucault, uma dimensão prática de nossa existencialidade.

Mais especificamente, a experiência da filosofia como espiritualidade, reabilitada através da noção de *cuidado de si*, sugere uma vida de autoria de si mesmo que é, ao mesmo tempo, uma forma de resistir às tecnologias de assujeitamento. Ao enfatizar que os exercícios espirituais, na Antiguidade greco-romana, eram indistintamente práticas de autodomínio e exercícios reflexivos, Foucault (2004) insiste no fato de que a distinção entre o exercício de transformação de si e o esclarecimento filosófico configura-se como uma diferenciação recente na história de nossa cultura.

Assim, se, por um lado, essa compreensão nos permite repensar a crise dos processos formativos na contemporaneidade, por outro, traz

²⁰ A noção de verdade é apreendida como “o longo processo que faz do *logos* ensinado, aprendido, repetido, assimilado, a forma espontânea do sujeito que age” (FOUCAULT, 2004: 641).

também à tona o desafio de tematizar a experiência filosófica com novas cifras, a partir das quais é possível reconhecer diferentes dimensões do ser humano, em detrimento de uma visão reducionista que insiste nas clássicas divisões que separam os sujeitos dos objetos, o corpo da alma, o eu do mundo e a natureza da cultura. Divisões que se manifestam, ao seu modo, na cisão entre discursos filosóficos e formas de vida.

O Esgotamento da Experiência Formativa no Projeto da Modernidade

Inicialmente, no contexto do projeto iluminista, educação e formação não se confundem. A educação (seja ela técnica ou profissional) refere-se à preparação do indivíduo para uma determinada função social, o que implica um processo de adaptação às normas, valores e símbolos de uma sociedade. Por essa via, a educação refere-se ao ensino como uma instituição social ²¹. A ideia de formação, por sua vez, remete à tradição da *Bildung* ²², a qual deriva de todo um legado teórico que vai de Winckelmann e Herder, de Schiller e Goethe, de Hegel aos irmãos Humboldt, apresentando-se como um conceito altamente complexo (SOUZA, 2000).

Nesse âmbito, autores como Gadamer, Adorno e Habermas vão alertar, sob diferentes perspectivas, quanto aos riscos do esquecimento dessa noção fundamental para a compreensão da identidade social dos sujeitos no contexto da pluralidade social, política e cultural da modernidade. Temos, então, que a noção de formação não pode ser identificada univocamente com o conceito mais estrito de educação. De acordo com Bolle (1997), o francês *formation* e o inglês *formation* seriam apenas reproduções mecânicas do termo às quais não corresponderia nenhum uso social efetivo ²³.

²¹ Para Mauss (2001), pode-se chamar educação toda ação específica que visa modelar o sujeito, ao mesmo tempo em que realiza sua adaptação ao meio social. Mas, diferentemente das sociedades arcaicas, na modernidade, a educação ocorre em um único meio: a escola. Assim, ela passa a designar uma atividade intencional explícita materializada em programas, métodos e profissionais especializados.

²² Assim como a Paideia grega, o termo *Bildung* só pode ser apreendido efetivamente através de sua reconstituição social e histórica. Para os antigos, educação e cultura não deveriam ser compreendidas em dissociação com a estrutura social objetiva de uma determinada nação (JAEGER, 2001).

²³ Em língua portuguesa, a expressão fornece um apoio parcial para o seu entendimento tal como ela aparece em obras clássicas como *Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Jr., *Formação Econômica do Brasil*, de Celso Furtado, *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido e *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*, de Darcy Ribeiro. Assim, “salvo em casos flagrantes de auto-engano deliberado, todo intelectual brasileiro minimamente atento às singularidades de um quadro social que lhe rouba o fôlego especulativo sabe o quanto pesa a ausência de linhas evolutivas mais ou menos contínuas a

Na introdução da obra *Verdade e Método*, Gadamer considera a *Bildung* como a última elaboração literária, filosófica e pedagógica do que hoje entendemos simplesmente por educação. Desse modo, a formação (*Bildung*) não é algo que possa ser obtido por meio de uma atividade de ensino-aprendizagem convencional, efetuando-se como um autodesenvolver-se (GADAMER, 2000: 11). Ela visa, na verdade, a uma correção das próprias pressões derivadas da educação.

Vale esclarecer que, no contexto do romantismo alemão, o conceito recebeu uma valoração específica, colocando-se ao lado de noções como “espírito” e “humanidade”, ao mesmo tempo em que apontava para um processo de desenvolvimento, simultaneamente, físico, psíquico e intelectual do ser humano. A noção carregava, sobretudo, o sentido de “saber viver” e “domínio de si”, sendo apreendida como o princípio pedagógico por excelência da *formação de si* pelo cultivo de “bens seculares” (liberdade, autonomia, responsabilidade). Por essa via,

o conceito de *Bildung* começou a adquirir maior peso e vida própria em relação à educação, sempre que entraram em jogo o cuidado, o desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto (BOLLE, 1997: 17).

Enquanto conceito chave da modernidade, a *Bildung* emerge articulando três registros discursivos. Em primeiro lugar, na Filosofia da Cultura, o termo fornece coerência simbólica e política aos ideais do Esclarecimento com conseqüências diretas para o surgimento das Ciências Sociais. Em segundo lugar, a ideia de *Bildung* articula-se na Pedagogia, enfatizando um discurso em torno do papel formativo das chamadas “humanidades”. E, por fim, o tema cristaliza-se na chamada “literatura ou romances de formação” (*bildungsroman*), cujo exemplo mais significativo é *Wilhelm Meister* de Goethe, evidenciando como a “viagem formativa” constitui um autêntico processo de auto-determinação existencial indissociável de um aprendizado da solidariedade social, pois no trajeto formativo o sujeito compreende que seus princípios de ação devem refletir-se em um trabalho político na esfera comunitária.

Por fim, o termo acabou por se enraizar na linguagem cotidiana. Sua

que se costuma dar o nome de *formação* (...). Tamanha proliferação de expressões, títulos e subtítulos não se pode deixar de encarar como a cifra de uma experiência intelectual básica” (ARANTES & ARANTES, 1997: 12).

construção semântica ocorrendo por intermédio do próprio imaginário social do Iluminismo. De acordo com Souza (2000), Hegel teria "desenvolvido esse aspecto do conceito à perfeição" (p. 50). A própria descentração cognitiva em relação aos objetos do mundo seria descrito como uma dinâmica formativa, ou seja, um processo de auto-estranhamento capaz de levar o sujeito a si mesmo, mediante uma espécie de abertura ontológica à alteridade. Ao sair de sua indeterminação inicial e exteriorizar-se, a razão passaria a se expressar no sujeito auto-reflexivo que, ao reconhecer e representar os objetos culturais seria capaz de inserir a particularidade de suas experiências na universalidade do saber e da ética.

Esse tipo de compreensão produziu uma nova forma de reflexão política que incluía, simultaneamente, a questão da formação subjetiva e a questão da reforma do Estado. Por essa razão, homens tão diferentes como o materialista Helvetius e o romântico Rousseau, vão creditar à *Bildung* um papel central na produção de bons cidadãos, ou seja, na fabricação de sujeitos capazes de subordinarem seus interesses particulares ao bem público. Todavia, a racionalidade subjacente ao projeto formativo das Luzes não esteve imune a alguns dilemas. O principal deles refere-se à tendência de opor o racionalismo ao sentimentalismo romântico, resultando no primado de uma razão esclarecida supostamente soberana e absoluta, expressão da configuração do utilitarismo na forma de um novo modelo de sociabilidade (CAILLÉ, LAZZERI e SENELLART, 2004). Isso fez com que a questão da formação passasse a ser gradativamente associada à condição social dos sujeitos, tanto mais que a ideia passou a ganhar prestígio, fazendo com que diferentes grupos procurassem apoderar-se dela; em primeiro lugar, as “*die Gebildeten*”, como se auto-intitulam, desde aquela época, as pessoas ‘bem formadas’” (BOLLE, 1997: 18); em seguida, ao longo do século XIX, os operários que buscam uma formação capaz de fazer frente aos imperativos da educação burguesa.

É nesse contexto que a estruturação dos sistemas educacionais passa a oscilar entre a necessidade de formação para a unidade nacional e as exigências de preparação da mão-de-obra disciplinada que o capitalismo industrial reclamava (MARKERT, 1996: 73). A noção de formação, pouco a pouco, ganha foros de ação pública especializada, estruturada pelo sistema burocrático-legal dos Estados “para que o equilíbrio social seja mantido em torno de certos valores de disciplina, de ordem e de confiança no progresso” (VALLE, 2002: 292), configurando a noção de “Estado educador”. Daí a distinção que se estabelece, nesse momento, entre educação e instrução pública. A primeira localizada no domínio privado, objeto das escolhas individuais compatíveis com as visões de mundo particulares, e a instrução

pública abarcando a esfera política.

O ideário da instrução pública converte a *Bildung* em garantia de uma sociedade civilizada, privilegiando a transmissão do saber científico na sua dimensão de objetividade. O resultado é uma visão triunfalista da instrução pública como agente da modernização social. Nesse percurso, a ideia mesma de formação dilui-se subsumida pelas práticas educativas (instrucionais) alimentadas pelos ideais do liberalismo. Como lembra FOUCAULT (2008), o *liberalismo* constitui uma das práticas possíveis de governabilidade dos estados modernos, mediante uma rede intrincada de relações que se materializa nas instituições fundadas com o objetivo de regulamentar as populações.

A racionalidade governamental liberal faz entrar a vida e os seus mecanismos no domínio dos cálculos explícitos. O ser humano é apreendido como corpo-espécie, fazendo com que os fenômenos da “vida natural” (os nascimentos, a mortalidade, o nível de saúde) sejam inclusos nos mecanismos de gestão do Estado. O próprio Foucault se interroga:

Qual é a base para esta transformação? Genericamente, pode-se dizer que ela se relaciona com a preservação e conservação da ‘força de trabalho’. Mas, indubitavelmente, o problema é mais amplo. Ele indiscutivelmente se refere aos efeitos político-econômicos da acumulação de homens. O grande crescimento demográfico do século XVIII na Europa Ocidental, a necessidade de coordenação e de integração ao aparato de produção e a urgência de controlá-lo, com mecanismos de poder mais sofisticados e adequados, possibilitaram a emergência da ‘população’, (com suas variedades numéricas de espaço e cronologia, longevidade e saúde), emergisse não só como problema, mas como um objeto de observação, análise, intervenção, modificação, etc. Um projeto de tecnologia da população começa a ser desenhado: estimativas demográficas, o cálculo de pirâmides etárias, diferentes expectativas de vida e níveis de mortalidade, estudos das recíprocas relações entre crescimento da população e crescimento da riqueza, medidas de incentivo ao casamento e procriação, desenvolvimento de formas de educação e treinamento profissional (FOUCAULT: 2008: 171).

Em outros termos, os governos percebem que estão diante de uma população, com seus fenômenos específicos, os quais devem ser delimitados

a partir de um conjunto multifacetado de discursos (demográfico, médico, psicológico, jurídico, pedagógico, etc.). A escola, tal como a conhecemos hoje é uma das instituições encarregadas de produzir e disseminar esses discursos (DEAN, 2007), cuja materialidade se faz sentir na forma como experienciamos nosso *self*.

Por isso, as formas pelas quais os sujeitos se constituem não são alguma coisa que o indivíduo “invente”, mas “esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos” (FOUCAULT, 2008: 276). Uma *analítica da subjetividade* pressupõe o desafio de verificar de que modo o discurso filosófico pode ainda manter uma relação com as formas de vida dos sujeitos envolvidos em uma dinâmica educativa orientada pela busca da liberdade, para além dos saberes institucionais que delimitam e fabricam indivíduos no âmbito das formas de governamentalidade nas sociedades reguladas²⁴.

Formação da Subjetividade e Cuidado de Si: Um “Foucault Surpreendente”

Cerca de vinte anos após sua morte, ressurgiu mais um “último Foucault”: um Foucault surpreendente! É com essa caracterização que o *Lê Monde Diplomatique*, de agosto de 2001, apresenta a publicação de *L’Herméneutique du sujet*, na Coleção Hautes Études das Edições Gallimard-Seuil. A obra reúne as aulas proferidas no *Collège de France*, em 1982, sobre a relação verdade-sujeito.

De fato, os rostos tardios de Foucault não cessam de se multiplicar. Como assinala Peters (2004), esse fenômeno faz parte do “efeito Foucault” e provavelmente articula-se com sua confissão, um ano antes de sua morte, de que o verdadeiro eixo de suas pesquisas não era a questão do poder, mas a história dos modos pelos quais os seres humanos se constituem como sujeitos. A partir dessa auto-descrição intempestiva Foucault tem assumido múltiplas faces: neokantiano naturalista (J.D. Marshall); etno-sociólogo crítico (S. Ball); epistemologista social (T. Popkewitz); cripto-feminista (S. Middleton); pós-estruturalista (M. Peters), para ficar apenas nas mais difundidas. Mas nenhuma dessas descrições foi capaz de delinear o Foucault tardio exposto pela publicação dos últimos cursos no *Collège de France*.

²⁴ Ressalta-se aqui a fecundidade pedagógica dos cursos ministrados por Foucault no *Collège de France*, nos anos 1980, aparece como uma resposta efetiva a esse desafio, tendo em vista o fio condutor de suas pesquisas: Como nós constituímos nossa identidade? Que relação o sujeito estabelece consigo a partir de verdades que lhe são atribuídas?

Frédéric Gros (2004), que estabeleceu a edição do curso de 1982, afirmou de modo incisivo: “o curso que Michel Foucault pronuncia em 1982 no *Collège de France* tem um estatuto ambíguo, quase paradoxal” (p. 613). Se no curso anterior, ele descrevera os resultados de suas pesquisas sobre a experiência dos prazeres na Antiguidade greco-romana, cuja elaboração pode ser vislumbrada no último volume da *História da Sexualidade* (O Cuidado de Si), o curso intitulado *Hermenêutica do Sujeito* apresenta um novo quadro categorial articulado à noção das *práticas de si*. Delimita-se uma face ignorada, ou pouco abordada, da mutação de problemática vivida pelo pensamento tardio de Foucault. Em primeiro lugar, vale ressaltar que

o estudo histórico da relação com os prazeres na Antiguidade clássica e tardia não se constrói mais como a demonstração-denúncia de uma vasta empresa de normalização conduzida pelo Estado e seus agentes laicizados, e Foucault inesperadamente declara: ‘não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema de minhas pesquisas’, e ainda: ‘não sou de modo algum um teórico do poder’ (GROS, 2004: 619).

Em segundo lugar, o eixo geral de suas pesquisas passa a se ancorar na relação do sujeito com a verdade. O que Michel Foucault procura? Antes de tudo, a emergência do sujeito nas práticas de si. O sujeito se auto-constituindo com a ajuda de técnicas de si, distintas das técnicas de dominação e das técnicas discursivas. Foucault procura saber como se dá a constituição do sujeito a partir da relação deste consigo mesmo.

A estranheza decorre do fato de Foucault, nesse percurso, recorrer a antigos filósofos, ou melhor, a modos antigos de se praticar a filosofia. Uma filosofia que se exerce mediante práticas, não uma filosofia prática, mas uma filosofia que se faz com práticas precisas. Foucault se afasta das margens da filosofia moderna para, ele mesmo, e esse é o movimento que surpreende, se tornar um filósofo espiritual. Como ressaltar Redeker (2001), “esse último Foucault é o mais surpreendente e o mais inesperado: é o de uma prodigiosa mutação de seu pensamento (...). Foucault se desfaz de sua pele moderna de filósofo não espiritual, aproximando-se dos filósofos da Antiguidade, dos quais nos fala como se seu estudo já fosse uma prática de si (p. 02).

A questão mobilizadora de suas pesquisas é a seguinte: que jogos propiciaram que o homem se afirmasse como sujeito da verdade? Ou mais diretamente: por meio de quais jogos de verdade os seres humanos se afirmam como sujeitos? A busca que Foucault realizou para se acercar

dessas questões constitui precisamente o conteúdo da *Hermenêutica do Sujeito*. Para GROS (2004), esse curso é como o “substituto de um livro projetado, refletido, (mas) nunca publicado” (p.624). Um livro que seria inteiramente consagrado às técnicas de si apreendidas como procedimentos propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la.

Técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, algumas operações sobre o seu corpo e a sua alma, os seus pensamentos, as suas condutas e o seu modo de ser, assim como se transformar, a fim de alcançar um certo estado de felicidade, de força, de sabedoria, de perfeição, ou de imortalidade (FOUCAULT, 1999: 445).

Com isso, o sujeito deixa de ser pensado apenas como o produto objetivo dos sistemas de saber-poder em que o indivíduo vinha extrair uma identidade imposta, fora da qual não haveria singularidade a não ser nas experiências da loucura ou do crime, evidenciando um modo de subjetivação irredutível aos mecanismos disciplinares e às regulamentações do biopoder.

O Eclipse da Espiritualidade no Discurso Filosófico da Modernidade

A reflexão dos processos de subjetivação, mediados pelas técnicas de si, permite uma investigação original dos processos de formação humana como experiência. Por meio das técnicas de si, Foucault localiza a experiência formativa em um tipo de entrelaçamento diverso daquele em que a subjetividade aparece apenas como derivando das relações de saber/poder. Descortina-se um outro modo de exercer o governo da razão educativa pelo exercício refletido da liberdade, o que é possível pela emergência de um sujeito que emerge através do cuidado de si.

Isso explica o interesse de Foucault por pensadores tão distintos como Sócrates, Platão, Marco Aurélio e Sêneca, uma vez que parece haver em suas doutrinas a prevalência de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnando suas formas de viver e desenvolvendo-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas. Através da análise de seus textos, Foucault vê configurar-se um princípio preciso, o cuidado de si, como uma prática social fortemente disseminada por toda a antiguidade greco-romana.

Sugestivamente, os ouvintes do curso *Hermenêutica do Sujeito* tinham a certeza de estarem assistindo a algo distinto de uma apresentação

de filosofia antiga. O próprio “especialista das filosofias helenística e romana só poderia ficar aqui surpreso, senão irritado” (GROS, 2004: 630). Reação comum também aos filósofos intérpretes da modernidade já que Foucault, nesse mesmo curso, aponta a subordinação do preceito délfico do cuidado de si (*epimeleia heatou*) ao princípio do conhecimento de si (*gnothi seautou*) como o gesto que inaugura a nossa modernidade filosófica.

Denominando essa inversão como o “momento cartesiano”, Foucault imputa a esse processo de desqualificação do cuidado de si a responsabilidade pela desarticulação entre filosofia e espiritualidade. Uma distinção que não existira na Antiguidade, já que naquele momento (HADOT, 1999; 2005), o preceito do cuidado de si, configurava a própria natureza espiritual da filosofia. Para Foucault, na filosofia moderna, a articulação entre subjetividade e verdade passou a prescindir da exigência ética, privilegiando as regras de formação do método ou a estrutura do objeto a ser conhecido.

Nessa perspectiva, a verdade não transforma o sujeito, na medida em que ele, tal como é, já é capaz de verdade. Isso muda “quando a subjetivação é adquirida mediante a ascese”, pois, nesse momento, constitui-se como “objetivo maior da filosofia a transformação do modo de ser do sujeito” (CANDIOTTO, 2008: 04).

O que se está sugerindo é que a modificação de si por si mesmo constitui uma exigência para a subjetivação dos discursos reconhecidos como verdadeiros. Os discursos filosóficos são qualificados de verdadeiros se atuam como princípios e matrizes de ação, de modo a formar no indivíduo determinadas atitudes ou disposições consideradas necessárias para enfrentar os acontecimentos da existência. É importante, portanto, esclarecer o que Foucault está nomeando de filosofia e espiritualidade.

Chamemos ‘filosofia’, a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isto chamarmos ‘filosofia’, creio que poderíamos chamar de ‘espiritualidade’ o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações da existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2004: 19).

Assim, se a filosofia é a interrogação sobre os caminhos que permitem ao sujeito ter acesso à verdade, a espiritualidade é a experiência pela qual o sujeito opera sobre si mesmo as transformações necessárias para ter acesso a essa verdade. Isso significa que, do ponto de vista da espiritualidade, a verdade jamais é dada ao sujeito, já que não basta um puro e simples ato de conhecimento para que ela lhe seja entregue. Para alcançar a verdade é necessária uma conversão. Como enfatiza YASBEK (2007), o sujeito deve se modificar para se tornar, por meio de práticas precisas, “um outro que não ele” (p. 02). Essas práticas, Foucault define como um exercício de transfiguração do sujeito. Nesse sentido, a questão filosófica do “como aceder à verdade” não se separaria da prática da espiritualidade, ou seja, das transformações que o sujeito precisaria experimentar no seu ser mesmo para ter acesso à verdade. Com isso,

engana-se quem pensa ser o sujeito constituído nas escolas filosóficas antigas somente pelo conhecimento de si. Tal percepção, corriqueira na filosofia e na psicologia contemporâneas, é alimentada de uma ilusão retrospectiva. Enfatiza Foucault que o conhecimento de si jamais é referência fundamental entre os antigos; ele é sempre referido ao princípio basilar do cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Em que pese a conhecida afirmação de Epicteto de que o conhecimento de si está no centro da comunidade humana, ela deve ser minimizada porquanto é pronunciada numa época na qual a cidade de Delfos, onde se encontrava o templo de Apolo com a inscrição do *gnôthi seautoû*, é considerada o centro geográfico do mundo (CANDIOTTO, 2008: 04).

Como resultado, a oposição entre a Antiguidade e a idade moderna é cunhada mediante duas alternativas conceituais: filosofia e espiritualidade; cuidado de si e conhecimento de si (GROS, 2004: 632). Essa oposição demarca o fato de que a filosofia moderna teria elaborado uma figura do sujeito que seria *a priori* capaz de verdade. O acesso à verdade não estaria mais na dependência de uma ascese compreendida no sentido de um processo de auto-formação. O sujeito que busca a verdade torna-se capaz de encontrá-la tão somente pela força de seus atos de conhecimento. Consequentemente, a verdade não é capaz de “salvar o sujeito”, fazendo com que no modo de praticar a experiência filosófica na modernidade o sujeito possa “ser imoral e conhecer a verdade” (FOUCAULT, 2001: 1230).

Em contraposição, para os antigos, a experiência filosófica estaria ordenada pelo ideal de produzir no *eu* uma relação de retidão entre ações e pensamentos, ressaltando que o cuidado comporta, sim, uma parte de conhecimento, mas tão somente na medida em que o sujeito precisa medir seus progressos na constituição do eu da ação ética.

Assim, cuidar de si parece ser a última coisa que a filosofia moderna poderia sustentar como princípio orientador, pois

segundo o modo moderno de subjetivação, a constituição de si como sujeito é função de uma tentativa indefinida de conhecimento de si, que não se empenha mais do que em reduzir a distância entre o que sou verdadeiramente e o que creio ser; o que faço, os atos que realizo só têm valor enquanto me ajudam a melhor me conhecer (GROS, 2004: 634).

Na modernidade o sujeito se constitui pela submissão a uma identidade definida pelo seu ser cognoscente, enquanto condição para que se eleve ao plano dos valores universais que definem a verdade. Os modernos são arremessados para dentro de si mesmos, fechando-se na interioridade de sua própria consciência e expandindo uma das mais persistentes tendências da filosofia moderna: o cultivo de uma preocupação com o *cogito*, fazendo com que o mundo seja apreendido pelo filtro do eu.

Na antiga cultura greco-romana, ao contrário, a forma da subjetividade assume o *ethos* da edificação de uma tecnologia da existência, pela qual o indivíduo aprende a ocupar-se de si mesmo. O cuidado de si faz do mundo, enquanto ocasião de conhecimento e de transformação de si, o lugar de emergência de uma subjetividade não mais vinculada, de forma restritiva, aos condicionamentos sociais.

Por essa razão, a formação filosófica não poderia proceder de uma lei civil nem de uma prescrição externa, uma vez que não se trata de uma obrigação para todos, mas de uma escolha de vida. Uma escolha implicada pela presença do Outro, já que Foucault não identifica o cuidado de si a uma busca narcísica, fascinada pela busca incessante de uma verdade perdida do eu. O cuidado de si designaria uma tensão agonística, um princípio de inquietação capaz de perturbar, ou seja, de por o sujeito em movimento, apontando o sentido preciso do título do curso *Hermenêutica do Sujeito*. O que está em questão não é revelar/decifrar a verdade do sujeito, mas decidir o que fazer com o que se é e como realizar o que se é.

A finalidade é evidenciar formas de exercício da liberdade. Saber, simplesmente, que sempre podemos ser outros; podemos estranhar nossas figuras atuais. Esse estranhamento de si constitui uma alternativa potente ao modo hegemônico de subjetivação marcado pela hermenêutica de si, que persiste, entre nós, desde o início da cristandade. As práticas de si, diz Foucault, têm o objetivo de liberar o eu, fazendo-o coincidir com uma natureza que nunca teve a ocasião de nele manifestar-se.

Essa, inclusive, é a razão de um mestre, de um outro como diretor de existência, como um correspondente a quem escrevemos, como um amigo espiritual diante de quem nos medimos e que nos permite situar corretamente no mundo. A posição do mestre define claramente um papel: o de despertar para inquietar. Sob seu impulso, o sujeito trava um trabalho consigo mesmo, sobre os próprios pensamentos, sentimentos e desejos. Isso equivale a dizer que o cuidado de si não nos afasta do mundo, nem mesmo constitui uma interrupção de nossas atividades²⁵.

Ao dirigir a atenção para si, o que se busca é avaliar o lugar que se ocupa no mundo e o sistema de necessidades no qual o sujeito se encontra vinculado. O cuidado de si configura-se como um princípio ordenador de nossas ações. Longe de nos isolar da comunidade humana, ele aparece como aquilo que mais exatamente nos articula a ela. Um modo preciso de manter nossas ações nos limites e formas consideradas convenientes, ou seja, uma maneira de abordar a formação humana no registro ético.

O Cuidado Ético da Verdade e a Formação Humana como Ascese

Nesses termos, Foucault expõe o princípio de uma nova governamentalidade: a *governamentalidade da distância ética*, enquanto base dos processos formativos dos sujeitos, desvelando os sentidos de uma formação humana não mais reduzida à aprendizagem específica de papéis sociais. A formação humana, ativada pelo princípio do cuidado de si, trata inicialmente de um limite ético: não se deixar ocupar inteiramente pelas próprias atividades, possibilitando assim a expressão de capacidades

²⁵ A prática do retiro, por exemplo, não consiste em retirar-se do mundo dos homens para estabelecer-se em uma solidão soberana. Foucault chega a operar uma série de distinções entre o retiro de completude (conversão a si no ápice da vida), a inflexão estratégica (em que nos liberamos da vida cívica para nos ocuparmos com nossos afazeres), a ruptura crítica (que consiste na recusa refletida de certas convenções), o estágio provisório (que permite fazer a revisão de nós mesmos). O autêntico retiro, exigido pelo cuidado de si, consiste em ter recuo em relação às atividades nas quais estamos empenhados, prosseguindo-as, todavia, para manter entre nós e nossas ações uma distância constitutiva (GROS, 2004: 650-651).

humanas cruciais de transcendência, ou seja, capacidade de assumir compromissos que superem os automatismos cognitivos, emocionais e sócio-culturais. Nas palavras de Foucault: “não se tomar por César, mas saber que se é o titular de uma missão precisa e provisória”. Enfim, não identificar a própria vida com as funções que se ocupa.

Ao contrário, o sujeito em formação precisa interrogar-se sobre o que é para daí inferir o que é necessário fazer segundo as funções que se tem de exercer. O que exige instalar um intervalo entre as atividades que se executa e o que nos constitui como sujeitos dessas atividades. Esta distância ética é o que permite legitimar os atos que estão implicados na definição de um papel social, político ou familiar, já que esse papel é vivido no intervalo assegurado pelo caráter fundamental da relação consigo.

Trata-se, de fato, de um governo de si instaurado pelo cuidado ético do eu com sua própria verdade. O governo de si, nunca é demais ressaltar, não conduz a uma recusa dos encargos sociais, mas a uma aceitação definida. Desse modo, o que se assume em um cargo específico não é uma identidade social já que o sujeito ético jamais deve coincidir com seu papel. Isso é possível mediante um “o modelo de um governo primeiro, o único decisivo, essencial e efetivo: o governo de mim mesmo” (GROS, 2004: 656). Este desprendimento é o que permite cumprir a função política a partir de um *ethos*, limitando as ambições e a absorção do eu em tarefas exteriores.

A pedagogia socrática expressa bem essa exigência. Sua atividade educativa articula a ética do cuidado de si e a formação de si para a ação de governar, defendendo que aquele que não se ocupa da verdade, deixa-se dominar e torna-se incapaz de praticar a justiça (PLATÃO, Górgias, 470e). O próprio Sócrates é reconhecido, por Foucault (2004), como aquele que faz esse apelo ao governo de si, ele apreende que sua missão pedagógica consiste em ensinar às pessoas a se ocuparem de si mesmas, pois essa é a única forma legítima de se ocuparem da cidade. Assim, a formação (*paideia*) é uma terapêutica da verdade ²⁶, cuja finalidade última é a *periagogé*, a conversão da alma.

A formação humana, vivida como princípio do cuidado de si, implica determinados exercícios ou técnicas que devem alterar nossa visão

²⁶ Os epicuristas quando se referem ao termo *therapéuein* apontam, dentre outros sentidos, para a ideia de ocupar-se. A referência também ocorre entre os cínicos indicando a utilidade de dirigir o olhar para nós mesmos e as regras que permitem ao indivíduo conduzir-se e controlar o que faz.

de mundo e, ligado a isso, nosso próprio ser ²⁷. Esses exercícios são entendidos menos como meios de regulação externa das condutas do que uma forma prática de relação com a verdade apreendida como uma fidelidade para consigo mesmo. Foucault (2004) define essas práticas como exercícios espirituais que têm

por papel e função manter sempre no espírito as coisas que devemos ter no espírito, a saber: a definição do bem, a definição da liberdade e a definição do real, e ao mesmo tempo em que este exercício deve sempre no-lo lembrar e reatualizar, deve nos permitir vinculá-los entre si, e, por conseguinte, definir aquilo que, em função da liberdade do sujeito, deve, por liberdade, ser reconhecido como bem em nosso único elemento a realidade, a saber, o presente (p. 354)

Nessa mesma direção, Hadot (1999) delimita os exercícios espirituais como as práticas de ordem física (como o regime alimentar), de ordem discursiva (como o diálogo e a meditação) e de ordem intuitiva (como a contemplação), cujo elemento em comum é o de serem “destinadas a operar modificação e transformação no sujeito” (p. 21). Os exercícios indicam que não é suficiente que determinados *logoi* sejam adquiridos, mas que permaneçam como uma presença permanente capaz de orientar e socorrer o sujeito como princípio de orientação da sua conduta, maneira de ser e de agir.

Essa é a razão porque o tema da ascese aparece como um problema pedagógico por excelência.

Creio que devemos compreender a ascese filosófica como uma certa maneira de constituir o sujeito de conhecimento verdadeiro como sujeito de ação reta. E, constituindo-nos ao mesmo tempo como sujeito de conhecimento e como sujeito de ação reta, situamo-nos num mundo ou nos oferecemos como correlato de nós mesmos um mundo que é percebido,

²⁷ Fílon de Alexandria nos legou uma lista desses exercícios: a *prosoché*, um constante estar atento ao próprio agir e pensar; a meditação; a leitura dos *tetrapharmakon* que deveria propiciar ou prevenir determinados comportamentos; o estudo assistido e a audição de determinados textos; a filtragem dos pensamentos; o domínio da linguagem interior; a contemplação. Todos esses exercícios deveriam alcançar nosso ser em procedimentos cotidianos como comer, beber, amar, etc.

reconhecido e praticado como prova (...) penso que o fato de que o mundo, através do *bios*, tenha se tornado esta experiência pela qual nos transformamos e nos salvamos, constituiu uma transformação, uma importante mutação relativamente ao que era o pensamento grego clássico, a saber, que o *bios* devia ser objeto de uma *tékhne*, isto é, de uma arte razoável e racional (FOUCAULT, 2004: 589).

A ascese é o que permite ao sujeito adquirir, de um lado, discursos verdadeiros, de que se tem necessidade em determinadas circunstâncias da vida e, por outro, é o que possibilita fazer de si mesmo sujeito desses discursos. A ascese possibilita uma mestria de si obtida pela incorporação da verdade (FOUCAULT, 2004: 400). O termo grego que descreve essa ação é *paraskeuazô*, que significa preparar-se. Assim, a ascese constitui um conjunto de exercícios nos quais o sujeito prepara-se para adquirir, assimilar e tornar a verdade um princípio de ação, equalizando escolha de vida e razão teórica (FOUCAULT, 2004: 395). Um processo de formação incessante que compreende um conjunto de exercícios: ler as obras filosóficas, escutar o mestre, fazer anotações em um diário ou escrever cartas, cuja finalidade última consiste em produzir uma modificação na própria alma.

O trabalho filosófico-pedagógico a ser realizado não é mais o de simples transmissão de conhecimento, mas de correção e modificação de hábitos enraizados na alma. O princípio do cuidado de si exige uma apropriação diferente do conhecimento. Nas suas relações com o mundo, com os outros e consigo o sujeito precisa privilegiar a modalidade de conhecimento que ajude na modificação de sua maneira de ser. Logo, distingue-se entre conhecimentos inúteis que pertencem ao mundo exterior e conhecimentos úteis que concernem à existência humana (FOUCAULT, 2004, p.222-3).

Entre os conhecimentos úteis ao homem, jamais é feita referência aos segredos da consciência e à busca da identidade do sujeito ou da natureza humana. Os segredos da natureza não dão lugar aos segredos da consciência. Trata-se sempre do mundo, dos outros, daquilo que os envolve. Possibilitar que o sujeito surja como elemento recorrente das relações é condição para olhar as coisas do mundo, os deuses e outros homens. Por conseguinte, a primeira modalidade de conhecimento útil é o saber relacional... Trata-se ainda de conhecimento que, uma vez adquirido,

transforma o modo de ser do sujeito. Opõe-se ao conhecimento ornamental que, embora culturalmente considerado verdadeiro, não possui força prescritiva e conseqüentemente não modifica a maneira de ser de alguém (CANDIOTTO, 2008: 05-06).

É importante lembrar que essa diferenciação diz respeito ao modo de ser do conhecimento e não ao seu conteúdo. O conhecimento das causas e o ornamento da cultura são designados de inúteis na medida em que são destituídos de pertinência prescritiva e não modificam a natureza do sujeito, ou melhor, a sua maneira de agir, o seu *êthos* (FOUCAULT, 2004: 227). Em nenhum momento se trata de um saber relativo à decifração pela consciência ou pela exegese de uma verdade escondida no interior do indivíduo. Mas realizar um trabalho de transformação de si por si mesmo. É justamente nesse processo específico que emerge o papel pedagógico do filósofo enquanto sujeito

capaz de governar os homens, de governar os que governam os homens e de constituir assim uma prática geral do governo em todos os graus possíveis: governo de si e governo dos outros. É quem governa os que querem governar a si mesmos e é quem governa os que querem governar os outros (FOUCAULT, 2004: 167).

Visualiza-se, aqui, a genealogia de um modelo de direção (educação) espiritual, em função de uma certa institucionalização histórica do cuidado de si ²⁸. Ao mesmo tempo, ao estudar a subjetivação histórica do cuidado de si na filosofia helenística e romana, Foucault aponta para um deslocamento na própria filosofia socrática onde o princípio aparece delimitado inicialmente. A razão de ser do cuidado mostra-se irreduzível ao *déficit* da pedagogia grega direcionada aos jovens e passa a se referir à arte de viver (*tékhnē tou biou*) desenvolvida ao longo da existência, desdobrando-se nas funções de luta, de crítica e de terapia.

Função de luta, porque o cuidado de si define-se como enfrentamento permanente diante dos acontecimentos e provocações existenciais. Ao invés de inculcar no sujeito habilidades técnicas ou

²⁸ Como exemplos paradigmáticos têm-se o modelo escolar coletivo de Epicteto, e o modelo de direção de alma mais individualizado como o de Sêneca (INCERTI, 2008: 08).

profissionais, trata-se de prepará-lo de modo a suportar eventuais acidentes e infelicidades que lhe possam ocorrer.

Função de crítica, pois o cuidado de si exerce papel de correção. Em vez de "formação-saber", trata-se de "correção-libertação" (FOUCAULT, 2004: 91). Função terapêutica, posto que o cuidado de si assemelha-se à dietética, saber que conjuga cuidado do corpo e da alma. Esses deslocamentos do cuidado de si podem ser apreendidos a partir da situação peculiar do jovem Alcibíades.

Alcibíades como Paradigma da Formação Espiritual Mediada pelo Cuidado de Si

A análise dos deslocamentos sofridos pelo princípio do cuidado de si entre a cultura grega clássica e a cultura greco-romana tardia, constitui o eixo da leitura realizada, por Foucault, no Curso de 1982, do diálogo platônico *Alcibíades* ²⁹.

O personagem que empresta seu nome ao diálogo platônico é um sujeito histórico que pertence a uma geração anterior à de Platão. Descendente de famílias aristocráticas (os Alcemeônidas e os Eupátridas) perdeu precocemente os pais, tendo como tutor Péricles. Sua celebridade deveu-se tanto ao seu papel político, incluindo traições e fracassos pelos quais foi culpabilizado, quanto à sua personalidade bastante incomum: elegante e debochado, de uma beleza excepcional, ambicioso e desmedido (ROMILLY, 1996). Alcibíades aparece no cenário de três diálogos platônicos.

No Protágoras, ele tem a idade aproximada de 15 anos. No Banquete, tem mais ou menos 35 anos. E no diálogo que leva seu nome, a cena se passa às vésperas da Guerra do Peloponeso, e ele está com a idade entre 18 e 20 anos. Nesse momento, está na chamada “idade crítica”, ou seja, quando sai das mãos do pedagogo e está prestes a entrar na atividade

²⁹ Obviamente, como lembra Candiottto (2008) é inadequado afirmar que a partir do helenismo o princípio do cuidado de si converte-se em *ética universal*, porquanto sempre toma forma no interior de práticas, instituições, tais como escolas, fraternidades e seitas tão diferentes que, em alguns casos, até mesmo se excluem. O cuidado de si é universalizado como princípio e posto em prática sempre de modo particularizado. Embora deixe de referir-se exclusivamente à questão estatutária, pois todos são virtualmente capazes de exercê-lo, poucos são aqueles que efetivamente alcançam transformá-lo em *atitude* permanente. O critério de diferenciação está situado entre aqueles que escolhem o cuidado de si como modo de vida, e os demais, que não dedicam a ele tempo suficiente, o que não significa que seja privilégio aristocrático, como mostra sua difusão nas camadas desfavorecidas da sociedade.

política. Nessa fase, o jovem deixa de ser objeto de desejo erótico, devendo exercer seu poder na cidade, um poder ativo ³⁰. É nesse momento que Sócrates lhe dirige a palavra, pela primeira vez.

Tu, sem dúvidas, te surpreendes, filho de Clíncias, que após ter sido o primeiro que te amou seja também o último; de que seja eu o único a não me desligar de ti enquanto os outros te abandonaram; e que, no lugar de, como eles, ter-te importunado com conversas, só depois de tantos anos em que te amo, eu te dirija a palavra. O motivo não foi humano, mas divino e agora que o deus que me guia me permite, vou te explicar, embora seja difícil explicar o que se pensa a uma pessoa amada que não ama (PLATÃO, Alcibiades, 103a).

O diálogo está organizado em duas metades, sendo a segunda desdobrada em mais duas partes. Na primeira metade, Sócrates evidencia os privilégios do jovem Alcibiades: bem nascido, belo, rico, desejoso de atuar na política, ou seja, disposto a governar os outros. Ainda nesse momento, Sócrates faz aparecer suas deficiências, ao compará-lo com os seus rivais (os espartanos e os persas), cuja riqueza é bem maior e a educação mais consistente. Mais grave, entretanto, é o fato de Alcibiades reconhecer não dispor de uma certa *tekné*. Pior, apesar de instigado por Sócrates, ele não sabe que não sabe. Alcibiades padece de uma “ignorância vergonhosa”.

Alcibiades – Pelos deuses, Sócrates, eu mesmo nem sei mais o que digo; e é bem possível que eu tenha vivido há muito tempo despercebido e na vergonha de não sabê-lo.

Sócrates – Mas é preciso ter coragem. Se isso tivesse acontecido nos teus cinquenta anos, seria difícil que cuidasses de ti. Mas agora tens tempo de vida, e é o momento de te aperceberes.

Alcibiades – E quando nos apercebemos, o que é preciso fazer, Sócrates?

³⁰ Aqui não podemos nos ocupar com a relação estabelecida, no diálogo, entre a pedagogia, a erótica, o divino e a ética, bem como o lugar de Sócrates como mestre, ou seja, como aquele que, no amor que tem pelo discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.

Sócrates – Responder às questões, Alcibíades. Se fizeres isto, se o deus o quiser, e se for para se acreditar em minha adivinhação, tu e eu encontraremos o melhor.

Alcibíades – Se para isso basta responder, não há dificuldade.

Sócrates – Nesse caso, diz então o que é ter cuidado consigo mesmo, pois muitas vezes não temos cuidado conosco, despercebidamente, quando gostaríamos de ter. Quando é que um homem tem cuidado consigo mesmo? Será que ao cuidar de suas coisas estará cuidando de si mesmo? (PLATÃO, Alcibíades, 110d-e).

A conclusão de Sócrates é incisiva: Alcibíades precisa cuidar de si mesmo. Alcibíades se propõe dirigir a cidade. Antes, porém, precisa ocupar-se consigo mesmo como condição para o exercício do poder, ou seja, como condição para governar os outros como convém. Começa, então, a outra metade do texto, estruturado ao redor de duas questões. A primeira refere-se ao eu que se deve cuidar. O que é este elemento idêntico, posto que é o mesmo enquanto sujeito e enquanto objeto do cuidado? A segunda questão, ainda, mais provocadora: Em que consiste este cuidar?

A partir dessas questões o texto desdobra-se em uma velocidade vertiginosa: do cuidado de si ao conhecimento de si; do conhecimento de si ao conhecimento do divino; do conhecimento divino à sabedoria. Ao final do argumento, conclui-se que a alma, dotada de sabedoria, saberá conduzir-se como se deve, ou seja, saberá governar a cidade, o que pressupõe ocupar-se consigo.

No final do diálogo, Alcibíades promete e se compromete. Promete ocupar-se com a justiça, com o bom governo da cidade. E compromete-se a cuidar de si mesmo para bem exercer essa função. Os conhecedores dessa história sabem do fracasso dessas promessas já que no Banquete, Alcibíades retorna e confessa os compromissos desfeitos: Pois me força ele (Sócrates) a admitir que, embora sendo eu mesmo deficiente em muitos pontos ainda, de mim mesmo me descuido e trato dos negócios de Atenas³¹.

³¹ Nesse intervalo, entre a promessa e a embriagues, estão desenhados, a um só tempo, as catástrofes que atingiram Alcibíades e sua cidade. Assassinado no mesmo ano que termina a Guerra do Peloponeso, Alcibíades é uma espécie de imagem da história de Atenas. Como Atenas, ele é julgado: “sempre controverso, acusado de todos os excessos, de uma ambição desmedida e costumes deploráveis” (ROMILLY, 1996: 234).

Nesse momento, o próprio Alcibíades parece tornar-se um “agravo contra Sócrates” (ROMILLY, 1996: 234) na medida em que se questiona sua influência na formação dos jovens atenienses, alguns dos quais, teriam contribuído para a ruína política da cidade. Mas do ponto de vista mais estrito da nossa reflexão interessa-nos, antes, problematizar o modelo mesmo dessa formação, o sentido dessa influência, pois no texto *Alcibíades*, encontramos uma oportunidade rara de ver Sócrates atuando tal como ele próprio se auto-descreve na Apologia: como um mestre do cuidado de si.

No diálogo, o objeto da reflexão é o cuidado de si, mas o fim, na verdade, é o bom governo da cidade. Existe a necessidade de que o indivíduo se constitua como sujeito moral enquanto pré-requisito de uma relação adequada entre o indivíduo e a cidade. Por essa razão, a ética dos prazeres possui a mesma ordem que a estrutura política, culminando na *enkratéia*, no auto-domínio; domínio de nossos impulsos e paixões. Assim, o cuidado que Sócrates incita é referente a valores, não no sentido do seu ensino, mas na perspectiva de uma atitude em relação aos valores que movem nossas ações. Há três condições que determinam, simultaneamente, a razão de ser e a forma desse tipo de cuidado: a) aqueles que deveriam se ocupar de si mesmos eram jovens destinados a exercer o poder; b) o objetivo era o bom exercício do poder; c) a forma exclusiva onde ocupar-se de si é conhecer a si próprio.

Essa última dimensão aponta uma exigência fundamental do cuidado de si: a *epistrophê* – conhecer o verdadeiro para liberar-se – um movimento que pode nos conduzir desde mundo para outro. Nesse contexto, o cuidado de si emerge como uma prática formativa de caráter intrinsecamente espiritual, evidenciando um ponto crítico para o desdobramento posterior do cuidado de si na cultura greco-romana. Pois, se inicialmente o ocupar-se de si confundia-se com o instante de passagem da adolescência à fase adulta, ou seja, instante em que o jovem deveria passar do erótico ao político, a exigência da *epistrophê*, entretanto, não está baseada em critérios etários.

O cuidado de si pode apresentar-se como uma atividade permanente e contínua do sujeito, pois nunca é muito cedo ou muito tarde para cuidar de sua própria alma. O cuidado de si passa a ser situado “no vácuo nebuloso entre o eu ético e o sujeito inacabado” (CANDIOTTO, 2008: 08). Trata-se do intervalo ético, já mencionado, atravessado de inquietações e hesitações em que o sujeito deve procurar um eixo no qual fixar-se. Logo, “o que separa o eu ético do seu eu jamais completamente outro não deve ser medido em termos de conhecimento, mas de exercícios, de práticas, de ascese concreta. Do eu para o eu, separa-os apenas a tênue

distância de uma obra a realizar, mas sempre inacabada" (GROS, 2003: 163). Em síntese: filosofar é cuidar de si e cuidar de si é uma forma de alcançar a felicidade. Compreensão que investe o cuidado de si como o princípio formativo por excelência.

Considerações Finais

No chamado “último Foucault”, o cuidado de si configura-se como o imperativo categórico da educação espiritual do ser. Um imperativo coextensivo à própria vida, salientando-se, todavia, que para o indivíduo tornar-se sujeito e alcançar sua felicidade há um pré-requisito: a liberdade. Pois, não é suficiente ao sujeito não ser intemperante, ele precisa ser livre. Foucault (1984) é bastante claro a esse respeito:

a *sophrosune*, o estado que se tende a alcançar pelo exercício do domínio e pelo comendimento na prática dos prazeres é caracterizada como uma liberdade. Embora seja importante governar desejos e prazeres, e apesar do uso que se faz deles constituir um alvo moral de tal preço, não é para conservar ou reencontrar uma inocência de origem; não é, em geral, - salvo evidentemente, na tradição pitagórica – para conservar uma pureza; é para ser livre e poder permanecê-lo (p. 35).

Ser livre aqui não significa obviamente a independência de um livre-arbítrio, nem apenas o fato de não ser escravo das próprias paixões, ou ainda ser independente de qualquer tipo de coação interior ou exterior, mas sim o modo pelo qual o sujeito se relaciona consigo mesmo. Essa liberdade não pode conceber-se sem uma relação com a verdade, cuja conquista se processa no continuum da própria existência. Seus efeitos são sentidos num certo modo de ser que vale como realização de si, na justa medida em que agindo sobre si, procura conhecer-se, pôr-se à prova, aperfeiçoar-se.

Estamos, sem dúvidas, no centro de uma governamentalidade pedagógica *sui generis*: a educação como formação espiritual. A educação, pensada no registro do cuidado de si, é apreendida como a disposição de manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações. Não se trata de tarefas e atividades em que se medem simplesmente a quantidade de saberes aprendidos. A educação é, antes, o

que produzindo formas de experiência de si conduz o indivíduo a tornar-se sujeito, mediante atos concretos de respeito pelo seu si mesmo.

A efetivação desse processo envolve uma atenção detalhada quando se trata de distinguir entre aquilo que depende de nós e aquilo que não depende de nós. Atenção permanente a ser experienciada nas situações particulares da vida. Nesse aspecto, o modo de problematização da formação da subjetividade distancia-se largamente das chamadas *filosofias do sujeito*. Nessas filosofias a identidade subjetiva funciona como fundamento, o que significa dizer que, em que pese as alterações de suas qualidades acidentais, o sujeito permanece sempre o mesmo. Assim é que, “desde Descartes, o *ego*, do *ego cogito*, é o mais subjetivo dos sujeitos ao estar plenamente seguro de sua identidade” (CANDIOTTO, 2008: 13). Na *Hermenêutica do Sujeito*, Foucault faz uso da expressão “quase-sujeito” para tomar distância dessa perspectiva. Noção que deve ser compreendida como “alma-sujeito”, tal como aparece no diálogo *Alcibíades*.

Em que pese o fato do subtítulo desse diálogo ser: “sobre a natureza humana”, o *eu* objeto de cuidado, aí retratado, afasta-se da pergunta pela própria natureza humana (FOUCAULT, 2004: 40). No *Alcibíades*, a *psyché* designa o *eu* objeto de cuidado, protótipo para o justo governo dos outros. Assim, dizer que o sujeito seja sua alma significa postulá-lo pragmaticamente como “sujeito de ação” (p.55).

Mais diretamente: *servir-se (khrêstai)* do eu (*heautoû*) designa a posição singular ocupada pela alma-sujeito (diferente da alma-substância) em relação com o mundo, com os outros e consigo. Ocupar-se de *si* só pode significar, portanto, ser “sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes” (p.56-57). Esse é o conteúdo da tarefa que deve enfrentar Alcibíades, e de resto todos nós, caso queiramos levar adiante algum projeto existencial.

Desse modo, Michel Foucault nos mostra que é possível encontrar na história da cultura ocidental processos alternativos de formação do sujeito humano. Ao revisitar a problematização da filosofia como espiritualidade, o cuidado de si constitui um preceito fundamental não somente para a prática filosófica, mas como um princípio basilar de toda conduta pedagógica. Nas circunstâncias de um cotidiano carregado de ambivalências, onde a crença na possibilidade caminha lado a lado com a frustração e o descontentamento, o cuidado de si pode permitir repensar as regras que têm governado as relações entre os sujeitos da educação. Por essa via, mobilizar-se para lutar e reivindicar pela concretização do direito à educação também deve ser uma manifestação de preocupação e cuidado de si. O governo democrático da educação pode ser praticado e reconhecido na busca do auto-cuidado,

contribuindo para reduzir os espaços de sujeição já que a ética do cuidado de si aposta no exercício prático da liberdade.

Essa compreensão é a contraface da própria relação entre espiritualidade e filosofia, mediada pelo cuidado de si como princípio articulador das práticas pedagógicas. E é justamente porque não se nasce sabendo cuidar de si, nem se sabe antes de haver praticado, que o cuidado de si deve ser ensinado. Aponta-se aqui uma conversão no modo mesmo de olhar a formação humana pelos educadores.

Essa, talvez, seja a última provocação advinda das lições de Michel Foucault nos cursos tardios proferidos no *Collège de France*. Que significado pode ter, hoje em dia, uma compreensão da filosofia como espiritualidade, em um tempo em que constantemente os poderes instituídos apregoam que vivemos no melhor dos mundos e somos livres de fazer o que queremos. Parece-nos que a resposta a esta questão supõe um questionamento da redução da filosofia e da própria pedagogia a um *discurso sobre*; na atualidade, elas têm deixado de ser experiências formativas para se tornarem discursos de legitimação e de segurança psicológica, cristalizando na certeza do intelecto, coisas a que se dá o nome pomposo de exigência e rigor do trabalho científico ou do pensamento crítico.

Referências Bibliográficas

- BHASKAR, R. Reflections on Meta-Reality. Transcendence, emancipation and everyday life. London, Sage Publication, 2002.
- ARANTES, O.; ARANTES, P. Sentido da Formação: três estudos sobre Antonio Candido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BENOIT, H. Sócrates: O nascimento da Razão negativa/ 2 ed.- São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção Logos).
- BERNAUER J.; RASMUSSEN, D.(ed.). The Final Foucault. London: Mit Press, 1987.
- BOLLE, W. A ideia de formação na modernidade. In: GUIRALDHELI JR. P. Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.
- BURCHELL, G.; GORDON; C.; MILLER; P. The Foucault effect: studies in governmentality. Chicago: University of Chicago Press, 2007.
- CAILLÉ, A.; LAZZERI, C.; SENELLART, M. (Orgs.). História Argumentada da Filosofia moral e Política: A felicidade e o útil. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001.

DALBOSCO, C. A.; TROMBETA, G. L.; LONGHI, S.M.(orgs.). Sobre filosofia e educação: Subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004.

DALBOSCO, C.A. “O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia” In: Revista Educação & Sociedade. Vol. 27, n. 97. set/dez. Campinas, 2006.

DEAN, M. Governmentality Power and Rule in Modern Society. London: Sage Publications, 2008.

DeJEAN, J. Antigos contra modernos. As guerras culturais e a construção de um fin de siècle. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DOMINGUES, J. M. Interpretando a modernidade: imaginários e instituições. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

DUARTE, A. Sobre a Biopolítica: de Foucault ao SéculoXXI. Sem local: sem data (mimeo).

ÉVRARD, F. Michel Foucault et l’histoire du sujet en Occident. Paris: Bertrand-Lacoste, 1995.

FIGUEIREDO, L. C. Foucault e Heidegger: a ética e as formas históricas do habitar (e do não habitar). São Paulo, sem data (mimeo).

FAVARETTO, A.C. A noção de “conversão de si”: uma leitura da abordagem de Michel Foucault a respeito da relação subjetividade e verdade na filosofia antiga. Campinas, UNICAMP, 2004. (Dissertação de Mestrado).

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. Historia da sexualidade: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, M. Historia da sexualidade: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, M. Le Gouvernement de soi et des autres: Cours au Collège de France, 1982-1983. Paris: Seuil/Gallimard, 2008.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1986.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Power and Knowledge. New York: Pantheon Books, 1980.

_____. “Subject and Power”. In: DREYFUSS, H. & HABINOW, P. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Brighton: The Harvester Press, 1982.

_____. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999. 13ª edição.

_____. Naissance de la Biopolitique. Paris: Seuil/Galimard, 1994.

FREITAS, A.S. Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana. Recife: UFPE, 2005. (Tese de doutoramento).

GADAMER, H-G. La Educación es Educarse. Buenos Aires, Paidós, 2000.

GONDRA, J.; KOHAN, W. O. (orgs). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GROS, F. Situação do Curso. In: Hermenêutica do sujeito. SP: Martins Fontes, 2004.

GROS, F.; LÉVY, C. Foucault y la filosofía antigua. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

HADOT, P. Ejercicios espirituales y filosofía antigua. Madrid, Siruela, 2006.

HADOT, P. O que é a filosofia Antiga? 2ª ed.- São Paulo: Loyola, 2004.

HADOT, P. Reﬂéxions sur la notion de “culture de soi”. In: HADOT, P. Michel Foucault – Philosophe. Paris: Seuil, 1999.

HUISMAN, D. Sócrates. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

INCERTI, F. “A escuta e a cultura de si: a subjetivação da verdade” *Controvérsia vol. 4 (1)*, jan-jun, 2008.

JAEGGER, W. Paideia: A formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOHAN, W. O. Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaios de Filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, J. Tecnologias do eu educação. In: SILVA, T.T. (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEFORT, C. Desafios da escrita política. Tradução por Eliana de Melo Sousa. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

MAUSS, M. Ensaios de sociologia. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PEREIRA, B.C.V. Exercícios espirituais: Pierre Hadot, Michel Foucault e a filosofia como modo de vida. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

PETERS, M.A. “Games of truth” and the ethics of subjectivity. *Journal of Educational Enquiry*. Vol. 5, n. 2. Scotland, 2004.

PLATÃO. Alcibiade. 2 ed. Paris: GF Flammarion, 2000.

PETERS, M. A. & BESLEY, T. “Introdução” In: PETERS, M. A. & BESLEY, T. Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. pp. 12-24.

REVUE DU MAUSS. Penser la Crise de l'école. Paris: La Découverte/MAUSS, 2006.

PRADO FILHO, K. Michel Foucault: Uma história política da verdade. Rio de Janeiro: Editora Insular Achiamé, 2006.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs). Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REDEKER, R. Um Foucault surpreendente. *Lê Monde Diplomatique*. Agosto, 2001.

ROMILLY, J. Alcibíades. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

SOUZA, J. (Org.). Atualidade de Max Weber. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

TAYLOR, C. Una antropología de la identidad. Barcelona, EUNSA, 2001.

VALLE, L. Os enigmas da educação. A paideia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

_____. Teorias da formação humana. 2005. Disponível em: www.ppfh.uerj.br/curriculodoutorado.htm. Página consultada em 28/08/2007.

VEYNE, P. O último Foucault e sua moral. *Critique*. Vol. XLII, n. 471-472. Paris, 1985.

CAPÍTULO 3

UM CAMINHO PARA UMA VIDA INTEGRAL E PRECIOSA – REFLEXÕES SOBRE ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

José Policarpo Junior

A espiritualidade não está fora da vida, mas é parte dela. Falando com mais rigor, a espiritualidade é um modo de viver a própria vida. Em nenhum lugar poderemos encontrar a dimensão espiritual separada do viver, pois não há um compartimento especial reservado para a mesma. Compreender isso já é parte da vivência espiritual.

Ao me referir à espiritualidade como um modo de viver, é preciso compreender de forma bem ampla a própria vida e nesta incluir a morte. A morte está na vida, assim como há vida na morte; elas não são antitéticas, nem fenômenos diferentes. A visão que não integra vida e morte é aquela que ainda não se deixou guiar pela espiritualidade. Não existe vida sem começo ou fim. Germinar, crescer, estabilizar-se, degenerar, extinguir, tudo isso é a própria vida em movimento. Em última instância, são as nossas preferências pessoais e nossa visão convencional ligadas a formas determinadas e limitadas que fazem separar a morte da vida, ou melhor, distinguir aspectos e chamar a um, “vida”, e, a outro, “morte”.

Aprender a ver vida e morte como faces de um mesmo e sagrado fenômeno é uma das realizações do caminho espiritual. Afinal, é o viver espiritual que vai aos poucos mostrando a artificialidade dos compartimentos em que dividimos e classificamos a vida, e revelando paulatinamente que todos eles nascem de uma mesma essência. A fim de não ser incompreendido, é preciso desde já não negar a utilidade dos compartimentos para fins bem concretos e necessários ao próprio viver. Todavia, um viver sábio está consciente de que tais compartimentos são artificiais e não representam uma divisão real e profunda da realidade como é. As divisões e classificações que o ser humano empreende são necessárias para determinados fins, mas completamente inúteis ou mesmo perniciosas quando consideradas como algo em si. A distinção convencional que classifica os oceanos em Atlântico, Índico e Pacífico não muda o fato de que todos eles são uma coisa só – a massa de água que forma os mares abertos e os oceanos do planeta Terra.

Não progrediremos em nossa vida espiritual se desde o início pensarmos que a espiritualidade é mais um rótulo que devemos acrescentar às nossas inúmeras atividades que nos demandam tempo, como o trabalho, a

família, os amigos, as convenções sociais, nossos planos, nossas frustrações, medos e desafios.

A maioria das pessoas vive a vida como se esta fosse externa a elas mesmas. Estamos acostumados a tratar os diversos aspectos da vida como demandas, isto é, como aspectos a que temos de reagir ou responder sempre de um determinado modo. Estamos pouco acostumados a nos ouvir, a ouvir o outro e a ouvir o mundo de um modo indiviso. No sentido comum do termo, todo mundo ouve – até a pessoa surda ouve o mundo segundo o modo como este a ela se descortina –, mas há um modo superficial de ouvir e uma escuta profunda com paciência e constante presença em relação ao aqui e agora e à natureza sublime dos fenômenos, e este é o modo da escuta espiritual.

O cultivo da espiritualidade pode nos proporcionar viver neste mundo de um modo inteiro e completo, desde que entendamos que esta completude se refere ao nosso ser. Tal completude se revela em nossa vida em situações simples. Não é preciso fazer grandes viagens nem empreender grandes realizações para sentir e desfrutar da inteireza da vida como é. Possivelmente já sentimos como situações simples, como o aperto de mão de um amigo, um sorriso no meio da multidão, a visão de um pôr-do-sol, o afagar do pêlo de um cão, o cuidar atencioso de alguém doente, como todas essas situações podem de repente nos fazer sentir uma felicidade interior, um sentimento e uma compreensão de que a vida é maravilhosa do jeito que é.

Com isso, não se quer dizer que não haja injustiça, mentira, opressão, engano, fome, doenças, sofrimentos imensos e desnecessários. Apenas o que ressalto é que sem que possamos sentir inteira, integral, abertamente e sem reservas o momento presente, também não será possível enfrentar de modo apropriado todas as situações, inclusive todas aquelas que nos trazem sofrimento. O cultivo da espiritualidade não traz a promessa de uma vida sem problemas e desafios, mas permite ao ser humano viver plenamente o presente como ele é, e não como suas ideias, preferências e julgamentos preconcebidos gostariam que aquele fosse.

Assim, a espiritualidade não é um compartimento, nem algo que esteja separado de nós mesmos. Nós estamos nela e ver isso só depende do modo como nós mesmos resolvemos viver. Jack Kornfield (2002, p.23-31), no início do seu precioso livro *Um Caminho com o Coração*, ressalta que o mais importante não é seguir este ou aquele caminho, mas, sim, trilhar, seja qual for o caminho, com profundidade e abertura do nosso coração. Se nos conectarmos de coração com um caminho, este será bom para nós; caso contrário, não o será.

Esta visão simples e profunda apresentada por Kornfield já nos esclarece que o cerne da espiritualidade não se encontra em ações determinadas, nem em estilos específicos de vida. Não é o conteúdo de uma opção de vida que mais importa, mas, sim, a capacidade de abraçá-lo integralmente e segui-lo de forma natural e comprometida, com a profundidade de nosso ser. Na minha própria experiência, por mais inconclusa e imperfeita que seja, tenho sentido de modo cada vez mais presente que a espiritualidade se realiza como um longo caminho de volta para casa após uma extensa jornada, para que possamos estar em íntima conexão com aquilo que somos, com o nosso corpo, nossos sentimentos, pensamentos, com o nosso coração e a nossa natureza ampla.

Não é incomum que a insatisfação e a limitação da nossa vida convencional nos levem a imaginar a espiritualidade como uma situação em que os problemas tenham sido completamente superados e uma completa felicidade tenha sido alcançada, ou uma condição que se caracterize pelo desenvolvimento de poderes extraordinários para enfrentar e resolver desafios e obstáculos. Sem negar o fato de que o cultivo atencioso e sistemático da prática espiritual pode proporcionar a algumas pessoas o desenvolvimento de características ou habilidades especiais, assim como pode trazer igualmente bem-aventurança, seu propósito não consiste nisso e, quando muito, tais características podem ser consideradas subproduto da espiritualidade praticada por alguns. Também pela aflição e ansiedade que muitos sentem diante da insignificância de suas vidas nas sociedades de massa contemporâneas, há muitos charlatões que se aproveitam desse estado para explorar pessoas, prometendo-lhes o sucesso fácil, a felicidade ao alcance da mão, o paraíso ao dobrar a esquina. Dado o vazio existencial de muitas pessoas, elas se deixam arrastar pela atração de tais promessas fáceis e pagam o preço pela repressão de suas feridas pessoais ou pelo malogro de promessas que não poderão ser cumpridas.

A espiritualidade não visa, pois, a superarmos ou transcendermos nossa condição humana, mas, pelo contrário, a entrarmos profundamente em contato com nossa humanidade, em tudo que esta possui de luminoso e de sombrio. A vida espiritual é um chamado a experimentarmos a inteireza de nosso ser, a nos tornarmos familiarizados conosco mesmos, de modo a incluir conscientemente em nosso ser todas aquelas dimensões que negamos ou ignoramos. Trata-se de um processo de vermos nossa unidade essencial, no sentido daquilo que Jung e a psicologia analítica chamam de *individuação* (JUNG, 2003, p.49-51).

Individuar-se, nesse sentido, é tornar-se um todo separado e unificado. Trata-se, ainda no sentido da psicologia analítica, de autorrealizar

a tendência do próprio Self (PREECE, 2006, p.73). Creio que uma das principais ideias que a noção de individuação introduz é que essa dimensão sagrada pela qual anelamos, ou o sentido da vida pelo qual ansiamos, não está fora, mas dentro de nós mesmos. Nesse sentido, o caminho da espiritualidade está mais relacionado a reconhecer e cultivar a nossa interioridade, do que encontrar algo exterior que supostamente pudesse nos proporcionar tal realização. Cada um de nós tem um modo específico e sagrado de estar no mundo que precisa ser descoberto e exercido pessoalmente. Aproximar-se de, reconhecer e confiar em tal dimensão é o propósito de nossa vida.

Pode parecer, à primeira vista, que tal compreensão encerre um ideal egoísta ou narcisista quando se refere à possibilidade de alguém encontrar a si mesmo em seu próprio Self. Normalmente o pressuposto de tal compreensão é a identificação do nosso ego com a totalidade da natureza última de nós mesmos, como se nada mais existisse senão o território delimitado e conhecido do nosso eu. A nossa identidade consciente, o ego, é só uma pequena parte ou dimensão de nossa natureza mais ampla, deriva desta última, mas jamais se confunde com esta. Por nos sentirmos limitados a uma identidade determinada, sofremos normalmente os efeitos de tal limitação e tendemos a considerar as características específicas e estreitas de nosso eu como se fossem substanciais e imutáveis. Tal concepção também nos leva freqüentemente a entrar em conflito com o modo como as coisas interiores ou exteriores são, porque na ânsia de fazer o eu permanecer, tendemos a nos contrapor àquilo que o põe à prova. É a capacidade de nos aproximarmos e nos tornarmos íntimos de todas as nossas dimensões interiores que nos leva a parar a luta contra o fato de as coisas serem do jeito que são (KORNFIELD, 2002, p.32-39).

O processo de individuação ocorre paralelamente à dinâmica da descoberta, reconhecimento e apreciação da interdependência entre todos os fenômenos. Quando caminhamos no sentido de nos individuar, passamos também a aceitar com maior abertura e naturalidade o fato de que todas as coisas e todos os seres, a despeito de sua singularidade e inteireza, habitam um mundo caracterizado por uma imensa rede de mútua dependência e interconexão. A nossa própria natureza espelha tal interdependência, pois ela também existe em nosso interior. Uma simples dor de dente pode alterar nosso estado mental e emocional. Um problema ou desafio existencial pode modificar profundamente nossos sonhos.

Determinados padrões e respostas emocionais podem gerar doenças. Alternativamente, estados emocionais e mentais saudáveis contribuem para a saúde do nosso corpo físico, assim como a saúde física contribui igualmente

para as saúdes mental e emocional. O ato de nos tornarmos mais próximos de nossa natureza mais ampla também nos abre para reconhecer e aceitar os outros como eles são, posto que passamos a compreendê-los em sua natureza humana e em seu direito sagrado de trilharem caminho próprio.

O reconhecimento de nossa natureza mais ampla e a compreensão da íntima interdependência de todos os fenômenos nos leva à construção interior de um senso de pertencimento e comunidade com o mundo e seus fenômenos, com as realidades variadas. Sentir-se, simultaneamente, independente, autônomo, conectado ao mundo e aos outros; encontrar e viver seu próprio caminho com liberdade e responsabilidade e, ao mesmo tempo, reconhecer as profundas conexões que esse caminho guarda com as diversas circunstâncias da vida, de modo que a beleza que emane de nosso caminhar ajude a adornar igualmente o mundo – tudo isso é a vida espiritual em ação. Em suma, o viver segundo a espiritualidade é aquele que se torna significativo para si mesmo e é exercido em intenção de si, dos outros e do mundo. Não é necessário que façamos coisas brilhantes, nem que alcancemos o reconhecimento dos outros sobre aquilo que fazemos. O valor de uma vida espiritual não é medido por suas realizações aparentes, mas pela constância, compromisso e integridade com que é vivida.

Aspectos que merecem cuidados

A experiência da espiritualidade nos convida a cuidar de todas as dimensões do nosso ser. Nós temos um corpo, temos sentimentos e emoções, pensamos e imaginamos. Também temos outros aspectos dos quais nos damos conta apenas raramente quando eles se manifestam a nossa mente – em outras palavras, temos também a natureza ampla do nosso Self, com a qual normalmente temos pouco contato, mas que é a fonte ilimitada e compassiva do nosso ser, sobre o que iremos tratar com mais detalhe adiante. Uma vida espiritual se pauta pelo cuidado. Quando não o desenvolvemos espontaneamente, precisamos aprender o modo de praticá-lo em relação ao corpo, à energia das emoções e ao nosso pensar. Isso implica nutrirmos atenção cuidadosa em relação a aspectos simples e diversos de nossa vida, como a alimentação, a saúde, a higiene, atividade física, o comportamento, a manifestação das emoções/sentimentos, a atividade mental saudável, as intenções e propósitos de nossa vida.

Se desenvolvermos uma vida de atenção e cuidado para com o nosso corpo, poderemos paulatinamente adquirir familiaridade com o mesmo, conhecendo seu ritmo, seus limites, aquilo que o faz funcionar positiva e

negativamente. Cuidar bem da dimensão corporal é, pois, aspecto fundamental da vida espiritual.

O mesmo pode ser dito em relação a nossas emoções e sentimentos. Vivemos em uma cultura que não nos ensina a entrar em contato íntimo com essa dimensão de nossa vida. As tendências da moda, a velocidade frenética do cotidiano e as aparências tornadas tabu na sociedade nos levam, na maioria dos casos, a evitar ou negar o contato com determinadas emoções e sentimentos, ou, então, a nos tornarmos viciados em algumas delas. É desse modo que muitas pessoas em geral se privam a si mesmas de se reconhecerem em solidão, ansiosas, tristes, melancólicas, enraivecidas, porque esses sentimentos são popularmente associados ao fracasso, como se um ser bem sucedido não devesse ou não pudesse experimentar tais estados emocionais.

Contrariamente, nós temos a tendência de nos viciarmos em prazeres, alegria, êxtase, realizações, fama, como se o objetivo da vida fosse viver apenas esses momentos e negar os demais. Uma das principais características da vida espiritual é nutrir e cultivar uma abertura a todos os fenômenos. Isto inclui abrir-se a todos os estados emocionais e sentimentais, e reconhecer em todos sua insubstancialidade e sua natureza de perfeição. A vida espiritual não consiste em buscar o prazer e evitar a dor, nem em contentar-se com a dor e evitar o prazer; trata-se, antes, de viver com plenitude e abertura cada experiência, evitando agarrar-se a sua presença ou ausência. Sentir plenamente cada emoção ou sentimento, sem aversão e sem apego, e reconhecê-lo como manifestação perfeita de nossa natureza ampla, é aspecto imprescindível de nossa jornada espiritual.

O mesmo cuidado e atenção devemos ter para com nossos pensamentos, imaginação e contemplação. Evitar as obsessões, a preguiça e o devaneio mental também é algo que nos ajuda a viver melhor, reconhecendo, porém sua insubstancialidade e expressão da perfeição intrínseca a todas as coisas. Um ditado chinês alerta para a importância dos pensamentos quando afirma que devemos ter cuidado com eles, pois os mesmos podem vir a gerar emoções, as quais também podem se manifestar corporalmente e como comportamento.

O caminho espiritual pede de nós, portanto, a atenção cuidadosa para com nosso corpo, nossas emoções e sentimentos, e nosso pensamento. Não somos apenas pensamento, ou apenas corpo, ou só emoção. Precisamos, pois, cuidar deles de modo inteiro e apropriado à condição saudável de cada um. Podemos diferenciar uma vida espiritual comprometida de um viver convencional pelo modo como exercemos ou não o cuidado conosco mesmos, o qual se reflete no mundo e em nossa relação com as pessoas.

Observar nossos padrões comportamentais, emocionais e mentais e neles reconhecer a negatividade e a compulsão que precisam ser trabalhadas é condição indispensável de uma vida espiritual autêntica; do mesmo modo, reconhecer em nossa natureza ampla a condição de liberdade que está além de tais padrões, tudo isso configura uma vida espiritual autêntica. Quando não exercemos esse cuidado e essa atenção, somos governados pelos padrões internos com os quais inconscientemente nos identificamos e que permanecem ignorados por nós mesmos. Não há vida espiritual, portanto, sem o cuidado de e sobre si.

Além do corpo, da energia emocional e da mente, temos também uma natureza muito ampla, chamada de *espaço básico* ou de *vazio luminoso* em algumas tradições budistas, mas também denominada por Self, na psicologia junguiana; poderia também ser compreendida como divindade, a depender da concepção do que seja o divino. Tal natureza ampla e livre se expressa em nossos atos, em nossas emoções e em nossa mente, mas não se restringe a estes. Tal natureza ilimitada e de liberdade que nos constitui é prévia e subsistente a todas as nossas manifestações corporais, emocionais e mentais – travar contato com a mesma, reconhecendo seu caráter amplo, ilimitado, sábio e compassivo é aspecto fundamental da vida espiritual. Quanto a esta, não se trata de cultivá-la ou de orientá-la adequadamente, mas de ouvi-la com profundidade, de abrir-se ao seu direcionamento e deixar-se guiar por tal sabedoria no espaço relativo da nossa vida.

Por meio de sua concepção do Self, Jung (1986, p.17; 2003, p.53) compreendia que este, em sua natureza abrangente, não definida e ilimitada, agia no sentido de buscar nossa realização e integração. A mesma compreensão era nutrida pelo grande psicólogo Carl Rogers quando afirmava que o organismo tinha uma tendência intrínseca para buscar sua realização e auto-aperfeiçoamento (ROGERS, 2001, p.40). Quando compreendemos que nossa natureza inclui, mas não se limita ao nosso ego, podemos cultivar um senso de abertura e aceitação para com os fenômenos da vida, de modo a nos tornarmos progressivamente mais à vontade com tudo aquilo que surge do e que se dissipa no espaço grandioso e amplo que é a nossa natureza primordial. Tal familiaridade tende a nos dar a confiança para reconhecer que nossa identidade é um aspecto necessário mas limitado da enorme potencialidade que em nós reside e que se comunica livremente com o próprio mundo. Essa confiança em e intimidade com o desconhecido foi nomeada por muitos místicos como o diálogo interior com a divindade.

Isto não significa perder ou estimular a perda de nosso ego ou de nossa identidade. Para viver plenamente e exercer cabalmente nossa vida espiritual, precisamos de um ego e de uma identidade forte e positiva (mais

adiante, trataremos melhor desse aspecto). No entanto, o ponto em discussão consiste apenas em podermos ver a provisoriedade e a intrínseca natureza insubstancial do nosso ego. O nosso “eu” é uma instância sem a qual não podemos manter um foco e uma direção na vida, mas ele surge, momento a momento, de uma fonte vital que está além dele e é a abertura a essa fonte que mantém vivo e criativo o próprio ego. Desse modo, por ser uma atitude que visa a nossa integralidade, a abertura a e confiança na nossa natureza mais ampla é condição básica da trajetória espiritual.

Experiências marcantes e o Todo da vida espiritual

A vida espiritual é marcada, muitas vezes, por fases distintas. Não há obrigatoriedade de todas elas se manifestarem, mas certamente teremos que nos defrontar com algumas delas em nossa vida. Apresento a seguir, brevemente, algumas dessas fases, explorando posteriormente com maior detalhe algumas delas.

Insatisfação e busca

Cada um de nós já passou ou passará por momentos em que perguntamos a respeito do sentido de nossa vida. Nesses instantes é comum nos sentirmos desorientados e sem motivação para tentar algo diferente e inédito. Sentimo-nos sem energia e sem confiança em nós mesmos, além de não encontrarmos significado nas opções que aparecem à nossa frente. Às vezes, nesses momentos, trazemos de volta à nossa mente velhas feridas e, de certo modo, as fortalecemos ao identificar nosso atual sentimento de fracasso como mais um elo da longa série de agruras vividas.

É comum que a resposta de muitos, nesses momentos, seja a da tentativa de evasão, fuga, negação ou anestesia diante da situação. Podemos fazer isso de vários modos. Alguns saem em viagem à procura de um novo clima mental; outros têm um *affair*; há quem procure se anestesiar em diversões, tóxicos, sexo ou trabalho, e há também aqueles que saem em busca de aventuras espirituais.

Muitas pessoas, em todas essas tentativas, querem evitar sentir a própria dor, não querem vê-la profundamente, nem *gastar tempo* observando-a para entender seu processo de surgimento e desaparecimento. Nesses momentos de falta de sentido vital, não é raro que muitas pessoas busquem orientação nas ofertas espirituais disponíveis na sociedade. Inicia-se, então, na vida de muitos, um período de visitas, experiências e descobertas no campo da espiritualidade. Alguns fazem viagens a locais

tidos como sagrados na Índia ou Palestina, visitam cultos e gurus desconhecidos, buscando encontrar, em experiências exóticas, aquilo que lhes possa prover sentido em suas vidas em crise.

Algumas vezes o que impele tantos a buscas desse tipo é a insatisfação do nosso Self para com os limites estreitos em que o nosso ego se encerrou e a falta de abertura e receptividade a nossa natureza mais profunda. Em meio a essas buscas – embora não sejam estas as únicas ocasiões em que isto possa ocorrer – podemos experimentar o insight de uma unificação e integração de sentido para nossa vida. Em tais ocasiões podemos sentir o impulso de mudar radicalmente de vida, ao pretender ir morar em outro local, mudar de atividade, escolher um novo parceiro, ou simplesmente viajar durante um tempo. Como não estamos acostumados a visualizar nossa inteireza, as respostas ou impulsos que sentimos em relação a tal visão nem sempre são sábios ou atentos, embora não possamos negar a verdade da experiência que estamos sentindo.

Encontro com a sombra

Uma característica básica da vida espiritual é a compreensão de que temos forças e instintos superficiais e profundos que precisam ser tratados e submetidos à visão da integração e da sabedoria. Quando obedecemos inteira e prontamente a tais forças, nos tornamos incapazes de reconhecer e exercitar a liberdade que temos diante delas e que preexiste a todas elas. Enquanto pensarmos que a felicidade e o modo mais adequado de viver consistem exatamente em atender a todos os desejos, impulsos e forças interiores, estaremos ainda muito distante de compreender o que vem a ser a própria felicidade e também a vida espiritual. De um modo geral, estamos muito acostumados a pensar que a liberdade significa atender a todos os nossos caprichos e desejos. Uma vida espiritual autêntica, no entanto, se exerce à medida que nos apercebemos de que grande parte de nosso sofrimento deriva da incapacidade de pôr tais forças e impulsos sob a direção de uma visão sábia. Enquanto não se consegue tal realização, a nossa vida pode ser representada como uma carruagem puxada por vários cavalos que correm cada um em uma direção distinta.

Ter essa compreensão é fundamental, pois o insight do sentimento de inteireza, a visão de nossa condição fundamental e o desejo de alcançá-la de um modo mais profundo, transformando-se, assim, em busca espiritual, pode não durar muito e se dissolver ao encontrar os primeiros obstáculos em nosso caminho. O nosso crescimento espiritual acontece não apesar das dificuldades e obstáculos, mas precisamente por conta deles. As habilidades

manifestas pela maturidade espiritual são conquistadas pelo exercício diante das adversidades. Ninguém se torna paciente senão por meio do enfrentamento da impaciência; ninguém se torna tolerante senão tendo que conviver com o que lhe desagrada. Uma vez que tenhamos aceitado o caminho e o chamado do despertar, certamente começaremos a nos defrontar com dimensões de nós mesmos que não gostaríamos de ver ou com aspectos que julgávamos inaceitáveis e negávamos em nós mesmos. Trata-se de encarar a própria sombra.

Nascimento do senso de integração e responsabilidade

Momento fundamental da nossa trilha espiritual é aquele em que nos sentimos chamados para exercer nossa espiritualidade no mundo e integrar cada dimensão de nossa vida em uma existência unificada, significativa e comprometida. Ao conseguirmos aceitar, conviver e/ou superar os obstáculos que surgem em nosso caminho, passamos a confiar mais na vida e em nós mesmos e um senso de utilidade e propósito surge em nossa vida, de modo a integrar nossas dimensões e potencialidades em uma existência rica e benéfica para nós mesmos e para o mundo. Trata-se da vida de inteireza e produtividade como será detalhada adiante.

Crise, morte e renascimento

Por fim, mesmo a vida espiritual plena e comprometida não é isenta de crises. Estas irão surgir para nos fazer conectar com dimensões ainda desconhecidas e inexploradas de nós mesmos. No viver espiritual, iremos compreender que tudo que surge também desaparece e, depois, há de novamente renascer. Há uma perfeição em tal processo que pede para ser reconhecida, assim como em todos os outros momentos de nossa vida.

A seguir veremos com maior detalhe esses momentos que se inscrevem no ciclo da vida espiritual.

Sobre a ferida e o processo de cura

Apesar de promover gradativamente a nossa integração e também, no médio e curto prazo, nos trazer um sentimento de realização e felicidade interior, a vida espiritual não consiste apenas de momentos de êxtase e alegria. Como seres humanos e pessoais, passamos por sofrimentos, perdas, agressões, humilhações, tristeza profunda ou depressão, ocasiões nas quais o

nosso senso de identidade fica indelevelmente marcado. Considerando que a espiritualidade significa um viver mais integrado conosco mesmos, temos então que muitas vezes a nossa busca inicial pela espiritualidade deve assumir o desafio de acolher diretamente algumas de nossas feridas e traumas. Certas pessoas às vezes querem iniciar sua busca espiritual com projetos soberbos ou grandes realizações, sem olhar com amor e profundidade as próprias razões porque se lançam em tais empreitadas.

Às vezes, sob o desejo de realizar diversas e grandes coisas, jaz um sentimento ferido de que não temos dignidade suficiente ou de que precisamos fazer algo imenso para poder sermos aceitos e respeitados. Tal sentimento é fruto de alguma experiência traumática ou de um conjunto delas, quando não nos sentimos bem-sucedidos, e achamos então que só pela realização de algo grandioso alcançaríamos algum valor.

Difícilmente conseguiremos entrar em contato profundo conosco mesmos se evitarmos tratar das feridas que marcam nossa vida interior. Aliás, melhor dizendo, reconhecer, viver e tratar a ferida interior já é parte fundamental do processo de entrar profundamente em contato com aquilo que nos é mais íntimo, e isto é parte intrínseca da vida espiritual. Conheci um amigo que praticava o budismo há muitos anos e de fato era uma pessoa séria e dedicada em sua prática. Procurava ser disponível e ajudar as pessoas a sua volta que necessitassem de sua contribuição.

Certa vez ele me confidenciou que estava passando por um momento de grande insatisfação, a despeito de meditar todos os dias, de rezar aos budas e de participar das atividades de sua comunidade de praticantes. Estava insatisfeito em seu casamento, em seu trabalho e, também, em relação às atividades do grupo espiritual do qual participava. Sugeri-lhe que se submetesse a um processo terapêutico com alguém de sua confiança. Assim ele o fez. Em tal processo, meu amigo veio a descobrir que possuía a característica de buscar ser útil às pessoas, mesmo quando algumas vezes isso significava contrariar seus interesses, preferências e opções. Não que não se deva, em algumas ocasiões, contrariar o próprio interesse em benefício de outrem. No entanto, percebeu que procedia desse modo sem o reconhecimento atento de que contrariava seu interesse. Além de proceder muitas vezes desse modo, tomou consciência de que possuía a liberdade de proceder desse modo quando quisesse, mas tendo a consciência de que agia, em tal momento, movido pelo interesse e necessidade de outrem e não de si mesmo. Ou seja, reconheceu que muitas vezes cobrou de si muito mais do que poderia dar. Tomou consciência, ainda, de que tal comportamento era resquício de antiga ferida de autorrejeição, em relação à qual adotara, há muito tempo e de modo automático, o hábito da extrema docilidade e

disponibilidade para os outros, como uma estratégia inconsciente de compensar aquela ferida por meio da aceitação de si pelos outros. Havia portanto em seu interior uma ferida que clamava por reconhecimento e atenção. Uma vez reconhecido tal aspecto, a prática meditativa que cultivara ao longo dos anos também o ajudou a ver melhor em si o que fora revelado na terapia, contribuindo para que o mesmo pudesse entrar em maior sintonia consigo mesmo.

Viver uma vida espiritual implica, sem dúvida, estar aberto a reconhecer em nós algo que vai além do eu ordinário, no entanto, essa vivência não ocorre por decreto, nem de forma súbita. Não há dúvida de que a vida espiritual se caracteriza pela manifestação espontânea da compaixão e do cuidado, mas jamais conseguiremos exercer essas maravilhosas qualidades em relação aos outros se não formos cuidadosos e compassivos primeiramente conosco mesmos.

Reconhecer a nossa limitação e nossa dor, não ignorá-las, não evitá-las e cuidar delas como parte fundamental de nosso ser, é uma dimensão fundamental da prática espiritual. Precisamos acolher tudo que surgir em nossa vida interior, sem expectativa ou valoração. Cada fenômeno de nossa interioridade é precioso do modo como é. Nosso Self ou nossa natureza ampla pede apenas que sintamos e observemos com liberdade e sem julgamento aquilo que surge.

Por meio desse exercício de aceitação ampla é que conseguiremos gradualmente nos abrir para perceber uma perfeição intrínseca em cada fenômeno que surge. Nosso hábito arraigado consiste em querer imediatamente modificar aquilo que surge em nós ou fora de nós, ou então em querer agir de imediato diante do primeiro impulso. Estamos treinados em fazer isso muito bem. Mas tal característica é apenas a demonstração de que não queremos entrar em contato com, ou não queremos sentir plenamente aquela dimensão de nós mesmos como de fato é.

Assim como a cura do corpo exige muitas vezes o repouso, a parada para permitir ao próprio organismo a recomposição de sua vitalidade, assim também é com nossa natureza mais ampla. Não precisamos obedecer a todo impulso que surge, nem a todos os padrões de personalidade que temos alimentado durante tantos anos. Podemos, entretanto, nos abrir para senti-los e observá-los claramente como são, sem julgamento, sem expectativa, apenas nos permitindo senti-los plenamente. Isto não significa torná-los maiores do que são, nem nos tornarmos viciados neles – isto seria, igualmente, deixar de senti-los e observá-los como são. Quando nos permitimos sentir a dor, seja ela qual for, sentir a perda, a frustração, o tédio e a tristeza de fato como são, sem sermos inclementes conosco, nem

assumirmos o papel de vítima, então estamos dando as condições necessárias para que o espírito, a nossa mente mais ampla ou nosso Self possa trazer de si mesmo os recursos que irão propiciar a cura. Com o tempo e o treinamento adequado, iremos aprender a confiar em nossa natureza mais profunda, e teremos a oportunidade de ver como esta tem a capacidade de curar a si mesma, compreendendo, então, que não somos nós que fazemos ou desencadeamos o processo de cura de forma deliberada, mas, ao contrário, tal processo acontece por si mesmo e obedece a seu próprio ritmo, e nosso papel é apenas o de nos abirmos e permitirmos que ele se desenvolva.

É importante também não alimentarmos ideias preconcebidas sobre o que seja o processo de cura e seu resultado. Isto significa, mais uma vez, não nos deixarmos iludir pelas nossas expectativas. Nosso Self tende, segundo o entendimento da psicologia analítica, a alcançar um estado de integração maior conosco mesmos, pela sua própria natureza intrínseca. Assim, por exemplo, a cura para a solidão nem sempre significará o aparecimento de condições ou de pessoas que venham suprir tal aspecto de nosso eu interior. Sem descartar essa possibilidade – a qual pode, embora não necessariamente, surgir precisamente em decorrência do fato de deixarmos de nos contrair em torno de aspectos repetitivos de nós mesmos –, pode bem ser que a cura de nossa solidão derive da compreensão aberta de sua natureza, de sabê-la e senti-la parte integrante de nós mesmos, e vê-la também como algo não subsistente em si, que pode vir e ir embora e nós podemos senti-la e tê-la como companhia em alguns momentos, assim como podemos sentir outras experiências não caracterizadas pela sua presença. Isto significa estar liberado da própria solidão; estamos livres para senti-la e vivê-la quando a mesma se apresentar, assim como estamos livres para deixá-la ir e para viver outras experiências que certamente irão surgir. Ao aceitar nossa dor e nossa ferida, ao aceitarmos-nos amplamente como somos, nossa prática se estabelece justamente onde nós estamos.

Sobre a Sombra

Uma vez que decidamos nos comprometer e realmente seguir um caminho espiritual, haveremos, inevitavelmente, de nos encontrar com dimensões recalcadas, negadas, esquecidas ou desconhecidas de nós mesmos que demandam aceitação, tratamento, transformação, superação ou desapego. A vida espiritual e a natureza mais ampla do nosso Self não implicam um caminho sem problemas e recheado apenas de beatitude. São os problemas, os desafios, o ato de encarar nosso lado obscuro e nossas

tendências negativas, destrutivas ou inaceitáveis ao convívio humano e social que fornecem o material necessário para que possamos amadurecer pessoalmente e caminhar no sentido de nos individualizarmos. Não nos desenvolveremos pessoalmente se adotarmos a prática da negação, da fuga desses aspectos ou da construção idealizada de um verniz espiritual supostamente além de aspectos negativos e destrutivos de nós mesmos.

Esses aspectos consistem naquilo que Jung (2004, p.17-19) denominou de *sombra*. Em nosso processo de crescimento espiritual, nossa sombra representa justamente o lado compensatório do nosso Self que demanda nossa atenção e nosso trabalho com ele. Por mais que progredamos em nossa inteireza – e justamente por progredirmos – nossa natureza mais ampla lançará sempre diante de nossos olhos outros aspectos de nós mesmos que precisam igualmente de atenção. Esse aspecto compensatório do Self, embora expresso muitas vezes de um modo incompreensível para nós mesmos – posto que a sombra, como o próprio termo o denota, representa aquela dimensão não iluminada por nossa atenção e consciência, sendo algo de difícil acesso para nós, embora às vezes facilmente visível para outros –, faz com que aspectos de nossa vida interior e inconsciente possam emergir das sombras para serem integrados conscientemente a nossa vida, por assimilação, tratamento ou desapego. Todos nós possuímos aspectos sombrios que desconhecemos ou que não queremos que sejam descobertos pelos outros. Segundo Preece (2006, p.114), ser humano é ter sua dimensão de sombra. Quem não tem nenhum aspecto sombrio talvez esteja em uma condição além da humana, como Cristo e Buda. Estes, entretanto, no brilho intenso de suas figuras, também viveram suas dimensões sombrias, as quais serviram talvez precisamente para que estes chegassem ao ponto em que chegaram, purificando completamente suas sombras. É inevitável que todo o progresso humano na vida espiritual tenha que entrar em contato com o lado obscuro de nós mesmos. Enquanto evitarmos ou negarmos tal dimensão, não encontraremos progresso.

Na língua portuguesa, a palavra “integridade” denota a ideia daquilo que é íntegro, que é imparcial e que possui a qualidade de retidão. É importante observar que o termo *integridade* também expressa a noção e deriva do termo *inteiro*. A análise dessa palavra revela mais do que podemos supor à primeira vista. O termo indica claramente que para se alcançar a condição de integridade é necessário aprofundar a realização de nossa inteireza ou, em outras palavras, avançar no processo de nossa individualização. Para isso, é necessário olhar diretamente e reconhecer a nossa falibilidade, não negar as dimensões que nos ameaçam e que muitas vezes não admitimos em nós mesmos. Para muitos de nós, isto implica reconhecer, entrar em

acordo e trabalhar com a raiva, o orgulho, a inveja, o/a desejo/compulsão, a avidez, o tédio, a inércia, os quais poderão se manifestar em áreas como a ânsia por segurança, a sexualidade, o exercício do poder e liderança, as relações afetivas, o exercício da criatividade e da inteligência. Em outros casos, o encontro com a sombra significará o enfrentamento de uma característica secreta e de grande conteúdo de negatividade, para si e para os demais. Em alguns desses âmbitos seremos chamados ou desafiados a encarar tendências há muito arraigadas ou recalçadas que pedem a luz da nossa compreensão e sua inclusão em nosso modo de ser consciente, por meio de seu reconhecimento, transformação ou superação. Este trabalho não é fácil e nem pode ser realizado de uma só vez. É preciso que tenhamos a paciência de entrar em contato e conhecer vários de nossos padrões, e que possamos cultivar a capacidade de algumas vezes desistir de ideias fixas que possamos ter a respeito de nós mesmos. Em outras palavras, é preciso que diante de alguns desses desafios sejamos capazes de nos render, passando a confiar em nossa natureza mais ampla e não apenas em nossa identidade convencional, pois somente aquela pode nos demonstrar experimentalmente que podemos viver plena e abertamente sem o apego a características, hábitos ou condições que inicialmente possamos pensar insubstituíveis em nós mesmos.

Quando não reconhecemos ou negamos nossa obscuridade, fatalmente iremos ter problemas adiante. Há muitos casos de grandes praticantes espirituais que só vieram a atingir alto nível de realização porque também tiveram que enfrentar uma grande sombra em si mesmos. Cada progresso, cada dom ou habilidade que tenhamos a nossa frente para exercer exige um rito de passagem próprio que normalmente se expressa por meio do nosso lado sombrio. Conheci, certa vez, um praticante budista que tinha muitas qualidades em termos de autodisciplina e dedicação para com seu mestre e sua prática. Também era uma pessoa muito dedicada a orientar pessoas interessadas no budismo. Pelas suas evidentes qualidades, logo alcançou uma posição de liderança na condução de seu grupo de meditantes. Entretanto, não demorou muito para que outros praticantes comesçassem a entrar em conflito com sua maneira de conduzir o trabalho. Sua energia e dedicação facilmente se transformavam em atitudes autoritárias e de coerção sobre algumas pessoas. O zelo que ele mantinha em relação a sua tradição muitas vezes se transformava em dogmatismo e imposição – isso não invalidava, mas maculava sua dedicação. Hoje consigo compreender melhor que esse amigo estava tendo, naquela circunstância, a oportunidade perfeita para encarar o aspecto sombrio de seu autoritarismo. Este se manifestava como aspecto compensatório do seu Self, demandando atenção a esse

aspecto sombrio, relativamente ignorado por ele mesmo, enquanto surgia como a outra face de sua dedicação e zelo. A fim de se tornar futuramente uma liderança confiável, íntegra e respeitada, ele estava tendo a oportunidade de trabalhar com uma das dimensões que mais inflige sofrimento às relações humanas, que é precisamente o caso do exercício do poder.

A vida espiritual é assim. Em cada ação ou acontecimento em que estejamos envolvidos há uma oportunidade de praticar as qualidades do estado desperto. Não precisamos ir a lugar nenhum para encontrá-las. Ainda lembro a primeira vez que tive contato com um dos meus mestres, o Lama Padma Samten, quando o mesmo afirmou que tudo o que precisamos para praticar o caminho já está exatamente no ponto em que nos encontramos. Confesso que à época eu não entendi muito bem tal afirmação, pois eu me via necessariamente na condição de adquirir, em outros lugares e tradições, maior capacidade e compreensão relativas à prática do caminho espiritual.

Hoje, vejo que suas palavras simples indicavam a profundidade da compreensão espiritual, pois, de fato, são justamente todos os fenômenos e acontecimentos de nossa vida que, à luz de coração e mente abertos e cultivados, mostram aquilo que precisamos desenvolver em nós mesmos, para o nosso bem-estar e para o daqueles que nos rodeiam. Há várias formas e meios para que possamos aumentar o nosso grau de atenção aberta e também de concentração sobre os aspectos negativos e sombrios de nós mesmos. As diversas tradições espirituais têm mantido ao longo dos séculos inúmeros meios disponíveis para que possamos praticar e cultivar tais habilidades. Diversas abordagens terapêuticas também podem nos ajudar nessa caminhada. Sejam, porém, quais forem as técnicas e o caminho que escolhermos para reconhecer e tratar a nossa sombra, qualquer um deles irá exigir de nós honestidade, coragem, paciência e persistência. É preciso ser honesto para não negar a nossa imperfeição; aliás, é por meio do seu reconhecimento e tratamento que podemos progredir no caminho espiritual. Nesse sentido, todas as nossas sombras podem ser concebidas como um presente maravilhoso para o nosso crescimento, pois quem não admite suas falhas e enganos nem sequer está em condição de iniciar seu tratamento.

Também é preciso coragem para enfrentá-las, pois o seu enfrentamento pode precisamente significar para nós a transformação de aspectos há muito arraigados em nosso ser, aspectos tais que às vezes pensamos tratar-se de nossa própria natureza. Tendo, entretanto, a dedicação e atenção que tivermos com um viver inspirado pela espiritualidade, inevitavelmente iremos ainda cometer equívocos e ações negativas, ainda que estas possam diminuir em quantidade e intensidade ao longo da vida.

Isto se deve ao fato de que os nossos insights sobre a inteireza do nosso ser não se estabilizam com facilidade. De novo e novamente teremos que voltar a exercitar a visão de nossa natureza ampla e a reconhecer o caráter insubstancial de nossa negatividade, de modo a podermos dela nos desapegar, e incluir o seu lado nobre, isto é, a energia da qual ela surge, no caminho de realização. Este é um trabalho longo e lento, impossível de ser realizado senão com dedicação, paciência e persistência.

Para viver uma vida comprometida e integrada

Como vimos até aqui, a vida espiritual não é uma outra vida além desta. A vida inspirada pela espiritualidade começa e se exerce aqui e agora. Sem presença e enraizamento nesta vida, não conseguiremos viver espiritualmente.

Viver plenamente a espiritualidade é encontrar-se agindo no mundo de um modo que o valorize e o dignifique e, portanto, que seja benéfico àqueles que nele vivem. Por outro lado, essa vida é de tal natureza que nós mesmos só alcançaremos a verdadeira alegria e sentido real da existência ao viver desse modo. A pessoa espiritualmente madura é aquela que compreendeu praticamente que o melhor meio de ser feliz é por meio da dedicação de sua vida ao benefício dos outros e do mundo.

Não há nenhuma forma específica e exclusiva para alcançar esse tipo de viver; ao contrário, há muitos caminhos que o ser humano pode trilhar para realizar-se de tal modo. Entretanto, seja qual for o caminho, a verdadeira espiritualidade se reconhece pela inteireza daquele que a pratica, de modo que a mesma seja exercida tanto em pensamento, emoções/sentimentos, ação e meio de vida, de um modo unificado. Isto implica direcionar o pensamento para contemplar e refletir meios de realizar o intento básico da vida. Do mesmo modo, direcionar as emoções/sentimentos para que eles não sigam o automatismo dos nossos impulsos egocêntricos, mas sejam postos em ação para nos ajudar em nossa tarefa de sentir as dores do mundo e nos encaminhar para o modo mais adequado de lhes dar tratamento.

Para viver deste modo, precisamos também encontrar as maneiras mais adequadas para que ofereçamos ao mundo e às pessoas, com a maior qualidade possível, aquilo que sentimos possuir as condições de o fazer. Nosso meio de vida deve ser tal que nos conecte com o coração, mente e corpo. Toda cooperação benéfica ao mundo é valiosa, independentemente do que a mesma venha a ser. O que é fundamental é que sejamos capazes de

encontrar aquilo para o que temos a capacidade e a motivação, sendo capazes de nos comprometer plenamente com esse meio de vida.

Uma vida espiritual madura caracteriza-se por a pessoa se tornar feliz em trabalhar em prol da melhoria do mundo e dos seres que nele habitam. Há, nesse caso, uma desistência consciente de seguir a lógica comum do mundo, a qual consiste exatamente em encaminhar todos os esforços para alcançar um estado isolado ou autossuficiente de felicidade egóica. Tal desistência, como foi explicado anteriormente, só se exerce legitimamente quando a pessoa é capaz de experimentar por si mesma a alegria de estruturar sua vida para o bem-estar dos outros ao redor e do mundo. Não é algo que possa ser derivado de uma obrigação, fuga ou de uma compensação por feridas emocionais não curadas. A alegria em direcionar sua vida para benefício do mundo deriva da capacidade pessoal de encontrar significado para sua vida exatamente naqueles pontos e dimensões mais ignorados ou evitados pela lógica do mundo comum.

Trata-se de buscar exercer o serviço nas dimensões humanas mais necessitadas, tudo isso, entretanto, de um modo que integre a própria pessoa e a realize, e não seja um ato forçado ou compensatório. A realização espiritual localiza entre as infinitas necessidades do mundo aquelas em que a pessoa pode ser útil, competente e eficiente no que faz e que confere significado e realização ao seu próprio autor. Trata-se, portanto, de um meio de vida digno, realizador para si mesmo e para os outros.

Ao viver desse modo, a pessoa também reconhece que seu ser individual só encontra sua razão de ser em uma relação/conexão com o mundo como ele é. Isto significa que a alegria da autorrealização é inseparável do serviço ao mundo. A pessoa espiritualmente madura já compreendeu que procurar viver apenas pensando em sua própria felicidade é o caminho mais curto para encontrar a decepção e o amargor. O mundo não tem a finalidade de satisfazer o nosso pequeno ego; pelo contrário, é justamente quando o nosso ego se abre para o imenso, mágico e misterioso espaço que é o nosso Self e para o imenso universo repleto de inúmeros seres, que podemos compreender de fato qual é a nossa natureza e o porquê de não podermos nos encontrar a nós mesmos dentro dos contornos limitados de nossa identidade.

Assim, como diz Kornfield (2002, p.300-306), a maturidade espiritual se caracteriza pela abertura a todas as coisas do modo como elas são; caracteriza-se pela desistência de mudar as coisas segundo o nosso capricho, exatamente porque passamos a perceber a perfeição natural de tudo que é como é. Tal percepção direta das coisas e fenômenos também deriva da compreensão de que as coisas são o que são porque elas emergem

em conexão com o modo pelo qual os seres em geral e nós mesmos também as vemos, de modo que tudo o que compõe o nosso âmbito de experiência possui relações específicas com todos os demais fenômenos e com o próprio modo pelo qual elas aparecem em relação determinada com nosso olhar. Ver as coisas com profundidade significa reconhecer em tudo essa grande fonte produtora dos fenômenos e a nossa própria mente e visão. Isto é o que fundamenta a abertura a toda experiência, seja ela confortável ou desconfortável. Trata-se da confiança que se exerce por se fundamentar no aspecto não-construído e misterioso de toda a realidade. Nós mesmos somos parte integrante desse mistério e só subsistimos devido a um complexo de fatos, fenômenos e situações que desconhecemos amplamente em sua natureza profunda. Assim, a confiança nesse aspecto dinâmico e misterioso da existência, juntamente com o reconhecimento da limitação do nosso ego, a abertura para todas as experiências da vida e o sentido de uma vida conectada ao fim de dignificar e ajudar os seres e o mundo, é o que caracteriza a vida espiritual. Uma vez que tenhamos amadurecido, curado as principais feridas existenciais, e desde que estejamos sempre observando e cuidando de nossos aspectos sombrios, estamos em condição de nos comprometer com um viver espiritual autêntico. Só assim começaremos a ver claramente que o chamado para uma vida autêntica para dignificar o mundo, os outros seres e nós mesmos, é a maneira mais adequada de contemplar e exercer nossa liberdade.

Sobre a crise, morte e renascimento

Não importa o que façamos ou o quão diligentemente tenhamos vivido, há sempre o momento em que o sentido original do chamado à busca espiritual de anos atrás ou então o nosso atual modo de vida têm seus significados erodidos. Como afirmei no início deste texto, a degeneração e a morte fazem parte da vida; tudo o que nasce e se desenvolve há de enfrentar igualmente o processo de enfraquecimento e dissolução. Isto é verdadeiro tanto no que concerne literalmente a nossa morte física, quanto às mortes de instituições, de iniciativas, de relacionamentos e mesmo de nações. O élan de algo que iniciamos não dura para sempre, ou circunstâncias que não estão sob nosso controle irrompem e transformam até mesmo as coisas aparentemente mais sólidas. Quando não cultivamos a atenção plena, a nossa tendência consiste, sem que nos apercebamos disso, a criar apego a situações, pessoas, lugares e atividades. Devido ao ciclo natural da vida, iremos certamente sofrer a separação desses aspectos quando sua degeneração e fim forem inevitáveis. Nossa tendência de sofrimento em tais

condições deriva do fato de ainda não termos desenvolvido uma visão profunda e aberta sobre a natureza última de todos os fenômenos e do nosso próprio ser. Estamos acostumados a pensar na realidade como sendo dotada de aspecto sólido e independente de nós mesmos. Tal visão, entretanto, carece da compreensão profunda que nasce de uma mente atenta e de um coração aberto.

O que chamamos de *realidade* não pode ser separado do modo como a nossa mente o vê e do modo como nos relacionamos com isto. Os fenômenos da vida, quer sejam materiais, relacionamentos, sentimentos, pensamentos, surgem sempre de modo co-emergente conosco mesmos e com o nosso olhar. O mundo não é um espaço fixo no qual os seres vivem. Estamos em mundos configurados de acordo com o modo pelo qual exercitamos e moldamos nossa mente, nossos sentimentos, emoções e comportamentos.

O desenvolvimento espiritual consiste também em observar momento a momento, com grande atenção e sutileza, o modo como nos relacionamos com as situações, como vemos e sentimos as coisas. Mas, além disso, um senso apropriado e profundo da espiritualidade também se caracteriza por perceber a nossa natureza ampla, como um espaço infinito de possibilidades e completamente aberto para expressar quaisquer pensamentos, sentimentos, comportamentos, e para surgir de modo livre em relação a todos os fenômenos com os quais nos relacionamos. Quando somos capazes de ver as coisas por este ângulo, ainda que de forma restrita a algum fenômeno em particular, nos tornamos capazes de confiar na vida e morte, e permanecemos abertos para o fluxo que percorre nosso ser, do qual a nossa mente ordinária e não-treinada tende apenas a captar alguns pontos e a fixá-los como se fossem sólidos. Uma pessoa que tenha se libertado de todos os condicionamentos mentais, emocionais, sensoriais e corporais, estará apta a perceber em todas as coisas a manifestação dessa natureza não-criada, não fixada, livre, compassiva e amorosa. Entretanto, pessoas que tenham atingido completamente tal intimidade com a natureza ampla de suas mentes são muito raras. Podemos olhar personagens históricos como Buda, Jesus, Sócrates e outros, como pessoas que alcançaram ou chegaram muito perto de alcançar esse grau de abertura e intimidade com a natureza ampla da qual emanam suas mentes e todos os fenômenos. Não insinuo que sejamos como eles, mas certamente temos a mesma natureza ampla e livre que os sustentou. O que ainda não conseguimos alcançar é a completa fruição e intimidade com a natureza da mente que eles alcançaram. Entretanto, o pouco que pudermos compreender pessoal e propriamente

sobre a nossa natureza primordial de liberdade irá nos ajudar nos processos inevitáveis de dissolução que a vida apresenta.

Dissolução e morte expressam aprendizados importantíssimos para nós. Nossa trajetória de individuação não pode se desdobrar senão por meio das oportunidades de entrar em contato com todos os aspectos e dimensões que precisam ser exercitados para podermos com eles nos familiarizar. Quando alcançamos uma certa estabilidade na vida, seja a mesma estruturada ou não no sentido de trazer benefícios aos outros e ao mundo, desenvolvemos padrões mentais, emocionais e comportamentais que se tornam muito familiares a nós. Entretanto, deixamos de exercer e entrar em contato com aspectos outros que jazem intocados nas profundezas do nosso Self. O processo de crise e dissolução age, portanto, como uma espécie de renovação do nosso ser, ao nos chamar à unificação com as diversas dimensões ainda inexploradas de nós mesmos e que podemos e devemos exercê-las, pois todas elas, quer sejam conhecidas ou desconhecidas, nascem todas de nossa natureza primordial. Se conseguirmos desenvolver a habilidade de deixar as coisas serem o que são, de não nos contrairmos nem nos fixarmos em aspectos construídos, poderemos enfrentar com muito menos sofrimento os processos de degeneração e morte.

Alcançando um grau mínimo de intimidade com e confiança em nossa natureza livre e não-construída, poderemos perceber com clareza que tal natureza não morre, mas preexiste àquilo que chamamos morte e nascimento. É tal natureza que opera o surgimento e dissolução dos fenômenos para nós; ela mesma, no entanto, não se encontra submetida a nascimento ou morte. Todas as nossas identidades têm prazo de validade, sendo portanto inevitável que venhamos nos defrontar mais cedo ou mais tarde com o processo de dissolução. O cultivo da atenção aberta e compassiva pode nos ajudar muito nesse momento, sendo, portanto, vital que pratiquemos tal habilidade enquanto tivermos tal oportunidade.

Assim como todas as nossas identidades são em si mesmas insubstanciais, o mesmo ocorre com a própria morte. Esta não é um fim absoluto. Podemos olhar para nossa própria trajetória de vida e perceber quantas vezes pensamos que não conseguiríamos superar determinadas crises e problemas do passado, no entanto conseguimos fazê-lo; vivemos essas mortes significativas do passado, mas conseguimos ressurgir de modo diferente daquele que vivíamos antes de tais crises. Talvez nem consigamos explicar detalhadamente como logramos superar aqueles problemas que pareciam intransponíveis para nós, mas o fato é que nossa natureza mais ampla nos forneceu habilidades e potencialidades para viver de um modo diferente daquele com o qual estávamos acostumados. As mortes futuras não

serão diferentes das pretéritas. O que pode ser diferente é o nosso grau de abertura e confiança no processo – podemos encarar a morte, tanto em seu aspecto literal quanto figurado, com serenidade e confiança, ou com agonia, negação ou desespero. Tudo depende do quanto estejamos desapegados dos aspectos construídos e do quanto tenhamos nos tornado familiarizados com nossa natureza mais ampla que está além de vida e morte. Quando há sabedoria, não há, a rigor, diferença entre vida e morte, pois ambas são aspectos puros de manifestação de nossa natureza última. Uma coisa, entretanto, é compreender intelectualmente essa verdade e outra completamente distinta é compreendê-la de modo incorporado, apropriado.

Ao ressurgirmos da crise, sentimos com mais propriedade a nossa fragilidade; podemos nos sentir mais perto do sofrimento que alcança a muitos, e compreendê-lo de modo direto. Um senso natural de compaixão nasce por aqueles que enfrentam situação análoga à nossa. Apesar de tudo, somos capazes de entender diretamente que nós não nos limitamos às características e modos de vida que levamos, pois podemos existir e de fato ressurgimos de modo diferente daquele que vivemos – toda identidade é uma construção. Se tivermos uma visão ampla no processo do ressurgimento, seremos capazes de compreender mais adequadamente que nossa natureza aberta e ilimitada é muito mais sábia do que podemos imaginar e de que nela há recursos diversos para viver de um modo flexível, confiante e rico para conosco mesmos e para com o mundo.

Diz a tradição que uma das primeiras compreensões que o Buda Sakiamuni obteve ao alcançar a completa iluminação sob a árvore Bodhi foi a de ver a perfeição intrínseca a todas as coisas. Vendo, naquele instante, com os olhos de sua natureza incriada, ele podia parar toda a luta e utilizar o potencial ilimitado de sua natureza para surgir de maneira sempre benéfica aos seres e ao mundo. Sua identificação não mais repousava apenas nos limites da figura histórica de Sidharta, mas estava agora ancorada na fonte original de onde o próprio Sidharta emanou. Simultaneamente, a compaixão natural pelos seres lhe surgiu ao compreender que eles tinham a mesma natureza sua, apenas encontravam-se encerrados nos limites estreitos das existências transitórias, apegando-se às mesmas e temendo a morte.

Assim, a vida espiritual não é algo além de vida e morte, no sentido de evitá-las. A vida espiritual é vida e morte com sabedoria e abertura e, por isso mesmo, não é vida e morte no sentido convencional. No sentido absoluto de nossa natureza, não há vida e morte, mas elas sempre existirão no sentido relativo de nossas identidades. Se estas estiverem conscientemente fundamentadas na fonte misteriosa e compassiva que as faz surgir, poderemos enfrentar com confiança a crise e o fim relativo, sabendo

que iremos ressurgir de algum modo, em alguma outra paisagem, e podemos fazê-lo com a sabedoria que é transcendente e ao mesmo tempo imanente a nossa própria identidade relativa. Uma característica marcante da vida espiritual é, pois, a entrada confiante no desconhecido.

A função educativa

Espero ter deixado claro, nos aspectos acima mencionados, que a espiritualidade não é algo separado ou além da nossa vida. Se houvesse a possibilidade de resumir em uma palavra a vida espiritual, poderíamos talvez utilizar a palavra *atenção* para isso. Uma vida espiritual autêntica é marcada pela atenção sutil e cuidadosa ao momento presente, à nossa condição atual, às nossas ações, atitudes, sentimentos, pensamentos e propósitos. Não há nada além para ser buscado, mas muito podemos fazer apenas com nossa vida atenta e cuidadosa.

É nesse sentido que vislumbro a contribuição que a educação pode dar ao cultivo de uma vida plenamente significativa. Devemos, entretanto, reconhecer de imediato que a educação não tem nem deveria ter a missão de revelar a pessoa alguma o sentido intrínseco de sua própria individuação. Tal realização é tarefa que cabe, intransferivelmente, a cada um, além de ser trabalho para toda a vida. A educação pode, todavia, ajudar desde o início a pessoa em desenvolvimento a entrar progressivamente em contato consigo mesma; pode apoiar as iniciativas das crianças a conhecer suas dimensões interiores como as emoções e sentimentos e pode ajudá-las a criar uma capacidade interna de dirigir a si mesmas e não se tornarem dominadas pelas forças emocionais e por tendências destrutivas.

A educação pode estimular, desde o princípio, as pessoas a exercitarem a integração entre sua capacidade reflexiva, sentimental/emocional e comportamental, e a desenvolverem a capacidade de escutarem-se a si mesmas com profundidade, cuidado e atenção, contribuindo ainda para que elas possam reconhecer, sem repulsa nem apego, as negatividades que habitam seu próprio interior. Pode, ainda, estimular as crianças e adolescentes a desenvolverem habilidades positivas e necessárias ao relacionamento produtivo com as demais pessoas e com os diferentes ambientes, estimulando a realização pessoal da solidariedade, empatia, autonomia e integridade. Ao se estabelecer com esses fins, a educação ainda assim não garantiria a realização espiritual de ninguém, mas contribuiria para que as pessoas pudessem: desenvolver maior governo de si mesmas; adquirir conhecimento apropriado daquilo que as torna humanas, tanto em seus aspectos positivos, quanto negativos; compreender a

necessidade do cuidado pessoal e permanente com suas ações, sentimentos e pensamentos; alcançar, enfim, uma condição de menor cisão, mais favorável (porém, sem garantias) ao processo de individuação, do que a situação não amparada por tal preocupação educacional.

Está claro, neste sentido, que a educação não pode jamais se resumir ao fim do desenvolvimento de habilidades cognitivas ou de operações formais abstratas, pois, conforme tudo o que foi afirmado, o ser humano não é só pensamento, nem só conhecimento.

Não se trata, igualmente, de relegar a importância de tal dimensão humana, mas, sim, de integrá-la ao desenvolvimento do sentir, do agir, do cuidar e do relacionar-se. Infelizmente, a educação moderna escolar relegou aquelas finalidades educacionais às últimas prioridades, ou simplesmente ignorou-as ou as desaprendeu. A noção da interdependência entre as pessoas, entre os contextos, entre os seres humanos entre si e entre estes e a natureza, ainda não se firmou como um entendimento apropriado entre os homens atuais. Do mesmo modo, a noção de que ao ser humano particular caberia o desenvolvimento mínimo de um senso próprio de moralidade para viver em meio à coletividade e para governar a si também dá sinais de contundente decadência. Os fundamentos de tal compreensão parecem ter sido erodidos com a crescente massificação da sociedade e a perda de legitimidade dos referenciais que por séculos concederam orientação aos povos no ocidente, tais como a religião, a comunidade e a vida familiar. Não que estes jamais tivessem sido realizações exemplares de formação humana, mas desempenhavam, ainda que por vezes de modo repressivo e pouco esclarecido, papéis reforçadores e complementares da formação que ocorria na escola. A erosão desses espaços e de suas funções outrora desempenhadas é hoje claramente visível e representa fator de influência considerável sobre a formação humana das pessoas nas sociedades de massa. Muitos dos valores outrora defendidos naqueles espaços socializadores caíram em descrédito por conta do grande movimento secularizante que deu forma à modernidade, valores tais que foram rechaçados direta ou indiretamente como intrinsecamente ligados à religião ou aos poderes tradicionais dos segmentos sociais sustentadores da ordem anterior às sociedades de massa.

Por outro lado, não há como não se reconhecer que a educação atual que não inclui em seu escopo tais finalidades educativas reflete igualmente a falta de convicção e esclarecimento sobre aquilo mesmo que deveria ser considerado o cerne da tarefa educativa, a saber, a formação humana dos seres humanos (a repetição dos adjetivos não é um pleonismo, neste caso).

Não parece haver grande dúvida de que a educação, em seu próprio campo, precisa se reformar para reinserir em seu arcabouço teórico, prático e

científico o sentido formativo que já esteve presente em diversos momentos de sua história, tal como na Paideia grega ou em algumas formulações do renascimento e esclarecimento europeus. Certamente que tal reinserção dar-se-á com linguagem e entendimento diferenciados, talvez até mais sofisticados e precisos que os do passado.

Quem sabe, em tais circunstâncias, não mais será necessário fazer referência à espiritualidade, talvez porque os sentidos comuns dos termos que venham a expressar as significações mais ricas e necessárias ao convívio humano já sejam, elas mesmas, portadoras do significado profundo e sublime que hoje se encontra ancorado naquilo que chamamos de espiritualidade. Em tais condições, o próprio binômio *educação e espiritualidade* poderia vir a perder sua razão de ser, posto que não haveria sentido educacional que se sustentasse sem a compreensão que advém daquilo que hoje chamamos de espiritualidade. Tais dias estão, entretanto, ainda muito longe daquilo que podemos antever.

Enquanto tais condições não se fizerem presentes de modo sensível e geral, seria de bom alvitre que a educação pudesse se beneficiar, em seu sentido laico e genérico, de muitas das compreensões geridas na vivência espiritual, para aperfeiçoar o entendimento da meta educacional, do seu modo de proceder e da formação dos educadores. Quanto a este último aspecto, embora não seja possível tratar aqui de tal temática com maior detalhamento, é mister reconhecer que somente alguém que tenha conseguido minimamente fazer integrar em si algumas das principais razões pelas quais orienta sua vida, em termos de pensamento, sentimento e comportamento, pode também ajudar outrem a se encaminhar no sentido da realização individuada de sua própria vida. Fica claro, portanto, que sem prescindir de todo o preparo acadêmico, teórico, científico e técnico que um educador precisa ter para desempenhar a contento sua tarefa formativa, se faz necessário igualmente um desenvolvimento próprio que dê significado pessoal a seu trabalho de forma integrada à sua própria vida. Quando se compreende desse modo a ação do educador, pode-se, então, concluir o quanto sua formação sistemática carece, nos dias de hoje, da orientação necessária para promover o desenvolvimento do sentido pessoal apropriado do exercício do educar.

De acordo com o que foi visto, a espiritualidade se revela, portanto, como uma compreensão geral apropriada da vida humana, compreensão tal que só pode se realizar pela ação consciente e integrada de cada um, como realização progressiva de sua individuação. O processo educacional, quando concebido em sua natureza de promover no homem o desenvolvimento daquilo que lhe é intrínseco, é, portanto, completamente afim à concepção

que deriva da própria espiritualidade. Entretanto, a educação não pode prometer a individuação de ninguém, pois este é processo que se desenvolve durante toda a vida e cujo progresso depende intrinsecamente do modo singular como cada pessoa poderá entrar em contato íntimo com tudo aquilo que configura o si-mesmo.

Sem o concurso da educação concebida em seu aspecto integral do desenvolvimento humano, todavia, o ser humano também não pode atingir a condição de dar continuidade, por si mesmo, ao desabrochar de sua expressão pessoal individuada. Do mesmo modo, sem que haja educadores que incorporem minimamente uma compreensão adequada da espiritualidade, dificilmente a educação pode vir a promover intencionalmente a formação humana de seus educandos.

Bibliografia

DALAI LAMA, XIV. Dzogchen: a essência do coração da Grande Perfeição. São Paulo: Gaia, 2006.

DALAI LAMA, XIV. O Caminho para a Liberdade. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2004.

DALAI LAMA, XIV; GOLEMAN, D. (orgs.). Como Lidar com Emoções Destrutivas. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003.

FAURE, Edgar. *et al.* Learning to be: the world of education today and tomorrow. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. Paris: UNESCO, 1972.

FROMM, Erich. Análise do Homem. Tradução: Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

FROMM, Erich. The Anatomy of Human Destructiveness. New York: Holt, Rinehart and Winston; 1976.

GOLEMAN, D. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNG, C. G. A Natureza da Psique. Petrópolis: Vozes, 1991. (Obras completas de C. G. Jung; v.18/1).

JUNG, C. G. Fundamentos de Psicologia Analítica. Petrópolis: Vozes, 2004. (Obras completas de C. G. Jung; v.18/1).

JUNG, C. G. O Eu e o Inconsciente. Petrópolis: Vozes, 2003. (Obras completas de C. G. Jung; v.7/2).

JUNG, C. G. Psicologia e Religião Oriental. Petrópolis: Vozes, 1986. (Obras completas de C. G. Jung; v.11/5).

KANT, I. Sobre a Pedagogia. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1996.

KIRK, Robert DeVille. Spirituality in Education: a conceptual analysis. Dissertação de Doutorado. University of Connecticut, USA, 2000.

KORNFELD, Jack. Um Caminho com o Coração. São Paulo: Cultrix, 2002.

KUSCHÉ, C. A. & GREENBERG, M. T.. The PATHS Curriculum – Promoting Alternative Thinking Strategies. 7 Vols. South Deerfield, MA (USA): Channing L. Bete Co., 1994.

NHAT HANH, Thich. A Essência dos Ensinamentos de Buda. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

NHAT HANH, Thich. Transformações na Consciência – de acordo com a psicologia budista. São Paulo: Pensamento, 2003.

PREECE, Rob. The Wisdom of Imperfection: The challenge of individuation in Buddhist life. New York: Ithaca, 2006.

RINPOCHE, Sogyal. O Livro tibetano do viver e do morrer. São Paulo: Talento: Palas Athena, 2000.

ROGERS, Carl. Tornar-se Pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SUZUKI, D.T., FROMM, Erich, DE MARTINO, Richard. Zen-Budismo e Psicanálise. São Paulo: Cultrix, s.d. (Edição original em inglês “Zen Buddhism and Psychoanalysis”, de 1960).

TRUNGPA, Chögyam. Além do materialismo espiritual. São Paulo: Cultrix, 2001.

TRUNGPA, Chögyam. O Mito da liberdade e o caminho da meditação. São Paulo: Cultrix, 1998.

TRUNGPA, Chögyam. Shambhala: the sacred path of the warrior. Boston, Massachusetts: Shambhalla, 2003.

CAPÍTULO 4

ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO SOBRE QUÃO RETO É O CAMINHO DA FORMAÇÃO HUMANA

Aurino Lima Ferreira

Buscamos situar inicialmente o diálogo espiritualidade e educação a partir de uma questão própria da psicologia do desenvolvimento: a espiritualidade se desenvolve ou não em estágios? A escolha deste caminho não nos parece aleatória, haja vista que os modelos de desenvolvimento, amplamente utilizados no meio educacional, mesmo sem ter explicitados seus pressupostos e as conseqüências de sua aplicação, apontam para visões específicas do desenvolvimento humano, moldando os caminhos do que é possível pensar e determinando as metas do “educar”.

Fazendo um brevíssimo retrospecto nas teorias que sustentam a noção de “sujeito” na educação, percebemos que estas têm por base, em sua grande maioria, uma das cinco perspectivas de desenvolvimento humano apontadas por Papalia e Olds (2000) e exemplificadas em Bee (1996): psicanalítica, da aprendizagem, cognitiva, etológica e contextual.

A) Abordagem Psicanalítica tem como foco a ideia central de que o comportamento é regido por aspectos inconscientes. A teoria freudiana sobre os estágios de desenvolvimento psicosssexual está na base deste modelo de desenvolvimento. Teóricos como Dolto (1988,1992) têm apresentado grandes contribuições no desdobramento do pensamento Freudiano.

Existe todo um grupo de teorias chamadas psicanalíticas, começando com a de Freud e continuando com as teorias de Carl Jung, Alfred Adler, e muitos outros. A suposição mais distintiva e central da abordagem psicanalítica é a de que o comportamento é governado por processos inconscientes. Freud propôs a existência de um impulso sexual instintivo, inconsciente, que ele chamava de libido. Ele argumentava que essa energia é a força motriz de todos os nossos comportamentos. Propõe estágios do desenvolvimento psicosssexual. (BEE, 1996, p.31-32)

B) Abordagem da aprendizagem tem a visão de que o desenvolvimento humano ocorre em resposta a padrões de eventos externos, dando-se ênfase aos comportamentos observáveis e às mudanças quantitativas. Os teóricos mais importantes desta abordagem foram os behavioristas Watson e Skinner, que apontaram a possibilidade do comportamento humano ser modificado pelo condicionamento, tanto clássico como operante.

Os teóricos da aprendizagem partiram da outra extremidade do debate sobre natureza/meio ambiente, enfatizando o papel dominante da experiência. Albert Bandura, um teórico importante vê o comportamento humano como imensamente plástico, moldado por processos previsíveis de aprendizagem. Dois desses processos são o condicionamento clássico e o condicionamento operante. A aprendizagem também pode ocorrer simplesmente como resultado de observarmos alguém realizar uma ação. A aprendizagem deste tipo, chamada de aprendizagem por observação, está envolvida em uma ampla variedade de comportamentos.(BEE, 1996, p.29-30).

C) Abordagem Cognitiva prioriza as mudanças qualitativas, atribuindo às pessoas uma grande atividade em seu próprio processo de desenvolvimento. A teoria piagetiana dos estágios de desenvolvimento cognitivo – sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais – é uma das mais influentes no meio educacional. Piaget (1975, 1987, 1994) é considerado um dos expoentes da pesquisa nesta área.

Os teóricos cognitivo-desenvolvimentais, tem um interesse primariamente no desenvolvimento cognitivo. A figura central na teoria cognitivo-desenvolvimental é Jean Piaget, um psicólogo suíço cujas teorias moldaram o pensamento de várias gerações de psicólogos desenvolvimentais. As detalhadas observações de Piaget sobre o pensamento das crianças levaram-no a várias

suposições, sendo a mais central a de que a natureza do organismo humano é adaptar-se ao seu ambiente. Este é um processo ativo. Em contraste com muitos teóricos da aprendizagem, Piaget não acha que o ambiente molda a criança. Em vez disso, a criança (como o adulto) busca ativamente compreender o seu ambiente. Nesse processo, ela explora, manipula e examina os objetos de seu mundo. (BEE, 1996, p.33)

D) Abordagem Etológica de Lorenz, Bowlby e Ainsworth foca-se nas bases biológicas e evolutivas do comportamento, principalmente nos períodos críticos de desenvolvimento do apego. Neste item poderíamos incluir os modelos de desenvolvimento biológicos definidos por Bee (1996, p. 28-29), como se pode ver a seguir:

A proposição mais básica das teorias biológicas de desenvolvimento é a de que tanto os nossos padrões comuns de desenvolvimento quanto nossas tendências comportamentais individuais únicas são parcial ou inteiramente programados pelos genes, ou são influenciados por processos fisiológicos como as mudanças hormonais. Os teóricos de orientação biológica não afirmam que o ambiente não é importante – ninguém assumiria uma posição tão extrema. Mas a programação genética é vista por muitos psicólogos como uma estrutura poderosa, afetando tanto os padrões de desenvolvimento compartilhados quanto os individuais. Esta visão pode ser ilustrada pela teoria maturacional de Gesell e pela ênfase dos geneticistas do comportamento sobre o componente genético na maioria dos comportamentos e desenvolvimentos, se não em todos.

E) Abordagem Contextual vê o sujeito dentro de um contexto social em transformação. A teoria sociocultural de Vygotsky (1996, 1998) prioriza a interação social com adultos como fator-chave na aprendizagem das crianças.

Essas perspectivas dizem os caminhos pelos quais devem seguir as pesquisas, bem como apontam modelos interpretativos e previsivos do comportamento; no caso da educação, dizem quem é o “sujeito” que se constitui e busca e, também, informa o modo como este se desenvolve. Apesar das diferenças marcantes entre essas abordagens, todas elas compartilham, entre si, a ideia fundante da divisão, priorizando um recorte do humano e atribuindo-lhe um estatuto dominante. Um exemplo clássico desse conflito pode ser percebido nas dificuldades de compatibilizar as ideias do “sujeito desejante freudiano” com as do “sujeito pensante piagetiano”, compatibilização vista como fundamental para o entendimento do sujeito integral, presente no mundo vivido. Afinal o sujeito, em análise, é, simultaneamente, pensante e desejante.

Nenhuma dessas cinco perspectivas conserva uma ideia integral ou propõe um “caminho do meio”, um “entre-deux”, sendo seus objetos tratados de forma compartimentalizada, gerando distorções e reforçando, ainda mais, o hiato entre mente e corpo, e os conseqüentes deslocamentos para os extremos no lidar com a noção de sujeito: construção de um sujeito substancialista ou, por outro lado, um sujeito desincorporado.

Wilber (2000) apresenta uma crítica semelhante, quando analisa os modelos de psicologia que fornecem sustentação a tais abordagens. Ele indica que o grande problema da psicologia, do modo como ela tem se desenvolvido historicamente, consiste em que, em sua maior parte, suas diferentes escolas levaram em conta apenas um desses aspectos do fenômeno extraordinariamente rico e multifacetado da consciência e anunciaram que se tratava do único aspecto que merecia estudo ou até mesmo que se tratava do único aspecto que de fato existia:

O behaviorismo reduziu notoriamente a consciência às suas manifestações observáveis, comportamentais. A psicanálise reduziu a consciência a estruturas do ego e à influência do id sobre essas estruturas. O existencialismo reduziu a consciência às suas estruturas e modos de intencionalidade pessoais. Muitas escolas de psicologia transpessoal focalizam apenas estados alterados de consciência, sem uma teoria coerente acerca do desenvolvimento das estruturas da consciência. As psicologias asiáticas tipicamente se sobressaem em sua maneira de considerar o desenvolvimento da consciência desde o domínio

pessoal até o transpessoal, mas têm um entendimento muito deficiente do desenvolvimento anterior, que vai do pré-pessoal até o pessoal. A ciência cognitiva, de maneira admirável, introduz um empirismo científico para lidar com o problema, mas, em geral, termina simplesmente reduzindo a consciência às suas dimensões objetivas, aos seus mecanismos neuronais e a funções semelhantes às de um biocomputador, devastando desse modo o mundo vivo da própria consciência (p. 1-2).

E se todas as considerações apresentadas pelos modelos de desenvolvimento, acima destacados, fossem partes parciais, mas importantes, de uma tentativa mais abrangente de compreensão do humano? Que aconteceria caso buscássemos integrar cada aspecto legítimo do humano, estudada por cada um destes modelos, em uma visão mais integradora e que apresentasse “generalizações orientadoras” capazes de nos remeter a uma lógica-de-rede que seria operacionalizada por uma dialética do todo e da parte?

Espiritualidade: caminhos de desenvolvimento

Em que pese as críticas pós-modernistas a criação de grandes quadros teóricos, os seres humanos, como seres de sentido, estão condenados ao significado, e portanto a criação de quadros. Quando se propõe a combater a presença de grandes quadros, a crítica pós-moderna caiu em uma contradição interna, apresentando um quadro na forma de “anti-quadro”, o que desvela a presença de significados abrangentes na sua argumentação. A busca por uma compreensão do humano, a partir de modelos de desenvolvimento, remonta fontes pré-modernas, modernas e pós-modernas. As fontes pré-modernas ou usualmente chamadas de tradicionais convergem, segundo Wilber (2002, p. 19), na ideia

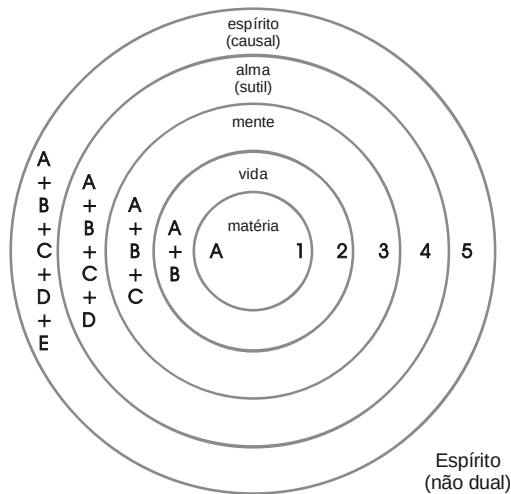
segundo a qual a realidade compõe-se de vários níveis de existência – níveis do ser e do conhecer – , que se estendem da matéria para o corpo, do corpo para a mente, da mente para a alma e da alma para o espírito. Cada dimensão maior transcende, porém inclui, suas dimensões menores;

portanto, essa é uma concepção de totalidades dentro de totalidades, dentro de totalidades, indefinidamente, estendendo-se do lodo até a Divindade.

Estas ideias podem ser vistas a partir da “Grande Cadeia do Ser ou Grande Ninho do Ser”, que, segundo Wilber (2000, p. 20), reflete “a espinha dorsal da filosofia perene” e apresenta uma síntese de concordância quase unânime e intercultural quanto às dimensões gerais básicas do ser, assim expressas: “matéria, corpo (no sentido de corpos vivos e vitais, o nível emocional-sexual), mente (incluindo imaginação, concepções e lógica), alma (a fonte da identidade supra-individual) e espírito (tanto o fundamento sem forma como a união não-dual de todos os outros níveis)” (p.27).

Este modelo pode ser visto no desenho adaptado de Wilber (2002, p. 20) a seguir, no qual a matéria, representada pela letra “A” apresenta-se como a parte mais externa dessa complexa rede de dimensões e a “Vida” (A+B) emerge como dimensão mais complexa que a matéria, não podendo ser reduzida a esta última e assim sucessivamente até o espírito (A+B+C+D+E) e deste para o mergulho no grande Espírito (não-dual) ou Vacuidade, que é a base de sustentação de toda “A Cadeia do Ser”, plenamente transcendente e plenamente imanente.

As dimensões básicas do Ser



Como destaca Trungpa (1992), o modelo da Grande Cadeia do Ser está presente em remotas culturas xamânicas, bem como, modelos semelhantes, como o sistema de chakras³², estão presentes na cultura Vedanta indiana no século II a.C., assim como nas culturas do rio da Mesopotâmia/Oriente Médio, incluindo as correntes persas, norte-africanas, palestinas e gregas. Sendo destaque as de influência neoplatônica, que iam de Plotino à Cabala, ao sufismo e ao misticismo cristão.

Röhr (2006, p. 17) apresenta um esquema com cinco dimensões básicas do ser humano que reatualiza a “Grande Cadeia do Ser” em suas dimensões básicas:

Distinguimos num primeiro passo cinco dimensões que chamamos de básicas, que são a *dimensão física* que inclui a corporalidade físico-biológica, da qual em parte nem temos percepção. Chamo de dimensão sensorial as nossas sensações físicas, calor-frio, dor-prazer físico, doce-amargo, etc., enfim a percepção que temos através dos nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A *dimensão emocional* abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc.) e suas respectivas movimentações e compensações. A *dimensão mental* do ser humano inclui, em primeiro lugar, o racional no sentido mais restrito, quer dizer aquela parte em que correspondemos naquilo que pensamos com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática), mas também a capacidade de reflexão – de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo –, a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e criação de ideias e finalmente a nossa intuição em que sabemos sem poder justificar em última instância por que sabemos. O que é mais difícil de

³² Na cultura vedanta, o sistema de chakras era um modelo de desenvolvimento da consciência em sete níveis principais que ia do nível físico ao espírito.

identificar é a quinta, a *dimensão espiritual*. Não se confunde essa dimensão com a religiosa, que em parte pode incluir a espiritual, mas que contém algumas características como as da revelação como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social que dessa forma são estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual. Podemos nos aproximar à dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas. Posso viver nas demais dimensões sem ser comprometido com nenhum aspecto delas. Entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que esse se torna apelo incondicional para mim. Identificamos, por exemplo, fenômenos humanos, freqüentemente pouco refletidos, mas onipresentes na nossa vida como a liberdade e a crença no sentido da vida como elementos da dimensão espiritual, e de fato eles só existem na medida em que me comprometo com eles. Podemos incluir na dimensão espiritual todos os princípios éticos e filosóficos que precisam, para se tornarem verdadeiros, da minha identificação com eles. Não se trata na dimensão espiritual de uma identificação somente ao nível do pensamento e do discurso. Trata-se de uma identificação na totalidade, incluindo necessariamente um agir correspondente. Um saber que não se expressa na minha vida prática, seja ela pública ou particular, não alcançou ainda a dimensão espiritual. Uma convicção com que não me identifico por inteiro serve para camuflar lados de mim que não consigo ou não quero enxergar, e leva fatalmente a desequilíbrios internos e externos. As certezas sobre a própria identidade não são de natureza racional, mas intuitiva. Por isso chamo essa dimensão também de intuitivo-espiritual. (RÖHR, 2006, p. 15-16).

Dentro de tal perspectiva, uma educação integral visa sensibilizar essas dimensões para que elas se expandam da dimensão física ao espírito, em uma espiral de inclusões e diferenciações, na qual as dimensões vão se complexificando gradativamente, não podendo ser reduzidas e nem explicadas pela anterior.

Cada dimensão maior do Grande Ninho – da matéria para o corpo, do corpo para a mente, da mente para alma, e da alma para o espírito – transcende e inclui as dimensões menores, de modo que os corpos vivos transcendem e incluem os minerais, as mentes transcendem mas incluem os corpos vitais, as almas luminosas transcendem mas incluem as mentes conceituais e o espírito radiante transcende e inclui absolutamente tudo. O espírito é, desse modo, tanto a onda mais elevada (puramente transcendental) como a base sempre presente de todas as ondas (puramente imanente), que vai além do Todo, abrangendo o Todo. (WILBER, 2000, p. 22).

Em uma visão fenomenológica essas dimensões não constituem realidades ontológicas distintas e separadas, mas sim planos de significação ou formas de unidade, nas quais “matéria, vida, espírito não poderiam ser definidos como três ordens de realidades ou três espécies de ser, mas como três planos de significações ou três formas de unidades” (MERLEAU-PONTY, 1942, p. 14).

Essas dimensões ou estruturas básicas são percebidas como hólons potenciais e não como essências permanentemente fixas e imutáveis quer sejam elas platônicas, kantianas, hegelianas ou husserlianas. Assim, abre-se a possibilidade para emergência de novas dimensões no futuro. Wilber (2006) destaca que essa visão da “Grande Cadeia do Ser” é um dos modos de interpretar a realidade, contudo para que alcance um status pós-metafísico é necessário realizar algumas revisões e acréscimos, tais como:

- a) compreensão de que essas dimensões não são estruturas preexistentes, mas em parte estruturas de consciência humana;
- b) “os métodos de verificação de existência dessas estruturas de consciência não mais envolvem a mera afirmação de sua existência apenas porque a tradição assim o quer, nem baseiam sua existência

apenas na introspecção ou na meditação (ou outras asserções e alegações que, supostamente, transcendem a cultura). No mínimo, eles envolverão alguma versão tanto da exigência da modernidade por indícios objetivos quanto da exigência da pós-modernidade por embasamento intersubjetivo” (WILBER, 2006, p. 292);

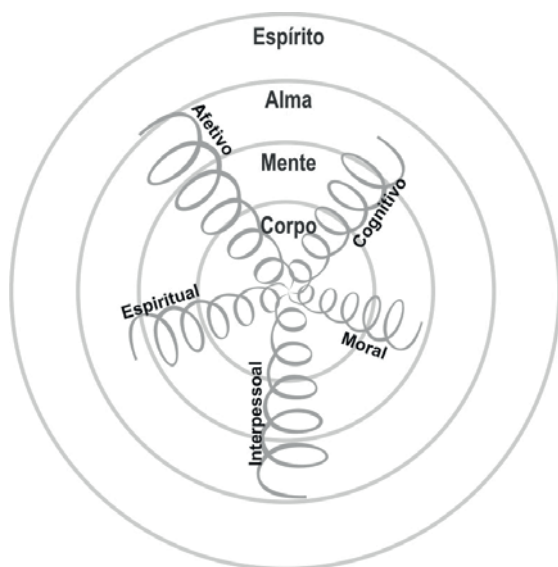
c) Essas estruturas de consciência “não podem ser concebidas como as que são dadas eternamente – elas não são arquétipos, nem ideias eternas na mente de Deus, nem formas coletivas fora da história, nem imagens eidéticas atemporais. [...] teriam de ser concebidos como formas que se desenvolveram com o tempo, com a evolução e com a história” (WILBER, 2006, p. 293).

Tanto Wilber (2000) quanto Röhr (2006) indicam que essas dimensões não constituem uma série de estágios lineares e monolíticos, que se sucedem à maneira de uma escada. O primeiro autor indica a presença de “diversas linhas ou correntes de desenvolvimento – tais como emoções, necessidades, auto-identidade, moral, realizações espirituais [...] – todas elas avançando no seu próprio compasso, à sua própria maneira, com a sua própria dinâmica” (WILBER, 2000, p.31). Por sua vez, Röhr (2006, p. 17) apresenta o aspecto dinâmico das dimensões através das “dimensões transversais [...] *relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a místico-mágico-religiosa, a lúdica e a volitivo-impulsional-motivacional*”.

Essa holarquia³³ inclui um equilíbrio entre as dimensões básicas (níveis qualitativamente ordenados, nos quais, por exemplo, moléculas contêm átomos, mas não vice-versa; células contêm moléculas e não vice-versa) e as dimensões transversais (dimensões mutuamente ligadas que envolvem processos não-hierárquicos), de forma que um indivíduo pode apresentar-se, por exemplo, com uma dimensão mental bem desenvolvida, mas com uma série de problemas no que diz respeito à ética. A figura a seguir, adaptada de Wilber (2000, p. 46), apresenta uma visão geral deste processo.

³³ Holarquia se refere ao movimento holístico de inclusão de totalidades dentro de totalidades cada vez mais complexas e abrangentes presentes nas dimensões.

O psicográfico integral como uma holarquia



Nessa visão, o processo formativo auxilia no desdobramento das diversas dimensões, buscando favorecer ao educando uma maior compreensão do seu nível de desenvolvimento, de forma a poder encontrar caminhos que o auxiliem no fortalecimento das dimensões já presentes, ampliação daquelas que se encontram pouco desenvolvidas e cuidados para solucionar algum transtorno ocorrido ao longo do desenvolvimento.

Em síntese, a “Grande Cadeia do Ser ou Ninho do Ser” foi a grande contribuição da pré-modernidade a construção de um modelo integral em educação. Os antigos apontaram para o fato da realidade ser multidimensional, com suas dimensões físicas, emocionais, mentais e espirituais. Sendo que cada nível de realidade requer um olhar específico, não sendo possível entender um nível reduzindo-o a outro. As percepções subjetivas da dimensão emocional, por exemplo, mesmo apresentando correlato na dimensão física, não podem ser reduzidas à meras trocas sinápticas, sem que haja uma mutilação do fenômeno humano.

Buscando realizar em si mesmos a Grande Cadeia do Ser em sua totalidade, os antigos nos legaram mapas dos nossos próprios interiores, uma arqueologia do nosso próprio Espírito, além de um conjunto de “exercícios espirituais” (HADOT, 2006) e “tecnologias do si” (FOUCAULT, 1990, 2004) que buscava ajudar-nos:

a desdobrar os níveis superiores do Grande Ninho da nossa própria Divindade – elas aceleram o nosso desenvolvimento em direção à Condição de Divindade. As práticas espirituais mais completas enfatizam as correntes ascendentes – que nos levam do corpo para a mente, para a alma e para o espírito – bem como as correntes descendentes – que se valem de descobertas espirituais e as expressam no corpo encarnado e na terra abençoada – e através deles – integrando, desse modo, as duas as faces do Vazio, a transcendental e a imanente. (WILBER, 2002, p. 209)

As críticas da modernidade revelaram que o modelo do “Grande Ninho do Ser” foi utilizado ao longo dos séculos de uma maneira rigidamente hierárquica para justificar a opressão de milhões, através da atribuição universal de preceitos morais e expressões culturais específicas. Assim, por não conseguir diferenciar plenamente as esferas de valores, a pré-modernidade acabou dificultando a investigação objetiva-científica, devendo portando ser descartada em sua inteireza, argumentou a modernidade. Contudo, a Grande Holarquia do Ser e do Conhecer permanece uma fonte rica de evidências sobre o espectro da consciência, que se desdobra dos estados pré-pessoais aos pessoais e aos transpessoais, além de se opor aos reducionismos e insistir na multidimensionalidade do ser.

Apesar de a modernidade ter transformado a sua grande contribuição, “diferenciações das esferas de valores culturais”³⁴ (WILBER, 2002, p. 76), em dissociação, fragmentação e alienação, ela também apresentou sua contribuição ao modelo de desenvolvimento integral. No campo da psicologia, os estudos sobre o desenvolvimento emergiram no final do século XIX, tendo sofrido diversas influências. Como destaca Charlesworth (1992, p.5):

Como é habitualmente reconhecido, a psicologia do desenvolvimento tem uma rica história. Seus precursores incluem eminentes filósofos, pedagogos, e médicos cujas ideias e observações indubitavelmente têm tido um impacto

³⁴ Diferenciação sobretudo da arte, da ética e da ciência que passam a seguir seus próprios caminhos, livres das pressões e imposições das outras esferas.

acumulativo sobre esta ciência do comportamento infantil e do desenvolvimento no século dezenove. Mas um conjunto tão vasto de perspectivas ao longo dos séculos tornou difícil identificar ancestrais diretos da psicologia do desenvolvimento.

Cairns (1992) aponta que as primeiras tentativas de compreensão científica do desenvolvimento surgiram com as contribuições de James Mark Baldwin, considerado por Wilber (2002), como um dos primeiros a esboçar modelos integrais de desenvolvimento. Baldwin, contemporâneo de William James e de Peirce, é um nome central na psicologia moderna, sendo o primeiro a definir de forma precisa o que é um estágio de desenvolvimento, além de apresentar a primeira versão de estágios do desenvolvimento religioso. Seu esquema de desenvolvimento cognitivo foi adotado por Piaget e por Kohlberg, contudo foi relegado ao esquecimento, graças ao predomínio do behaviorismo americano. A importância de Baldwin pode ser vista nas palavras Kohlberg (apud WILBER, 2002, p. 98) a seguir:

Quando eu li Baldwin mais profundamente, compreendi que Piaget derivou de Baldwin todas as ideias básicas com as quais começou na década de 20: assimilação, acomodação, esquema e adualismo, ‘egocentrismo’ ou o caráter indiferenciado da mente da criança. Também reconheci que a obra global de Piaget, a criação de uma epistemologia genética de uma ética que utilizariam a epistemologia para apresentar problemas para a psicologia do desenvolvimento e que utilizariam a observação desenvolvimentalista para ajudar a questões epistemológicas, também tiveram origem em Baldwin.

Kohlberg (apud WILBER, 2002, p. 98) reconhece que seu modelo dos seis estágios de desenvolvimento moral é fruto das contribuições de Baldwin, e aponta que os níveis básicos de desenvolvimento (pré-

convencional, convencional e pós-convencional)³⁵ também derivam das ideias deste autor, como podemos ver na citação a seguir:

... Nossos dados sugeriram que as distinções em três níveis de Baldwin [adualista, dualista e ética] definiam ‘estágios’ (ou subníveis) na série básica, pré-convencional, convencional e pós-convencional (autônoma-ética).

Baldwin também é reconhecido como um dos primeiros a oferecer explicações sobre os estágios do desenvolvimento religioso ou espirituais, destacando que estes não poderiam ser reduzidos a interesses econômicos, científicos ou morais. Neste campo suas ideias são extremamente atuais, como destaca Wilber (2002, p. 99):

... Baldwin reconhecia que o desenvolvimento da consciência levava a, e culminava em, uma experiência estética num grau supremo, que unia simultaneamente tanto a moral como a ciência mais elevadas. Essa é, naturalmente, uma versão do idealismo estético (derivado de Kant, de Schelling e de Schiller), mas que Baldwin retrabalhou em seu próprio sistema, denominando *pancalismo*, palavra que significa que a consciência cósmica é ‘totalmente abrangente, sem referência alguma fora de si mesma’. Essa experiência da unidade é prefigurada na contemplação de uma bela obra de arte. A própria obra de arte existe no mundo objetivo, exterior, e, enquanto objeto, pode ser estudada pela investigação científica. Porém, a beleza e o valor

³⁵ Biaggio (2002, p.24) destaca que no nível pré-convencional, “os indivíduos ainda não chegaram a entender e respeitar normas morais e expectativas compartilhadas”, predominando atitudes pragmática e hedonista. No nível convencional há uma concentração nos sentimentos coletivos dos demais, sendo que “o self identifica-se com, e internaliza, as regras e expectativas dos outros, especialmente das autoridades; e no pós-convencional há uma construção pessoal do sujeito que define moral em termos universais de justiça, direitos naturais e respeito à pessoas, independentemente de sexo, raça, crença e ou religião, ou seja, “diferencia o self das regras e expectativas dos outros e define os valores morais em termos de princípios próprios”.

da obra de arte é um estado interior, um estado subjetivo, trazido à arte por aquele que a contempla (embora esteja fundamentado nas características objetivamente reais da obra). ... ‘é da natureza de tal experiência sintética ir além de objetos estéticos específicos de contemplação até a própria realidade como um todo. Essa experiência sintética inclui a ideia de Deus, mas agora se vê que ela se refere a essa totalidade orgânica ou espiritual em cujo âmbito o eu e o mundo podem finalmente ser conhecidos’. Essa corrente estética também passa por um desenvolvimento em etapas, que culmina na experiência consumada da consciência cósmica.

Outro grande destaque no campo da psicologia do desenvolvimento foi Lawrence Kohlberg, que se celebrou por seus estudos na área do desenvolvimento moral. Assim como Piaget, Kohlberg destaca uma seqüência invariante e universal por que passa as pessoas no seu processo de desenvolvimento. Ou seja, “todas as pessoas, de todas as culturas, passam pela mesma seqüência de estágios, na mesma ordem, embora nem todas atinjam os estágios mais elevados” (BIAGGIO, 2002, p. 23). Ele destaca seis estágios, divididos em três níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6), conforme o quadro a seguir:

SEIS ESTÁGIOS DO JUÍZO MORAL DE KOHLBERG			
ESTÁGIOS		NÍVEIS DE MORALIDADE	JUÍZO MORAL
1	Orientação por meio do castigo e da obediência	PRÉ-CONVENCIONAL	A criança julga as ações por suas conseqüências físicas
2	Orientação instrumental-relativista	PRÉ-CONVENCIONAL	Os atos são moralmente corretos se satisfazem uma necessidade
3	Moralidade de concordância interpessoal	CONVENCIONAL	A criança leva em consideração as outras pessoas e quer ser aprovada
4	Orientação para manutenção da ordem social	CONVENCIONAL	O adolescente considera correto cumprir o dever, obedecer à autoridade e manter a ordem
5	Orientação pelo contrato social	PÓS-CONVENCIONAL	A pessoa sente que o certo ou errado é decidido pelo acordo entre o grupo, democraticamente aceito
6	Orientação por meio de princípios de justiça e igualdade	PÓS-CONVENCIONAL	A consciência de cada um é baseada em princípios éticos e universais

Biaggio (2002, p. 29), indica que apenas “3% a 5% das pessoas” apresentam o raciocínio do estágio pós-convencional seis, o que levou muitos teóricos a questionar sua validade, contudo Kohlberg, além de defender o estágio 6, como realidade empírica e teórica, postula nos últimos anos de sua vida³⁶ a existência de um sétimo estágio, “no sentido lato, relacionado com orientações éticas e religiosas, que vão além de sua concepção de justiça. O sétimo estágio envolve a construção de um senso de identidade ou unidade com o ser, com a vida, ou com Deus” (Ibid, p. 38).

Kohlberg aponta a necessidade do estágio sete como um caminho para resolver o impasse presente no “relativismo colocado pela distinção entre princípios éticos e preocupações egoístas ou hedonistas que existem no estágio 6” (Ibid, p. 40) e destaca o estóico Marco Aurélio como exemplo deste último estágio.

O conteúdo da fé de Marco Aurélio, como o de todos os estóicos, é simples e quase duro. começa com a crença de que o universo é ordenado, cognoscível e em evolução. Ao referir-se ao princípio último, ordenador, racional e evolutivo do universo, Marco Aurélio não tenta separar Deus da natureza. Às vezes ele chama esse princípio de Deus, às vezes de natureza. Desta crença ele deriva uma visão de lei natural que lhe dá força de agir em termos de princípios universais de justiça em um mundo injusto. isso também lhe dá a paz que vem de sentir-se a si mesmo como parte finita de um universo infinito.

O sétimo estágio, “Espiritual universal”, raramente aparece nas citações quando da apresentação da teoria dos estágios do desenvolvimento moral, contudo o trabalho de James Fowler (1992), sobre os “Estágios da Fé”, seguiu as pistas deixadas por Kohlberg e se destacou como uma linha de estudos no campo da espiritualidade. Fowler apresenta seis estágios, que parte da fé mágico-projetiva a fé universalizante, como pode ser visto no quadro a seguir:

³⁶ Kohlberg morreu em 19 de janeiro de 1987, tendo convivido os últimos 16 anos de sua vida com extrema dor, decorrente de uma infecção intestinal contraída quando realizava pesquisas em Belize, na América central.

SEIS ESTÁGIOS DA FÉ DE FAWLER			
0	Fé indiferenciada	PRÉ-CONVENCIONAL	Temos as sementes de confiança, coragem versus ameaças de abandono, privações do ambiente. Mutualidade, confiança, autonomia, esperança e coragem (ou seus opostos).
1	Fé mágico-projetiva	PRÉ-CONVENCIONAL	Fase fantasiosa, imitativa muito influenciada pelos exemplos, temperamentos, ações e histórias dos adultos. - Primeira autoconsciência e consciência dos fortes tabus da morte e do sexo.
2	Fé mítico-literal	PRÉ-CONVENCIONAL	A pessoa começa a assumir para si as histórias, crenças e costumes de sua comunidade. - Apropriação literal das crenças, símbolos, regras. - A fé adquire uma construção mais linear, coerente e com sentido.
3	Fé sintético-convencional	CONVENCIONAL	- A experiência de mundo se amplia: família, escola, trabalho, companheiros, mídia, religião... - Fé como unificadora, sintetizadora de valores e informações. - Típico na adolescência, mas para muitos o estágio definitivo.
4	Fé individuativo-reflexiva	CONVENCIONAL	- Assumir encargos e responsabilidades por seus próprios compromissos, estilo de vida, crenças, atitudes. - O eu (identidade) e a perspectiva (cosmovisão) tornam-se diferenciados dos outros e passam a ser os unificadores. - É um estágio “desmitologizador”, mas um tanto “racional”.
5	Fé conjuntiva	PÓS-CONVENCIONAL	Uma espécie de “segunda ingenuidade” onde o poder

			simbólico é associado aos significados conceptuais. - Reconhecimento crítico do seu inconsciente social; do seu passado pessoal e cultural.
6	Fé universalizante	PÓS-CONVENCIONAL	- Se tornam encarnadoras e realizadoras do espírito de uma comunidade humana inclusiva e realizada. - São contagiantes, criam zonas de libertação dos grilhões sociais, políticos, econômicos e ideológicos. - São freqüentemente vistos como subversivos. Muitos morrem pelas mãos daqueles que esperam transformar. São reverenciados após a morte. - Pessoas lúcidas, simples e mais plenamente humanas. - Pessoas prontas para ter comunhão com pessoas de qualquer um dos outros estágios e quaisquer outras tradições.

Estes pesquisadores deixaram enormes contribuições para o estudo do desenvolvimento humano e iniciaram pesquisas que contribuíram para o estabelecimento de uma linha de desenvolvimento “espiritual” que englobam trabalhos na área de solicitude, sinceridade, preocupação, fé religiosa e estágios meditativos. Assim como, gradativamente se desdobraram e revelaram, nas últimas décadas, uma gama de estudos sobre o imenso arco-íris de linhas de desenvolvimento que incluem a moral, os afetos, a auto-identidade, a psicosexualidade, a cognição, as ideias a respeito do bem, a adoção de papéis, a capacidade sócio-emocional, a criatividade, o altruísmo, alegria, competência para se comunicar, os modos de espaço e tempo, a tomada pela morte, as necessidades, a visão de mundo, a competência lógico-matemática, as habilidades cinestésicas, a identidade sexual e a empatia, entre outras que contam com suporte de pesquisas empíricas. Wilber (2002, p. 43-44) destaca que essas linhas são “relativamente independentes”:

... significando que, em sua maior parte, elas podem se desenvolver independente umas das

outras, em diferentes proporções, com dinâmicas diferentes e sob cronogramas diferentes. Uma pessoa pode ser muito avançada em algumas linhas, razoável em outras, inferior em algumas outras – e tudo ao mesmo tempo. Desse modo, o desenvolvimento global – a soma total de todas essas diferentes linhas – não mostra nenhum tipo de desenvolvimento linear ou seqüencial. ... No entanto, a maior parte das pesquisas continuou a constatar que cada linha de desenvolvimento tende a se desdobrar de uma maneira seqüencial, holárquica: os estágios superiores de cada linha tendem a se desenvolver sobre estágios anteriores ou incorporá-los, não se pode pular nenhum estágio, e estes aparecem numa ordem que não pode ser alterada por condicionamento ambiental nem por reforço social.

Assim, além de independentes, elas se desdobram de forma hololárquica através de um conjunto de ondas que incluem “um estágio físico/sensorio-motor/pré-convencional, um estágio de ações concretas/regras convencionais, um estágio mais abstrato, formal, pós-convencional” (WILBER, 2002, p. 44) e os estágios “pós-pós-convencionais” ou transpessoais. Eis o retorno de uma versão resumida do Grande Ninho do Ser, como espaço de desenvolvimento geral ou potencial, que se desdobra do corpo (sensorio-motor) para a mente (convencional e pós-convencional) e daí para o espírito (pós-pós-convencional).

A pós-modernidade trouxe imensos desafios para os estudos integrais, pois enquanto a modernidade diferenciou os Três Grandes (Arte, Moral e Ciência), a pós-modernidade prometeu integrá-los numa abrangência inclusiva, integral e não-exclusivista, mas com frequência abraçou a loucura aperspectiva, na qual, nenhuma postura é melhor que a outra e as hierarquias são vistas como marginalizantes, negando-se, assim, as distinções qualitativas de qualquer tipo, inclusive as pesquisas na área de desenvolvimento por incluírem hierarquias. Mas se devemos ter todas as posturas como igualitárias, por que então rejeitar o nazismo ou o racismo? Eis uma questão de difícil resposta para o aperspectivismo pós-moderno.

As contribuições da pós-modernidade devem ser incluídas numa agenda integral de estudo do desenvolvimento humano, pois a compreensão de que o mundo é, em parte, uma construção e uma interpretação, e que todo

significado depende do contexto e estes são interminavelmente holônicos são fundamentais para ampliarmos a visão da integralidade e superarmos o reducionismo de leituras precipitadas da “Grande Cadeia do Ser”, e assim, termos uma perspectiva mais abrangente do desenvolvimento humano.

A resistência a introdução da dimensão espiritual no campo acadêmico deve-se, em parte, ao ranço adquirido contra a religião desde o iluminismo. Todavia, desde os trabalhos pioneiros de Fowler (1992) as diferenciações entre religião e espiritualidade tem sido melhor estabelecidas. Este autor, por exemplo, coloca a religião como uma “tradição cumulativa”, marcada por textos, escrituras, leis, narrativas, mitos, profecias, relatos de revelações, símbolos visuais, tradições orais, música, dança, ensinamentos éticos, teologias, credos, ritos, liturgias, arquitetura. Enquanto a fé (espiritualidade) é mais profunda e pessoal, sendo a forma como a pessoa ou o grupo responde ao valor transcendente. Seguindo esta linha de raciocínio, Koenig *et al.*(2001) definem religião como um sistema organizado de crenças, práticas, rituais e símbolos delineados para facilitar a proximidade com o sagrado e o transcendente e espiritualidade como a busca pessoal por respostas compreensíveis para questões existenciais sobre a vida, seu significado e a relação com o sagrado ou transcendente, podendo ou não estar atrelada a rituais religiosos ou a uma comunidade.

As pesquisas na área da espiritualidade e psicologia ampliaram-se nos últimos anos, Koenig (2007) destaca que:

De fato, uma pesquisa *on-line* na PsycINFO (uma base de dados que contém 2,3 milhões de pesquisas e artigos acadêmicos de 49 países em 27 idiomas), usando as palavras-chave “religion”, “religiosity”, “religious beliefs” e “spirituality”, revela algumas tendências interessantes. Quando restringi os anos da busca de 1971 a 1975, foram identificados 1.113 artigos, mas ao repetir a pesquisa restringindo-a aos anos entre 2001 e 2005, obtive 6.437 artigos, havendo um aumento de mais de 600% em 30 anos. Assim, parece ocorrer um rápido incremento na pesquisa e discussão acadêmicas relacionadas à relação entre religião, espiritualidade e saúde mental. Dado que religião é importante para a maioria dos brasileiros e outros sul-americanos, não causa surpresa que haja interesse na ligação entre envolvimento

religioso e saúde mental. Dos 6.437 artigos sobre religião/espiritualidade publicados entre 2001 e 2005, 20 envolveram artigos sobre religião, espiritualidade e saúde de brasileiros. Seis desses 20 artigos relatavam resultados de estudos quantitativos e quatro dessas pesquisas eram focadas em saúde mental.

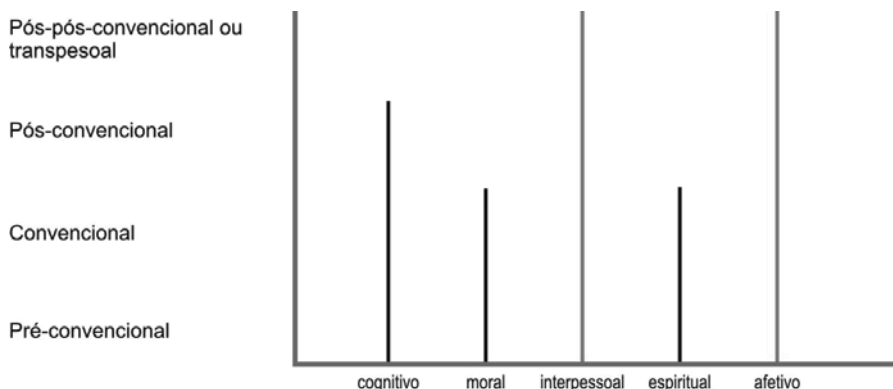
Percebe-se claramente o avanço dos estudos na área da espiritualidade, contudo precisamos definir com mais clareza em que sentido este termo está sendo utilizado. Com este objetivo, buscamos destacar a seguir algumas definições de espiritualidade formuladas a partir do referencial da psicologia do desenvolvimento e que englobam as contribuições da pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade, para então respondermos se a própria espiritualidade se desenvolve ou não em estágios.

Definições de espiritualidade: um olhar integral

De forma geral, Wilber (2002, p. 147) destaca cinco definições de espiritualidade que apresentam interesse a um olhar psicológico do desenvolvimento: 1. A espiritualidade envolve os níveis mais elevados de qualquer uma das linhas de desenvolvimento. 2. A espiritualidade é a soma total dos níveis mais elevados das linhas de desenvolvimento. 3. A espiritualidade é, ela mesma, uma linha de desenvolvimento separada. 4. A espiritualidade é uma atitude (tal como a sinceridade ou o amor) que você pode ter em qualquer estágio em que esteja. 5. A espiritualidade, basicamente, envolve experiências de pico, e não estágios.

Estas cinco definições congregam aspectos importantes do fenômeno “espiritualidade” que nos parece importantes para sua compreensão, dentro de um modelo integral, neste sentido iremos abordá-las a seguir:

1. A espiritualidade envolve os níveis mais elevados de qualquer uma das linhas de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a “espiritualidade” significa basicamente os níveis transpessoal, transracional, pós-pós-convencional de qualquer uma das linhas de desenvolvimento, como podemos perceber no exemplo abaixo:



Neste exemplo, as linhas de desenvolvimento interpessoal e afetivo seriam consideradas espirituais, pois apresentam os níveis mais elevados de desenvolvimento, tendo evoluído do nível pré-convencional ao convencional e deste ao pós-convencional até alcançar a sua dimensão mais ampla no pós-pós-convencional. Esta visão, conforme destaca Wilber (2002, p. 148) é muito comum e:

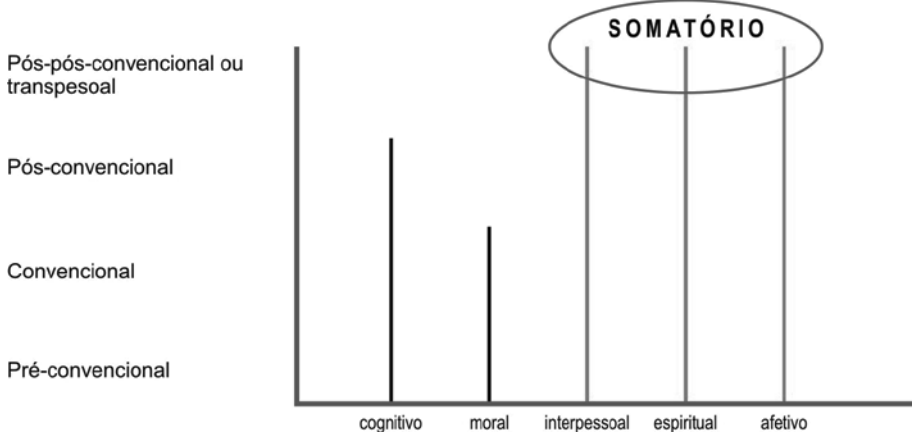
... reflete os aspetos da espiritualidade que incorporam as capacidades mais elevadas, os motivos mais nobres, as melhores aspirações; os “alcances maiores” da natureza humana; os mais altamente evoluídos, a extremidade crescente, a ponta de lança – todo o que aponta para os níveis mais elevados de cada uma das linhas.

Assim, a espiritualidade ou um dos seus aspectos particulares seguiria definitivamente um curso sequencial ou em estágios, pois ela compreende, por definição, os estágios pós-pós-convencionais em qualquer uma das correntes de desenvolvimento.

2. A espiritualidade é a soma total dos níveis mais elevados das linhas de desenvolvimento.

Esta definição é semelhante à definição anterior, mas com uma ênfase ligeiramente diferente (porém importante). Essa definição enfatiza o fato de que, embora as linhas individuais se desdobram de maneira hierárquica, a soma total dos estágios mais elevados dessas linhas não apresentaria um tal desenvolvimento em estágios. No gráfico, logo abaixo, o

somatório das linhas interpessoal, espiritual e afetivo representam esta definição de espiritualidade total vivida pelo indivíduo. Como o “desenvolvimento total” e o desenvolvimento do “eu total”, o “desenvolvimento espiritual total” não ocorreria em estágios.



Em outras palavras, o caminho espiritual de cada pessoa é radicalmente individual e único, mesmo que as próprias aptidões particulares possam seguir um caminho bem-definido.

3. A espiritualidade é, ela mesma, uma linha de desenvolvimento separada.

Nesta definição o desenvolvimento espiritual apresentaria algum tipo de desdobramento em estágios, uma vez que uma linha de desenvolvimento, por definição, mostra desenvolvimento. Modelos de desenvolvimento espiritual, oriental e ocidental, apresentam em algum nível um desenvolvimento seqüencial holárquico, embora, mais uma vez isso não evite regressões, espirais, avanços temporários para frente ou experiências de pico de qualquer um dos principais estados.

A comparação intercultural dos mapas do desenvolvimento espiritual aponta para a perplexidade diante da “enorme semelhança dos campos morfogénéticos ou espaços de desenvolvimento sobre os quais migram os estágios dos seus desenvolvimentos espirituais” (WILBER, 2002, p.149). Contudo, uma das principais dificuldades em se chegar a um acordo a respeito de uma concepção de estágios é que, em sua maior parte, as pessoas, mesmo que estejam de fato progredindo através de estágios de competência, raramente experimentam qualquer coisa que lhes dê a sensação de um estágio ou que se pareça com um estágio. Um exemplo clássico disto,

está na dificuldade de crianças filmadas resolvendo questões quando estavam em um estágio pré-operatório aceitarem as respostas como suas quando vêem este filme em um estágio posterior.

4. A espiritualidade é uma atitude (tal como a sinceridade ou o amor) que você pode ter em qualquer estágio em que esteja. Esta é a definição mais comum de espiritualidade, não obstante, como destaca Wilber (2002, 151-152):

... isso tem se comprovado muito difícil de definir ou mesmo de se enunciar de uma maneira coerente. Não podemos simplesmente dizer que a atitude necessária é o amor, pois o amor, de acordo com a maior parte das pesquisas, tende (assim como acontece com outros sentimentos de afeto) a se desdobrar do modo egocêntrico para o sociocêntrico e daí para o mundicêntrico; e, portanto, essa atitude não está completamente presente em todos os níveis; mas se desenvolve a si mesma.

A visão romântica presente nos que usam esta definição indica que as crianças, por exemplo, tem maior capacidade de sinceridade, dada a fluidez com que a usam; contudo como se pode ser sincera sem ainda conseguir adotar o papel do outro? Atribuir o termo espiritual a uma criança vivendo o egocentrismo equivaleria transformar o espiritual em narcisismo. Neste sentido Wilber (2002, p. 159) destaca:

Se a sua ideia de espiritualidade é se sentir bem, então a infância poderia ser o Éden; porém, se a sua ideia também envolve fazer o bem, adotando o papel de outras pessoas, e a projeção da sua consciência mediante muitas perspectivas e panoramas pluralistas, de modo a incluir a compaixão, o cuidado e o altruísmo, então a infância é um domínio de expectativas reduzidas, independentemente do quanto seja maravilhosamente fluido e fluente o seu egocentrismo.

5. A espiritualidade, basicamente, envolve experiências de pico, e não estágios.

As experiências de pico (ou estados alterados de consciência) indicam o acesso às dimensões da alma ou do espírito, ou mesmo experiências de expansão da consciência na dimensão não-dual em qualquer momento do desenvolvimento humano. Não apresentando, em geral, desenvolvimento ou desdobramento em estágios. Elas são temporárias, passageiras, transitórias, por isso denominadas de “estados de consciência”, diferentemente das estruturas, que são mais estáveis.

Experiências de pico não requerem a noção de estágios e apontam para o acesso a níveis transpessoais, contudo as experiências acessadas são geralmente interpretadas por meio de estruturas arcaicas, mágicas, míticas ou racionais, cada uma delas marcada por estágios, sendo a meta do trabalho formativo, transformar estados em estruturas, pois “... à medida que esses estados temporários são convertidos em características duradouras, eles se tornam estruturas que mostram desenvolvimento” (WILBER, 2002, p. 152).

Uma análise destas cinco definições nos aponta que a resposta para pergunta: a espiritualidade se desenvolve ou não em estágios, feita no início deste trabalho, depende de que definição estamos utilizando, pois nem tudo que chamamos de “espiritualidade” envolve estágios de desenvolvimento.

Não obstante, muitos aspectos da espiritualidade parecem, numa inspeção mais minuciosa, envolver uma ou mais linhas de desenvolvimento [Definição 1 e 2], bem como a espiritualidade considerada, ela mesma, como uma linha separada [Definição 3]. No entanto, experiência de pico [Definição 5] não apresenta desenvolvimento em estágios, embora tanto as estruturas que têm experiências de pico quanto os domínios onde essas experiências ingressam mostrem desenvolvimento se houver realizações permanentes” (Ibid, p. 153).

Uma visão de desenvolvimento integral deve contemplar estas perspectivas de espiritualidade, assim como buscar explicitar o seu modelo de desenvolvimento, e, por conseguinte, do humano que vive o processo formativo. Conforme percebemos por estas múltiplas definições, o caminho da formação não é de maneira alguma reto, mesmo que apresente regularidades na forma de estágios.

Contudo, quer se acredite ou não na presença de estágios, a vivência da espiritualidade autêntica envolve a vivência de práticas que ajudam a pessoa a tornar-se receptiva a uma experiência direta da dimensão do Espírito, e não meramente a crenças ou ideias a respeito do Espírito. Enfim, busca-se formar um “sujeito incorporado”. E é na busca deste “sujeito incorporado” que apresentaremos, a seguir, algumas reflexões sobre uma experiência de educação que visa à integralidade, desenvolvida em organização social. Em especial buscamos destacar a visão de homem e o modelo de desenvolvimento que permeia este curso.

O sujeito incorporado: contribuição para construção de uma espiritualidade integral na educação

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA) foi criado a partir da parceria entre moradores da comunidade do Coque³⁷ e um grupo de jovens em 26 de setembro de 1986, objetivando a superação da violência e promoção de uma cultura de paz. Neste contexto, ele vem buscando ampliar uma rede de solidariedade ao desenvolver uma formação sócio-educacional baseada em um sistema pedagógico alternativo, ancorado em um modelo de integralidade que favorece o diálogo entre as tradições espirituais multiculturais (em especial o Budismo), as abordagens transpessoais³⁸ e mais recentemente a fenomenologia.

Dentre as atividades desenvolvidas por esta organização social encontra-se o “Curso de Formação de Educadores Holísticos” que tinha por objetivo a formação de 14 (quatorze) jovens lideranças dentro de uma perspectiva de cultura de paz. Ao longo dos três anos de investigação da experiência do “Curso de Formação de Educadores Holísticos”, começamos a mapear as principais influências teóricas que sustentavam a visão de homem de tal experiência, de forma que três grandes constructos teóricos se revelaram mais presentes nas temáticas dos grupos de estudos, nos trabalhos com os alunos, leituras, falas e nas opções de norteadores existenciais dos

³⁷ O Coque é uma comunidade do município do Recife, situada entre os bairros de São José e Afogados, no Estado de Pernambuco. A comunidade localiza-se a cerca de 2,5 Km do centro do município do Recife e a 3,5 Km do bairro da Boa Viagem, entre os ambientes da planície e o litoral. A região é caracterizada como “baixo estuário” em função das marés que lhe circunscrevem. Trata-se, na verdade, de uma ilha. A chamada “Ilha Joana Bezerra” ou antiga “Ilha de Anna Bezerra”

³⁸ A psicologia transpessoal surgiu nos final dos anos 60 através dos trabalhos precursores de Abraham Maslow e se coloca, no momento, como pioneira na busca de integração das múltiplas dimensões do ser (FERREIRA, A. L.; BRANDÃO, E.; MENEZES, S., 2005).

educadores e coordenadores (escolhas para práticas profissionais e espirituais, tipo de terapia que vivenciavam, crenças acerca da vida e da morte, concepção de homem e mundo, e etc.), foram eles: a fenomenologia, a filosofia budista e a abordagem transpessoal.

Esses três grandes constructos mapeados, apesar dos distanciamentos históricos, guardam entre si a tentativa de superar os modelos que sustentam as noções de separatividade entre o homem e o mundo e promover uma reflexão mais profunda sobre a experiência da subjetividade no mundo vivido. A tentativa de estabelecer esse diálogo entre essas três tradições ou escolas, com diferenças tão marcantes, era um desafio que não nos pareceu um mero modismo ou um ecletismo, pois o trabalho se desdobrava em uma tentativa árdua de encontrar caminhos que facilitassem o crescimento da associação e de seus membros, não se percebendo busca de acomodação ou tentativa de apaziguar a emergência das diferenças e dos conflitos, próprios dos modismos e ecletismo. Pareceu-nos uma tentativa de implementar uma “educação para vida ou para a arte de bem viver”. Pois como destaca Gonh (2001, p. 99),

Em tempos de globalização, devemos traduzir isto em: como viver ou conviver com o stress. A difusão dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamentos etc. deixaram de ser vistas como esotéricas ou fugas da realidade. Tornaram-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria.

Esse movimento de diálogo entre as diferenças também está sendo feito por cientistas das mais diversas áreas, os quais têm buscado estabelecer relações entre os sistemas filosóficos e espirituais do Oriente e do Ocidente³⁹. O ponto de ancoragem dessas conexões consiste na busca de exploração dos potenciais da mente humana, tendo em vista a pesquisa de constructos práticos e vivenciais para se viver bem com *atenção consciente* mediante uma percepção renovada de si mesmo.

Em outras palavras, admite-se que um dos maiores obstáculos ao processo de desenvolvimento da consciência humana reside na visão que o sujeito tem do seu próprio eu (*ego*). A noção de *ego* refere-se, aqui, à crença

³⁹ O próprio C.G. Jung delineou uma exploração complexa entre a psicologia e o budismo tibetano, visando a compreender os processos de transformação do self.

em uma entidade distinta, concreta, sólida, independente e separada de quaisquer outros fenômenos, principalmente do corpo. Não se trata, entretanto, de remover o *ego*, mas, antes, de produzir uma percepção de que somos mais do que acreditamos ser, quando identificados com nosso *ego empírico*. Nesse contexto, o *self*, que seria a plenitude do ser, inclui o próprio *ego* no processo de individuação, mas não faz deste o centro do psiquismo humano. Do ponto de vista educacional isso significa, dentre outras coisas, a necessidade de “descongelar” e catalisar o desenvolvimento do *self* para além das estruturas egóicas, fazendo uma inclusão do corpo. O que tem repercussões diretas tanto no ambiente educacional quanto no sistema social.

A educação pode fornecer informação acerca dos potenciais humanos e de formas transconvencionais de ser. Quanto a isso, é importantíssimo demonstrar que essas possibilidades existem, que podem ser concretizadas através de práticas específicas [...]. Os desafios educacionais mais difíceis de nossa época não são, portanto, os que atualmente preocupam a maioria dos educadores e políticos ocidentais, como a maneira de aumentar as notas obtidas em matemática ou estimular o interesse em ciências. Em vez disso, do ponto de vista global e espiritual a questão mais importante de nossa era consiste em saber como fazer da educação um recurso cultural mundialmente disponível para promover o amadurecimento ao longo de toda a vida do indivíduo, desde o enriquecimento da infância até o desenvolvimento transpessoal (WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 115).

Assim, do ponto de vista estrito deste trabalho, pretendemos explorar a pertinência teórica e prática de um modelo de educação, voltado à integralidade, que se ancora, por um lado, na filosofia budista da mente, e, por outro lado, na abordagem transpessoal e na fenomenologia. A razão da escolha dessas abordagens na sustentação teórica do curso não nos parece ser casual. A filosofia budista da mente, por exemplo, desenvolveu um método próprio de exame da experiência, chamado de “meditação atenta”. Apoiado em uma noção de *ausência-do-self*, esse método pode contribuir

significativamente no estabelecimento de um diálogo com a educação, uma vez que possibilita uma compreensão da fragmentação do *self* retratada nas propostas de desconstrução do sujeito moderno, bem como, a ideia de não-dualismo presente na filosofia *madhyamika de Nagarjuna*⁴⁰ e também na abordagem transpessoal, aproximando-se igualmente da noção de *entre-deux*⁴¹ de Merleau-Ponty⁴².

Neste sentido, realizando uma reflexão sobre as origens da noção de sujeito (*Self*) dentro de uma perspectiva integral, deparei-me com a seguinte afirmação, adaptada de Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 21):

o sujeito desperta em um mundo que não é projeção de sua mente. Nós simplesmente, nos descobrimos com ele; nós despertamos tanto para nós mesmos, quanto para o mundo que habitamos. Refletimos sobre esse mundo à medida que crescemos e vivemos. Mas refletimos sobre um mundo que não é feito, mas encontrado, e é também a estrutura que nos possibilita refletir sobre esse mundo. Então, ao nos debruçarmos sobre ele, nós nos encontramos em um círculo: estamos em um mundo que parece que já existia antes da reflexão ter-se iniciado, mas esse mundo não é separado de nós.

Essa visão de homem “inseparável do mundo” aproxima as três abordagens que sustentam o referencial teórico do Curso de Educadores Holísticos. A tradição centenária *madhyamika* (NISHITANI, 1982;

⁴⁰ A filosofia *madhyamika*, que literalmente significa “caminho do meio”, foi desenvolvida pelo pensador indiano Nagarjuna cerca de 500 anos depois do nascimento do Buda. Ela contempla reflexões sobre o surgimento co-dependente do sujeito e a não-separatividade entre homem e mundo.

⁴¹ Para o filósofo francês Merleau-Ponty (1999, p. 576), o *entre-deux*, caminho do meio, indica que o espaço entre o homem e o mundo, entre o interno e o externo não é um abismo ou divisor, pois engloba a distinção entre homem e mundo e, ainda, provê a continuidade entre eles. Como indica esta passagem da *Fenomenologia da Percepção*: “O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta.”

⁴² Não se trata, porém, de uma comparação forçada. Loy (1989) indica que as matrizes filosóficas do Ocidente não ignoram completamente o pensamento oriental. Segundo esse autor, a redescoberta da “filosofia asiática”, particularmente da tradição budista, pode ser comparada, portanto, como um segundo renascimento na história da cultura ocidental.

KALUPAHANA, 1986; DALAI LAMA, 2005), do “entre-deux” de Merleau-Ponty (1999) e o modelo de desenvolvimento da consciência de Wilber (2000, 2004, 2006) defendem a tese de que a dualidade homem/mundo, mente/corpo surgiu da ignorância sobre a natureza das relações do organismo humano com o ambiente; não havendo sustentação para a tese cartesiana que postula um corpo que é pura matéria extensa e nem uma mente que é substância pensante.

Historicamente, a Ciência optou por ignorar o que poderia estar nesse “entre-deux” ou “caminho do meio”, exposto por Merleau-Ponty. Segundo ele, a ciência, ingenuamente sempre pressupôs a mente e a consciência como epifenômenos do “mundo objetivo”. De fato, esta tem sido uma das posturas extremas que a ciência tem adotado. O observador, retratado exemplarmente pela *figura do físico* no final do século XIX, era, com frequência, representado como um “olho desincorporado”, fixando seu olhar objetivamente (quer dizer externamente), para o jogo dos fenômenos. Não obstante, os críticos dessa posição facilmente caíram no extremo oposto.

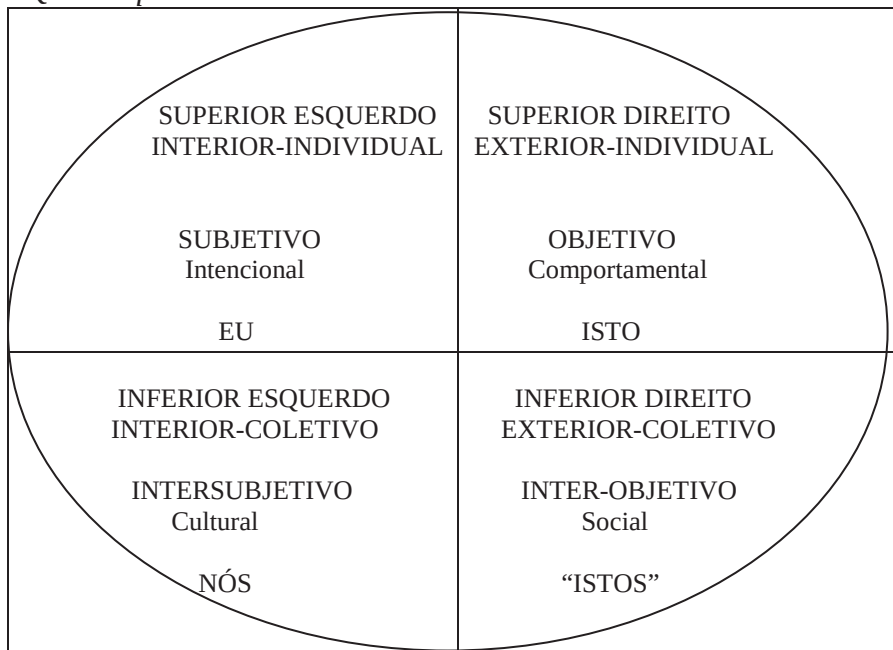
O princípio da Indeterminação da mecânica quântica, por exemplo, foi com frequência utilizado para se aderir a um tipo de subjetivismo no qual a mente por si só “constrói” o mundo. Quando nos voltamos para nós mesmos, para fazer de nossa própria mente nosso tema de reflexão, fazendo uso da atenção consciente ou incorporada, que é precisamente o que as visões integrais parecem fazer, nenhuma dessas posições – a que supõe um observador desincorporado ou a que supõe uma mente desterrada – é adequada. É possível perceber nas duas posturas a manutenção da tensão entre ciência e experiência.

Ir além dessas oposições constitui um desafio à reflexão contemporânea, pois nenhum dos extremos funciona para uma sociedade pluralista. Negar a efetividade de nossa própria experiência no estudo científico de nós mesmos não é apenas insatisfatório, corresponde a transformar o estudo científico de nós mesmos em um estudo sem objeto. No entanto, supor que a ciência não pode contribuir para uma compreensão de nossa experiência pode ser abandonar, no atual contexto, a tarefa da auto-compreensão. Emergindo do entre-deux, e apoiando-se nas teorias da fenomenologia, budismo e da abordagem transpessoal, surge a perspectiva de “sujeito incorporado” do curso de Educadores Holísticos, que procura também integrar os elementos das cinco abordagens psicológicas do sujeito anteriormente apresentadas, com o objetivo de oferecer uma visão mais ampla possível do fenômeno humano. Tal visão encontra-se apoiada em Wilber (1986, 1996, 1999, 2000, 2003), na forma do modelo dos “quatro

quadrantes do Kosmos”, em Varela, Thompson e Rosch (2003), na ideia de “circularidade fundamental” e nos ensinamentos do lama Padma Santem (2004) com a noção de “Roda da vida”.

Apresentaremos essas ideias de forma sucinta a seguir. Wilber (1996, 2000, 2006) empreende a pesquisa sobre os níveis de desenvolvimento da consciência, considerando a constelação teórica moderna e pós-moderna. Seu propósito consiste em formular uma teoria integral capaz não só de reconstruir as etapas da evolução consciencial, mas também coordená-las com os âmbitos da cultura, organização social, política e tecnológica. Daí resulta sua teoria dos quatro quadrantes e dos níveis de desenvolvimento em cada um desses quadrantes. Essa ideia ajuda a compor a visão de ser humano presente no NEIMFA e pode ser vista na figura a seguir.

Os Quatro quadrantes do Kosmos



O quadrante superior esquerdo diz respeito aos aspectos individuais e interiores do indivíduo, tal como ela é estudada pela psicologia do desenvolvimento, tanto em suas formas de manifestação convencionais como também contemplativas. É o aspecto subjetivo da consciência e contém todo o espectro do desenvolvimento consciencial. Esse quadrante faz

uso da linguagem da primeira pessoa do singular (EU) para relatar e interpretar as vivências internas do fluxo interior da consciência de cada indivíduo. É segundo Wilber (2002, p. 78) a “sede da estética, ou a beleza que está no ‘eu’ do observador”, enfim, diz respeito a todo o aspecto subjetivo e intencional do ser.

O quadrante superior direito expressa a contraparte objetiva e externa ao quadrante superior esquerdo. Trata-se da base atômica, molecular, orgânica, biológica e corpórea, enfim, objetiva com a qual a experiência intencional da consciência interage e se expressa na forma comportamental. A linguagem correspondente a esse quadrante relata os fatos científicos do organismo individual. Wilber (2006, p. 36-37) indica que a dimensão objetiva é

[...] portanto, o que qualquer evento *individual* parece ser *de fora*. Isso inclui, sobretudo, o comportamento físico, os componentes materiais; a matéria e a energia e o corpo físico – porque todos esses itens aos quais podemos nos referir de modo objetivo, na 3ª pessoa, ou “ele”.

Wilber também não negligenciou a passagem do “eu” para o “nós” no tratamento da experiência fenomenológica do “ser no mundo”. O quadrante inferior esquerdo tematiza a pluralidade dos sujeitos, o mundo dos valores, as visões de mundo, o *ethos* compartilhado pelos indivíduos, a esfera subjetivo-coletiva. O “eu” coletivo vivencia também uma evolução que expressa a contraparte inter-subjetiva do desenvolvimento da consciência individual.

A linguagem desse quadrante é a linguagem do nós: linguagem de segunda pessoa ou linguagem do eu-tu, que envolve entendimento mútuo, equidade e bondade. Em resumo, como você e eu nos arranjamos para nos relacionarmos harmoniosamente. Esse é o quadrante cultural. (WILBER, 2002, p. 79)

A vivência cultural da humanidade não está obviamente dissociada de sua base social, institucional e tecnológica. Assim, o quadrante inferior direito, com sua linguagem dos “Istos”, tem por meta refletir sobre a evolução das várias formas de organização social, institucional e tecnológica

construídas pela humanidade ao longo de sua história. Sendo, portanto a contraparte externa-coletiva do quadrante inferior esquerdo.

Os quadrantes esquerdos (Superior e Inferior) são eminentemente objetivos, podendo ser colocados sobre a rubrica da linguagem do “Isto”, de forma que passamos a algo semelhante aos “‘Três Grandes’ do eu, do nós e do isto. Ou a estética do ‘eu’, a moral do ‘nós’ e os ‘istos’ da ciência. O Belo, o Bom e o Verdadeiro; relatos de primeira pessoa, de segunda pessoa e de terceira pessoa; eu, cultura e natureza; arte, ética e ciência” (WILBER, 2002, p. 79). Em síntese, para Wilber, uma formação integral deveria contemplar uma visão de desenvolvimento que inclui-se todas as dimensões, todas as linhas e todos os quadrantes.

Apresentaremos as contribuições de Varela, Thompson e Rosch (2003) à noção de “sujeito incorporado” com base na “circularidade fundamental” necessária a um empreendimento reflexivo, como, por exemplo, pensar qual a concepção de homem presente no curso dos Educadores Holísticos”.

Esses autores, baseados nas ideias de Merleau-Ponty e de Nagarjuna, traçam um percurso de reflexão no qual é possível perceber a presença do “sujeito incorporado” proposto no curso. Eles começam destacando os níveis mais básicos presentes em uma reflexão incorporada: a base biológica e as respostas por meio da conduta, o que nos remete aos níveis iniciais propostos pela abordagem transpessoal.

Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 27) dizem que é “somente porque essa estrutura, o cérebro, passa por interações em um ambiente, que podemos rotular a conduta resultante [...]”. Aqui estendemos “cérebro” como uma estrutura biológica.

Assim, a pressuposição básica da reflexão incorporada, e de um sujeito incorporado, é que “podemos atribuir estruturas cerebrais específicas, mesmo que aproximadamente, a todas as formas de comportamento e experiência. E, inversamente, mudanças na estrutura cerebral se manifestam em alterações no comportamento e na experiência”. Isto reafirma as noções de inseparatividade entre sujeito e objeto, presente nas três abordagens teóricas. A figura a seguir expressa este momento:

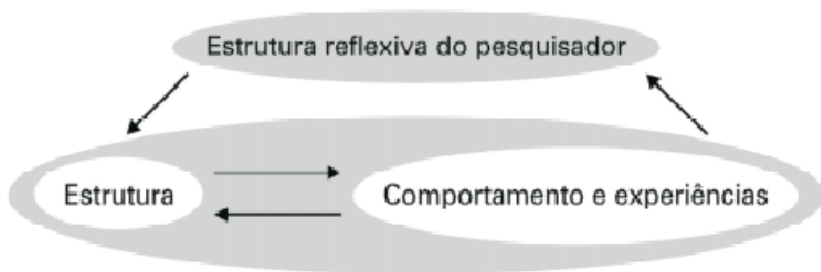
Interdependência ou especificação mútua entre estrutura e comportamento/experiência.



Assim no nível básico de uma reflexão incorporada há uma interdependência ou “especificação mútua” entre a estrutura biológica e o comportamento/experiência.

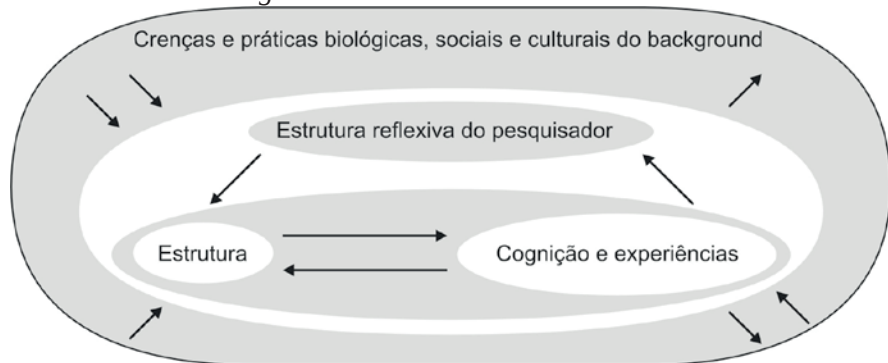
Avançando nessa reflexão, percebemos que essas descrições de fenômenos, tanto biológicos quanto mentais, devem por sua vez ser produto da estrutura do nosso próprio sistema de reflexão.

Interdependência entre a descrição científica e nossa própria estrutura cognitiva



Existe, como mostra a figura acima, uma interdependência entre o processo de descrição científica e a nossa própria estrutura reflexiva como pesquisador. Quando estou realizando esse processo reflexivo sobre a noção de “sujeito”, fica claro que este ato não surge do nada. “Nós nos encontramos realizando esse ato de reflexão a partir de um determinado background, no sentido heideggeriano, de crenças e práticas biológicas, sociais e culturais” (Op. cit., p. 28).

Interdependência entre a reflexão e as crenças e práticas biológicas, sociais e culturais do background



Todo esse processo reflexivo não está ocorrendo mediante um “sobrevôo do pensamento”, ele é incorporado aqui e agora, enquanto o realizo, como aponta Varela et. al. (Op. cit., p. 28): “[...] nossa própria postulação de um tal background é algo que nós estamos fazendo; nós estamos aqui, seres vivos incorporados, assentados pensando nesse esquema todo, incluindo o que chamamos de background”, conforme aponta a figura a seguir:

Interdependência entre a reflexão e as crenças e práticas biológicas, sociais e culturais do background



Varela, Thompson e Rosch (Op. cit., p. 29) apontam que essa reflexão de forma incorporada abre-se em “camadas que poderia continuar indefinidamente, como um desenho de Escher”, contudo indica que o movimento de reflexão incorporado “ao invés de somar camadas de abstração continuada”, ou como Merleau-Ponty diria, fazer um “sobrevôo de pensamento”, deveríamos “retornar para onde iniciamos, para a concretude e a particularidade de nossa própria experiência, mesmo no esforço da reflexão” (Op. cit., p. 29).

Assim, o desafio da educação integral proposta pelo NEIMFA é estimular o processo de complementação continuado no giro desta circularidade, de maneira que possamos ver “nossas atividades como reflexos de uma estrutura, sem perder de vista nossa experiência direta” (Op. cit., p. 29).

Quando pensamos um “sujeito incorporado”, com base nesta visão de educação voltada à integralidade, devemos atentar para a superação das ideias que supõem um observador desincorporado ou que supõem uma

mente “desterrada” (disworlded) (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2003, p. 22). Neste sentido, é fundamental a crítica aos três pressupostos básicos que sustentam uma visão desincorporada, a saber:

- Habitamos um mundo com propriedades particulares, como extensão, cor, movimento, som, etc.
- Seleccionamos ou recuperamos essas propriedades representando-as internamente.
- Existe um “nós” subjetivo separado que realiza essas tarefas.

Esses três pressupostos, juntos, constituem um compromisso forte, freqüentemente tácito e inquestionável com o realismo ou o objetivismo/subjetivismo sobre a forma como é o mundo, sobre o que somos e como chegamos a conhecer o mundo. E recebeu extensiva crítica desde Nagarjuna (Cf. DALAI LAMA, 2005; KALUPAHANA, 1986) até Merleau-Ponty (1999).

Assim, podemos entender que o ato formativo dentro do curso de “Educadores Holísticos” não trata de aprender a representar um mundo preconcebido por uma mente preconcebida, mas, ao contrário, fala da atuação incorporada de um mundo e de uma mente com base em uma história de diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo. Nesse sentido, a abordagem integral assume a crítica filosófica da ideia de que a mente é um espelho da natureza.

As ideias do budismo que influenciam a noção de homem e mundo estão contidas no quadro da “roda da vida”⁴³. A noção de “sujeito incorporado” é diretamente influenciada pela visão da “Roda da Vida” e está diretamente ligada à necessidade de ampliarmos a redução das nossas divisões e então podermos operar com base na não-causalidade pela superação da cegueira de Avydia⁴⁴.

Nesse sentido, faremos uma brevíssima apresentação dos elementos que compõem este primeiro elo da “roda da vida”, pois é a sua superação a meta formativa mais ampla proposta pelo curso dos educadores holísticos.

⁴³ Famoso quadro budista, de uma roda com vinte e uma partes que esboçam o processo de surgimento das identidades mediante os renascimentos causais, ou seja “a estrutura circular dos padrões habituais, o encadeamento no qual cada elo condiciona e é condicionado pelos demais –, que constitui o padrão da vida humana como uma busca circular interminável na tentativa de ancorar a experiência em um self fixo e permanente” (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2003, p. 121-122).

⁴⁴ Vidya = sabedoria, visão, lucidez; Avydia = perda da visão.

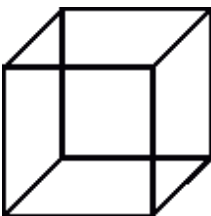
A ideia da “roda da vida” surge com avydia e é ela que nos impede de reconhecermos nossa natureza ilimitada, assim como nos põem no ciclo existencial de insatisfação. Partindo das ideias de Padma Santem (2002), iremos apresentar a seguir as seis características básicas de avydia: separatividade, criação, cegueira, experiência de mundo, experiência de trancamento e perda da visão espiritual, com o intuito de compreendermos a noção de “sujeito incorporado”.

A experiência de separatividade

Utilizaremos o exemplo do “cubo” para introduzir a noção de separatividade conforme destacado por Padma Santem (2002, s/p). Essa escolha deve-se, também, ao fato deste ser um exemplo comum na fenomenologia (SOKOLOWSKI, 2004, p. 25-29) para explicar uma análise descritiva da consciência. Segundo Padma Santem (2004, s/p),

Para que possamos perceber a separatividade e para que possamos acusá-la de separatividade, é necessário reconhecer que ela não é uma separatividade verdadeira mas uma experiência de separatividade. Se acreditarmos que a separatividade é verdadeira, nesse momento, nós ficamos presos a ela, perdemos a nossa liberdade. Nós podemos, no entanto, observar que temos a experiência de separatividade, ainda que ela, na verdade, não ocorra.

Assim, o exemplo do cubo, ao mesmo tempo em que apresenta a separatividade, aponta a sua natureza de experiência, ou seja, há uma ausência de uma identidade auto-existente e fixa, sendo o fenômeno antes de tudo interdependente. Padma Santem (2002, s/p), descreve assim este exemplo:



Vemos que o cubo está na folha de papel, pois, quando olhamos, vemos o cubo na folha. Podemos observar ainda que nós estamos em um certo lugar e o cubo sobre a folha de papel está em outro. Como podemos perceber a inseparatividade aqui?

Porque não há um cubo propriamente. Tudo que temos aqui são riscos em uma folha de papel. O cubo não se forma no papel. No entanto ele parece se formar no papel e, desta forma, parece surgir uma separatividade. Mas essa separatividade não é experimental. Por que? Porque, se não há cubo no papel, o próprio cubo surge porque há uma inseparatividade. Nós fazemos surgir o cubo no papel, pelo poder da inseparatividade. Curiosamente, a separatividade surge pelo poder da inseparatividade.

O cubo surge e temos a experiência de que ele está fora do nosso alcance. É muito fácil ver que esse não é o caso. Por que? Porque podemos rapidamente transformar o cubo em um hexágono novamente, ele não está separado. Por outro lado, podemos transformar esse cubo em outro cubo. Se o cubo estivesse em uma folha de papel, separado, não teríamos esse poder. Assim, com essa palavra “separatividade” conseguimos introduzir a expressão “experiência de cubo”. Temos a experiência de cubo sobre a folha de papel, temos a experiência separativa, mas ela não é abrangente, não é segura. Na verdade, essa separatividade não ocorre realmente.

Dessa forma, Padma Santem aponta que, pelo processo de separatividade, nos encontramos presos à causalidade da “roda da vida”, contudo:

O próprio surgimento do cubo é não-causal, o cubo não está em causas externas, ele não pode ser explicado pelo desenho. Ele surge numa inseparatividade que está operando. Sempre que usarmos o processo de inseparatividade para produzir os efeitos, estaremos operando de forma não-causal, se trata de uma ação não-causal. Sempre que utilizarmos o processo de separatividade, estaremos atuando de forma causal. (Op. cit., s/p).

Essa dinâmica de separatividade nos conduz a uma rede de causalidades, construídas a partir de referenciais limitados, geralmente apoiados no gosto ou não-gosto, o que conduz a uma desincorporação da realidade vivencial e leva a uma abstração que poderíamos caracterizar de “sobrevôo do pensamento”. Assim, o primeiro desafio no processo formativo é ajudar o aluno na superação da visão de separatividade, ajudando-o a perceber a sua “incorporação” no mundo.

Experiência de Criação

A segunda característica ou atributo de *avydya* é a criação, a experiência da criação. Nesse ponto, sujeito e objeto surgem inseparáveis. Padma Santem destaca que a criação da experiência apresenta vários aspectos, sendo mais fácil a percepção do surgimento do objeto do que do observador. Atribui esta dificuldade ao automatismo de nos percebermos continuamente como observadores separados do mundo.

Nós estamos automatizados a nos ver como observadores. Se alguém nos perguntar “Onde está o observador?”, apontaremos para o nosso corpo e diremos “Aqui estou eu”. No entanto, o observador surge junto com o objeto. (Op. cit. s/p).

Nessa perspectiva, “sem objeto, não há observador. Sem observador, não há objeto”, assim, o observador surge ou co-emerge, como destacam Varela, Thompson e Rosch (2003), inseparável do mundo, em uma interdependência.

Para percebermos a mente operando no papel de observador, precisamos ter a experiência de uma mente livre. É muito importante contemplarmos isso, pois esse item nos conecta com a noção ‘Quem sou eu? Como eu surjo? Como a minha identidade surge? Como a operação dela surge?’ Nós surgimos no mesmo fenômeno dos objetos contemplados.

[...] Temos o surgimento do objeto, o surgimento do sujeito, o surgimento da localização das coisas

e o surgimento da localização espacial de posição de objeto e de sujeito. Tudo isso são ‘experiências de’ (PADMA SANTEM, 2002, s/p).

A noção de “experiência de” é fundamental para flexibilizar os padrões de rigidez identitários encontrados ao longo do processo formativo. Indicando que o “sujeito incorporado”, não pode ser visto como uma entidade distinta dos processos presentes em seu surgimento. Quando analisamos o processo de criação presente no surgimento de sujeito e objeto, vemos que isto ocorre em uma paisagem, o “background” na linguagem de Varela. Como vimos, neste autor essa paisagem é a paisagem física e, ao mesmo tempo, mental, em que esse reconhecimento acontece. “Nós temos uma experiência de paisagem onde contém tudo. Quando sutilizamos essa paisagem, vamos reconhecer uma paisagem mental atuando. [...] Quando a criação se dá, surge o impulso natural de ação. Ele está ligado à experiência de objeto, à experiência de sujeito, à experiência de localização, à experiência de paisagem e, aí surge o impulso.” (PADMA SANTEM, 2002, s/p).

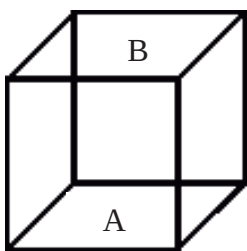
Para exemplificar esse processo do surgimento da localização espacial, paisagem e ação de impulso, Padma Santem (Op. cit., s/p), cita o exemplo a seguir:

Estamos aqui sentados e vemos uma cobra, uma jibóia, entrando na sala. Olhamos para a cobra e temos uma ‘experiência de jibóia’, mas essa experiência de jibóia não diz respeito propriamente à cobra que está entrando. Nós temos uma experiência de acordo com a nossa matriz de jibóia. Nós olhamos para a jibóia, avaliamos a distância e vemos as nossas possibilidades de fugir. Temos, então, o aspecto de localização, temos o aspecto de paisagem e ainda o aspecto de impulso de ação. Antes de raciocinarmos propriamente, já estamos saindo pela outra porta da sala. Por quê? O impulso de ação surgiu! Mais tarde, pode ser que desenvolvamos um outro tipo de relação. No entanto, estaremos sempre sob o efeito de algo que é uma experiência. Uma pessoa que tem uma jibóia domesticada em casa, teria uma reação diferente da nossa. Por que? A matriz

de jibóia dela seria diferente. Se ela fosse atacada pela sua jibóia, sua matriz mudaria. Por que chamamos isso de experiência? Porque ela é móvel, é plástica, podemos refazê-la, podemos recriá-la. Temos uma experiência separativa, temos a experiência de criação com esses itens vários e, ainda, temos três experiências de fechamento. Todas as outras experiências são a contemplação de como a cegueira se estabelece.

Experiência de Cegueira

A experiência de cegueira também pode ser percebida por meio do exemplo do cubo. Agora, Padma Santem (2002, s/p) introduz as letras “A” e “B” para indicar a experiência de percepção de dois cubos, e assim nos diz que:



Quando vemos um cubo, não vemos o outro. Neste desenho, pode-se ver dois cubos, um com vértice ‘A’ na frente e outro com o vértice ‘B’ na frente.

Estamos frente a uma cegueira convencional: porque vemos com o ‘A’ na frente, não vemos mais com o ‘B’ na frente. Quando vemos um, não vemos o outro, mas esse processo fica oculto. Quando vemos um, nos ocupamos com ele e não nos damos conta que perdemos o outro. Esta é a primeira cegueira convencional. Por que vemos um não vemos o outro. Quando vemos algo e temos o impulso de ação correspondente ao que vemos, vamos nos movimentar segundo aquela cegueira e vamos seguir assim.

Transpondo isto para a noção de sujeito que aqui estamos tematizando, fica claro que quando priorizamos um dos aspectos do desenvolvimento humano, seja a cognição ou o afeto, por exemplo, acabamos por criar uma cegueira semelhante. Um sujeito seria mais “incorporado” ou integral, quanto menos cegueira apresentasse, de forma que seria cada vez mais inclusivo em todas as dimensões.

Experiência de Mundo (sâns. LOKA)

A quarta característica de avydia é a experiência de surgimento de mundo, em sânscrito LOKA, que indica um surgimento condicionado efeito direto da separatividade.

Quando olhamos sensorialmente ao redor, a nossa mente atua a partir dos sentidos físicos e nós localizamos todas as experiências separativas. Portanto, nós vemos os objetos nos diversos lugares com o conteúdo que nós experimentamos. O conjunto de todos esses objetos e situações chamamos de Loka. Nós estamos fechados, presos dentro dele. Só podemos ter as experiências separativas que correspondem a uma Matriz sutil, a um processo mental sutil que nos permite. Esse processo mental sutil, o Loka, é o mesmo que nos permite fazer surgir a experiência do cubo, por exemplo, existe uma estrutura sutil que me permite ter experiências de cubo. (PADMA SANTEM, 2002, s/p).

O conjunto de experiências de surgimento de “objetos” tal como explicado acima faz surgir para nós a experiência de um “mundo inteiro”, no qual as nossas possibilidades de percepção ficam estreitadas por uma “matriz sutil” que só nos permite pensar o que pode ser pensado e ver o que pode ser visto dentro de um determinado contexto. Assim, a experiência de Loka produz uma cegueira que nos aprisiona dentro de uma percepção natural.

No Loka, temos um universo de possibilidades de experiências, porque temos uma matriz que nos possibilita coisas. Sempre vamos atuar segundo essas matrizes. Enquanto atuando separativamente, estaremos sempre na dependência dessas matrizes. Essas matrizes ainda se ampliam. Elas definem a cultura de um povo, definem a cultura de uma família, definem o grau de educação que a pessoa teve. A família, a cultura e a educação são processos de construir, de manipular alguns itens dentro dessas estruturas. Essas estruturas, porém,

ultrapassam vida e morte, elas seguem além de vida e morte. [...] Me refiro a Loka em um sentido muito sutil. Quando uma cultura se estabelece, por exemplo, ela se estabelece em um nível mais sutil do que o próprio acesso convencional, inteligível, discursivo ou mental. (Op. cit., s/p).

A experiência de mundo brota de níveis mais sutis, nos quais o raciocínio lógico não interfere, como as diferenças de alimentação entre culturas e o diálogo entre médicos tradicionais e acupunturistas, segundo exemplo mencionado por Padma Santem (2002, s/p). Assim, por mais justificativas que os últimos apresentem a respeito da fisiologia de canais sutis de energia do corpo humano, há uma “matriz sutil” que impede a percepção, dificultando o processo de compreensão.

Loka é uma experiência que brota livre do raciocínio, mas essa experiência não é dominada pelo raciocínio. A experiência de mundo é uma experiência que vem de um nível muito mais profundo. Quando reconhecemos o cubo, essa experiência está se manifestando em um nível muito sutil. Não é uma opinião de cubo que se manifesta, mas uma visão de cubo. Loka domina as mentes que atuam junto com os sentidos físicos. [...] Nós temos cinco sentidos físicos e um sentido mental. Loka define as possibilidades das experiências sensoriais. Nós não percebemos que a experiência sensorial está filtrada por uma mente específica.

Enfim, Loka funciona como filtros que impedem a percepção, requerendo um processo de aprendizagem e também de abandono de padrões de visões já estabelecidos. Nesse sentido, o uso da meditação da atenção/consciência como um recurso formativo, apresenta-se no curso de Educadores Holísticos como um caminho de superação desta cegueira.

Experiência de trancamento, selamento, fechamento (sânsr. Tanha)

Quando se estabelece uma visão qualquer, e ela se solidifica na forma de uma identidade, surge uma energia de defesa frente a essa visão.

Recorrendo ao exemplo do cubo, quando focalizamos um cubo específico, perdemos a percepção do outro, mesmo sabendo da possibilidade da existência do outro; há um trancamento na percepção que impede o deslocamento da visão. Em sânscrito esse trancamento denomina-se *Tanha*, uma defesa que ajuda a preservar nossa visão de mundo.

Nessa primeira cegueira, sabemos que existe um outro, tentamos vê-lo, mas não conseguimos. Tem um processo, uma miopia. Tentamos passar para o outro lado mas não temos a experiência. É muito difícil. De repente, conseguimos. Então tentamos voltar e temos dificuldade. É um processo de trancamento, um processo que pode produzir uma vontade de trancamento. Ele é uma impossibilidade sutil, é um processo de perda de mobilidade do referencial da mente que produz a experiência. [...] Quando observamos o desenho do cubo, vemos que os dois são possíveis. Os dois cubos estão no mesmo universo, no mesmo Loka. O mesmo Loka tem os dois cubos. Porém, quando vemos um não vemos o outro.

Um exemplo claro desse processo em andamento pode ser percebido no exemplo a seguir:

Vamos supor que estejamos olhando painéis de lâmpadas. No início, quando algumas lâmpadas acendem, umas aqui, outras ali, vemos apenas lâmpadas. De repente, mais lâmpadas acendem, sincronizadas em forma de linhas. Nesse momento, não estamos mais vendo lâmpadas, mas linhas. Com mais luzes sincronizadas, estaremos vendo letras se formando. Depois, as letras formam palavras, as palavras andam e têm significados correndo ali. Quando as palavras estão andando nem estamos mais vendo letras, já existe uma certa dificuldade de deixar de ver as palavras e olhar as letras. Também não conseguimos deixar de olhar as letras e ver as lâmpadas. Quando começamos a olhar de um certo jeito, temos uma proteção para

conseguir seguir olhando daquele jeito. (Op. Cit., s/p).

O processo de trancamento, como defesa, nos ajuda à movimentação no mundo, pois permite o foco; contudo, a fixação gera aprisionamentos, pois não permite a mobilidade da visão, o que por sua vez impede os deslocamentos das experiências de mundo e de objeto. O processo de ensino funciona nessa perspectiva, favorecendo a visão para alguns aspectos e o trancamento para outros; contudo, a ideia de formação humana busca romper com este processo de trancamento por meio da incorporação gradativa do sujeito.

A Perda da Visão Espiritual

A sexta característica de avydia é a perda da “visão espiritual”, ou seja, a perda da lucidez referente a todo o processo ocorrido nos cinco itens anteriores. Segundo Padma Santem (2002, s/p),

Essa é a perda mais grave. Todos os cinco itens anteriores operam de forma oculta, não vemos acontecer. Alegrementemente, saímos correndo atrás dos objetos, andamos para lá e para cá, nos movemos dentro dos universos específicos e simplesmente não tomamos conta do que está realmente acontecendo. Isso é Avydia; esses 5 itens são explicados pelo cego – cego da visão espiritual. Ele não vê isso acontecer. [...] Quando vemos isso acontecendo, aí vem Rigpa. Quando temos a compreensão e nos damos conta disso acontecendo, podemos andar no meio dessas experiências e só vamos encontrar mais exemplos. Essa experiência, de se mover no meio desses fenômenos, que apenas apontam Avydia. [...] Para que possamos compreender melhor como Avydia age, precisamos perceber que a inseparatividade está atuando incessantemente. Precisamos reconhecer que nós criamos todas as circunstâncias. Cada vez que olhamos para o cubo o reconstruímos. Por esse motivo, podemos reconstruí-lo diferente. Como não nos damos conta

disso, pensamos que o cubo é a experiência de cubo, que ele está na frente, separado de nós. Mais tarde, quando o reconstruímos diferente, dizemos “ele não é mais o mesmo!”. Atribuímos a função a ele.

Assim, o “sujeito incorporado”, presente na proposta do curso de Educadores Holísticos, é um sujeito que emerge da tentativa de recuperar a “visão espiritual”, superando os inúmeros desafios nesta jornada de reintegração do ser. É uma tentativa de recuperar a visão da não-dualidade, pois conforme destaca Padma Santem (2002, s/p),

[...] podemos afirmar que a mente e o mundo são a mesma coisa. Enfim, não há separação nisso. Porém se quisermos tratar das emoções e da mente, podemos tratar separadamente. Como tratamos corpo, fala (emoção) e mente, mas enfim os três estão unidos.

Considerações Finais

A educação tem se apoiado em visões de desenvolvimento produzidas pela psicologia, sem necessariamente ter claro as implicações destes vínculos.

Neste trabalho buscamos destacar a importância de uma visão mais abrangente do desenvolvimento humano, de forma a termos um mapa do fenômeno humano o mais amplo possível. De forma que se quisermos ampliar o diálogo entre educação e espiritualidade será necessário incluirmos as conquistas e superarmos os limites da pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade, sem fazermos nenhuma exclusão.

Apontamos que a existência pode ser compreendida mais adequadamente sem os extremos do substancialismo ou do niilismo, na “circularidade fundamental” ou círculo existencial concebido como “Roda da Vida”. É nessa circularidade de compreensão que se processa a formação humana, pois ao mesmo tempo em que se aponta como meta da formação a liberdade, desdobram-se os potenciais das múltiplas dimensões humanas em vista da plenitude de sua realização no mundo-da-vida. Assim, em que pesem as dificuldades de sua realização, a meta da formação humana não se reduz à adequação do indivíduo ao sistema por meio da criação de um “cidadão” (nível convencional), nem à priorização de um único aspecto da

multidimensionalidade do ser, como por exemplo, a dimensão mental (com ênfase no desenvolvimento lógico-matemático). A meta da educação é a plena humanização do ser, o que só é possível pela inclusão e integração contínua das múltiplas faces do arco-íris das linhas do desenvolvimento em uma busca de realização dos níveis pós-pós-convencionais.

O outro ponto importante no diálogo entre educação e espiritualidade, consiste na compreensão dos processos de crescimento percebidos com base em um modelo formativo do curso observado, que inclui a não-separatividade e a flexibilização do self, tendo por referência a noção de “entre-deux” (na sua “Circularidade Fundamental”, nos ‘quatro quadrantes do kosmos’ e nos “doze elos da origem interdependente”), como caminho que favorece um processo contínuo de integração ou “incorporação” das múltiplas dimensões do ser-no-mundo.

Percebemos ser necessária uma abertura de reflexão no campo educacional, no qual as teorias que sustentam a noção de “sujeito da educação” possam ser apreciadas criticamente, permitindo-nos resignificar a visão hegemônica do sujeito educacional para além da cidadania democrática e da fixação no racionalismo, deslocando essa visão para uma análise voltada à integralidade da formação humana no mundo com seus modelos de inclusão da dimensão espiritual. Dentro da tradição filosófica, a palavra espiritual encontra terreno de sustentação desde a antiga Grécia, na qual os “exercícios espirituais” faziam parte do aprender a viver e se distinguia da ética e da moral por ser uma forma mais abrangente e inclusiva, assim como englobava tanto o pensamento, a imaginação e a sensibilidade.

A filosofia antiga ‘supõe o exercício espiritual como uma forma de viver, uma forma de vida, uma eleição vital’, e que possui um valor existencial que afeta a nossa maneira de viver, nosso modo de estar no mundo; formam parte integral de uma nova compreensão do mundo, uma compreensão que exige a transformação, a metamorfose de mim mesmo. [...] consiste em ‘uma prática destinada a operar uma mudança radical do ser’ (HADOT, 2006, p. 11).

Nesse sentido, a utilização sistemática de estratégias que sensibilizassem esta dimensão poderia ajudar na promoção da superação das inúmeras divisões que nos marcam ao longo do processo de formação, pois

[...] permite compreender com maior facilidade que exercícios como estes não são produtos apenas do pensamento, senão de uma totalidade psíquica do indivíduo que, em especial, revela o autêntico alcance de tais práticas: graças a elas o indivíduo acessa o círculo do espírito objetivo, o que significa que volta a situar-se na perspectiva do todo (HADOT, 2006, p. 24).

Reiteramos que diferentemente das concepções a respeito dos fins da educação, como a tarefa prática de preparar os indivíduos para a vida social, a educação dentro de uma perspectiva integral busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão educativa, a saber: a humanização. Isto implica a abertura e o desdobramento de forma o mais ampla possível de todas as dimensões, níveis e quadrantes do ser. Isso implica novos desafios para educação e para escola, pois conforme apontamos o caminho da formação não apresenta uma linearidade, ele não é reto.

Destacamos que a espiritualidade, não confundir com religião, apresenta múltiplas definições, que podem ou não envolver a presença de estágios, contudo apontamos a necessidade da formação para alcançarmos o status de “sujeito incorporado”, contrapondo-nos aos modelos que põem a “plenitude” (ALVES, 2006) como uma desincorporação do mundo, fuga ou adesão aos limites do convencional .

A noção de “sujeito incorporado” que emerge da visão integral proposta pelo NEIMFA, parece-nos ser uma síntese dinâmica da “circularidade fundamental”, dos “quatro quadrantes do Kosmos” e dos “doze elos da originação interdependente”. Essa noção surge não como uma mera soma das partes ou algo que possa ser fragmentado e observado separadamente. Tal noção brota do cruzamento do coletivo, do individual, do interior e do exterior, com seus níveis intencionais, comportamentais, sociais e culturais. Também retrata, em seu surgimento, os seus padrões de relação (subjetivo, objetivo, inter-objetivo e intersubjetivo).

Ao coordenar essas numerosas perspectivas dentro de uma abordagem integral, trabalha-se necessariamente com uma percepção ampla de sistemas, de modo que o cruzamento de paradigmas se destina, antes de tudo, a simplesmente colocar numa área aproximadamente comum, lançando mão de uma rede conceitual de modo que ela abarque a área mais ampla possível.

Para isso, segundo Wilber (2000), são necessários uma lógica de inclusão, um trabalho em rede e o arremesso de uma rede ampla, de forma a incluir tudo que pode ser incluído. Trata-se da aplicação de uma visão-lógica, uma lógica mais abrangente, uma lógica incorporada. A articulação desses três aportes teóricos para compor a visão de homem, busca resgatar a imagem de um ser-no-mundo comprometido com o “aprender a viver”, e não meramente preso as teorias abstratas, ao “sobrevôo do pensamento”, mas engajado a uma “arte de viver, em uma atitude concreta, em determinado estilo de vida capaz de comprometer por inteiro a existência” (HADOT, 2006, p. 25, tradução livre). Assim, ao colocar em diálogo, mediante uma forma de integração recursiva, as contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty, da filosofia budista da mente e a abordagem transpessoal, será possível apontar para novos eixos de articulação de um modelo de desenvolvimento que apóie uma educação que visa a integralidade, como vetor fundamentais para o crescimento pessoal e solidariedade social, além de permitir-nos prosseguir com o processo de investigação. Do ponto de vista da análise que estamos defendendo, a visão do fundamento comum entre estas três visões nos permitirá reconstruir uma compreensão do desenvolvimento humano de forma mais ampla e satisfatória.

Referências bibliográficas

- ALVES, K. V. Os discursos da plenitude em educação: uma arqueogenealogia das práticas intelectuais universitárias hoje. III Encontro de Filosofia do Norte e Nordeste. Filosofia e formação humana. 17 a 20 de outubro, Recife, 2006. Cd-Room.
- BIAGGIO, A. M. B. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.
- BEE, H. A criança em desenvolvimento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- CAIRNS, R.B. The Making of a Developmental Science: The Contributions and Intellectual Heritage of James Mark Baldwin. *Developmental Psychology*, 1992, 28(1), 17-24.
- CHARLESWORTH, W.R. Darwin and developmental psychology. Past and present. *Developmental Psychology*, 1992, 28 (1), 5-16.
- DALAI LAMA. The universe in a single atom: the convergence of science and spirituality. New York: Morgan Road Books, 2005.
- DOLTO, F. A imagem inconsciente do corpo. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.
- _____. Psicanálise e pediatria. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

FOWLER, James W. Estágios da fé. A psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FERREIRA, A. L.; BRANDÃO, E.; MENEZES, S. Psicologia e psicoterapia transpessoal: caminhos de transformação. Recife: Comunigraf, 2005.

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Piados Ibérica, 1990.

GOHN, M. da G. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001, Coleção Questões da Nossa Época; v. 71.

HADOT, P. Ejercicios espirituales y filosofía antigua. Madri: Ediciones Siruela, 2006.

KALUPAHANA, D. Nagarjuna: the philosophy of the middle way. Albany: State University of New York Press, 1986.

KOENIG, H.G. Religião, espiritualidade e psiquiatria: uma nova era na atenção à saúde mental. Rev. Psiq. Clín. 34, supl 1; 5-7, 2007

KOENIG, H.G.; Larson, D.B.; Larson, S.S. - Religion and coping with serious medical illness. *Ann Pharmacother* 35:352-359, 2001.

KOHLBERG, L. Psicología del Desarrollo Mental. Bilbao: De Desclée, 1992.

LOY, D. Non-Duality. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. La structure du comportement. Précédé de Une philosophie L'ambigüité, par A. de Waelhens. Paris: PUF, 1942.

NAGARJUNA. A Grinalda Preciosa. São Paulo: Palas Athena, 1995.

_____. Carta a um amigo: com o comentário do Venerável Rendawa, Zhön-nu Lo-drö. São

NISHITANI, K. La religión y la nada. Madri: Siruela, 2003.

PADMA SAMTEN, L. Mandala do lótus. São Paulo: Peirópolis, 2006.

_____. Psicologia budista: ensinamento sobre os doze elos da originação interdependente. (Ensinamentos orais transmitidos em agosto de 2004, na cidade de Recife, PE, transcritos por Floridaiva Cavalcante). Recife: mimeo, 2004.

_____. As Seis Formas de Avidia. (Ensinamentos orais transmitidos no Retiro em Viamão, 10 - 18 de fevereiro de 2002 - transcrito por Eliane Steingruber), 2002.

_____. Responsabilidade universal. (Ensinamentos orais transmitidos em junho 2005, na cidade de Recife, PE, transcrito por João Vale, revisado e editado por Flóridalva Cavalcanti em fevereiro de 2006). Recife: mimeo, 2006.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. A Epistemologia genética. In: _____. Skinner e Piaget. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p.127-165. (Os Pensadores).

_____. O Juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

_____. O Nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RÖHR, F. Esclarecimento e reencarnação na “educação do gênero humano” de Gotthold Ephraim Lessing: uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana. III encontro de filosofia do norte e nordeste. Filosofia e formação humana. 17 a 20 outubro, Recife, 2006, 1 CD-Room.

TRUNGPA, C. Shambhala: a trilha sagrada do guerreiro. São Paulo: Cultrix, 1992.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. The embodied mind: cognitive science and human experience. Massachusetts: Massachusetts Institute of technology, 1991.

_____. Mente incorporada. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

WALSH, R. N.; VAUGHAN, F. Além do ego: dimensões transpessoais em Psicologia. São Paulo: Ed. Cultrix/Pensamento, 1997.

WILBER, K. Integral psychology: consciousness, spirit, psychology, therapy. Boston: Shambhala Publications, 2000.

_____. Integral spirituality. Boston: Shambhala Publications, 2006.

_____. O espectro da consciência. São Paulo: Ed. Cultrix, 1996.

_____. O olho do espírito. São Paulo: Ed. Cultrix, 2001.

_____. O projeto Atman: uma visão transpessoal do desenvolvimento humano. São Paulo: Ed. Cultrix, 1999.

_____. Uma teoria de tudo. São Paulo: Ed. Cultrix, 2003.

CAPÍTULO 5

DIÁLOGO E TRANSCENDENCIA NA VISÃO EDUCATIVA DE MARTIN BUBER

Maria Betânia do Nascimento Santiago

Devo dizer mais uma vez: não tenho ensinamentos a transmitir. Apenas aponto algo, indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo alguém pela mão e o encaminho à janela. Escancaro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo (BUBER).

A filosofia do diálogo de Martin Buber constitui-se, em sua essência, numa visão do humano que enseja um projeto de sociedade e um projeto educativo. Essa produção revela uma perspectiva circular, em que o teórico se encontra profundamente entrelaçado com a existência concreta. Nesse sentido, sua *ontologia da relação* está fundamentada numa visão de transcendência constituída a partir de sua experiência judaica, e teve repercussões nos diversos campos de atuação humana, dentre os quais se destaca significativamente a educação, questão nuclear que assumiu grande relevância na vida e na obra dele. Assim, a responsabilidade que Buber assumiu com a educação do seu povo, revela um compromisso incondicional com o ser humano e com a sua formação. Nos *Discursos sobre Educação*⁴⁵, encontramos de forma pura e concisa o significado da formação para Buber, compreendida no âmbito da educação formal.

Desses trabalhos *Sobre o Educacional (Über das Erzieherische)*, nos oferece o sentido próprio do educativo. Trata-se de palestra proferida numa Conferência Internacional sobre Pedagogia, em Heidelberg, no início do século XX, cujo tema foi o “desenvolvimento das forças criativas na criança” e se insere no debate com as duas vertentes principais da educação moderna, as pedagogias Tradicional e Nova. O confronto com essas

⁴⁵ Três palestras reunidas para publicação em 1953 como o título *Reden über Erziehung*, nas quais Buber discute o significado da educação, relacionando esta discussão ao contexto pedagógico de sua época. São elas: Sobre o educacional (*Über das Erzieherische*, 1925), Educação e visão de mundo (*Bildung und Weltanschauung*, 1935) e Sobre a educação do caráter (*Über Charaktererziehung*, 1939).

posições representa respectivamente pontos de vista distintos: de um lado a ênfase na autoridade e do outro a defesa irrestrita da criatividade, da liberdade, revelam, para o autor, caminhos unilaterais e parciais nesse processo, que desconhecem o verdadeiro significado do educativo.

Defendendo outro sentido para o educativo a partir da noção de diálogo e de uma visão de transcendência, Buber se posiciona a partir das inquietações do seu contexto, e os profundos questionamentos e proposições, consistem em significativa contribuição ao debate sobre a problemática da formação humana em nossos dias. Tal perspectiva revela o sentido do educativo, e significa, a nosso ver, uma rica e singular filosofia da educação. Assumimos percorrer este caminho e o que oferecemos para este debate é o resultado de um encontro do qual se descortinam categorias fundamentais, cujo sentido revela questões pouco exploradas na pesquisa educacional. O trabalho está dividido em duas partes, que correspondem a uma caracterização das ideias fundamentais à filosofia do diálogo de Buber e a visão do educativo, tal como ela se apresenta nos *Discursos sobre Educação*, em outras obras do autor, constituindo-se numa tentativa de oferecer um outro ponto de vista ao debate sobre a relação entre *Educação e Espiritualidade*.

A Filosofia do Diálogo: o Primado do Interhumano e a Relação com o Tu Eterno

A *palavra* é a chave para a compreensão do mundo. Ela revela o modo de ser do homem, expresso nas palavras-princípio *Eu-Tu* e *Eu-Isso*, que se inter-relacionam, fundamentam a existência e instauram a duplicidade do mundo: “O mundo é duplo para o homem segundo a dualidade de sua atitude” (ET, 3). O Eu se constitui na relação – seja como Eu da palavra-princípio *Eu-Tu*, seja como Eu da palavra-princípio *Eu-Isso*. A condição para a palavra-princípio *Eu-Tu* é que ela seja proferida pelo ser na sua totalidade; diferentemente, a palavra *Eu-Isso* “não pode jamais ser proferida pelo ser em sua totalidade” (Ibid., 3-4). A vida no isso é marcada pela objetivação, pela transitividade, e o homem orienta a existência em atividades que têm sempre algo por objeto. Já o dizer Tu se afasta de qualquer objetivação, da experimentação, da posse do outro: “Quem diz Tu não possui coisa, não possui nada. Ele permanece na relação” (Ibid., p. 4-5). O reconhecimento do caráter dialógico da *palavra* nos leva à esfera primordial do *entre* (*Zwischen*), “lugar primordial e existencial onde acontecem os eventos autenticamente *interhumanos*” (Zuben, 2003, p. 149), e onde se realiza o encontro entre Eu e Tu. Esse espaço no qual se realiza o

diálogo revela também as diferentes esferas em que a existência se encontra: uma esfera do propriamente *social* e outra do *Interhumano*, “aquela do face-a-face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico” (DD, 138).

O Sentido da Relação: o Tornar Presente

Toda vida atual é encontro (ET, 13). Afirma Buber ao reconhecer o Eu numa relação com um Tu; relação que pressupõe o homem com a totalidade do seu ser, da mesma forma que a aceitação do outro em sua totalidade. O reconhecimento do outro, em sua essencial diferença, condição para o diálogo, dá-se como ação recíproca, na qual eu me dirijo a ele, confirmando-o em sua diferença, mas também na medida em que o outro me torna presente, como eu a ele. A *reciprocidade* é a condição para o diálogo genuíno, que só ocorre na mútua presentificação. Este é o critério maior segundo o qual podemos reconhecer o encontro.

O mundo da relação se manifesta em três esferas: a relação com os seres da natureza, com os homens e com os seres espirituais. Essas diferentes relações têm na *linguagem* sua marca distintiva. A vida com a natureza encontra-se no limiar da linguagem. A vida com os homens é a expressão da relação na sua plenitude: ela toma a forma da linguagem. É o modo privilegiado de relação, pois somente entre os homens é possível endereçar e receber o Tu, a possibilidade da reciprocidade plena.

Somente aqui, a palavra explicitada na linguagem encontra sua resposta. Somente aqui, a palavra-princípio é dada e recebida da mesma forma, a palavra da invocação e a palavra da resposta vivem numa mesma língua, o Eu e o Tu não estão simplesmente na relação, mas também na firme integridade. Aqui e somente aqui, há realmente o contemplar e o ser-contemplado, o reconhecer e o ser-reconhecido, o amar e o ser-amado (ET, 118-119).

A relação com os *seres espirituais* ocorre sem linguagem, mas é marcada por um silêncio capaz de gerá-la. A esfera do espírito compreende-se como *supra-limiar*. Nela se manifesta o primado da relação, pois, no âmbito dos fenômenos possíveis de serem descritos, o Espírito se revela como encontro. Não se trata de uma idealização da relação com o Tu Eterno,

pois o encontro é algo “que nos envolve e que penetra em nós” (Ibid., 148). Sem essa ação mútua não se pode falar em vida espiritual. Buber reconhece o primado do *Tu Eterno*, que pode ser sentido em cada *Tu*: “Em cada uma das esferas, graças a tudo aquilo que se torna presente, nós vislumbramos a orla do Tu Eterno” (ET, 7). O encontro com os elementos naturais e espirituais revela um novo significado para a “resposta” ou “apelo”, tal como compreendemos no mundo humano.

Admitir a mutualidade nessas esferas pode nos levar a identificar a relação com certo misticismo, mas Buber opõe-se a essa visão, situando a relação *Eu-Tu* fora desse âmbito, mesmo que ela requeira certo distanciamento de aspectos próprios à racionalidade, sendo necessário “nos desligar de nossos hábitos de pensamento, sem, no entanto, renunciar às normas originais que determinam o modo próprio de o homem pensar aquilo que é atual” (Ibid., 149).

A relação pressupõe que o homem não seja confundido com uma coisa, um objeto de manipulação; ele não pode ser experimentado, descrito, decomposto em suas qualidades, atributos, mas compreendido na sua totalidade. A exigência maior é a *exclusividade* vivida no face-a-face, pois a “palavra-princípio não pode ser proferida senão pelo ser em sua totalidade” (Ibid., 11), sendo uma condição não ocultar nada de si, sob o risco do desvanecimento do *Tu*. A presença, que se me revela como instante fugaz, não permite que seja submetida ao critério da objetividade. Dessa singular condição, deduz-se a total impossibilidade da redução do mundo do *Tu* ao âmbito da experiência, que decorre do fato dessa vivência situar-se no *presente*. Ao experimentá-lo já efetuamos um distanciamento do *Tu*.

O sentido do atuar no mundo em sua concretude é parte integrante da relação, cuja exigência fundamental é a perfeita aceitação da presença. No caso da relação mais elevada, como nas demais, que pressupõem a saída de si em direção ao outro, aqui também, o pressuposto é que a pessoa se coloque na sua totalidade, mas também a exigência não é da renúncia do *Eu*, mas de um falso instinto de auto-afirmação (cf. ET, 90-1).

A relação tem como característica significativa a possibilidade de prolongar-se, mesmo no desligamento do outro, quando este não está ciente do que ocorre, pois ela não depende do envolvimento consciente dele. Algo compreensível, sobretudo quando consideramos a relação *Eu-Tu* como extensiva aos seres da natureza e aos seres espirituais. Em muitas relações entre humanos o desligamento do outro se evidencia, sem que possamos dizer que cessou o vínculo entre eles. É preciso considerar que o acontecimento vivenciado pelo indivíduo no encontro com outro, mesmo que ocorra dos dois lados é indiscutivelmente singular. Ademais, no

caminho percorrido em direção ao outro, ele pode dar conta apenas da sua parte, e nada mais. Por isso, não é possível julgar a relação tal como ela é vivenciada pela outra parte: “Do evento perfeito da relação conhecemos, por tê-la vivido, a nossa saída, a nossa parte do caminho. A outra nos acontece, nós não a conhecemos” (ET, 88).

Devemos, pois, ocupar-nos unicamente com a nossa disposição de seguir na direção do outro, ciente de que não cabe a nós saber do outro, julgá-lo, ou mesmo ter a pretensão de intervir na graça. Nesse caso, a atitude de *contemplação* nos ajuda a entender essa visão, pois ela também pressupõe outro tipo de posicionamento. O que importa é a vontade do homem de realizar o encontro, sem ter certeza quanto a sua efetivação. Enquanto evento imediato, a relação é vivenciada numa condição de *passividade*, mesmo que implique certa atividade, uma vez que requer o nosso direcionamento ao outro.

O Tu se apresenta a mim. Eu, porém, entro em relação imediata com ele. Assim, a relação é, ao mesmo tempo, escolher e ser escolhido, passividade e atividade. Do mesmo modo, uma ação do ser em sua totalidade como supressão de todas as ações parciais, e, por conseguinte, de todas as sensações de ação (...), deve tornar-se necessariamente semelhante a uma passividade (ET, 89).

Em sua condição de evento, a relação *Eu-Tu* é marcada essencialmente pela *gratuidade*, pois, mesmo que “seja por minha espontânea vontade que eu entre em relação com um tu, realizando assim ‘o ato próprio do meu ser’, o encontro não é feito ou decidido por mim” (Sindoni, 1998, p. 197). Trata-se de uma graça que pressupõe a disponibilidade, a *abertura* como vontade de vivenciá-la, pois, o “Tu encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato de meu ser, meu ato essencial” (ET, 12). Nessa perspectiva, podemos considerar o fenômeno da relação como marcado pela dialética de ação e paixão. Ação que se assemelha à passividade, pois expressa a vivência do limite da ação de um *Eu* que vai ao encontro de um *Tu*, mas que não pode ser realizada por ele (o Eu), embora também não o possa sem ele: “A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim” (Ibid., 12-13).

Tal relação, enquanto gratuidade encontra-se também destituída de qualquer interesse, constituindo-se numa vivência essencialmente *imediate*. É assim, pois o “instante atual e plenamente presente dá-se somente quando existe presença, encontro, relação. Somente na medida em que o Tu se torna *presente* a presença se instaura” (Ibid., 14). Tal é o limite da palavra-princípio *Eu-Isso*, atitude em que o homem, ao utilizar as coisas, e os outros homens, submete a todos ao passado, privando-o de presença. O mero experimentar anula essa possibilidade. Não é possível imaginar a existência de um Eu em si, mas, sim, um homem que, em sua concretude, consolida relações e que podemos compreendê-lo na dualidade fundamental que marca toda existência. Refugiado no reino do Isso – da experimentação e utilização, o homem vive a ilusão da possibilidade de uma única via. Buber alerta que a humanidade reduzida a um Isso “nada tem em comum com uma humanidade verdadeiramente encarnada, à qual um homem diz verdadeiramente Tu” (ET, 15).

A Relação com o Tu Eterno, expressão da relação com o Mundo

O encontro com o *Tu Eterno* constitui-se numa relação completa, parcialmente experimentada nas diversas relações, sem consumir-se nelas. Não é possível deduzir Deus das coisas do mundo, em razão do caráter de imediatez dessa relação. Por outro lado, essa vivência não requer o abandono do mundo, das demais relações. Da mesma forma que também não é possível pensar em caminhos específicos e caminhos que nos afastem desse encontro. Buber também rejeita caracterizar o vínculo com o Tu Eterno, assim como a relação interhumana, com os sentimentos, ou situá-lo no âmbito dos fenômenos psicológicos, por tratar-se de uma redução daquilo que é vivenciado pelo homem de relação.

A questão que desponta dessa problemática é o caráter essencialmente bipolar da relação, que pressupõe o duplo envolvimento de um Eu e um Tu. Diferentemente, o sentimento habita no interior do indivíduo, não necessitando da confrontação com o outro. No caso, esse duplo movimento se estende também ao Tu Eterno, face ao qual o homem se coloca como quem necessita do Outro, mas Ele também necessita deste homem (cf. ET, 95). Encontramo-nos diante de uma mútua dependência, o mútuo envolvimento, pois a realização do destino humano é uma tarefa do homem e o próprio sentido da existência. Com efeito, Deus não joga com os homens, manipulando os seus destinos, mas sendo um destino divino, ele requer uma realização humana. Revela-se aqui o sentido da *redenção*, posto na ideia de *Kavaná*, ou intenção, como mistério de uma vida dirigida para

redimir o mundo (cf. BS, 39), reconhecendo que o “homem é responsável pela parcela do mundo que lhe foi confiada, encontrada na esfera da sua atuação” (Santiago, 2008, p. 79).

A questão refere-se ao caráter essencialmente concreto da relação com o mundo, que pressupõe um atuar, não sendo algo possível de ser vivido abstratamente, apenas na alma. Buber adverte aqueles que identificam a vida espiritual com o distanciamento das questões mundanas, fechando-se para as solicitações do mundo:

Porém, aquele que se contenta em vivenciar sua atitude, e somente realizá-la em sua alma, pode ser bem rico em pensamentos, mas é sem mundo, e todos os jogos, as artes, a embriaguez, os entusiasmos e mistérios que nele se passam não atingem nem mesmo a pele do mundo. Enquanto alguém se liberta somente em seu si-mesmo, não pode fazer nem bem nem mal ao mundo, não importa ao mundo. Somente aquele que crê no mundo pode ter algo a ver com o mundo (ET, 109).

O mundo é, pois, o lugar no qual se manifesta a nossa humanidade, e, propriamente, o caminho para o *Tu Eterno*. Essa atitude se opõe à separação entre o mundo e Deus, que resulta da experimentação e utilização. O encontro com o mundo torna possível o encontro com Deus (cf. ET, 110). Nessa perspectiva, reconhece Buber, a experiência religiosa tem sido caracterizada de maneira equivocada, na medida em que preconiza o homem religioso como alguém apartado do mundo. Mas, é impossível a vivência religiosa ou mística constituir-se ante esse afastamento, ou no contato inautêntico com o mundo. A utilização do mundo interfere na relação com o *Tu Eterno*, que tenderá a configurar-se sob as mesmas condições. Essa relação exige um novo relacionamento com o mundo, pelo reconhecimento do caráter *inclusivo* desse encontro, que envolve e pressupõe o mundo. Tal aspecto diferencia essencialmente a relação com o *Tu Eterno* das demais relações.

Ora, a presença é marcada pela *exclusividade*, pois o outro com o qual me relaciono é único: “Toda relação atual com um ser presente no mundo é exclusiva. O seu Tu é destacado, posto à parte, o único existente diante de nós” (ET, Ibid., 91). Uma exclusividade vivida enquanto dura a relação, e suplantada sempre que o Tu se converte em *Isso*. O mesmo não

ocorre com o *Tu Eterno*, pois entrar “na relação pura não significa prescindir de tudo, mas sim ver tudo no Tu; não é renunciar ao mundo, mas, sim, proporcionar-lhe fundamentação” (Ibidem). Nesta relação ocorre uma identidade entre exclusividade e inclusividade, uma vez que tudo o mais se vê incluído nela. O encontro com o *Tu Eterno* não compreende nada fora Dele, sendo uma relação que é tão efetiva quanto mais o homem é capaz de seguir em Sua direção, oferecendo-lhe todo o ser do mundo: “O sentido-de-Tu do homem que experimenta, através das relações com o Tu individual, a decepção de tornar-se *Isso*, este sentido aspira atingir o *Tu Eterno*, além de todas aquelas relações, sem, contudo, negá-las” (Ibid., 92).

O encontro dialógico é marcado pela efemeridade, envolto no mistério que a linguagem dificilmente consegue captar ou expressar. A relação é essencialmente fugaz. Sendo imediata vê-se rapidamente diluída, e essa imediatez distingue o evento, daquilo que se interpõe como objetividade da vida mundana. Mas não significa a debilidade da relação, pois não é ela que necessariamente se debilita, mas a atualidade de sua imediatez. O próprio amor não pode persistir na imediatez da relação; ele dura, porém numa alternância de atualidade e de latência. Cada Tu no mundo é obrigado por sua própria natureza, a se tornar uma coisa para nós ou de voltar sempre ao estado de coisa (ET, 114). Tal condição da relação em geral é também um marco distintivo da relação com o *Tu Eterno*, que tudo envolve; nela a própria latência é atualidade; uma relação da qual Ele nunca se ausenta, e como afirma Buber: “Nós é que não estamos sempre presentes” (Ibidem).

O caráter exclusivo da relação marca do evento que necessariamente se converte num mundo do *Isso*, decorre da intromissão do outro que ficou de fora, como se invadissem a relação, vingando a exclusão primeira. Na relação com o *Tu Eterno*, contudo, “exclusividade e inclusividade absolutas se unem numa unidade, onde tudo é englobado” (Ibid., 115). Dessa forma, podemos entender a importância fundamental da relação, que exige do homem um movimento absoluto para Ele. Mas, “como pode o *Tu Eterno* ser, na relação, ao mesmo tempo exclusivo e inclusivo”? Como o encontro do homem com Deus, encontro que exige um movimento absoluto em direção a Ele e do qual nada pode desviar, pode englobar todas as outras relações *Eu-Tu* deste homem e oferecê-las a Ele (Ibid., 153). A questão, entretanto, “não se aplica a Deus, mas apenas nossa relação com Ele”. Dessa forma, somente é possível “falar sobre o que Deus é em sua relação com o homem” (Ibidem).

Compreender o encontro com o *Tu Eterno* indissociavelmente ligado à relação entre os homens, implica a afirmação de um novo humanismo, como tarefa humana de realizar o “divino” no mundo. A partir da

centralidade do homem é que podemos compreender as críticas endereçadas às místicas tradicionais, que “levam à negação do Eu, do si-mesmo que é absorvido pela divindade” (Zuben, 2003, p.103). A negação da unidade do místico com o divino se assenta na essencial diferença que caracteriza cada ser; nesse caso, a alteridade é a condição para a relação com o divino. A anulação do *Eu* implicaria também a anulação da possibilidade da relação, que se estabelece entre um *Eu* e um *Tu*.

O diálogo com Deus se realiza no cotidiano da existência, com todas as suas solitações. Um evento que envolve o homem e exige dele uma decisão, responsabilizando-o com a palavra anunciada, à qual deve responder. É na relação com as diferentes esferas da realidade que se encontra a possibilidade do encontro com o Tu Eterno, algo que não ocorre segundo uma ordem especial, mas de acordo com o modo específico de cada uma (cf. ET, 117). A centralidade da relação inter-humana faz dela o caminho principal para as demais. E é nessa perspectiva que ela pode ser considerada imagem da relação com o transcendente: “a relação com o ser humano é a verdadeira relação com Deus, na qual a verdadeira invocação participa da verdadeira resposta” (ET, 119).

Projeto de Sociedade e Visão de Mundo: a *Realidade Primordial* como fundamento

A visão de humano como ser de relação, em Buber encontra seu correlato num projeto de sociedade. O impulso de interligação é o mesmo que configura o anseio pelo justo, que envolve a coletividade, a comunidade humana. O sentido dessa manifestação eminentemente antropológica encontra-se expresso na trajetória de vida do autor e em suas obras. Tal visão manifesta uma compreensão singular de seu projeto de sociedade, claramente expresso no debate sobre o *socialismo*, manifestando a preocupação com a unidade entre o que se apresenta como projeto futuro e as formas de vida necessárias à consolidação dele. É na realidade concreta que se pode compreender e encontrar respostas alternativas.

Buber propunha, como forma de superação do modo de relação entre os seres humanos daquela sociedade, as experiências comunitárias e os vínculos aí constituídos, os quais, certamente, precisarão ser renovados e até mesmo recriados, para assim responder melhor a novos projetos de organização social. Reconhece nelas a expressão de relações inter-humanas autênticas que envolvem o homem na totalidade de sua existência. A consolidação do socialismo requer transformações concretas que abarquem a estrutura política e econômica e que permitam uma reestruturação da

sociedade como um todo. Algo que a exclusiva modificação da relação de poder, em si, não possibilita. A mudança nos corações, um processo lento que requer o trabalho de várias gerações.

Dessa forma, Buber atribui um significado especial à Educação, reconhecendo seu papel na realização de um projeto de sociedade. Mas é preciso considerar a natureza do processo educativo, capaz de nos aproximar de tal projeto. Ele sintetiza o sentido dessa educação na vivência da *relação*. Educar é formar pessoas que busquem estabelecer relações autênticas. Uma tarefa a ser realizada já na infância, dada à incidência dos mecanismos que estruturam as sociedades. Ela enseja a superação de uma visão meramente adaptativa dos indivíduos às exigências sociais, assumindo uma perspectiva que vise uma consciência unificada, capaz de lidar com as situações singulares da realidade e que busque, na medida do possível, estender a própria experiência de comunidade para as esferas sociais.

A *relação dialógica* se apresenta como núcleo essencial do educativo; o meio e o fim, o *telos* desse processo. O educativo é uma relação de um *Eu* e um *Tu*, como possibilidade do vínculo autêntico com o outro, a quem nos dirigimos como *Tu*, assumindo-o em sua totalidade: “Para isso é essencial voltar-se para o outro como ele é... para a face vital desta outra pessoa como à sua própria face; que dois seres se tornem presentes mutuamente” (SC, 93). O voltar-se para o outro, reconhecendo-o em sua singularidade, e, por isso, como ser único, é uma das fundamentais questões que se coloca à relação. Pressupõe a superação da visão analítica e redutora, assumindo uma atitude na qual o outro é reconhecido como pessoa, como uma totalidade que se coloca diante da minha face e à qual eu dirijo a palavra, confirmando-a, assim como ela a mim. Essa é “a realidade sobre a qual se fundamenta a autêntica vida em comum dos homens” (Ibid., 94).

A questão se coloca no âmbito da realidade concreta, tal como ela se apresenta aos homens, não sendo da ordem do extraordinário. Se, porventura, estranhamos, ou tentamos localizá-la em uma esfera supra-humana, e é em razão de seu esquecimento em nossa realidade, em vista das pesadas condições da vida contemporânea. Diante da dificuldade de constituir uma comunidade em nossos dias, a concepção que orienta o autor não quer afirmar uma realidade ideal, mas as possibilidades concretas do existir humano, reconhecendo a especificidade de uma coletividade, muito longe da santificação imaginada por alguns. Não se trata, pois, de um “jogo romântico”, mas de uma vivência que se institui, em meio às vicissitudes da história pessoal e coletiva. Essa caracterização pode ser compreendida no âmbito das atitudes fundamentais do homem. A comunidade se nos apresenta como uma vivência que pressupõe a relação *Eu-Tu*, mas que se

constitui em meio à objetividade do relacionamento *Eu-Isso*. A exigência fundamental para sua constituição não é a garantia de uma relação íntima entre seus membros, mas a *receptividade*, a *abertura* para aceitar o outro e reconhecer o tipo de *resposta* que se deve ser capaz de dar ao coletivo.

Os aspectos assinalados evidenciam suficientemente a posição assumida pelo autor, que aponta para uma necessária conversão do indivíduo, com vistas à regeneração das comunidades, naquilo que se constitui sua força viva. O conceito que expressa sua preocupação com o resgate da tradição coloca como exigência e ponto de partida um novo projeto educativo. Buber estava convencido de que a consecução de tal projeto social não poderia ser realizada por qualquer concepção de educação, por isso se propõe a rever a visão que se estruturou no mundo moderno, e a pensá-la endereçada à comunidade. A posição assumida parte de uma convicção anterior, encontrada nas ideias que sustentam a sua ontologia da relação: o mistério segundo o qual se constitui o dialógico, marcado por um duplo movimento de *abertura* e *gratuidade*.

O pensamento educativo de Buber pode ser situado dentro do *Personalismo Pedagógico*, que reconhece ao lado do mundo natural uma dimensão de transcendência. Dessa contribuição destaca-se a de Mounier (1905-1950), em razão da semelhança com a visão educativa de Buber. Ele defende a “formação do homem espiritual, favorecendo um desenvolvimento da educação no sentido ‘comunitário’ e a adoção da sua tarefa primária de ‘suscitar a pessoa’” (Cambi, 1999, p. 571). Essa perspectiva não só afirma a condição inconclusa do humano, mas vê na relação com Deus a possibilidade de a pessoa finita existir. Por outro lado, esse caráter de inacabamento torna a educação uma condição para a humanidade do homem. Ela não apenas se estrutura a partir de determinados referenciais, que denominamos visão de mundo, mas, em si, numa cosmovisão.

Com efeito, Buber recusa-se a identificar uma visão de mundo com o educativo. Ele reconhece a existência de uma “realidade anterior” às visões, uma espécie de tronco comum, a partir do qual as diferentes concepções também podem ser compreendidas. Trata-se de um *ponto de partida*, no dizer do autor, um fundamento sobre o qual o educativo se erige, mas que não se confunde com a visão de mundo. Nessa perspectiva, a finalidade da educação pode até se constituir segundo uma visão de mundo, que também constitui um projeto de sociedade, mas o educativo não se subordina a ela. Podemos compreendê-lo como uma situação originária, uma *realidade primordial*, uma fonte de inspiração que não se confunde com a visão de mundo do educador, embora não a compreendamos sem ela. Em realidade podemos identificar a dimensão *transcendência* que envolve a

visão de humano e o educativo em Buber, como ele caracteriza: “Tem que ser uma realidade primordial que me acompanha; que me guia para que eu não me perca no caminho. É uma realidade que me gerou e que quando eu tenho confiança nela é capaz de me sustentar, de me proteger e de formar” (Ibid.).

Importa reconhecer aqui a importância do fundamento da ação educativa. A formação assim concebida afasta-se de uma criação ideológica e se funda na realidade como ela é. Não é possível concebê-la a partir de uma visão da particularidade, pois o formativo envolve o humano em sua totalidade. Da mesma forma, ela também não se constitui a partir de princípios gerais, pois o aspecto determinante é a realidade concreta, em sua complexidade e abrangência. A formação está intrinsecamente ligada ao mundo, do qual as ideologias são expressões de suas múltiplas facetas, suas possíveis e reais interpretações, as *visões de mundo*. Nesse caso, o conflito histórico, no qual se manifestam diferentes concepções, expressa a multiplicidade do próprio mundo, aspecto que aqueles que estão presos a metas particulares, ignoram e com isso também uma formação de fato. A crítica de Buber é dirigida a toda interpretação generalizante que tente subtrair as demais, que se manifesta como *metanarrativa*, para usar um conceito atual.

A tarefa educativa essencial é favorecer a identificação da unidade em meio à multiplicidade do mundo, da ambigüidade expressa nessas posições; articular os sentidos que constituem a realidade⁴⁶. Tal unidade não pretende substituir as visões pelo mundo, como se fora possível sobrepor ou contrapor o mundo mesmo às suas interpretações. Cabe ao educador ater-se à realidade concreta, reconhecer a necessidade de tal esclarecimento como condição para o desenvolvimento da pessoa e da autêntica comunidade, pois “tudo depende do fato de até que ponto a gente vai lidar com o mundo mesmo; mundo que as visões de mundo interpretam” (BW, 43-3), afirma Buber. Assim, em face da legitimidade das interpretações, presente nas diferentes concepções, a tarefa formativa é orientar-se pelo mundo, pela situação concreta, com suas solicitações. Nessa perspectiva, uma questão fundamental à educação é propriamente como lidar com as diferentes visões de mundo. A exigência de que o caminho traçado hoje esteja em consonância com a imagem futura continua sendo uma recomendação essencial na educação das novas gerações. A *formação* não se institui por

⁴⁶ O fenômeno não é algo desordenado, mas traz elementos que se ligam uns aos outros.

Articular os sentidos é uma tarefa própria do educativo (cf. Rezende, 1990, p. 20).

decreto; resulta de uma vivência cotidiana, que favoreça o surgimento de um novo *ethos*; vivenciando-o.

O sentido da formação humana emerge em cada época com suas exigências próprias. O quadro traçado pelo autor revela a denúncia de uma época sem formação. Tal como a nossa, ela sofre do mal da massificação, da perda da individualidade, da inautenticidade e da dissociação. É a essa realidade que a sua proposta pretende responder: “Contra essa incultura está posicionada a formação justa ao tempo, verdadeira ao tempo, que leve o homem para essa interligação com o mundo, que o deixe ascender à fidelidade, à experimentação, à confirmação, à responsabilidade, à decisão, à realização” (BW, 50).

O trabalho de formação que eu penso é guiar para a realidade e a realização. O homem a ser formado é aquele que sabe distinguir entre aparência e realidade, entre realização aparente e a realização verdadeira, e aquele que nega a aparência e escolhe e acolhe a realidade, tanto faz que visão de mundo ele escolha. O trabalho de formação educa os membros de todas as visões de mundo para a autenticidade e para a verdade. Ele educa cada um a tratar com seriedade a própria visão de mundo, partindo da autenticidade do fundamento (*des Grundes*), visando à autenticidade da sua meta (BW, 50-1).

É a partir dessa caracterização que identificamos os aspectos essenciais à formação humana, permitindo enfrentar uma questão fundamental: como educar o indivíduo para assumir a responsabilidade no mundo, numa atitude de abertura para o encontro com o outro: Buber trata essa questão à luz da tradição mística judaica, numa rica interpretação em *O caminho do homem segundo a doutrina hassídica*, obra que aborda a problemática do humano com preocupações fundamentalmente pedagógicas. Dentre as significativas questões abordadas, encontra-se o reconhecimento de que o homem autêntico contribui com a transformação do mundo através de sua própria transformação; assumindo o caminho que lhe é próprio. O formativo encontra aí uma expressão significativa, abordada através de seis temáticas: *Autocontemplação*; *O caminho específico*; *Determinação*;

*Começar consigo; Não se preocupar consigo e Aqui onde se está*⁴⁷. Elas se encontram intimamente relacionadas, indicando a necessária vivência do ético em todas as situações da existência. Nele torna-se de fundamental importância a originalidade a ser fomentada em cada pessoa, na recusa a um padrão de conduta. Essa visão pode ser compreendida a partir do contexto, como interpretação dessa mensagem para o mundo. Isso porque as questões abordadas vão além da experiência propriamente judaica, sendo comum aos homens em diferentes lugares e momentos da história. Convém ressaltar que não se trata de uma discussão sobre a educação religiosa, tarefa que Buber rejeitou, tendo conhecido de perto os limites da imposição de um credo religioso no espaço escolar. Ele expõe sua posição de maneira significativa na sua autobiografia, no texto *A escola*. Ele narra sua experiência numa instituição católica na Polônia, na qual havia o que ele denomina de “mútua tolerância sem mútuo entendimento” (FA, 15). As crianças e os jovens judeus participavam das cerimônias e rituais católicos no interior da instituição, independente do credo por eles professado.

Tal experiência, mais tarde, irá servir-lhe de base contra toda e qualquer tentativa missionária, tornando-o um crítico de tais projetos. Assim, podemos indagar: o que justifica, então, um debate sobre aspectos religiosos no debate educacional? Primeiramente convém admitir que o sentido do educativo na filosofia de Buber dificilmente será apreendido dissociado de uma dimensão de transcendência, do aspecto religioso, como o próprio autor admite: “Educação é um todo somente quando ela, enquanto todo é religiosa” (1965, p. 92). Segundo, o religioso aqui não significa considerar o ensino de um conteúdo doutrinário no interior da escola, como é possível observar a partir da experiência vivenciada por Buber. Considerando que a formação contempla as diferentes dimensões do humano, dentre as quais a espiritual, como dimensão essencial a este ser, torna a sua presença no processo educativo uma exigência fundamental. É a partir dessa perspectiva que buscamos compreender o significado de uma *Educação Espiritual* e qual a tarefa pedagógica que cabe ao educador.

O Educativo como Atitude Essencial

A perspectiva de uma educação espiritual pode ser bem compreendida no texto *Sobre o Educacional*, no qual o próprio Buber assinala oferecer uma visão essencial do educativo. Ele parte do reconhecimento de um princípio que impulsiona o educativo: o fato de que o

⁴⁷ Ver a interpretação realizada por Röhr (2003) dessa rica mensagem.

novo irrompe a cada nascimento e com isso nos oferece a possibilidade de *renovação dos humanos*; uma possibilidade histórico-antropológica de “começar de novo”.

Algo que não é dado aos animais, presos a uma configuração instintiva, e imersos em um âmbito que lhes é indiferenciado. Tal possibilidade e condição humana, contudo, está sendo desperdiçada pelas diversas práticas educativas. É preciso garantir que a “força de renovação” que irrompe a cada novo nascimento, possibilite a renovação da humanidade. A partir desse reconhecimento, ele situa o educativo e a responsabilidade do educador. Tal ação pressupõe que sendo o *novo*, o *singular*, o *único* por excelência, a criança dificilmente poderá ser compreendida e educada a partir de visões generalizantes do humano, mas unicamente da realidade, assumindo-a em sua especificidade.

Do Impulso de Criação à Interligação: fundamentos do educativo

A questão do *desenvolvimento das forças criativas* na criança, ou o papel da *criatividade*, impulsionou o debate sobre a educação e esteve no centro das propostas da Escola Ativa na qual a ideia foi assumida como meta prioritária da formação humana, como uma tarefa ou papel da escola. Problematicando a legitimidade dessa meta, Buber indaga acerca do seu limite, pelo questionamento da noção de *criatividade*. Assumindo uma perspectiva conceitual e histórica, discute o significado das mudanças ocorridas com a modernidade, quando a criatividade passa a ser compreendida “como algo que, em alguma medida, seria inerente a todos os homens, a todas as crianças humanas e apenas necessita de formação correta” (UE, 13-14). Para Buber, o criativo não é essencialmente um atributo humano, de forma que se possa considerar em seu desenvolvimento. Ao homem esta condição se apresenta como possibilidade de abertura ao *Tu Eterno*. Nele reside o propriamente criativo. Tal afirmação, não significa o desconhecimento da existência de uma “pulsão autônoma”, que ele denomina de “*impulso de criação*”. Há no homem e na criança humana um desejo de participar no surgimento, no “tornar-se das coisas” – no processo de produção, no qual ela deseja atuar como sujeito. Contudo, essa atuação não se confunde com um impulso ocupacional ou de atividade. Trata-se de um sentir-se envolvido na criação de algo antes inexistente e que surge através da própria ação experimentada de forma intensiva. Uma caracterização aproximada é encontrada no processo de fala, como vivência de algo novo, que embora inscrito nas possibilidades humanas, resulta de um processo singular. Esse impulso se manifesta ainda nas diferentes ações das

crianças em seu cotidiano: na confecção de um artefato simples, nos momentos em que ela se ocupa com a “destruição” de alguma coisa, que pode em seguida, converter-se na criação de novas formas que lhe pareçam interessantes.

Esse debate com a Escola Ativa ou Nova envolve uma problematização da Psicologia (e Psicanálise), sendo evidente a crítica de Buber à visão de humano constituída com base nas abordagens psicológicas. O principal limite apontando por ele é a tendência desta ciência a reduzir a multiplicidade da mente humana à “libido” ou “impulso de afirmação”, generalizando aspectos que apenas expressam parte da pessoa. Argumento que tais aspectos representam apenas um estado degenerativo do humano, não se constituindo em sua essência. Tal leitura, dessa feita, significaria um empobrecimento do humano, na medida em que desconsidera o seu caráter originalmente polifônico. Buber compreende o humano como multiplicidade, e a partir dessa visão é que situa o *Impulso de Criação*, como uma das vozes que o guiam, e que por isso se torna relevante para a educação.

A preocupação com o afastamento de leituras que reduzam o ser humano e o mundo a partir de uma de suas dimensões orienta o trabalho de Buber. Tais posturas são identificadas no campo pedagógico, na ética, na política levando à hipertrofia de uma de suas dimensões, que se converte na única via de interpretação. Perde-se de vista aspectos fundamentais e, em muitos casos, o próprio humano, a sua compreensão, ocorrendo um distanciamento dos elementos que fundamentam a sua formação. A crítica expressa a descrença em tais generalizações, não importando a dimensão que se busque evidenciar, e mesmo independente de sua relevância. Afastando-se desses reducionismos, Buber esclarece o significado do *Impulso de Criação*, caracterizando-o como algo no humano que “nunca se transforma em avidez, porque ele não tem em vista um ‘ter’; apenas um fazer” (UE, 15). Reconhecendo a fertilidade, a força do criativo, o seu papel nas diversas experiências humanas, indaga acerca da contribuição de sua expansão, estimulada pelo ato educativo e em vista da formação humana: “Acaso não deveria, a partir daqui, na medida em que essa coisa que nos é cara se deixa efetivar e desenrolar de forma livre, não deveria gorar de êxito a formação da pessoa humana, tantas vezes sonhada e malograda?” (Ibid., 16).

Mas o que se evidencia em suas críticas, mesmo que elas se constituam em meio a uma reconhecida abertura para o diálogo com os múltiplos posicionamentos, revela uma disposição de ir até a raiz da questão, descortina o próprio limite desse impulso, que sendo essencial não é definidor. Buber atribui tal papel a influência das *forças formativas*:

“aquelas forças fundamentais que ainda não são étnicas e tampouco são de natureza religiosa, mas as duas coisas em conjunto e, mais ainda coisas diferentes” (BW, 42). Elas não se restringem à cultura de um determinado povo, embora só por meio dessa cultura se dê a formação; assim como não é de natureza estritamente religiosa, pois não está circunscrita a determinado credo, embora tenha no religioso seu fundamento. São forças primordiais que se encontram no humano: a capacidade de se *interligar*, de se vincular ao outro. O trabalho formativo consiste, pois, em abrir o caminho para essa origem, para essa *realidade*, pois nela se encontram as *forças formativas* que verdadeiramente irão formar os indivíduos.

Considerando essa especificidade do educativo, Buber reconhece a impossibilidade de uma atuação imposta de forma a manipular o educando nessa direção. O educador é um *guia* cuja tarefa é direcionar o educando para essas forças. Ele não dá forma ao educando; não imprime nele sua visão; não realiza um modelo pré-estabelecido socialmente. Ele não dispõe dessas forças, mas tão-somente da vontade de conduzir o educando, possibilitando a ele abrir-se para essa atuação. A ação educativa consiste nesse movimento, e como ela será realizada poderá nos indicar se podemos ou não falar em formação.

Tal compreensão funda-se na condição originária do humano. É olhando para essa realidade primeira, a realidade da *criança*, que poderemos entender melhor a questão e a sua importância para uma antropologia filosófica e para a educação. Para isso, é preciso retomar a origem das palavras-princípio, em sua gênese no mundo da criança. Elas “provém de uma realidade natural: a da palavra-princípio *Eu-Tu*, de um vínculo natural; a palavra-princípio *Eu-Isso*, do fato natural de distinguir-se de seu meio” (ET, 27)⁴⁸. Essa relação íntima, o vínculo originário é vivenciado por todos os seres humanos na “vida pré-natal”. Tal vivência é algo marcante para o homem, assumindo características de um vínculo cósmico e constituindo-se em referência para a vida. Buber a define como uma “imagem secreta de um desejo”, que não significa anseio de retorno, mas “a nostalgia da procura do vínculo cósmico do ser que se desabrocha ao espírito com seu Tu verdadeiro” (Ibid., 28). Essa vivência é suplantada pela “vida pessoal”; ruptura que, embora pontualmente efetivada pelo ato de nascimento, ocorre

⁴⁸ Sobre essa distinção como *fato natural*, aprofundar BUBER, M *Distância Originária e Relação*. O termo *vínculo*, do alemão *Verbundenheit*, é utilizado por Buber nas três partes de *Eu e Tu*, sendo pouco comum na linguagem corrente, afirma Zuben (2003, p. 160). Continua o autor: “É de difícil tradução. De certo modo Buber nos oferece um paradigma (...) Trata-se de uma determinada relação entre dois seres que não é mera justaposição, nem relação causal, nem conexão (...) Vínculo denota uma relação íntima entre dois seres”.

de forma processual para a criança, que é levada a “substituir a ligação natural, que a unia ao universo, por uma ligação espiritual, isto é, a relação” (Ibid., 29). Nesse processo, o homem em formação apropria-se do mundo, na vivência do encontro, na reciprocidade do face-a-face. A criança vive a relação *Eu-Tu* na medida em que o corpo explora o mundo apreende dele sensações fundamentais, atitudes e gestos que expressam a “originalidade da aspiração de relação” (Ibidem). Aquilo que convencionamos denominar de “experiência” dos objetos, com os quais ela se defronta, não resulta de meros reflexos, mas de um confronto que se passa na fantasia, com um parceiro vivo e atuante, que podemos denominar de *impulso de interligação*⁴⁹, enquanto “instinto de tudo transformar em Tu” (Ibid., 30).

Buber reconhece o caráter primordial do *impulso de interligação* na vivência originária, cuja transformação em “coisa” resulta de uma ação posterior advinda “da dissociação das experiências primordiais, da separação dos parceiros vinculados” (Ibid., 30). É nessa perspectiva que podemos reconhecer a precedência da *relação*: “No princípio é a relação, como categoria do ente, como disposição, como forma a ser realizada, modelo da alma; o *a priori* da relação; o Tu *inato*” (ET, 31). Da mesma forma, ele justifica a exigência de que ela se efetive, pois como seres de relação, somente na medida em que encontramos um Tu, em que lhe endereçamos a palavra, realizamos essa possibilidade essencial.

Essa caracterização fundamental nos permite reconhecer o limite das tentativas de restringir o humano a um âmbito determinado. Tal fragmentação tende a ignorar esse estado originário e que permanece como referência, como *nostalgia* de uma vivência plena, constituída na unidade proporcionada pelo *vínculo cósmico*. A passagem desse universo a outro não é algo estanque, mas gradativo. Trata-se da “saída do mundo primordial indiviso, não formado ainda, de onde o indivíduo físico já se desligou pelo nascimento, mas não ainda o indivíduo corporal, integral, atualizado que só pode realizar esta passagem gradualmente, à medida que entre nas relações” (Ibid., 32). A relação é assim a condição para a efetivação do humano. Tornamo-nos humanos através dos *vínculos* significativos que estabelecemos, os quais se fundamentam nessa condição primordial.

O vínculo com o outro é, dessa forma, um aspecto fundamental ao humano. Essa perspectiva antropológica tem sido assumida por diferentes pensadores contemporâneos. Mas, desde Kant, esse aspecto, sob óticas diferenciadas, tem se colocado como justificativa para a essencial condição

⁴⁹ Traduzimos a expressão encontrada em *Eu e Tu* como *Instinto de relação* por *Impulso de Interligação*.

de educabilidade humana, decorrente de uma condição de inacabamento desse ser. Kant (1993, p. 73-4) afirma que o “homem é a única criatura que precisa ser educada (...). A espécie humana deve pouco a pouco, por seu próprio esforço, tirar dela mesma as qualidades naturais da humanidade”. Diferente de outros animais, seres determinados, o humano não é definido por instintos, mas vai se modelando ao longo de uma história pessoal e coletiva. A ausência de determinações biológicas, assim como sua condição originária já assinalada, o torna essencialmente dependente do outro, reconhece Buber: “O homem se torna Eu na relação com o Tu” (ET, 32). A sua identidade é constituída na relação com o *outro*. Não somos sem o outro; ele é a nossa possibilidade de ser. Eis o aspecto mais significativo da nossa humanidade⁵⁰.

A consciência do Eu se constitui de forma processual, na vivência de um face-a-face, que aparece e desvanece, e nesse movimento ele se vai revelando. Em todos os momentos em que o Tu da relação desvaneceu-se, até o surgimento do *Eu*, ele nem por isso, tornou-se um *Isso*, em “um objeto de uma percepção ou experiência em ligação como será doravante, mas ele se tornou, de algum modo, um *Isso* em si, por hora inobservável aguardando o ressurgimento de um evento de relação” (ET, 32-3). O mesmo não ocorre a partir do momento em que o *Eu* se desliga desse universo, pois, com a sua efetivação, também se instaura uma nova atitude face ao mundo. Temos então a palavra-princípio *Eu-Isso* desconhecida na situação originária, mesmo quando esse, em sua transformação, tomava consciência de si como *Eu*. É nesse processo que o homem passa, verdadeiramente a fazer experiências das coisas, classificá-las, quantificá-las. Isso não quer dizer que as qualidades agora catalogadas não fizessem parte do evento de relação, mas somente agora ele é capaz de ordená-las “em conexão espácio-temporal-causal” (Ibid., 34)⁵¹.

A partir do afirmado podemos compreender as restrições ao *impulso de criação*, ao qual se sobrepõem à atuação das *forças formativas*; a fragilidade dele e a impossibilidade de atribuir-lhe tal relevância. Buber

⁵⁰ Charlot (2000, p.52) caracteriza essa a *condição social* do humano, considerando o conjunto das relações sociais como aspecto determinante e indissociável da condição de inacabamento. O homem sobrevive por nascer em um mundo, pré-existente, estruturado; mundo de relações sociais e simbólicas. O autor assinala com isso o caráter *excêntrico* do indivíduo humano, cuja essência originária resulta das relações que ele estabelece.

⁵¹ Espaço e tempo são categorias que se redefinem quando se trata do Tu, dada a exclusividade do face-a-face, “tudo o mais aparece como cenário”; é a partir dele que o Tu emerge, mas ele “não pode ser nem seu limite nem sua medida”. O mesmo ocorre em relação ao tempo, que é vivido como “um instante”, cuja dimensão puramente intensiva não se define senão por ele mesmo” (ET, 34).

afirma que o *impulso de criação* “entregue a si mesmo não leva a duas formações indispensáveis para a edificação de uma vida humana verdadeira: ele não leva ao participar de uma coisa e para a entrada na reciprocidade [*Gegenseitigkeit*]” (UE, 17). E nessa perspectiva, o impulso de criação não conduz necessariamente à vivência do coletivo. A origem dessa impossibilidade encontra-se na própria essência da vida criativa, um fazer de caráter unilateral e que, por isso se constitui como experiência solitária.

Nesse caso, embora tenhamos nos acostumado a ver o trabalho como experiência coletiva, todas as vezes que se vivencia o ser atuante numa relação comunitária, em um trabalho coletivo, já não se segue mais o *impulso de criação* (cf. UE, 17). Entregue unicamente a esse impulso, o homem não conhece e nem cultiva a reciprocidade; ele não pode cultivá-la com a obra, com a qual não se tem uma relação *Eu-Tu*. O humano, enquanto ser de relação tem unicamente no outro, para o qual dirige a palavra, e que a ele responde verdadeiramente a possibilidade de entrar em relação, e viver a reciprocidade plena, pois, nessa “esfera a relação é manifesta e explícita: podemos endereçar e receber o Tu” (ET, 7). Daí se conclui que a vida autoral é essencialmente solitária. Uma solidão que independe da boa ou má recepção de suas obras. Nessa constatação reside o principal limite de fundamentar o educativo nesse impulso, cuja consequência pode ser “um novo e doloroso isolamento do ser humano” (UE, 17). Trata-se de uma crítica radical a um dos pilares da pedagogia moderna.

Dessa forma, mesmo considerando a riqueza da experiência a partir do *impulso de criação*, e todo aprendizado que a criança experimenta por intermédio do fazer, que não ocorreria pela mera observação, ou da instrução teórica, há algo que não se aprende aí: o tornar-se sujeito, “o seu dizer eu, assim como também não se aprende o dizer tu” (Ibid., 18). Para essa vivência, o *impulso de interligação* (*Verbundenheit*) é fundamental. Ao agirmos segundo a interligação nos movemos pelo “desejo de que o mundo se torne para nós pessoa presente (...) que nos acolhe, nos reconhece assim como nós a ela, que se confirma em nós, assim como nós nela” (Ibid.). Esse ato originário de confirmação mútua, que decorre do entrar em relação, é constitutivo do humano e fundamento do educativo.

O *impulso de interligação* pode ser percebido no cotidiano, nas relações essenciais que estabelecemos, das quais a imagem da expectativa da criança em relação à presença da mãe antes de dormir apresenta-se como um ícone. Buber descreve de maneira singela essa experiência e conclui que, nesse momento, o que a criança experimenta não é nem o desejo de usufruir ou dominar um ser humano, nem de fazer algo a partir de si, mas experimentar a *interligação* (cf. UE, 18). Essa é a expectativa daquele que

anseia pelo outro e espera que ele o confirme no seu ser, que o guarde em seu ser. Revela-se aqui um aspecto sutil desse vínculo, como percepções que atravessam o imaginário da criança, como resposta que ela vê a um chamado: a necessidade de cuidados, proteção e aceitação daquele que se encontra na condição de novo no mundo⁵².

Intencionalidade e Coerência: a *seleção do mundo* como tarefa educativa.

Uma das críticas fundamentais de Buber à ideia de desenvolvimento das *forças criativas* na criança refere-se ao fato de que ela trás implícita a visão de um ser pré-formado, desconhecendo que o devir do humano não é um simples desabrochar, uma vez que se trata de um ser histórico. Mesmo reconhecendo a existência de disposições prévias, tais como capacidade de perceber, imaginar, de dar sentido ao mundo, que fazem parte da singularidade do humano, tais disposições só podem ser compreendidas na concretude da nossa existência. Elas serão atualizadas conforme uma ampla ação, as múltiplas influências que a pessoa recebe, as quais interagem com o momento propriamente formativo. Por isso, Buber afirma que o “mundo gera o indivíduo como pessoa, o mundo, todo o meio ambiente – natureza e sociedade – ‘educa’ o ser humano...” (UE, 20).

O mundo aqui compreendido abarca uma diversidade de aspectos que atuam. Assim, ao indagar sobre “o que” e “quem” verdadeiramente educa, reconhece que o humano não se permite simplesmente modelar pela ação direta do outro, mas apenas na medida em que essa ação ocorra de modo espontâneo, quando a ação educativa é constituída pela própria vida do educador e, por conseguinte da comunidade educativa na qual ele se encontra. Diferentes fatores atuam sobre a criança: a luz, o ar, as plantas, os animais, tudo o que ela é capaz de vivenciar atua sobre ela. O ambiente natural atua sobre a criança, sem que ela tome consciência dessa atuação, e essa é também a condição para educar. Por isso, podemos afirmar com Buber que “a comunidade educa na medida em que ela está presente. Pode-se também dizer: o indivíduo educa, na medida em que está presente” (SC, 90). A educação requer a influência de uma pessoa, ou de um conjunto de

⁵² A ideia de *natalidade* de Arendt expressa bem a questão ao afirmar como essência da educação o fato de que esses seres *nascem* para o mundo; no reconhecimento da *autoridade* como pressuposto do educativo, que se manifesta na responsabilidade do educador em proteger o mundo (tradição) e o novo (criança); responsabilidade “ao mesmo tempo pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (2000, p. 235).

pessoas sobre outro, ocorre unicamente na ausência de resistência, por meio da espontaneidade da relação.

Assim, embora a liberação das *forças criativas* seja um pressuposto para a educação, tais forças vão além do impulso de criação e incluem a *espontaneidade*. O poder educativo reside na ação espontânea do educador, que atua de modo decisivo sobre o educando, mais do que qualquer teoria, pois quando “ele educa, o faz com a sua existência pessoal” (SC, 90); quando ele é capaz de, em sua ação, revelar a sua posição em face de uma situação que é sempre singular, posto que humana, histórica. A ação educativa realiza-se na medida em que o educador se deixa guiar pela própria realidade, assumindo as suas solicitações; deixando ao educando a possibilidade de arriscar-se nesse caminho. Sem a direta correspondência com a existência pessoal não há educação, por melhor estruturada que ela pareça, por mais ilustre que seja o educador. Ela é o fator determinante de uma educação para a comunidade. Nesse caso, a autêntica vida de relação entre os membros, assume um caráter formativo, pois não basta falar em comunidade: é preciso vivê-la. A questão é significativa e se insere na tradição filosófica e pedagógica, que assinala o seu conteúdo prático⁵³.

O reconhecimento dessa ampla influência sobre o indivíduo, permite considerar a educação, no sentido do ato intencional como uma escolha do mundo, realizada pelo educador, uma vez que o todo não é educativo: “O que nós chamamos educação, quer dizer a educação consciente e intencionada, significa *seleção do mundo* atuante pelo ser humano; significa uma seleção do mundo recolhida e demonstrada no educador...” (UE, 20). A força da educação reside no próprio educador; na pessoa dele é possível encontrar aqueles elementos fundamentais do mundo eleitos como modo de ser. A possibilidade de o mundo assumir um caráter formativo reside nessa presença. O ato educativo requer a *coerência* pessoal, cuja relevância a torna um imperativo na ação educativa, devido à exigência da necessária correlação entre aquilo que se pensa, afirma e faz. Não pode educar quem não é capaz de unificar esses momentos. O mundo selecionado pelo educador é aquele que ele mesmo vive autenticamente.

É esse, propriamente, o significado e a tarefa da ação educativa: ser capaz de eleger no mundo, e expressar no próprio ser aquilo que verdadeiramente tem força formativa, porque possibilita o pleno

⁵³ Na filosofia socrático-platônica, assim como na filosofia aristotélica encontramos a afirmação de um “modo de vida”, um “viver de acordo com” (cf. Aristóteles, 1996; Platão, 1996).

desenvolvimento humano. A partir dessa perspectiva podemos diferenciar a educação em sentido *lato*, daquela em *strito senso*, a educação propriamente dita, pela intenção que o educador assume de atuar sobre o ser do educando. O indivíduo recebe múltiplas influências do mundo, ele é formado através desses múltiplos interrelacionamentos, que atuam sobre ele. O educador é mais um componente que se distingue dos demais pela *vontade* (*Willen*) de atuar (cf. UC, 56); a intencionalidade da sua ação reside nessa responsabilidade. Contudo, é uma intencionalidade sempre indireta, manifesta na única força que ele tem: o condensar o mundo em si mesmo.

É preciso, pois, situar o significado dessa intencionalidade e sua relação com a sociedade moderna. Nesse contexto, a escolarização converte-se numa característica antropológica dessas sociedades (cf. Sacristán, 2001, p. 35), em que se evidencia a necessidade de uma instituição especializada na educação, assim como de um especialista, o professor (cf. Enguita, 2004). Ora, o pensamento de Buber surge no contexto de crise da modernidade, mas também em um momento de grande expressão desses ideais no campo pedagógico com a universalização da escola. Diferente de outras épocas, quando essa profissão não se encontrava ainda generalizada e que o educar fluía de forma indireta, por meio da participação do educando nas atividades nas quais ele era aprendiz. Com a modernidade, a escola torna-se o local privilegiado da formação, sendo as demais instituições minimizadas nesse papel, assim como no lugar surge o profissional, que assume essa tarefa intencionalmente. Nessa experiência a educação revela o seu caráter paradoxal: enquanto “deixar atuar uma seleção do mundo”, expressa na pessoa do educador, deve considerar que, mesmo reconhecendo que um verdadeiro atuar sobre outra pessoa ocorre por graça, como ato espontâneo. Com efeito, deparamo-nos com uma intencionalidade que se configura através da escola, e de um especialista nessa arte.

O homem que educa toma o lugar do homem que naturalmente atua como mestre e com isso se abriu o perigo que esse fenômeno novo, a saber, a vontade educativa, se perverta em arbitrariedade; que o educador realize a escolha e a atuação a partir de si mesmo e da sua noção do educando, mas não a partir da realidade dele (UE, 35).

Buber destaca a especificidade da educação, quando a instituição escolar assumiu um papel relevante, em razão das significativas mudanças ocorridas. A descrição desse quadro histórico, não significa um lamento, que

aponte as perdas nesse processo. Ao contrário, Buber reconhece esta realidade como algo inevitável, tal como o foi o desenvolvimento da técnica, revelando a singularidade do caminhar da humanidade que se encontra marcado por perdas que “secretamente se tornaram ganhos” (UE, 20). Nessa perspectiva, o ganho maior para a educação se revela naquilo que se descortina com essas mudanças: “O educacional perdeu o paraíso da pura espontaneidade e agora conscientemente se tornou servo no campo para ganhar o pão da vida. O educativo mudou, mas só nessa mudança ele se revelou na questão da *interligação*” (Ibid., 21). O formativo se manifesta como um atuar *secreto* que possui uma *força reluzente*, por ser assim; um atuar intencional, um agir consciente no educando. Nesse momento, o educador assume a *responsabilidade* de um atuar autêntico, no qual ele seleciona e representa aqueles elementos do mundo com força formativa.

Entre a Liberdade e a interligação

A intencionalidade que caracteriza a educação, enquanto um atuar secreto, depara-se com uma questão fundamental: o *problema da liberdade*. Trata-se de uma categoria própria ao educar, cuja presença nesse campo encontra-se marcada por limites, se se pretende assumi-la como tarefa principal da educação. Trata-se de uma questão de difícil problematização por colocar em evidência um conceito sobre o qual também se erigiu o projeto educativo moderno, mas também de todas as áreas do humano, que se encontram povoadas por ele. Fala-se em liberdade religiosa, política, econômica, científica, pedagógica. As históricas polêmicas no campo educativo que opõem *coação* e *liberdade* foram expressas na classificação das pedagogias em tradicional e nova; questões tão bem conhecidas dos educadores. Contudo, esses não são pólos essencialmente opostos, na verdade revelam mais proximidades do que diferenças. Se não há uma identidade pela similaridade das práticas, marcadas por suas distintas posturas, há uma similaridade nos seus efeitos, em razão dos princípios que as orientam. Essa, porém, não parece uma questão resolvida, em razão da primazia da liberdade no discurso educativo ou dos riscos de suprimi-la, sobretudo, pelas marcas que trazemos de experiências autoritárias e que nos impedem de enxergar os limites daquilo que defendemos como verdade inquestionável, considerando-a como *princípio*. Com efeito, não se pretende aqui negar a liberdade, mas identificar as sutilezas inerentes e pouco reconhecidas de tal concepção e assim também perceber o seu verdadeiro significado. Para isso, afirmar o seu potencial é tão importante como identificar os seus limites.

A liberdade tem sido muitas vezes expressa em seu aspecto absoluto, como valor máximo a ser alcançado pelo ser humano. Nesse caso, convém indagar acerca do seu lugar na educação. Para Buber, ela é o ponto de partida sem o qual não é possível realizar o ato educativo; cabe à “liberdade oferecer o chão a partir do qual a vida verdadeira se ergue, mas não o fundamento” (UE, 22). A liberdade do desabrochar constitui-se em “nosso poder de vir-a-ser”, mas não o devir substancial, que é constituído através das relações que estabelecemos. O homem é livre na medida em que é capaz de vivenciar uma relação autêntica com o outro, como afirma Buber, a “liberdade na educação é a possibilidade de poder se *interligar*” (Ibid., 23). Tal afirmação num contexto em que o problema da liberdade é essencialmente relevante nos remete ao sentido à história desse *princípio*, que assumiu significados múltiplos, para compreender a questão. A questão para Buber são as bases sobre as quais a sociedade moderna erigiu-se, no questionamento da legitimidade da *tradição*; um processo que levou à crescente ruptura com os elos que ligava à tradição e o aprofundando dessa separação. Com isso atribuímos à liberdade um papel que não lhe é próprio, e o resultado é um quadro de exacerbação em que ela se converte em objetivo e em um bem substancial. A crítica é dirigida à realidade na qual a liberdade se apresenta como fundamento, teorema ou programa, tarefa que ele qualifica como “façanha arriscada”, que dispensando os elos da tradição, constitui-se num “arriscar-se no vazio”. O sentido dessa questão se expressa na afirmação seguinte:

Presenciamos o que, em sua verdade, significa tornar-se livre de um elo: isso significa que, no lugar de uma responsabilidade que foi compartilhada com muitas gerações, coloca-se a responsabilidade inteiramente pessoal. Vida a partir da liberdade é responsabilidade com pessoas ou é uma farsa patética (UE, 24).

Podemos, assim, entender a afirmação que somente podemos estabelecer uma contraposição verdadeira com a *interligação*, que em sua essência guarda princípios diferenciados. Nessa perspectiva, à liberdade está assentada no papel que atribui à *interligação* – na compreensão de que o humano se constitui unicamente na *relação*, no *diálogo*. Nela se encontra a possibilidade da realização plena no mundo: “Somos seres aos quais está sendo dirigida a palavra; pensando, falando, atuando, criando, interagindo podemos nos tornar seres que respondem” (Ibidem). É na resposta que se

situa o significado da responsabilidade no mundo. Uma resposta que mesmo que carregada das nossas insuficiências, pode ser considerada reta e responsável. É nessa perspectiva, que também se reconhece o papel auxiliar, orientador da tradição na qual a pessoa pode se apoiar, sem com isso se furtar à responsabilidade pessoal. É a partir dessa rica e complexa elaboração que Buber situa o educativo e a sua mudança em face da decadência dos elos com a tradição.

Entre “Eros” e “Vontade de Poder”: O Caráter *ascético* do educacional

Essa caracterização do educativo pode ser compreendida ainda no confronto com dois conceitos também centrais às concepções pedagógicas apontadas. Trata-se de *Eros* e *Vontade de Poder*. Considerados como princípios educativos, possíveis de serem relacionados às filosofias de Platão e de Nietzsche, e, respectivamente, às peculiaridades das pedagogias nova e tradicional. Buber nos conduz num rico e desestabilizador debate, no qual busca desvelar o sentido de um princípio educativo, que “somente pode ser uma relação fundamental que encontre nela mesma sua realização” (Ibid., 25). Apontando o limite dessas posturas, em se tornarem fundamentos do educativo, Buber aponta o que considera o sentido original desses conceitos. *Eros* e *Vontade de Poder* se configuram tão somente como “paixões da alma”, podendo a educação ser para eles “apenas uma área ocasional”. Esclarece que originalmente o “velho” educador, enquanto realmente educador, não foi um homem de vontade de poder, mas alguém que se apresentou como agente da tradição, responsável pela transmissão dos valores herdados; alguém que se colocava como representante do mundo diante do educando, no “encontro entre o cosmos da história e o eternamente novo dela” (UE, 25).

Esse quadro que representa a “Antiga educação” pode e foi utilizado de forma abusiva a partir da vontade de poder (*Machtwillen*). A moderna pedagogia “tradicional” se erige no momento em que a tradição encontra-se relativizada. A afirmação do cogito, o princípio da autonomia da Ilustração é expressão da ruptura com a legitimidade da tradição⁵⁴. Nesse contexto de fragilidade ou mesmo de desaparecimento da tradição encontramos-nos diante de uma situação em que a “vontade de poder torna-se convulsiva e fica furiosa quando todas as autorizações começam a ruir; isto é, quando toda a validade mágico-poderosa do patrimônio desaparece” (UE, 25). Nesse

⁵⁴ Sobre a relação entre autoridade e tradição ver também Arendt (2000, p. 127ss).

momento, o educador se encontra tão somente afirmando seus próprios interesses e não mais o coletivo ou do indivíduo em formação.

É nesse contexto que também se insere o *Eros*. Ele “encontra na nova situação educacional abrigo como a vontade na antiga” (Ibid., 27). É importante ressaltar que o significado atribuído a *Eros* se distancia daquele conceito presente no “mito dos filósofos”, e mesmo dispensando tal significado. Buber opta por tratar do que ele considera “facticidade da vida presente”, como possibilidade de sua melhor explicitação. Nesse caso, o significado *Eros* é constituído a partir do que considera próprio ao masculino: interesse pelo prazer, que se concretiza no desfrutar outros seres humanos (cf. Ibid., 27). É ainda a possibilidade de escolha do amado, escolha por inclinação. Tais aspectos afastam o educacional do *Eros*, pois se de um lado desfrutar seres humanos é absolutamente contrário ao educativo, de outro, a possibilidade de eleição desse amado, em nosso contexto é impossível: o “amante em *Eros* elege o amado, o educador, o educador de hoje, depara-se com o educando” (Ibid., 27). Buber descortina a realidade do educativo em sua efetividade:

Eu vejo, a partir dessa situação a-erótica, a *grandeza* do educador moderno – de forma mais pronunciada, ali onde ele é professor. Quando ele entra pela primeira vez na sala de aula, aí ele os vê sentados em bancos, indistinta e aleatoriamente jogadas, figuras falhas e bem formadas, rostos animalescos, nulidades e nobres – indistintamente misturados: como o presente da criação; seu olhar, o olhar do educador, os aceita a todos e os acolhe (UE, 27).

Tal condição, que se apresenta como facticidade ao educador na modernidade, em muitos aspectos se assemelha ao que vivenciamos em nossos dias, em instituições educativas públicas e privadas, da escola básica e do ensino superior. Uma realidade trágica e bela – porque trágica – marca o exercício da docência, o ser professor; na singularidade do momento, que revela a grandeza e a especificidade do educativo. Uma condição que nem de longe se assemelha à tradição grega. Ao professor é vetado o suposto privilégio da escolha do seu “amado”, e sendo assim, em sua capacidade de acolher o diferente – assumindo a complexidade da situação que se lhe apresenta como tarefa, revela a verdadeira ação educativa. É nesse reconhecimento de que a educação se realiza em meio a uma realidade não

escolhida, na responsabilidade com a vida que lhe é confiada, na qual devemos intencionalmente atuar, que se situa o significado do educativo. Sobre tal realidade não podemos “intervir nem de forma erótica, nem de forma a exercer a vontade de poder” (Ibid., 28), em razão dos limites dessas duas posturas, que implicam em considerar a pessoa como objeto, coisificando a relação.

Essas posturas podem ser associadas à diferenciação entre o *propagandista* e o *educador*, cada um expressando atitudes essencialmente distintas: de um lado a *imposição* do outro a *abertura*. O propagandista se relaciona com os homens como se fossem coisas, impondo-se seja pelo domínio, seja pela sedução. Ele desconhece a necessária *abertura* que deve imperar na relação autêntica, postura assumida pelo educador, que atua sobre os educandos como indivíduos, como seres singulares, que se encontram sob sua responsabilidade de auxiliá-los na tarefa de tornar-se pessoa única.

Todo ser com características pessoais mostra-se para ele como incluído num tal processo de atualização e ele sabe pela própria experiência que as forças atualizadoras estão cada vês mais empenhadas numa luta microscósmica com forças contrárias. Ele aprendeu a se compreender como um auxiliar das forças atualizadoras (DD, 150-1).

Com isso se estabelecem alguns elementos constitutivos do educativo. Apenas na medida em que “determinada pela lei das distintas formas de convivência entre dedicação e reserva, intimidade e distância” (UE, 28), pode-se compreender a relação formadora, como experiência de “*ascese* em prol da responsabilidade por um âmbito da vida que nos foi confiado, sobre o qual nós temos que atuar, mas a gente não pode intervir nem de forma erótica nem de forma a exercer a vontade de poder” (Ibid.). Essa vivência encontra-se entrelaçada com o significado do humano, cujo princípio originário se assenta no duplo movimento de *distância* e *relação* (cf. DR). A *distância* fundamenta e possibilita a possibilidade de *relação* autêntica, que pressupõe o *outro* enquanto individuação que me chama e ao qual respondo e confirmo na sua alteridade. Nesse processo o determinante é a própria realidade, a pessoa que está sendo educada. Caso contrário corre-se o risco de constituir o educativo assentado ora no domínio do outro, ora na sedução. Cair em uma ou outra postura pode significar um perigo de

proporções pouco consideradas, mas que certamente o distancia do educar, aproximando-se em muitos casos da mera charlatanice.

Diálogo e Responsabilidade: o sentido próprio do Educativo

Afirmar o caráter ascético do educacional não significa considerá-lo apartado de Eros e do Impulso de poder. Não é possível compreender o educacional dissociado deles. Contudo, a ligação que se estabelece pressupõe que ambos absorvam “em si a essência do educacional” (UE, 30), deixando-se guiar pelos mesmos princípios que o caracterizam: uma vivência que se constitui de forma autêntica, no encontro dialógico, como a “*experiência do lado oposto*”, na qual a pessoa, por um momento, “*experencia a situação comum a partir do ponto de vista do outro*” (Ibid.); vivenciando aquilo que o outro vivencia; sentindo aquilo que o outro recebeu tal como ele mesmo. Essa duplicação do gesto conduz a pessoa a abdicar do simples gozo, no caso de Eros, assim como retroceder o impulso de poder. E é só na medida em que tanto o impulso de *poder* como o *Eros* forem vividos segundo essa experiência, ou seja: como se fosse em si mesma, e a partir do outro, que podem ser reconhecidos como posturas educativas. Contudo, alerta Buber, não se pretende afirmar que

o ser humano ao qual sucede tal coisa deva, a partir de agora, sentir de tal forma duplamente em cada encontro – isso talvez despontencializaria o seu impulso; mas aquela experiência extrema o *presentifica* ao outro para todo o tempo: ocorreu uma transfusão depois da qual uma mera atuação da subjetividade não mais é possível, não mais é suportável ao agente (EU, 31).

Esse envolvimento no outro, a ponto de nos fazer abdicar dos impulsos de gozo e poder, possui o caráter eventual do *encontro*, como acontecimento marcado pela abertura daquele que se dispõe à relação e pela gratuidade do acontecimento no qual ambos estão envolvidos. O que se espera é que, dada a própria intensidade do acontecido, ele se mantenha como referência, como memória viva nas demais situações, impedindo os relacionamentos coisificantes. O sentido pleno da relação é vivido como presentificação do outro; compreendendo o que ele sente, pensa e percebe como sua realidade, como processo vital dessa pessoa. A essa completa

presentificação do outro Buber denomina de *Umfassung*⁵⁵. Não se trata de empatia ou intuição (*Einfühlung*). Ele descarta tal proximidade, em razão das essenciais diferenças, uma vez que a empatia se caracteriza pela “dissolução da realidade na qual se participa”, da concretude, para um adentrar-se no outro, como um “transportar-se para dentro e para além”. Na vivência da *Umfassung* temos exatamente o contrário. Nela ocorre a

expansão da própria concretude, preenchimento da situação vivida, presença completa da realidade na qual se participa. Seus elementos são: em primeiro lugar, uma relação de algum modo formada por duas pessoas; em segundo, um processo experimentado por ambos de forma conjunta, no qual em todos os casos um dos dois participa ativamente; em terceiro, o fato de que esta pessoa, sem perder qualquer coisa da realidade sentida de sua própria existência ativa, simultaneamente vivencia a partir do outro (UE, 32).

Nessa descrição percebemos os aspectos próprios da *relação dialógica*. A *Umfassung* é o ponto de reconhecimento do diálogo autêntico, seja numa conversa, seja no silenciar, situações nas quais se vivencia o ser do outro. É segundo essas referências que podemos situar os princípios anteriormente discutidos – *Eros* e *Vontade de poder*. Sendo eles ressignificados podem voltar a ser referências para o educativo, posto que assim expressem a “dialogização das relações por eles determinadas; justamente por causa disso eles significam a entrada do *impulso de interligação* [*Verbundenheit*] com os outros seres humanos e na responsabilidade para com eles como um âmbito de vida conferido e confidenciado por ele” (Ibid.).

Constituindo-se pelo elemento da *Umfassung*, a relação educacional pode ser condensada na palavra *confiança*, em razão da responsabilidade inerente a esse processo. Buber caracteriza de forma singela esta vivência através do exemplo da criança que ao cair da noite aguarda a palavra da mãe

⁵⁵ A expressão é traduzida por *envolvimento*, como o fez Zuben (*Eu e Tu*, 1979), *compreensão profunda/mútua* e *abrangeência/abarcamento*. Em todas essas denominações ela está relacionada a um movimento de compreensão do outro, que implica no colocar-se na situação na qual ele se encontra, a partir da forma como ele propriamente compreende à situação e, ainda assim, não deixar de senti-la em si mesmo, por isso ele a denomina de *experiência do lado oposto*.

antes de dormir, já assinalado. Com efeito, ele chama a atenção para o fato de que “algumas crianças não precisam esperar: porque elas sabem que ininterruptamente se lhe é dirigida a palavra, em um diálogo que nunca termina” (UE, 33). Tal situação condensa toda força da confiança que move a relação educativa; confiança enquanto certeza de presença que acolhe o outro em sua singularidade; que dirige a palavra; conforta e fortalece, preparando para novas e mais complexas relações.

A ideia de confiança se encontra entrelaçada com a discussão acerca do criativo: o *novo* que irrompe a cada geração, e que assim requer o adulto que lhe apresentará o mundo e que pode se responsabilizar por ele, como representante do mundo. *Responsabilidade* é o sentido da confiança que se apresenta como um pressuposto do educativo. Ela não se confunde com os sentimentos dos confidentes, embora os inclua; confiança é algo mais abrangente e abarca o próprio significado que esse adulto representa na relação da criança com o mundo, capaz de oferecer a ela uma confiança também no próprio mundo. É através daquela pessoa que o mundo também se revela para a criança:

confiança no mundo, porque existe este ser humano – essa é a obra mais íntima da relação educacional. Visto que essa pessoa existe, o absurdo não pode ser a verdadeira verdade, mesmo que disso ele ameace alguém. Visto que essa pessoa existe, com certeza existe escondida a luz na escuridão; há salvação no desespero; o grande amor na apatia dos conviventes (UE, 33).

A *confiança* revela a dimensão essencial do educativo, como relação dialógica na qual o educador se coloca como um representante do mundo, pessoa que assume verdadeiramente sua *responsabilidade*. A relação educativa se realiza na presentificação de um para o outro, constituindo-se na reciprocidade. Contudo, e por ser educativa, ela difere de outras relações, e é o sentido que a *reciprocidade* assumirá nesse contexto, que define a especificidade do diálogo no educativo e da própria relação educacional. Nela a reciprocidade

não pode ser a da *Umfassung*, mesmo que a verdadeira relação do educador para com o educando esteja fundamentada justamente nesta. Nenhuma relação retira como essa sua vida interna

do elemento da *Umfassung*; nenhuma outra, contudo, é remetida, como essa, completamente à unilateralidade e com ela perde a sua própria essência (UE, 34).

O diálogo educativo, fundado na *Umfassung*, enquanto “experiência do lado oposto”; encontra-se marcada pela unilateralidade, pois a relação educativa vive a reciprocidade de forma parcial. Essa parcialidade advém do fato de que o educador vivencia a plenitude da *Umfassung*, enquanto que o educando não faz essa experiência em sentido pleno⁵⁶. Ao educador torna-se um imperativo fazer a experiência do lado oposto, mas não ao educando, para quem é apenas parcialmente possível. Se assim ocorresse, o fato descaracterizaria o educativo. Essa distinção nos permite compreender o que essencialmente define o educativo, sem com isso negar o diálogo como seu princípio, pois é também princípio do humano, embora que colocando essa relação no seu verdadeiro patamar, sem ilusões desnecessárias, e ainda assim, assumindo-a como essencialmente dialógica. Podemos entender melhor essa questão, a partir de uma caracterização das três principais formas de relação dialógica, enquanto marcada pela vivência da *Umfassung*.

A primeira forma Buber caracteriza como *abstrata e recíproca*. Associada à vivência espiritual, às experiências intelectuais; nas situações em que se confrontam pontos de vista, crenças, etc., diferenciadas. Nesses momentos é possível ocorrer um mútuo reconhecimento da legitimidade do outro; aquilo que se lhe apresenta como necessidade e sentido, sem com isso incorrer numa “relativização” de convicções. Temos a superação por parte das duas pessoas envolvidas de um “conhecimento da verdade, mas somente a verdade do ser e o ser verdadeiro do ente” (UE, 34). Trata-se do reconhecimento do outro na sua diferença, na sua alteridade. Essa diferença não é apenas um fenômeno ocasional, mas a própria condição da relação e da verdade, marcada pela parcialidade dos pontos de vista. A relação dialógica assim constituída indica a necessidade da rejeição de um conhecimento que se coloca acima das pessoas. Por isso podemos afirmar, por exemplo, que as diferentes doutrinas religiosas como a cristã, a islâmica, ou a judaica, sendo formas de conhecer não podem estar acima das pessoas, pois a verdade não é esse conhecimento, mas o Ser nas suas manifestações.

⁵⁶ Essa questão é problemática, sobretudo se considerarmos os referenciais nos quais se fundam a *Pedagogia Libertadora*; marcada pela certeza, mais do que pela esperança, de a relação educativa é plenamente dialógica, constitui-se num duplo e simultâneo movimento em que educadores e educandos se encontram, um vivendo a experiência do outro – educadores-educandos e educandos-educadores.

A segunda forma, denominada de *concreta e unilateral*, tem sua expressão mais singular na relação educacional, fundamentada “numa concreta experiência da *Umfassung* unilateral” (Ibid., 35). Tal atitude decorre de um suspender, mesmo que temporário “da *Umfassung*, que justamente para o educacional não é uma ideia meramente regulativa como em outros âmbitos, mas uma realidade constitutiva, de tal forma que o educativo ganha a sua verdadeira força própria com a constante retomada desses atos e a interligação é constantemente renovada com eles” (UE, 35-6).

Nesse caso, ao pensar o educativo apartado da *Umfassung*, o educador se distancia daquilo que propriamente educa. É em face desse quadro complexo que se situa a realidade educacional; uma realidade que não é constituída por figuras “especiais”, mas por pessoas comuns, que abraçam a causa da educação na grande maioria das vezes sem a real compreensão do significado dela. Contudo, pessoas que assumindo como profissão atuar no ser de outros seres, não podem ignorar que a educação se constitui como experiência do lado oposto, buscando aproximar-se daquele não-fazer do mestre, cujo atuar ocorre por si só. Uma atuação sentida por ambos e a partir da qual o educador precisa perceber qual o seu papel na relação com a outra pessoa, buscando compreendê-la na sua singularidade, como algo concreto, pois não basta imaginar “como é a individualidade dessa criança; mas também não basta que ele experimente a criança de forma intelectual e então a reconheça; só quando ele a capta e percebe a partir do outro lado, com isso atua naquele outro ser humano” (Ibid., 36). Esse aspecto, verdadeiramente, distingue a relação educacional da relação abstrata: ela é um abraçar concreto. Contudo, dada a especificidade do educativo, já afirmado anteriormente, a *Umfassung* nessa dimensão não pode ser mútua. Ele “vivencia o ser educado do educando, mas aquele não pode vivenciar o educar do educador. O educador se situa nos dois lados da situação em comum, o educando apenas num” (Ibidem).

Essa é a realidade da reciprocidade na educação. O educador estabelece relações verdadeiramente dialógicas com o educando, assumindo-o em sua concretude como ato freqüente, diário, e não esporádico; um ato que se realiza com a pessoa singular – de uma pessoa para outra pessoa, sabendo que apenas a um dos lados da situação educativa será dado experienciar a plenitude da *Umfassung*, posto que no momento em que também ele, o educando “consegue se lançar e vivenciar o outro lado, a relação educacional seria rompida ou transformar-se-ia em amizade” (Ibid., 37). Essa é a terceira forma de relação dialógica; uma relação fundada na experiência da *Umfassung*, porque *concreta e recíproca*. Ela “é o verdadeiro

abraçar mútuo das almas humanas” (Ibid.). A responsabilidade assumida pelo educador possibilita o desenvolvimento do processo de *Auto-educação* (*Selbsterziehung*), que se constitui no ocupar-se do educando com o mundo, e não consigo mesmo. O mundo é aquele encontrado como seleção realizada pelo educador e que ele representa em sua própria existência. Nessa perspectiva, compreende-se o significado da *responsabilidade* e a própria força educativa, “as forças construtivas do mundo”. Tais forças são definidas por Buber como “eternamente as mesmas, trata-se do mundo na inter-relação, do mundo voltado para Deus” (EU, 38).

A afirmação nos encaminha para três questões fundamentais. A primeira refere-se à possibilidade de considerarmos o que foi dito como o “princípio” da educação, sua norma e máxima fixa. Contudo, Buber se distancia das máximas, dado o caráter eminentemente cultural delas, pois aquilo que assim denominamos em educação é apenas o que se fez em determinadas épocas. A cultura cria uma linguagem para expressá-la e, portanto, a própria época marca a compreensão da educação.

O segundo aspecto revela a historicidade da questão está relacionado ao fato de que o *educativo* se manifesta nas *épocas de crise* e nelas encontra o seu verdadeiro significado. Trata-se de uma importante afirmação, pois há uma tendência a olhar nostalgicamente para as situações históricas de crise, ou desequilíbrio social, como se elas tivessem o poder de destruir a essência da educação, um tesouro perdido, que será reencontrado somente quando a realidade voltar ao seu equilíbrio. Contrário a essa visão, Buber reconhece que apenas em tais momentos é possível falar no educativo propriamente dito. Em épocas em que a cultura já se encontra bem fixada não restam muitas, ou mesmo outras possibilidades à educação, que tende a assumir a dinâmica da própria realidade, num mero ajuntamento de forças atuantes no mundo, um processo de incorporação que age sobre o educando. É na ruína das vinculações com a tradição que se manifesta “a responsabilidade pessoal com o educativo que, em última instância, não pode amparar o peso de suas decisões em nenhuma igreja, em nenhuma sociedade, em nenhuma cultura, sendo a única diante do ente” (Ibid., 38-9).

Buber expressa sua crítica aos dois tipos de educadores que surgem em tempos de crise. De um lado, aquelas “personalidades” fortemente vinculadas às formas aparentes desse mundo e do outro, aqueles que permanecem no lamento das formas genuínas do passado. Nenhum dos dois – assevera Buber, importam na verdade do acontecimento. Só aqueles que se “responsabilizam pela substância viva”, independente de possuírem credibilidade ou não, podem verdadeiramente ser considerados educadores.

Tais situações destituídas de certezas são marcadas pela *santa insegurança*, de que nos fala *Daniel*.

Em tais contextos a indicação do *para onde* e *sobre o que* deve versar a educação, revela o desconhecimento da situação, pois quem afirma um modelo universalmente válido, ignora a realidade concreta e tende a apontar para formas “localizadas acima das cabeças de todo mundo” (UE, 39), no dizer de Buber. Tais respostas são impossíveis em situações de crise, pelo caráter desestabilizador dessas, que assim se configura justamente pela impossibilidade de uma resposta universal; épocas nas quais tais referências se perderam. Emerge daí a terceira questão, que expressa dimensão de transcendência do educativo na visão de Buber, para quem, nesses momentos, nada há mais “do que a imagem de Deus” (Ibid.) que orienta a ação do educador. Trata-se, contudo, de uma imagem que não se pode definir; que não se condensa em formas teóricas, manifestando-se tão somente numa atuação indireta, como um “não-fazer”. É isso que também caracteriza, define a resposta do educador contemporâneo que assume essa responsabilidade; e uma compreensão do sentido desse não-fazer se revela na medida em que ele, o educador entra mais profundamente na *Umfassung*.

Com efeito, a questão fundamental é a *decisão pessoal* que caracteriza a ação educativa. A educação envolve uma responsabilidade para que a pessoa encontre o seu caminho em direção à transcendência. Tais questões nos permitem voltar ao debate inicial, relativo ao desenvolvimento das *forças criativas*, cuja ideia fundamental revela uma visão do humano capaz de abrir-se para a criação. Essa abertura que se compreende na relação autêntica com o outro, como expressão da relação com o *Tu Eterno*. É partindo desse princípio que Buber aponta os limites e as possibilidades de uma educação para a comunidade. Para ele, toda e qualquer mudança significativa encontra-se indissociavelmente ligada a uma decisão, a uma responsabilidade que, mesmo assumida coletivamente, requer a tomada de posição de cada um individualmente.

Considerações Finais

Percebemos nessas elaborações a preocupação de Buber em estabelecer um debate que partindo de pontos de vista diferentes e respeitando essas posições, busca apresentar uma alternativa em relação ao sentido da formação, não simplesmente em sua visão conceitual, mas enquanto experiência que se encarna na história humana, e que reconhece a concretude da existência como referência para o atuar. Com isso ele nos ajuda a compreender e identificar os elementos que verdadeiramente

contribuem na formação do humano. Buber põe em evidência aspectos pouco discutidos, ao mesmo tempo em que propõe uma visão essencial da educação. As questões problematizadas vão descortinando o verdadeiro sentido do educativo. Na avaliação que ele faz da sua época e nas proposições que ele apresenta, identificamos o olhar do filósofo e do educador. Do intenso engajamento com essas questões, resulta também a busca de uma concepção educativa que atenda às exigências da singularidade do humano, como alternativa na constituição de um mundo mais humano.

O verdadeiro trabalho formativo é conduzir o homem a uma vivência autêntica, que o possibilite a interligação com o mundo, face ao qual se compreende a defesa incondicional da solidariedade, do vínculo entre os humanos, através de uma vida na comunidade. Tal perspectiva representou a resposta de Buber às condições históricas do mundo no qual ele viveu; um contexto marcado por uma espécie de patologia, que ele caracterizou como “dissociação vital”. Considerando que nos tornamos humanos através da relação com o outro, seu pensamento constitui-se numa denúncia de uma condição desumanizante. Para essa realidade, a sua resposta é agir em conjunto com outros homens. É este o sentido de sua abordagem educativa: a defesa da formação de pessoas capazes de se proporem metas e conduzirem suas vidas coerentemente. Essa tarefa requer a unidade entre o caminho escolhido e aquele que se vislumbra alcançar, diante do qual o educador exerce um papel de *guia*, perspectiva encontrada em diferentes contextos da obra de Buber, revelando também como ele se vê a si mesmo como teórico e educador.

Nessas elaborações revela-se o caráter essencialmente transcendente da educação, como princípio inerente à sua filosofia dialógica, que reconhece que a “relação com o ser humano é a verdadeira imagem da relação com Deus” (ET, 119). É nessa convicção que se fundamentam as ideias do filósofo e educador Martin Buber, para quem educar pressupõe assumir a responsabilidade para que a pessoa encontre o seu caminho em direção à transcendência; caminho que se constitui pela possibilidade da *interligação*. É na interligação que situamos o educativo, enquanto experiência essencialmente dialógica, porque fundada no elemento da *Umfassung*, expressão do autêntico diálogo, que permite ao educador compreender o significado da sua presença na relação com o educando, identificando não apenas o que agrada ou desagrade a ele, mas verdadeiramente aquilo que se apresenta como necessidade e alimento em seu caminhar, da mesma forma como o leva a perceber o que não pode oferecer como experiência do limite a que se encontra submetido todo ser

humano. A fala de Buber ecoa em nossos dias, assumindo uma legitimidade que mesmo resguardada a especificidade do seu contexto, permite-nos lançar, por meio dela, um olhar sobre a nossa tão complexa realidade, marcada pela pluralidade em seus diversos campos, mas ainda mergulhada nas mais diversas formas de radicalismos, que tal como as posições relativistas expressam a ausência de compromisso com o *outro*.

A identidade entre diálogo e educação nos remete à compreensão de que ele não é uma simples estratégia pedagógica, mas a própria essência do educativo. Tal convicção, com tudo o que ela pode significar para a humanização do homem, permite-nos situar a questão educacional como fundamental ao pensamento de Buber e, mais que isso, considerar os princípios educativos que derivam dos seus trabalhos o seu grande legado para a humanidade (cf. KLUBACK, 1993, p. 336). Esse referencial nos permite compreender o significado e os limites da práxis educativa, os quais se agravam quando o educar, frágil de princípios, não é capaz de ser expressão autêntica do formativo. Assim, a própria *intenção*, que diferencia a atuação do educador de outras, pode perder o seu sentido. Uma intencionalidade constituída de forma indireta e que, sendo assim, revela que a única força do educador é condensar o mundo em si mesmo. Um mundo que, sendo estranho à criança, tornar-se-á aceitável a ela à medida que alguém a toma pela mão. Não foi essa a tarefa histórica dos pedagogos antigos: caminhar com a criança, no intuito de protegê-la dos perigos existentes durante o caminho? Não será esta, ainda hoje, a tarefa dos educadores: de guardiões do novo e do mundo, no dizer de Arendt, sem o qual o novo se encontra no mero vazio? Para isso, há um pressuposto indispensável ao educar: a *confiança*, em razão da responsabilidade inerente a esse processo, que representa a atitude necessária ao educar.

Referências Bibliográficas

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BUBER, M. *A lenda do Baal Schem*. Trad. Fany Kon e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2003 (BS).
- BUBER, M. *Daniel. Dialogues on realization*. Trad. M. Friedman. New York: McGraw-Hill Book, 1965.
- BUBER, M. Distanza originaria e relazione. In. *Il principio dialógico e altri saggi*. Trad. Andréa Poma. 2ª ed. Torino, Itália: Edizione San Paolo, 1993. (DR).

BUBER, M. *Do diálogo ao dialógico*. Trad. Marta E. de S. Queiroz e R. Weinberg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982. (DD)

BUBER, M. *Eu e Tu*. Trad. N. Aquiles von Zuben. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (ET)

BUBER, M. *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*. Trad. Gianfranco Bonola. Magnano:Edizioni Qiqajon, 1990. (CH)

BUBER, M. *Nachlese*. Heidelberg: Lambert Schneider, 1965.

BUBER, M. *Reden über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider – Heidelberg, 1969.(RE)

BUBER, M. *Sobre comunidade*. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987. (SC)

BUBER, M. *Socialismo Utópico*. Trad. Póla Civelli. 2ª. Ed. São Paulo: Perspectivas, 2005. (SU)

BUBER, M. Über Charaktererziehung. In. *Reden über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider – Heidelberg, 1969. (UC)

BUBER, M. Über das Erzieherische. In. *Reden über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider – Heidelberg, 1969. (UE)

ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KANT, I. Lições sobre educação. Trad. Ferdinand Röhr e Leda Dantas. In. *Tópicos Educacionais*, v. 11, n. 1\2, 1993, p. 73-80.

KLUBACK, W. Martin Buber: um exilado na terra de Israel. Trad. Marcelo P. Marques. In *Revista Síntese Nova Fase*. Vol 20, 1993, pp. 323-339.

REZENDE, A. M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez; Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 38).

RÖHR, F. *Ética pedagógica na educação espiritual – um Estudo Comparativo*. Trabalho apresentado no 1º. Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, Recife, 2002.

RÖHR, F. O Caminho do homem segundo a doutrina hassídica, por Martin Buber – Uma contribuição à educação espiritual. In. *Studium – Revista de Filosofia*, n. 12, Dez., 2003, p. 7-28.

SACRISTÁN, J. G. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTIAGO, M.B. *Diálogo e Educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber*. Tese de Doutorado, Recife: UFPE, 2008.

SINDONI, P. O sonho de uma existência unificada. In. PENZ, G.; GIBELLINE, R. (Orgs.). *Deus na filosofia do século XX*. Trad. Roberto L. Ferreira. São Paulo: Loyola, 1998, p.193-203.

ZUBEN, N. Aquiles von. *Martin Buber: cumplicidade e diálogo*. Bauru, SP; EDUSC, 2003.

PARTE II: DEBATES

CAPÍTULO 6

ESPIRITUALIDADE EM DIÁLOGO

Ferdinand Röhr

Diante da tarefa de comentar e dialogar sobre as contribuições dos meus colegas, encontro-me, tendo em vista a riqueza enorme de ideias e afirmações sobre a espiritualidade e o caminho para vivenciá-la, no dilema sobre o que privilegiar dos inúmeros aspectos válidos a serem debatidos. Optei por me debruçar mais sobre os trabalhos que apresentam aspectos com que estou menos familiarizado ou em relação aos quais tenho sentido certo distanciamento da minha própria posição. Essa opção não tem nada a ver com o julgamento de qualidade dos trabalhos. Considero todas as contribuições dos meus colegas de elevada relevância e alta qualidade, parabenizando-os e agradecendo, desde já, o privilégio de entrar em diálogo com os mesmos. Ao mesmo tempo, peço desculpas se os meus comentários não alcançam o intencionado, fato que pode ser esclarecido nas réplicas às quais todos têm direito. Nesse sentido, concordo bastante com a contribuição de Policarpo, mesmo não tendo, nem de longe, um aprofundamento semelhante ao dele na filosofia budista e no pensamento junguiano, os quais indica como principais fontes de inspiração da sua abordagem. Sinto, no trabalho de Policarpo, e não só nesse trabalho, um vínculo especial da reflexão com a prática de vida. É interessante perceber que as indicações que levanta para uma vida que nos permite contato com a espiritualidade estão se encontrando em ampla sincronia com o pensamento de Buber, temática de Betânia. Na contribuição de Betânia, não vejo discordâncias na interpretação que apresenta relativa às reflexões pedagógicas de Buber. Nesse caso, resta-me comentar o meu relacionamento com o pensamento de Buber, podendo antecipar que se trata de um pensador dos mais estimados por mim. O trabalho de Aurino tem um especial valor, por abrir a discussão pela ótica da Psicologia. Parece até natural que sinto mais dificuldades na aproximação conceitual das questões. Acredito que explicitações em relação à terminologia utilizada, por ambas as partes, podem revelar mais consonâncias do que discórdias. O único ponto que me parece polêmico e significativo, ao mesmo tempo, encontra-se no texto de Alexandre.

Não acredito que se trata da posição de Alexandre, mas a de Foucault que ele apresenta. Iniciamos as nossas considerações logo com essa polêmica.

A contribuição de Alexandre aponta, de fato, para uma surpresa na trajetória do pensamento de Michel Foucault. Admito que isso se deve em larga escala ao fato de que não sou um leitor assíduo de Foucault, nem reservo maiores simpatias pela filosofia dele, apesar de considerar muitas das suas análises elucidativas, mesmo não concordando com as conclusões extraídas delas. Diante disso, uma das últimas expectativas que poderia reservar a esse autor, a partir da trajetória intelectual dele, seria um voltar-se para a temática da espiritualidade. O primeiro pensamento que veio a minha mente, tomando consciência dessa reviravolta de Foucault perto do fim da sua vida, foi o conceito de “Grenzsituation”, situação de limite, elaborada por Karl Jaspers. Ele reconhece como situações de limite a morte, a doença, a luta que implica poder, ser submetido ao acaso e envolver-se inevitavelmente em culpa. Coincidentemente Foucault também refletiu muito sobre o poder, porém de uma forma distinta de Jaspers. Aparece na sua obra o poder como um tipo de determinação externa, prevalente oculta da nossa vida que, na sua aceitação costumeira, gera falsas imagens de si, do outro e da estrutura social. O pensador francês não demonstrava muito otimismo nas possibilidades de escapar do poder onipresente. Para Jaspers o poder é situação limite, pois ninguém é capaz de viver sem lutar para se sustentar, direta ou indiretamente em atos baseados no exercício do poder. Se eu mesmo me nego a utilizar qualquer tipo de poder, preciso necessariamente de outras pessoas que o usam para garantir o meu sustento. Situações limites, nesse sentido, que de fato são inevitáveis e insuperáveis em última instância para o ser humano, não têm, em Jaspers, meramente um caráter negativo e restritivo. Existe, ao mesmo tempo, a possibilidade de assumir existencialmente a responsabilidade diante da situação de limite. Percebendo essa situação, estou obrigado a decidir e, nessa decisão, assumir o que sou. Para Jaspers, na decisão existencial, não estou criando ou construindo a mim mesmo como eu ou sujeito. Estou me encontrando, e mais ainda, estou me encontrando, de fato, somente diante da transcendência. Lógico que Foucault não aceita um pensamento que acredita na possibilidade de se encontrar algo de orientação na nossa subjetividade, além do discurso socialmente introjetado. Mas essa não aceitação não invalida a suspeita de uma estreita ligação entre a mudança do foco do seu pensamento e o fato de que Foucault se confrontou existencialmente com a situação limite da sua doença que, diante dos tratamentos disponíveis na época, colocou-o diante da iminência da morte em curto prazo de tempo.

Não parece à toa que o domínio dos impulsos e das nossas paixões tornou-se temática para o autor, que a consonância entre o discurso e a vida prática começou a ser considerada essencial na vida baseada na filosofia,

que a vida intemperante é impeditiva e a ascese é favorável à sabedoria. A nova forma de pensar parece um apelo aos discípulos para não cometer o mesmo deslize consigo mesmo, de não se contentar com um pensamento o mais crítico possível, se não viver em consonância com esse pensamento. Fato é que Foucault não cuidou de si o suficiente, deve ter se confrontado existencialmente com a situação limite da culpa, e coloca, diante da face da morte, o imperativo de cuidar de si na base da sua filosofia tardia. Com toda a sua capacidade de analisar hermeneuticamente, ele identifica nos pensamentos gregos e romanos os expoentes desse aspecto da Filosofia sem, porém, deixar de fazer uma “limpeza” dos pressupostos metafísicos que sustentaram o pensamento da época. Nesse aspecto ele continua o Foucault de antes. Farei, inicialmente, algumas considerações a respeito desse fato, para, em seguida, tecer comentários em relação ao quadro histórico dos conceitos de Educação e formação que Alexandre fornece no início do seu texto.

Os pressupostos metafísicos do nosso pensar sobre a espiritualidade, de fato, precisam de uma atenção e discussão constantes. Nem fica claro no texto de Alexandre até que ponto ele se identifica com a exclusão da metafísica na proposta foucaultiana para uma vida orientada na espiritualidade. Nesse caso, vou me confrontar com a posição de Foucault e aguardar o posicionamento de Alexandre, que acredito ser mais diferenciado do que o de Foucault. Não pretendo fazer isso de forma isolada. A problemática da Metafísica aparece, de forma e ênfase bem distintas, também nos textos de Aurino, Betânia e Policarpo. Aurino deixa transparecer, no seu texto, que é de fato tarefa da nossa época abandonar a Metafísica, que aposta numa substancialidade do sujeito, e não acreditar em algo que é de sempre e continuará para sempre. O texto de Policarpo, ao contrário, é repleto de apelos para entrar em contato com a nossa unidade essencial, para realizar a tendência do próprio Self, ou, referindo-se à tradição budista, escutar o “espaço básico” ou o “vazio luminoso” que representa o divino na realidade da qual fazemos parte. Policarpo não fala em construir ou criar a nossa interioridade, para ele “o caminho da espiritualidade está mais relacionado a reconhecer e cultivar a nossa individualidade” (p 84). Só podemos reconhecer ou ouvir quando já existe algo não criado por nós. Nesse sentido, Policarpo fala de um aspecto não construído e não criado da natureza, portanto misterioso de toda a realidade (cf. p 99 f).

Enxergar esse aspecto da realidade não significa, para Policarpo, perder de vista o aspecto mutável da realidade, quando ele fala taxativamente que “todas as nossas identidades têm prazo de validade”

(p.101). Estamos nos confrontando, portanto, com a questão da relação entre mudança e permanência, entre o acidental e a essência e, em última instância, entre o imanente e o transcendente.

É uma polêmica que no nosso âmbito cultural se iniciou, no mais tardar, com os pré-socráticos Parmênides e Heráclito e não chegou ao fim até hoje. Trata-se de uma questão que a nossa razão em investigação científica nunca vai responder de forma definitiva e segura. De experiências e fenômenos de mudança o mundo está cheio de provas. Neste caso, a questão não é a existência ou não da mudança, mas da permanência. Aurino fala da filosofia perene que, de fato, aponta para estrutura da realidade em geral e da humana em específico, que permanece, que se revela com semelhanças surpreendentes em diferentes espaços culturais e geográficos. Ao mesmo tempo polemiza contra tudo o que indica estruturas preexistentes, substâncias imutáveis ou princípios absolutos. O teor do texto de Aurino indica que esse último posicionamento é tributário das tendências pós-modernas da filosofia, mesmo ele apontando também incoerências em termos dessa corrente. Ao mesmo tempo, essa visão vai ao encontro da posição budista da percepção ilusória que temos da realidade, quando acreditamos na substancialidade dela. Aurino revela-se favorável a essa visão. De outro lado, os quatro princípios nobres do Budismo abrem perspectiva para superação da ignorância e a própria filosofia budista fala de uma clara luz como princípio último da realidade que é eterna e imutável, em consonância com os aspectos misteriosos, mencionados no texto de Policarpo.

Podemos nos servir dessas afirmações para analisar a questão à luz do nosso modelo de multidimensionalidade. A hipótese que poderíamos levantar seria a seguinte: as dimensões mais densas são mais propensas a mudanças. E as dimensões, quando se tornam mais sutis, tendem mais para estruturas sólidas e permanentes. À primeira vista parece fácil contestar essa hipótese. Já nas ciências fazemos a diferença entre as chamadas “duras”, que tratam da matéria, da natureza, e as “viajadas”, que tratam da psique e das construções mentais e culturais dos seres humanos. Por outro lado, as certezas mais duradouras e atemporais encontramos na lógica e na matemática que são realidades da nossa mente. Porém, trata-se de certezas que só se sustentam por dentro de um âmbito axiomático preestabelecido. A certeza absoluta que podemos adquirir sobre o teorema de Pitágoras está atrelada ao e limitada pelo sistema de axiomas euclidianos.

Uma certeza mais significativa para o ser humano encontramos nos momentos da nossa vida que Jaspers chama de existenciais, em que sentimos um apelo incondicional que nos chama para sermos autênticos conosco. Não

se trata de uma certeza que se impõe dogmática ou externamente. O indivíduo tem liberdade de adesão ou não. Abandonamos, portanto, nessa certeza, o âmbito da validade universal para todos. Todavia, quanto mais a pessoa se abre para esse tipo de certeza, mais ela se revela incontestável e incondicional para ela. Não é um caminho em que a pessoa enxergue um fim definido; podem existir desvios, paradas e enganos. Não é um caminho em que se fecha para os poréns que nele aparecem. Não se dispensa uma reflexão crítica em nenhum momento e, mesmo assim, aumenta a certeza na medida em que o meu comprometimento vivencial com ela se solidifica. Estamos falando sobre nossas certezas no âmbito espiritual, que vislumbram algo do absoluto sem poder fixá-lo ou comprová-lo. Assim, posso reconhecer, por exemplo, o princípio da não violência como verdade absoluta, mesmo tendo clareza de que a grande maioria dos homens, pelos mais variados motivos, não se identifica com ele e, mais ainda, mesmo na condição da aceitação do princípio, preciso ainda enxergar a impossibilidade em cumpri-lo perfeitamente. Posso reconhecer que a vida e existência de tudo têm um sentido próprio, mesmo que esse, na realidade, não se efetue de forma linear ou imediata. Posso reconhecer que a nossa tarefa é amar incondicionalmente, mesmo tendo consciência das inúmeras dificuldades que temos com ela. No nosso caminho espiritual, reconhecendo a mutabilidade de tudo o que nos é acessível na nossa condição humana, entramos em busca daquilo que é válido, que é duradouro, que se aproxima do eterno. Mesmo tendo certezas de que as nossas condições não permitem saber ou possuir esse eterno ou absoluto, não resta sombra de dúvida de que ele existe e de que a nossa luta em prol dele não é vã. Não faltam testemunhos confiáveis para a possibilidade de alcançar essa certeza interior na história da humanidade. Se nós sentimos um forte desconforto quando pronunciamos o caminho espiritual dessa forma, temos os desvios históricos em mente que esse caminho sofreu, principalmente em função da tendência de prescrever o caminho espiritual para o outro, impor supostas verdades espirituais e usá-las como instrumentos de poder e violência. Em outras palavras, não precisamos abrir mão de uma crença numa verdade única, absoluta e eterna. Não precisamos tachar um pensamento desse como ultrapassado, romântico, arcaico ou metafísico no sentido pejorativo. Com a negação da tradição e possibilidade da metafísica, nego a espiritualidade.

Precisamos abrir mão, sim, da ideia de que podemos alcançar essa verdade na nossa condição de seres humanos atrelados à matéria física, a estruturas emocionais e mentais limitantes e captá-la de forma adequada, numa linguagem direta e unívoca. Nenhum dos clássicos que aludiram à questão da realidade transcendente-espiritual deixou de tematizar a

impossibilidade de uma comunicação satisfatória sobre ela. A nossa linguagem mantém-se aquém, abordando a espiritualidade. Além de precisar considerar a nossa caminhada como inicial, necessitamos nos abster da nossa tendência à generalização. Cada ser é individual, diferente e único, portanto deve encontrar o seu próprio caminho.

Levando em conta esses aspectos, temos que reconhecer que jamais vai existir uma prova objetiva, empírico-racional da existência de algo perene. Na imanência reina a mudança e os indícios de algo mais duradouro não se sustentam, em última instância diante da razão. Nesse reino imanente se constrói, desconstrói e reconstrói, se cria e recria. Transcendendo à imanência, podemos ter vislumbres do eterno. Quem não os tem pode até questionar as vivências daqueles que os tem. O que não se pode negar é a possibilidade de ter essas vivências. Betânia deixa claro que Buber enxerga bem nitidamente esse fato. Buber afirma de si que não tem nada para ensinar, pois, para o que quer transmitir, não existe uma linguagem adequada. Nesse sentido ele usa a imagem de levar o outro para a janela, que separa o imanente do transcendente, a fim de que o outro tente enxergar, ele próprio, vislumbres do eterno. O texto de Policarpo é rico em considerações relacionadas aos pressupostos para ouvir aquilo que é incondicional, não criado em nós. Essas considerações, além das próprias experiências envolvidas, têm base explícita na tradição budista, na psicanálise junguiana e numa literatura vasta não citada por ele. O que explica essas confluências? Seria fácil, por exemplo, encontrar no texto de Policarpo todos os seis aspectos que Buber indica no seu “caminho dos homens”, inspirado na tradição hassídica que Betânia apontou no texto dela: 1) a necessidade de uma autocontemplação por causa da tendência do ser humano de não só tentar esconder-se de Deus, como simboliza a narração bíblica em relação a Adão após haver cometido o pecado, mas principalmente de nós mesmos, dos nossos defeitos ou sombras, na linguagem assumida por Policarpo; 2) o reconhecimento da nossa individualidade como seres únicos, individuais e insubstituíveis, a partir do qual temos a tarefa de encontrar o próprio caminho em vez de tentar imitar o dos outros ou seguir princípios supostamente universais; 3) a determinação que exige que avancemos em passos comedidos e seguros, evitando todo “orgulho espiritual”, que só resulta em experiências ilusórias e movimentos em zigue-zagues; 4) a necessidade de começar por nós mesmos as mudanças necessárias para solucionar os conflitos inter-humanos. Cada um tem a responsabilidade de iniciar o seu caminho espiritual. Se todos aguardam os mesmos passos dos outros, nada se movimenta. E a tarefa básica nesse começar constante é cuidar da coerência entre o pensar, falar e agir, exigência imperativa, da qual

Foucault também se convenceu; 5) o problema de superar os nossos egoísmos. Até a própria ânsia de viver a espiritualidade pode camuflar o desejo de conquistar o céu ou a iluminação só para mim. Temos que cuidar de nós, mas não enquanto fim em si. Temos que ter em vista o mundo em sua eterna incompletude, para nos engajar nas necessidades e tarefas que solicitam nossa intervenção; 6) finalmente, pensar em solucionar os problemas deste mundo num golpe de mestre revela, atrás de uma suposta boa vontade para com todos, uma motivação profundamente presunçosa, petulante e arrogante. De quem não cuida do mundo “aqui onde está”, quer dizer na situação corriqueira do seu dia a dia, de quem não adquire segurança, estabilidade e constância nas tarefas humanas que encontramos na vida cotidiana com as pessoas e coisas que estão próximas a nós, não podemos esperar capacidade de gerenciar ou transformar realidades de âmbito maior.

Acredito que boa parte das pessoas, mesmo as com boa vontade de contribuir positivamente na humanização da humanidade, fica assustada diante do tamanho da exigência ligada a uma vida de realização espiritual. Mas sentimos uma consonância, nesse sentido, nos autores que tratam da preparação do homem para uma vida espiritual que não desvia ou isola o homem do mundo, mas que pensa na realização dele mesmo nela. É nesse caminho que desenvolvemos as nossas sensibilidades necessárias para escutar sempre mais nitidamente quem somos e para o que estamos sendo chamados neste mundo. Raras vezes experimentamos *insights* que geram, em instantes, certezas profundas. Via de regra é a luta diária com erros e acertos que revela o nosso ser e lugar no mundo. Acrescentamos a esse caminho, nada fácil, a dificuldade de expressão e fundamentação racional das orientações encontradas para nossa vida.

Fica evidente que o caminho mais curto é negar a possibilidade do contato com o perene e absoluto. Quem vivenciou, pelo menos em alguns momentos, a exigência de algo incondicional em si, sente-se, via de regra, constrangido ao expressar esse fato, por não poder contar necessariamente com a compreensão dos demais. Sinto a cada vez que, em meios acadêmicos, dou espaço para se expressar sobre tal tipo de vivência, um alívio, senão um sentimento de libertação por parte dos alunos condicionados a discursos exclusivamente racionais. É incontestavelmente mais difícil tentar expressar algo de uma vivência espiritual do que negar, criticar ou ridicularizá-la. Mesmo uma vida coerente, orientada na espiritualidade, não convence necessariamente. A nossa mente tem a possibilidade de interpretar qualquer ato altruísta como egoísta ou egocêntrico. Não podemos provar a pureza das nossas intenções, portanto é

fácil suspeitar delas. Olhando esse fato, social e culturalmente, podemos até falar de uma epidemia de criticar indiscriminadamente tudo o que não se sustenta diante da racionalidade, mesmo sabendo por A mais B que ela mesma não oferece uma base para orientar as nossas vidas. Nesse sentido, lanço um desafio para as aguçadas mentes analíticas dos foucaltianos e demais racionalistas, se a luta deles mesmos contra a crença humana na substancialidade de si mesma e da realidade mesma em sua última instância, não tem base em narrativas modernas introjetadas socialmente, das quais eles mesmos são vítimas. Sem dúvida, do ponto de vista da racionalidade, supor a substancialidade do sujeito e da realidade, em última instância, é uma crença. Como não há prova, supor a insubstancialidade é, diante da mesma racionalidade, também uma crença. De onde vem o direito de achar, que a crença na insubstancialidade é mais verdadeira e superior à crença na substancialidade? É por causa do dogmatismo e totalitarismo, aos quais a falsa crença na substancialidade levou? A crença na insubstancialidade também pode se tornar dogmatismo.⁵⁷ Encontramos, até em meios acadêmicos, indícios de uma ditadura do nada tem valor ou do nivelamento de todos os valores. Sei, definitivamente, que Alexandre não tem, em absoluto, nada a ver com essas posições. Nesse sentido, pergunto aos adeptos do respeito à diferença e alteridade, por que estão combatendo a crença em algo substancial e absoluto e não somente as falsas formas de crença, baseadas em tentativas de universalização e dogmatização? E mais ainda, por que não estão de olho, com a mesma criticidade, nos adeptos da insubstancialidade que em larga escala estão criando dogmatismos em prol dessa posição? Estamos no mesmo barco na denúncia e no confronto dessas

⁵⁷ A vivência de uma posição cética, sem ser dogmática, experimentei na minha própria prática pedagógica. Em vez de negar simplesmente a substancialidade, a posição intelectual mais honesta é afirmar que a pessoa não tem feito ou percebido vivências de tal tipo. Recordo-me de um aluno que numa sequência de aulas sobre a relação EU e TU em Buber afirmou que não tinha experimentado na sua vida vivências que se enquadrassem nas sempre e necessariamente insuficientes caracterizações desse autor. Anos depois me relatou haver vivenciado uma relação EU e TU e, partindo desse momento, ter identificado vários outros momentos anteriores em que estava passando por situações de relação dialógica num sentido profundo. As minhas aulas não foram o suficiente para que ele identificasse as vivências EU e TU passadas, mas geraram as condições de perceber uma no futuro, que, quando aconteceu, abriu também os olhos para as passadas. O que se pode fazer é tentar esclarecer o outro sobre as características da espiritualidade no âmbito no qual isso é possível e apelar para que ele esteja aberto para os momentos em que o contato com ela se viabilize. Existe a possibilidade do outro se abrir ou fechar para essa vivência. O educador não tem domínio sobre isso e quando tenta sê-lo, deixa de ser educador. No nosso pensar, uma atitude de fechamento ou a não identificação de um evento espiritual na própria vida não justifica a negação da possibilidade.

falsas formas de fé, em que acreditar significa nada mais nada menos que tomar por verdade algo que não podemos saber, e a “certeza” dessa verdade depende da adesão por coerção ou violência aberta de mais e mais adeptos. O que não podemos aceitar é identificar qualquer tipo de crença no absoluto com essas falsas formas de fé. A fé que procuramos na espiritualidade não é um mero tomar algo por verdadeiro. É algo que tem que se sustentar no exame sincero de si mesmo, nos questionamentos críticos da nossa responsabilidade e nos desafios da humanização do mundo em que vivemos. Vale ainda a alerta de Jesus de Nazaré sobre os profetas: “Assim, pois, pelos seus frutos os conhecereis”. (Mateus 07:20). Mas, como a avaliação dos frutos não escapa, em última instância, da ambivalência da nossa racionalidade, temos que contabilizar essa também no caderno da responsabilidade de cada um. Não posso obrigar ninguém a reconhecer os meus feitos. Por minha parte, procurar esse reconhecimento já mancha a obra. Por parte de outro, qualquer desequilíbrio emocional como baixa auto-estima, orgulho ou inveja pode bloquear o reconhecimento. Resta o apelo para respeitar as formas tolerantes de crença.

Pretendemos, em seguida, desenvolver algumas reflexões em torno da problemática de situar os conceitos Educação e Formação (*Bildung*) no espaço cultural alemão. É de fato pertinente lembrar a trajetória do conceito de *Bildung* na tradição alemã. Mas, na verdade, a diferenciação do conceito Educação (*Erziehung*) e Formação (*Bildung*) é bem mais complexa. Confrontamo-nos até com o fenômeno de que um autor chama de Educação o que outro denomina formação e vice-versa. Desta forma, podemos falar desses conceitos somente ligados a autores ou grupos de autores com pensamento bem próximo. Se olharmos para autores do esclarecimento propriamente dito na Alemanha, como Gotthold Ephraim Lessing, Christian Wolff e Immanuel Kant, verificamos que neles o termo *Bildung* não é central nas reflexões pedagógicas. Lessing chama seu principal tratado filosófico-pedagógico “*Die Erziehung des Menschengeschlechts*” (A Educação do Gênero Humano), no qual a Educação tem o sentido da formação humana na evolução da humanidade. Wolff não aborda a temática pedagógica, pois está muito mais interessado na conceituação do esclarecimento e Kant, obrigado pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Königsberg a dar lições sobre pedagogia, fala da educação em quatro modalidades: disciplinamento, socialização, enculturação e moralização.

As últimas duas podem ser ligadas à formação, sendo que a primeira delas indica mais uma assimilação e adequação aos valores culturais e só a moralização será a formação propriamente dita em que o ser humano alcança

a sua humanidade na autonomia de seguir a lei moral que habita nele, a saber, o imperativo categórico. Formação humana em Kant, portanto, faz parte da Educação. Porém, a palavra *Bildung* não aparece originalmente nem no esclarecimento, nem na modernidade em geral, mas na mística de Mestre Eckard. A tradução da palavra *Bildung* por Formação, esconde essa origem. Podemos explicar a palavra formação como fazer com que algo ou alguém assuma uma determinada forma. A primeira parte da palavra *Bildung* é *Bild*, que significa *imagem*. O sufixo *ung* tem a mesma função de *ção* em português, o que significa que podemos dizer que, na sua origem, a palavra *Bildung* indica um fazer com que algo ou alguém assuma uma determinada imagem. No ideário de Mestre Eckard essa imagem só podia ser a imagem do homem à semelhança de Deus. A vida pecaminosa afasta o homem dessa imagem. A tarefa do homem é buscar a sua própria perfeição na recuperação e realização dessa imagem. *Bildung*, na sua origem em Mestre Eckard, significa, portanto, tornar-se imagem à semelhança de Deus, a qual, em potencial, encontra-se em todos os seres humanos. Torna-se compreensível por que os representantes da *Aufklärung* não encontraram lugar para o conceito de *Bildung* nos sistemas deles. Essa situação mudou com o surgimento do “*Neuhumanismus*”, neo-humanismo e o romantismo, preparados pelo movimento “*Sturm und Drang*”, que entrou abertamente em oposição às estruturas opressoras dos regimes políticos e sociais da época, tendência que encontramos na *Aufklärung* de forma mais tímida e velada, mas que se distinguiu frontalmente do primado da razão, peça chave do esclarecimento. São as paixões, as emoções, os impulsos na sua pureza que realizam e libertam o ser humano. Mesmo não tendo ainda lugar nesse movimento primário, o conceito de formação assume o significado central num neo-humanismo, cujos representantes o próprio Alexandre cita: Winkelmann, Schiller, Goethe, Herder, Hegel e os irmãos Humboldt, dos quais Wilhelm von Humboldt é o mais engajado em questões filosóficas e pedagógicas. Goethe e Schiller já participavam anteriormente do movimento “*Sturm und Drang*”, como podem também, em partes das suas obras, ser considerados pertencentes ao romantismo. Entre os extremos da razão e paixão, os autores do neo-humanismo encontram na época clássica da Grécia e de Roma um equilíbrio e uma visão mais integral do ser humano em que as partes não se opõem, mas se complementam em harmonia e simplicidade. *Bildung* significa, nesse contexto, trocar a imagem à semelhança de Deus pela imagem idealizada dos gregos e romanos. O movimento do romantismo, que ocorre praticamente em paralelo, inverte a direção do processo de *Bildung*. Em vez de impor uma imagem externa na juventude (que não foi a compreensão que o neo-humanismo tinha de si, pois via os

ideais gregos e romanos no íntimo de todos os homens), Bildung significa desenvolver as sensibilidades, a criatividade e as emoções mais nobres que existem como potenciais nos homens. Bildung acontece num processo semelhante ao desenvolvimento de uma flor. Não é de intervir, direcionar ou podar, é para proporcionar as condições ideais para o seu perfeito florescer. Alguns dos representantes do romantismo identificaram, opondo-se ao humanismo clássico, atributos específicos, brotando nos mais variados povos e, por consequência, também no povo alemão, tendência que abriu portas para um posterior nacionalismo. É evidente que essas tendências repercutiram no emergente sistema escolar. Discordo, porém, de uma visão em que essas conceituações de formação chegaram a quase que natural e diretamente contribuir para um sistema escolar a serviço do Estado e dos interesses econômico-sociais que o sustentaram. Na tentativa de se tornar uma monarquia esclarecida, o Estado prussiano servia-se dos intelectuais da época na concepção do governo e especialmente na definição das políticas educacionais. Os representantes do neo-humanismo, que contribuíram para essas políticas, de forma alguma estavam voltados para um progresso tecnológico e econômico que possibilitasse uma sociedade capitalista. Eles estavam essencialmente ligados ao passado e, se projetavam um futuro, esse tinha que se orientar no passado clássico. Um exemplo do antipragmatismo dos neo-humanistas é o plano que Wilhelm von Humboldt elaborou para a Universidade de Berlim. Nesse plano ele excluiu qualquer tendência de profissionalização nos cursos universitários e atribuiu à Universidade a exclusiva função de formação humana, naturalmente no seu figurino clássico. Nesse sentido, não só a Educação, mas também a Bildung tornou-se objetivo da instrução pública. Mesmo que a ideia de Humboldt não tenha se realizado plenamente na Universidade de Berlim, a aceitação larga desse ideário não se deu só nas universidades, mas também no “Gymnasium”, modalidade de ensino primário e secundário na Alemanha⁵⁸, que

⁵⁸ “Gymnasium” na Alemanha não corresponde ao antigo ginásio no Brasil. Tradicionalmente distingue-se na Alemanha “Volksschule” (escola do povo) e o “Gymnasium”, que prepara para o acesso à universidade. No fim do século XIX surgiu ainda a “Realschule” (escola das realidades), que forneceu uma preparação intermediária, visando às profissões mais técnicas e menos acadêmicas. Todas as crianças, antes das reformas dos anos setenta do século passado, tinham que frequentar quatro anos da “Volksschule”. Os menos qualificados permaneciam nessa escola por mais quatro anos, que os tornavam aptos para ser trabalhador ou aprendiz de um ofício. Os intermediários passavam para a “Realschule”, que concluíam em seis anos e podiam se formar depois em profissões técnicas. Os alunos considerados mais promissores, que via de regra contavam com maior suporte familiar, passavam a frequentar o “Gymnasium” de nove anos de duração, obtendo ao final o “certificado de maturidade”, habilitando-os para o ingresso na universidade.

possibilitava o acesso à universidade, representando, assim, a educação da elite. Se fizermos uma análise, ainda que superficial, por dentro do âmbito escolar do “Gymnasium”, podemos até encontrar aspectos que favoreciam o desenvolvimento político indiretamente, sem, no entanto, contribuir diretamente para o desenvolvimento das estruturas capitalistas. Observando a trajetória do “Gymnasium” no sistema escolar, podemos constatar que, influenciado por Winkelman, Herder e principalmente Wilhelm von Humboldt, as metas educacionais, o currículo e as práticas escolares eram determinados quase que unicamente pelo ideário do humanismo clássico baseado numa leitura específica da cultura grega e romana. Quase até o fim do século XIX encontrávamos nos “Gymnasien” mais tradicionais setenta a oitenta por cento das aulas destinadas ao ensino das línguas grego e latim, às vezes incluindo o hebraico e, em menor escala, língua e literatura alemãs. As demais aulas eram destinadas à Matemática e História. Raramente se incluía ensino de Ciências da Natureza. Os conteúdos didáticos, portanto, tinham pouco a ver com as necessidades de um desenvolvimento industrial. As pressões por parte das demandas econômicas e sociais tiraram o “Gymnasium” humanista do trono só muito lentamente. O “Gymnasium” humanista foi substituído gradativamente a partir da mudança para o século XX, por uma escola que dá sempre mais ênfase à formação técnica, “*technische Bildung*”, que causou grandes debates, que se estendiam até a metade do século XX, sobre a questão de até que medida a formação técnica é capaz de contribuir na formação humana. Mas não foi exclusivamente essa pressão externa que fragilizou o “Gymnasium” humanista. Podemos afirmar que contribuíram decisivamente para um esvaziamento do sentido do humanismo clássico as práticas didatizantes e disciplinares que têm origem no herbartianismo nas escolas alemãs, em conjunto com o distanciamento dos declarados ideais gregos e romanos da vida cotidiana dos professores e alunos. Uma das contribuições de Nietzsche, na época, foi que ele como pioneiro sentia e denunciava a falsidade que se encontrava atrás da formação humanista clássica, que ele inicialmente até admitia como caminho exclusivo para a formação de uma elite intelectual⁵⁹. Totalmente distante das intenções dos seus idealizadores, a formação humanística clássica tornou-se, a partir de práticas inadequadas a ela, um elemento da despolitização das elites, que explica, em parte, a sua vulnerabilidade em relação a propostas políticas que levaram às Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Encontramos nessas análises uma confirmação da necessidade que

⁵⁹ Não encontramos a mesma sensibilidade crítica que Nietzsche desenvolveu em relação ao falso humanismo, que reinava na época, nas suas propostas de superá-lo.

Alexandre aponta, relacionada à sincronia entre discurso filosófico e prática de vida. O “Gymnasium” humanista, em larga escala, perdeu essa sincronia. Se na Alemanha continuaram as tentativas de situar a Bildung entre a formação clássica e a técnico-científica, ou jogando uma contra a outra, ou tentando fazer a síntese das duas (Weniger, Spranger, Litt), o conceito de Educação não se mostra menos multifacetado. Sem poder situar, nesse espaço, a questão em cronologia histórica, podemos encontrar na cultura alemã o sentido da Educação tanto como um processo quanto um resultado, uma intenção e um agir, igualmente do educador e do educando, um estado do educando e as condições que esse estado implicam. Podemos compreender Educação como um conceito analítico descritivo que caracteriza uma determinada classe de ações, bem como um conceito normativo que fornece critérios para avaliação de determinadas atividades consideradas educativas. Podemos compreender Educação como um agir intencional em que o educador tem propósitos conscientes e declarados, distinguindo-a de processos de socialização e enculturação, ou como um processo funcional em que as influências das condições e a teia de interações sociais e culturais estão consideradas incluídas na Educação. Podemos compreender Educação, igualmente, com a Bildung, um processo de influências de fora para dentro ou um apoio do desenvolvimento interno ou ainda uma autorrealização na autoeducação. De acordo com as escolhas possíveis podemos considerá-la salvadora ou vilã da história, de responsabilidade de todos ou de instituições específicas, de sacerdócio ou atividade técnico-prática, de responsável ou não por uma determinada constelação social, política ou econômica ou, finalmente, em relação à Bildung, parte dela ou abrangendo-a, submetida a ela ou determinante dela, em oposição a ela ou idêntica a ela.

O que, afinal, importa dessas reflexões em torno dos conceitos de Educação e formação humana para nossa temática? Principalmente enfrentar a tarefa de explicitar esses conceitos, que implicam necessariamente escolhas que não podem ser justificadas, em última instância, por compreensões históricas. Podemos usar conceitos históricos como ilustração ou exemplificação. Mas, a cada uso histórico desses conceitos, opõe-se outro. Precisamos, portanto, orientar as nossas conceituações à nossa temática central que é a espiritualidade, que, por si, também não é acessível a uma conceituação unívoca. Mesmo diante da indefinição, em última instância, do conceito da espiritualidade, existem diretrizes claras e indispensáveis para uma conceituação da Educação e formação humana orientada nela. Se partirmos de uma compreensão do ser humano em que ele não tem chance de distanciar-se das múltiplas influências e determinações

externas que ele naturalmente e necessariamente sofre, sejam elas conscientes ou não, não é possível pensar numa educação espiritual ou formação humana baseada na espiritualidade. A questão é: em que se fundamenta o distanciar-se, caso nós o admitamos, como é assumido na nossa visão da espiritualidade? Trata-se de uma liberdade de escolha aleatória, de invenção, baseando-se não raras vezes numa postura de contraposição ao instituído ou a liberdade encontra a sua orientação na busca da própria autenticidade? Voltamos com esse questionamento à polêmica anterior. Não considero o percurso histórico sobre Educação e formação humana, que Alexandre forneceu para chegar ao “Foucault surpreendente”, como essencial à argumentação em prol da nova posição dele. Não penso que Foucault não fez um passo significativo em direção da espiritualidade, quando enfatiza o cuidar de si e congruência da reflexão filosófica com a vida prática. Concordo até com ele quando assume “seu próprio destino como ser-filósofo-educador: ‘Meu papel consiste em ensinar às pessoas que são mais livres do que se sentem’”. Não concordo com a finalização da frase: “Ajudando-nos não a descobrir, mas inventar o que somos”. Tenho clareza dessa minha discordância quando sinto claramente que a exigência incondicional se opõe aos meus desejos imediatos e situacionais. Não sou aquilo que os meus caprichos momentâneos fazem de mim. Esses criam o entulho que cobre o acesso à nossa espiritualidade que se manifesta como exigência, a qual temos de corresponder, quando queremos ser o que somos. Cuidar de si e buscar coerência entre pensar e agir assume um sentido diferente. Cuidar de si significa, para mim, buscar as formas de vida que não criam esse entulho, as práticas que ajudam a remover os entulhos já criados, para com isso criar as condições de escutar, como Policarpo expressou, o que somos. Na medida em que flagramos, em momentos existenciais e sempre de forma parcial e fragmentária, o que somos, temos a tarefa de realizar o que sabemos de nós na nossa prática diária, para que nos tornemos, de fato, sempre mais o que somos.

Vou complementar os comentários que já fiz sobre o trabalho de Aurino, sem respeitar a cronologia do texto, com as cinco definições de espiritualidade, apresentadas por ele, que têm relevância para a psicologia do desenvolvimento. Não convém, nesse comentário, fazer uma análise mais apurada das mesmas. Vou me restringir a alguns aspectos e pôr a minha própria posição a respeito em discussão. Primeiro, no que compete aos módulos 1 e 2 (p.129-133), tenho dificuldades de compreender alguns níveis elevados das linhas de desenvolvimento apontadas (cognitiva, moral, interpessoal, espiritual, afetiva). As indicações para as linhas moral e religiosa-espiritual encontramos nos módulos de Kohlberg e Fowler,

respectivamente apresentados por Aurino. Nas outras linhas sinto dificuldade, por exemplo, de imaginar o transracional do cognitivo, o transpessoal no intrapessoal ou o pós-convencional no afetivo. Ademais, sinto uma dificuldade em definir a espiritualidade a partir de linhas de desenvolvimento, sendo uma dessas linhas a espiritual. A restrição apresentada à terceira posição (p.131), espiritualidade como linha de desenvolvimento, não me parece muito relevante, pois se a pessoa tem ou não a sensação de estágio do próprio desenvolvimento não diz respeito à existência dela e pode ser resolvido em processos formativos que incluem autorreflexão. Finalmente, a espiritualidade pode até envolver atitudes espontâneas ou experiências de pico (p. 133). O que me parece problemático nisso é basear a própria espiritualidade nesses eventos. Parece-me mais adequado pensar a espiritualidade como uma realidade sutil, como já a apresentamos, mais sutil do que as nossas atividades mentais. Essa realidade existe tanto subjetivamente quanto objetivamente. O problema do desenvolvimento espiritual é o ter acesso a essa realidade. As dimensões mais densas, quando se encontram em estados de desequilíbrio ou de bloqueio, ou quando apresentam ainda a tendência de querer se sobrepor aos demais, impedem o acesso à realidade espiritual. Já apresentamos, como crença nossa, que o próprio espiritual, por sim mesmo, não se desenvolve. O que denominamos desenvolvimento espiritual é o movimento do ser humano de abrir-se gradativamente para a realidade espiritual. Nessa abertura não se atua diretamente no espiritual, mas nas outras dimensões que impedem, dificultam ou obscurecem a abertura. A obstinação pelo corpo físico no mundo, a procura desenfreada por aguçar as sensações físicas por puro prazer, a regência aberta ou camuflada das emoções acima de tudo, o fascínio delirante pelas possibilidades mentais, tanto reais quanto imaginárias, qualquer posição dessa tomada como fim em si desvia do desenvolvimento espiritual, interdita a percepção da dimensão espiritual. Portanto, não faz sentido falar em desenvolvimento espiritual quando se cuida das dimensões que chamamos de imanentes (física, sensorial, emocional e mental) de forma isolada ou parcial. Não vejo como considerar uma pessoa desenvolvida espiritualmente quando, por exemplo, desenvolveu suas capacidades mentais ao máximo, mas não sabe equilibrar suas emoções. Essas pessoas podem usar toda a força mental para, de forma camuflada, satisfazer suas possessividades ou vaidades, através de supostas atitudes humanísticas teoricamente fundamentadas. Também passa na minha mente a pessoa que vive desenfreadamente em busca da espiritualidade, apostando num caminho de alcance direto dela, às vezes se considerando espiritualmente bastante desenvolvida por causa de um currículo vasto de

cursos, workshops e de retiros, mas que ainda apresenta dificuldades enormes nas atitudes básicas e inter-relacionamento. Em outras palavras, apostando num caminho espiritual direto ou achando poder concentrar-se no desenvolvimento de uma ou outra dimensão imanente, corremos o risco de que o lado de que não cuidamos faça desmoronar toda a obra e boicote o acesso à espiritualidade. As caricaturas e distorções às vezes hilárias, às vezes tristes, revoltantes e desumanas da espiritualidade têm, via de regra, origem no não reconhecimento do trabalho duro, complexo e persistente, visando o equilíbrio das dimensões básicas, imanentes, como pressuposto para abertura diante da espiritualidade. Na medida em que esse trabalho se solidifica de forma gradativa e integral, abre-se também de forma gradativa a percepção da realidade espiritual. Bem que não podemos pensar essa abertura de forma linear. Podem existir fases de estagnação e maturação para uma próxima abertura maior, podem aparecer experiências de pico e desaparecerem em seguida. O que me parece importante ressaltar é que esses momentos de descontinuidade precisam ter respaldo no desenvolvimento das dimensões básicas. O que se observa frequentemente é que a procura por experiências de estados alterados de consciência com meios desencadeadores, como químicas ou provocação de situações extremadas, pode, em vez de trazer benefícios, atuar de forma destrutiva, inclusive com danos físicos significativos, caso a pessoa não tenha suas dimensões imanentes suficientemente estruturadas e solidificadas. Se isso acontece involuntariamente em acidentes, situações limites ou doenças, temos que considerar esse acontecimento como fatalidade que necessita de assistência pelos meios terapêuticos disponíveis. Como meio de desenvolvimento espiritual consideramos dispensável e irresponsável, na perspectiva pedagógica, provocar estados alterados de consciência artificialmente. Isso não significa que precisamos abdicar dos meios e técnicas como meditação, relaxamento, yoga, aromaterapia ou terapia floral entre muitos, que podem nos auxiliar na busca de um equilíbrio das dimensões imanentes. Observa-se que procedimentos desse tipo, aplicados na medida adequada, respeitam e fortalecem o desenvolvimento das dimensões imanentes, permitem avanços na medida em que a pessoa contribui e acompanha os próprios passos progressivos, só havendo perigo quando se força o processo, utilizando esses meios de uma forma totalmente desmedida. Lógico que o caminho que proponho não é tão atrativo e excitante como os anunciados glamorosos dos gurus do passe mágico. Já é um início bom para o caminho espiritual deixar de acreditar nesse passe mágico e começar com disposição, determinação, confiança em si e muita paciência consigo mesmo num longo e difícil caminho de abertura diante da espiritualidade. A vaidade em relação a

conquistas no caminho não é um bom sinal de avanço de fato. A única comprovação de um avanço é a modificação do nosso agir em todas as situações da nossa vida, nas relações afetivas, familiares, profissionais, públicas, etc. Como Buber diria, a consonância entre pensar, falar e agir é a condição para sair dos conflitos conosco e com os outros. Não são os grandes feitos que devemos procurar, mas, na linguagem dele, santificar todas as ações do nosso dia a dia, independentemente se elas são tachadas socialmente de insignificantes ou de suma importância. Os grandes mestres espirituais ensinam: quem almeja a iluminação, está longe dela, quem procura sua realização nos pequenos passos, já está nela.

Uma última observação se destina à inclusão do meu modelo de multidimensionalidade no texto de Aurino, em relação a qual ele sugere uma aproximação bastante significativa com o de Wilber. Não podemos perder de vista, porém, algumas diferenças que necessitariam de um estudo comparativo mais detalhado para sustentar essa aproximação. Primeiramente, no meu modelo existe, entre a matéria física e a realidade mental, a dimensão sensorial e emocional. No modelo de Wilber há vida. Precisariamos saber se aquilo que chamo de sensorial e emocional corresponde àquilo que é a vida para Wilber. Wilber, por outro lado, introduz a alma “sutil” entre a dimensão mental e espiritual. Pergunta-se: a que dimensão a alma sutil pertence no meu modelo, à mental ou à espiritual? Uma outra diferença merece atenção. Em Wilber, as “dimensões seguintes incluem as anteriores” e Aurino fala até em holons potenciais. Eu prefiro falar em coexistência dessas dimensões e interações de naturezas distintas. Penso, de fato, que as dimensões mais densas coexistem sempre com todas as mais sutis, porém as mais sutis não necessitam das mais densas. Ondas sutis, por exemplo, perpassam espaços sem a presença de matéria física. Também poderíamos levantar a questão sobre o que acontece com nossos corpos mais sutis quando o nosso corpo físico deixa de existir. Sendo assim, nem todas as partes incluem o todo. Por que insistir num modelo único e universalizante? Também não posso concordar com a afirmação de Aurino, segundo a qual o aspecto dinâmico das dimensões básicas está sendo apresentado por mim nas dimensões transversais.

O dinamismo existe nas próprias dimensões básicas, como já mencionado, de forma distinta, quando do movimento das dimensões básicas para as mais sutis e das mais sutis para as mais densas. Necessariamente, as transversais, como perpassam as básicas, estão envolvidas nesse dinamismo. Por outro lado, podemos concordar com o paralelo feito com o conceito de holarquia utilizado por Wilber. De fato, trata-se nas dimensões básicas de níveis “qualitativamente ordenados” e nas dimensões transversais, de

“dimensões mutuamente ligadas que envolvem processos não hierárquicos” (p. 118). Essa concordância não inclui o gráfico de Wilber intitulado “O psicográfico integral como holarquia”. Pode até ser que uma maior precisão dos termos utilizados poderia gerar uma aproximação. Da forma como está sendo apresentada, parece-me uma mistura indiscriminada de dimensões básicas e transversais. Apesar desses pontos, que de fato merecem ser estudados mais detalhadamente, não queremos negar o parentesco das posições. Ver a realidade como algo multifacetado e ao mesmo tempo as suas diferenciadas interligações como um todo integrado é um esforço indispensável na sua compreensão. As questões polêmicas aparecem nesse trabalho de compreensão, tanto nas infinitas possibilidades de distinguir na realidade dimensões diferentes quanto na sua caracterização das interligações das mesmas. De qualquer forma, por mais perfeita que se pretenda apresentar a realidade, todas as tentativas de compreensão que criamos a respeito dela não passam de modelos imperfeitos, que se situam entre os extremos de complexificações intermináveis e generalizações simplórias. Como estamos à procura de orientações pedagógicas em relação ao homem integral, que incluem a dimensão espiritual, não podemos dispensar o critério pragmático que permite ao educador tomar decisões em situações concretas. Precisamos ter em vista, nesse sentido, a pergunta: até que ponto determinadas questões teóricas de fato atingem as nossas práticas pedagógicas? Melhor dizendo: até que ponto certas convicções sobre a realidade última das coisas devem interferir na formação dos educandos ou dos próprios educadores ou não? Gostaria de deixar isso claro, também, principalmente em relação à polemica básica que levantamos no início das nossas considerações. Na segunda parte do seu trabalho, Aurino apresenta as bases teóricas que orientam uma iniciativa de formação de educadores holísticos da comunidade do Coque, bairro de situação extremamente crítica da cidade do Recife, promovida pela associação dos moradores NEIMFA. Conheci essa iniciativa, inicialmente, representada na tese de doutorado de Aurino – cuja leitura recomendo a todos os interessados em projetos educacionais alternativos às redes oficiais – e mais recentemente por participação em um projeto universitário de extensão.

Na minha percepção, os aspectos polêmicos que já levantamos, ou se dissolvem na nossa discussão, a partir de explicitações terminológicas, como não existentes, ou pertencem a uma dimensão em que a própria Educação não pode agir de forma determinante, impositiva, a saber, na dimensão espiritual, em que o comprometimento pessoal representa a instância de verdade. Em outras palavras, as divergências levantadas não atingem a dignidade de um trabalho pedagógico desenvolvido. Um trabalho

pedagógico que respeita o próprio humano sabe da tolerância necessária, utilizando o sentido positivo desta palavra, em relação às convicções últimas sobre a realidade. Perspectivas divergentes sobre a substancialidade ou insubstancialidade da realidade, em última instância, podem permanecer sem atingir a dignidade do trabalho prático-educacional em conjunto, desde que os educadores não caiam na tentação de comprovar a sua posição a respeito, a partir do número de adeptos conquistados.

Resta-nos dialogar com Betânia. A contribuição dela, nesta publicação, direciona-se, da mesma forma que a de Alexandre, a um pensador em especial, a saber, Martin Buber. Não se trata de um autor como Foucault, em que a espiritualidade surgiu como temática somente no fim da vida. Podemos afirmar que, excetuando um curto período da sua juventude, a espiritualidade é o assunto básico e, num certo sentido, exclusivo de Buber. Podemos perceber em todos os seus escritos, além dos filosófico-antropológicos e daqueles que tratam da Bíblia e do Hassidismo, uma confluência para a temática da relação EU-TU. Não é que Buber costume utilizar a denominação espiritualidade para essa relação. Mas sempre que se refere a essa relação EU-TU, Buber a caracteriza como expressão daquilo que chamamos de espiritualidade na nossa conceituação. As diferenciações que Buber destaca entre a relação EU-TU e EU-ISSO correspondem perfeitamente à distinção entre transcendência e imanência no nosso pensar. Podemos, sem sombra de dúvida, indicar Buber como um dos pensadores que nos ensinam a abrir os olhos para a realidade espiritual, ao mesmo tempo em que alerta para todas as dificuldades que enfrentamos nessa abertura e os desvios que são possíveis. O texto de Betânia reflete bem os caminhos e descaminhos que se revelam na tentativa de expressar a dimensão espiritual na relação inter-humana de EU-TU. Ela revela uma profunda intimidade com os textos de Buber e assume o mérito de haver destacado os princípios básicos do pensamento pedagógico em Buber. Considerando que Buber concentra suas reflexões em torno da espiritualidade na relação inter-humana, que para ele se estende com características específicas, tanto para a natureza quanto para Deus, não podemos esperar dele que aceite uma fundamentação da Educação em conceitos diferentes daqueles que caracterizam a relação inter-humana. Parte da percepção que a relação EU-TU é a relação primordial e inquestionavelmente presente no início da vida, que essa relação se perde inevitavelmente no momento em que o mundo se torna objeto para nós e se revela tarefa humana buscar restabelecer por dentro de um mundo EU-ISSO, mesmo sendo só em momentos fugazes, a nossa vivência essencialmente humana de EU-TU, para que essa relação humanize, ou como Buber dizia,

santifique a nossa vida diária. A Educação não pode ser outra coisa para Buber a não ser uma grande ajuda na tarefa de reencontrar a conexão EU-TU nas nossas vidas. Por sua vez, o conceito de Educação espiritual, quer dizer, a preparação educacional para viver a própria espiritualidade, contém todos os princípios que nós mesmos apresentamos, em termos pedagógicos, voltados para a dimensão espiritual. Em primeiro lugar, a impossibilidade de abordá-la de forma direta, em termos objetivos. A obra de Buber testemunha os limites e as possibilidades (indiretas, via linguagem poética) de falar sobre nossa realidade transcendente. Desta forma, a Educação espiritual não pode ser uma Educação baseada em discursos. A dimensão espiritual precisa tornar-se presente, diante do educando, na pessoa do educador. A “seleção do mundo” que Betânia destaca, com propriedade, ser tarefa do educador, não é uma mera escolha didática, mas a seleção daquilo do mundo que sustenta a vida espiritual do educador. Trata-se das convicções, valores e princípios que estão sendo vivenciados concretamente pelo educador na sua busca da espiritualidade, repercutindo no educando indiretamente. Essa seleção para Buber é expressão do impulso de interligação que guia o educador no estabelecimento da relação pedagógica, que é uma relação dialógica sem contar com a reciprocidade por parte do educando. Portanto, caracterizada pelo profundo respeito pelo educando no seu ser diferente e seu caminho em direção à própria realização. Sem direito de impor um caminho, tem a responsabilidade de alertar o educando para os perigos de perder-se no caminho, perigos que ele mesmo conheceu e venceu na luta em prol da sua vida espiritual.

A relação da espiritualidade com a religião, em Buber, merece uma observação. Buber cresceu no Judaísmo e nunca se sentiu separado das raízes dele. Podemos dizer que ele procurou e encontrou no próprio Judaísmo a sua espiritualidade. A tradução do Antigo Testamento, junto com Franz Rosenzweig, para a língua alemã, testemunha a crença de Buber no diálogo como fundamento espiritual da relação de Jeová com o povo israelita. Ele chegou até a duvidar da autenticidade de passagens bíblicas, que não expressam a relação dialógica de Deus como homem, como, por exemplo, o pedido de Jeová direcionado a Abraão de sacrificar o próprio filho. O critério para a vida religiosa, portanto, não é a tradição literal transmitida nos escritos sagrados, mas a vivência espiritual que esses escritos suscitam. Da mesma forma, Buber não obedeceu às prescrições ritualísticas do Judaísmo ortodoxo, o que certamente a ele custou uma cátedra de Filosofia ou Religião na Universidade de Jerusalém, após sua emigração para Israel. Tinha que se conter com o professorado em Sociologia. Tornou-se claro, dessa forma, na própria vida de Buber, que

existe uma diferença entre religião e espiritualidade e que, quando a espiritualidade vivida numa religião começa a se chocar com os preceitos da religião, esta revela seu lado mundano, estranho à espiritualidade. Outras religiões, especialmente o Cristianismo, são cheias de exemplos desse tipo. Se quisermos relacionar, finalmente, o pensamento de Buber com a nossa proposta da multidimensionalidade do ser humano, fica nítido que se trata de uma posição que deposita um peso maior na dimensão relacional, encontrando nela a base de toda a vivência espiritual. Daí estabelecem-se as vivências nas outras dimensões, como ficou claro no caso da dimensão religiosa ou, como Betânia ressaltou, nas dimensões éticas, sociais, políticas e econômicas numa vivência em comunidade. Podemos prolongar essas ligações com as dimensões étnica – pensando no diálogo entre judeus e palestinos, que Buber procurou contra a vontade dos seus correligionários – e estética, observando o trato que deu à expressão literária das suas obras. Acreditamos que uma análise mais apurada detectaria ligações com todas as demais dimensões temáticas. O fato de que Buber baseou a espiritualidade principalmente na dimensão relacional tem que ser visto como legítima expressão individual da espiritualidade, da mesma forma como outras pessoas estabeleceram outros pontos de gravidade: Gandhi na dimensão política, Martin Luther King na dimensão étnica, Chico Mendes na ecológica ou, ainda, Leonardo da Vinci na estética. Da mesma forma como não se pode forçar ninguém a aceitar a realidade espiritual, também não é possível estabelecer uma hierarquia válida para todos entre os aspectos que a própria espiritualidade abraça. A centralidade da dimensão relacional fertiliza a visão das demais dimensões, cria novos pontos de vista, e não desprestigia ou joga uma dimensão contra a outra.

Concluo esse diálogo na consciência de ter pouco comentado o trabalho de Policarpo. Mas não posso criar aspectos polêmicos onde eu mesmo não os enxergo. Existe ainda a possibilidade de que ele mesmo encontre discordâncias no meu texto, as quais, caso existam, com certeza, teriam toda a minha atenção.

CAPÍTULO 7

A RELAÇÃO SUBJETIVIDADE E LIBERDADE COMO MATRIZ DA NOÇÃO DE ESPIRITUALIDADE

Alexandre Simão de Freitas

Caros colegas Aurino, Betânia, Ferdinand e Policarpo, antes de tudo, gostaria de ressaltar a satisfação que foi poder participar dos *Seminários Educação e Espiritualidade*. Um evento singular marcado por uma polissemia radical, mas principalmente por uma atitude que considero fundamental para pensarmos os processos formativos: uma postura sensível de escuta ao outro. Considero esse fato, por si só, altamente relevante independentemente do grau de concordância que possamos vir a alcançar no âmbito de uma *comunidade de pesquisa* que vise problematizar as relações entre educação e espiritualidade. Parece-me que qualquer reflexão nesse âmbito só pode se sustentar se é capaz de gerar um estado generalizado de confiança e convivialidade.

E foi o que conseguimos construir junto nos Seminários. Por isso mesmo, em algum momento dos encontros, fui levado a retomar em meu caderno de anotações uma observação do Gadamer (1983), em *A Razão na Época da Ciência*, quando este afirma que “é obvio que aquilo a que chamamos filosofia não é ciência no mesmo sentido em que as chamadas ciências positivas” (p. 09), tendo em vista que a filosofia se ocupa do todo, mas tão somente no sentido de que o todo não seja apreendido como união de todas as suas partes. O que, numa transposição livre, interpreto como um alerta para o fato de que a formação humana configura-se como um campo de experiências marcado pela multidimensionalidade, uma vez que os múltiplos contatos com a realidade nos faz perceber que no âmbito de uma reflexão sobre a espiritualidade, uma só visada jamais poderá esgotar a realidade em seu fluxo permanente e em sua natureza última.

Ao mesmo tempo, tornou-se visível para mim que o pesquisador educacional que se arrisca no campo da espiritualidade há que se portar de modo muito diferente do especialista, uma vez que, apesar da sua formação específica seja como filósofo, psicólogo ou sociólogo, sua apreensão do fenômeno em questão deriva necessariamente de múltiplas influências, explicitadas e amadurecidas ao longo de toda uma vida de encontros mais ou menos intencionalizadas.

No transcurso de sua formação, o pesquisador dessa temática aprende, sobretudo, o sentido da complexidade bem como uma relação com o saber que não exclui a pergunta, bastante íntima, da relação com o conhecimento que o próprio pesquisador tem de si mesmo. O que nos obriga, muitas vezes, a ampliar pontos de vista e a recorrer a outros campos disciplinares e inclusive a outras visões de mundo, rechaçando nesse percurso discursos dogmáticos. Postura essa que não invalida, nem interdita, a explicitação e a defesa de convicções. Pois o processo de investigação da espiritualidade supõe também uma implicação radical do próprio pesquisador já que na espiritualidade nos vemos confrontados com a realidade de nosso próprio ser. Sem esse confronto questão tais como *o que nos impulsiona na pretensão de formar os demais* pode recair em uma reflexão teoricamente abstrata e descomprometida com as diferentes dimensões que articulam os sujeitos da educação em uma experiência social, política e cultural concreta. Assim, parece-me que a implicação com a temática abordada nos Seminários desemboca em uma espécie de “autorização noética” (BARBIER, 2000: 04), ou seja, na intenção de chegar a ser autor de uma vida espiritual, concebida não como a exigência de um dogma, mas como uma experiência incessante de realidade sem a qual não somos capazes de conhecer o sentido da nossa própria vida.

É, portanto, com certo espírito de constatação e de agradecimento que gostaria de prolongar um pouco mais a rede de diálogos iniciada nos Seminários. Uma vez que tomei o pensamento de Michel Foucault como ponto de partida de minha própria intervenção penso que é necessário, também, pontuar o sentido dos comentários que se seguirão. Primeiro, como Foucault, não me considero um adepto do gênero polêmica. Talvez, por isso, a dificuldade de entrar direto no debate. Ressalto isso porque embora polêmico, Foucault sempre procurou se manter afastado da polêmica. Ele afirmava antes gostar de discutir e de responder às perguntas que se lhe faziam. No entanto,

não gosto, é verdade, de participar, de polemicas. Se abro um livro em que o autor taxa um adversário de “esquerdista pueril” fecho-o imediatamente. Essas não são as minhas maneiras de fazer; não pertencem ao mundo daqueles que delas se utilizam. Em relação a essa diferença, considero uma coisa essencial: trata-se de toda uma moral, aquele que se refere à busca da verdade e à relação com o outro (FOUCAULT, 2006: 225).

Desse modo, para Foucault, no jogo sério das perguntas há um trabalho de elucidação recíproco, no qual os direitos de cada um são imanentes ao debate, uma vez que decorrem da própria situação de diálogo. O polemista, ao contrário, avança investido de pressuposições que nunca aceita colocar em questão, pois não apreende diante dele um parceiro na busca da verdade, mas um adversário, um inimigo que está enganado e, ademais, é perigoso. Assim, para o polemista, a meta nunca “será se aproximar tanto quanto possível de uma difícil verdade”, mas anular o outro como interlocutor de qualquer diálogo.

A polêmica define alianças, recruta partidários, produz a coalização de interesses ou opiniões, representa um partido; faz do outro um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento em que, vencido, ele nada mais terá a fazer senão se submeter ou calar-se (FOUCAULT, 2006: 226).

Para Foucault, portanto, a polêmica é sempre estéril porque incapaz que é de fazer surgir novas ideias e questões. Nela os interlocutores não são instigados a prosseguir, mas a se fecharem numa atitude de auto-afirmação. Ao seguir o espírito foucaultiano e dos próprios *Seminários* pretendo marcar alguns comentários na forma de um jogo, ao mesmo tempo agradável e difícil, em que tento incitar a cada um de vocês a se arriscarem sempre mais no que dizem e defendem.

Que Foucault é esse? Parresia e Formação Humana

Inicialmente é importante ressaltar o caráter paradoxal ou mesmo incompreensível da reflexão tardia de Foucault a respeito da espiritualidade. Sabemos que a mudança radical de rumo em suas investigações, no final da sua vida, acabou por gerar todo tipo de especulação. Especulações que, pouco a pouco, vão sendo dirimidas com a publicação dos seus cursos ministrados no *Collège de France*, nos quais, a partir da década de 1980, a temática da espiritualidade emerge. Temática, diga-se de passagem que surge não como uma capitulação de princípios anteriormente defendidos ou como uma espécie de *mea culpa* diante de opções realizadas (McGUSHIN, 2006; GROSS, 2008), mas como o impulso de suas próprias pesquisas sobre as governamentalidades mediante a exploração da noção de cuidado de si.

Nesse sentido, não faria sentido de nossa parte tentar “salvar” Foucault, pondo em evidência uma preocupação tardia com a espiritualidade. Os textos recém editados incluem dossiês inteiros sobre os temas do cuidado de si, da noção e da prática do retiro como prática filosófica, da paideia e as modalidades de participação do sujeito na vida pública, das técnicas de si, o que permite entrever no aparecimento aparentemente extemporâneo da temática a culminância de um conjunto de problematizações articuladas à noção de parresía (GROS, 2006); problemática simultaneamente política e pedagógica e que só pode ser bem apreendida numa mutação vital em torno do significado da própria filosofia como atividade espiritual.

Nesse percurso o problema da parresía, do dizer verdadeiro ocupa um lugar central nessa etapa do seu pensamento. Como forma de veridicção, a parresía compete com os discursos da profecia, da retórica e da técnica. Foucault vê, portanto, na parresía um operador de grande interesse desde uma perspectiva ética já que ela constitui o nexo de união entre o cuidado de si e o cuidado dos outros, exatamente a fronteira em que vem coincidir a filosofia e a espiritualidade. Desde uma perspectiva moderna,

podemos encontrar em la parresía como actividad psicagógica um modelo de conducta que permite al individuo fluidificar lãs relaciones de poder establecidas, creando aí nuevos espacios de dialogo de uno consigo mesmos (GABILONDO E MEGÍAS, 2004: 23).

A parresía tem a ver com uma atitude de franqueza ou sinceridade que remete todo dizer à cifra da liberdade, entendida aqui como abertura que permite dizer o que há de dizer em uma forma conveniente ao sujeito que diz. Ao contrario de algumas estratégias retóricas, o que se diz não se diz para adular ou para vencer um debate mesmo quando se sabe e reconhece que não se tem razão. Trata-se antes de um discurso como mão amiga que acompanha o outro e o desafia a fortalecer a amizade mesma.

É, portanto, nesse contexto que passo a dialogar com as perspectivas apresentadas nos Seminários, ressaltando que o objetivo mais amplo é o de contribuir para o redimensionamento do debate atual sobre os sentidos da educação enquanto formação humana, mediante uma problematização dos modelos de racionalidade que têm inspirado nossas práticas e pesquisas no campo educacional. Começo com a abordagem apresentada por Aurino. Essa escolha não é casual, uma vez que temos partilhado, nesses últimos vinte

anos, um mesmo campo de experiência formativa, o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis, na comunidade do Coque.

Espaço desafiador pois ao se colocar como lema *Educação e Cidadania com Espiritualidade* tem nos obrigado a uma tarefa permanente de significação e ressignificação desses termos de forma concreta, tendo em vista as questões postas cotidianamente pelos sujeitos que habitam este mesmo espaço formativo. Além disso, cumpre ressaltar que a forma como temos problematizado nossa relação à espiritualidade carrega as marcas da amizade, indo muito além de um campo de afinidades teóricas ou metodológicas em sentido estrito.

Obviamente, o modo como cada um vivencia e aborda a relação entre espiritualidade e formação humana, carrega seus caminhos próprios. Como Aurino mesmo afirma logo no início do seu texto trata-se, para ele, de “situar inicialmente o diálogo espiritualidade e educação a partir de uma questão própria da psicologia do desenvolvimento”. Nesse caso, sua questão é se a espiritualidade se desenvolve ou não em estágios? Uma questão altamente relevante para o campo educativo. Nesse aspecto, estamos de pleno acordo quanto ao fato de problematizarmos pouco, os educadores, os modelos de desenvolvimento utilizados, bem como suas implicações para a discussão das metas da atividade educativa. As abordagens comumente tratadas no campo têm se restringido, segundo Aurino, às análises psicanalítica, da aprendizagem, cognitiva, etológica e contextual ou sócio-cultural. Mas aqui emerge uma primeira busca de explicitação. Pois, se é verdade, por um lado, que essas perspectivas encontram dificuldades com a ideia de integralidade, tratando seus objetos de forma compartimentalizada, o que pode gerar distorções. Por outro lado, também nos parece um pouco exagerado equalizar essas cinco perspectivas na rubrica de defensoras de “uma única noção de sujeito, ou seja, um sujeito substancialista ou desincorporado”.

Claro que, conforme afirma o K. Wilber, autor que Aurino segue bem de perto, essas diferentes escolas tendem a privilegiar apenas uma das dimensões de um fenômeno extraordinariamente rico e multifacetado da experiência humana. Contudo não nos parece justo, com as próprias perspectivas, aproximá-las de forma tão estreita. Parece-nos que a noção de sujeito, por exemplo, adquire nuances próprias em cada uma dessas abordagens, e que mesmo privilegiando um aspecto ou dimensão, há claramente visões de subjetividade que são mais complexas que outras. Além disso, uma perspectiva sócio-cultural não supõe negar aspectos cognitivos para ficar apenas em uma aproximação possível. Questiono assim se uma descrição dessa ordem não termina por homegeneizar as perspectivas

e, no limite, gerar uma sensação de desqualificação dessas escolas para uma visão mais integral do desenvolvimento.

Uma segunda questão posta ao texto liga-se à sua análise da chamada “crítica pós-modernista”. Concordamos que uma versão dessa crítica, como a de Lyotard, aponta, sim, uma crítica radical à criação e legitimação de grandes quadros teóricos. Mas não é verdadeiro que toda a crítica pós-moderna seja um combate aos grandes relatos. Como Aurino mesmo reconhece a busca por uma compreensão integral do humano “remonta fontes pré-modernas, modernas e pós-modernas”. Mais uma vez, seguindo Wilber, argumenta que, uma abordagem própria da filosofia perene, há que envolver “alguma versão tanto da exigência da modernidade por indícios objetivos quanto da exigência da pós-modernidade por embasamento intersubjetivo”. O que pressupõe que a condição pós-moderna não pode ser identificada com um abraço não crítico a uma perspectiva denominada no texto de “loucura aperspectiva, na qual, nenhuma postura é melhor que a outra e as hierarquias são vistas como marginalizantes, negando-se, assim, as distinções qualitativas de qualquer tipo”.

Ao mesmo tempo em que se aponta a dificuldade desse *aperspectivismo pós-moderno*, o texto, que em nenhum momento esclarece as fontes dessa perspectiva aperspectivada, postula que as “contribuições da pós-modernidade devem ser incluídas numa agenda integral de estudo do desenvolvimento humano, pois a compreensão de que o mundo é, em parte, uma construção e uma interpretação, e que todo significado depende do contexto”, e assim, termos uma perspectiva mais abrangente do desenvolvimento humano. Quais contribuições de fato devem ser incluídas nesse mapa.

De fato, o obstáculo efetivo à construção de um modelo integral em educação, e consequentemente à introdução da dimensão espiritual no campo acadêmico, não estariam antes nas críticas da própria modernidade que, em larga medida, contribuíram para desqualificar as visões de mundo e os modelos epistêmicos das sociedades tradicionais, mediante uma hipervalorização da racionalidade instrumental.

Por fim, uma terceira problematização consiste na aproximação entre a proposição de F. Röhr como uma reatualização da “Grande Cadeia do Ser” em suas dimensões básicas. O que justifica essa aproximação. Seria a “visão fenomenológica”, na qual as dimensões apontadas não se constituem como realidades ontológicas, mas planos de significação. A impressão ao ler o texto de Ferdinand foi exatamente que as dimensões, por ele descritas, configuram-se como portando, sim, uma realidade ontológica. Nos próprios termos de Ferdinand: “Quando organizamos as dimensões

básicas do ser humano na seqüência matéria física, sensação física, dimensão emocional, mental e espiritual, o fizemos de acordo com a densidade de cada realidade, considerando todas de ordem material, portanto de qualidade distinta. A escala vai da matéria mais densa, a matéria física, até a mais sutil, a espiritual”. Com esse tipo de pensamento, ele pretende inclusive questionar

a tradicional divisão radical que a filosofia ocidental estabelece entre matéria e espírito. Como já temos possibilidade, por exemplo, de medir fluxos de pensamentos eletromagneticamente, torna-se cada vez mais difícil manter essa dicotomia tradicional. Podemos afirmar, portanto, que todas as cinco dimensões mencionadas, em certo sentido, são matéria, compreendendo matéria não necessariamente como matéria física. Temos de distinguir, nesse caso, entre matérias mais densas e mais sutis. Isso significa também que as matérias das realidades mais sutis não têm as mesmas características e não são submetidas, necessariamente, às mesmas “leis” da matéria física. (...) Quer dizer, as realidades mais sutis não deixam de influenciar as mais densas.

Parece-me, assim, que é o estatuto ontológico dessas diferentes dimensões que permite “constatar” a hierarquia e interdependência das dimensões. Rohr, nesse aspecto, chega a ser bastante incisivo: “na verdade, o tipo de observações que apresentamos até aqui nos ajudou a estabelecer a seqüência” (p. 17). O conceito de integralidade do ser humano, adotado pelo autor, insiste no reconhecimento ontológico de cada dimensão básica. Como equalizar essa ideia com a visão de Wilber de que a “Grande Cadeia do Ser” seria um modo de interpretar a realidade, o que exigiria, inclusive, alcançar um status pós-metafísico através de uma compreensão de que essas dimensões não seriam estruturas preexistentes, apresentando-se como formas que se desenvolvem historicamente, embora sejam em parte consideradas estruturas de consciência humana.

Não queria encerrar os comentários ao texto de Aurino sem ressaltar o que considero a grande contribuição de sua argumentação. Fazer avançar os estudos na área da espiritualidade, através de uma redefinição dos sentidos em que este termo vem sendo utilizado. Sua análise das diversas

definições de espiritualidade formuladas a partir do referencial da psicologia do desenvolvimento, e que englobam as contribuições da pré-modernidade, modernidade e pós-modernidade, extrapola em muito o objetivo inicial do texto de responder se a espiritualidade se desenvolve ou não em estágios, apontando um mapa extremamente rigoroso do ponto de vista teórico e metodológico capaz de ancorar nossas pesquisas e intervenções práticas nesse campo. A conclusão de que “o caminho da formação não é de maneira alguma reto”, mesmo que apresente regularidades na forma de estágios, abre de forma incisiva o espaço para pensarmos o cultivo de práticas específicas que ajudem as pessoas a tornarem-se receptivas a uma experiência direta da dimensão do Espírito, e não meramente às crenças ou ideias a respeito do Espírito, formando assim um “sujeito incorporado”.

O Cultivo da Espiritualidade como Modo de Viver

Seguimos o fio dessa conversa agora com o texto de Policarpo. Um texto com o qual compartilhamos, de imediato, seu ponto de partida: “A espiritualidade não está fora da vida, mas é parte dela”. A ideia de uma espiritualidade como um modo de viver a própria vida constitui o núcleo mesmo da série de leituras que Foucault realiza a partir de 1982 no *Collège de France*, sob o título de *Hermenêutica da Subjetividade*. Nesse momento, Foucault se questiona como o conhecimento da verdade exige uma transformação do sujeito mesmo que conhece. Por esse motivo, as perguntas que ele se faz passam a ser outras. Inicialmente, que relação o sujeito estabelece consigo a partir das verdades que lhe culturalmente atribuídas. Ao se colocar esse tipo de problemas, ele está procurando problematizar os efeitos de subjetivação gerados pela existência de discursos que pretendem dizer uma verdade para o sujeito. Em segundo lugar, ele está à procura de práticas de formação do sujeito que sejam irreduzíveis aos mecanismos disciplinares, bem como aos processos de normalização das sociedades atuais.

Insistimos nesse aspecto pois me parece bastante acertada a compreensão enunciada por Policarpo que “em nenhum lugar poderemos encontrar a dimensão espiritual separada do viver, pois não há um compartimento especial reservado para a mesma”. Aliás, como ele faz questão de enfatizar, esse tipo de compreensão já é parte mesma da vivência espiritual. Desse modo, como ressalta Policarpo

as divisões e classificações que o ser humano empreende são necessárias para determinados fins,

mas completamente inúteis ou mesmo perniciosas quando consideradas como algo em si. O fato de a humanidade delimitar a divisão dos oceanos em Atlântico, Índico e Pacífico, não muda o fato de que todos eles são uma coisa só – a massa de água que forma os mares abertos e os oceanos do planeta Terra.

Esse tipo de compreensão pressupõe, então, uma apropriação cuidadosa do conhecimento. É preciso privilegiar uma modalidade de conhecimento que contribuía efetivamente no modo do sujeito lidar com as questões postas pela vida cotidiana. O que significa operar com uma noção precisa de espiritualidade já que, diz Policarpo, “não progrediremos em nossa vida espiritual se desde o início pensar que a espiritualidade é mais um rótulo”, abraçando uma visão realista do papel formativo da experiência espiritual em nossas relações sociais concretas.

Fomos surpreendidos, feitas as devidas contextualizações, com a similitude argumentativa desenvolvida por Policarpo, apoiada na visão do que Jung e a psicologia analítica chamam de *individuação*, e a compreensão dos processos de subjetivação do chamado “Foucault tardio”. Sem pretender aproximações forçadas e desnecessárias, vale ressaltar, contudo, a compreensão de que para, as duas perspectivas, a experiência da espiritualidade se pauta necessariamente pelo cuidado.

O solo da *epimeleia heautou*, traduzido pelos latinos como *cura sui* e para o português como cuidado de si, diz respeito à atitude diferente consigo, com os outros e com o mundo; indica a conversão do olhar do exterior para o próprio interior como modo de exercer uma atenção contínua com o que acontece nos pensamentos, nas emoções; sugere ações exercidas de si para consigo mediante as quais alguém tenta modificar-se; designa maneiras de ser, formas de reflexão e de práticas que conformam o núcleo da relação entre subjetividade e verdade. (CANDIOTO, 2004: 05).

Nessa direção, o cuidado de si produz um *ethos* capaz de modificar a maneira de ser de alguém. Na se tratando, aqui, de uma decifração pela consciência ou de uma exegese de uma verdade escondida no interior do

sujeito. O cuidado de si expressa uma compreensão da prática filosófica como uma forma de exercício espiritual. Como afirma, categoricamente Policarpo, “não há vida espiritual, portanto, sem o cuidado de e sobre si”. É com essa mesma percepção que a proposta foucaultiana afirma que os exercícios espirituais, praticados na Antiguidade por diferentes escolas filosóficas, constituem instrumentos positivos para se repensar a formação ética dos indivíduos na nossa atualidade. Isso não significa que Foucault (ou mesmo P. Hadot) estejam propondo um “retorno aos gregos” ou imitação estereotipada de suas práticas.

Trata-se, antes, de apreender outros modos de relação a si mesmo e aos outros. E aqui chegamos a um ponto crucial desse debate já que Michel Foucault se propõe analisar as práticas espirituais sem se propor descobrir uma verdade *no* sujeito, situar *na* alma ou *no* espírito seu lugar. Nesse aspecto, a subjetividade problematizada pelo último Foucault distancia-se das filosofias do sujeito, dentre elas, a fenomenologia.

Neste pensamento o sujeito ainda aparece como *suppositum*, ou seja, sujeito cuja identidade é suficientemente firme para suportar, servir de fundamento⁶⁰. A romper com os ecos de uma tradição na qual o ego aparece como o mais subjetivo dos sujeitos ao estar plenamente seguro de sua identidade, Foucault não valoriza o sujeito pelo que ele é em si, mas por aquilo que poderia se tornar através de uma relação consigo e com os outros, mediada por determinadas práticas de si. Para Foucault, o *eu* objeto de cuidado afasta-se de um debate substancial a respeito da natureza humana. Por isso, para ele, haveria de se diferenciar entre as noções de indivíduo, sujeito e ego. O sujeito (ou *self*) que se expressa concretamente em um processo de individuação seria irredutível ao ego psicológico.

Desse modo, o uso do *si* não é substantivado, como em Locke (*Ensaio sobre o entendimento humano*), sendo menos da ordem da substância do que de uma racionalidade prática. O *self* seria aquilo em que, como sujeito da identificação, está-se engajado; logo, uma capacidade de conhecimento, de atenção, de determinação, numa palavra, de ação sobre si. O *si* seria uma capacidade reflexiva. Uma capacidade de natureza espiritual que não se ancora nem na consciência nem numa individualidade metafísica.

⁶⁰ É suficientemente sabido que Foucault realizou um deslocamento acerca do conhecimento, privilegiando os processos de percepção, esquivando-se de realizar uma análise histórica das condições de possibilidade amparada no princípio ao mesmo tempo teleológico e normativo da verdade, como propôs Husserl na medida em que este concebe a verdade, em sentido noemático, como essência (ou significação) pura a partir da qual se possibilita a fundamentação fenomenológica da ciência, e com a qual a razão intimamente se correlaciona (ver NALLI, 2006: 136-segs.).

A consciência, nesse caso, também não é apreendida como uma entidade, mas como uma atividade cognitiva, atividade esta que não está na dependência de um sujeito. Ao contrário, é o sujeito mesmo que surge como efeito dessa atividade.

A crítica à ideia de uma natureza humana fundamentada num *self* concebido em termos de uma entidade substancial tem sido recorrente nas ciências humanas. O debate contemporâneo tem procurado redescrições do *self* em termos historicistas ou contextuais, de forma a prescindir de uma concepção de subjetividade baseada numa consciência entitativa, *em si*. Dentre outros, Foucault argumenta, em seus trabalhos sobre a relação entre espiritualidade e cuidado de si, que é possível “por de pé” um *self* sem fundamento metafísico. Em que medida, a concepção de Self, na psicologia junguiana, e a noção de *espaço básico* ou de *vazio luminoso* em algumas tradições budistas, participa desse tipo de debate. De acordo, com o texto de Policarpo, “o nosso “eu” é uma instância sem a qual não podemos manter um foco e uma direção na vida, mas ele surge, momento a momento, de uma fonte vital que está além dele e é a abertura a essa fonte que mantém vivo e criativo o próprio ego”. E, logo em seguida, conclui: “por ser uma atitude que visa a nossa integralidade, a abertura a e confiança na nossa natureza mais ampla é condição básica da trajetória espiritual”.

Mais exatamente. É possível falar em um “self budista” e em que termos. Uma experiência espiritual seria um estado aquém ou além da subjetividade. Nessa experiência há lugar para a identidade pessoal e para o surgimento de uma consciência de si ou essas questões simplesmente não se colocam.

Por fim, gostaria de ressaltar um último ponto do texto de Policarpo. Sua afirmação de que “uma vida espiritual madura caracteriza-se por a pessoa se tornar feliz em trabalhar em prol da melhoria do mundo e dos seres que nele habitam”. Essa me parece uma questão vital nos dias atuais. Em uma obra recente, Bauman (2009) discute os parâmetros que norteiam nossa busca da felicidade. Ele abre sua discussão questionando: O que há de errado com a felicidade? Ao problematizar como a sociedade de consumidores modernos, líquida e individualizada, influencia a forma como elegemos e construímos nossos projetos de vida, bem como as limitações que podem ser impostas a essas escolhas, tanto Bauman como Policarpo nos incitam a examinar seriamente os esforços que temos feito “para alcançar um estado isolado ou auto-suficiente de felicidade egóica”. Considero esse tipo de compreensão urgente, tendo em vista os modismos relativos à espiritualidade, em nosso contexto atual, os quais podem dar margem à ideia de que uma formação espiritual confunde-se com algum tipo de “fuga ou de

uma compensação por feridas emocionais não curadas”. Ao contrário, como enfatiza Policarpo, “a realização espiritual localiza entre as infinitas necessidades do mundo aquelas em que a pessoa pode ser útil, competente e eficiente no que faz e que confere significado e realização ao seu próprio autor”. Esse tipo de percepção configura-se não apenas como um antídoto às visões correntes, mas fornece um autêntico sentido à educação apreendida como o cultivo de uma vida plena.

A espiritualidade como uma *dimensão* humana

O texto do professor Ferdinand começa esclarecendo duas formas de abordar a temática Espiritualidade e Educação. A primeira consistiria em reduzi-la concentrando o debate em uma questão específica ou focalizando um autor que trata especificamente da questão. A segunda possibilidade seria buscar estabelecer um cenário mais amplo, com a finalidade de abordar as questões mais fundamentais.

Embora, optando pela segunda abordagem, o texto deixa claro ao longo da argumentação as fontes específicas das quais são extraídos os argumentos mais gerais da discussão ⁶¹. Sem dúvidas, o texto do professor Ferdinand configura-se como o mais desafiador ao diálogo, pois se trata de uma reflexão, como ele mesmo adverte, ancorada em resultados de várias pesquisas realizadas sobre aspectos do tema. A tessitura argumentativa apresenta-se, assim, como “uma síntese conceitual” bastante densa e ancorada em uma reflexão madura sobre a temática. Em seus próprios termos, “trata-se, portanto, de um artigo de caráter programático sobre um campo de estudos, que na realidade social toma formas sempre mais diversas e disparas”.

Como tal, seu texto configura-se como um ponto de partida dos vários autores presentes nessa obra, influenciando direta ou indiretamente muito dos pontos de vista que aqui foram anunciados ou explicitados. Seria, portanto, imprudente de minha parte almejar uma análise concernente das questões que o texto levanta. Proponho antes algumas inquietações que endereçadas a Ferdinand, desde nosso primeiro colóquio no curso de mestrado em educação, sempre me permitem avançar em nossa auto-

⁶¹ Existe um grupo de pensadores que nos inspiraram na elaboração do conceito. São basicamente: Martin Buber, Karl Jaspers, Henri Bergson, Gabriel Marcel, Otto Friedrich Bollnow, e no sentido talvez menos explorado ainda, Emmanuel Lévinas, Franz Rosenzweig, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Max Scheler e Edith Stein.

compreensão como *sujeitos-em-formação*. Destaco assim alguns eixos temáticos.

Em primeiro lugar, a proposição inicial de que a espiritualidade é uma das dimensões que fazem parte do ser humano. Embora uma dimensão não dissociada das chamadas dimensões “profanas”, o texto de Ferdinand estrutura-se a partir da ideia de que essas últimas dimensões seriam imanentes, enquanto a dimensão espiritual seria da ordem do transcendente. Das primeiras teríamos evidências constantes, enquanto a última torna-se realidade na medida em que alguém se volta para ela e se compromete com ela. Em suas próprias palavras: “entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que isso se torna apelo incondicional para mim”. A diferenciação entre imanência e transcendência parece assim orientar não apenas a caracterização das chamadas dimensões básicas (a física, a sensorial, a emocional, a mental e a espiritual), mas também sua organização em termos da “densidade de cada realidade”. Contudo, os pressupostos da diferenciação não são explicitamente colocados para os leitores do texto, o que dentre outros elementos, impossibilita uma compreensão efetiva do que Ferdinand compreende por dimensão.

E esse me parece um ponto central para acompanhar sua argumentação, sobretudo a sua defesa de que “o que é mais difícil de identificar é a quinta, a *dimensão espiritual*”. Essa dificuldade, contudo, parece se dever menos a uma confusão entre o espiritual e o religioso, e muito mais ao fato incontestável do homem contemporâneo ser “fascinado pela ciência”, sendo praticamente esmagado por ela ao ignorar o “princípio ontológico, o ser que une diversificando” (GILBERT, 2005: 15).

Um outro eixo temático que gostaria de problematizar refere-se ao que é apontado como objetivo central da reflexão de Ferdinand, na primeira parte de seu texto: aprofundar a conceituação da espiritualidade em termos filosóficos. Mais uma vez, a impressão que tenho é que esse propósito acaba sendo subsumido pela tentativa, recorrente, de demarcar as distinções entre espiritualidade e religião “como ponto de partida para uma conceituação mais precisa da espiritualidade”. Não considero que esse esforço seja, inteiramente, desprovido de importância, não obstante ele tem o efeito de circunscrever a discussão sobre a espiritualidade no quadro da crítica filosófica moderna como se a defesa da espiritualidade exigisse purificá-la de qualquer relação com crenças religiosas específicas (SOLOMON, 2003). O que, em nosso juízo, pode contribuir para uma nova categorização binária, tão ao gosto das classificações modernistas: espiritualidade com e sem religião. Mais recentemente, o próprio J. Habermas (2007) expoente do racionalismo filosófico contemporâneo, tem chamado a atenção para o fato

de que a revitalização inesperada de tradições religiosas questiona, por um lado, a autocompreensão pós-metafísica da modernidade ocidental e, por outro, constitui um desafio ao avanço do que ele denomina de “naturalismo cientificista”. Ao mesmo tempo que discute os riscos de uma polarização entre visões de mundo e seculares, Habermas ressalta que ainda permanece viva a disputa pela compreensão correta do “impulso cognitivo inerente ao surgimento das religiões mundiais em meados do primeiro milênio antes de Cristo” (p. 13), período caracterizado por Jaspers como “era axial”.

Até o presente, as tradições religiosas conseguiram articular a consciência daquilo que falta. Elas mantêm vivas a sensibilidade para o que falhou. Elas preservam na memória dimensões de nosso convívio pessoal e social, nas quais os processos de racionalização social e cultural provocaram danos irreparáveis. Que razão impediria de continuar mantendo potenciais semânticos cifrados capazes de desenvolver força inspiradora – depois vertidas em verdades profanas (p. 14).

Sou, portanto, muito mais sensível à ideia expressa pelo próprio Ferdinand de que “espiritualidade não exclui, em princípio, nenhuma fé religiosa como forma específica de vivenciar a espiritualidade”, bem como o fato de “nem tudo que se apresenta como religião também inclui a espiritualidade”. Logo, não vejo dificuldades para que uma pesquisa séria precise desvincular, univocamente, a transcendência da “fé filosófica” da transcendência da “fé religiosa”, mesmo em sentido estrito.

Por fim, gostaria de ver o professor Ferdinand argumentando de forma ainda mais sistemática o entendimento de que “a transcendência da “fé filosófica” (Jaspers) só é acessível indiretamente”. O fato dela expressar-se na forma de “cifras” (Jaspers) é, para mim, completamente compreensível. Contudo, não apreendo porque “sendo presenteado com minha liberdade pela própria transcendência” seja vedado encontrá-la de forma comprobatória na realidade objetiva e imanente quando diferentes mestres e praticantes espirituais insistem, por meio de diferentes linguagens e veículos, na possibilidade de um acesso direto à realidade mediante um estado não-dual que, sem interrupção e por sua própria natureza, é autoliberador. Nos termos de uma tradição específica, a presença pura neste campo de cognoscitividade autoliberador,

no qual nem se rechaça nem se segue os pensamentos, é o que indica o termo tibetano *rigpa*, que é o contrario do erro essencial da mente dualista ou ignorância básica chamado *marigpa*. Se o indivíduo não descobre o estado de pura presença ou *rigpa*, nunca descobrirá o caminho espiritual autêntico, que não é outra coisa que o estado desnudo de *rigpa*. Este estado, que é o pilar dos ensinamentos, é o que o mestre deve transmitir em uma introdução direta, transmissão que não depende nem de uma iniciação ritual formal nem de uma explicação intelectual (NANKHAI NORBU, 2005: 119. Tradução livre do espanhol).

Temos total clareza que estamos aproximando tradições de pensamento bastante diferenciadas e que contém propósitos distintos. No entanto, insisto nesse debate pois percebo que há aí um campo promissor de reflexões que incidem, por exemplo, no entendimento que possuímos da liberdade. E uma vez que o debate liberdade versus determinismo tem uma ressonância profunda não apenas para o estabelecimento de uma meta educativa, mas principalmente para problematizar o alcance e os meios hábeis a serem mobilizados pelos educadores na sua tarefa formativa junto aos seus educandos, creio ser necessário explicitarmos nossas visões a esse respeito.

Acredito que nesse aspecto há muito que extrair de outros modelos de racionalidade. Geralmente, as pesquisas atuais sobre o budismo têm sido feitas em função da sua compreensão filosófica da realidade, abordando-se algumas ideias e conceitos que visam tornar o sistema de pensamento mais compreensível à mentalidade ocidental (BARROS, 2002). Todavia, uma observação mais atenta sobre os processos de transmissão (e aprendizagem) desses ensinamentos apresenta-se como um meio mais esclarecedor para se compreender a extensão de uma transformação espiritual da experiência existencial. Como ato educativo, o budismo desenvolve uma visão e uma prática pedagógica como uma transmutação de si que parece resultar em uma reestruturação de todos os campos da experiência possível. Uma investigação mais ampla desse processo pode nos levar, por um lado, a uma compreensão efetiva de até onde uma prática educativa movida por princípios espirituais pode chegar, e, por outro, verificar os limites auto-impostos pela cultura ocidental e suas formas de racionalidade.

Nessa ótica, poderíamos considerar a cisão sujeito-objeto como um condicionamento cultural capaz, dadas certas condições e práticas específicas, de ser superada existencialmente. Por isso, dizem os mestres tibetanos, a capacidade cognoscitiva de que dispõe todo ser humano há de ser desenvolvida, intensificada e levada até o limite. Conseguir que esta capacidade alcance seu ponto máximo significa solta-la, libera-la. Mas o que significa liberar algo.

No mundo ocidental, a liberdade há sido empregada geralmente num sentido negativo: falamos de liberdade disto ou daquilo. (...) De pouco serve recorrer ao conceito de liberdade para, liberdade para fazer isto. A liberdade para implica subordinação a alguma trava transcendental e isso faz com que a liberdade desapareça. Vemos que a liberdade não pode ser considerada, em consequência, como algo separado e que concerne a uma dimensão existencial distinta. Há de ser em si mesmo um fato existencial concreto. Neste sentido, a liberdade não é algo que alcançar-se senão que é inerente a totalidade mesma da existência (TRUNGPA, 2003: 58).

Assim, a liberdade seria inerente a todos os processos cognoscitivos, o que contribui para evidenciar que o contrário da liberdade não é a determinação, mas a compulsão que nos impede de apreciar as coisas por si mesmas. A desaprendizagem dos condicionamentos perceptivos não só é possível, como é de fundamental importância para a emergência da capacidade cognoscitiva em sua liberdade original.

Cuidado de si e reciprocidade: a teia da formação humana

Finalmente, chegamos ao texto de Betânia. Um texto que, como expressei durante a realização dos *Seminários Educação e Espiritualidade*, me é bastante caro pelo *quantum* de admiração que ele inspira. Sinto com relação ao pensamento aí expresso mais do que simples concordância intelectual; sinto o que alguns escritores denominam de “afinidade eletiva”. Corro, portanto, o risco de enunciar um paradoxo: não sei exatamente como dialogar com a filosofia do diálogo de Martin Buber.

Esse paradoxo indica o entrelaçamento de suas ideias com a *minha* existência concreta de maneira tão profunda que chego a desconfiar da afirmação de Betânia de que “sua *ontologia da relação* encontra-se fundamentada numa visão de transcendência que se constitui entrelaçada com sua experiência judaica”. Pois também não é nossa, de todos nós, essa “responsabilidade que Buber assumiu com a educação do seu povo”, mediante um compromisso incondicional com a formação humana. Não é nossa, de todos nós, essa defesa de sentidos outros para “o educativo a partir da noção de diálogo e de uma visão de transcendência”. Sentidos outros tecidos numa presença e numa voz feminina na estreita aresta de descortinar categorias fundamentais.

Confesso, mais uma vez, a impossibilidade de um comentário sobre o texto de Betânia, já que esse comentário revelaria minha condição de devedor inveterado. Pois me parece que para comentar o sentido da relação, enquanto tornar-se presente, exigiria que eu invertesse a relação de sentido estabelecida pelos textos e pusesse para conversar não Buber e Foucault, ponto de ancoragem da nossa intervenção, mas Buber e Mauss.

Ouso dizer: Marcel Mauss um dos raros interlocutores de Buber nas ciências sociais, talvez, o único a acolher e a “reconhecer o Eu numa relação com um Tu; relação que pressupõe o homem com a totalidade do seu ser, da mesma forma que a aceitação do outro em sua totalidade”. O reconhecimento do outro, diz Betânia, em sua essencial diferença doa-se como ação recíproca na justa “medida em que o outro me torna presente, como eu a ele”. Logo, a *reciprocidade* é a condição para o diálogo genuíno, que só ocorre na mútua presentificação. No entanto, como esse exercício Buber-Mauss subverteria a regra do encontro, vou me limitar a pedir a Betânia que, mais uma vez, forneça-nos a concretude de suas ideias, aceitando a presença fantasmagórica de um foucaultiano enredado nas práticas de cuidado de si. Considerando que em muitas relações o desligamento do outro se evidencia, sem que possamos dizer que cessou o vínculo entre eles, o que efetivamente constitui a concretude de um vínculo?

A gratuidade, pelo menos assim me parece, pode ser o signo de um desinteresse radical ou é possível, em termos buberianos, falarmos de um interesse na relação ao outro? Se tudo é da ordem da graça faz sentido educar para a disponibilidade? Gratuidade, graça, abertura não seriam esses movimentos, antes de tudo, marcados por uma ausência de dialética? Como é possível que essa ação possa se assemelhar à passividade?

Por outro lado, o texto de Betânia aponta uma caracterização do ato educacional como situado entre “eros” e “vontade de poder”, anunciando assim o caráter ascético dessa tarefa. Essas foram questões caras ao

pensamento tardio de Foucault, por isso não casualmente ele retoma o texto platônico *Alcibíades I*, personagem controverso tanto para o pensamento político quanto para a prática pedagógica e vice-versa. Nesse contexto, Foucault aponta a ascese como critério de diferenciação entre espiritualidade antiga e filosofia moderna. Na espiritualidade a ascese designaria o exercício do sujeito quando busca lidar com a distância entre o eu e suas metas, entre o que deixou de ser e o que vem a se tornar. Consequentemente, a ascese é o que permite o dizer verdadeiro – dizer verdadeiro que o sujeito endereça a si mesmo na relação com o outro.

Penso que ser bastante esclarecedor se você pudesse remarcar como a ideia de ascese permite, em Buber, um descortinar da realidade efetiva do educativo, já que sobre essa realidade não podemos, nós, educadores/as, intervir nem de forma erótica, nem de forma a exercer a vontade de poder. Bem são essas as questões endereçadas. Mas, sem dúvida, o que mais impressiona na visão de humano como ser de relação, em Buber, é o fato do próprio “impulso de interligação” ser o “mesmo que configura o anseio pelo que é justo que envolve a coletividade, a comunidade humana”. Sua proposição de que a superação do modo de relação entre os seres humanos de uma dada sociedade a partir das experiências comunitárias e dos vínculos aí constituídos, os quais, certamente, precisarão ser renovados e até mesmo recriados, para assim responder melhor a novos projetos de organização social, redefine de forma radical as agendas políticas do campo educativo. Uma visão que enseja a superação das visões meramente adaptativas dos indivíduos às exigências sociais e/ou políticas de quaisquer matizes. Ao mesmo tempo em que abre a possibilidade concreta para que a vivência da espiritualidade não seja configurada nos limites da exceção. Desse modo, encerro estas breves considerações, extremamente agradecido pela oportunidade de aprendizado e esclarecimento que os debates travados proporcionaram.

Referências Bibliográficas

- BARROS, M.T.C. O despertar do budismo no ocidente no século XXI: contribuição ao debate. Rio de Janeiro: UERJ: 2002. (Tese de Doutorado)
- BAUMAN, Z. A arte da vida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- FOUCAULT, M. Ética, sexualidade e política. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- GABILONDO, A.; MEGÍAS, F. Michel Foucault. Discurso y verdad em la antigua Grécia. Barcelona: Paidós, 2004.
- GADAMER, H-G. A razão na época da ciência. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GILBERT, P. A paciência de ser. Metafísica. São Paulo: Loyola, 2005.
- GROS, F. Foucault. A coragem da verdade. 2008.
- GROS, F. Hermenêutica do Sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- HABERMAS, J. Entre naturalismo e religião. Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.
- McGUSHIN, E. Foucault's Askésis. An introduction to the philosophical life. Illinois: Northwestern University Press, 2006.
- NALLI, M. Foucault e a fenomenologia. São Paulo: Loyola, 2006.
- NANKHAI NORBU, C. El crystal y la vía de la luz. Barcelona: Kairós, 2005.
- SOLOMON, R. Espiritualidade para cétricos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- TRUNGPA, C.; GUENTER, H. El amanecer del Tantra. Barcelona: Kairós, 2003.

CAPÍTULO 8

VIVÊNCIAS E COMPREENÇÕES DISTINTAS DE UMA SÓ NATUREZA – COMENTÁRIOS SOBRE EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

José Policarpo Júnior

Tenho um nível de concordância muito grande com a linha geral de argumentação do texto do professor Ferdinand. Além disso, por ter com ele contato pessoal de muitos anos, creio compreender em parte a conexão de seu pensamento com o modo como exerce sua própria existência pessoal. Estou, por exemplo, de pleno acordo com o argumento de que, em relação à espiritualidade, o ser humano não pode se desenvolver se não nutrir ou buscar alcançar um nível mínimo de coerência pessoal entre o que pensa, sente, fala e age. Também considero muito feliz a ideia de que há aspectos da vida espiritual que afloram por “graça”, ou por condições desconhecidas para nós, em relação às quais nos sentimos presenteados, sem que, ao mesmo tempo, esses aspectos que surgem como dádivas não tenham sido objeto de uma certa busca e comprometimento pessoal. É como se, muitas vezes, o empenho, coerência e compromisso pessoais com uma convicção íntima que também se expressa em nossa ação no mundo viessem a ser agraciados, em um tempo e espaço não previstos nem esperados, por alguma instância transcendente, ou pelo próprio universo. Do mesmo modo, todas as características apontadas pelo texto como sinais visíveis ou internos de uma vida espiritual autêntica são, a meu ver, claramente verdadeiras.

A despeito desse grande nível de concordância, entendo de forma diferente alguns argumentos e terminologias utilizados ao longo do texto. Estou consciente de que, em parte, as diferenças de compreensão entre mim e Ferdinand quanto aos tópicos que irei mencionar são também provenientes de experiências pessoais que têm importância distinta quanto ao todo das significações vitais para cada um de nós, o que termina por conferir sentidos ligeiramente diferenciados quanto a determinados aspectos que poderiam, sob outra ótica, ser considerados de natureza semelhante. Assim, é possível que algumas dessas diferenças se restrinjam a questão de nomenclatura, embora outras vezes revelem igualmente compreensões diversas.

São dois os aspectos que pretendo ressaltar e mais um terceiro que se caracterizaria talvez como uma conclusão ou apresentação de uma hipótese pessoal que pudesse, em princípio, sintetizar uma solução para algumas questões conceituais que, a meu juízo, poderiam proporcionar uma

compreensão mais adequada do objeto tratado pelo texto de Ferdinand. A primeira consideração a ser feita é que penso não ser totalmente cabível denominar de *transcendente* a dimensão espiritual, enquanto que as demais – pelo autor identificadas como física, sensorial, emocional e mental – seriam classificadas como *imanentes*. É certo que tal distinção também depende do entendimento que se adota sobre o que seja de natureza transcendente ou imanente.

Ora, o próprio autor dá indicações de que uma das possíveis características daquilo que é imanente consiste em possuímos evidências constantes e acessíveis de tal realidade, embora o autor também acolha o sentido de imanência como algo que está presente, mesmo que não seja sentido ou observado. Aliás, é justamente nessa ocasião que o autor, no esforço de diferenciar a dimensão espiritual das outras dimensões, por meio do argumento da transcendência da primeira em relação à imanência das últimas, termina por revelar como essa própria definição se torna precária quando, em suas palavras, trata-se de encontrar “o transcendente no imanente”.

Na verdade, é compreensível que a expressão conceitual de tal entendimento seja uma coisa complexa, tendo em vista que a espiritualidade, no próprio entendimento do autor, não está separada do aqui e do agora, como ele mesmo afirma, a respeito da transcendência, que esta “não é compreendida aqui no sentido de um além fora do espaço e do tempo, mas o transcendente é concomitante, é no presente”. Pelo contato pessoal que mantenho com o autor, creio compreender o que o mesmo queira dizer, mas penso não serem esses os termos mais apropriados para expressar o entendimento da distinção que ali se pretende manifestar. Concebendo o sentido de imanência como a possível totalidade das coisas ou fenômenos que se encontram já disponíveis em uma realidade dada, e o conceito de transcendência como algo que está ou estaria em princípio além da mesma realidade, penso que, em se adotando tal entendimento, a diferenciação conceitual aludida não se sustentaria. O próprio autor reconhece que a dimensão espiritual pode se expressar exatamente no que aí está, no aqui e no agora, sendo, aliás, essa própria expressão o modo da espiritualidade se fazer viva e encarnar-se no mundo, de um modo válido e adequado.

Essa discussão entre imanência e transcendência é muito antiga e certamente impossível de ser revisitada e decidida em um espaço como este. Podemos, a título de exemplo, pensar na imensa e volumosa polêmica teológica que se propagou ao longo de séculos sobre o caráter imanente ou transcendente da divindade de Jesus de Nazaré.

Para tentar ser sintético, o que é extremamente necessário aqui, penso que a questão pode ser enfrentada de duas maneiras: a) em relação a um modo de vida convencional e descompromissado do homem em relação a si, aos outros e ao mundo, e; b) em relação a um modo específico de olhar, compreender, surgir e viver no mundo e entre os homens. Se tomarmos como parâmetro a alínea “a”, ou seja, a vida convencional da maioria das pessoas, as quais não se conscientizam a respeito e/ou não procuram qualquer coisa afim à ideia de congruência pessoal consigo mesmas, então certamente tomaríamos a espiritualidade como algo transcendente a esse tipo de vida, pois, em tal caso, viver segundo a espiritualidade seria certamente algo diferente e além *desta forma* específica de vida. Há que se considerar, no entanto, que ao se tomar a vida convencional como aspecto imanente, a pessoa que a vivesse transcenderia imediatamente a mesma sempre que se compromettesse com atitudes que se pautassem pela congruência, compromisso consigo e por um modo positivo e benéfico de estar no mundo. Nesse caso, portanto, a imanência não se caracterizaria como uma realidade substancial em si, mas apenas por um modo de vida em que a pessoa opta por não se comprometer consigo mesma. Todavia, se considerarmos como parâmetro de avaliação a alínea “b”, isto é, compreendemos que a “dimensão” espiritual não é algo separado ou além das outras dimensões, mas apenas um modo de vivê-las, então não teríamos porque empreender a distinção imanência/transcendência entre aquelas dimensões e a suposta dimensão espiritual, pois, em tal caso, o que faria a diferença seria apenas (mas essa seria toda a diferença) uma forma de viver que exercesse um nível de atenção cuidadosa, abrangente, compromissada com e hábil em responder (responsabilidade) aos diversos aspectos e manifestações da vida. Portanto, penso que o critério imanência/transcendência não seria o mais adequado para se compreender a prática comprometida da espiritualidade, uma vez que esta última, para ser considerada como tal, sempre deveria se manifestar exatamente na realidade imanente.

Nesse sentido, vou um pouco mais além, ao questionar a necessidade de se definir ou delimitar uma *dimensão* espiritual como algo separado das outras dimensões, ao invés de concebê-la como um modo ou forma específicos e qualificados de estar ou viver nessas dimensões. Na medida em que a espiritualidade se expressa em uma forma de viver por meio da qual a pessoa se compromete internamente a existir de um modo unificado consigo mesma, em benefício de si e do mundo, justamente por ter experimentado no processo de reconciliação consigo a bondade primordial que constitui sua própria natureza, então as chamadas dimensões físicas, sensoriais, emocionais e mentais seriam exatamente o modo de expressão

articulada da própria espiritualidade, não havendo necessidade, nesse sentido, de se pensar a existência de uma outra dimensão espiritual em separado. Por esta razão, explico a seguir o segundo aspecto, que trata da substancialidade da dimensão espiritual, a qual, apesar de poder atender a finalidades bem específicas na argumentação do professor Ferdinand, como ficará claro na exposição, não constituiria, penso eu, o modo mais adequado para compreender a natureza da realidade espiritual.

O autor afirma que a dimensão espiritual é material, embora de natureza distinta da matéria que constituiria as outras dimensões por ele consideradas como imanentes, havendo a possibilidade de interferência recíproca entre tais dimensões. O autor ainda afirma que o materialismo se caracteriza por ser uma compreensão que reduz a vida às outras dimensões que não a espiritual, embora esta última também seja de natureza material. Assim, o autor chega a uma síntese que afirma a interpenetração entre os pólos da materialidade e espiritualidade, sem dicotomia.

Concordo integralmente com o autor quanto ao argumento de não haver dicotomia entre materialidade e espiritualidade (embora este argumento, pela própria distinção dos termos, de certo modo enfraqueça o raciocínio do autor sobre a constituição substancial da espiritualidade), mas não vejo grande ganho em se definir a própria espiritualidade como uma dimensão material em si, ainda que de substancialidade diversa das demais. Imagino que, quanto a tal entendimento, o professor Ferdinand, ainda que indiretamente, esteja se referindo a determinados tipos de fenômenos que não são visíveis a olho nu, mas que têm sua existência atestada por aferições indiretas. O próprio autor menciona o caso do pensamento, o qual estaria na dimensão mental, sem que tenhamos acesso direto a sua materialidade, embora modernos aparelhos dêem evidência de sua existência e de alguns padrões de frequência de seu funcionamento. Do mesmo modo, os principais centros energéticos do ser humano, conhecidos milenarmente pelas tradições espirituais do oriente como *chakras*⁶², seriam exemplos que atestariam a existência material daquelas dimensões e mesmo da chamada dimensão espiritual, a qual poderia vir a consistir precisamente na natureza do espaço universal envolvente no qual e ao qual as condensações energéticas que vêm a formar os próprios chakras devem o seu surgimento.

⁶² Para uma importante explicação dos campos de energia humana, da forma como eles se manifestam a quem os pode ver, e os modos como eles se relacionam com os diversos aspectos ou dimensões da vida humana, cf. Brennan, 2005. Para um outro tratamento do mesmo fenômeno, sem que seja de forma oposta a este último, cf. Kornfield (2002: pp.118-131).

Penso que quando o autor se refere à dimensão espiritual, juntamente com as demais dimensões, como de natureza material, esteja querendo se referir a tal entendimento. Não nego que haja um determinado grau de propriedade ao conceber a espiritualidade e as demais dimensões como *matéria* na acepção acima apresentada, até mesmo para, quando alguém – que possua capacidades de clarividência (cf. Brennan, 2005), por exemplo – tiver acesso objetivo a tais dimensões, poder diagnosticar e ajudar outras pessoas a desenvolverem e se comprometerem com sua própria espiritualidade. Acredito, entretanto, que este é apenas *um modo* (e não *o modo*) de compreensão de tal fenômeno e, que tal modo também traz consigo alguns inconvenientes ao entendimento e ao caminho apropriado do praticante espiritual.

A meu ver, um primeiro inconveniente reside na dificuldade de se definir, em termos substanciais finais, o que a própria matéria é, pois esta não é de fácil definição. Não sou físico, mas sei que, no âmbito das teorias quânticas e da relatividade de tal ciência, não há entendimento final e substancial sobre o que seja a própria matéria, não havendo, também condição de se separarem as ideias de matéria, de campo, e de vazio (cf. Capra, 1995: pp. 47-68, 158-169). Por outro lado, é consensual para as ciências da natureza que não há linha de separação absoluta entre matéria e energia, mas, pelo contrário, a própria matéria é uma determinada organização de energia, ou melhor, há no universo, um fluxo infinito e constante de mutação de um fenômeno em outro (cf. Capra, 1995: pp.170-185), de modo que a energia não pode ser concebida exclusivamente como um fluxo contínuo, mas também como uma sucessão de “pacotes” discretos de matéria/energia, ou *quanta*. Logo, nesse nível de compreensão, o que significaria dizer que a espiritualidade é de natureza material?

O que até agora os limites alcançados pelas ciências e até mesmo as tradições espirituais mais antigas parecem nos ter transmitido é que todos os aspectos sutis da vida humana e em geral – incluindo as emoções, pensamentos e aquilo que o professor Ferdinand denomina de “dimensão espiritual” – podem ser igualmente compreendidos e avaliados com uma certa objetividade, isto é, há meios de se estudarem e estimarem, ainda que indiretamente, as repercussões e manifestações daqueles aspectos na vida humana. Tal compreensão não é de fato nova, nem mesmo para a ciência moderna, embora esta última nem sempre tenha se apercebido de tal realização, pois, em última análise, o que ciências como a psicanálise e psicologia analítica têm e tiveram por objeto e sobre o que conseguem chegar a diagnósticos e hipóteses factíveis é justamente aquela parte do fenômeno humano que consiste dos aspectos mais sutis, como as emoções,

pensamentos, intuições e o que se poderia chamar de “dimensão espiritual”. A questão, portanto, parece residir no modo como se compreende a relação entre o tratamento objetivo concedido a algum fenômeno e sua natureza, isto é, se o tratamento objetivo de algo o transforma ou não substancialmente em natureza material. Ou seja, trata-se da relação entre a natureza de um fenômeno e seu tratamento objetivo por parte de um observador.

Quanto a tal questão, a linha argumentativa empregada por Ken Wilber (2006: pp.33-49) me parece elucidativa, ainda que eu não concorde completamente com todas as consequências teóricas do seu pensamento. Quando este último autor menciona “os quatro quadrantes do cosmo” como um esquema capaz de esclarecer os diversos modos de compreender os diferentes fenômenos, ao mesmo tempo em que os diversos fenômenos só aparecem para o observador quando recebem tratamento específico e adequado a sua natureza, tal entendimento ajuda a lançar luz sobre a problemática com a qual nos ocupamos aqui. Segundo a compreensão desse esquema, a realidade aparece de forma distinta e peculiar em cada quadrante. No 1º quadrante, por exemplo, estão fenômenos que só são alcançados e compreendidos enquanto tais por meio de atos intencionais da consciência que se dirigem aos conteúdos da própria mente, isto é, aos pensamentos, sentimentos/emoções, lembranças, etc., de uma forma em que o observador está auto-implicado. Trata-se, nesse caso, do movimento que a mente (em seu sentido amplo, e não só cognitivo-reflexivo) realiza ao dobrar-se sobre si mesma, ou voltar-se para si mesma. Os fenômenos que aí aparecem e que se tornam passíveis de compreensão, acolhimento ou revelação para a consciência do próprio observador, só se manifestam desse modo para a própria autoconsciência, isto é, a consciência vê e contempla a si mesma. Isto quer dizer que uma outra consciência (C2) que não tenha acesso aos conteúdos observados/experimentados por aquela (C1) – embora esta última (C2) possa, ela mesma, contemplar e experimentar aquilo que se revela no interior de sua própria mente e, assim, poder compreender os conteúdos mentais da primeira consciência (C1) por analogia, mas de modo próprio e singular – não tem condição de contemplar/experimentar os conteúdos exatamente do modo como estes se apresentam à primeira consciência (C1). A mente de um sujeito em particular consegue ter perfeitamente ideia da experiência de tristeza apenas pela comunicação de outra pessoa, mas igualmente porque também já passou por experiências semelhantes. Do mesmo modo, aspectos mais sutis que são passíveis de serem observados em determinados tipos de meditação, como os processos de composição/dissolução da noção de eu ou identidade, só são plenamente compreendidos quando vistos/contemplados diretamente pela mente atenta

da própria pessoa, pois tais conteúdos da experiência só se manifestam dessa forma para um observador único. Um sujeito dotado da capacidade de clarividência ou de outros poderes similares poderia observar o que acontece em tal atividade meditativa, mas o que a ele se revelaria sobre o fenômeno seria de natureza muito diversa da compreensão alcançada pelo próprio meditante, sem que uma delas seja mais verdadeira do que a outra.

O texto de Ferdinand deu um exemplo claro disso ao mencionar o caso de um usuário de drogas que concebe suas experiências alucinadas como “viagens”, ou como verdadeira liberdade, uma vez que, em tais ocasiões, o mesmo se desfaz de vários constrangimentos que o espaço social exerce sobre ele. Em referência à mesma situação, um psicólogo ao estudar o conteúdo do que tal pessoa descrevesse compreenderia o mesmo fenômeno de modo assaz diferente daquele gerado pela subjetividade do usuário de drogas. Nesse mesmo caso, poderíamos pensar na possibilidade de uma pessoa dotada da habilidade da clarividência contemplar aquilo que o drogado chama de “viagem” e ver ali, isto é, na manifestação energética dos chakras do viciado, o resultado exterior objetivo daquilo que internamente o primeiro vê de forma bem diferente. Para um médium que tenha tal habilidade, a manifestação energética de uma pessoa lúcida e equilibrada é muito diferente daquela que provém de alguém que esteja drogado, alucinado ou apavorado – trata-se de uma manifestação objetiva para o clarividente. O fenômeno se manifesta de modos diversos de acordo com a perspectiva, posição ou compreensão do observador, se é que ainda se possa falar do mesmo fenômeno. Assim, neste exemplo específico, poder-se-ia argumentar, na linha do pensamento do professor Ferdinand, que o fenômeno em pauta seria matéria porque assim o clarividente o veria. No entanto, este último não vê o fenômeno referido como o drogado o faz, nem como uma pessoa comum veria o seu próprio pensamento. Aliás, o clarividente, por exemplo, não vê os seus próprios estados mentais e emocionais da forma como vê os de outrem. Logo, o fato de algo poder ser explicado de um modo material/substancial depende do próprio modo como este algo é visto/contemplado, isto é, depende da posição, lugar, foco ou compreensão do observador. Trata-se, aqui, da própria compreensão quântica da inseparabilidade final entre objeto e observador, no que isto quer dizer que o objeto só pode ser visto do mesmo modo se os observadores o virem do mesmo lugar, com o mesmo foco ou compreensão.

Logo, segundo este entendimento, aquilo que o professor Ferdinand denomina por “dimensão espiritual” assim como as outras dimensões não físicas poderiam ser admitidas como constituídas de substância material apenas para um observador não diretamente autoimplicado, mas não o

seriam de forma alguma para um observador autoimplicado que observasse a si mesmo. Em outras palavras, o tratamento objetivo realizado por um segundo observador (O2) sobre fenômenos experimentados por alguém que está diretamente implicado com aqueles alcança compreensões e conhecimentos diversos de um mesmo fenômeno que se apresenta diferentemente de acordo com o posicionamento do primeiro observador (O1). Em termos concisos, podemos dizer que as frequências de pensamento medidas pelo eletroencefalograma ou outro equipamento constituem-se dados materiais para o cientista ou médico que as analisa ou afere, mas não têm em absoluto tal natureza para a pessoa que as experimenta, porque para esta o pensamento se apresenta como um modo intrínseco de coexistência em relação à completude de sua pessoa.

Isto não quer dizer que não possa existir objetividade por parte do sujeito que contempla singularmente suas próprias experiências subjetivas. Aliás, diversos métodos de experiência meditativa cultivados ao longo dos séculos consistem precisamente dessa capacidade de observar, sem julgamento, sem atração e sem autocomiseração os próprios estados interiores. Nesse sentido, a pessoa treinada em tal habilidade possui normalmente grau maior de objetividade na contemplação de suas atividades interiores do que alguém não treinado em tal habilidade. E, por isso mesmo, tal pessoa se encontra, via de regra, em situação de poder dispor de si mesmo com maior liberdade na vida cotidiana do que aquele que não tenha adquirido familiaridade com e conhecimento de seus estados interiores. Todavia, nem por isso a qualidade dos fenômenos interiores observados se torna *matéria* para o observador.

Assim, à luz dos argumentos aludidos, não me parece que possamos ganhar muita coisa em termos de compreensão ao tentar dizer que todas essas dimensões são de natureza material, até porque, em última instância, não sabemos o que a matéria é, mas sabemos que esta é um fenômeno que surge e se manifesta para um determinado tipo de observador, e não para outro. Por outro lado, vemos que para se dar tratamento objetivo a alguns fenômenos, inclusive estudando as possíveis leis ou padrões de seu funcionamento, não é preciso tomar por princípio a constituição material dos mesmos.

Talvez, portanto, fosse mais correto dizer que tais fenômenos podem se manifestar ou se manifestam em determinadas dimensões de ordem material, mas isso não significa que eles *em si e intrinsecamente* sejam de tal natureza. Nas palavras de Capra (1995: p.214), ao analisar as novas implicações que a física quântica e relativística trouxe à compreensão da realidade *material*, o autor afirma que “o universo é concebido como uma

teia dinâmica de eventos inter-relacionados” sem que nenhuma “das propriedades de qualquer parte dessa teia” possa ser considerada fundamental, pois “todas decorrem das propriedades das outras partes”. Assim, aquelas dimensões não são, portanto, substanciais em si mesmas, de modo que elas só adquirem tal qualidade em relação a um observador determinado e em situações específicas, quando surgem fenomenicamente como tal, sem que se tenha que privilegiar esse observador como se fosse o único que pudesse definir o estatuto do ser de tal fenômeno.

Para concluir, penso ser adequado trazer à mente a reflexão de algumas teorias recentes (cf. CAPRA, 1995 e 2006; MORIN, 1987, 1979: pp.19-35) e de outras antigas, como o budismo (cf. DALAI LAMA, 2006: pp.99-103, 133-144; NHAT HANH, 2003: pp.167-207), sobre a natureza da realidade. Não que estas tenham a resposta definitiva sobre algo que, ao fim e ao cabo, não temos como conhecer plenamente; mas apenas considerando seus modelos teóricos como parâmetros capazes de dar respostas mais adequadas a vários problemas.

Para Capra (2006) e Morin (1987), a matéria viva não possui apenas tendência entrópica, mas igualmente um princípio auto-organizador que contrabalança as tendências ao decaimento. Isto significa que em qualquer nível de vida, a organização da matéria não se comporta apenas passivamente em relação ao âmbito exterior, mas possui um princípio interior que também responde às influências exteriores mantendo a tendência de uma adaptação adequada do organismo ao meio. Isto ocorre, por exemplo, o tempo todo em nosso organismo, sem que nossa mente tenha que controlar o funcionamento de nosso todo orgânico. Mas ainda que descêssemos ao nível molecular e atômico, o que os estudos científicos têm mostrado é que a matéria é um “arranjo” de energia altamente móvel e de modo algum inerte às influências do meio e do próprio observador. O que a física quântica (CAPRA, 1995, pp.47-68) tem demonstrado é que a matéria subatômica reage diferentemente à intervenção do próprio observador, de tal modo que não há possibilidade de uma observação *pura* da matéria em si, mas tal observação está sempre na dependência do observador. A isto podemos dar o nome que a filosofia budista chama de coemergência ou interexistência entre sujeito e objeto (NHAT HANH, 2003: pp.169-179; VARELA, THOMPSON, ROSCH, 2001: pp.121-175, 281-302), no sentido de que o surgimento de um é inseparável do surgimento do outro, ou seja, um objeto só surge como tal para um sujeito determinado e vice-versa. Esta compreensão expressa pela antiga filosofia budista e compreendida pela física quântica, também foi alcançada por representantes da chamada fenomenologia na filosofia moderna, mas não desejo aprofundar isto aqui.

Toda essa reflexão tem o fito de demonstrar que todas aquelas dimensões sutis, inclusive a que o autor chama de “dimensão espiritual”, poderiam ser compreendidas em sua manifestação material para observadores que não estivessem autoimplicados nas mesmas. Em outras palavras, a observação dos padrões mentais, emocionais, sensoriais, comportamentais e físicos de alguém, inclusive o comprometimento pessoal e busca de uma unificação consigo mesmo, tudo isso pode ser objeto de observação objetiva, dentro de determinados limites, para um psicólogo, terapeuta, cientista ou um médium clarividente. Para esses, tais aspectos podem claramente assumir a tessitura de substância material, ao perceberem a relativa resistência e independência desses aspectos a sofrerem alteração na vida de alguém. Todavia, para aquele que vive a sua vida na busca de compreender a si mesmo, sem importar os diferentes métodos que para isso faça uso, que está buscando encontrar e comprometer-se com a missão pessoal de sua vida, não faz muito sentido, a meu ver, chamar essas dimensões de *materiais*, pois o próprio fluxo da vida quando plenamente contemplado por tal pessoa é que pode fazê-la avançar no descobrimento da natureza insubstancial, não-fixa, eternamente mutante de tais dimensões.

Assim, a pessoa que deseja trilhar um caminho espiritual próprio pode vir a contemplar, familiarizar-se e interagir com todas aquelas “dimensões”, reconhecendo que elas não possuem uma substância em si mesmas, mas podem ser alteradas, e de fato o são a todo o momento, só que o indivíduo pode alcançar uma habilidade maior em canalizar a energia que é específica a cada uma daquelas dimensões para fins que sejam mais adequados à harmonização entre a singularidade própria e a universalidade de onde brota toda e qualquer singularidade. Ao compreender e viver desse modo, a própria “materialidade” daquelas dimensões irá se modificar, se contemplada com os olhos daqueles que possuem a habilidade/capacidade de ter acesso a tais aspectos do ser humano. Tal acontecimento não é essencialmente diferente de quando uma pessoa decide e se compromete com a realização de uma dieta alimentar mais saudável e com a prática de exercícios físicos, decisão e comportamento tais que de fato se farão representar na vida corporal dessa pessoa. Nesse caso, portanto, o importante é a pessoa perceber que apesar de os hábitos poderem gerar aspectos densos e aparentemente substanciais em qualquer nível, eles em si não são substanciais e estão sujeitos à modificação e dissipação as quais, por sua vez, estão relacionadas à decisão e modo de viver que surgem da liberdade de cada ser.

Essas são as minhas diferenças terminológicas com o texto do professor Ferdinand, embora tais diferenças não se expressem naquilo que

para mim é o essencial do seu texto e que demonstra que a espiritualidade é um modo pessoal e comprometido de existir cujo sentido, sempre próprio e singular, se expressa no cuidado de si, do mundo, na promoção benéfica de um existir em meio ao mundo.

O texto de Alexandre, por sua vez, demonstra com maestria que uma das características centrais do espírito filosófico na modernidade tem consistido em seu divórcio proposital com a espiritualidade. Também apresenta com precisão a ideia de que, ao olhar da espiritualidade, tal como se expressava mais facilmente nos escritos dos antigos, a suposta pretensão de conhecer a si não é separável da atitude de modificar a si mesmo ou de dirigir a si mesmo, com autoconsciência. Para iniciar seu argumento, o qual explicitamente trata “das condições de formação do ser humano na contemporaneidade”, o Prof. Alexandre relaciona a importância e o interesse pelo desenvolvimento de tal temática com a condição de mal-estar ou de falta de sentido em que as práticas educacionais sistemáticas se encontram na vida social, quando suas supostas pretensões de emancipação dos sujeitos são histórica e praticamente deslegitimadas. Por isso mesmo, o autor realiza uma busca pelo itinerário das ideias de educação e formação no nascedouro da modernidade européia, com ênfase especial na ideia de *Bildung* e seu princípio formativo, o qual exerceu influência histórica e cultural na experiência alemã.

Sem deixar de concordar com o argumento do referido autor, penso, todavia, que haveria outras condições responsáveis pela deslegitimação simbólica que se abate sobre a educação contemporânea, como uma instituição imaginária da civilização ocidental, além daquela que deriva do próprio empobrecimento significativo da acepção de formação direcionada apenas a apreender a verdade de modo divorciado do esforço de realizá-la em si, ou seja, a desilusão simbólica com a significação imaginária da educação contemporânea e suas realizações sociais e culturais não estaria associada primariamente à ausência de um ideal regulativo filosófico e civilizatório que exigisse a realização correspondente entre formação intelectual e formação humana. Sem discordar do fato de que o não reconhecimento das implicações de tal divórcio cobra seu preço em diversos aspectos da vida humana e social, é forçoso reconhecer, entretanto, que mesmo quando tal separação não era sancionada pelo espírito mais desenvolvido da época, como na Paideia e helenismo antigos, ainda assim sua realização sempre constituiu exceção, mesmo entre as pessoas letradas. Tal raciocínio, aliás, não é estranho ao próprio texto do autor em pauta, talvez não sendo apenas suficientemente explicitado. Além disso, especialmente nos países asiáticos de explosão capitalista recente, a

educação encontra-se amplamente legitimada pelos resultados sociais e econômicos inegáveis que têm proporcionado a alguns daqueles países, sendo duvidoso que ali o divórcio formativo mencionado tenha sido superado.

Assim, o próprio entendimento socrático, retratado pelo professor Alexandre, da relação entre “cuidado de si”, “conhecimento de si”, “conhecimento do divino” e “sabedoria” sempre foi raro e de caráter singular, a despeito de ter sido sancionado pela expressão filosófica de séculos antigos. Aliás, essa incapacidade da humanidade realizar o próprio ideal que professa foi bem analisada por Horkheimer e Adorno em sua obra *Dialética do Esclarecimento*, ocasião em que toda a história da civilização é contemplada em relação à ambivalência na realização de suas pretensões.

Creio que seria também importante acrescentar que, no caso do Brasil, a situação calamitosa da educação pública, o descrédito social em relação à mesma, e a situação de clivagem profunda entre os estratos sociais brasileiros, formam um caso à parte e mais diferenciado em relação aos possíveis malogros da modernidade ocidental, pois em nosso país jamais houve um projeto de nação que incorporasse, ainda que de forma tímida, algo como a ideia de *Bildung* alemã ou como o Esclarecimento francês. O mais próximo que chegamos, em relação a tal possibilidade, foi, penso eu, o que se manifestou no movimento dos pioneiros da educação nova, na década de 1930.

A despeito desses aspectos, concordo integralmente com o autor quando afirma, ainda no início de seu texto, que tais limites não nos devem condenar à inação. E acrescento que mesmo que uma sociedade ou cultura ainda não esteja madura o suficiente para compreender e aceitar a pertinência de reflexões e teorias que tenham por escopo o desenvolvimento espiritual do homem, a própria existência ou inexistência destas tem importância relativa no nível de desenvolvimento cultural, científico e formativo da própria nação, e, nisto, o Brasil não é exceção.

Entretanto – e isto é um outro aspecto que gostaria de salientar –, creio que as ideias de “cuidado de si” e “conhecimento de si”, como dimensões integrantes da educação (e, nesse caso, a educação não precisa legitimar a dicotomia entre ambas, assim como esta não era legitimada nem por Sócrates, nem por Platão, nem por Aristóteles, para mencionar apenas estes) são passíveis de ensino, sendo porém a sua realização, como apropriação pessoal, codependentes de um momento exclusivo de comprometimento pessoal com as mesmas, tanto por parte do educando, quanto do educador, o que também se depreende do texto de Alexandre. Por isso mesmo, o anúncio de sua legitimidade deveria sempre fazer parte do

ideal educativo, sem, no entanto, haver garantias públicas de seu alcance. Esse entendimento, aliás, se expressa com perfeição no próprio movimento intelectual da vida de Foucault, como retrata o texto. Dificilmente houve pensador que tenha compreendido melhor do que Foucault o quanto as políticas de governamentalidade são capazes de moldar e “fabricar” sujeitos, penetrando profundamente em suas dimensões biopsíquicas. Ainda assim, o último Foucault reconhece que, pelo contínuo, paciente e sábio “cuidado de si”, o ser particular pode de fato se afirmar no mundo de modo plenamente *humano* e não apenas ser objeto do poder ou da governamentalidade. Se um pensador como Foucault veio a pensar assim (certamente por experiências pessoais que lhe possibilitaram alcançar tal compreensão), fica ainda mais fortemente demonstrado de que não há razão alguma para se tomar como uma incongruência a ideia de que o verdadeiro “conhecimento de si” jamais prescinde do “cuidado de si” e da afirmação pessoal de natureza ética no mundo. O texto de Alexandre demonstra tal argumento cabalmente.

Tenho pouco a acrescentar ou analisar em relação ao texto de Betânia. De um lado, meu conhecimento sobre Buber é muito superficial, de modo que eu não tenho como contribuir quanto à familiaridade com o pensamento do autor ali estudado. Por outro lado, apesar de eu não concordar com todos os termos e concepções utilizados por Buber – discordâncias que irei apresentar em alguns casos –, e ainda por eu desconhecer a tradição espiritual da qual ele é tributário, nutro grande concordância com as posições e resultados que derivam do texto de Betânia sobre o pensamento do referido autor, especialmente quanto à tarefa formativa, à distância/proximidade ética da relação entre educador e educando, à necessidade de maturidade espiritual enraizada na pessoa do educador como aquele que apresenta o mundo ao educando e, também, à necessidade e sentido de uma formação precisa e pessoal para a vida comunitária. Tudo isso sem desconsiderar que a atividade educativa, a ação e o ser do educador estão inextricavelmente ligados à compreensão de uma relação com aquilo que Buber denomina por *Tu eterno*.

Embora compreenda, por analogia, muitos dos argumentos que Buber enuncia por eu ter um contato mais próximo com outra tradição espiritual, o mais importante é reconhecer o fato de que alguém é capaz de compreender o essencial da vida espiritual, de seu significado para o caminho apropriado ao ser humano, à sua relação com o mundo no que se refere à continuação da obra de cuidá-lo e santificá-lo, do que discutir sobre o modo pelo qual alcançou tal compreensão.

Fica claro que, segundo a compreensão de Buber apresentada pela Dra. Betânia, a legitimidade e fonte primeiras daquilo que o homem deve

dignamente realizar neste mundo não provém dele mesmo, mas da transcendência, daquilo que Buber chama de *Tu eterno*. Nesse sentido, também fica clara a razão pela qual o impulso criativo não pode e não deve ser a meta última, nem da vida humana, nem da educação. Só quando o homem singular, por meio da escuta do Tu que o abrange e o traz à existência, reconhece a singularidade e ao mesmo tempo a divindade de sua tarefa terrena, é que aquele pode de fato iniciar seu caminho para dignificar e honrar o mundo e sua própria vida. O eu que se vê implicado pela mensagem a ele endereçada pelo Tu eterno é aquele que pode então ver a si mesmo, aos outros homens e a própria natureza como a expressão do sagrado, os quais, na especificidade, limitação e provisoriedade de sua própria vida pessoal, devem ser objeto de cuidado, relação e trabalho de forma única e insubstituível. Alcançar esse entendimento é fundamental para compreender que aquilo que nos é singular tem por objeto também uma tarefa única e insubstituível nesse mundo, tarefa e compreensão estas que não se atualizam senão pela vontade de se abrir ao e escutar o Tu eterno. Desse modo, aquilo que nos é único e singular, a despeito de toda sua preciosidade, não tem por origem última a nossa personalidade ou fundamento particular, mas é algo dado por graça para serviço e dignidade do mundo e para o nosso próprio desenvolvimento na realização de tal serviço. Essa compreensão não é, em essência, de forma alguma diferente do anelo profundo de São Francisco de Assis quando concebia sua própria vida com a aspiração de ser um “instrumento da paz” divina. É desse modo que o homem pode, nesse intento e aspiração, viver uma vida que dignifique o mundo e a si mesmo, estabelecendo relações e condições que propiciem o desenvolvimento e encontro de outros com sua própria missão sagrada e insubstituível.

É admirável o modo pelo qual Buber relaciona as repercussões do encontro do eu com o Tu eterno para as relações eu-tu e eu-isso do homem no mundo e também, em consequência, para a própria atividade do educar. Eu não teria dúvida de, usando a terminologia buberiana, compreender que a educação legítima é, nesse caso, uma missão divina, se entendermos por isso não a ideia de algo sobrenatural ou além do humano, mas, sim, por ser uma atividade humana em que intencionalmente um ser – o educador – visualiza e cultiva as mais adequadas condições a seu alcance que possam proporcionar o desenvolvimento livre, responsável, inter-relacional e de respeito ao mundo por parte do educando. Trata-se daquele cuidado que jamais poderá substituir, nem tem tal pretensão, a parte do comprometimento pessoal e encontro próprio do eu do educando com o tu do outro e do mundo e com o próprio Tu eterno, mas que por meio da sua expressão cuidadosa, amorosa, íntima e desinteressada, pode prover algumas

condições para que o educando creia, visualize e viva a possibilidade concreta de uma vida humana responsável, livre, autêntica, comprometida consigo, com os outros e com o mundo.

Por outro lado, pelo que se pode depreender do texto de Betânia, Buber expressa claramente que a ação educativa não é separável da natureza da pessoa do educador. Desse modo, só por meio da intervenção madura, respeitosa, esclarecida, intencional, próxima e ética do educador, pode o educando ser introduzido à compreensão real de uma vida significativa, digna e profundamente humana, de tal modo que, exercendo influência sem procurar fazê-lo diretamente, o educador expressaria para o educando a possibilidade concreta de ele também desenvolver e viver sua vida com tal senso de confiança, integridade e reconhecimento de seu caráter e missão únicos. O educador seria, portanto, sem pretender o ser, a porta de abertura significativa ao e de confiança no mundo para o educando. Toda essa ação formativa do educador estaria pautada por aquele respeito sagrado ao ser da criança ou do educando em geral. Respeito esse que, como bem caracterizou o texto de Betânia, se abstém de tornar o outro um objeto do seu prazer ou de sua vontade ou poder. A abertura e disponibilidade que o educando possa vir a demonstrar diante do educador, como condição necessária para deste receber a influência formativa não provocada, mas livremente aceita por aquele, não pode ser profanada pela objetivação erótica ou da vontade que transforma o outro em objeto de seu prazer e poder. Ao contrário, a energia que o impulso erótico ou a vontade possam alimentar no educador deveria ser canalizada para se transformar em cuidado e orientação respeitosa e em atitude de exigência formativa em relação ao educando, atitudes que só são fielmente exercitadas quando tomam em consideração a condição de liberdade e destino éticos deste último. Ao mencionar o risco inerente do uso inadequado de Eros e do poder, Buber demonstra estar atento ao lado sombrio do ser humano, e de como uma determinada energia e intenção podem facilmente cair sob a influência daquelas forças que ainda não estejam humanizadas no próprio educador.

Levar isso em consideração é fundamental, especialmente quando se constata que vários educadores se deixaram e se deixam dominar pelo desejo ou pelo orgulho, desvirtuando sua tarefa e profanando a sacralidade do ser confiado a sua ação formativa. Por todos esses aspectos, embora seja eu um desconhecedor da filosofia de Buber, pode-se reconhecer a grandeza e utilidade do seu pensamento para o esclarecimento da ação educativa e para a descoberta/encontro do caminho pessoal do ser humano no mundo.

Gostaria, entretanto, de apresentar duas discordâncias com o texto de Betânia. Não sei até que ponto tais discordâncias se aplicam ao pensamento

de Martin Buber, por não conhecer sua filosofia. Portanto, atenho-me apenas ao texto interpretativo da autora mencionada. A primeira discordância refere-se à ação do homem dirigida ao mundo, tal como aparece no início do seu texto. Ali, a autora afirma o “caráter essencialmente concreto da relação com o mundo, que pressupõe um atuar, não sendo algo possível de ser vivido abstratamente, apenas na alma”. A expressão de minha divergência aqui se ressent de uma maior explicitação do que de fato se entende ali por uma “relação concreta” e por “mundo”. A despeito de não ter clareza absoluta sobre tais expressões, arrisco-me a me posicionar nos termos seguintes.

Não tenho dúvida alguma de que é possível, e muitas vezes necessário, que algumas pessoas desenvolvam uma relação profundamente espiritual com o mundo sem que a mesma seja caracterizada por ações ou hábitos visíveis e contempláveis pelos outros. Falando ainda mais claramente, tenho evidências pessoais e históricas de seres humanos que demonstram e demonstraram grande intencionalidade amorosa, pertinente e benévola para com o mundo, sem saírem de suas grutas ou salas de reclusão. Uma vida ou grande parte dela dedicada à oração, à contemplação e à intercessão por outros não pode ser classificada sem maiores considerações como algo menor ou insuficiente diante da ação visível no mundo. Em última instância, é temeroso fazer afirmações peremptórias sobre o grau de realização da espiritualidade em ações visíveis ou na vida contemplativa, meditativa ou de oração, porque não temos conhecimento final sobre a essência do mundo e sobre a natureza do coração humano. No budismo e também no cristianismo, mas não só nestas tradições, há meditantes que se dedicaram e ainda se dedicam anos a fio, com disciplina e compaixão, em práticas individuais para a remoção de obstáculos e para a bem-aventurança de causas nobres, sem que possamos afirmar que sua ação tenha sido vã. No meu modo de ver, não é possível asseverar com certeza absoluta se um determinado feito salutar e benéfico pode ser creditado única e exclusivamente a seus agentes visíveis.

Estou plenamente consciente do fato de que este tipo de raciocínio é completamente estranho e repellido pelo imaginário moderno. No entanto, é mister ressaltar que a hipótese de que a intenção mental canalizada em oração ou meditação possa vir a causar efeitos no mundo físico, em especial no organismo humano, já vem sendo objeto de estudo da ciência, embora sem haver consenso entre os cientistas⁶³. Assim, é preciso ter bem claro o

⁶³ Pode-se conferir a polêmica a respeito em alguns artigos científicos, como os seguintes: Harding, 2001 e Sloan & Ramkrishnan, 2006.

sentido do que se afirma com “o caráter essencialmente concreto da relação com o mundo”. No meu entendimento, a ação visível no mundo não é a única forma de expressão da espiritualidade. Com isso, não nego a eficácia e necessidade de nenhuma das duas, assim como não creio ser possível afirmar a superioridade de uma em relação à outra. Penso, nesse caso, que cada situação deve ser analisada em seus próprios termos. Sei da história de grandes praticantes espirituais que revezaram largos momentos de prática ativa na sociedade com longos períodos de reclusão, assim como há aqueles que se dedicaram quase totalmente à reclusão, e aqueles que optaram quase que exclusivamente pela vida ativa visível entre os seres humanos, sem que seja possível afirmar-se a espiritualidade de uns em detrimento da de outros.

Minha segunda divergência – a qual também poderia ser mais bem expressa caso eu tivesse maior clareza sobre o sentido de termos usados no texto como “eu” e “si-mesmo” – refere-se às “críticas endereçadas às místicas tradicionais, que ‘levam à negação do Eu, do si-mesmo, que é absorvido pela divindade’”. Ali se afirma que “a alteridade é a condição para a relação com o divino. A anulação do *Eu* implicaria também a anulação da possibilidade da relação, que se estabelece entre um *Eu* e um *Tu*”. Creio que o principal problema deste argumento consiste na ambigüidade sobre o sentido de Eu que está sendo utilizado. A tradição budista, por exemplo (KORNFIELD, 2002: pp.186-199; DALAI LAMA, 2006: pp.140-147; TRUNGPA, 1988: pp.19-54, 93-129; NHAT HANH, 2001: pp.209-218, 291-295), faz referência a dois tipos de *eu*. Há um *eu* que é resultado dos hábitos (mentais, emocionais, impulsivos e comportamentais) acumulados ao longo de toda a vida e mesmo ao longo de várias eras. Para o budismo, esse *eu* é claramente algo que é para ser compreendido, contemplado e, progressivamente, superado. Tal superação, entretanto, não ocorre por meio de uma luta contra esse *eu*, mas apenas pela contemplação de seu caráter insubstancial e mutante.

Por outro lado, para o budismo (cf. DALAI LAMA, 2006; KORNFIELD, 2002), nossa natureza última não é determinada por nenhum daqueles hábitos acumulados, mas é de uma natureza primordial de onde provém amorosidade, compaixão e liberdade. Tal natureza, é para o budismo, de caráter transpessoal (o que significa que não é oposto a ou contraditório com nenhum *eu*, mas também não é próprio de nenhum *eu* em particular), a qual se expressa de forma semelhante e, ao mesmo tempo, diferenciada em cada ser. Nesse sentido, o *eu* verdadeiro, isto é, aquele capaz de expressar espontânea e significativamente essa natureza, também não é substancial em si mesmo, mas está consciente de que sua própria emergência deriva daquela fonte, que, para o budismo, é compreendida

como um vazio intrínseca e incessantemente produtor de fenômenos. Nesse sentido, o *eu* esclarecido a respeito de sua própria natureza, é também aquele que sabe que o que há em si de sagrado e individual é igualmente expressão de um vazio todo abrangente que se manifesta em todos os entes, assim como estes não derivam sua identidade de si mesmos.

Nesse sentido, para a tradição budista, não haveria contradição em se pensar, simultaneamente, a existência de um eu verdadeiro e sua particular expressão e revelação daquilo que o abrange, de modo tal que o *eu* seria, ao mesmo tempo, absorvido e também manifestado por aquilo que Buber chama de divindade. Mas isto não implica, igualmente, a impossibilidade de uma relação do divino (que, para o budismo, seria concebido como a mente primordial, ou o vazio luminoso e por outras expressões) com sua manifestação particular. Assim, o argumento exposto por Buber talvez seja impossível de ser pensado nos marcos da tradição hassídica, mas não o é no interior de outras tradições, como o budismo, por exemplo. Compreendo e concordo com a explicação da Dra. Betânia sobre o pensamento buberiano quanto à preocupação em expressar a responsabilidade e propriedade de um *eu* ativo, lúcido e cuidador do mundo e das relações inter-humanas. Daí, suponho, a ênfase de Buber sobre a importância de ver no outro a irredutibilidade e dignidade de um Tu. Todavia, creio que de tal compreensão não seja necessário se seguir a admissão de uma substancialidade do *eu*. Pelo que expus e compreendo, o argumento de Buber é uma possibilidade, mas está longe de ser uma necessidade.

Tais divergências são, entretanto, marginais quanto àquilo que é o fundamental e que se expressa pelo grande respeito e cuidado ético que transpiram do pensamento de Buber, tal como pude compreender por meio do rico texto de Betânia.

Por fim, o texto de Aurino é o único nesta série que apresenta uma prática consolidada de princípios aludidos em sua reflexão. Trata-se de experiência formativa conduzida com adolescentes e jovens em uma ONG localizada no Recife, há mais de vinte e dois anos. Nesse caso, aquilo que teoricamente é discutido em seu texto veio a ter determinado grau de comprovação empírica, resultando, inclusive, em uma tese de doutorado. Desse modo, quando o autor fala da pertinência da formação integral e de sua possibilidade de realização aproximada, suas palavras se baseiam não apenas em uma reflexão apropriada sobre os termos em discussão, mas igualmente em uma prática que comprovou em suficiente medida aquilo que em seu texto é teorizado. Trata-se, desse modo, de uma reflexão que não pode ser simplesmente separada da prática por ela inspirada. Não obstante a

relação intrínseca entre a reflexão e prática educativa do autor, com cujo propósito estou em completa concordância, além de ser testemunha de sua real eficácia, creio que seria interessante se determinados aspectos pudessem ser mais bem explicados pelo autor mencionado, e, em relação a outros tópicos também por ele tratados, possuo uma compreensão distinta que procurarei apresentar.

Em primeiro lugar, gostaria de discutir a respeito da escolha da psicologia do desenvolvimento como suporte disciplinar para analisar a relação entre educação e espiritualidade. O autor seleciona algumas escolas de pensamento desse ramo da ciência, em seguida explicita sua unilateralidade e parte para buscar uma compreensão que admita ou se estruture em torno da preocupação com a integralidade humana.

Não considero ilegítima a escolha da psicologia do desenvolvimento para balizar os termos de uma reflexão de tal natureza. Inclusive o próprio autor procura legitimar a opção por tal perspectiva tendo em vista a ideia de que toda a educação, explícita ou implicitamente, tem suas bases assentadas em um modelo de desenvolvimento humano.

Apesar da pertinência da escolha realizada pelo autor, é necessário, entretanto, refletir se a psicologia é capaz de apreender o desenvolvimento humano em todos os seus matizes. A resposta a tal questão é claramente negativa, pois as dimensões reais do ser humano e as formas de tomá-las como objeto de estudo não se limitam à psique, nem à psicologia, respectivamente. As formas do desenvolvimento humano também se expressam na vida social, na cultura, na política, na economia, nas artes, na religião, e também na educação, de modo que cada um desses âmbitos com suas ciências específicas também podem expressar o entendimento do que é e de como se estrutura tal desenvolvimento, revelando, em cada caso particular, o grau de progresso alcançado.

Aliás, isso é o que se depreende do próprio pensamento do autor ao citar argumento de Ken Wilber que faz referência aos quatro quadrantes do cosmos. Esse artifício de pensamento de Wilber não visa apenas a, como o nome parece indicar, definir os diversos espaços do universo ou cosmos. Apesar da expressão grandiloquente, Wilber afirma que os fenômenos do mundo têm uma compreensão determinada segundo a ótica pela qual são estudados e, também, que um mesmo fenômeno, compreendido segundo a perspectiva de um dos quatro quadrantes, pode ser apreendido de modo distinto segundo a ótica de outro. Assim, Wilber sugere que, por exemplo, o estudo da perspectiva interior do sujeito que progride em sua conduta moral (perspectiva do 1º quadrante), também poderá ser analisado em suas repercussões neurológicas e também fisiológicas, tratamento que

caracterizaria o 2º quadrante. Do mesmo modo, uma sociedade pode ser analisada objetivamente em suas práticas e no funcionamento de suas instituições (4º quadrante), ao mesmo tempo em que poderia ser compreendida nos termos das significações que estruturam o sentido da vivência dessas práticas, o que configuraria o tratamento do 3º quadrante. Assim, a psicologia, a neurologia, a antropologia, a sociologia e economia poderiam, se inspiradas pela ideia de formação humana, também apontar aspectos e mensurações relativos ao desenvolvimento humano, sem que se possa, portanto, privilegiar unicamente a psicologia do desenvolvimento como ciência capaz de revelar/estudar o fenômeno da formação humana. Não afirmo, porém, que Aurino considere unicamente a psicologia como habilitada para tal empreendimento, uma vez que esse autor cita textualmente o budismo e a fenomenologia como tradições de pensamento que estruturam a formação dos educadores holísticos na instituição da qual participa há muitos anos. Todavia, seu texto, creio, poderia ter sido mais explícito em afirmar que a compreensão da educação e da formação humana, à luz da psicologia do desenvolvimento, é apenas um dos enfoques possíveis dentre outros legítimos e necessários, além de ser também importante afirmar e reconhecer que o próprio campo educacional está longe de sofrer influência exclusiva das teorias que emergem da área da psicologia.

Outro aspecto de que senti falta no texto do referido autor consistiu na ausência de um posicionamento pessoal explícito sobre sua concepção de espiritualidade em vista de todas as teorias apresentadas, assim como a falta de um posicionamento claro, negativo ou afirmativo, a respeito do desenvolvimento da espiritualidade por estágios. Até onde pude analisar, não vi se apresentar a posição pessoal do autor sobre esses temas, algo que seria certamente enriquecedor.

Em terceiro lugar, penso que o autor acolhe um argumento de Wilber que considero ambíguo. Wilber (2006, p.59), assim como o texto do autor em pauta, ao analisar as concepções de espiritualidade e suas repercussões nas diversas áreas da vida humana, apresenta um gráfico que relaciona *linhas* de desenvolvimento (cognitivo, moral, etc.) por *estágios* (níveis) de desenvolvimento. Ora, uma das concepções ali apresentadas consiste exatamente na hipótese de que a espiritualidade seria caracterizada pelos estágios mais elevados (transpessoais) alcançados em uma ou mais linhas de desenvolvimento. Certamente esta posição é apenas uma dentre outras ali expostas, do mesmo modo como apenas uma concepção se caracteriza por apreender a própria espiritualidade como uma linha de desenvolvimento em separado. Questiono, então, a razão da existência, no referido quadro, de uma linha de desenvolvimento exclusivo para a

espiritualidade, se esta é a concepção de apenas uma das posições ali mencionadas. Assim também é necessário questionar a razão pela qual uma concepção que supõe que a espiritualidade seja dada pelo nível mais elevado de uma ou várias linhas de desenvolvimento tenha que também admitir a própria espiritualidade como uma dessas linhas. Ou seja, neste último caso, há claramente um argumento que se contradiz por superposição. Até onde consegui compreender da leitura do livro *Integral Spirituality* de Ken Wilber, essa ambivalência resulta do seu próprio pensamento. O pensamento de Ken Wilber parece, a meu ver, ser dominado pela ânsia em demonstrar um ordenamento hierárquico (estágios) por entre os diferentes estados de consciência, assumindo ora a espiritualidade como os estágios mais altos nesses diferentes estados, ora a própria espiritualidade como uma linha de desenvolvimento.

Segundo penso, embora sem dúvida não seja possível desconsiderar a existência de patamares distintos de prática e vivência da espiritualidade, tenho profundas dúvidas sobre se o modo adotado por Wilber seria o mais adequado para explicar tal temática. Não estou convencido com sua forma de argumentação. Decerto há, creio eu, pessoas circunstancialmente mais avançadas do que outras na vida espiritual. Tenho profundas dúvidas, no entanto, se o nível de tal avanço pode ser avaliado segundo a compreensão de estados-estágios de consciência proposta por Wilber. Não ignoro, por exemplo, que uma pessoa, que demonstre a capacidade de tolerar por mais tempo e mais profundamente pessoas ou situações inadequadas ou desconfortáveis, expressará, em tal aspecto, um maior nível de maturidade espiritual do que outra que não o faz. De outro lado, essa mesma pessoa pode ter uma capacidade mais limitada de ser generosa com outros do que alguém que tenha demonstrado um nível menor de tolerância.

Em ambas as situações, as pessoas atuam com seu corpo, comportamento, energia emocional/sentimental, com seu grau de discernimento, concentração e orientação mentais. Todos esses aspectos ou dimensões pessoais entram em uma sinergia dinâmica compondo um arranjo que define o modo pelo qual a pessoa em questão reage à situação específica. Estou igualmente convencido, inclusive por ter presenciado tal progresso na experiência de outros, que essas pessoas podem aumentar sua capacidade de demonstrar tolerância e generosidade, ainda que em situações difíceis e adversas – e isso configuraria, seguramente, um indício de desenvolvimento espiritual – ainda que tal desenvolvimento estivesse restrito apenas a tais âmbitos. Mas há que se considerar, também, que a vida espiritual não se caracteriza por práticas padronizadas, e que uma mesma pessoa pode agir diferentemente em situações semelhantes, sendo movida,

no entanto, por propósitos de natureza nobre e altruísta, ainda que estes não sejam sempre perceptíveis a um observador exterior. Além desses aspectos, creio ser necessário enfatizar, igualmente, que uma ação espiritual não se caracteriza apenas pelo estado de consciência, embora isto seja de importância fundamental, mas também pela experiência e eficácia demonstradas em outras dimensões humanas como a corporeidade, as ações e o sentimento. Só para ilustrar esta última compreensão, um ser particular que queira contribuir pessoalmente com a educação de pessoas oriundas de setores marginalizados pela sociedade pode decidir aprender a tocar um instrumento para utilizar tal habilidade na situação aludida. Ao assim proceder, a capacidade e maestria que alguém adquira em tal prática e que venha a utilizá-la para aquele propósito, se converte, igualmente, em ação de natureza espiritual.

Assim, resumindo, tenho dúvidas, embora não pretenda me opor peremptoriamente a isto, se a compreensão de estágios/estados de consciência de Wilber é a mais adequada para revelar ou promover a compreensão do que seja a espiritualidade, assim como penso que seria desejável que Aurino pudesse explicar mais claramente sua própria concepção sobre a espiritualidade e seus possíveis estágios de desenvolvimento.

Por fim, as diferenças e necessidade de esclarecimento apresentadas não impedem meu grau de concordância com a finalidade e a expressão do desenvolvimento espiritual na educação, tal como apresentadas por Aurino, ainda mais pelo fato de que aqueles princípios foram concretamente submetidos ao teste da experiência na vida social e revelaram sua validade, de acordo com pesquisa e experiência conduzidas pelo referido autor.

Bibliografia

BRENNAN, Bárbara Ann. *Mãos de Luz* – um guia para a cura através do campo de energia humana. 20ª ed. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Pensamento, 2005.

CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física* – um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. 16ª ed. Tradução: José Fernandes Dias. São Paulo: Cultrix, 1995.

CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida* – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

DALAI LAMA XIV. *Dzogchen: A Essência do coração da grande perfeição*. Tradução para o Português: Lúcia Brito. São Paulo: Gaia, 2006.

HARDING OG. The Healing power of intercessory prayer. *West Indian Medical Journal*. 2001 Dec; 50(4): 269-72.

KORNFIELD, Jack. *Um Caminho com o Coração*. 4ª ed. Tradução: Merle Scoss, Melania Scoss. São Paulo: Cultrix, 2002.

MORIN, Edgar. *O Enigma do Homem – para uma nova antropologia*. Tradução: Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MORIN, Edgar. *O Método I – a natureza da natureza*. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. 2ª. ed. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América, 1987.

NHAT HANH, Thich. *A Essência dos ensinamentos de Buda: como transformar o sofrimento em paz, alegria e liberação*. Tradução: Anna Lobo. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

NHAT HANH, Thich. *Transformações na consciência de acordo com a Psicologia Budista*. Tradução: Odete Lara. São Paulo: Pensamento, 2003.

SLOAN RP. & RAMKRISHNAN R. Science, Medicine, and Intercessory Prayer. *Perspectives in Biology and Medicine*. 2006 Autumn; 49(4): 504-14.

TRUNGPA, Chögyam. *O Mito da liberdade e o caminho da meditação*. Tradução: Aníbal Mari. São Paulo: Cultrix, 1988.

VARELA, Francisco J., THOMPSON, Evan, ROSCH, Eleanor. *Mente Corpórea – ciência cognitiva e experiência humana*. Tradução: Joaquim Nogueira Gil, Jorge de Sousa. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

WILBER, Ken. *Integral Spirituality – a startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Boston, Massachusetts: Integral Books, 2006.

CAPÍTULO 9

INDIVIDUAÇÃO, O ENCONTRO COM A SOMBRA, CUIDADO DE SI, "IMPULSO DE CRIAÇÃO" E A GRANDE CADEIA DO SER

Aurino Lima Ferreira

Esta conversa acerca dos textos do(a)s colegas e a tentativa de ampliar o debate sobre a espiritualidade e educação na contemporaneidade foram inicialmente inspiradas pelo reconhecimento de que, apesar da grande receptividade e popularidade da temática, há pouca discussão sustentada sobre esse trabalho. A(o)s autora(e)s a quem interpele neste diálogo são notadamente figuras de destaque na área e suas reflexões abrem novos horizontes da teoria e prática na área educacional.

A riqueza das reflexões apresentadas ao longo dos seminários “Educação e Espiritualidade” e materializadas nos textos desde livro, revelam uma diversidade, complexidade e atualidade sobre o tema, mas acima de tudo apresentam um compromisso profundo com o ato educativo, enquanto processo intencional que forma o humano em vista a realização de suas múltiplas dimensões. Realização vista com um caráter de abertura, haja vista que o humano é notoriamente um ser de inconclusão, aberto as infinitas possibilidades, mesmo marcado pela finitude, e em constante formação. Assim, como um estilo de pensamento que revela o “mistério” do inacabamento do humano, os textos assumem a sua própria incapacidade de dizer tudo o que há para ser dito, aproximando-se do pensamento de Merleau-Ponty (1999, p.20) quando afirma:

Será preciso que a fenomenologia dirija a si mesma a interrogação que dirige a todos os conhecimentos; ela se desdobrará então indefinidamente, ela será, como diz Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita, e, na medida em que permanecer fiel à sua intenção, não saberá onde vai. O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão.

A fala do(a)s autore(a)s está permeada pelo Ethos do Cuidado, situando a espiritualidade não apenas como um norteador teórico, mas resgatando a sua originalidade enquanto modo de vida, em consonância com a filosofia antiga que segundo Hadot (2006, p.11)

[...] ‘supõe o exercício espiritual como uma forma de viver, uma forma de vida, uma eleição vital’, e que possui um valor existencial que afeta a nossa maneira de viver, nosso modo de estar no mundo; formam parte integral de uma nova compreensão do mundo, uma compreensão que exige a transformação, a metamorfose de mim mesmo. [...] consiste em ‘uma prática destinada a operar uma mudança radical do ser’ (HADOT, 2006, p. 11).

Nesse sentido, as escritas transbordam vida, fazendo parte de um processo de exercício de reflexão de si que

[...] não são produtos apenas do pensamento, senão de uma totalidade psíquica do indivíduo que, em especial, revela o autêntico alcance de tais práticas: graças a elas o indivíduo acessa o círculo do espírito objetivo, o que significa que volta a situar-se na perspectiva do todo (HADOT, 2006, p. 24).

Enfim, a proposta de diálogo entre os participantes foi profundamente encorajador, pois supre de energia um campo a se desenvolver – para fomentar *insights*, explorar diferenças maiores, levar a novas explicitações e promover asceses. O espírito com que me dirijo aos colegas foge da ideia de “debates combativos”, muito comuns nos mundos políticos e acadêmicos, onde frequentemente falta à escuta simpática e o aprendizado colaborativo, particularmente quando as diferenças emergem. A ideia é propiciar com os questionamentos a emergência de novas ideias que ajudem ao leitor desfrutar da riqueza espiritual presente no(a)s autore(a)s e assim iniciar ou aprofundar sua própria jornada de cuidado e conhecimento de si.

Meu diálogo com a(o)s quatro autora(e)s está mais marcado pela necessidade de ampliação dos seus argumentos do que propriamente de divergências teóricas. A escolha da ordem da conversa foi baseada na minha familiaridade com o foco de reflexão e a amplitude da escrita revela minhas possibilidades e limites em colaborar com o diálogo. O texto do professor Policarpo, por exemplo, toca profundamente as linhas de minhas reflexões sobre a espiritualidade, sendo os autores por ele destacados muito familiares na minha formação pessoal e profissional.

Assim a ressonância de ideias, aliada a uma convivência que atravessa os anos, permite-me apontar uma estreita convergência conceitual sobre a espiritualidade, assim expressa em seu texto:

A espiritualidade não visa, pois, a superarmos ou transcendermos nossa condição humana, mas, pelo contrário, a entrarmos profundamente em contato com nossa humanidade, em tudo que esta possui de luminoso e de sombrio. A vida espiritual é um chamado a experimentarmos a inteireza de nosso ser, a nos tornarmos familiarizados conosco mesmos, de modo a incluir conscientemente em nosso ser todas aquelas dimensões que negamos ou ignoramos.

Uma espiritualidade incorporada que busca incluir os opostos, num movimento espiralado de construções e desconstruções, está presente nesta definição, não se apegando nem a uma espiritualidade divinizada e absoluta e nem a tornando destituída de sua força de transcendência. Contudo, mesmo concordando com os argumentos do professor Policarpo retomo uma reflexão sobre a “individualização” em Jung, base importante de seu argumento, pois acredito que mesmo tendo sido este autor um dos pioneiros no campo acadêmico na introdução da temática espiritual, ele continua operando como o oposto de Freud (que nega a espiritualidade atribuindo a qualquer uma de suas expressões o rótulo de regressão infantil de união com a mãe), ou seja, Jung, em muitos momentos, glorifica certas formas míticas infantis de pensamento como espirituais, assim como dá um tratamento regressivo ao Espírito.

Esta glorificação de formas míticas infantis de pensamento pode levar, a muitos, a ideia de que qualquer experiência espiritual que se apresente como diferente do controle do ego, mesmo as manifestações mais infantis pré-egóicas (pensamentos mágicos pré-operatórios) pode ser vista

como uma espiritualidade madura. Concorde com Jung na maioria dos pontos sobre a individuação, concordo que o processo de individuação se faz pelo acesso dos arquétipos enquanto imagens arcaicas: acredito que estes são herdados coletivamente, um tipo de herança filogenética (um ponto que Freud também concordava); são importantes em certos tipos de patologia; podem ser encontradas abundantemente nas mitologias mundiais; freqüentemente aparecem em sonhos; e assim por diante. Mas essas imagens arcaicas têm muito pouco, senão nada, a ver com o desenvolvimento pós-pós-convencional de uma espiritualidade madura.

Penso que um dos problemas de Jung foi confundir coletivo com transpessoal, uma vez que há estruturas de coletivo pré-pessoal, coletivo pessoal e coletivo transpessoal. O que acarretará os problemas destacados pelo professor Policarpo:

Sem negar o fato de que o cultivo atencioso e sistemático da prática espiritual pode proporcionar a algumas pessoas o desenvolvimento de características ou habilidades especiais, assim como pode trazer igualmente bem-aventurança, seu propósito não consiste nisso e, quando muito, tais características podem ser consideradas subproduto da espiritualidade praticada por alguns. Também pela aflição e ansiedade que muitos sentem diante da insignificância de suas vidas nas sociedades de massa contemporâneas, há muitos charlatões que se aproveitam desse estado para explorar pessoas, prometendo-lhes o sucesso fácil, a felicidade ao alcance da mão, o paraíso ao dobrar a esquina. Dado o vazio existencial de muitas pessoas, elas se deixam arrastar pela atração de tais promessas fáceis e pagam o preço pela repressão de suas feridas pessoais ou pelo malogro de promessas que não poderão ser cumpridas.

A individuação junguiana apresenta traços regressivos, mesmo que difira de muitas terapias humanísticas que não apenas realçam as experiências infantis, mas também propõem abandono do ego rígido e repressivo, através da tão propalada “morte do ego”. A individuação junguiana envolve uma descensão – ou seja, um retorno descendente do ego a potenciais não-egóicos da psique profunda. Esta descensão quando não

aliada a um processo de ascensão, não permite ao ego se submeter ao poder transformador do inconsciente profundo e então ampliar-se no caminho de integração total da psique (O *coniunctio*, o casamento sagrado do *hieros gamos* com a *coincidentia oppositorum*). Neste ponto gostaria de escutar mais o professor Policarpo falar sobre sua visão de individuação, em especial como ele entende sua relação com a impermanência, haja vista que a introdução deste conceito dá a teoria da individuação de Jung uma perspectiva de espiral, incluindo ascensão e descensão, como pode ser visto em sua citação a seguir:

O processo de individuação ocorre paralelamente à dinâmica da descoberta, reconhecimento e apreciação da interdependência entre todos os fenômenos. Quando caminhamos no sentido de nos individuar, passamos também a aceitar com maior abertura e naturalidade o fato de que todas as coisas e todos os seres, a despeito de sua singularidade e inteireza, habitam um mundo caracterizado por uma imensa rede de mútua dependência e interconexão.

No que se refere ao “encontro com a sombra” apontada pelo professor Policarpo como uma das características básicas da vida espiritual, além de mantermos com o professor a concordância de que precisamos desenvolver uma “compreensão de que temos forças e instintos superficiais e profundos que precisam ser tratados e submetidos à visão da integração e da sabedoria”, gostaria de escutá-lo falar mais das “forças e instintos” que são potenciais negados ou reprimidos não apenas negativos, mas daquilo que tornamos sombra pelo medo de realização, fenômeno que Maslow (1964) denominou “Complexo de Jonas”, pois quando tratamos de educação e espiritualidade penso que a compreensão da sombra deve incluir este duplo aspecto, pois na minha observação pessoal, muitos acadêmicos reprimem seus aspectos espirituais para não serem excluídos do meio, ou seja, vivem como Jonas. Assim, a leitura do texto do professor Policarpo conduziu-me a uma viagem, tantas vezes já realizada, mas sempre nova e cheia de apontamentos que me ajudaram na arte amorosa de dobrar-me sobre mim mesmo, revelando novas faces humanas em formação.

A sintonia com a escrita do professor Ferdinand Röhr me acompanha desde o doutorado. Sua escrita densa e profunda revela uma “reflexão incorporada”, uma “escrita de si” digna dos filósofos antigos, na

qual os conceitos revelam sua intensa busca de compromisso, coerência e convicção. Seu modelo das cinco dimensões básicas resgata a dinâmica da filosofia perene, fortemente atacada pela planura da modernidade, na qual a dimensão sensorial/material tornou-se a única fonte de conhecimento e verdade; e o espírito quando não negado, foi relegado a cargo de uma religião em descrédito. Ao reatualizar “O Grande Ninho do Ser” através das cinco dimensões básicas e transversais, o professor Ferdinand aponta, em perfeita coerência com os principais pensadores desta área, tais como Huston Smith (2007), Arthur Lovejoy (2005) e Ananda Coomaraswamy (1992), que a realidade compõe-se de vários níveis de existência que se estendem da matéria ao espírito. No campo educacional brasileiro ele é sem dúvida um dos pioneiros na introdução da espiritualidade no cenário educacional.

Concordo com o professor Ferdinand quanto ao fato de que cada dimensão maior do Grande Ninho – da *dimensão física* para a *dimensão sensorial*, da dimensão sensorial para a *dimensão emocional*, da *dimensão emocional* para a *dimensão mental*, e da *dimensão mental* para *dimensão espiritual* – transcendem e inclui as dimensões menores, de modo que os corpos vivos transcendem mas incluem os minerais, as mentes transcendem mas incluem os corpos vitais, as almas luminosas transcendem mas incluem as mentes conceituais contudo gostaria de propor que o espírito radiante transcende e inclui absolutamente tudo, não sendo apenas transcendente. Penso que a polarização transcendente para dimensão espiritual e imanente para outras dimensões nos leva de volta aos jogos dualistas.

Gostaria de escutar o professor Ferdinand sobre a ideia de que a dimensão espiritual é tanto a dimensão mais elevada (puramente transcendental) como a base sempre presente de todas as outras dimensões (puramente imanente), que vai além do Todo, abrangendo o Todo. Assim, as dimensões básicas, o Grande Ninho, são uma rede multidimensional de amor – eros, ágape, karuna, maitre – não importando como nomeamos, que não deixa nenhum lugar do universo permanecer intocado pelo seu cuidado, nem alheio aos mistérios da graça. Penso, e gostaria de escutar o professor neste ponto, que a percepção da dimensão espiritual como plenamente transcendente e plenamente imanente, poderia ajudar na superação de duas grandes formas de visão da espiritualidade que surge quando trabalhamos a partir dessa divisão. A primeira seria o apego ao aspecto transcendental, o “fora deste mundo” tão bem criticado pelo professor Ferdinand:

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.

A segunda está presente no apego ao aspecto imanente, ou “deste mundo” no qual a espiritualidade é vista de maneira

[...] mais flexível, mais maleável, mais “light”, indo ao encontro das vontades, sentimentalidades e desejos individuais dos seus adeptos. Seria uma religião do tipo “vale tudo”. Trata-se de um equívoco bem comum, de enxergar na espiritualidade a versão pós-moderna da religião. Não negamos que tendências desse tipo se instalam nas sociedades atuais, às vezes com inserção econômico-social considerável.

Toda argumentação do professor Ferdinand caminha para ideia de que uma visão verdadeiramente integral da espiritualidade precisa dar espaço para a dimensão transcendente e imanente e como ele pontua:

É um dos objetivos dessa intervenção demonstrar que a libertação das amarras e imposições externas, comumente vivenciadas nas religiões, tem como contraponto indispensável a absoluta seriedade, a auto-disciplina e busca de coerência entre pensar, falar e atuar das pessoas que se dispõem viver a espiritualidade na profundidade que ela mesma solicita.

Assim, a leitura do texto do professor Ferdinand consolida uma visão de espiritualidade integrada no mundo, mas não presa à planura daqueles que silenciaram frente a complexidade do Espírito.

O texto de Alexandre, por sua vez, é fruto de uma intensa jornada de resgate da filosofia como “modo de vida”. Sua escrita não é um mero processo de produção de conhecimento, mas um dispositivo de alteração subjetiva, de formação de si, uma “arte de viver, em uma atitude concreta, em determinado estilo de vida capaz de comprometer por inteiro a existência” (HADOT, 2006, p. 25, tradução livre). Seu estilo, no sentido bem fenomenológico do termo, traduz a inseparatividade no seu Ser, das dimensões de Cuidado e Conhecimento de si. Tenho acompanhado, na condição de ouvinte privilegiado, o processo de construção das argumentações de Alexandre, de maneira que as suas ideias sobre espiritualidade estão em plena ressonância com o meu pensamento. Suas incursões no pensamento grego e mais recente no pensamento budista oriental têm complexificado cada vez mais seus discursos e dispositivos formativos. Os exercícios espirituais, como destacados pelo professor em seu texto, parecem-me um possível ponto de intersecção entre o berço grego socrático e o budismo indo-tibetano.

Assim, gostaria de escutar Alexandre sobre estas possíveis intersecções, em especial, as possibilidades e limites no diálogo entre a “espiritualidade” foucaultiana e o pensamento oriental, haja vista que autores como Žižek (2001, p. 12), colocam que o contato com as contribuições orientais faz parte das estratégias de suturar a angústia cartesiana das incertezas ou uma última ironia pós-moderna.

Se as discussões sobre espiritualidade e suas relações com a educação são uma área emergente, a voz das mulheres sobre esta temática, mesmo que intensas, são ainda excluídas, de maneira que a escrita da professora Betânia, retoma um lugar de diálogo, muitas vezes silenciado, por uma ‘espiritualidade branca, masculina e eurocêntrica’. Assim, tê-la neste diálogo levou-me a necessidade de refletir como uma espiritualidade realmente integral precisa repensar os dispositivos lingüísticos com os quais constroem seus argumentos, rompendo com o domínio do masculino, dos deuses, ajudando a desvelar a exclusão das mulheres ao longo história. A inclusão da deusa ao lado de deus na linguagem pode ajudar-nos a desmistificar e desnaturalizar os processos de opressão, requerendo dos discursos e dispositivos formativos uma profunda análise sobre as relações entre gênero e espiritualidade. E apesar da discussão sobre gênero não ser o foco central do trabalho da professora Betânia gostaria de ouvi-la sobre como ela tem articulado, na condição de mulher, esta temática, estimulando assim, outras pensadoras a se engajarem no diálogo. Quanto ao texto da professora Betânia, fiquei profundamente feliz em ler Buber, sentindo, inclusive dificuldades em propor questões dado ao fascínio que a leitura

despertou. A inclusão de referências em alemão traz uma leitura de Buber para além dos argumentos mais conhecidos. A curiosidade em apreender o novo levou-me a uma colagem com o texto, dificultando questioná-lo. Contudo, a citação a seguir despertou-me:

Nesse caso, podemos compreender a fala de Buber como expressão de uma crítica à visão de humano que decorre das abordagens psicológicas, cujo principal limite encontra-se na sua tendência a reduzir a multiplicidade da mente humana à “libido” ou “impulso de afirmação”. Trata-se da generalização de aspectos que apenas expressam parte da pessoa e, na perspectiva do autor, de um estado degenerativo do humano, não se constituindo em sua essência, naquilo que lhe é próprio; consiste no mero empobrecimento do humano, na medida em que desconsideram o seu caráter originalmente polifônico.

A crítica de Buber às abordagens psicológicas que tentam reduzir o “*impulso de criação*”, próprio das fases iniciais do desenvolvimento humano, a um único aspecto, despertou minha curiosidade sobre: se na leitura de Buber, realizada pela professora, há alguma referência sobre as novas abordagens psicológicas que buscam integrar a multiplicidade do humano, rompendo com as visões freudianas (libido) e adlerianas (impulso de afirmação). Pois na história da psicologia, o pensamento de Buber é bastante intenso nas abordagens fenomenológicas/existenciais, como a Abordagem Centrada na Pessoa de Rogers. Assim, como nos anos sessenta emergiu nos Estados Unidos a abordagem Transpessoal que apresenta uma visão do humano como um ser multidimensional, que acredito como a professora, ser uma visão que permite “inserir a ideia de Impulso de Criação, como uma das vozes que o guiam, e que por isso se torna relevante para a educação.” Estes dois pontos no diálogo com a professora Betânia, de longe esgotam a riqueza de seu texto, contudo prefiro continuar digerindo as reflexões propostas e aproveitar outro momento para ampliar o debate.

Referências bibliográficas

COOMARASWAMY, A. *O que é civilização*. São Paulo: Ed. Siciliano, 1992.

HADOT, P. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madri: Ediciones Siruela, 2006.

LOVEJOY, A. O. *A grande cadeia do ser*. São Paulo: Ed. Polidromo, 2005.

MASLOW, A. H. *Religion, values and peak experiences*. Columbus: Ohio State University Press, 1964.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SMITH, H. *As religiões do mundo*. São Paulo: Cultrix, 2007.

ZIZEK, S. *On Belief*. Londres e Nova York: Routledge, 2001.

CAPÍTULO 10

O DIÁLOGO COM AS DIFERENTES VISÕES DE ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Maria Betânia do Nascimento Santiago

O presente trabalho constitui-se num exercício de diálogo com as diferentes visões de espiritualidades proposta nesta obra, que se apresentam, também, como perspectiva educacional. A elaboração ao mesmo tempo em que destaca aspectos relevantes aos textos, revela nossas questões ante a posição assumida pelo autor. Nessa perspectiva, as considerações apresentadas não significam necessariamente uma contraposição às ideias em questão, quanto à necessidade de melhor esclarecimento de alguns aspectos abordados.

A Noção de *Espiritualidade* e suas relações com a Educação

Discutir o trabalho de Ferdinand Röhre constitui-se num grande desafio, mas também uma experiência enriquecedora. O desafio enfrentado deve-se ao fato de que o autor versa sobre questões às quais também nos filiamos, mas a partir de leituras das quais apenas nos aproximamos. Decerto uma experiência enriquecedora, em razão do diálogo proporcionado. Trata-se de uma leitura densa, mas agradável, sobretudo pelo tom quase coloquial impresso pelo autor em algumas partes do texto, denotando uma inegável familiaridade com o debate.

Com efeito, o rigor teórico que a questão requer, encontra-se expresso na indicação dos pensadores e obras com os quais dialoga na elaboração do conceito de *espiritualidade*, considerando a exigência dos múltiplos olhares que necessariamente envolvem esse debate e a condição de abertura que ele guarda, como assinala o autor: “Compreender a espiritualidade é uma obra de muitas mentes e mesmo assim, sempre insuficiente e distante do consenso”. A elaboração apresenta uma linguagem clara e fluente, sempre indicando quanto introduz ou conclui uma questão, o que permite ao leitor médio uma melhor compreensão da problemática tratada, mesmo que desconheça aos autores em questão.

É significativo que o autor introduza o debate já considerando as múltiplas possibilidades de abordagem da temática, que ele assinala pelo reconhecimento de dois caminhos possíveis, optando por “fornecer um panorama mais amplo” acerca da questão tratada, objetivando com isso uma

síntese conceitual, mesmo considerando os riscos de uma visão panorâmica. Reconhece o amplo interesse pela questão, da mesma forma em que também as variadas respostas dadas, ou os conceitos que visam indicar o sentido de tal prática, variando “das mais rasteiras declarações de auto-ajuda até os mais sinceros esforços de harmonizar-se consigo, com a humanidade e com o cosmos”. Diante desse complexo quadro, sobretudo porque muitas das concepções aventadas revelam uma diversidade de aspectos que convergem simultaneamente, ele se propõe dessa feita a refletir sobre a *formação humana*.

Encontramos aqui uma visão da espiritualidade que assume a integralidade do humano, considerando a esse como um ser de múltiplas dimensões, que sintetiza em cinco: a física, a sensorial, a emocional, a mental e a espiritual. Chama a atenção o fato de a caracterização da dimensão emocional conter tão somente aspectos relacionados a estados de desequilíbrio – “medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc...”. Salvo a solidão e a saudade, que guardam, sobretudo para os poetas, uma dupla perspectiva, as demais nos remetem quase sempre a uma condição desconfortável, a aspectos negativos de nossa personalidade e da condição humana. Assim, mesmo quando exemplifica a influência dos estados emocionais na realidade mais sutil, toma como referência estas situações, sem considerar o peso de outros aspectos emocionais, como a alegria, a tranqüilidade. A pergunta que podemos fazer, refere-se ao significado da dimensão emocional. Nesse caso, ela se restringe a esses aspectos, ou se as expressões contrárias não possuem o mesmo peso na atuação sobre as outras dimensões?

Essas são sucintamente apresentadas e o autor assume a dificuldade em identificar o lugar próprio da dimensão espiritual, ou os aspectos que lhes são peculiares. Nesse caso, mesmo reconhecendo certa proximidade dessa dimensão com a religiosa, elas não se confundem, uma vez que o religioso pode incluir o espiritual, mas há aspectos daquele que são dispensáveis e mesmo estranhos a este. A caracterização revela uma clara distinção entre dimensões, consideradas *imanentes*, e a espiritual, *transcendente*. Tal compreensão manifesta a incondicionalidade que envolve a dimensão espiritual, que sendo realidade, transcende o empiricamente verificável. A especificidade se revela na incondicionalidade que se apresenta como sua marca essencial: “Posso viver nas dimensões imanentes sem ser comprometido com nenhum aspecto delas. Entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que isso se torna apelo incondicional para mim”.

É significativa a compreensão das dimensões básicas do humano como sendo de ordem material, mesmo que apresentem qualidades distintas, obedecendo a uma escala que vai “da matéria mais densa, a matéria física, até a mais sutil, a espiritual”. Temos assim um questionamento à visão dicotômica tradicional, que separa matéria e espírito. Contudo, isso não significa equiparar a essas matérias, uma vez que o real possui características próprias impossíveis de serem compreendidas segundo os mesmos parâmetros de análise. Nesse caso, não podemos pensar que as matérias das realidades mais sutis estejam “submetidas, necessariamente, às mesmas ‘leis’ da matéria física”. Isso explica, por exemplo, por que a dimensão mental não está presa às condições de espaço e tempo, assim como as relações entre as dimensões, a influência de uma dimensão sobre a outra. No caso, a dimensão física tende mais facilmente a influir de forma instantânea nas realidades mais sutis.

Há, dessa feita, uma “hierarquia e interdependência das dimensões entre si”. O que pode ser compreendido, por exemplo, quando se considera os processos psicológicos ou estados emocionais de desequilíbrio, que necessitam por vezes de anos para atuar sobre o corpo, para manifestar-se como somatizações. Tal afirmação é bastante evidente e reconhecida na realidade cotidiana. Contudo, o peso atribuído aos aspectos emocionais que ensejam desequilíbrios, aspecto enfatizado pelo autor, não deixa margem para uma compreensão acerca do significado de aspetos contrários e não destacados pelo autor. Nesse caso, voltamos a indagar: o que dizer das boas emoções, as alegrias diárias, a paz, a tranqüilidade, os prazeres experimentados pelo corpo obedeceriam também a essa hierarquia? Elas levariam a manifestações mais rápidas ou mais lentas no corpo? Essa visão da espiritualidade leva a uma concepção de formação humana como *humanização* em oposição à *hominização*. Este último se constituiria pela imposição natural “das dimensões mais densas sobre as mais sutis”. O contrário se processa com a *humanização*, em que o espiritual se coloca “como dimensão norteadora”. A interdependência desses momentos põe em questão uma forma de hierarquização que desqualificasse o significado e o peso de cada um desses aspectos. É preciso assumir a singularidade de cada uma dessas dimensões, sem negligenciar a nenhuma delas, em razão da função específica, sem, contudo, negar à dimensão espiritual “a função de guiar nossa vida”.

Soma-se à caracterização das *dimensões básicas* a descrição das *dimensões temáticas* ou *transversais*, que também assumem importância, em razão da “transversalidade com as dimensões básicas quanto múltiplas relações entre as dimensões temáticas”. O exemplo significativo é

encontrado na dimensão *sexual*, em sua interface com as dimensões transversais. Essa questão é ricamente ilustrada, com o auxílio de gráficos, que permitem ao leitor visualizar melhor a discussão. Destaca-se ainda nesse ponto os aspectos conclusivos, pela ênfase dada à “dimensão espiritual para a formação humana”, na qual ela assume centralidade.

Essa compreensão da espiritualidade requer, sem dúvida, a clareza da sua especificidade, o que se torna necessário diante da proximidade de algumas dimensões, a exemplo, da religião com a qual a espiritualidade guarda pontos de conexão, mas também inegáveis diferenças, e mesmo elementos contrários àquela. Esse aspecto é significativamente trabalhado pelo autor, que elenca uma série de pontos comuns às diferentes religiões, que as distancia da espiritualidade, e em alguns casos “podem até ser contrárias à própria espiritualidade”. Isso ocorre, principalmente, em razão do caráter dogmático assumido pela religião.

Com feito, alguns aspectos fundantes à vivência religiosa tornam-se dispensáveis ao desenvolvimento espiritual. Desses aspectos, destaca-se certa relativização da comunidade, essencial à vida religiosa, mas dispensável à vida espiritual. Trata-se de um tema polêmico, sobretudo por envolver o sentido do humano. Pensamos que a vivência espiritual guarda uma dimensão pessoal, esteja ela inserida ou não em uma comunidade, mas não cremos que a vida espiritual dispense a comunidade. A vida espiritual é um caminho que a pessoa percorre, mas cuja compreensão está intimamente relacionada ao coletivo. Para tanto, os estudos de G. Scholem (1995) sobre o *misticismo judaico* nos ajudam a compreender como essa experiência pode ir além do pessoal, dado o caráter situado, envolvendo experiências concretas; a busca de radicalidade na vivência religiosa, que é essencialmente coletiva, comunitária.

Por outro lado, desejamos expressar, para além da desconfiança na pertinência do afirmado, certa preocupação. Nessa perspectiva, a discutida problemática da *crise de sentido*, tematização por Berger & Luckmann (2004), a partir de uma abordagem sócio-antropológica, nos ajuda na aproximação do sentido da questão, e mesmo a identificar saídas pertinentes, na linha do que defendem os autores, quanto ao necessário fortalecimento das comunidades de sentido, denominadas “pequenos mundos da vida” (Ibid., p. 83).

A questão da possibilidade de pensar a *orientação* sem necessariamente considerá-la intimamente ligada à comunidade. É significativo, pois, que o próprio Ferdinand aponte para práticas cujo sentido encontra-se na vivência coletiva, ao assinalar que o “desenvolvimento da espiritualidade não obstante, pode e necessita incluir práticas, rituais e

celebrações, sem, portanto, prescrever uma via única e indispensável para uma vida espiritualizada”. Tal aspecto não assinalaria exigência da comunidade, como aspecto essencial da espiritualidade? Além disso, a referência aos equívocos que envolvem a compreensão da espiritualidade, desvinculada da religião, que assim tende a ser vista como experiência “mais *light*”, e mesmo, como assinala, “uma religião do tipo ‘vale tudo’”. Ora, esses equívocos não se originaram da tão alimentada ênfase na dimensão pessoal, contraposta equivocadamente ao comunitário? Esse tema é central à filosofia de Martin Buber, que rompe com a dicotomia entre coletivismo e individualismo, considerados por ele como abstrações, ao mesmo tempo em que torna central a ideia de comunidade, pelo reconhecimento de que o homem é um ser essencialmente vinculado, um ser de relação, como indica nessa afirmação:

EU-TU, somente assim o indivíduo se torna pessoa... Que significa pessoa? A pessoa não existe fora disso, e o homem solitário é pessoa devido ao fato de estar ligado deste modo e poder ligar-se novamente, mesmo que engolfado na mais profunda solidão. E isso faz da sociedade uma realidade, a saber: na medida em que ela, a partir destas relações autênticas e imediatas, reúne existências duradouras e passageiras, institucionais e igualmente dinâmicas. É a isso que desejo aludir: ‘Homem-com-o-homem’, e sim a realidade humana. Vejo a ascensão do individualismo e do coletivismo, sucessivamente, como o produto de um destino peculiar do homem que poderia descrever como o mais difícil e profundo isolamento que até hoje a humanidade experimentou (BUBER, 1987, p. 123).

Indo na direção de outra questão, destacamos a crítica às experiências identificadas como equívocos próprios de uma “versão pós-moderna”, que enseja um debate acerca de um conceito marcado por inegáveis polêmicas, o que, a nosso ver, extrapola o sentido do que se pretende com esse texto. Tal problemática se manifesta na medida em que o autor apresenta um “contraponto” a tais visões da espiritualidade e, juntamente, expressa sua visão da espiritualidade: “a absoluta seriedade, a auto-disciplina e busca de coerência entre pensar, falar e atuar das pessoas

que se dispõem a viver a espiritualidade na profundidade que ela mesma solicita”. Nesse caso, indagamos se a crítica é mesmo pertinente, ao mesmo tempo em que questionamos quanto à autenticidade das experiências anteriores, e mesmo da impossibilidade de estabelecer paralelos entre mundos tão distintos.

Esse debate sobre a espiritualidade considera ainda a relação entre *imanente* e *transcendente*. Para ilustrar a questão o autor apresenta alguns conceitos que expressam o “propriamente humano” e por meio dos quais é possível compreender também o sentido da espiritualidade: “a liberdade, a verdade, o amor, a amizade, a confiança, a esperança, a fé, o diálogo, o justo, o belo, o uno”. Esses conceitos têm em comum o fato de que a razão não os esgota, assim como a “emoção não os expressa de forma adequada”. Eles envolvem “um tipo de fé”, que não se confunde necessariamente com a fé religiosa. Um conceito como *liberdade*, por exemplo, torna-se problemático quando discutido seja em termos do que é afirmado pelo pensamento, seja como emoção. Isto é, a ciência não nos oferece uma resposta definitiva à questão, mas querer fundamentar a liberdade numa emoção pode se constituir um equívoco. O fundamento da liberdade não se encontra em nenhuma dessas dimensões, e sim “numa dimensão mais sutil do que a mental”. Contudo, é inegável a experiência histórica da luta pela liberdade, o que nos impediria de negar a sua existência.

A problemática nos leva a uma questão mais profunda nesse debate: o reconhecimento da *intuição* como caminho para a fundamentação do conhecimento e de nossas experiências. Determinadas experiências não se fundamentam em certezas cientificamente verificáveis, uma vez que não são de ordem racional, mas próprias da intuição, que possui certa peculiaridade: “Uma certeza intuitiva é uma certeza da qual tenho convicção, mas sei que não disponho de argumento, em última instância, para justificá-la”. A certeza intuitiva encontra sua justificativa no comprometimento pessoal com ela. É isso que nos revela o conceito de liberdade tomado como exemplo.

Assumindo como referência a concepção de liberdade em Karl Jaspers, o autor estabelece uma correlação entre liberdade e transcendência. A compreensão da certeza da liberdade é da ordem da intuição, por meio da qual ela se revela como realidade transcendente às dimensões anteriores. Tal perspectiva se estende aos demais conceitos indicados, cuja compreensão requer um tipo de fé, pois são da ordem da certeza intuitiva. A liberdade se apresenta como impossível de ser compreendida por completo, pois não é da ordem do raciocínio analítico, mas do sentido, e este não se constrói; encontra-se. Sua compreensão exige um ato de fé, na medida em que é

aquisição existencial do sentido. O que nos leva a outro aspecto fundamental da espiritualidade, enquanto expressão de transcendência: a *gratuidade* que envolve as experiências às quais os conceitos nos remetem. Tal aspecto é também significativo à filosofia de Martin Buber (1979), para quem é necessário *abertura*, disposição “de encontrar o sentido de um lado e, de outro, algo que vem ao meu encontro”, assinala Ferdinand, como expressão de *graça*.

Nessa direção, a busca e o encontro do sentido têm no *amor* sua melhor expressão. As pessoas que vivenciam o amor incondicional, diz Ferdinand, “mutuamente, sentem isso como graça e não como obra ou construção própria”. A caracterização desse amor profundo é encontrada na relação entre Jaspers e sua esposa, Gertrud. Essa relação amorosa à qual é atribuído um sentido *essencial* constitui-se, a nossa ver, numa virtude do texto de Ferdinand, que poderia passar ao largo dessa questão, mas a toma como fundamental. Não como um *affair*, mas como expressão do amor incondicional possível de ser experimentado na imanência da relação amorosa e que, pelo caráter assumido, apresenta-se como dimensão de transcendência. Contudo, e ciente da legitimidade da experiência relatada, da “fidelidade incondicional” de Jaspers à Gertrud, tão emocionantemente descrita no diário desse pensador, indagamos tão somente acerca da atitude assumida por Jaspers nesse contexto e na situação limite em que ele viveu, seria possível viver o amor diferentemente e, ainda assim, ser amor?

A nosso ver, o que parece interessar fundamentalmente a este debate é o sentido da *intuição*, que ganha expressão na descrição do primeiro encontro do casal, considerada pelo autor como “intuição original”, que se revela, nos termos de Ferdinand, como “fundamento incondicional da vida em conjunto”. Ora, a intuição a que se refere Ferdinand, e manifesta na relação de Jaspers e Gertrud, é também definida por Bergson, mas não sem discordâncias. Bergson, por sua vez, denomina de intuição a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível. De um lado, a visão de que é possível captar o outro, o objeto assumindo uma “atitude ativa”, do outro, a intuição se processa como movimento de *interligação*. Nesse caso, não há deslocamento para o interior do outro, mas para a relação que se constitui entre eles. Esta é a posição defendida por Jaspers. O debate sobre a intuição, traçado por Bergson, enseja a questão de uma “consciência imediata” do objeto, que sendo assim distingui-se do “pensar discursivo”. Contudo, isso não significa que haja uma contraposição ao intelecto, o que se manifesta quando há necessidade de comunicação da experiência intuitiva.

Mas que ela não encontra uma linguagem própria, que a manifeste plenamente. Com efeito, indagamos, se essa não seria uma polêmica já enfrentada pela hermenêutica hegeliana, quando afirma que a *immediatez é mediada* pela razão? (cf. CORETH, 1973). Além disso, a afirmada impossibilidade de comunicação, ou a insuficiência da linguagem para expressar o amor, tal como a descreve Jaspers, que assinala a discrepância entre a escrita e o vivido, não seria a expressão do amor romântico, para o qual apenas a metáfora apresenta-se como linguagem apropriada? Por mais que eu compreenda o amor como expressão maior do encontro, por ser ele marcado essencialmente pela reciprocidade, vejo na atitude de Jaspers aquela dos “românticos”. Penso que a singularidade desse amor está na ousadia de o autor tematizá-lo, e que a experiência em si, embora não seja universal, persiste como ideal para muitas pessoas, como busca e como experiência concreta para alguns poucos agraciados. Com efeito, e mesmo em face das indagações apontadas, parece-nos fundamental reconhecer a importância da experiência de Jaspers, como referência para a compreensão do sentido da intuição, tal como assinala Ferdinand, para quem o “caminho em que Jaspers adquiriu sua certeza, o acesso à compreensão que Bergson chama de ‘duração interior’ para caracterizar ‘a continuidade indivisível do fluxo da vida interior’”.

Importa compreender o que se pretende com essa discussão, que é discutir a possibilidade de integração da *intuição* nas demais dimensões do humano. Para tanto, o autor faz um levantamento de algumas posições acerca desse conceito. Destacam-se as posições de Schelling e Schopenhauer, os quais tomam a *intuição* em oposição ao intelecto e como via que se constitui fora dos limites do tempo. Contudo, o autor assume aprofundar a experiência intuitiva de Jaspers e as reflexões acerca da intuição de Bergson, com a pretensão de traçar as características de um processo intuitivo, assim como delimitar as condições segundo as quais é possível se ligar à espiritualidade. Os conceitos elencados, dos quais o amor é expressão mais profunda do humano, assinalam a insuficiência da nossa linguagem para expressá-la, assim como a possibilidade de comunicação pela via de uma comunicação indireta. O que temos é uma linguagem indireta, tal como a poética, simbólica e alegórica. Nessa perspectiva, a própria comunicação exige “um ato de transcender”. É possível reconhecer o caráter imanente e transcendente da linguagem espiritual. Eis o paradoxo da comunicação da intuição ou da expressão da espiritualidade, que só tem o imanente como meio de comunicação.

Aqui se expressa o sentido da transcendência enquanto dimensão espiritual, que se encontra sujeita aos equívocos seguintes: 1) a ideia de que

a espiritualidade encontra-se baseada meramente na subjetividade da pessoa; 2) o enquadramento da espiritualidade numa distinção entre idealismo e materialismo; 3) a identificação da espiritualidade com um individualismo. Este último aspecto é bastante significativo, sobretudo por envolver uma polêmica quanto à decisão pessoal do indivíduo em oposição às práticas religiosas marcadamente coletivas. Com efeito, o autor se posiciona quanto à necessidade de superação de uma visão pejorativa do *individualismo*. Na verdade, não se trata – ou não é possível compreendê-lo fora do sentido de um movimento subjetivo, de um sujeito solipsista; e nesse caso, não seria propriamente pejorativo. Entendemos que a especificidade dessa categoria, já tão contaminada requeria a sua necessária substituição pelo termo *individualidade*. Com isso, possivelmente enfrentaríamos melhor os riscos dos “ismos”.

Às questões assinaladas aliam-se aquelas relativas às reflexões pedagógicas que tomam como ponto de referência as dimensões constitutivas do humano. Elas não só legitimam a inserção da dimensão espiritual na formação do humano, como tornam imprópria a sua constituição apartada de um processo mais amplo. É significativo, no entanto, o reconhecimento de que a especificidade de cada dimensão leva à afirmação do caráter distinto da educação nesses âmbitos, como assinala Ferdinand: “A educação ligada ao corpo físico não é a mesma do lado emocional”. A questão não está resolvida, podendo dar margem à defesa de práticas distintas que visem atender esses aspectos, e nos levar de volta a ideias e a práticas compartimentalizadoras.

Nesse caso, cabe indagar quanto ao sentido de uma educação do corpo físico: em que medida ela é também do emocional? Concordamos que algumas práticas educativas, materializadas em exercícios físicos, podem potencializar a musculatura, sem atuar efetivamente no seu emocional. Temos exemplos de jovens esportistas brasileiros que, mesmo reconhecidos como grandes atletas, têm no aspecto emocional seu maior concorrente. Mas, é inegável que uma “prática” como da *Ioga* pode também unir esses aspectos. Nesse caso, não seria importante repensar as práticas educativas considerando a legitimidade daquelas que cumprem um papel mais global?

Assim, mesmo reconhecendo as necessidades específicas de algumas pessoas, que requerem um maior esforço em determinadas dimensões e menos em outras, é preciso considerar que as especificidades didáticas não podem se constituir num impedimento à compreensão da integralidade humana. Essa nos parece uma questão fundamental nesse debate sobre espiritualidade e educação: o reconhecimento de que não se trata de uma disciplina apartada das demais, uma vez que a espiritualidade

como inerente ao movimento da vida, mesmo considerando a necessidade de momentos, textos, lugares específicos, sua vivência tende a dispensar tais artifícios. A questão refere-se não a práticas espiritualizadoras, mas a indissociabilidade com as diferentes experiências da vida. De forma que não é possível propor uma didática para tanto. A educação espiritual encontra seu lugar numa visão educativa que compreenda a integralidade do humano, e que se proponha a educá-lo em sua integralidade.

Nessa perspectiva o alerta acerca da exigência do enfrentamento de aspectos que tendem a se constituir em impedimentos à vida espiritual – relacionados às dimensões mais densas, assim como a exercer maior pressão sobre as menos densas, parece significativo. Trata-se dos “impulsos físicos”, para os quais já alertara Kant acerca da necessária disciplina, ainda na idade infantil, que não tem “um sentido em si”, mas se torna condição para a moralização, e por isso é parte constitutiva da formação humana; condição para que a pessoa aprenda a exercer certo controle sobre seus impulsos, assim como no reconhecimento da lei moral, o *imperativo categórico* presente em si. Decerto não dá para pensar que alguém que sempre teve a vontade satisfeita será capaz de reconhecer alguém ou algum interesse para além do seu. É neste sentido que a disciplina é condição para a moralização.

As reflexões desenvolvidas por Ferdinand Röhrl atribuem maior significado ao debate educativo, na medida em que ele se ocupa, diríamos, com certa operacionalização das ideias defendidas, ensejando o debate mais direto acerca de atitudes, práticas que se apresentam como essencialmente formativas. Encontramos então a espiritualidade em sua dimensão de práxis, na defesa de uma educação indireta, pois como afirma o autor: “Não existe nada que possa ser aproveitado para preparar o educando para sua vida espiritualizada”. Tal educação encontra-se intrinsecamente ligada à vida.

A abordagem da questão a partir das visões de Buber e Bollnow permite alcançar o seu real sentido, por oferecer significativos elementos de compreensão acerca de uma educação espiritual, assim como suas implicações imediatas. O aspecto relevante é a postura do educador, que assume um papel significativo. As duas leituras enfatizam a exigência de que ele assuma na própria vida os princípios que deseja que sejam vivenciados pelos educandos. Não se trata de uma *pedagogia do exemplo*, mas tão somente da *coerência* do educador, cujas atitudes guardam um significado formativo para o educando. A coerência é uma referência para a vida pessoal e para a educação, da mesma forma que a sua falta coloca em risco o processo educativo.

Ainda nessa perspectiva, coloca-se em debate a oposição entre *confiança* x *desconfiança* como aspecto peculiar às relações educativas e nas

diferentes práticas constitutivas na sociedade. O educativo tem na *confiança* sua expressão e adquire no texto de Ferdinand Röhr o sentido de um debate que extrapola a relação pessoal, mesmo considerando que a educação envolve uma decisão pessoal. Quanto a essa questão é de significativa importância a crítica ao nosso tempo, caracterizado por Bollnow como uma era de desconfiança. A problemática já fora anunciada pelos mestres da suspeita – Nietzsche, Marx e Freud, que, decerto, não inventaram os problemas apontados, e que o contexto atual expressa um sensível agravamento.

A questão da *confiança x desconfiança* manifesta problemas essenciais ao educativo, não sendo a mera polêmica entre categorias teóricas. Trata-se do sentido próprio da educação espiritual, que exige um ato de fé e de ousadia do educador. A confiança pode ser compreendida como uma categoria ontológica, perspectiva manifesta na referência de Bollnow a uma “confiança no Ser (*Seinsvertrauen*)”. Ela é tomada como dimensão espiritual e não como fenômeno emocional ou relativo ao intelecto, pois confiar no outro implica um grande esforço, caracterizando-se como a expressão da força real da alma. Mesmo que Bollnow se utilize com frequência de categorias extraídas da psicologia, ou refira-se a estados psicológicos, atribui a eles um sentido que extrapola esse aspecto, por abarcar a problemática da vida humana em sua dimensão mais profunda. O sentido da *confiança* existente entre educador e educando, revela então uma visão educativa que exige uma mudança de perspectiva na compreensão do humano, na relação do homem com o mundo e com o outro.

Para tanto, é de grande relevância a perspectiva anunciada por Martin Buber, em sua defesa de uma relação essencial, o encontro *Eu-Tu*. Sendo uma vivência de caráter eventual, torna-se relevante, sobretudo quando se trata de uma discussão acerca do educativo, reconhecer a especificidade do encontro, que, embora eventual, continua nas decisões de agir com coerência no dia-a-dia. Tal aspecto esse autor ilustra bem na metáfora da *crisálida* e da *borboleta*, quando se refere à relação *Eu-Tu* e *Eu-Isso*, como “processos que se entrelaçam confusamente numa dualidade profunda” (BUBER, 1979, p. 20). A visão de uma educação espiritual, tal como elabora Ferdinand Röhr, traz ao debate outro aspecto fundamental ao educativo e, quase sempre, negligenciado pelos teóricos, exageradamente otimistas quanto aos resultados de suas teorizações. Trata-se da possibilidade do *fracasso* como “aspecto trágico” na vida do educador, problemática vivenciada, não obstante a sua “disposição de confiar no Ser”.

Importa compreender que o caráter de abertura, que envolve a relação essencial entre os homens e aspecto inerente ao educativo, coloca-o

também na iminência dessa possibilidade. A riqueza das questões discutidas pelo autor só compreendemos plenamente quando tomamos a educação para além do aspecto técnico, mecânico e compreendemos também a sua dimensão de práxis vivencial. Nesse caso, o *fracasso* como parte constitutiva da educação, coloca-se como possibilidade, ante ao fato de que ela se baseia numa atuação de seres livres, que podem aceitar ou recusar a ação educativa. É propriamente essa condição que nos permite reconhecer a *audácia* como expressão da confiança do educador na livre adesão do educando. A audácia aqui se manifesta na atitude do educador de arriscar a si mesmo nesse intento, como reconhece Bollnow (1974). Aqui se colocam outras e complexas questões quanto se trata da educação espiritual, pois o educador se vê diante a exigência de testemunhar como pessoa as questões que pretende alcançar como possibilidade pedagógica, mas cuja consecução não se encontra desde já definida. Ele precisa acreditar nas possibilidades do educando de alcançar essas intenções pedagógicas, embora isso não signifique confiança cega, ingênua, pois ele lida sempre com o perigo da decepção.

As reflexões desenvolvidas por Ferdinand são de significativa importância para a práxis educativa. Nelas se delineiam uma concepção de *espiritualidade* e *educação* que aponta para a *confiança no ser* como componente essencial da dimensão espiritual e aspecto necessário ao educativo. Neste sentido, coerência e confiança no referencial que anima a práxis se apresentam como aspectos indispensáveis ao processo educativo. Educar, nessa perspectiva se apresenta como “exercício espiritual”.

A Filosofia como exercício espiritual e a formação humana

Discutir o texto de Alexandre Simão consiste num privilégio e numa difícil tarefa. A nossa aproximação às ideias defendidas pelo autor, a familiaridade com alguns dos conceitos apresentados ao longo do texto coloca-nos na condição aventada como perigosa por Sócrates no *Alcebiades*, obra ricamente discutida neste trabalho. Para ele, não vacilamos acerca de um assunto do qual ignoramos, sempre que temos consciência dessa ignorância. O contrário ocorre quando presumimos saber do que efetivamente não sabemos, ignorando a própria ignorância: “Percebes, portando, que os erros na vida prática decorrem dessa modalidade de ignorância, que consiste na presunção de sabermos o que não sabemos?” (PLATÃO, 2007, 117 d).

Nessa perspectiva, a leitura do texto constitui-se no desafio do reconhecimento desse não saber. Com efeito, e na medida do possível,

apresentamos um posicionamento, uma compreensão do texto e um posicionamento acerca das ideias defendidas. O texto se destaca pela inegável clareza com que apresenta os conceitos e o rigor de um trabalho apurado e ciente das ideias defendidas. O texto escrito mantém o frescor da exposição oral, ela mesma, na ocasião, acompanhada de uma leitura. A aproximação com a filosofia ocorre, é certo, a partir de certo viés sociológico, seja pela referência a pensadores ligados a essa área, seja pela preocupação evidente de trazer ao debate o contexto no qual a reflexão filosófica se insere numa reconhecida indissociabilidade dessas abordagens. Aspectos que se encontram em consonância com a própria formação do autor. Além disso, convém destacar a riqueza na fundamentação dos argumentos, que se apóiam em autores conceituados, mantendo o foco na leitura a que se propõe – a noção de “cuidado de si” como princípio formativo, tal como ela se constitui na abordagem que Michel Foucault realiza da tradição greco-romana.

O autor problematiza a crise dos sistemas de ensino, inserindo-a no âmbito de um processo mais amplo, referindo-se a crise de sentido que assombra a sociedade contemporânea. A gênese dessa crise encontra-se articulada com valores, crenças e práticas derivadas do próprio *Esclarecimento*. É reconhecido o fracasso da escola em cumprir as promessas anunciadas e mesmo face às novas exigências que se afiguram. Em face ao quadro delineado, as questões enfrentadas nos endereçam para as seguintes indagações: O que é educação? Como fundamentá-la? Qual o conteúdo dessa fundamentação?

O caminho escolhido foi a hermenêutica do sujeito de Michel Foucault, na qual é possível identificar uma análise da relação entre subjetividade e verdade, evidenciando que “a experiência que o sujeito faz de si mesmo é inseparável do processo de sua formação”, assim como o reconhecimento da noção de *cuidado de si* “como ponto de partida capaz de expressar uma nova articulação entre filosofia e espiritualidade”. A ideia que orienta a proposição é que a filosofia realiza-se como exercício espiritual. Para tanto, o autor apresenta uma convincente justificativa acerca do referencial proposto, fundamentando-se no esforço teórico final de Foucault de realizar, na experiência filosófica, uma prática *etopoiética*, caminho de progresso espiritual. O significado atribuído à experiência filosófica revela uma maneira de viver, como sabedoria de vida, que para tanto requer a assunção de certos procedimentos “em vista da liberdade interior e autodomínio do sujeito que a pratica”.

A questão se desponha como inovadora já nas primeiras páginas do texto, mesmo que seja das mais antigas, pelo recurso do próprio Foucault à

tradição greco-romana e a unidade por ele reconhecida entre filosofia e espiritualidade. Além disso, tal articulação representa “uma concepção de formação humana na sua dimensão integral”. Resgatar a noção de *cuidado de si*, como afirma o autor “sugere uma vida de autoria de si mesmo que é, ao mesmo tempo, uma forma de resistir às tecnologias de assujeitamento”. O achado significativo em relação a essa tradição revela o caráter contemporâneo da oposição “entre exercício de transformação de si e *esclarecimento filosófico*”.

Nesse caso, considerando a constatação a que se chega ao examinar a tradição filosófica, a partir da qual se constitui a visão foucaultiana, indagamos se é mesmo possível identificar filosofia e esclarecimento. Ou seja, será que o resgate da noção de *cuidado de si* realizada por Foucault nos coloca ante processos idênticos? Será que podemos falar em filosofia, tal como a *Ilustração* a conheceu? Ou, em si mesmo esses conceitos já assinalam rupturas? Não seria mais apropriado reconhecer que a filosofia se constitui a partir de referenciais tão díspares desde então, que sequer poderíamos falar em tal dicotomia entre filosofia e espiritualidade? Indo mais longe: o próprio Platão não parece operar certa distinção no âmbito desse cuidado de si, quando, no mesmo *Alcibíades*, apresenta as diversas habilidades na qual o homem pode ser especialista, como que a separar filosofia e ciência? Nesse caso, a cisão reconhecida entre discurso filosófico e formas de vida não já teria sido tranquilamente assumida por Sócrates, que pretende deixar claro o campo de atenção com o qual o jovem Alcibíades deveria se ocupar: o cuidado de si, a alma, esse “ti mesmo”, como assinala Huisman (2006).

Seguindo a estrutura do debate proposto no texto, acompanhamos o autor na avaliação da experiência formativa da modernidade, no seu reconhecido esgotamento, cujas raízes se encontram na pseudo cisão realizada pela própria filosofia. A elaboração oferece uma rica caracterização do significado dos termos *Educação* e *Formação*, tal como ela se expressa no projeto iluminista e na avaliação de seus críticos e continuadores. O texto revela a erudição do autor, que assim nos oferece um histórico da *Bildung*, expressando a problemática em foco no seu desenvolvimento teórico, e a sua recusa em identificar esses conceitos. Nesse caso, o significado atribuído à *Bildung* pelo romantismo alemão merece destaque na medida em que, mesmo carregando “o sentido da ‘saber viver’ e ‘domínio de si’, vincula formação ao cultivo de ‘bens seculares’”, expressos nos conceitos de liberdade, autonomia e responsabilidade.

Ocorre aí o que o autor denomina de descentração cognitiva em relação aos objetos do mundo, na medida em que o sujeito moderno é

também auto-reflexão, sendo aquele que insere a sua particularidade nas experiências de universalidade do *saber* e da *ética*. É nessa perspectiva que à *Bildung* cabe o papel da “fabricação de sujeitos capazes de subordinar seus interesses particulares ao bem público”.

Em um campo de debate como esse, não pudemos deixar de sentir as ausências como forte presença. Nesse caso, indagamos: o que Kant tem a ver com essa questão? Sendo ele um legítimo representante da filosofia do sujeito, mas também um crítico por antecipação do *Esclarecimento*, qual a medida da sua responsabilidade em face dessa ruptura? Mas também, da sua reconhecida avaliação do seu tempo – se queremos ficar com a leitura de Foucault, que imputa a esse pensador o título de “filósofo do presente”... Em que medida a avaliação desse pensador ainda nos é atual, quando buscamos resgatar os limites do *Esclarecimento*, mesmo com a distinção assumida por ele entre esses campos – filosofia e espiritualidade?

As elaborações de Alexandre Simão vão descortinando as mudanças pelas quais passou a questão da formação, tornando-se mais e mais “associada à condição social dos sujeitos, tanto mais que a ideia passou a ganhar prestígio”. Nesse caso, é necessário tornar mais claro as referências para essa constatação. Pensamos que a questão não possui um sentido tão explícito para os antigos, em razão do status de cidadão não ser um atributo extensivo a todos – não obstante Aristóteles reconhecer como próprio da natureza humana. Em tal contexto, a condição social do indivíduo parece não ser tão relevante, mesmo se considerarmos uma Atenas na qual uma camada mediana se engalfinha pelo poder, e faz uso de estratégias diversas para uma qualificação que a conduza ao governo da cidade. Nesse caso, quais as diferenças e semelhanças fundamentais entre essas realidades? Ao que parece, Alexandre vê na estruturação dos Sistemas Educacionais a ressignificação do sentido da formação. Um marco na diluição da ideia de formação. Nesse caso, será possível afirmar a incompatibilidade entre formação e instrução pública?

Outro aspecto significativo encontra-se na relação entre Formação da Subjetividade e *Cuidado de Si*. Reconhecendo que as instituições educativas assumiram na modernidade a tarefa de produção da subjetividade, Alexandre Simão valendo-se do referencial foucaultiano assume a tarefa de “verificar de que modo o discurso filosófico pode ainda manter uma relação com as formas de vida dos sujeitos envolvidos...”. Para tanto, convém esclarecer como essa subjetividade se constituiu.

Esse é propriamente o eixo no qual se situam as elaborações de Foucault (e não a questão do poder), expressa na noção de “cuidado de si” e “práticas de si”, historiando os “modos pelos quais os seres humanos se

constituem como sujeitos”. Tal eixo ancora-se “na relação do sujeito com a verdade”, e na busca de “saber como se dá a constituição do sujeito a partir da relação deste consigo mesmo”. Como reconhece Alexandre Simão, o caminho trilhado por Foucault, implica no abandono à referência moderna, do “filósofo não espiritual”. Assume em seu lugar as elaborações constituídas na Antiguidade, na qual ele vê configurar-se o princípio do *cuidado do si*, “como uma prática social fortemente disseminada por toda a antiguidade grego-romana”. A afirmação é inegavelmente categórica e requer para sua sustentação dados históricos consistentes. Com efeito, e embora não acreditemos na inexistência de tais experiências, as quais, em razão de sua incidência na história nos levam a confirmar o enunciado, assumimos aqui a postura cética quanto à pleiteada generalização. Nesse caso, até que ponto é possível falar na disseminação de tal prática? Não evidenciaria o *Alcebiades I* a sua precariedade, na exigência de que o jovem venha a converter-se a esse modo de vida? Ou estaríamos lidando com um fato contrário, e o que estaria sendo tematizado constituir-se-ia no senso comum? Nesse caso, como entender a crítica de Sócrates ao vulgo? Além disso, e assumindo a ampla proporção dada a essa concepção, tal disseminação não teria possibilitado ao mundo Antigo trajetória distinta? Nesse caso, o que dizer do reconhecimento socrático das influências externas na formação de Alcebiades, como o faz Goldschmidt? Vejamos:

O temor, que Sócrates exprime ao final, de ver as influências nefastas da vida pública corromper a boa ‘natureza’ de Alcebiades suscita uma espécie de embaraço que recorda o final do *Górgias*. Como se o desvio não fosse suficiente para triunfar sobre obstáculos que, no decorrer do diálogo, se manifestaram por três vezes. Estes obstáculos, aliás residem menos no próprio caráter de Alcebiades que nas influências externas que ameaçam arrastá-lo para a facilidade e para o abandono, para essas “boas coisas” que, antes do desvio, haviam *confessado* não ser de modo algum belas (GOLDSCHMIDT, 2002, p. 301).

É com o espírito inquieto que me desloco para a avaliação que é feita do “discurso filosófico da modernidade”, no qual se evidencia o que o autor denomina de *Eclipse da Espiritualidade*. O termo *eclipse* é bem conhecido dos críticos da modernidade – na fala de Horkheimer (2002)

encontramos a ideias de *eclipse da razão* e na de Buber (1995) *eclipse de Deus*. Salvo as devidas proporções, ambos parecem acenar para um obscurecimento de aspectos fundamentais à existência, que se configura de um lado, como ausência de uma racionalidade que abarque a dimensão objetiva, e do outro o obscurecimento da dimensão de transcendência.

A análise desenvolvida por Foucault não deixa de reconhecer o marco daquilo que denominados de cisão entre filosofia e espiritualidade, ou como emergência de um pensar racionalizante que agregam meios e fins, ao marco cartesiano. Nesse caso, a culpa é de Descartes! A crítica de Foucault à modernidade o leva a imputar ao “processo de desqualificação do cuidado de si a responsabilidade pela desarticulação entre filosofia e espiritualidade”. Distinção inexistente na Antiguidade. Ora, o cuidado de si, relativo à natureza espiritual da filosofia, assinala a exigência ética, aspecto abandonado em favor da dimensão técnica inerente ao pedagógico a partir de então. Nesse contexto, poderíamos afirmar que a questão da verdade configura-se mais como operações do intelecto do que como experiências vinculadas à existencialidade do sujeito e, por isso, intrinsecamente ligada ao modo de ser do sujeito no mundo?

Convém assinalar o que o autor caracteriza como filosofia e como espiritualidade: a primeira refere-se à “interrogação sobre os caminhos que permitem ao sujeito ter acesso à verdade”; já a espiritualidade, como a “experiência pela qual o sujeito opera sobre si mesmo as transformações necessárias para ter acesso a essa verdade”. As definições em questão possuem sérias implicações, pois ao afirmar que a verdade resulta não do simples conhecimento, mas do “cuidado de si”, e que o conhecimento de si jamais é referência fundamental entre os antigos, não se estaria partindo de um sentido atribuído ao conhecimento no mundo moderno? Explico: a noção hebraica de conhecimento, tal como a encontramos em Buber, por exemplo, reconhece a duplicidade do próprio conhecimento na acepção originária do termo, pois o “verbo hebraico conhecer significa estar em contato direto com os pólos opostos do ser intramundano” (BUBER, 1992, p. 17). E mesmo quando esse autor admite uma forma peculiar de conhecimento, denominada de “visão sintética” ou “fantasia real”, a intuição de um existente como totalidade e unidade, ocorre como um “conhecimento íntimo” de um homem, expressão do próprio autor, que embora oriente a nossa existência, assume um caráter eventual. Tal conhecimento tem pouco a ver com a noção de *noesis*. Além disso, é preciso considerar que o aspecto que inquieta a Sócrates não é tanto o conhecer, mas o “ti mesmo”, objeto de conhecimento anunciado por ele, aspecto significativamente discutido por Huisman (2006),

que recorda: “É inútil conduzir o conhecer-se a si mesmo se não se sabe claramente o que ‘mesmo’, ‘mesmo’ ele próprio em si” (p. 127).

Assim, voltamos a indagar se a oposição reconhecida por Alexandre, como própria da modernidade – de que a *verdade* encontra-se dissociada de um cuidado de si e, por conseguinte, de um conteúdo ético, de modo a podermos aceitar tranquilamente que a verdade se opere independente do sujeito ser moral, trata-se mesmo de uma experiência filosófica moderna? Ou não seria apenas – sem lhe tirar o peso hegemônico do qual a história é testemunha – mais uma filosofia? Além disso, em razão dessa polêmica, não caberia voltar a Aristóteles a fim de constituir uma *paideia* que verdadeiramente nos possibilite uma formação que alie esse cuidado de si com o cuidado do outro – independente de estarmos dando o nome de espiritualidade e educação para a cidadania a essas práticas? Afinal, não é o mesmo Aristóteles (2002) quem afirma que “o ser se diz em múltiplos significados” (1003^a), abrindo com isso um precedente para uma filosofia que abarque a totalidade da existência – não desobrigada do ético, mas que verse sobre âmbitos distintos da realidade? Além disso, não caberia aqui uma crítica ao próprio Foucault, por assinalar em suas elaborações uma “visão romântica” da cultura greco-romana; visão assumida também por Alexandrer, e tão bem expressa na afirmação de que “a forma da subjetividade assume o *ethos* da edificação de uma tecnologia da existência, pela qual o indivíduo aprende a ocupar-se de si mesmo”. A afirmação não ensejaria certo romantismo quanto a esse contexto?

É significativo a esse debate o sentido atribuído à formação humana, “ativada”, no dizer do autor, com o princípio do “cuidado de si”, que distingue a *vida* das *funções* ocupadas e assume o emergir de capacidades humanas cruciais de transcendência. Ao reconhecer o primado do *ser* ante o *fazer*, afirma esse modo de ser como distância ética, ou a necessária distinção dos papéis exercidos, pelo sujeito ético, que não se confunde com eles. A essa constatação soma-se a exigência prática da *formação de si* que pode ocorrer na realização de exercícios que conduzam à prática de relação com a verdade, que nada mais é do que a fidelidade consigo mesmo. A formação humana assim apresentada se configura como ascese; uma preparação para “adquirir, assimilar e tornar verdade um princípio de ação”. Como prática formativa, ela é também reconhecida como processo “incessante”. Nessa perspectiva, o trabalho filosófico-pedagógico consiste na “correção e modificação de hábitos enraizados na alma”. Trata-se da constituição de uma “arte de viver”, que será desenvolvida ao longo da existência, desdobrando-se nas funções de *luta*, de *crítica* e de *terapia*.

Esse cuidado ético da verdade se faz mediante a necessidade de saber reconhecer e saber lidar com o conhecimento. Nesse caso, é curiosa a distinção entre conhecimentos *úteis* e conhecimentos *inúteis*. A modalidade de conhecimento útil refere-se ao “saber relacional”, um “conhecimento que, uma vez adquirido, transforma o modo de ser do sujeito”. Já os conhecimentos inúteis são “destituídos de pertinência prescritiva e não modificam a natureza do sujeito”; “a sua maneira de agir, o seu *ethos*”. Justifica o limite desse tipo de conhecimento, considerando não se tratar de um “saber relativo à decifração da consciência ou pela exegese de uma verdade escondida no interior do indivíduo”. A questão que nos inquieta refere-se ao aparente limite atribuído a esses conhecimentos e, nesse caso arriscamos uma pergunta, que se deve mesmo à nossa assumida ignorância em face da complexidade para a qual a discussão se encaminha: O que dizer das significativas mudanças preconizadas pela genética e mesmo pela tão questionada técnica? Em que medida nosso ser social encontra-se (ou não) imbricado nesse si mesmo? A indagação nos leva às questões lançadas pela teoria da complexidade de Morin, por exemplo. O que essas ideias e descobertas no campo dos processos biológicos e evolutivos do humano têm a dizer acerca do “si mesmo”? Seria mesmo possível estabelecer uma distinção pautada na polarização entre conhecimentos úteis *versus* inúteis? Ou não foi esta a intenção?

Concluimos esta apreciação reconhecendo a pertinência da teorização desenvolvida pelo autor, que assim apresenta novas possibilidades de tematizar e enfrentar o debate acerca da relação entre *Educação* e *Espiritualidade*. A referência ao *Alcebiades* de Platão, assumindo a interpretação foucaultina, representa uma oportunidade de dialogar com a tradição, a partir das questões postas pela contemporaneidade. A obra, decerto, coloca uma problemática ainda não totalmente enfrentada, quanto menos superada acerca das exigências que se colocam à formação do cidadão, e mais ainda daqueles que aspiram às funções de governo. Tarefa que pressupõe a capacidade de dirigir a si mesmo, para a qual o cuidado de si torna-se uma exigência, na afirmação de que o governo da cidade “pressupõe ocupar-se consigo”. O diálogo platônico, indaga acerca do *eu* que se deve cuidar e do modo desse cuidar.

Esse cuidado implica uma especial atenção aos valores que movem nossas vidas, como atividade necessariamente permanente e contínua, reconhecimento da condição de inacabamento do humano. Esse é o próprio sentido da filosofia, que se identifica com o *cuidado de si*, que é também uma forma de alcançar a felicidade. Nessa perspectiva, a exigência maior que se impõe como pré-requisito é a *liberdade*, como “o modo pelo qual o

sujeito se relaciona consigo mesmo”. Com efeito, convém destacar o reconhecimento do *outro*, expressão desse cuidado de si, em seu necessário entrelaçamento com o mundo, enquanto vivência comunitária, ou a dimensão de alteridade que o cuidado de si revela.

Tal direcionamento dado à filosofia a coloca intimamente relacionada à educação entendida como “formação espiritual”, enquanto ação do sujeito sobre si mesmo, o cuidado de si “como a disposição de manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações”. Nessa perspectiva, a educação é anunciada como ascese, num ocupar-se de si mesmo, que encontra seu lugar inicial no processo formativo, mas que perdura na forma de uma auto-educação. A questão é verdadeiramente instigante e um convite a uma mudança de olhar acerca do educativo, na medida em que a compreensão da filosofia como espiritualidade já instaura uma educação filosófica como também espiritual. Com efeito, para nossa tradição judaica e cristã trata-se de uma hermenêutica com sérias implicações, que nem mesmo a referência socrática a uma comunicação direta com seu Deus parece resolver.

Espiritualidade e Educação: a visão de Jung e do Budismo

O trabalho de José Policarpo representa de forma substancial o debate sobre *Espiritualidade e Educação*. A elaboração se fundamenta na psicanálise de Jung e na tradição budista. Assumindo uma postura ensaística, que associa a riqueza argumentativa, fundamentada nos referenciais indicados, ao esforço de construir uma leitura assentada nas experiências de vida, que o autor nos convida a compartilhar com ele, amparando-se em exemplos para discutir as questões, e usando de forma recorrente a primeira pessoa. Tal perspectiva constitui-se num convite ao diálogo com seu interlocutor. Através de exemplificações que assumem o caráter de anedota ou parábola e permitem ao leitor reconhecer as possíveis situações nas quais ele também já se encontrou ou se encontra. Sendo assim, as ideias apresentadas manifestam a riqueza de algo que já se incorporou ao modo de compreender e tratar a problemática, constituída na experiência de vida, no modo de ser do autor. Compreendendo que, mesmo sendo múltiplos os caminhos, a possibilidade de um debate sobre *Espiritualidade e Educação*, como reconhece Buber, só pode ser feito a partir de uma “janela”, de uma condição que nos permite caracterizar, definir com maior ou menor flexibilidade a noção em questão.

Decerto que o solo do qual emergem nossas ideias tendem a orientar a posição que será assumida. Nesse caso, o que vai se expressando através

de uma escrita fluente e rigorosa é a concordância com uma visão que articula as noções fundamentais à psicologia junguiana com a tradição budista. Essa primeira percepção leva a indagar se essa tarefa também foi enfrentada por Jung ou é um exercício especulativo e espiritual do pesquisador?

A primeira parte do trabalho contém, em linhas gerais, as ideias fundamentais que Policarpo se encarregou de apresentar, defender e, na medida do possível, aprofundar. A primeira e significativa ideia que emerge na primeira página do texto é a indissociabilidade entre espiritualidade e modo de vida; ela é “um modo de viver a própria vida”. Tal correlação se expressa também na identidade entre espiritualidade e filosofia, pois há em ambas a exigência de um modo de ser, de viver a vida. Soma-se a esse fato, a correlação da *vida* com a *morte*, assumidas pelo autor “como faces de um mesmo e sagrado fenômeno”, como “uma das realizações do caminho espiritual”. Afirma a compreensão de que a experiência humana é um todo, e que qualquer compartimentalização se apresenta como uma artificialidade. Tal constatação é essencial, e justifica a necessária indissociabilidade da vida espiritual com as questões mundanas, com a inserção no mundo, em toda a sua complexidade.

Com isso, não se está defendendo o mero espontaneísmo na vivência espiritual, que não a diferenciaria das demais experiências, pois o autor está ciente de que essa vivência resulta de uma “escuta profunda” do mundo, em oposição ao “modo superficial de ouvir”. A vida espiritual se dá no mundo com as suas vicissitudes, não se constituindo no abandono desse mundo, nem da superação dos problemas que nele se encontram. Como afirma Policarpo, o “cultivo da espiritualidade pode nos proporcionar viver neste mundo de um modo inteiro e completo”, sendo a espiritualidade a possibilidade de viver o presente em sua plenitude.

Essa vivência se apresenta como um caminho a ser trilhado pessoalmente, para o qual não é possível indicar uma receita, ou como ele será. O que parece determinante em nossas escolhas é a postura assumida. Dessa forma, seja qual for o caminho escolhido, o importante é que ele seja trilhado “com profundidade e abertura do nosso coração”. O que é relevante é a certeza de que existe um lugar para onde ir. Mais que isso: para onde retornar. A questão manifesta o caráter transitório da experiência mundana, que faz parte de uma jornada “de volta para casa”.

Além disso, revela uma postura essencialista, segundo a qual o “caminho de volta” deve conduzir para “aquilo que somos”. Essa é também a nossa primeira dúvida: Não seria um paradoxo a afirmação tão veemente da vivência do presente, anunciada anteriormente? A qual presente se refere?

Quais as marcas dele em nossa condição essencial? É significativa a denúncia que faz da visão utópica da espiritualidade, dos equívocos das nossas ilusões e dos usos que são feitos delas pelos inúmeros charlatões que freqüentemente aparecem na história da humanidade. Contrário a essa visão, Policarpo, reconhece a espiritualidade como vivência da nossa humanidade, e não a superação dela, como “chamado a experimentarmos a inteireza do nosso ser”. Se é assim, por que ela demanda tanto esforço? Qual é mesmo o nosso ser?

Assentado na ideia de *individuação* de Jung, Policarpo situa o debate acerca do caminho da espiritualidade no cultivo da *interioridade*. Contudo, reconhece que a própria natureza humana não é algo restrito ao seu ego, mas se constitui numa dimensão mais ampla, uma “natureza mais ampla”. Desloca, assim, o debate sobre o sagrado para o interior do indivíduo, mesmo que esse vivencie a experiência de individuação na relação com o mundo, ou na interdependência entre os fenômenos. Ao que parece o sentido atribuído à vida espiritual encontra-se no tornar significativa essa vivência no mundo, o que não significa apostar em feitos esplendorosos, mas na integralidade do vivido, no qual se aliam “constância, compromisso e integridade com a vida vivida”, assinala o autor.

Em tese, a introdução ao trabalho oferece de cara a visão da espiritualidade defendida no texto. Resta-nos compreender como efetivar esse projeto? Como se conduzir nesse caminho? O que é preciso considerar na vivência espiritual e como ela se relaciona com a educação? São questões enfrentadas ao longo do trabalho e que levam a um mergulho em um universo conceitual e vivencial que, mesmo não oferecendo, revelam elementos a serem considerados na escolha feita. Nessa apresentação vão se descortinando categorias, as quais levam a atitudes necessárias à vivência espiritual.

As significativas questões abordadas pelo autor encontram-se marcadas pela evidente compreensão da complexidade que abarca o debate sobre a espiritualidade. Em razão da compreensão de humano, como ser de múltiplas dimensões. Também a vivência espiritual requer a assunção da natureza ampla do *Self*. Nesse caso, assinala Policarpo, uma “vida espiritual se pauta pelo cuidado”. O cuidado é compreendido como o modo de ser da vida espiritual, que necessariamente deve abarcar as múltiplas dimensões desse humano.

A vida espiritual envolve práticas direcionadas a essas dimensões, sejam elas mais externas ou mais internas. Um cuidado com o corpo e a alma, diríamos; a dimensão corporal, as emoções, os sentimentos situam-se em pé de igualdade com o pensamento. É significativo o reconhecimento

dos limites que envolvem a vivência espiritual em nosso cotidiano, marcado pela aparência, pela busca frenética do prazer e a rejeição do sofrimento, ou os aspectos da vida associados a ele. A verdadeira vida espiritual tem como exigência fundamental a superação da dicotomia dor *versus* prazer e pressupõe o reconhecimento da legitimidade do momento presente; “viver com plenitude e abertura cada experiência”. Da mesma forma que é preciso estar atento às armadilhas do pensamento, capaz de atuar de forma inadequada nas emoções e sentimentos, a vivência espiritual requer, segundo Polícarpo, “o cuidado de si e sobre si”. A filiação do autor à concepção de *Self*, herança da psicologia Junguiana, merece especial atenção. Nela se expressa uma noção de divindade, sendo também o fundamento de um “diálogo interior com a divindade”.

Essa questão foi alvo de um debate travado pelo próprio Jung em meados do século XX com Martin Buber (2007). Assumindo, mesmo que parcialmente, as inquietações desse pensador, quanto à noção de Deus de Jung, que via nessa visão “um ‘conteúdo autônomo e psíquico’ – portanto, não como um ser ou essência à qual corresponda um conteúdo psíquico, e sim como sendo precisamente esse conteúdo” (Ibid., p. 77), indagamos quanto à pertinência desse questionamento. É sabido que Jung respondeu à Buber em artigo, não sem revelar certo *mal estar* com a polêmica da qual fora alvo, nesses termos: “Não se deve esquecer que me ocupo com aqueles fenômenos psíquicos que podem ser comprovados empiricamente como bases de *conceitos* metafísicos, e que, por exemplo, quando digo ‘Deus’, não posso estar me referindo a outra coisa senão a esboços psíquicos, que não obstante possuem uma realidade espantosa” (JUNG *Apud* BUBER, 2007, p. 125). Seria interessante compreender melhor a posição do próprio Polícarpo em relação a essa questão.

Outro aspecto relevante nessa leitura é o reconhecimento de fases distintas da vida espiritual, que vão da *insatisfação e busca* à *crise, morte e renascimento*. Esses aspectos são tratados separadamente no texto. É interessante perceber que se trata de uma experiência cíclica. Podemos assim reconhecer que a busca pelo sentido da vida não está de uma vez resolvida numa possível conversão, mas se mantém como questão que nos seguirá, cujo marco de enfrentamento se expressa na forma de crises, momentos em que o ser humano “vive” um tipo de morte.

Contudo, desconfiamos do tom categórico, ou mesmo confiante, dado pelo autor à questão, na medida em que afirma que cada “um de nós já passou ou passará por momentos em que perguntamos a respeito do sentido de nossa vida”. Será mesmo que todas as pessoas passam por esse tipo de situação? Será mesmo que em uma sociedade na qual se evidencia a já

propagada “crise de sentido”, aliada a certa perda da sensibilidade, é dado a todos tal experiência? Não teríamos entrado numa perda de referência tal que essas questões nos seriam inegavelmente estranhas?

Nas fases assinaladas é significativo o reconhecimento do momento de *encontro com a sombra*, próprio da vida espiritual, momento que antecede a fase seguinte, o *nascimento do senso de integração e responsabilidade*. Pareceu-nos peculiar assumir esse aspecto tido como negativo, ou as adversidades enfrentadas que se constituem em condição para o crescimento espiritual. Tal crescimento enfrenta obstáculos e se compreende na dependência desse enfrentamento. Além disso, a integração a qual se refere o autor coloca-o em sintonia com o mundo; este é o lócus de vivência da espiritualidade, como experiência que ocorre quando se vive uma existência unificada. Reconhecemos aí a proximidade dessa leitura com aquela realizada por Martin Buber.

A vivência espiritual definida por Policarpo é experimentada além do êxtase e alegria, o sofrimento, a tristeza, as perdas, etc. Ou seja, aquelas situações freqüentemente contrapostas à felicidade. A discussão é bastante interessante; contudo, parece-nos levar a uma abordagem de cunho psicológico, na medida em que a vida espiritual encontra-se entrelaçada com práticas de autoconhecimento, de atenção com a “vida interior”. Assim, indagamos se o debate acerca da espiritualidade possui realmente essa conotação. Nesse caso, quando encerra a questão psicológica e quando entra a espiritual? É possível distingui-las?

Trata-se de questão sugestiva, e mais uma vez nos reportamos ao debate entre Buber e Jung acerca dessa relação entre psicologia e religião, e mais precisamente a posição de Buber quando indaga sobre o que é próprio da “ciência psicológica” (BUBER, 2007). Há em certos trechos do trabalho de Policarpo a quase identificação entre os caminhos da prática meditativa e da terapia. Nesse caso, qual a relação entre ambas e o que as distingue? Se de um lado a vida espiritual requer o de autoconhecimento, o contrário também ocorre? Ou seja, em que medida a vivência de um processo terapêutico se constitui numa experiência espiritual ou nos leva à vida espiritual?

Essa questão ganha relevância à medida que o autor trata o conceito de *Sombra* como aspecto da vida espiritual. Ora, ele é oposto ao *ego* e residente no fundo do inconsciente, no dizer do mitólogo Joseph Campbell, um grande conhecedor de Jung, que considera a sombra como “o ponto cego da natureza individual. É aquilo que não se quer considerar sobre si mesmo. É o equivalente exato do inconsciente freudiano, as lembranças recalcadas, assim como as potencialidades reprimidas da pessoa” (2008, p. 99). Tal

aspecto é tomado como grande referência no texto de Policarpo na compreensão da vida espiritual, como “dimensão não iluminada por nossa atenção e consciência”, mas também, pelas possibilidades que dela se originam, como reconhece Campbell (2008), ao considerá-la como “uma espécie de cofre: guarda dentro de você enormes potencialidades” (p. 99).

Policarpo reconhece a exigência de o homem encarar o seu lado obscuro, não como algo extraordinário, mas como dimensão própria do humano. Esse debate acerca do significado da sombra é bastante peculiar, sobretudo porque nele emerge com mais força a dimensão psicológica da vida espiritual, assim como o reconhecimento de que certos aspectos dela encontram respostas em determinadas abordagens terapêuticas; no dizer do autor, “elas podem ajudar nessa caminhada”. É sintomático que o termo *tratamento* figure nessa caracterização, o que nos leva a indagar se tal vivência expressa um estado doentio do humano? Se assim, como podemos distinguir as situações expressamente doentias daquelas vivências que constituem apenas uma fase na vida espiritual?

Por outro lado, a noção de *Self* que é apresentada, com base na psicologia analítica, tende “a alcançar um estado de integração maior conosco mesmos, pela sua própria natureza intrínseca”. Não compreendemos bem a afirmação, o que nos levou à inocente indagação: tal visão não tornaria dispensável o trabalho de ascese? Esse fenômeno não é tão natural ou espontâneo quanto parece, pois requer certo esforço do indivíduo e, muitas vezes, de outros que estão ao nosso lado. Nesse caso, seria relevante considerar o aspecto *coletivo* na compreensão do *Self*. A vivência plena da espiritualidade vincula-se à experiência coletiva; à experiência mundana, que requer certa unidade, mesmo que possível de ser vivida a partir de múltiplos caminhos. A unidade em questão implica atribuir uma atenção às emoções e sentimento, como ao pensamento. Uma experiência que implica o comprometimento com o outro, com o mundo: “Uma vida espiritual madura caracteriza-se por a pessoa se tornar feliz em trabalhar em prol da melhoria do mundo e dos seres que nele habitam”.

Não se trata, pois, de uma obrigação à qual possamos nos ver forçados, mas da resposta espontânea que decorre do direcionamento qualitativamente distinto dado à própria vida. Esse direcionamento é, em si, causa de alegria, como assinala o autor: “A alegria em direcionar sua vida para benefício do mundo deriva da capacidade pessoal de encontrar significado para sua vida exatamente naqueles pontos e dimensões mais ignorados ou evitados pela lógica do mundo comum”. A ênfase na correlação entre cuidado de si e o outro, a relação com o mundo, expressa na

afirmação de que “a alegria da auto-realização é inseparável do serviço ao mundo”.

O terceiro aspecto, fase da vida espiritual – *crise, morte e renascimento* – é tratado com um realismo que se confunde com certa dose de melancolia, da qual a afirmação seguinte é bem expressiva: “O élan inicial de algo que iniciamos não dura para sempre, ou circunstâncias que não estão sob nosso controle irrompem e transformam mesmo as coisas aparentemente mais sólidas”. Parece indicar uma *beleza roubada*. Despertam-nos muita curiosidade essas afirmações lançadas já no final do texto. Imaginamos, decerto, que ela tem a ver com a própria compreensão de mundo do autor: “O mundo não é um espaço fixo no qual os seres vivem”. O mundo é tomado para além de qualquer fixidez, e mesmo relacionado às percepções, emoções, sentimentos, pensamento... Embora concordemos com o autor, acreditamos que outros fatores devem ser considerados nessa visão do mundo. As inegáveis transformações na configuração do que é exterior, decerto, exercem uma influência sobre o indivíduo. Há mesmo mudanças que nos tomam de assalto e que solicitam posicionamentos para além do que somos capazes de realizar naquele momento. Nesses casos, é bem possível que a nossa visão se altere. Pensamos que isso deve ser também considerado. Assim, da mesma forma que compreender a *realidade* “não pode ser separado do modo como a nossa mente vê e do modo como nos relacionamos com isso”, o contrário também não pode ser esquecido.

Destacamos na leitura de Policarpo as contribuições para a educação, como caminho para uma “vida plenamente significativa”. A educação possui um papel relevante em atuar no conhecimento das dimensões interiores do indivíduo. A tarefa da educação é “estimular” (o termo não cai bem nessa leitura!) “as pessoas a exercitarem a integração entre sua capacidade reflexiva, sentimental/emocional e comportamental, e a desenvolverem a capacidade de escutarem a si mesmas com profundidade, cuidado e atenção, contribuindo ainda para que elas possam reconhecer, sem repulsa nem apego, as negatividades que habitam seu próprio interior”.

A meta de uma educação pautada em tal princípio é contribuir para o desenvolvimento do “governo de si” e que, sendo assim, rejeita uma visão educativa pautada no desenvolvimento de habilidades cognitivas e de operações formais abstratas. Expressa com isso uma perspectiva mais integral do processo educativo, na qual essa dimensão frequentemente assumida como prioritária, deve ser integrada “ao desenvolvimento do sentir, do agir, do cuidar e do relacionar-se”. A visão, misto de denúncia e de proposição, agrega-se a problemática da formação dos educadores envolvidos nesse processo. Trata-se de uma questão essencial, assumida

pelos teóricos de educação na modernidade, em especial, Kant. Ela permanece como questão indiscutivelmente relevante. Alia-se a um preparo acadêmico o “desenvolvimento do sentido pessoal apropriado do exercício do educar”. A educação espiritual jamais será realizada por aquele (as) que não experimenta (m) essa experiência na própria vida. Isso é mais do que óbvio!

Concluímos este tópico, reconhecendo que a perspectiva ensaística do texto, aliada à riqueza ilustrativa, é expressão de que o debate sobre a espiritualidade constitui-se como leitura que toma necessariamente o mundo como referência, em experiências que de tão pessoais se tornam universais, como que a dizer que aquilo que temos de mais profundo é também o que nos vincula aos outros.

Espiritualidade e desenvolvimento: os caminhos da formação humana

O texto de Aurino Ferreira aborda o tema da espiritualidade em sua relação com a educação a partir das contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty, da filosofia budista da mente e a abordagem transpessoal. A leitura se fundamenta em farta bibliografia, revelando a preocupação do autor em oferecer uma base de sustentação às análises apresentadas. Na apreciação desenvolvida, procuramos, na medida do possível, destacar aspectos que julgamos relevantes, ao mesmo tempo em que lançamos alguns questionamentos às ideias destacadas. A leitura construída tem como base o referencial que também orienta a nossa visão de humano e de educação. Adiantamos que a intenção foi tão somente compreender melhor a posição defendida pelo autor, da qual confessamos a frágil aproximação, não obstante a disposição para o diálogo.

Uma das questões fundamentais propostas por Aurino Ferreira encontra-se na indagação: “a espiritualidade se desenvolve ou não em estágios?”. A problemática aprofundada ao longo do texto parte do reconhecimento da forte presença dos modelos de desenvolvimento no meio educacional, perspectiva assumida pela maioria das teorias educacionais que “sustentam a noção de ‘sujeito’”. Essas teorias foram classificadas em cinco perspectivas distintas: a abordagem *psicanalítica*, cujo maior representante é Freud, que afirma o primado do *inconsciente* na definição do comportamento, propondo ou reconhecendo “estágios do desenvolvimento psicosssexual; abordagem da *aprendizagem*, que enfatiza a plasticidade do comportamento humano, passível de modelagem por influência externa; abordagem *cognitiva*, cuja ênfase recai na ação do indivíduo e reconhece o papel ativo dele no próprio desenvolvimento – abordagem que exerce

inegável influência no meio educacional; abordagem *etológica*, centrada “nas bases biológicas e evolutivas do comportamento; e a abordagem *contextual*, que compreende “o sujeito dentro de um contexto social em transformação”, priorizando “a interação social com adultos como fator chave na aprendizagem das crianças”.

É significativo reconhecer os limites dessas perspectivas de análise, em razão do caráter reducionista que elas revelam, na medida em que se restringem a uma dimensão do humano, e cuja ênfase dada a tal aspecto torna impossível a compatibilização entre elas. A perspectiva generalizante tende a equiparar os sujeitos, circunscrevendo a sua condição a uma de suas dimensões. A problemática é também reconhecida por Martin Buber em meados do século XX, quando discute acerca do *inter-humano*, e assinala os limites da percepção constituída em nosso tempo: “Redutor é o olhar porque ele quer reduzir a multiplicidade da pessoa, nutrida pela plenitude microcômica, do possível, a estruturas esquematicamente abrangíveis pela vista e recorrentes” (1982, p. 147). A questão é de inegável atualidade, sobretudo por desvelar a face da racionalidade moderna, que constituiu a percepção do humano, e que moldou a pedagogia. Os limites apontados pelo autor recaem sobre a própria psicologia, o que nos leva a indagar acerca da legitimidade de tal abordagem.

Além disso, e face ao caminho apontando pelo autor, na defesa de uma “visão mais integradora”, que abarque os aspectos centrais às perspectivas apresentadas, constituindo-se numa espécie de generalização orientadora, como uma meta-teoria, que mesmo que “operacionalizada por uma dialética do todo e da parte”, nas palavras do autor, não estaríamos apontando aí para uma *metanarrativa*? A leitura proposta mantém o foco na psicologia, que mesmo abarcando diferentes dimensões do humano, é também expressão de uma de suas dimensões. O que dizer das diversas perspectivas de abordagem da problemática humana, face às quais a psicologia, independente do seu caráter integrador, torna-se inegavelmente parcial? Por outro lado, pensar o humano em tal perspectiva já não é uma tarefa da antropologia?

Ao analisar a problemática da espiritualidade segundo a perspectiva de uma psicologia do desenvolvimento, Aurino Ferreira põe em questão a crítica lançada pelos “pós-modernistas” acerca de criação de “grandes quadros”, assinalando a contradição na qual se envolveram esses teóricos, ao criarem, também eles, “um quadro na forma de ‘anti-quadro’”. A crítica desvela ainda a posição do autor quanto a esse fato: o reconhecimento de que se trata de uma especificidade humana, que, como ser de “sentido”, tende à criação de quadros.

Avaliamos que essa questão manifesta certo equívoco. A condenação do humano ao “significado” não pode ser tomada como sinônimo de grandes quadros. Ao que parece, e para isso nos auxilia a hermenêutica contemporânea, o reconhecimento dessa condição humana, enquanto ser que habita um mundo que é sentido, indica o caráter plural daquilo que se manifesta como experiência humana. Nesse caso, a ênfase é dada à pluralidade de vozes, em oposição ao caráter monológico, unidimensional que orienta a racionalidade moderna, da qual emergiram os grandes quadros interpretativos, as *metanarrativas*, para usar uma expressão corrente nos discursos pós-modernos, ou “grandes quadros teóricos”, como denomina Aurino Ferreira.

O caminho traçado pelo autor, que indica a aceitação e a busca de elaboração de um quadro teórico satisfatório para a interpretação da condição humana, a partir de “modelos de desenvolvimento”, reconhece três fontes de origem: a pré-moderna, a moderna e a pós-moderna, apresentadas no tópico *Espiritualidade: caminhos de desenvolvimento*. É característica das visões pré-modernas ou tradicionais para as quais a realidade é composta de vários níveis de existência. Citando Wilbert, o autor caracteriza a “Grande Cadeia do Ser”, ou “Grande Ninho do Ser”, levando-nos a níveis de existência que vai da matéria ao espírito, algo presente em “remotas culturas xamânicas”. É significativa a correlação ou identificação entre as fontes pré-modernas ou tradicionais e as cinco dimensões básicas encontradas nas elaborações de Ferdinand Röhr (física, sensorial, emocional, mental e espiritual). Destaca-se nessa visão o sentido atribuído à dimensão espiritual, em sua exigência de manifestação na vida prática. Tal compreensão do humano requer uma educação integral, que vise à expansão das diferentes dimensões – da física à espiritual numa “espiral de inclusões e diferenciações”. A constatação é significativa por se tratar de uma identificação entre dimensões e desenvolvimento.

Contudo, reconhecer a existência de dimensões não significa, necessariamente, apontar para modelos de desenvolvimento. Embora possamos reconhecer certa hierarquia entre essas dimensões, identificando o peso maior ou menor de uma sobre as outras, em razão da especificidade de cada uma. Além disso, ao relacionar essa perspectiva à ideia de uma educação integral, o autor assinala para uma também integração dessas dimensões numa *espiral*. Com efeito, tal visão ainda nos permite falar em desenvolvimento, ou com isso se estaria admitindo o seu contrário?

O texto interconecta o debate educativo às visões da espiritualidade, na perspectiva de uma visão do humano constituída com base numa psicologia do desenvolvimento. Tais ideias nos remetem à crítica

de Buber à teoria do desenvolvimento no que se refere à sua potencialidade interpretativa da *criatividade* na infância. Em *Sobre Educação*, Buber (1969) estabelece um diálogo com as pedagogias modernas, em especial quanto à identificação do criativo em sua relação com a educação. É significativo que o papel atribuído ao processo formativo consista num auxílio ao “desdobramento das diversas dimensões”. Quando se refere ao desenvolvimento das forças criativas na criança, Buber considera que a ideia na sua exteriorização mais radical enseja o desenvolvimento de uma vida “pré-formada”: pensar em desdobramento ou desabrochar implica em considerar uma estrutura pré-formada. Nesse caso, ao apontar os limites de tal aspecto fundamente de uma pedagogia moderna (mais especificamente a pedagogia ativa), ele enfatiza o potencial do mundo na constituição daquilo que o homem tem de mais essencial, de certa forma relativizando as estruturas pré-existentes no humano, como estruturas da consciência.

Penso que essa questão guarda semelhanças com a problemática anunciada. Nesse caso, não deveríamos considerar esse aspecto no reconhecimento das teorias que enfatizam a noção de “nível de desenvolvimento”? Além disso, o que dizer dos limites já assinalados por diferentes teóricos, quanto aos impasses na aplicação dessas ideias, as quais tenderiam a negligenciar os aspectos culturais, as especificidades? Não seria, desde já, próprio de um olhar *dedutivo*? Como afirma o próprio Buber: “pois supõe poder enquadrar em fórmulas genéticas a maneira de como o homem veio a ser, o seu devir, e ainda poder representar o dinâmico princípio central da individualidade neste devir através de um conceito geral” (1982, p. 147). No destaque das contribuições da modernidade, Aurino enfatiza que elas se estruturaram através de uma crítica à perspectiva que se consolidou no modelo do “Grande Ninho do Ser”, sobretudo em razão de seu caráter hierárquico.

O autor se ocupa com uma caracterização das contribuições da modernidade ao modelo de desenvolvimento integral, que se constituiu mediante o estabelecimento de uma psicologia do desenvolvimento. Para tanto, descreve, de forma sistemática, o esquema de desenvolvimento cognitivo, tal como foi construído por Kohlberg, a partir do qual observa que esse processo leva a um estágio espiritual, como níveis possíveis de serem manifestados na mente humana. Fundamentadas nas ideias de Baldwin, um dos primeiros a reconhecer a existência de estágios de desenvolvimento religioso ou espirituais, as contribuições de Kohlberg situam-se no âmbito do *desenvolvimento moral*. Esse aspecto é peculiar às diferentes culturas, nas quais é possível evidenciar a sequência de estágios, embora com isso não pretenda afirmar que todos atinjam os estágios mais elevados.

O texto oferece um quadro com a sistematização dos seis estágios de desenvolvimento moral, traçado por Kohlberg. O autor defende a existência de um sétimo estágio relacionado a uma experiência de fé. Reconhece o estabelecimento de “linha de desenvolvimento espiritual”, como uma dimensão universal. Com efeito, a descrição proposta e bem sistematizada nos quadros não explicita se esses estágios estão relacionados a idades específicas, como os estágios de desenvolvimento cognitivo. Nesse caso, perguntamos: esses estágios se aplicam especificamente às crianças ou alguns desses níveis são correlatos da vida adulta? Por outro lado, indagamos também, não seria enquadrar demais a fé? Será mesmo possível que as pessoas vivenciem uma experiência tão complexa como a fé num enquadramento estruturado universalmente, como se o homem tivesse uma estrutura pré-formada?

A contribuição da pós-modernidade, terceira fonte de modelos de desenvolvimento, é caracterizada ao mesmo tempo em que o autor manifesta uma crítica à promessa de “reintegração”, que não foi cumprida; em seu lugar se evidencia a ausência de perspectivas. Neste sentido, consideramos que a crítica apresentada manifesta-se uma abstração, uma vez que evita nominar os “responsáveis”. Ao apontar os limites do discurso pós-moderno, chega-se mesmo a desconsiderar e/ou relativizar a contribuição do pensamento contemporâneo, no evidenciar os equívocos instituídos com a modernidade. Chamamos atenção, em especial, para a afirmação do autor ao acentuar a postura “aperspectiva” que se instala com o discurso pós-moderno, o qual tende a negar “as distinções qualitativas de qualquer tipo”. A indagação que se segue é bastante problemática: “Mas se devemos ter todas as posturas como igualitárias, por que então rejeitar o nazismo ou o racismo?”.

Cremos que um pensador denominado “pós-moderno” (embora entendamos que essa classificação exigiria melhor esclarecimento, delimitação) não teria muita dificuldade em responder a esse questionamento. Há princípios fundamentais que orientam a nossa conduta, como o reconhecimento da vida como um bem inalienável que, de certa forma, facilita as nossas decisões. Isso não tem nada a ver com hierarquizações. Ademais, é preciso considerar as descobertas que se desvelaram nas últimas décadas; a crítica acerca do risco de apostar em hierarquizações da realidade, das quais sofrem as teorias do desenvolvimento.

É significativo que o autor reconheça o avanço, o incremento das pesquisas ligadas à religião, assim como a sua clara distinção com a espiritualidade. Tal distinção se expressa na ênfase coletiva dada à religião,

enquanto “sistema organizado de crenças, práticas, rituais e símbolos”, que nos vinculam ao sagrado, ao transcendente. Diferentemente, a espiritualidade é vista “como a busca pessoal por respostas compreensíveis para questões existenciais sobre a vida, seu significado e a relação com o sagrado ou transcendente, podendo ou não estar atrelada a rituais religiosos ou a uma comunidade”. A questão é inegavelmente legítima, conquanto polêmica.

Tememos que ela nos coloque ante uma visão de humano ainda centrada na ideia de sujeito, que podemos depreender da ênfase atribuída ao caráter pessoal da experiência e certa relativização da dimensão coletiva, da comunidade. Essa posição não é de todo estranha, posto que centrada na perspectiva de uma psicologia do desenvolvimento, que se aproxima da ideia de sujeito, e pouco da dimensão interpessoal, *inter-humana*, para usar um conceito buberiano. A questão fica patente, quando o autor se ocupa com as definições de espiritualidade constituídas segundo o olhar da psicologia do desenvolvimento, que ele subdivide em cinco. Elas vão do reconhecimento de níveis, linhas de desenvolvimento, que pressupõem o reconhecimento dos estágios, ao abandono desses, pela defesa das “experiências de pico”. Nessa perspectiva, indagamos: Como pensar a espiritualidade tomando o humano em sua universalidade, desconsiderando as experiências culturais, nas quais os estágios indicados nem sempre se aplicam uniformemente? Compreendemos que mais do que afirmar o caráter pessoal *versus* comunitário da experiência espiritual, contraposição infrutífera, seria, reconhecer o caráter *inter-humano* da existência, que se realiza por uma decisão pessoal. Aspecto problemático ainda se evidencia com a identificação da espiritualidade com uma *atitude*.

Destaca-se a crítica constituída com base na leitura de Wilber, que assinala o caráter romântico dessa correlação, ao reconhecer a infância como fase áurea dessa experiência, e ao identificá-la como narcísica, o que tornaria essa correlação apropriada. Nesse caso, indagamos: quando deixamos de ser crianças? Até que ponto a estruturação em estágios considera a singularidade dos envolvidos, a ponto de reconhecer que as pessoas vivem experiências próprias de infância, em momentos distintos da vida? É preciso considerar – e para isso talvez Nietzsche ou Deleuze, tão distantes de um debate acerca da espiritualidade nos auxiliem nessa compreensão, sobretudo na perspectiva de um *dever criança*. A questão é interessante, contudo, falta-nos clareza acerca da posição assumida pelo autor, quanto às cinco definições apontadas como resposta à pergunta por ele mesmo lançada: “a espiritualidade se desenvolve ou não em estágios”. Não nos parece que ele indique explicitamente a sua posição, embora ela se manifeste na condição assumida

na afirmação seguinte: “depende de que definição estamos utilizando, pois nem tudo que chamamos de ‘espiritualidade’ envolve estágios de desenvolvimento”?. Nesse caso, o que ele chama de espiritualidade? Essa compreensão envolve ou não estágios?

A discussão ganha força na medida em que possibilita a compreensão da espiritualidade em sua práxis existencial, e mesmo na defesa de que ela envolve um conjunto de práticas que o autor problematiza à luz da experiência vivenciada no *Neimfa* – Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis. O texto oferece um breve histórico, contendo objetivos e a abordagem que orienta as práticas desse coletivo. Trata-se de três grandes constructos teóricos: “a fenomenologia, a filosofia budista e a abordagem transpessoal”, cujo objetivo, assinala, assenta-se na “tentativa de superar os modelos que sustentam as noções de *separatividade* entre o homem e o mundo e promover uma reflexão mais profunda sobre a experiência da subjetividade no mundo vivido”. A elaboração se constitui a partir de resultados de pesquisa já consolidadas pelo próprio autor nesse coletivo. O texto alterna uma caracterização da experiência no *Neimfa* com uma discussão acerca da importância e significado das práticas alternativas no enfrentamento dos problemas no mundo contemporâneo, destacando o sentido e as contribuições advindas da “exploração dos potenciais da mente humana”. A proposta encontra uma ancoragem na filosofia budista da mente, a qual, afirma Aurino, “desenvolveu um método próprio de exame da experiência, chamado de ‘meditação atenta’”.

Destaco a pertinência da discussão em questão na perspectiva em que ela se coloca, que apresenta os referenciais teóricos nos quais se baseiam o curso de educadores holísticos ministrado pelo *Neimfa*. Ao caracterizar os elementos fundamentais dessa experiência, Aurino aproximando-a da filosofia *madhyamika de Nagarjuna*, a fenomenologia de Merleau-Ponty, em especial a noção de *entre-deux* e o modelo de desenvolvimento da consciência de Wilber, abordagem transpessoal, faz surgir a perspectiva de um “sujeito incorporado”, como uma teoria integral. A questão que chama atenção é que se, ao englobar essas diferentes abordagens, mesmo que contendo elementos comuns, estaríamos, efetivamente, diante de uma nova abordagem? Mais ainda, a formulação de uma teoria integral, proposta por Wilber – “teoria dos quatro quadrantes e dos níveis de desenvolvimento”, no dizer do autor “não só capaz de reconstruir as etapas de evolução consciencial, mas também de coordená-las com os âmbitos da cultura, organização social, política e tecnológica”, pode ser considerada uma *metateoria*?

São bastante significativas as contribuições teóricas assinaladas na fundamentação da experiência formativa desenvolvida pelo *Neimfa*. O desafio de contribuir para uma educação integral se estabelece no diálogo com a tradição budista que orienta a noção de homem e de mundo, manifestada na noção de “sujeito incorporado”, influenciada pela visão da “Roda da Vida”. Aurino oferece, nas páginas finais, uma síntese das características básicas da *Avydia* – separatividade, criação, cegueira, experiência, experiência de mundo, experiência de trancamento e perda da visão espiritual, que nos possibilita compreender a noção de *sujeito incorporado*. Tal elaboração se dá conjuntamente com a tarefa educativa que se interpõe como desafios ao educador, a exemplo da experiência de *separatividade*, cuja contrapartida “é ajudar o aluno na superação da visão de separatividade, ajudando-o a perceber a sua ‘incorporação’ no mundo”. As diferentes características de *Avydia* parecem tender para um aspecto comum, que se refere ao estado de cegueira motivado por diferentes fatores, tais como um filtro as nossas percepções por meio do qual tendemos a selecionar aspectos da realidade ao próprio trancamento vivenciado pelo sujeito, impedindo-o de perceber ou ajudando-o a preservar a própria visão de mundo, denominada de *Tanha*. A elaboração também fornece uma crítica ao processo de ensino em sua ação de favorecer uma visão ao mesmo tempo em que tranca o sujeito para outra.

É significativo que o autor ofereça ao leitor, nas páginas finais, uma síntese das ideias discutidas ao longo do texto, destacando a referência que tem orientado a educação, constituída a partir das visões de desenvolvimento produzidas pela psicologia, assim como a tentativa empreendida por ele de que ela se constitua a partir de “uma visão mais abrangente do desenvolvimento humano”. O propósito que orienta essa opção encontra-se na perspectiva de uma educação integral, porque voltada para a humanização que o reconhecimento das diferentes dimensões requer. É a partir dessa compreensão que se destaca a visão de espiritualidade defendida pelo autor, e que orienta a noção de *sujeito incorporado*. O desafio formativo assumido pelo *Neimfa*, como assinala o autor “pode ou não envolver a presença de estágios”, impasse que se manifesta ao longo do texto, mas que Ferreira parece não pretender apontar uma resposta definitiva. Considerando o papel predominante da filosofia budista na fundamentação das práticas espirituais preconizadas pelo *Neimfa*, o que justifica a tão discutida fusão com uma perspectiva psicológica? É mesmo necessário, no tocante a um debate sobre a espiritualidade recorrer a uma psicologia do desenvolvimento?

Por fim, assinalamos que ao longo da caracterização da *Avydia* não pudemos deixar de perceber certa semelhança com a filosofia de Martin Buber, em especial com o texto *O Caminho do Homem Segundo a Doutrina Hassidica*, no qual o autor aborda a questão do humano com uma preocupação pedagógica. Aqui também encontramos seis aspectos fundamentais a formação que envolve uma disposição pessoal da vivência do ético em todas as situações da nossa existência, compreendida como individualidade, assim como a postura educativa daqueles que se ocupam com essa tarefa.

Concluimos a discussão com os textos apresentados, reconhecendo a nossa distância em relação a alguns aspectos, conceitos fundamentais abordados pelos autores, embora identifiquemos significativos elementos de aproximação com a leitura que realizamos, a partir da filosofia do diálogo de Martin Buber, assim como à problemática em foco. A assumida distância, por exemplo, da tradição budista, a frágil aproximação com Bergson e com o referencial junguiano nos levou a questões certamente primárias, próprias da pessoa curiosa, que deseja mais entender do que polemizar. Assumimos a condição de ignorância, um “não saber” que buscou uma aproximação com as inquietações anunciadas pelos autores, e solidária nesse espírito de *abertura*, reconhecendo as múltiplas possibilidades que se apresentam como caminho à vida espiritual e à formação do humano.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. Metafísica. Ensaio Introdutório, texto grego com tradução e comentário de Giovanni Reale. Trad. Marcelo Perine. 2ª. ed. Vol. II. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem no mundo moderno. Trad. Edgar Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOLLNOW, O. F. Pedagogia e Filosofia da Existência. Um ensaio sobre as formas instáveis da educação. Trad. Hermógenes Harada. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

BUBER, M. Reden über Erziehung. Verlag Lambert Schneider – Heidelberg, 1969.

_____. Eu e Tu. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. 2a. rev. Ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. Do diálogo e do dialógico. Trad. Marta Ekstein de S. Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982, p. 147.

_____. Sobre comunidade. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

_____. Il Cammino dell’Uomo secondo l’insegnamento Chassidico. Trad. Gianfranco Bonola. Magnano: Edizioni Qiqajon, 1990 (CH).

_____. Imagens do bem e do mal. Trad. de Edgar Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. Eclipse de Dios. Estudios sobre las relaciones entre religión y filosofía. Introdução de Robert M. Seltzer. Trad. Luis Fabricant. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____. Eclipse de Deus. Considerações sobre a relação entre religião e filosofia. Trad. Carlos Almeida Pereira. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.

CAMPBELL, J. Mito e Transformação. Org. e prefácio de David Kudler. Trad. Frederico N. Ramos. São Paulo: Ágora, 2008, p. 99.

CORETH, EMERICH. Questões fundamentais de hermenêutica. Trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: E.P.U./ EdUSP, 1973.

GOLDSCHMIDT, V. Os Diálogos de Platão. Estrutura e Método Dialético. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HOKHEIMER, M. Eclipse da Razão. Trad. de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HUISMAN, D. Sócrates. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLATÃO. Diálogos: Fedro, Cartas, O Primeiro Alcibíades. Trad. Carlos Alberto Nunes. Coord. Benedito Nunes. 2ª. ed. Belém: EDUFPA, 2007.

SCHOLEM, G. As grandes correntes da mística judaica. Trad. J. Guinsburg [et all...]. 3a. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1995.

PARTE III – DIÁLOGOS

CAPÍTULO 11

ESPIRITUALIDADE, LIBERDADE E INTUIÇÃO – REFLEXÕES SOBRE O IMANENTE E O TRANSCENDENTE

Ferdinand Röhr

Não posso deixar, logo de início, de expressar o meu contentamento com a contribuição de Policarpo em relação ao meu texto. Lamentei não haver encontrado no texto dele afirmações que motivassem, da minha parte, um comentário de questionamento. No caso de Policarpo, aconteceu o contrário, o meu texto foi o que mais provocou possibilidades de discordância. Agradeço ao Policarpo por ter me obrigado a precisar mais os conceitos utilizados na minha apresentação, o que de fato vai possibilitar ver se as nossas posições se aproximam ou não, se são diferenças baseadas em compreensões distintas da linguagem usada ou mesmo diferenças de posição.

Provavelmente o desafio mais central que Policarpo coloca para mim é o seguinte: de um lado demonstro certa preocupação em afirmar a continuidade na sequência das dimensões básicas do ser humano (que na verdade são do Ser em geral), da mais densa à mais sutil, utilizando-me do conceito de matéria, alertando que matéria não significa a mesma coisa em todas as dimensões, nem obedecem às mesmas leis da matéria física. De outro lado, indico uma cisão mais decisiva entre as dimensões em fazer uma diferença entre imanência (dimensões física, sensorial, emocional e mental) e transcendência (dimensão espiritual). Vou primeiramente esclarecer a minha compreensão do binômio imanência-transcendência, para depois explicar as complicações que existem em torno da afirmação de que tudo, no fundo, é matéria.

Imanência vem da palavra latina “immanere”, que pode ser traduzida como “permanecer com ou em alguma coisa”. No seu uso filosófico mais comum trata-se de uma denominação para a permanência num âmbito dado e limitado. Transcendência vem de “transcendentia”, palavra latina, que o dicionário Aurélio traduz como “escalada (de um muro)”. Significa, portanto, deixar o âmbito dado, ultrapassá-lo, ir além dele, chegar a outro patamar de realidade. O que é imanente ou transcendente depende fundamentalmente da definição do âmbito dado e limitado que consideramos imanência e que indiretamente já indica o que se encontra fora dele.

Tomando a alegoria da reta no Sexto Livro da República de Platão como exemplo, podemos considerar o mundo visível, que é um mundo que nos é acessível através dos nossos cinco sentidos, como imanência. Uma figura geométrica como, por exemplo, uma circunferência plana, definida como conjunto dos pontos que têm a mesma distância de um ponto central, não pertence ao mundo visível. Podemos ver as representações mais ou menos aproximadas. O objeto geométrico mesmo não é visível, mas somente cognoscível. É, portanto, transcendente em relação ao mundo visível. Se definíssemos o limite diferente, por exemplo, entre o terceiro e o quarto compartimento da reta, quer dizer, entre a realidade dos objetos da matemática e as ideias, que são objetos da filosofia, seriam os da matemática os imanentes e os da filosofia os transcendententes. A nossa definição do limite entre imanência e transcendência encontra-se exatamente na área em que termina a dimensão mental e começa a espiritual. Penso que é necessário acrescentar algumas características que diferenciam os dois âmbitos para verificar, posteriormente, se a distinção faz sentido ou não.

Precisamos até, de início, procurar mais clareza sobre os limites entre as dimensões básicas em geral. Na verdade, temos uma certa dificuldade de defini-los de forma rígida. Tentei simbolizar isso na minha figura 1 em que não existe uma gradação do cinza mais escuro das dimensões mais densas para um azul mais claro das dimensões mais sutis em forma estanque. A diminuição da tonalidade é contínua, sem saltos. Pensar as dimensões, desta forma, indica de um lado certa arbitrariedade na definição dos limites e de outro uma distinção de densidade nas próprias dimensões. Os ossos do nosso corpo são mais densos do que os líquidos, por exemplo. A sensação de uma dor aguda é mais densa do que a percepção de um carinho, uma raiva mais do que uma emoção benevolente e um pensamento lógico mais do que uma reflexão sublime sobre si mesmo. Assim, pode acontecer que nos limites entre as dimensões nem sempre seja possível identificar certo fenômeno como pertencente a uma ou outra dimensão. Os fenômenos mais sutis do nosso corpo físico podem ser identificados com os mais densos da nossa percepção física. Existem sensações físicas que se aproximam bastante de uma emoção, como não podemos sempre distinguir com toda segurança entre emoções mais sutis e pensamentos mais densos. Por isso, não acho pertinente, no nosso caso, a imagem de escalar um muro, na expressão encontrada no Aurélio para passar de uma dimensão para a próxima. A imagem da beira do mar me parece mais adequada para caracterizar a passagem de uma realidade mais densa para uma mais sutil.

O fenômeno de difícil localização da marca divisória aparece também entre as dimensões mental e espiritual, mesmo tendo possibilidades de distingui-las em princípio. Com essas observações podemos nos debruçar sobre a passagem do imanente para o transcendente, do mental para o espiritual. Já caracterizamos a dimensão mental como aquela que inclui todas as nossas formas de pensamento, iniciando com as formas lógicas e matemáticas, passando por todos os tipos de reflexão e chegando às nossas fantasias, ao nosso imaginário, incluindo tanto todas as memórias e recordações quanto atividades mentais como a própria intuição. Em todas essas formas possuímos um determinado objeto de pensamento diante de nós, tendo esse objeto, para nós, relevância concreta na nossa realidade prática ou sendo ela a mais ilusória possível. O que caracteriza tudo o que entra em nossa mente é o fato de que nós, como sujeitos, estamos nos deparando com objetos de pensamento. Podemos talvez afirmar que essa cisão entre sujeito e objeto caracteriza a consciência humana. Essa cisão é insuperável no âmbito da mente, mesmo tomando consciência de mim mesmo. Quando quero pensar sobre o meu eu, faço-o inevitavelmente objeto da minha análise e eu reapareço como sujeito que faz a análise. Logicamente, essa cisão também existe em relação às dimensões do corpo físico, das nossas sensações e emoções. Não posso identificar o meu eu com essas dimensões. Se perco uma parte do meu corpo, se paraliso as minhas sensações com um analgésico ou uma emoção com um psicotrópico, por exemplo, é natural que isso repercuta no meu eu, mas ao mesmo tempo o eu permanece. A cisão sujeito-objeto caracteriza, portanto, todas as quatro dimensões básicas mais densas. Podemos considerar o espiritual aquilo que transcende a cisão sujeito-objeto, e por isso, ele, em última instância, não é pensável. Se fosse pensável, pertenceria à dimensão mental. O que podemos saber do espiritual é uma sombra dele (no sentido platônico), é um vislumbre que não encontra expressão adequada na nossa linguagem e no nosso pensamento. Falar da espiritualidade só é possível na área intermediária do mental e espiritual. Encontramos o Absoluto para nós, o Substancial, a Liberdade, o Válido, o Verdadeiro, o Amor, o Bem, o Eterno, o Tu Eterno, Deus, só nas margens da dimensão espiritual, porque em relação a ela própria não cabe mais falar em conceitos. Qualquer conceituação já implica a divisão sujeito-objeto e faz necessariamente parte da dimensão mental. O contato com a espiritualidade caracteriza-se pela impossibilidade de descrevê-la adequadamente. Trata-se de momentos intuitivos em que temos vislumbres do indizível e, ao mesmo tempo, clareza da sua incomunicabilidade.

Por isso acompanha as nossas vivências existenciais a forte percepção da identificação do eu com algo que se torna incondicional para ele. O se encontrar autêntico vem do lado espiritual; a reflexão conceitual sobre essa identificação é do lado de cá, da imanência. Só dessa forma entendo as frequentes formulações de Jaspers: tomo consciência do apelo incondicional só diante de transcendência. É diante da transcendência que o meu eu se identifica o mais próximo possível com as tarefas no mundo que cabem a mim. Trata-se da relação de momentânea coincidência de sujeito com o seu objeto, não ainda a superação da cisão.

Por essas reflexões faço grandes restrições aos autores que pensam atingir a espiritualidade via ciência moderna. Desde a minha juventude, compreendi muito bem que as ciências positivas, que se espelham nas ciências naturais, não são adequadas à compreensão do ser humano. Já Dilthey indicou a liberdade do homem, que para nós tem origem na dimensão espiritual, como fator impeditivo. Mas foram os anos sessenta e setenta do século passado que combateram com veemência os conceitos e métodos da física como símbolos da cientificidade nas ciências humanas. Não posso esconder certo espanto diante do fato de que a física atual, repentinamente, de novo se apresenta como paradigma para pensar a espiritualidade. Não imagino que o próprio Policarpo pense exatamente nessa linha. O linguajar científico da física atual, por exemplo, pensa em esquemas e modelos. Mesmo encontrando, às vezes, conceitos e expressões nessa física que lembram textos místicos antigos, precisamos ter muita cautela em identificar ou afirmar paralelos ou coincidências. As perspectivas são diferentes. A ciência não tem a intenção de deixar a imanência. Ela quer saber o que é possível afirmar nela, com as metodologias e instrumentos que são dela. O linguajar poético, por exemplo, já vai além das possibilidades do científico e chega mais perto da beira da espiritualidade. A poesia se torna metafísica quando faz o movimento contrário da ciência, quando tenta expressar em linguagem o que flagra da espiritualidade. Isso se verifica, facilmente, na amplitude da interpretação que essas expressões poéticas permitem e na total incompreensão das pessoas pouco sensibilizadas para a espiritualidade. Em última instância, só quem já vivenciou vislumbres da espiritualidade e foi incentivado a refletir sobre a natureza desse tipo de acontecimento, pode gerar uma compreensão sobre vivências desse tipo em relação a outras pessoas e a insuperável ambiguidade que acompanha essa compreensão. Também acredito ter esclarecido, com essas explicações, o meu posicionamento diante do fenômeno da coemergência e interexistência que Policarpo enxerga como princípio último da realidade.

A realidade última, para mim, é a dimensão espiritual, que está além de qualquer conceituação e divisão em sujeito e objeto. Essa crença justifica falar em imanência e transcendência, identificando a espiritualidade com a transcendência. Sujeito e objeto emergem, na minha percepção, também no mesmo ato e momento. E isso em todas as dimensões imanentes. Na beira da espiritualidade emergem o sujeito e o objeto na sua identificação mais próxima possível, naquilo que é possível para o ser humano em termos de autenticidade consigo na condição de consciência de si. Quando falo da substancialidade do sujeito, falo desse estado na beira da espiritualidade, pois o conceito de substancialidade não cabe mais a ela mesma. O mesmo vale para a questão da materialidade da dimensão espiritual. Não faz sentido afirmar a materialidade para a espiritualidade propriamente dita. Não podemos atribuir a ela qualquer atributo. Ela em si é inapreensível e indescritível para as nossas condições. Mesmo assim, podemos sentir, na margem dela, a sua atuação. Ela atua nas dimensões que chamamos de imanentes. Nelas também atribuí, às mais sutis, a característica de matéria por atuarem nas mais densas. O argumento de sempre é que é difícil imaginar que algo que não tenha nada a ver com matéria possam modificá-la. Certeza temos disso somente até o início da dimensão mental. Os pensamentos que podemos medir ou transformar em comandos eletrônicos são pensamentos binários, portanto os menos sofisticados, os menos sutis. Estamos muitíssimo longe de uma comprovação na área divisória entre o mental e o espiritual. Posso defender a minha afirmação, por isso, só em termos de analogia de argumento e nos limites da acessibilidade do espiritual. O motivo para manter a afirmação nesses termos é a minha preocupação com falsas mistificações do espiritual como o totalmente diferente de tudo. Se é a forma mais adequada de expressar essa preocupação, não ousou afirmar.

Finalmente, gostaria de fazer uma tentativa de aproximação nas questões substancialidade-insubstancialidade e individualidade-universalidade. Concorro com a percepção da insubstancialidade das realidades mais densas e as atitudes necessárias para afastar-se das amarras que essas dimensões podem significar em estados de desequilíbrio. Somos unânimes na necessidade de afastamento das ilusões sobre as falsas formas de subjetividade e as falsas crenças na substancialidade dela. A minha pergunta é se, já nessa minha tarefa de me afastar do insubstancial em mim, não é possível perceber uma instância que me impulsiona e permite detectar as insubstancialidades? O próprio eu que se sente insatisfeito com os lados nossos, que não têm substância, já não se afirma ao mesmo tempo no desejo de encontrar algo mais substancial, válido, verdadeiro? As quatro verdades

nobres do Budismo não me parecem só confirmar esse desejo de não sofrer mais no mundo das insubstancialidades, mas, ao mesmo tempo, prometendo a possibilidade de satisfazê-lo. O budista, pelo menos na minha modesta compreensão, deixa de ser budista quando afirma: A minha luta para superar a insubstancialidade faz parte da minha insubstancialidade, portanto não faz sentido e vou abandoná-la. Na minha percepção, esse desejo de sair das múltiplas formas de autoengano da nossa subjetividade já é uma parte do sujeito na sua característica substancial. Como essa percepção surge em situações específicas e de forma diferente em cada pessoa, a parte substancial percebida pelo sujeito é individual. A individualidade se caracteriza nesse caso, em parte, pela inserção específica na teia da vida com todas as suas peculiaridades, por outra, pela parcialidade e forma específica em que essa pessoa tem acesso àquilo que lhe é substancial. Vejo o processo de autoconhecimento no duplo movimento de desfazer-se das falsas substancialidades e de entrar em contato com aquilo que percebo como substancial em mim. Nesse caso há também a dupla possibilidade de se enxergar só um lado e de se negligenciar o outro. Posso me perder numa obstinação por detectar as insubstancialidades, como me enganar na afirmação precoce de supostas substancialidades. As duas tendências extremadas são, com consequências diferentes, igualmente danosas. Se não encontramos, no mesmo processo em que dissolvemos as falsas substancialidades, uma orientação válida, caímos no ceticismo ou agnosticismo. Claro que não é essa a direção em que Policarpo encaminha o seu pensamento. O reconhecimento da insubstancialidade leva o indivíduo a “uma habilidade maior em canalizar a energia [...] para fins que sejam mais adequados à harmonização entre a singularidade própria e a universalidade de onde brota toda e qualquer singularidade”. Para proceder a essa harmonização, preciso de, necessariamente, sempre mais compreensões adequadas à universalidade, que no meu linguajar chamaria de verdades substanciais, com todas as cautelas que já expressei em relação a elas. Quer dizer, concomitantemente com a desilusão diante das falsas substancialidades nas dimensões densas, tem que acontecer um desvelamento das verdades mais substanciais sobre mim e a realidade fora de mim. Na medida em que eu estou perdendo as ilusões sobre mim e o mundo, tenho a tarefa de descobrir as verdades mais sólidas. Só posso afirmar que, na condição de ser humano, o mais substancial de mim e do mundo aparece na borda da espiritualidade, no duplo movimento de reconhecer a insubstancialidade das dimensões mais densas e a solidez de outra natureza, que vem dos momentos de graça em que, numa postura de abertura por minha parte, manifesta-se a espiritualidade. O fato de não

podermos ver um resultado mais unânime nos esforços nesse caminho da humanidade em prol da espiritualidade, atribuo não à inexistência de uma substância, mas à pouca capacidade nossa, de um lado, de nos desfazermos dos desequilíbrios nas dimensões mais densas, e de outro, das dificuldades insuperáveis de expressar adequadamente o que captamos da espiritualidade. A essa incapacidade na forma de expressão se junta o fato de sempre captarmos apenas aspectos da espiritualidade e não a sua totalidade. Mesmo numa experiência do nirvana, iluminação ou união mística, não podemos dizer, com clareza, que aquilo que se vivenciou como o todo já é o todo mesmo. A tarefa humana é, portanto, procurar aumentar os vislumbres da dimensão espiritual. Talvez encontremos na reflexão sobre esse aspecto uma aproximação com a posição de Policarpo, no que diz respeito à problemática do indivíduo. Na sequência dos momentos em que temos vislumbres da dimensão espiritual, sabemos sempre algo a mais sobre aquilo que somos essencialmente, na minha maneira de ver. Estamos acrescentando sempre mais certezas sobre nós mesmos e as nossas tarefas no mundo. De um lado, podemos interpretar esse processo como perda da individualidade, tanto no aspecto que deixamos para trás, os desequilíbrios que nos caracterizavam, quanto nos aspectos positivos que acrescentamos. Seria a perspectiva da mudança, deixando características negativas e somando positivas. Podemos enxergar o mesmo processo de outra forma: o indivíduo afasta-se dos aspectos que ele mesmo não é substancialmente (lembrando da posição teológica em que o mal é somente um afastamento do bem) e está descobrindo, ao mesmo tempo, sempre mais lados daquilo que de fato é e não conhecia antes. Lógico, somando sempre mais aspectos, o indivíduo vai se aproximar paulatinamente do universal. Pensando na possibilidade de “diluir-se” no fim, no universal, permanece o caminho individual para chegar a esse estado. Será que estamos enxergando o mesmo caminho somente com duas perspectivas diferentes? Se for assim, cada um de nós pode completar-se com a perspectiva do outro.

O que me chamou atenção no comentário de Alexandre foi a sua introdução, versando sobre a polêmica e a atitude de Foucault em relação a polemizações, pois, nos nossos textos básicos não encontrei trechos que poderiam ser caracterizados como polêmicos. Como fiz algumas formulações mais irônicas nos meus comentários, não sobre o próprio Foucault, que já confessei não conhecer a fundo, mas sobre uma postura gerada por seguidores dele, suponho que Alexandre já tomou conhecimento desses meus comentários antes de fechar os seus.

Essa minha suposição é intensificada no momento em que Alexandre, sabiamente, esclarece a sua posição relacionada às questões por

mim “polemizadas”, somente quando trata do texto de Policarpo e indiretamente no de Aurino. Em primeiro lugar, independentemente de que essa suposição proceda ou não, peço desculpas caso alguém haja se sentido ofendido. Caso eu esteja de fato enganado na minha suposição, podem tomá-la como um jogo bem a gosto de Foucault. De fato, minha intenção não foi gerar uma polêmica, pelo menos não no sentido que Alexandre a caracteriza: a polêmica entre dogmáticos. Que existem pontos polêmicos nas nossas abordagens é um fato. O sentido desse livro, em parte, fundamenta-se nisso. O procedimento indicado diante desses pontos polêmicos, acredito que todos concordam, é aquele que Jaspers chamou “liebender Kampf”, uma luta amorosa, em que cada um está empenhado na tarefa de que todos sejam sempre mais eles mesmos, mais convictos daquilo que pensam. Cogitar até que ponto a ironia é um meio adequado nessa luta seria uma temática a ser abordada à parte. Repito, se alguém se sentiu atingido, peço desculpa.

Parto, na minha resposta a Alexandre, de uma afirmação que ele faz, numa interpretação livre de Gadamer: “a formação humana configura-se como um campo de experiências marcado pela multidimensionalidade, uma vez que os múltiplos contatos com a realidade nos fazem perceber que no âmbito de uma reflexão sobre a espiritualidade, uma só visada jamais poderá esgotar a realidade em seu fluxo permanente e em sua natureza última”. Começo com os pontos em que Alexandre “tem dificuldades de entrar direto no debate” comigo. Considero a minha “visada”, de fato, como uma entre outras possíveis, direcionada à “realidade em seu fluxo permanente e em sua natureza última”. Vejo a tendência para o fluxo permanente, como já explanei na minha resposta a Policarpo, nas dimensões que chamo de imanes. A natureza última da realidade, para mim, encontra-se na transcendência, na espiritualidade. Tanto o fluxo permanente, quanto a natureza última fazem parte da realidade. Trata-se, de fato, de múltiplos contatos que podemos ter com a realidade. Insere-se, aqui, a questão da ontologia, levantada no comentário direcionado a Aurino. Se formularmos a pergunta básica da ontologia: “o que é?” temos de ter em vista que aquilo que é não se apresenta para nós como uma coisa só e nunca na sua totalidade. Além disso, Kant alertou que só temos acesso à realidade no âmbito das condições subjetivas de captá-la e preferiu não falar em ontologia quando se trata de aquisição de conhecimento. Já penso diferente. Não posso considerar as minhas percepções subjetivas da realidade algo à parte dela. Elas pertencem ao Ser.

Posso continuar, portanto, a tentar responder à questão ontológica, sabendo da limitação que a minha própria subjetividade carrega. Nesse sentido, estou procurando em que forma a realidade se apresenta para mim.

Posso dizer de várias formas e essas formas sistematizo em dimensões. Como já expressei, os limites entre as dimensões não são determináveis de forma inequívoca. Mas o meu batimento cardíaco, a minha sensação de dor, a minha alegria, a conta matemática que faço mentalmente e o valor ético com que me identifico são realidades para mim, bem como posso verificá-los também nas expressões dos outros. São realidades que fazem parte do Ser e refletir sobre elas é, na minha percepção, tarefa da ontologia. Outra questão para mim é o grau de certeza que atribuímos aos conhecimentos sobre o Ser. Penso que o tipo de certeza em cada dimensão é diferente. Não cabe, aqui, explicitar isso para todas as dimensões. O que me parece claro é que a crítica à ontologia se direciona àquelas tentativas de fixar o conhecimento do Ser numa última e verdadeira forma. Isso aconteceu historicamente, principalmente, em relação à realidade transcendente. Não preciso repetir as minhas discordâncias a esse tipo de abordagem. Mas também não penso que preciso negar o fundo ontológico da minha maneira de enxergar a realidade, por causa das ontologias fechadas e dogmáticas que existem nesse mundo. Da mesma forma não me sinto na obrigação de caracterizar o meu pensamento pós-metafísico somente porque se atribui à metafísica, comumente, algo negativo e ultrapassado. Aparece a mesma questão que respondemos em relação ao imanente e transcendente. Na medida em que se define o físico, podemos dizer o que é metafísico. Eu opto pela mesma divisão entre o imanente e transcendente, resguardando todas as características que essa divisão implica. O transcendente é aquilo que tratamos na metafísica.

Penso já ter indicado, com essas reflexões, algo da minha compreensão de dimensão, esclarecimento que Alexandre solicitou de forma direta. Talvez possa dizer assim: o Ser aparece para nós de várias formas e a divisão da realidade em dimensões é a tentativa de agrupar e sistematizar as diferentes experiências em que o Ser se revela para nós. Concorro que as caracterizações das dimensões podem ser aperfeiçoadas em mais e mais descrições fenomenológicas. Isso permanece como tarefa constante nossa. O que me parece atrativo no conceito de dimensão retiro do seu significado geométrico, sem prender-me a ele. Pensamos, por exemplo, no espaço tridimensional, que é mais próximo da nossa percepção sensível. Percebemos que cada ponto desse espaço está inserido nas três dimensões. Quer dizer, as dimensões estão presentes em cada ponto e não se trata de espaços distanciados.

O que ousa afirmar, nesse caso para as dimensões básicas da realidade, é que elas estão presentes concomitantemente em todos os lugares

onde há matéria física. É isso que, pelo menos, até agora, revela-se nas minhas experiências.

Comentamos, em seguida, a questão da existência ou não de um sujeito como entidade substancial, comentada por Alexandre, a partir do texto de Policarpo. As bases da minha resposta já se encontram no meu comentário dirigido a Policarpo. Posso caracterizar as duas posições em questão de forma sucinta. Tudo o que o sujeito pensa que o caracteriza substancialmente, que pensa que traz em si como algo próprio, independentemente de ser concebido como individual ou característica da humanidade em geral, é nada mais nada menos do que conceitos socialmente inculcados, portanto historicamente determinados. O meu entendimento é que o ser humano, em determinados momentos existenciais, pode entrar em contato com aquilo que ele verdadeiramente é, pode ter certeza da autenticidade consigo num determinado ato ou decisão e, na sequência, viver com esses e a partir desses momentos, adquirir segurança sempre maior sobre quem é e o que tem que fazer neste mundo. Um foucaultiano pode afirmar que não tem o suficiente senso crítico para perceber que as minhas convicções sobre a própria identidade são na verdade socialmente induzidas. Da minha parte, só posso apelar para as pessoas que não fizeram ainda experiências existenciais desse tipo (que pessoalmente acho difícil) ou não direcionaram ainda a devida atenção aos momentos em que têm certeza interior de algo. Podemos fazer essa experiência também indiretamente, quando somos tomados pela angústia de haver se perdido, sabendo, então, que aquilo que somos não é o que somos de verdade. Como se trata de análises das nossas vivências mais íntimas, só posso falar de mim e esperar que o relato da minha experiência ressoe nas outras pessoas, sem negar que enganos nesse caminho são possíveis, principalmente quando interesses das dimensões imanentes estão em jogo. Nesses casos, só tenho certezas absolutas das minhas escolhas autênticas quando elas vão de encontro a todas as minhas vontades baseadas nas dimensões imanentes. A tendência de negar a minha autenticidade nesses momentos é grande, tão grande quanto a possível ressaca moral depois. Conhecemos também os mecanismos de colocar uma pedra em cima dessa ressaca. Dessa forma, não há como convencer nem de um nem de outro lado. Há de se convencer.

Apresento, finalmente, a respeito desse item, um questionamento em termos metafísicos, portanto um apelo muito frágil para pós-metafísicos. De onde viemos? Será que existe um movimento em que nós, que somos parte do todo, não emanaríamos do todo para futuramente retornar para ele? Será que além do movimento nas dimensões básicas existe um entre o todo e as partes, o transcendente e o imanente? Muitas tradições espirituais afirmam

isso. Pergunto então: será que aquilo que emana da transcendência não tem substância, obviamente parcial, mas substância? Uma substância que se ofusca enquanto se distancia do todo? Uma substância que precisamos elucidar e vivenciar para que a parte retorne para o todo?

Posso esclarecer a minha posição em relação à religião diante desses questionamentos. A religião se coloca questões desse tipo e caracteriza as respostas a partir de verdades reveladas e/ou caminhos mais ou menos unificados para o ser humano, chegando não poucas vezes a afirmações do tipo que Alexandre traz na citação de Nankhai Norbu: “Se o indivíduo não descobre o estado de pura presença ou rigpa, nunca descobrirá o caminho espiritual autêntico”. Não tenho clareza sobre o conceito de rigpa. Se significa o que comumente se pensa do Budismo, um estado de iluminação, que só pode ser alcançado após exaustivos exercícios espirituais e meditação, não estou no caminho espiritual autêntico. Não sou praticante. As minhas meditações são assistemáticas e, comparadas às pessoas que se dedicam, de fato, ao Budismo, certamente absolutamente rudimentares. Se, por outro lado, os momentos existenciais, em que adquiro certeza de mim e do meu caminho nesse mundo diante da transcendência, podem ser caracterizados como pura presença ou rigpa, já não estaria me sentindo excluído por essa afirmação do caminho espiritual. Em relação a outras religiões, tenho mais clareza de que estou fora do caminho espiritual autêntico na visão delas. Um cristão poderia afirmar isso por eu não acreditar que Jesus de Nazaré é homem e Deus ao mesmo tempo. Para mim ele é um homem extremamente especial, mas um homem. Com certeza não atendo ao caminho da espiritualidade de nenhuma religião baseada em revelações diretas da divindade. Por outro lado, posso-me sentir profundamente conectado com todos os membros de religiões que se identificam existencialmente com a sua fé. Os que não só seguem a religião por comodismo, por processos de socialização e enculturação, por sentimentalismo, mas que passaram por um processo e se convenceram intimamente e de forma livre do seu credo. Essas pessoas têm uma noção clara de que optaram e sabem do enorme esforço individual que essa decisão implica. Naturalmente, esse tipo de pessoa religiosa não considera valioso o credo de uma outra pessoa, mesmo da sua religião, que não passou por um caminho igualmente custoso e que não fez uso da própria liberdade na aquisição da sua fé. São essas as pessoas religiosas que considero espiritualizadas e certamente respeitam meu caminho. Ser fervoroso na defesa da própria fé não significa necessariamente que a convicção é firme. Uma postura fanática, ao contrário, esconde uma insegurança emocional profunda. Uma convicção religiosa verdadeira anda junto com a tolerância

diante de todas as formas de fé, assumidas em decisão livre e existencial, vivenciadas de forma coerente. A fé filosófica acredita na possibilidade de coexistência pacífica e frutífera de crenças baseadas nesses pressupostos. Portanto, não sou contra religião. Ao contrário, a humanidade deve a elas os maiores esforços em termos de tentar desvelar o transcendente, a espiritualidade. Quando faço a comparação, tenho em vista, de um lado, os aspectos da religião, que podem colocar a própria espiritualidade nela em risco, como temos inúmeros exemplos na história. Acredito que isso não é só tarefa da pessoa que se encontra fora das religiões, mas para todos os que participam delas para resguardar a própria espiritualidade. Por outro lado, por ser convicto de que é possível vivenciar a espiritualidade sem vínculo com qualquer religião. As pessoas que se decepcionaram com os aspectos de fragilidade humana na sua religião ou não conseguem se identificar com as práticas, rituais ou dogmas das religiões, não precisam se sentir órfãs da espiritualidade, podem buscar o caminho da fé filosófica. Não tenho em vista, por isso, uma purificação da espiritualidade em relação a crenças religiosas específicas para ganhar reconhecimento das mentes científicas e positivistas, que estão presentes dentro e fora do nosso ambiente acadêmico.

Concordo com Alexandre que não só em relação à espiritualidade, mas também necessariamente à Educação temos que buscar sempre mais clareza sobre a questão da liberdade. Já caracterizei a própria liberdade, ao lado da crença num sentido da vida humana, como pressuposto imprescindível a qualquer Educação que tenha a formação humana em vista. Liberdade significa, em compreensão comum, ser livre de agentes determinantes nas minhas decisões e realizações. São incluídos nesses agentes tanto fatores externos quanto condicionamentos do nosso saber e pensar, dos quais, comumente, não temos nenhuma consciência. Podemos acreditar ou não na possibilidade dessa liberdade. Não podemos negar a possibilidade de acreditar ou que a realidade se esgota em determinações ou que existe, por dentro das múltiplas formas de determinação, um espaço para decisões independentes delas. Como o conjunto das possíveis determinações é impossível de ser conhecido, não existe uma prova racional-empírica nem da existência nem da não existência de tal tipo de liberdade. As evidências que temos da liberdade são, por isso, de outra natureza. É ser convicto por intuição e conviver consciente e coerentemente com as próprias evidências.

Só que as minhas evidências intuitivas são minhas e não precisam ser convincentes para o outro. Podemos pensar na cegueira diante dos “condicionamentos perspectivos” e na crença budista de que a “desaprendizagem” deles é possível e, mais ainda, na experiência concreta dessa possibilidade na não dualidade. Alguém alheio ao Budismo não

precisa acreditar que um estado alterado de consciência, mesmo sendo alcançado a duras penas, abre um espaço de liberdade diante desses condicionamentos. Ao contrário, aquilo que observamos mais frequentemente é que a pessoa alheia ao budismo considera esse estado de consciência alterada mais duvidoso ainda. Mesmo assim, concordo com Alexandre que a liberdade é um fato que pode se tornar presente nas nossas vidas na medida em que nós mesmos a aceitamos. Reconhecemo-nos como seres que têm liberdade já é um ato de liberdade. Quanto mais conscientemente vivenciamos os nossos momentos de decisão e as nossas atividades cognitivas, quanto mais podemos verificar o que de fato depende de nós neste mundo e o que não. Porém, não são todas as nossas vontades que são realizáveis na condição humana por atos de liberdade. Os empecilhos começam com a natureza da matéria física e terminam no respeito necessário pela liberdade dos outros. Nem os anseios mais nobres, como, por exemplo, o desejo de que todos os seres alcancem o estado búdico desde já ou por um tempo pré-fixado, realizam-se de forma garantida por atos de liberdade. Todos os verdadeiros budistas estão empenhados há mais de dois milênios nessa tarefa e o processo parece infinitamente lento. Acreditar numa liberdade total na condição humana revela-se para mim o extremo oposto à negação da liberdade. Essa afirmação não exclui a possibilidade de que seres humanos possam vivenciar momentos (no sentido temporal e hegeliano) de liberdade. A questão, nesse caso, é qual a natureza desses momentos. Alexandre caracteriza esses momentos como estado em que apreciamos as coisas por si mesmas como resultado da desaprendizagem dos condicionamentos perspectivos. Um cristão diria que se sente verdadeiramente livre nos momentos que segue a vontade de Deus, prescrita na Bíblia; um judeu, quando prepara o caminho para o retorno do Messias; o hinduísta, quando direciona a sua vida para um renascimento melhor. Considero todas essas visões vislumbres da liberdade, e podemos acrescentar outras à vontade. A liberdade em si, para mim, pertence à dimensão espiritual. E mais ainda, permitindo-me falar em imagem, ela se encontra como guardião no portal da espiritualidade, e não no seu centro. Martin Buber expressou isso de forma apaixonada.

Liberdade, [...] amo seu rosto relampejante: ele relampeja do escuro e apaga, mas tornou teu coração imune. Estou afeiçoado a ela, sempre disposto a lutar junto por ela, pela aparição do relâmpago, não demorando mais do o olho é capaz de resistir, pelo sibilar de uma pequena língua que foi reprimida e tesa por muito tempo. Dou minha mão esquerda

ao revolucionário e a direita ao herege: em frente! Mas não confio neles. Eles sabem morrer, mas isso não é o suficiente. Amo a liberdade, mas não acredito nela. Como seria possível acreditar nela quando já se olhou no seu rosto! É o relâmpago da toda-significação – toda-possibilidade. Em prol dessas lutamos, sempre de novo, desde sempre, vitoriosos e em vão. (Buber, 1962, p.796)

Amamos, portanto, a liberdade, por ela ser o pressuposto de qualquer realização humana. Mas, para Buber, a realização humana não é este momento de liberdade, é aquilo que resulta dele.

Diz respeito à liberdade oferecer o chão do qual a vida verdadeira se ergue, mas não também o fundamento. Isso vale tanto para a liberdade interior, a liberdade “ética”, quanto para a exterior, para a de não-ser-impedido, de não-ser-restringido. Bem como a superior, a liberdade de decisão da alma humana, significa talvez a realização nos nossos momentos mais altos, mas nem uma minúscula parte da nossa substância, assim como a inferior, a liberdade do nosso desenvolvimento, significa o nosso poder-devir, mas de forma alguma o devir. Liberdade só faz sentido como fato, do qual o trabalho educacional tem que partir, mas ela se torna absurda como sua tarefa principal. (Buber, 1962, p.795)

Sabemos da contribuição de Betânia que o substancial dos seres humanos, para Buber, consiste na interligação com a natureza, com seus pares e com Tu-Eterno. A liberdade possibilita abrir-se para um vínculo substancial com o Tu, mas não é o próprio ser vinculado.

Coação na Educação, isto é o não-ser-interligado (Nichtverbundensein), ser-interligado (Verbundenheit) é, pois, o ser-interligado, o ser-aberto e o ser-incluído; liberdade na Educação é o poder-ser-interligado. (Buber, 1962, p. 795)

Em termos mais gerais posso dizer: preciso da liberdade para me comprometer com algo e, se esse algo é a própria liberdade, vou sucumbir num mar de meras possibilidades, meu comprometimento vai ser com tudo,

portanto, ao mesmo tempo, com nada. A minha pergunta a Alexandre: com que é que o ser humano se compromete na hora da “emergência da capacidade cognoscitiva em sua liberdade original” (p. 238)?

Isso significa que a solução para a questão epistemológica de conseguir apreciar as coisas por si mesmas já implica a solução da questão ética, o que fazer diante do conhecimento das coisas? Concordo que a capacidade cognoscitiva de que dispõe todo ser humano há de ser desenvolvida, intensificada e levada até o limite. Conseguir que esta capacidade alcance seu ponto máximo significa soltá-la, liberá-la. Mas, o que significa a liberação dessa capacidade: estamos livres dela para nos servir de outras capacidades ou estamos livres na utilização dessa capacidade? No primeiro caso, surge a pergunta: o que seriam essas capacidades? No segundo, existe um rumo a ser tomado pelas capacidades liberadas ou estamos diante de infinitas possibilidades de igual valor entre si? Estou consciente de que com esse tipo de pergunta ainda estou subordinado “a alguma trava transcendental”, no linguajar de Trungpa. Concordo que liberdade não significa meramente ser livre de algo, mas, não consigo pensar uma liberdade que é em si e não para a realização de algo, sem violar o sentido que comumente está vinculado a ela. Se concordamos que a espiritualidade, que não tem íntima ligação com a nossa vida, não interessa a ninguém, precisamos perguntar quais as repercussões da espiritualidade na vida? Se espiritualidade não existe sem liberdade, qual a função da liberdade na vida espiritual? Concordo nesse ponto com Jaspers. O sentido mais íntimo da liberdade é que o próprio ser humano tem a possibilidade de decidir sobre si mesmo para ser si mesmo. A decisão fundamental é: vou em busca de mim mesmo ou não. Da mesma forma que o homem nessa busca pode sentir a angústia de não ser ele mesmo, de não identificar-se com aquilo que fez, ele pode vivenciar momentos existenciais em que alcança certezas sobre si, não em termos totais, sempre parciais. Nesse momento, o homem tem a liberdade de fugir de si ou assumir a si mesmo e sua tarefa neste mundo, que inclui a atitude de interligar-se com o essencial. A primeira possibilidade é, quase sempre, a mais cômoda e a que mais comumente se segue. A segunda exige assumir o compromisso consigo diante do mundo e aceitando a dimensão espiritual diante da transcendência. É esse o momento em que o ser humano se sente autêntico consigo. Também Bergson identifica a liberdade com os momentos em que somos idênticos conosco, alertando, ao mesmo tempo, que esses momentos são raros, e boa parte da humanidade nunca os vivencia com atenção. Liberdade coincide, nesse sentido íntimo, com um comprometimento incondicional consigo mesmo e o sentido da minha vida neste mundo. Externamente, essa situação

pode ser desastrosa, como vimos na situação de Karl Jaspers diante dos nazistas. Internamente ela está sendo vivenciada como dádiva, diante da perspectiva da inexistência da possibilidade de ser autêntico consigo.

O argumento de Jaspers diante disso é o seguinte: eu mesmo não me criei. Eu não sou o criador da minha liberdade de ser autêntico ou não. Recebi essa possibilidade de alguma instância maior do que eu. Daí a imagem de ser presenteado pela transcendência com a minha liberdade. Trata-se, obviamente, de mais uma cifra da transcendência, não um saber sobre ela mesma. Junto com o apelo de ser autêntico comigo, vem a gratidão por dispor dessa possibilidade. Espero, com essa explanação, haver contribuído para a compreensão da expressão “sendo presenteado com a minha liberdade pela própria transcendência”. Por outro lado, não posso esperar concordância com essa visão. Para quem não existe a possibilidade de ser autêntico consigo e afirma nisso o próprio compromisso com a verdade, pode suspeitar atrás da gratidão diante da transcendência uma dependência camuflada, portanto uma falta de liberdade. Não estou me sentindo atraído por essa cifra da transcendência.

Gostaria de concluir essa etapa de diálogo com Alexandre, acrescentando algumas poucas considerações sobre a ligação que suspeitei entre a mudança do pensamento tardio de Foucault e sua doença terminal. Como já afirmei, não sou perito em Foucault. A minha especulação se baseou, nesse caso, principalmente nas próprias afirmações de Alexandre e dos autores que ele citou. De fato, parece paradoxal para mim saber, de um lado, de um “Foucault que se impôs quase ao final da sua vida uma mudança radical de rumo em suas investigações”, ou como afirmou anteriormente, de “um novo quadro categorial articulado à noção das práticas de si”, apresentado no curso intitulado “Hermenêutica do Sujeito”, pronunciado em 1982 no Collège de France, e de outro, de textos recém-editados que tratam “das técnicas de si, muitas das quais escritas muito antes de saber da sua doença”. Pelo que me consta, Foucault já adoecera gravemente no início dos anos 80, independentemente de saber ou não da natureza da doença. Temos duas possibilidades: ou se argumenta na linha da continuidade e se fala de uma retomada ou de um aprofundamento da temática. Nesse caso, teria que se mostrar que os escritos anteriores já incluíam as principais características das práticas de si e que, desta forma, não existe nada de surpreendente. Se insistirmos no Foucault surpreendente, seria necessária uma mudança significativa entre as lições de 1982 e os escritos anteriores. Seria uma tarefa hermenêutica, para os pesquisadores interessados em Foucault, caracterizar cuidadosamente essas mudanças e, isso seria sugestão minha, verificar se a doença de Foucault pode ter uma eventual importância nelas. Não escrevi as

minhas considerações em tom de verdade. São especulações de primeira vista e os foucaultianos podem me convencer facilmente, documentando os verdadeiros motivos da eventual mudança. Não tinha intenção de moralizar a questão. Cuida ou não das prevenções de doenças quem assim quer. O que me motivou foi estabelecer uma ligação entre uma situação limite, difícil de ser negada a partir do agravamento da doença de Foucault, e uma mudança de enxergar a vida, uma reviravolta, em que aparece a espiritualidade. Agradeço a Alexandre, finalmente, pela oportunidade que me deu de aprofundar a minha posição diante da dele. Até que ponto vão as diferenças entre as nossas visões da espiritualidade só se saberá na continuidade desse diálogo. Certeza tenho de que essas diferenças não interferem na minha admiração diante do trabalho pedagógico de Alexandre, tanto no espaço informal quanto na academia. Diferenças nas convicções últimas não precisam atingir um trabalho educacional que tem como princípio respeitar a liberdade do educando diante exatamente dessas diferenças. Pelo menos temos no respeito pela liberdade de cada um, diante da infinitude das cifras da transcendência, o chão firme dos nossos futuros projetos.

Continuo com os meus agradecimentos pela forma benevolente com que Aurino avalia a minha contribuição e pela pergunta difícilíssima de responder que ele me propõe: será “que a polarização transcendente para a dimensão espiritual e imanente para as outras dimensões nos leva de volta aos jogos dualistas”? (Parece mesmo que ele tem talento para participar de bancas examinadoras!) Ele mesmo propõe “a percepção da dimensão espiritual como plenamente transcendente e plenamente imanente”, evitando uma visão de transcendência fora do mundo ou restringindo-se ao mundo. Concorro na rejeição dessas duas últimas visões da transcendência. Mas a pergunta, bem como a saída proposta, revela o que me parece importante ser reconhecido, que todos os nossos esquemas, em última instância, fracassam diante da realidade do espiritual. Se pensarmos nas trilhas da lógica, não podemos afirmar ao mesmo tempo a existência de cinco dimensões básicas distintas e a última delas, a espiritual, abrangendo as outras. Uma parte não pode ser ao mesmo tempo o todo. Podemos tomar Nicolau de Cusano como exemplo de um pensador que tentou mediar o conceito de Deus, que é o todo, o uno, com as singularidades do mundo. Nas suas labirínticas investigações chegou ao conceito “coincidentia oppositorum”, a coincidência dos opostos, que não satisfaz plenamente os anseios de clareza das nossas mentes estritamente racionais. Posso tentar esclarecer a questão em relação a nossa vivência concreta na condição humana, sem pretensão de resolvê-la em princípio. Podemos partir da compreensão geométrica de

dimensões. O que é mais difícil para a nossa percepção é pensar o espaço em cinco dimensões.

Mas, fazendo esse esforço de imaginação, podemos interpretar a nossa vida como um movimento nesse espaço de cinco dimensões. Já na nossa vivência das quatro dimensões imanentes não reparamos ao mesmo tempo e sempre a todas. Mas em momento algum estamos sem corpo físico, sem sensações físicas, sem emoções ou sem atividade mental. Da mesma forma como as dimensões imanentes, podemos pensar a dimensão espiritual como onipresente em todos os momentos da nossa vida, em todos os pontos da nossa trajetória. O problema é que nós mesmos não temos acesso constante e fácil a essa dimensão, mesmo estando constantemente nela, interagindo com ela conscientemente ou não. Com essa visão não estou igualando o transcendente ao imanente e, ao mesmo tempo, não estou separando essas duas realidades. Posso dizer que a transcendência perpassa toda a realidade imanente, mas não se identifica com ela. Nem um momento da nossa vida é meramente imanente. Todos podem e devem ser santificados, como Buber diria. Posso vivenciar vislumbres do eterno no tempo imanente, cronológico ou psíquico, a qualquer momento. Prefiro, portanto, em vez da “coincidentia oppositorum” enquanto construção mental, propor a concomitância de todas as cinco dimensões em cada instante da nossa vida, que pode se confirmar na própria vida na medida em que a pessoa se abre para a dimensão espiritual. A situação da nossa vida define-se pela abertura e pela forma como vivenciamos o conjunto dessas dimensões que está presente em cada momento. Tenho certeza de que essa minha construção mental também pode encontrar objeções, como qualquer outra. Mesmo assim, por enquanto, serve-me de guia na análise do meu caminho e dos que encontro nele.

Finalmente, agradeço aos comentários de Betânia. De fato, a voz feminina faz toda a diferença. A forma como comenta o meu texto às vezes sintetiza bem, às vezes aprofunda mais as temáticas. As questões que direcionou a mim não foram levantadas por nenhum dos colegas. Ela tem toda a razão de me questionar por haver indicado apenas estados emocionais de desequilíbrio como exemplos dessa dimensão. A desculpa de ser pessoalmente muito empenhado em encontrar formas de superar desequilíbrios emocionais, eu mesmo reconheço, não convence muito. Por mais que seja importante estudar as causas, as consequências e formas de superar esses estados nocivos para nós e para os outros, não podemos deixar de tematizar os estados equilibrados, não só para o bem-estar de cada indivíduo, mas também para uma convivência humana em geral e especificamente para a relação pedagógica. Da mesma forma como os

estados desequilibrados podem nos ajudar tanto na caracterização de atitudes do educador que dificultam o cumprimento da tarefa pedagógica, quanto na identificação de tendências ou bloqueios emocionais que impedem o avanço do educando na sua formação humana, os estados emocionais positivos podem fornecer subsídios para uma formulação das atitudes do educador que favorecem sua atuação pedagógica. Podemos pensar na tranquilidade, paciência, otimismo, disposição de engajar-se, alegria, leveza, segurança de si, empatia, estar atento ao momento vivido, etc., como estados emocionais que geram, nas palavras de Bollnow, uma atmosfera emocional-pedagógica, que é fundamental não só para os processos de ensino-aprendizagem, mas principalmente para abrir o caminho para a percepção das realidades humanas mais sutis. Não podemos perder de vista que esses estados emocionais equilibrados se afirmam como posturas mais constantes principalmente quando o educador já encontrou suporte na dimensão espiritual. Posturas pedagógicas como o amor em relação aos potenciais humanos do educando, esperança diante dos caminhos e possíveis descaminhos dele, paciência para aguardar o momento “frutífero” no caminho da formação humana e não se desesperar diante das frequentes decepções e fracassos que envolvem fortemente o nosso lado emocional, porém encontram o seu fundamento na dimensão espiritual. Nessas afirmações já se expressa a pergunta feita por Betânia em relação às múltiplas e diferenciadas relações entre as dimensões básicas. Estados emocionais positivos e equilibrados atuam positivamente no corpo físico. Os médicos, por experiência, dão maior chance de sobrevivência em graves enfermidades aos pacientes que são esperançosos em relação à cura. Como um estado depressivo pode acelerar o agravamento da doença, uma postura otimista pode favorecer o restabelecimento de um estado mais saudável. De outro lado, um estado físico equilibrado e saudável favorece condições de emoções positivas, ainda que não as garanta. No campo pedagógico, podemos pensar até no ambiente educacional que muitas vezes é adverso a um estado físico adequado, tanto aos educandos quanto ao educador, e que reconhecidamente afeta bastante as emoções dos envolvidos no processo. Mas sabemos também que ambientes propícios podem proporcionar condições para fluxos emocionais entre educador e educando que favorecem o trabalho pedagógico significativamente. Podemos observar que, às vezes, nas mais precárias condições ambientais, os educadores mais engajados no processo de formação humana procuram, por mais limitados que sejam os meios, embelezar o espaço educacional, para favorecer estados emocionais menos afetados. Podemos encontrar, da mesma forma, interações de estados emocionais equilibrados com as dimensões mental e espiritual. A

tranquilidade emocional, por exemplo, pode ajudar tanto na solução de uma tarefa matemática como no discernimento sobre a atitude que significa, de fato, uma ajuda ao outro em crise existencial.

De outro lado, realizações mentais, como compreender um poema ou solucionar um problema técnico, podem gerar alegria e satisfação, bem como as certezas existenciais sobre mim e meu caminho podem até, num primeiro momento, atormentar-me, e a médio ou a longo prazo contribuir para minha tranquilidade emocional. Enfim, estados emocionais equilibrados atuam na mesma ordem e no mesmo grau nas demais dimensões básicas de forma positiva, como os desequilibrados de maneira negativa. Levando em conta as interligações das dimensões básicas, não podemos pensar numa Educação compartimentalizadora, como talvez algumas das minhas afirmações possam ter sugerido na leitura por Betânia. O objetivo do processo educacional é ter o conjunto das dimensões, não só das básicas, mas também das temáticas, em vista. Gostaria de chamar a atenção para o fato de que as necessidades de suporte educacional das dimensões se diferenciam. Consequentemente, precisamos desenvolver reflexões pedagógicas de como atender a essas necessidades específicas de cada dimensão. De fato, não vejo procedimentos ou atitudes educacionais que atendam uniformemente a todas as dimensões. Por isso fracassam as tentativas de metodologizar a Educação em esquemas que dispensam a atenção do educador a cada situação educacional específica. Por outro lado, não podemos negar a necessidade de avaliar cada ação educativa específica em relação à sua repercussão nas demais dimensões. De fato, Betânia menciona algumas práticas que atuam positivamente em várias dimensões. Sem dúvida, devemos privilegiar estas na nossa prática pedagógica. Mas não existe uma chave que abre todas as fechaduras. Não podemos poupar o educador da reflexão em relação à especificidade de cada dimensão e especialmente as repercussões negativas que uma ação eficiente sobre um aspecto pode causar em outras dimensões. Um castigo físico, por exemplo, pode resolver a questão de um inadequado capricho de vontade da criança num instante e, ao mesmo tempo, gerar danos difíceis de recuperar na dimensão emocional ou relacional.

Outra cobrança justa de Betânia diz respeito à temática espiritualidade e comunidade. Na verdade, faltam aprofundamentos na relação da espiritualidade com a grande maioria das dimensões temáticas que mencionei. Precisaria de uma especial atenção da sua relação com a dimensão ecológica, prático-laboral-profissional, sexual-libidinal, de gênero, étnica, estético-artística, lúdica e volutivo-impulsional-motivacional. A comunidade diz especialmente respeito à dimensão relacional, mas abrange

também as dimensões social, político, econômico e, de forma quase generalizada, a religiosa. Betânia, certamente, tem em vista o conceito de comunidade de Buber, quando expressa a falta dele no meu texto. Concordo com Buber que uma comunidade, enquanto espaço aberto para relações EU-TU, é a condição ideal para a possibilidade de realizar-se humanamente. Mas Buber também sabe da tendência de desaparecimento dessas comunidades. De fato, as comunidades mais coesas, que ainda resistem a essa tendência, são quase sempre comunidades religiosas. Considero todas elas, na medida em que prezam a sua espiritualidade baseada na livre adesão dos seus membros, espaços valiosos para formação humana. Porém, sabemos que a própria espiritualidade, em considerável parte das comunidades religiosas, está sendo negada pelas mais diversas formas de coação, doutrinação e, em casos extremos, até de lavagem cerebral. Com certeza, não são essas comunidades que Betânia tem em mente. Também não podemos fechar os olhos diante do fato de que comunidades que prezam a própria espiritualidade mais do que as múltiplas tentações de endoutrinação, mais do que os anseios de reconhecimento pessoal, poder e as demais formas de desvirtuar a mesma são raras no nosso mundo. Essas comunidades têm como base relações inter-humanas verdadeiras, relações EU-TU. Não vejo outro caminho, tanto na Educação quanto na formação de novas comunidades, a não ser o de prezar e fortalecer sempre mais as relações inter-humanas. Isso significa, certamente, nadar contra a corrente quase permanentemente, intercalado com momentos normalmente raros de fortalecimento na realização de relações de fato humanas. Concordo, portanto, com Betânia, que não podemos perder de vista a criação de comunidades nesse sentido, mantendo-nos, porém, em alerta diante das múltiplas possibilidades de desvirtuar a vida espiritual em comunidade.

Finalmente foi Betânia que me pôs na situação de comentar mais sobre o amor do casal Jaspers e o papel da intuição envolvida. Sobre a primeira pergunta, se para Jaspers “no contexto e na situação limite que ele viveu, seria viver o amor diferente e, ainda assim, ser amor”, só posso dizer o que compreendo das anotações do diário dele. Para ele mesmo, todas as afirmações confluem nessa direção. A atitude tomada foi a mais fiel ao seu amor. As outras saídas, como por exemplo, uma separação de mentira, seria para ele uma traição do amor. Uma solução assim, na prática, com extrema probabilidade, só haveria terminado na deportação de Gertrud para os campos de concentração. Os amigos e alunos de Jaspers, envolvidos na máquina do Nazismo, conseguiram prorrogar a deportação do casal até a libertação de Heidelberg pelos americanos. A atitude de Jaspers, podemos dizer, em retrospectiva, salvou a vida da sua esposa. Mas a atitude dele não

se baseou em especulações táticas. O casal sabia que as deportações aconteciam pela madrugada. A Gestapo queria evitar chamar a atenção pública para essas ações. Considerando a possibilidade de uma deportação, o casal providenciou veneno, posto na cabeceira da cama, toda noite, para cometer suicídio antes da captura pelos nazistas, temida a cada dia, para não se submeter às desumanidades deles. Não podemos duvidar da real disposição de Jaspers de morrer com Gertrud. Por outro lado, não podemos perder de vista o pedido de permissão, que Gertrud fez a Jaspers, de suicidar-se e assim poupar a vida dele. Ela poderia ter cometido o suicídio sem pedir permissão. Seria demonstrar o amor de forma diferente? De novo não acredito que essa atitude corresponderia ao amor dos dois, caracterizado por abertura total entre os dois, cumplicidade nas decisões e exigências extremas em termos éticos de um ao outro. Isso não significa que o mesmo vale, necessariamente, para todas as relações de amor incondicional. Em outras relações, posso imaginar a situação em que um pode abdicar da própria vida em favor do outro, sabendo, por exemplo, que o outro não é capaz de suportar a situação de sofrimento em conjunto. Temos que reconhecer que o casal Jaspers é singular, é exceção. Nem por isso consigo ver na relação dos dois aquilo que normalmente se chama de romântico. Pelo que me consta das biografias dos dois, nem Gertrud, marcada por situações muito difíceis na sua vida antes de conhecer Jaspers, e muito menos Jaspers, exemplo extremo da sinceridade, simplicidade e austeridade do homem nórdico da Alemanha, tinham traços que indicassem proximidade a atitudes românticas. A vida dos dois foi voltada para a obra filosófica que, como Jaspers sempre ressaltou, era uma obra em conjunto. A vida se concentrava nessa obra sem praticamente deixar espaço para distração. Durante o Nazismo, por exemplo, não se deixando levar pelas emoções que a ameaça diária mortal normalmente carrega, Jaspers escreveu, com a ajuda constante de Gertrud, além de produções menores, a obra “Von der Wahrheit” (Sobre a Verdade) de quase mil páginas. O amor dos dois existia antes do Nazismo, durante e depois. O amor foi posto à prova na situação limite, quer dizer, na tragicidade que pode atingir a vida humana a qualquer momento. Pode ser que tal felicidade, confirmada na situação limite, seja sonhada por muitos, mesmo sabendo que não são capazes de sustentá-la nas mesmas condições. Isso dificulta reconhecer a relação do casal Jaspers como realidade. Mas, na minha percepção, ela é realidade.

Desta afirmação deriva-se mais um questionamento de Betânia: Por que tomar como exemplo um caso tão raro, um caso de pessoas agraciadas, e não de comuns? Em parte vou me utilizar de afirmações de Jaspers, e em outra, de Lessing, para expressar a minha posição. Jaspers alerta que as

pessoas excepcionais têm uma função formativa na vida humana, não no sentido de imitá-las, mas como estímulo para tornarem-se exceção também do seu modo. Buber se pronunciou na mesma linha, quando falou que cada pessoa é singular e o que importa é fortalecer o que é próprio da pessoa, mesmo que isso, diante da vida dos profetas e patriarcas, possa parecer insignificante. (cf. Buber, 1999, p. 15-23) Desta forma, não tinha a intenção de apresentar o casal Jaspers como modelo de fidelidade conjugal a ser seguido por todos. Pode-se viver o amor diferente. Posso até imaginar um amor vivido digna e incondicionalmente que nem encontra reciprocidade no outro. Mas, enquanto falo do amor incondicional, não posso fazer aquilo que comumente se compreende por amor – geralmente prevalece paixão cega e/ou possessividade física ou emocional – uma norma para tranquilizar e atender à maioria que fracassa diante das exigências de um amor verdadeiro. Posso, numa estratégia pedagógica, antes de apelar ao amor incondicional, falar de metas intermediárias, de compreensão mútua, tolerância diante da diversidade, paciência com os erros dos outros, com os próprios, etc., mas tudo isso sem perder de vista que nisso estamos distante do que nos é possível em termos espirituais. A exceção nos alerta sempre que aquilo que alcançamos não é o todo e que é sempre possível ir além.

Nisso se anuncia o segundo aspecto: de fato, nem todos sentem o mesmo estímulo, a mesma motivação e até mesmo a razão de aprofundar o amor. Lessing fez essa observação em relação à vontade do homem de fazer o bem. Algumas pessoas só fazem o bem por pressão externa, por medo de castigo, alguns por esperança de uma recompensa no futuro, e outros, simplesmente, por serem convictos de que o próprio bem é razão suficiente para realizá-los. Numa reflexão histórico-filosófica Lessing enxerga essas atitudes do homem como reflexos da educação divina, que a humanidade recebeu, inicialmente, do Antigo Testamento, em que Deus castiga quando o povo deixa o caminho indicado; num segundo passo, no Novo Testamento, em que anuncia a felicidade eterna como recompensa e, finalmente, continua recebendo numa nova revelação que se anuncia na Vernunft (razão abrangente) humana, que por si só justifica o bem⁶⁴. Como existem, na mesma época, seres humanos que se encontram em fases distintas desse desenvolvimento, Lessing levanta a hipótese de que o ser humano precisa mais do que uma vida para aprender a lição divina. Sem entrar na discussão da sua filosofia da história, que tem as marcas típicas do seu tempo, acho

⁶⁴ Informações mais detalhadas encontram-se no meu artigo “Esclarecimento e Reencarnação na ‘Educação do Gênero Humano’ de Gotthold Ephraim Lessing - uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana” (Rohr, 2006).

válido fazer observações em direção da hipótese levantada. Será que as pessoas “agraciadas” com maior capacidade de amar têm essa por acúmulo de experiência em outras oportunidades de vida? Será que nesse caso não é mera graça, mas graça em conjunto com mérito de esforços passados? Será que a falta de amor não é necessariamente um defeito de caráter ou maldade inata, mas a falta de experiências contundentes com aquilo que é mais humano?⁶⁵

Finalmente, usei o encontro de Jaspers com Gertrud como exemplo de uma intuição que tocou na dimensão espiritual, que trouxe para Jaspers, já no primeiro encontro, um vislumbre do significado da relação entre os dois. Como todos os conceitos filosóficos de maior peso, a intuição envolve uma longa história de controvérsias entre os filósofos. Não é aqui o espaço para aprofundar esse debate. Limito-me a tentar perceber o incômodo que Betânia sentiu em relação à minha conceituação, e esclarecê-la mais. Em primeiro lugar, não temos intuições somente em relação à dimensão espiritual. Podemos intuir sem indícios prévios e objetivos que um amigo vai ligar, que a mãe está passando mal, que um filho está correndo perigo ou outros eventos concretos da nossa vida. A capacidade de intuir não é a mesma em todas as pessoas, fato que acontece com qualquer capacidade humana, além da necessidade de precisar ativar e desenvolver as capacidades que temos, para de fato dispor delas. Em relação à espiritualidade, caracterizamos a intuição como único caminho de acesso. Não como conhecimento definitivo e total, mas como somatório e aproximação. Mesmo assim, trata-se de um conhecimento de algo. Algo é objeto da minha intuição. Nas palavras de Bergson, trata-se do conhecimento mais íntimo que me é possível. É quase coincidência de mim com o objeto. Fomos levados a pensar, a partir dessas palavras, num encontro EU e TU no ato da intuição, que de fato, necessariamente, tem que contar com o protesto de um buberiano. Buber tratou a questão num pequeno

⁶⁵ Não se justifica, no caso da aceitação da hipótese, derivar dos níveis de maturidade humana discriminações sociais, políticas, econômicas, etc. Da mesma forma que um aluno de jardim de infância não é menos digno em termos humanos do que um estudante secundário, por exemplo, não se justificam diferenciações em termos de direitos e deveres entre as pessoas com mais ou menos experiências de vidas, bem a exemplo de Platão, que projetou na sua República funções político-econômicas distintas para as almas de ouro, prata e bronze. Fazer diferenças justifica-se nos procedimentos da formação humana, tanto nas expectativas que podemos ter em relação aos educandos – expectativas além das possibilidades de fato em relação a um determinado educando podem desestimulá-lo de alcançar até os patamares possíveis de ser atingidos por ele – quanto a maior paciência, por exemplo, da qual o educador tem que dispor em casos de menor maturidade alcançada na sequência das vidas humanas.

artigo intitulado “Zu Bergsons Begriff der Intuition“ (A Respeito do Conceito de Intuição em Bergson). O TU no encontro EU-TU não é mais objeto de conhecimento, “mas uma substância vivida em um doar-se e receber” (Buber, 1962, p. 1075). Uma intenção de conhecer destrói essa relação.

No momento em que tento aproveitar a assim conquistada proximidade e familiaridade (no encontro EU-TU, F.R.) para o conhecimento, deixaria a dimensão EU-TU e, sem alcançar um conhecimento adequado, também a conexão com a substância. (Buber, 1962, p. 1075).

Buber deixa claro que aquilo que acontece no momento do encontro entre EU-TU não se transforma em conhecimento adequadamente. Seria um absurdo almejar um encontro EU-TU para alcançar conhecimentos sobre o outro. Isso não significa que Buber não reconheça a intuição como forma de adquirir conhecimento. Diferente do intelecto, “que reina onde conhecemos para agir de acordo com finalidades [...], a intuição reina onde a nossa essência inteira uniu-se no ato de conhecimento.” (Buber, 1962, p. 1078) A intuição, portanto, também para Buber, é um ato que envolve a pessoa inteira e não está direcionada para finalidades pragmáticas e imediatas da nossa vida.

O intelecto, que devido a nós mesmos, mantém-nos distantes do mundo, o qual nos ajuda utilizar. [...] A intuição nos conecta enquanto pessoa com o mundo à nossa frente através de uma visão (Schau); conecta-nos com ele, sem poder nos unificar com o mesmo através de uma visão que não pode ser absoluta e que está determinada, como todas as percepções da nossa condição, tanto da humana em geral quanto da pessoal, e, mesmo assim, permite-nos, em indizível intimidade, um olhar em profundezas escondidas. (Buber, 1962, p. 1078)

Encontramos, nesse caso, em Buber, uma reserva maior em relação à intuição. Contato, nos limites mencionados, com a espiritualidade, temos na relação EU-TU. Deixamos nela a relação sujeito-objeto. Isso não é o caso, para Buber, no ato da intuição. Alcançamos nela uma intimidade e aproximação surpreendente com o objeto, mas permanece a diferenciação do EU que tem a visão e o objeto que intuímos. Para Bergson, não existe essa

restrição nessa forma. Pelo menos em termos de vivência, podemos coincidir com o objeto naquilo que é o mais íntimo dele. Em termos de comunicação, encontramos em Bergson restrições paralelas às feitas por Buber. A comunicação de uma intuição só pode acontecer nos limites da razão discursiva, portanto no âmbito da divisão sujeito-objeto, ficando aquém da vivência.

Trata-se, de fato, de duas posições distintas em relação ao acesso à espiritualidade, mesmo sendo em termos práticos, não necessariamente excludentes. Como se posicionar diante dessas diferenças? Eu vejo as duas possibilidades como legítimos acessos à espiritualidade. Mesmo assim, não vejo necessidade de censurar uma ou a outra. Não acredito num caminho único para todos. Parece-me que faz parte da nossa existência humana, nas condições de materialidade do nosso mundo, conviver com várias possibilidades de aproximação à espiritualidade. Estão incluídas, nessa afirmação, todas as diferenças que se revelaram entre os autores desse livro. Considero sinal de aproximação à espiritualidade a compreensão e aceitação desse fato. Da mesma forma que é legítimo que cada um lute em prol das convicções que adquire diante da espiritualidade, é necessário o respeito diante das dos outros. Uma das formas de respeitar o outro é questioná-lo, obrigá-lo a ter mais clareza e certeza da própria posição. Tenho, ao concluir essa parte, a feliz sensação de que essa obra em conjunto contribuiu nesse processo de forma valiosa para todos e a expectativa de que os nossos leitores tirem proveito do nosso tatear para encontrar os próprios passos em direção à espiritualidade e seu trato adequado na formação humana.

Referências Bibliográficas

BUBER, Martin. Der Weg des Menschen nach der Hassidischen Lehre. Mit einem Nachwort von Albrecht Goes. Gütersloh: Lambert Schneider, 1999.

BUBER, Martin. Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. München, Heidelberg: Kösel Verlag & Lambert Schneider, 1962.

RÖHR, Ferdinand. Esclarecimento e Reencarnação na “Educação do Gênero Humano” de Gotthold Ephraim Lessing – Uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana. III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, 2006. Recife/PE, Anais do III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste. Recife/PE, CD-ROM, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

CAPÍTULO 12

O QUE CARACTERIZA UM PENSAMENTO OU UM PENSADOR (PRE)OCUPADO COM A ESPIRITUALIDADE?

Alexandre Simão de Freitas

Mais uma vez, gostaria de expressar meus agradecimentos pelos aprendizados gerados pelos textos e debates, antecipando, de algum modo, a riqueza de questões e os desafios a serem vividos em um grupo de estudos e pesquisas dedicado a essa temática. Nesse momento, ao contrário dos primeiros comentários não vou me endereçar a cada comentador em particular. Procurei agrupar as questões mais relevantes extraídas dos pontos e contrapontos presentes nos comentários de Policarpo, Aurino e Ferdinand. Contudo, as análises do professor Ferdinand por serem mais incisivas exigiram que me concentrasse nos pontos levantados em seu texto. É nesses pontos que vou me concentrar.

Início com as observações realizadas por Aurino e que me permitem fornecer uma resposta direta à questão acima. Segundo Michel Foucault, autor que foi privilegiado em minha intervenção nos *Seminários*, um pensamento ou um pensador preocupado com a espiritualidade caracteriza-se pelo fato constatável, no âmbito do próprio pensamento, de que o “dito” e o “escrito” não se configuram como meros adornos de um processo abstrato e descompromissado de produção de conhecimentos, mas como “um dispositivo de alteração subjetiva”. Como uma atitude concreta incorporada em um estilo de vida capaz de comprometer por inteiro a existência de quem diz ou escreve a respeito de algo.

Mais ainda. Um *pensamento espiritual* tem o poder de afetar seus ouvintes/leitores levando-os, por sua vez, a um processo de auto-reflexão, de auto-questionamento e, no limite, a um processo de auto-transformação que, em nenhuma hipótese, tem o caráter de uma conversão dogmática. Exatamente o efeito gerado em mim mesmo quando da leitura dos cursos tardios de Michel Foucault. Assim, se há alguma autenticidade naquilo que escrevo e faço (incluindo aqui as incursões recentes no pensamento e na prática budista), como pontua Aurino, essa autenticidade deve-se, e muito, ao pensamento formulado, sim, por um Foucault surpreendente.

Um Foucault que surpreende na medida em que foi capaz de expressar uma coragem e uma convicção rara de se ver no meio acadêmico.

A coragem de romper com esquemas de pensamento construídos, muitas vezes, ao longo de toda uma vida. Por essa razão, não pretendo construir uma argumentação ancorada numa separação artificial entre o seria minha posição pessoal e a apresentação que faço do pensamento foucaultiano. Também não busco “salvar” Foucault, ressaltando uma preocupação tardia com a espiritualidade que indicaria, por um lado, uma revisão ou mesmo um abandono de ideias anteriormente defendidas, e por outro, uma espécie de *mea culpa* diante de opções existenciais realizadas e que levaram ao fim trágico de sua vida.

Como ressaltei, quando da nossa participação nos Seminários, minha exposição está ancorada nas intervenções realizadas por Foucault no *Collège de France*, em relação às quais diferentes analistas têm pontuado, “para surpresa geral”, que esses cursos superam em muito aos livros publicados por ele. A perspectiva dos cursos é mais ampla, “sua audácia especulativa tem fundamentos mais sólidos e o marco teórico é mais ambicioso” (GROS & LEVY, 2004: 05). Considero, entretanto, que o que há de “novo” nesse último Foucault não constitui, de modo algum, um fato extemporâneo no percurso de seus trabalhos e problematizações. Sou, inclusive, tentado a concordar com Ferdinand, mas por razões obviamente diferentes, de que “nesse aspecto ele continua o Foucault de antes”. Vou buscar explicitar essa posição. A questão norteadora é a seguinte: Quem é esse Foucault. Quem é esse Foucault que se ocupa da espiritualidade. A resposta a essa pergunta não pode ser buscada senão no seu próprio pensamento. E uma vez que esse pensamento toma os exercícios espirituais, as práticas que permitem o cuidado de si, como eixo central de sua abordagem à espiritualidade, creio que a questão pode ser formulada mais corretamente da seguinte maneira: Qual é a filosofia do sujeito que supõe a tematização foucaultiana das práticas de si. Essa formulação, ao meu juízo, é o que permite responder ao problema da “exclusão da metafísica”, na proposta foucaultiana para uma vida orientada na espiritualidade, tal como levantada nos comentários do professor Ferdinand.

Peço, no entanto, a paciência do leitor para percorrer um caminho não linear em direção a essa resposta já que como, Ferdinand também reconhece, ainda conhecemos pouco do sistema de pensamento tardio de Foucault. Como sabemos Foucault morreu em 1984. Atualmente, o sentido de suas primeiras obras está claramente posto: a ideia de que, na época do triunfo da ciência, a experiência da loucura se tornou prisioneira do discurso médico-psiquiátrico.

Em seguida, a compreensão de que a prisão não serve para reduzir a delinquência senão que também a fabrica. Essas ideias o levam a uma

analítica do poder. Analítica do poder que foi exaustivamente debatida, defendida com paixão e combatida com rigor. Embora haja muito que aprender de Foucault sobre a arqueologia do saber e a genealogia do poder, concorda-se, no entanto, que o “enigma está em outra parte” (GROS & LEVY, 2004: 07). Ou seja, há uma dificuldade em atribuir sentido às suas últimas obras construídas com paciência e tensão na década de 1980. Mais exatamente nos quatro anos finais de sua vida. Um período de investigações intensas, dúvidas superadas, iluminações repentinas, avanços bruscos e inacabados. Quatro anos que

constituem um imenso legado espiritual em suspenso, quatro anos durante os quais Foucault prestou atenção nos primeiros padres cristãos, e logo à filosofia antiga, para abrir novas sendas de pensamento. Neste terreno há uma pergunta que nos pode servir de guia, uma pergunta que Foucault, precisamente, não queria entender como a mais antiga das interrogações, mas como algo bastante atual. A pergunta é esta: quem somos nós. Ou seja, uma interrogação sobre a identidade do sujeito, sobre sua constituição profunda, sua verdade íntima, sua índole secreta (p.07).

Essa pergunta tem uma ligação direta com o *conhecimento de si* e com as distintas modalidades por meio das quais se alcança esse conhecimento. Problema difícil, sem dúvida, mas, principalmente, estranho para Foucault. Em seus próprios termos, “pergunta vasta que, para além da sua profundidade e amplitude, remete aos nossos limites culturais, a nossa incapacidade de fazer de nós mesmos outra coisa que sujeito de conhecimento” (FOUCAULT, 1995: 31). É nesse ponto que Foucault aborda a filosofia greco-romana, transitando por outros modos de praticar a filosofia. Práticas que ele reconhece relendo Platão e Aristóteles, mas também Marco Aurélio, Cassiano, Tertuliano, Sêneca e Epicteto. Nesses autores localiza um sujeito do *cuidado de si*, um sujeito que mediante procedimentos precisos está buscando dar uma forma concreta à ação que empreende sem deixar-se capturar pelos condicionamentos de suas obrigações sociais. Como ele próprio faz questão de enfatizar não se tratavam de simples estudos históricos sobre o pensamento ocidental, mas um modo de compreender os problemas da nossa contemporaneidade: o fracasso de instituições chaves de nossa própria cultura.

Daí que à questão *quem somos nós*, ele acrescenta outra *que devemos fazer de nós mesmos*. Assim, tanto o fracasso quanto sua problematização implica, para Foucault, tematizar o apagamento do sujeito do *cuidado de si* na tradição filosófica ocidental. Como apreende o professor Policarpo, de fato, para Foucault “uma das características centrais do espírito filosófico na modernidade têm consistido em seu divórcio proposital com a espiritualidade”. O que não significa defender que a solução para os nossos problemas implicaria a negação do conhecimento de si, pela revalorização do princípio do *cuidado de si*. O curso de 1982, denominado *Hermenêutica do Sujeito*, é bastante claro nesse aspecto ao demonstrar, como na Antiguidade, esses dois princípios aparecem intimamente articulados. Na verdade, sua articulação é considerada uma exigência mesma dos processos formativos. Por isso, Foucault não está postulando uma dicotomia entre os dois princípios, como parece entender o professor Policarpo, mas analisando as condições que levaram a uma desqualificação do *cuidado de si* pelo campo do pensamento filosófico moderno (FOUCAULT, 2004: 18-19). Pode-se considerar

toda a história da filosofia do século XIX como uma espécie de pressão pela qual se tentou repensar as estruturas de espiritualidade no interior de uma filosofia que, desde cartesianismo, ou em todo caso, desde a filosofia do século XVII, se buscava desprender destas mesmas estruturas. Donde a situação de hostilidade, profunda aliás, entre todos os filósofos de tipo ‘clássico’ – Descartes, Leibniz, etc., todos aqueles que reivindicam aquela tradição-esta filosofia do século XIX que, com efeito, é uma filosofia que coloca, implicitamente ao menos, a velha questão da espiritualidade e que reencontra, sem dizer-lo, o *cuidado com o cuidado de si*. (p.39).

Entretanto, suas análises indicam que, em última instância, a necessidade do *cuidado de si* inscreve-se não somente no interior de um projeto político ou filosófico, mas no âmbito de um “déficit pedagógico” (Idem, p. 48) extremamente preocupante já que não há resistência possível aos processos de dominação se não formos capazes de ressignificar nossas relações conosco mesmos. O que o leva à percepção de que a mudança educacional exigida por nosso tempo tem sua matriz no campo da ética.

Observe-se que são exatamente essas conclusões que tornam tão difícil a relação com esse Foucault ocupado com a espiritualidade. Contudo, a dificuldade não se ancora univocamente, embora de nenhuma forma esteja dissociada da experiência de uma situação limite, no caso, a doença e a iminência da sua morte. Nesse aspecto, vale lembrar que Foucault já havia vivenciado situações-limite em momentos outros de sua vida (SAUQUILLO, 2001), o que, inclusive, permitiu a ele uma tematização muito específica sobre as relações entre o saber e o poder.

O professor Ferdinand ressalta, com razão, a distinção entre a tematização do poder foucaultiana e aquela formulada por Jaspers. O conhecimento que tenho desse último, contudo, não me permite fazer considerações conclusivas ou comparativas. No entanto, é possível demarcar com mais precisão a “análítica do poder” de Foucault, com a finalidade de demarcar melhor o seu interesse em relação ao tema e à prática da filosofia como exercício espiritual ⁶⁶, objeto de questionamento nos comentários do professor Ferdinand. Primeiramente, Foucault jamais problematizou o poder como “um tipo de determinação externa, prevalente oculta, da nossa vida que na sua aceitação costumeira gera falsas imagens de si, do outro e da estrutura social”, como afirma o professor Ferdinand. Ao contrário, essa visão que é muito mais próxima do campo de teorização marxista que tende a identificar o poder com o fenômeno da dominação, constitui exatamente um dos focos da crítica que Foucault realizou ao longo de sua obra (FOUCAULT, 1985). O fato dele não demonstrar, nas palavras do professor Ferdinand, “muito otimismo nas possibilidades de escapar do poder” não decorre do fato do mesmo ser apreendido como “onipresente”, mas do fato do fenômeno do poder não ser delimitado como algo distinto das nossas relações sociais. Para Foucault, toda relação social configura-se como uma relação de poder já que sustentada por uma expectativa de resposta do outro. Foucault não percebe o poder como o “mal” da sociedade, mas simplesmente como um modo sempre específico de influenciar a conduta de outros. O poder não tem um “caráter negativo e restritivo”, e quando aparece modulado socialmente desse modo é porque já não se trata efetivamente do poder, mas da dominação (FOUCAULT, 1999: 167).

Problema articulado, mas nunca apreendido como sinônimo do poder. Isso porque, para Foucault, não há poder sem liberdade. Os sistemas

⁶⁶ E nesse aspecto, nunca é demais relembrar, que Foucault está compreendendo a filosofia como uma forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade e a espiritualidade como o conjunto de buscas, práticas e experiências que constituem para o sujeito o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2004:19).

de saber/poder não produzem apenas subjetividades disciplinadas ou assujeitadas. No primeiro volume da *História da Sexualidade*, Foucault (1985), ao apresentar o conceito de biopolítica, enfatiza a resistência enquanto elemento político fundamental. Afirma:

Contra esse poder ainda novo no século XIX, as forças que resistem se apoiaram exatamente naquilo sobre o que ele investe – isto é, na vida e no homem enquanto ser vivo (p. 136).

Em outras palavras, toda forma de resistência só pode ocorrer a partir de dentro da rede mesma do poder; não faz sentido pensar a resistência como uma antítese do poder. Nunca é demais insistir, pois nesse ponto a análise de Foucault é incisiva, toda forma de exercício do poder supõe uma margem de liberdade. Esse é um dos princípios fundamentais e explícitos da sua análise do poder.

O que caracteriza o poder que estamos analisando é que traz à ação relações entre indivíduos (ou entre grupos). O termo ‘poder’ designa relacionamentos entre parceiros (e com isto não menciono um jogo de soma zero, mas simplesmente, e por ora me referindo em termos mais gerais, a um conjunto de ações que induzem a outras ações, seguindo-se uma às outras) (FOUCAULT, 1982: 217).

Assim, na compreensão de Foucault, as relações de poder não são identificadas ao constrangimento físico absoluto.

O poder é exercido somente sobre sujeitos livres e apenas enquanto são livres. Por isto, nós nos referimos a sujeitos individuais ou coletivos que são encarados sob um leque de possibilidades no qual inúmeros modos de agir, inúmeras reações e comportamentos observados podem ser obtidos. Onde os fatores determinantes saturam o todo não há relação de poder; escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado. Conseqüentemente, não há confrontação face a face entre poder e liberdade, que são mutuamente

excludentes (a liberdade desapareceria sempre que o poder fosse exercido), mas uma interação muito mais complicada. Nessa relação, a liberdade pode aparecer como condição para exercício do poder (simultaneamente sua pré-condição, já que a liberdade precisa existir para o ‘poder’ ser exercido e, também, seu apoio uma vez que sem a possibilidade de resistência, o poder seria equivalente à determinação física) (FOUCAULT, 1982: 221).

As relações de poder se dão, portanto, em um campo aberto de possibilidades; não temos a existência de um poder onipresente (a exceção são os sistemas totalitários). Logo, a possibilidade de resistência se apresenta em múltiplos focos (da mesma maneira que o poder funciona a partir de uma multiplicidade de pontos no tecido social). Por isso,

lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade (...) Não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim, resistências no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, solitárias, planejadas, arrastadas, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício (...) Elas não são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como interlocutor irreduzível” (FOUCAULT 1979: 91).

É porque há forças, no sentido do seu assujeitamento, que a subjetividade resiste, podendo, nesse processo, tomar a si própria como objeto de resignificação. Embora, isso não signifique dizer que, nesse movimento, o sujeito se fundamente a si mesmo. A resistência não exige a descoberta de uma verdade inalienável de um *ser próprio* ao sujeito. Aqui está o ponto crítico do questionamento de Ferdinand, com o qual estou inteiramente de acordo quanto à necessidade de interpelar, mais radicalmente, os efeitos dessa compreensão de Foucault para os processos

formativos inspirados em sentido espiritual. O próprio Foucault tem clareza desse problema quando retoma o diálogo *Alcibíades*.

O diálogo Alcibíades traz como subtítulo, que foi porém tardiamente acrescentado – acho que na época alexandrina, não estou bem certo, verificarei depois -: da natureza humana. Ora, no desenvolvimento de toda a última parte do texto, vemos a questão que Sócrates coloca e tenta resolver não é: deves ocupar-te contigo; ora, tu és um homem; portanto, pergunto, o que é um homem. A questão colocada por Sócrates, muito mais precisa, muito mais difícil, muito mais interessante, é a seguinte: deves ocupar-te contigo; mas o que é este si mesmo (*autò tò autó*), pois que é contigo mesmo que deves ocupar-te. (FOUCAULT, 2004: 50).

A questão sobre o *si mesmo*, diz Foucault, não coincide exatamente com a questão da natureza humana, mas sobre o que atualmente denominamos de questão do sujeito (lembrando que essa palavra não está no texto grego).

O que é este sujeito em cuja direção deve orientar-se a atividade filosófica, esta atividade que retorna do indivíduo para ele mesmo. Enfim, o que é este eu. Foucault está, portanto, ciente da problemática. Mas, e aqui reside um ponto vital ao debate, ele sempre desconfiou do tema da libertação exatamente por entender que nesse tema sempre se pressupõe a existência de uma experiência humana indiferente aos processos históricos. Decorre daí sua posição de que não se trata de “descobrir, mas inventar o que somos”.

Entendo perfeitamente a discordância anunciada pelo professor Ferdinand. Inventar alguma coisa, já dizia Kant, é algo totalmente diferente de descobrir. O que se descobre admite-se como já preexistente, apesar de ainda não conhecido (como a América antes de Colombo); o que se inventa (como a pólvora), não existia em absoluto antes de quem a inventou. Falar da invenção seria, lembra Ferdinand, o mesmo que postular “uma liberdade de escolha aleatória”, podendo essa se basear apenas “numa postura de contraposição ao instituído” e não “na busca da própria autenticidade”, que se manifesta quando sentimos “claramente que a exigência incondicional se opõe aos meus desejos imediatos”. O compromisso de Foucault coloca-o num dilema, admito. Mas é preciso delimitar a natureza desse dilema. A crítica de Foucault está dirigida para uma análise da problematização da

experiência em situações históricas concretas. Essa análise não assume a forma de uma crítica geral. Trata-se de uma crítica de “espécie nova e específica que não emprega a linguagem familiar” na medida em que a realização de uma sociedade racional não é o seu objetivo e não é normativa nem universalista (RAJCHMAN, 1987: 69). Enquanto Habermas, por exemplo, parte de pressuposto de que a filosofia articulou os ideais que a teoria crítica deve tornar práticos. Foucault, por sua vez, parte da premissa de que os ideais e normas já são práticos. Assim, a finalidade da crítica é analisar as práticas em que aquelas normas condicionam determinadas espécies de experiência. Nessa ótica,

Ao admitir que as teorias são práticas, Foucault transforma a relação tradicional da teoria com a prática encontradas nas distenções ideal\material e constitutivo\regulativo. A questão central na sua crítica não é a justificação nem a realização de ideais filosóficos; é a disposição ou relutância das pessoas em desempenharem seus papéis em configurações específicas (Idem, p. 70).

Para ele, a verdade da crítica filosófica não é final, mas algo que deve sempre ser retomado. Por isso, concentra-se na constituição da subjetividade em formas históricas específicas de experiência. Sua questão é como as pessoas ficam sujeitas a um gênero particular de experiência, apoiado por formas de saber, sistemas de coerção e concepções de natureza humana. Uma forma de análise coerente com a sua rejeição do antropologismo filosófico, a qual distingue entre uma liberdade “prática” e “ideal”.

A liberdade, em Foucault, não é um ideal que devemos buscar tornar prático. Ela já é prática, bastante concreta. Reside em quem está disposto a fazer o que em situação específicas de poder. Não está enraizada na capacidade de determinar ações de acordo com regras que todos devemos racionalmente aceitar mas, antes, na relutância em obedecer, na recusa em aquiescer, em ajustarmo-nos às práticas através das quais compreendemos e nos regemos a nós próprios e uns aos outros (Ibidem, p. 81).

O enfoque antropológico em filosofia, diz Foucault, inclui uma definição também antropológica da liberdade, o que, por sua vez, implica uma tentativa de definir a liberdade em termos de nossa própria natureza humana finita. O que acaba por determinar formas de pensar e agir em relação ao próprio sujeito e ao mundo circundante. À crítica filosófica, nesse caso, caberia a submissão constante da verdade de nosso pensamento à análise. Essa obrigação, e não a obrigação de determinar o que, em última instância, fundamenta a nossa experiência, é o que estaria no âmago mesmo de seu empreendimento filosófico ⁶⁷.

Essa digressão permite apontar com precisão o sentido que Foucault empresta ao termo “invenção”. Inventar, no pensamento foucaultiano, significa libertar o pensamento acerca das formas de experiência condicionadas. Ela informa, portanto, uma concepção particular do que constitui uma tradição filosófica. Como no último Wittgenstein, Foucault usa a filosofia como uma ferramenta para realizar pequenas e precisas operações cirúrgicas que tentam isolar uma determinada “doença filosófica”, problematizar os próprios termos em que essa dificuldade filosófica é suscitada.

Em outros termos, Foucault usa a pesquisa para averiguar as ancestralidades dos nossos modos de pensar, a fim de apontar para outros modos possíveis de pensamento.

Para cada concepção instituída de liberdade, [ele] tenta determinar a prática mais vasta dentro da qual ela figura; essa prática é, pois, o que envolve nossa liberdade real, algo associal que não pode ser instituído ou garantido. Assim, a nossa liberdade real não consiste em determinar as nossas ações de acordo com princípios universais... mas em questionar e modificar aqueles sistemas que tornam possíveis (somente) certas espécies de ação (Ibidem, p. 104).

⁶⁷ Vale lembrar que em 1961, Foucault redige uma tese complementar à sua primeira grande obra, *A História da Loucura*, com o intuito de obter o seu doutoramento. Essa tese consistiu numa tradução à *Antropologia do ponto de vista pragmático de Kant* e foi acompanhada de um comentário cujos desdobramentos na obra de Foucault permanecem esperando a devida exegese dos comentadores. Esse texto fundamental aponta uma questão que esteve na base das reflexões de Foucault: o problema da verdade e de que modo ela aparece relacionada uma formação de saberes acerca do homem e sua natureza. Um domínio praticamente inexplorado do projeto crítico-genealógico de Foucault.

A nossa liberdade real consubstancia-se não em uma visão *a priori* da natureza humana, por mais sofisticada que essa visão possa se apresentar, mas na dissolução prática dos condicionamentos que nos aprisionam em perspectivas determinadas. Nesse sentido, o pensamento foucaultiano não busca fundar um conhecimento, dotar a teoria dos processos de subjetivação de uma justificação, mas apenas possibilitar novos modos de pensamento, analisando, nesse percurso, como o conhecimento sobre nós mesmos pode alimentar formas específicas de aprisionamento ou incitar processos de auto-transformação. A verdade de nossa liberdade é mais do que obediência a padrões racionais, nem consiste em prover a administração da felicidade ou do bem-estar. Essa liberdade nenhum governo pode prescrevê-la e sua verdade não pode converter-se em lei. Por isso,

a filosofia do conhecimento de Foucault é tão ética quando epistemológica, uma vez que se aplica primordialmente às ciências morais – conhecimento que é sobre nós ou que nos dota de certos tipos de concepções sobre nós próprios. Em especial, é aplicada a casos em que a objetividade do conhecimento suscita questões éticas ou políticas acerca da nossa liberdade (Ibidem, p. 89).

Em síntese, o que se inventa não é uma verdade sobre o nosso verdadeiro *eu*. O que se requer é a invenção de novos pensamentos e novas atitudes em relação ao que emerge como nosso *si mesmo* em um esforço prático de auto-conhecimento e auto-transformação. Trata-se, propriamente, de uma ética. Uma ética que Foucault qualifica como “desprender-se de si mesmo”, entendendo esse desprendimento como o questionamento e a transformação do nosso “eu” em nosso próprio pensamento.

Assim, para ele, as formas pelas quais os sujeitos se constituem de uma maneira ativa não são alguma coisa que o indivíduo invente, por sua própria conta, mas esquemas práticos que ele encontra ou não em sua cultura; procedimentos que lhe são propostos ou negados (FOUCAULT, 2004: 276). Ao usar a expressão “inventar”, Foucault está tentando mostrar que a identidade subjetiva que projetamos acerca de nós mesmos é antes uma conquista frágil e não uma essência. Ele não pretende postular nem inventar um universo sem sujeitos, nem afirmar que qualquer forma de subjetivação carrega uma dimensão ética. Longe disso. O que o seu sistema de pensamento exclui é o refúgio da identidade, prevenindo-nos contra suas armadilhas mesmo quando essa identidade se manifesta com as cifras da

espiritualidade. E nesse aspecto, ele não está sozinho. Mestres espirituais de variados matizes têm nos alertado para o fato de que o desafio central para a vivência de um caminho espiritual está na percepção que temos de um senso identitário que nos parece contínuo e sólido. Nos termos particulares da tradição budista,

quando ocorre um pensamento, uma emoção, ou um evento, há um sentido de que alguém tem consciência do que está acontecendo. Você sente que você está lendo essas palavras. Esse senso do eu, na realidade, é um evento transitório, descontínuo, que em nossa confusão parece perfeitamente estável e contínuo (...). A experiência ameaça continuamente revelar-nos essa transitoriedade, de modo que lutamos continuamente para encobrir qualquer possibilidade de descoberta da nossa condição” (TRUNGPA, 1999: 11).

Nessa mesma direção, podemos afirmar que o pensamento foucaultiano acompanha um processo de despersonalização ou, melhor dizendo, dessubstancialização da noção de sujeito na filosofia ocidental, mostrando-a como histórica e contingente. Claro que podemos criticar Foucault por ter se limitado a uma crítica do que os filósofos budistas chamam de “realidade convencional”, cultural e histórica, que não é outra coisa senão o conjunto de nossas concepções e crenças acerca da realidade do mundo e de nós mesmos (ARNAU, 1997). Mas, por outro lado, sua postura pode indicar também uma atitude cuidadosa em relação aos nossos próprios esquemas de pensamento, tendo em vista a necessidade de não reificarmos o que poderíamos chamar de “verdade ou realidade última”.

Aliás, essa mesma precaução foi tomada por um dos mais importantes filósofos do budismo, fundador da tradição Madhyamiaka, Nagarjuna. Com vistas a evitar os extremos das posições eternalistas e niilistas a respeito da existência ou não existência (NAGARJUNA, 2003), Nagarjuna postulou todas as coisas como “vazias” e, além disso, teve a coragem de reconhecer que esse mesmo pensamento era, por sua vez, vazio⁶⁸. O cultivo da vacuidade, próprio do pensamento de Nagarjuna, reconhecido por Jaspers como uma das grandes figuras da filosofia

⁶⁸ Para uma compreensão expandida do “ponto de vista da vacuidade” ver NISHITANI (2003).

universal, não é uma tarefa fácil ou trivial. Pois ver o mundo como vazio requer toda uma formação específica e a adoção de uma determinada forma de vida. Nessa proposta não se busca, como no pensamento foucaultiano, uma teoria ou um sistema do mundo, senão um método e uma atitude face às nossas teorias e visões. A filosofia madhyamaka distingue entre duas verdades, uma convencional e outra em sentido último, e com base na doutrina da origem condicionada ou dependente, aponta uma estrita aplicação do conceito de vacuidade, como uma maneira de conhecer ou enfrentar a experiência. Uma espécie de ferramenta epistemológica desenhada para evitar a presunção de que os fatores da existência têm uma natureza própria independente que os fazem funcionar como pedras fundamentais com as quais um “sujeito” (metafísico ou antropologizado) constrói a realidade. Posto que as coisas são condicionadas, ou seja, emergem em uma rede de condições interdependentes, são vazias. E inclusive essa vacuidade é vazia. Considerar a vacuidade como uma realidade substantiva é um erro fatal, não obstante essa falta de realidade não impede de ser um meio eficaz de transformação.

A verdade segundo o sentido último toma, pois, a forma de uma tautologia (a vacuidade é vazia) que complementa a verdade convencional (todas as coisas são condicionadas e carecem portanto de uma essência). Esta é a razão pela qual a conduta do filósofo madhyamika, vista desde fora, parece assumir como real o mundo com suas paixões e sofrimentos. Pois é um modo de conduzir-se que não deprecia as convenções ordinárias do acordo social e que recomenda as práticas morais e o cultivo de virtudes perfeitas, em um esforço por aproximar os seres ao despertar, porém sabe também que esses esforços só são, no fundo, uma espécie de artifício, de jogo da mente (NAVARRO in NAGARJUNA, 2003: 21).

Esse tipo de postura cognitiva é o que permite apreender a "insubstancialidade" do eu, localizando essa afirmação em um nível distinto de validade cognitiva (e não meramente discursiva) da crença na "substancialidade" do eu. Do ponto de vista da racionalidade aqui adotada "supor a substancialidade do sujeito e da realidade, em última instância, é uma crença", pois há provas de que essa substancialidade é artificial. A

existência de um “eu” independente configura-se, portanto, como uma falácia, um hábito mental. Ao longo de séculos, praticantes espirituais e filósofos, ocidentais e não ocidentais, têm apresentado uma compreensão de que “não há um eu verdadeiramente existente, nem fenômenos verdadeiramente existentes que possam ser percebidos” (KHYENTSE, 2008: 134). Segundo BOUYER (2006), na atualidade, a nova ciência da cognição, termo cunhado Franciscano Varela em seus últimos trabalhos, tem demonstrado

os limites da representação no fenômeno do conhecer, numa interessante consonância com os postulados ontológicos sobre o “si” da “cadeia de pensamento” formada por Nietzsche, Heidegger, Merleau-Ponty e Foucault. Com base nas noções de “si emergente” e “enação”, apreende-se que interpretação e conhecimento são resultados emergentes (no sentido de emergir) da ação-no-mundo ou atuação, o que permite uma re-elaboração da práxis científica, de modo a incorporar técnicas de reflexão atenciosa-consciente típicas das epistêmes orientais desde a antiguidade. (p. 01).

O que sustenta esse tipo de abordagem é a compreensão de que a consciência não configura-se como uma entidade, mas como atividade cognitiva, atividade esta que não depende um sujeito. Pelo contrário, o sujeito, o *self* é o que surge como efeito desta atividade (FERREIRA, 2006). Desse modo, a resposta à pergunta do professor Ferdinand sobre "de onde vem o direito de achar que a crença na insubstancialidade é mais verdadeira e superior à crença na substancialidade?", se esse direito adviria "por causa do dogmatismo e totalitarismo, aos quais a falsa crença na substancialidade levou?". Nossa resposta a essa última questão seria, ao mesmo tempo, sim e não. Embora, para Foucault como para a tradição da primeira geração da Escola de Frankfurt, essa já seja uma razão suficiente para desmontar os pressupostos pseudo-rationais dessa crença (HONNETH, 1991), essa ainda não é a questão. A crença na insubstancialidade do eu não implica "tomar por verdade algo que não podemos saber". Pelo contrário, implica dar crédito a quem fez e continua fazendo essa experiência da “ausência de um eu” inerente que, sem dúvidas, não pode ser apreendida como “certeza cega” advinda "da adesão por coerção ou violência aberta de mais e mais adeptos", mas da prática mesma que é exigida para que essa experiência se faça

necessária. Uma experiência cada vez mais urgente já que, via de regra, “o padrão do nosso pensamento, o nosso modo conceitualizado de conduzir a vida, ou é demasiado manipulativo, impondo-se ao mundo, ou completamente desgovernado e sem controle” (TRUNGPA, 1999: 15).

Por diferentes vias, filósofos e praticantes espirituais, ao examinar as bases de seu próprio pensamento e demais atividades mentais, têm afirmado categoricamente que a busca obsessiva por fundamentar um “eu” só tem feito aumentar os nossos problemas. Uma visão substancialista do “eu” consegue “transformar todas as coisas visando ao seu uso próprio, inclusive a espiritualidade” (Idem, p.19). Os próprios *insights* espirituais passam a ser tratados como algo externo a “mim”, ao sujeito que estuda, se apropria e pratica os ensinamentos; no limite, a espiritualidade converte-se em um estado que se procura obter ou alcançar (KHYENTSE, 2008: 144). É imperativo, portanto, investigar como esta crença na substancialidade de um “eu” encontra-se arraigada em nossa própria experiência. O método privilegiado para essa investigação, em várias tradições, é a meditação apreendida não como um estado alterado de consciência, mas como uma forma específica de entrarmos em uma relação consciente e atenta com nossos padrões mentais.

O método descoberto pelo Buda foi a meditação. Ele verificou que lutar para encontrar respostas não surtia efeito. Só quando havia brechas na sua luta é que lhe acudiam discernimentos. Começou a dar-se conta de que existia dentro de si uma qualidade sadia e desperta que si se manifestava na ausência de luta. Por isso, a prática da meditação implica ‘deixar ser’ (TRUNGPA, 1999: 14).

A partir do seu próprio sistema de pensamento, a leitura que Foucault realiza nos últimos anos de sua vida, evidencia que a cultura tem um peso específico na forma como condiciona nossa relação conosco mesmo, com outros e com o mundo. Não obstante, afirma que a cultura também disponibiliza estratégias (as técnicas de si) que permitem aos sujeitos questionarem os limites desses condicionamentos. Foucault compreende essas estratégias como procedimentos que permitem fixar a identidade, mantê-la ou transformá-la.

São, portanto, “técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, algumas operações sobre o seu corpo e a sua alma, os seus pensamentos, as suas condutas e o seu modo de ser, assim

como se transformar, a fim de alcançar um certo estado de felicidade, de força, de sabedoria, de perfeição” (FOUCAULT, 1999: 445). Então, Foucault concordaria plenamente com a colocação do professor Ferdinand de que *cuidar de si* seria, antes de tudo, buscar as formas de vida que possibilitassem aos sujeitos “remover os entulhos” criados por necessidades e desejos ancorados em princípios egóicos, mediante, condições que permitam escutar, como Policarpo expressou, o que somos verdadeiramente, ou na formulação de Foucault para *tornar-se o que se é*.

Atente-se para o fato de que Foucault não afirma ou nega, *a priori*, a existência de uma natureza humana última. No estágio onde sua pesquisa estava, ele tão somente pontuou que o acesso a essa *experiência de si* (enquanto processo de subjetivação e não de assujeitamento) ocorre no ponto de articulação entre as técnicas de governo dos outros (técnicas de dominação) e as técnicas de governo de si (técnicas de cuidado). Mais ainda. Para ele, há uma condição histórica para a organização dessas últimas: a experiência que o sujeito faz de si mesmo e do mundo em que vive precisa ter se tornado problemática. Isso implica que um certo domínio de práticas constitutivas dessa experiência tenha se tornado incerto, tenha perdido sua familiaridade ou suscitado dificuldades (FOUCAULT, 2001: 15). Essa é a condição mesma para a ativação das técnicas de si, pois esse movimento é justamente o que permite ultrapassar os discursos socialmente introjetados.

Nesse aspecto, minha posição é a de que a exclusão da metafísica não significou, no pensamento foucaultiano, uma exclusão da ontologia. E como outros pensadores (BHASKHAR, 2002a; 2002b; VARELA, 2003; JAMES, 1995; 2001; COSTA, 2007), acredito que nem toda ontologia é metafísica ou precise de uma para sustentar-se e sustentar uma vida orientada pela espiritualidade. Dessa ótica, enxergo não apenas intersecções, mas possibilidades concretas no diálogo entre a “espiritualidade foucaultiana” e o “pensamento oriental”, como questiona Aurino nos comentários endereçados ao nosso texto. Como ato educativo, as tradições espirituais exemplificam uma compreensão da educação como um esforço sobre si mesmo, uma transmutação de si que resulta numa reestruturação dos campos da experiência possível. Embora, investigações mais específicas precisem ser realizadas a propósito da compreensão do que estamos chamando de “si mesmo”, tal como abordado mais acima, estou plenamente convicto de que um estudo mais aprofundado das *práticas de si*, descritas nos trabalhos tardios de Foucault, concomitantemente a um mapeamento das principais práticas de meditação e contemplação que configura o trabalho metódico encaminhado, por diversas tradições

espirituais de matriz oriental, para superar a condição dualista e alcançar a realização, é, na verdade, uma tarefa mais do que necessária. Ela é urgente.

No que se refere às críticas de Zizek, elencadas por Aurino, e que apontam o contato com as contribuições orientais enquanto parte da estratégia de suturar a angústia cartesiana das incertezas ou uma última ironia pós-moderna, conhecendo um pouco as matrizes de pensamento desse autor, só me permitem extrair duas conclusões: preconceito em relação às formas não dominantes de pensamento na cultura científica ocidental e completo desconhecimento da filosofia oriental. Um compromisso com a filosofia como processo de auto-transformação pressupõe, dentre outras coisas, superar a conhecida distinção entre a religião e a filosofia, uma distinção que a filosofia ocidental tem se esmerado em conservar, mas que não é válida em muitas tradições do Oriente. Para encaminhar um diálogo honesto com os mestres do pensamento oriental é preciso que os intelectuais engajados na tradição filosófica do Ocidente possuam uma mentalidade aberta e generosa para ao menos ouvir (não estou pressupondo adesão) outras formas de validação do conhecimento científico. Caminhos promissores, nessa direção, têm sido apontados por autores como Bhaskar (2002a; 2002b) e Wallace (2003a; 2003b).

Gostaria de concluir, concordando que o professor Ferdinand tem toda razão quando lembra que "não parece a toa que o domínio dos impulsos e das nossas paixões tornou-se temática para o autor [Foucault], que a consonância entre o discurso e a vida prática começou a ser considerada essencial na vida baseada na filosofia, que a vida intemperante é impeditiva e a ascese é favorável à sabedoria", ou mesmo que "a nova forma de pensar parece um apelo aos discípulos para não cometer o mesmo deslize consigo mesmo, de não se contentar com um pensamento o mais crítico possível, se não viver em consonância com esse pensamento". Mas, se é verdade que ele "não cuidou de si o suficiente", também é verdadeiro, e isso nosso filósofo aprendeu e continuou ensinando mesmo no leito de morte (seu último curso no *Collège de France* denominado sugestivamente de *Coragem da Verdade* é dado em 1984), nunca é tarde para começar a fazê-lo. Como vários dos filósofos lidos por Foucault (2009), nesse período, e tantos mestres espirituais têm enfatizado, o momento da morte pode ser um momento extremamente propício para nos liberarmos das amarras de nossos condicionamentos. E creio que Foucault procurou viver, integralmente, essa possibilidade. A razão para isso está radicada profundamente em seu espírito. Foucault sempre foi um defensor inveterado da liberdade. Uma dimensão vital para se viver genuinamente uma vida regada pela espiritualidade. Em Foucault, essa liberdade foi vivida como uma crítica

concreta a todas as formas de aprisionamento e de intolerância, o que significava sempre um trabalho austero de relação consigo mesmo. Austeridade que nunca esteve sob a rubrica de um imperativo categórico.

Um trabalho, portanto, exigente na relação consigo que se manifestou nas diferentes relações que estabeleceu com inúmeros sujeitos excluídos das cadeias de sentido de nossos sistemas de inteligibilidade científica, política e social, ou, como ele mesmo denominava, com esses *homens infames* sem nome e sem voz que alimentam os esquemas classificadores dos sistemas de pensamento hegemônico. Assim, muito antes de se tornar um tema para o pensamento, a espiritualidade já configurava, de modo concreto, nas relações que Foucault estabeleceu com os loucos, com os habitantes de nossas prisões, com os homossexuais, sem nunca se colocar como modelo, mas simplesmente pondo-se ao lado de indivíduos que normalmente apontamos como o espelho invertido do nosso modo de ser.

Nesse aspecto, concordo com Ferdinand, ele continua o Foucault de antes. Um pensador que porta desafios espirituais vitais à sua época. Infelizmente, acabei me estendendo, mais do que deveria, pois teria que responder também aos questionamentos de Policarpo, quanto ao fato de existirem "outras condições responsáveis pela deslegitimação simbólica que se abate sobre a educação contemporânea", bem como às reflexões, extremamente, pertinentes de Ferdinand em torno da problemática dos usos históricos dos conceitos Educação e Formação (*Bildung*). Confesso que por se tratar de uma temática que foi desenvolvida no doutoramento fiquei incitado a mergulhar na "trajetória do conceito de Bildung na tradição alemã" tal como a descreve o professor Ferdinand. Até porque naquele momento nosso foco de discussão guardava uma reflexão de caráter mais sociológico (cf. SOUZA, 1997; FREITAS, 2005). Mas, por razões óbvias, prefiro, nesse momento, resistir à tentação e deixar esse diálogo pra outros Seminários. Deixo apenas a sugestão de que possamos abordar nossos entendimentos acerca do termo "formação humana" já que como lembra Ferdinand, "a diferenciação do conceito Educação (*Erziehung*) e Formação (*Bildung*)" é, sem dúvida alguma, bastante complexa.

Só queria encerrar enfatizando que o percurso histórico sobre Educação e formação humana, desenvolvido em nosso texto, não tinha como intenção chegar ao "Foucault surpreendente", mas abrir uma problemática para a qual acredito a contribuição tardia de Foucault também tem algo a nos dizer. Um bom exemplo disso pode ser apreendido no questionamento de Policarpo relativo ao reconhecimento de que "mesmo quando tal separação não era sancionada pelo espírito mais desenvolvido da época, como na

Paideia e helenismo antigo, ainda assim sua realização sempre constituiu exceção”.

Embora não possa desenvolver uma resposta adequada a essa questão nesse momento, acredito que esse é um dos desafios postos ao grupo de pesquisa sobre Educação e Espiritualidade. Como pensar modelos formativos que mesmo não sendo “passíveis de ensino” formal, já que sua realização consiste em uma “apropriação pessoal”, impliquem, sim, em dinâmicas formativas de comprometimento com esses modelos, tanto por parte do educando, quanto do educador. De forma provocadora, queria afirmar a existência de “garantias públicas” de alcance dos ideais de uma formação humana, pois segundo nossos professores espirituais, para alcançar a realização plena só se requer a presença de cinco condições (*participação, diligência, consciência presente, a prática mesma, prajna*), “se lhe falta alguma, pode trabalhar para desenvolvê-la; mas, o mais provável é que na maioria das pessoas já estejam todas presentes” (NORBU, 2005: 158). Isso é confiança!!! (risos)

Referências Bibliográficas

- ARNAU, J. Antropología del Budismo. Barcelona: Kairós, 2007.
- BHASKAR, R. Reflections on meta-reality. A philosophy for the present. London: Sage Publications, 2002a.
- _____. From science to emancipation. Alienation and the actuality of Enlightenment. London: Sage Publications, 2002b.
- BOUYER, G.C. A “nova” ciência da cognição e a fenomenologia: conexões e emergências no pensamento de Francisco Varela. Ciência & Cognição. Ano 03, vol. 07, mar\2006.
- COSTA, J.F. O risco de cada um e outros ensaios de psicanálise e cultura. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- FERREIRA, M.T. A experiência do self em William James e no Budismo. Cognitio. Revista eletrônica de filosofia. 2006.
- FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. Power and Knowledge. New York: Pantheon Books, 1985.
- _____. “Subject and Power”. In: DREYFUSS, H. & HABINOW, P. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Brighton: The Harvester Press, 1982.
- _____. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 13ª edição.
- _____. Naissance de la Biopolitique. Paris: Seuil/Galimard, 1994.

- _____. A Verdade e as Formas Jurídicas. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- _____. Em Defesa da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. Segurança, Território, População. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. Lê courage de la vérité. Cours au Collège de France. 1984. Paris: Gallimard, 2009.
- FREITAS, A. F. Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana. Recife: PPGS\UFPE, 2005. (Tese de Doutorado).
- GROS, F.; LÉVY, C. Foucault y la filosofía Antigua. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2004.
- HONNETH, A. The critique of power. Reflective stages in a critical social theory. London: The MIT Press, 1991.
- JAMES, W. As variedades da experiência religiosa: um estudo sobre a natureza humana. São Paulo: Cultrix, 1995.
- _____. A vontade de crer. São Paulo: Loyola, 2001.
- KHYENTSE, D. J. O que faz você ser budista. São Paulo: Pensamento, 2008.
- NAGARJUNA. Fundamentos de la via media. Madrid: Siruela, 2003.
- NAVARRO, J. A. Introducción. In: NAGARJUNA. Fundamentos de la via media. Madrid: Siruela, 2003.
- NISHITANI, K. La religion y la nada. Madrid: Siruela, 2003.
- NORBU, N. El cristal y la via de la luz. Sutra, tantra y dzogchen. Barcelona: Kairós, 2005.
- RAJCHMAN, J. Foucault: a liberdade da filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- SAUQUILLO, J. Para leer a Foucault. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- SOUZA, J.F. Ética e democracia na tradição alemã: entre Bildung e a esfera pública. Instituto de Estudos Avançados da USP. Disponível em www.iea.usp.br/artigos.
- TRUNGPA, C. Além do materialismo espiritual. São Paulo: Cultrix, 1999.
- VARELA, F. et al. A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- WALLACE, A. (ed.). Buddhism & Science. Breaking new ground. New York: Columbia University Press, 2003a.
- _____. Choosing reality. A Buddhist view of physics and the mind. New York: Snow Lion Publications, 2003b.

CAPÍTULO 13

PERSPECTIVAS INFINIDAS DE UM DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

José Policarpo Junior

Como todos os autores deste livro, também gostaria de agradecer imensamente a oportunidade de participar desta iniciativa e o privilégio de os ter como interlocutores neste diálogo. O esforço necessário ao empreendimento desta obra, cuja estrutura não se caracteriza por ser apenas uma coleção e justaposição de artigos individuais, mas, sim, por estabelecer-se como uma tentativa de diálogo verdadeiro entre seus autores, demanda de cada um a capacidade de auscultar o sentido profundo das palavras de seu interlocutor, de aprender com elas e de tentar expressar uma escrita que lhes seja apropriada, o que exige o esforço adicional de compreensão empática da fala de cada um e comprometimento pessoal por parte daquele que escreve. Assim, também quero registrar meu agradecimento ao público que participou do curso que originou esta obra e a todos os agentes e circunstâncias favoráveis a essa realização.

Nesta réplica pessoal aos comentários dos demais autores, tentarei ser o mais sintético possível, muito embora eu descortine a complexidade de alguns temas que serei impelido a tratar, tendo em vista alguns dos comentários previamente realizados. O esforço por ser sintético também se baseia no entendimento de que as possíveis e reais diferenças de compreensão e perspectiva de cada um de nós se devem às trajetórias pessoais, ao modo singular de cada um viver, expressar e compreender a própria espiritualidade, diferenças tais que exigiriam para um completo esclarecimento – se isto fosse possível – dos termos, perspectivas e linguagens de cada um, muito mais do que um livro poderia oferecer. Nesse sentido, este diálogo não se encerra com este livro.

Com isso, afirmo de início que todo exercício de expressar conceitual e discursivamente aquilo que a vida espiritual revela estará sempre condenado a um certo fracasso, pelos limites intrínsecos da nossa própria linguagem. Obviamente, todos os interlocutores deste diálogo são completamente conscientes de tal limitação. Como a dra. Betânia afirmou, citando Buber, a posição de cada um em tal diálogo baseia-se na metáfora da “janela” por meio da qual vemos e caracterizamos o mundo; logo, todos podem ver o mundo, mas há também um modo sempre próprio de vê-lo, razão pela qual o mundo também sempre será o espaço da pluralidade.

Não temos como utilizar expressão alguma que não esteja conformada pela própria perspectiva e posição que ocupamos no mundo. Em relação à impossibilidade de retratar fielmente as experiências mais significativas que estão além da linguagem, o próprio Wittgenstein já havia assumido um tom ainda mais pessimista:

“Minhas proposições elucidam dessa maneira: quem me entende acaba por reconhecê-las como contra-sensos, após ter escalado através delas – por elas – para além delas. (Deve, por assim dizer, jogar fora a escada após ter subido por ela.) Deve sobrepujar essas proposições, e então verá o mundo corretamente. Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar” (Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, 6.54;7)

Em nosso caso, obviamente não assumimos praticamente a posição de Wittgenstein (à qual também ele não foi de todo fiel) – pois do contrário não nos daríamos o trabalho de confeccionar esta obra –, todavia estamos conscientes de que nosso esforço, ainda que possa vir a ser benéfico e revelador a alguém, estará sempre e necessariamente aquém daquilo a que quer fazer referência. Portanto, dados os limites inexpugnáveis de nossa linguagem, de nossa posição teórica e pessoal, de nosso nível de maturidade, de todos os aspectos que nos fazem referência singular em termos pessoais, interpessoais, sociais, culturais e históricos, nosso mais sincero desejo é o de que esta obra, apesar de sua limitação intrínseca, possa contribuir de alguma forma para beneficiar e esclarecer aqueles que a esta tiverem acesso. Se isto ocorrer com apenas uma pessoa, todo o nosso esforço terá sido amplamente recompensado.

Ao iniciar esta réplica aos comentários dos amigos interlocutores, gostaria, uma vez mais, de agradecer pessoalmente aos doutores Betânia, Alexandre e Aurino pelas observações cuidadosas, penetrantes e pelas questões fundamentais levantadas a respeito do meu texto inicial. Também sou grato ao professor Ferdinand que, mesmo sem ter elaborado maiores questões àquele texto por não encontrar aspecto que merecesse maiores reparos segundo seu olhar, foi também imensamente respeitoso e inclusive utilizou algumas expressões por mim escritas como parte de seu argumento. Sou profundamente devedor a todos eles por sua atenção, rigor, honestidade intelectual e, acima de tudo, integridade pessoal. Sei, também, que os

comentários que enderecei aos textos iniciais de todos serão tratados com a profundidade e responsabilidade que lhes são peculiares.

Nesse sentido, espero que a minha réplica corresponda minimamente ao nível de exigência dos colegas, embora tenha a sensação de que este livro, como já afirmei de certo modo, não pode esgotar o diálogo que ora travamos e, quanto a isso, guardo a esperança de que a própria vida nos proporcione outros meios e oportunidades para o esclarecimento do que aqui não puder ser realizado.

Buscarei responder aos comentários de meus interlocutores por meio de um texto corrido, sem separações, porque creio que muitos dos questionamentos a meu texto endereçados estão inter-relacionados, de modo que a linha argumentativa que irei utilizar poderá atender a todas aquelas questões. Em determinados casos, mencionarei, entretanto, uma ou outra questão específica a que fizer referência.

Para iniciar, gostaria de afirmar que não sou um profundo conhecedor do pensamento de Jung, nem da escola de psicologia analítica que foi por ele fundada. Do mesmo modo, não sou sequer um profundo conhecedor do budismo, embora reconheça que, em relação a esta última tradição, eu tenha um nível maior de familiaridade do que em relação ao pensamento junguiano, tendo em vista ter participado de retiros, e ter realizado algumas práticas meditativas. Com dificuldade, procuro ser um meditante. Meus conhecimentos, entretanto, terminam por aqui. Aliás, quando observo o conjunto daquilo em relação ao que posso com propriedade dizer que possuo conhecimento razoável, vejo que se trata de um número muito reduzido de elementos, sem nenhuma falsa modéstia. Desse modo, não tenho a pretensão de ter sido completamente fiel ao pensamento de Jung, nem era este o meu propósito. Fiz uso consciente de aspectos de sua teoria apenas porque necessitava de uma linguagem que fosse mais acessível aos leitores e ao mundo acadêmico e, ao mesmo tempo, tivesse a capacidade de expressar aspectos centrais do meu pensamento de modo a poder proporcionar a compreensão do modo como tentei me referir à temática da espiritualidade. Quanto a isso, estou inclusive consciente da necessidade de desenvolver uma linguagem própria capaz de expressar com mais precisão o que penso sobre a vida espiritual. Todavia, a despeito de reconhecer tal necessidade, não considero essa tarefa prioritária, tendo em vista a existência de extensa bibliografia de ótima qualidade para aqueles que desejam se instruir a respeito, além do que estou envolvido em várias outras tarefas que considero mais relevantes e necessárias. De todo modo, não me furtarei de responder os tópicos levantados, mesmo que para isso

tenha que empregar termos e conceitos ligeiramente diferentes daqueles que utilizei em meu primeiro texto.

Comecemos com o questionamento fundamental ressaltado pela profa. Betânia e pelo prof. Alexandre, ainda que utilizando linguagens distintas, a respeito da natureza humana. Quanto a esse ponto, sou inegavelmente tributário da tradição budista, principalmente dos ensinamentos mahayana da tradição tibetana e do Zen japonês. Em especial, sou imensamente grato ao mestre do dharma budista, lama Padma Samten, que foi meu professor durante alguns anos. Assim, o que expresso a seguir não vem de mim mesmo, no entanto mantenho com tais ensinamentos um nível de aceitação e concordância que transcendem amplamente aspectos conceituais e intelectuais. Deixarei de fazer referência às principais afirmações seguintes devido ao fato de que, de um lado, a bibliografia ao final mencionada pode ser suficiente para indicar o fundamento teórico e conceitual do que passo a expressar e, por outro lado, porque qualquer tentativa de minha parte para fundamentar todos os aspectos que aqui menciono em referências bibliográficas particulares não daria a organicidade necessária ao texto, além de que tal expediente não seria suficiente para embasar completa e detalhadamente a totalidade e a inter-relação daquilo que pretendo expressar. De todo o modo, a leitura atenta das indicações bibliográficas ao final pode ser de grande valia para aqueles que desejam se aprofundar no que aqui se manifesta.

Para o budismo, há três grandes formas de conceber a natureza do ser humano. Duas dessas formas principais não se atêm apenas ao ser humano, mas alcançam a própria natureza do Ser em geral. A essas três formas fundamentais também correspondem, de modo geral, três tipos ou níveis de ensinamento, ou de comunicação da tradição, ou de formação do ser humano, ou mesmo de compreensão da vida e modos de exercê-la. Essas três grandes formas se expressam em várias tradições de budismo nacional que se espalharam pela Ásia. Para facilitar o nosso propósito, e sem ter a preocupação de fazer uso rigoroso do termo no interior do budismo, irei denominar tais formas, no âmbito desta réplica, de Escolas budistas, as quais, separadamente, incluem tanto uma concepção do ser humano e do mundo e formas específicas de ensinamento e formação espiritual dos seus praticantes. Há que se ter em mente, no entanto, que diversas tradições de budismo nacional, como aquela oriunda do Tibet, por exemplo, preservam e praticam as três Escolas, de modo que elas não são contraditórias ou autoexcludentes, como poderia parecer à primeira vista.

A primeira Escola compreende o ser humano como um ser substancial e separado, dotado de corpo, materialidade, de capacidade

aperceptiva por meio dos cinco sentidos e da mente, de impulsos, de elaboração mental (pensamentos) e de consciência. Segundo tal compreensão, o ser humano é uma organização articulada de todos esses elementos. É portador, portanto, de uma substância complexa mas bem definida que corresponde a sua essência. A essa forma de compreensão, correspondem ensinamentos como as *Quatro Nobres Verdades* e o *Nobre Caminho Óctuplo* que consistem em cultivar ideais nobres, em abster-se de praticar ações negativas e em praticar ações positivas em relação a si e aos outros e, também, em disciplinar e conduzir a própria mente.

À primeira vista, pode-se pensar que a compreensão e ensinamentos dessa Escola sejam triviais. No entanto, apesar de a própria tradição budista considerá-los ensinamentos básicos, há também um consenso entre todas as grandes tradições e linhagens budistas que a compreensão e realização plenas de tal ensinamento só são alcançáveis por um ser completamente esclarecido e liberto de todas as ignorâncias e visões redutoras. Assim, segundo tal compreensão, só quem de fato se compromete e decide trilhar tal caminho vai perceber a própria natureza insubstancial dos objetos e fenômenos a que alude as Escolas seguintes que serão a seguir sumariamente apresentadas. Em outras palavras, aquele que conseguir realizar completamente este nível de ensinamento, terá realizado também os demais níveis e vice-versa.

Para a segunda Escola budista, o modo de compreender o ser humano e todos os demais fenômenos ocorre por meio do entendimento e realização da natureza da vacuidade e de sua luminosidade. Segundo esse entendimento, todos os fenômenos, assim como o próprio “eu”, isto é, o entendimento de nossa identidade e de todos aqueles aspectos ou dimensões constituintes da nossa realidade como ser humano particular, a saber, a consciência, o pensamento, os impulsos, as percepções, sensações e a própria materialidade do corpo físico (no budismo, esses elementos são chamados de *agregados*, ou *skandhas* em sânscrito), tudo isso é compreendido como não possuindo existência intrínseca e, portanto, como vazios. O termo *vazio* tem aqui um duplo significado que consiste em uma afirmação negativa quanto à substancialidade de todos os fenômenos, incluindo nosso “eu” e seus elementos, e, também, uma afirmação positiva que consiste em compreender todos os fenômenos como oriundos da natureza última, a saber, a vacuidade; a luminosidade da natureza última é compreendida, portanto, como o próprio modo de a realidade última se expressar por meio dos fenômenos.

Há um sutra, chamado *Coração da Perfeição da Sabedoria*, ou *Prajanaparamita* em sânscrito, recitado com frequência e reverenciado por

todas as escolas e tradições budistas sem exceção, o qual afirma o entendimento dessa forma de ensinamento do seguinte modo “forma é vazio, e vazio é forma; sensação é vazio, e vazio é sensação; impulso é vazio, e vazio é impulso; formação mental é vazio, e vazio é formação mental; consciência é vazio, e vazio é consciência”. Assim, todos esses aspectos constituintes do “eu” e este mesmo são desprovidos de substância intrínseca e, ao mesmo tempo, de modo inseparável, afirmados como expressão da natureza última.

Assim, diante do questionamento levantado pelo prof. Alexandre a respeito da existência de um *Self* budista, poderíamos responder tanto de forma positiva quanto negativa, a depender do contexto no qual a pergunta surge, e da intenção de esclarecimento da resposta. Assim, considerando a primeira Escola mencionada, poderíamos, sim, dizer que há um *Self* budista e de que há um trabalho formativo e espiritual a ser realizado em relação a ele. Se, entretanto, levarmos em consideração a segunda Escola budista, diríamos, certamente que não há *Self* algum e nem mesmo um caminho para sua formação, pois nada há de substancial. Certamente há um risco de esse tipo de ensinamento ser mal compreendido. Esta também é uma das razões pela qual normalmente esse tipo de ensinamento não é ministrado logo aos praticantes iniciais da tradição budista. Se não há *Self*, nem um caminho que leve a seu esclarecimento, a pessoa pode interpretar tal ensinamento como um reforço de suas inclinações, identificações e caráter constituído. Mas, se assim pensasse e agisse, tal pessoa estaria apenas aceitando sem reservas os traços e elementos constitutivos do seu eu, mas não a totalidade dos fenômenos, nem, menos ainda, os fenômenos que viessem a contrariar frontalmente aqueles aspectos. Não haveria, portanto, em tal atitude, nenhuma abertura plena ao reconhecimento e aceitação da realidade como esta de fato é. Antes de continuar com esta linha de argumentação e extrair todas as possíveis conseqüências em relação aos questionamentos realizados pelos colegas, gostaria de apresentar também sumariamente as linhas gerais da terceira Escola budista, nos termos anunciados.

A terceira Escola do budismo trata da natureza da mente ou natureza búdica presente em todos os seres. Na verdade, seus ensinamento e compreensão são um desdobramento da Escola anterior. Segundo a terceira Escola, a essência de todos os seres é a natureza búdica, quer eles o saibam, quer não. Assim, se todos os seres e fenômenos são expressões da natureza búdica, qual o sentido de buscar ou evitar alguma coisa para alcançar tal natureza? Alcançado e realizado tal entendimento, estaria o praticante apto a ver a perfeição intrínseca em todos os fenômenos. Nesse ponto, toda a luta e conflito cessam. Não há mais necessidade de lutar para deixar de ser o que é,

mas sim de aceitar-se como é. Trata-se, portanto, de perceber a perfeição na imperfeição, isto é, de contemplar plenamente a natureza da mente em todos os fenômenos. Aqui, não há mais vida e morte, nem bom nem mal, mas simplesmente a fruição e aceitação da natureza pura de todos os fenômenos. Assim, o “eu” é visto como uma manifestação da própria natureza última em sua perfeição, assim como todos os demais fenômenos. Que atitude e direcionamento se esperam da mente que tenha atingido de modo integral essa compreensão? Certamente não se tratará de alguém ainda atado a desejos e inclinações egocêntricas, mas as próprias dimensões humanas serão vistas como meios de expressão da natureza búdica, assim como todos os demais fenômenos.

Assim, compreendendo o ser humano e a natureza dos fenômenos envolventes segundo a segunda e terceira Escolas do budismo, a visão do presente, de nossa natureza, da inteireza do nosso ser, assim como a experiência da espiritualidade, tudo isso passa a ser visto e compreendido como expressão da natureza última. Assim, segundo tal entendimento, no que tange à nossa essência mais íntima, nós já seríamos Budas, pois teríamos sua própria natureza. Do mesmo modo, a compreensão clara do presente, e aceitação deste como é, só poderia ser realizada em última instância por um ser capaz de ver claramente a perfeição intrínseca de todos os fenômenos, como expressão da natureza búdica. Tal compreensão e realização são, elas mesmas, unificadoras do nosso ser, ou melhor, elas permitem entender que nossa real natureza sempre esteve unificada; nunca houve de fato separação. Sempre estivemos em casa, e somente nossa ignorância é que nos impossibilitava de ver claramente tal natureza. Nesse momento, percebe-se que a natureza da mente é prévia e também imanente à própria constituição da subjetividade. Assim sendo, a experiência espiritual, respondendo à questão formulada pelo prof. Alexandre, é e não é uma experiência subjetiva, ou, talvez, a experiência subjetiva seja uma expressão da natureza da mente, assim como o são, igualmente, aquelas situações em que a subjetividade não se exerce ou não está consciente de si. Nesse sentido, nada há além ou aquém da natureza da mente, do mesmo modo como nenhuma onda em particular jamais saiu do ou deixou de ser oceano.

Viver assim, respondendo à profa. Betânia, é algo que não mais exige esforço; trata-se de uma vida de confiança absoluta na natureza última de todas as coisas. Trata-se da união perfeita entre dança e dançarino. Obviamente, para a grande maioria dos seres tal estado e realização não estão acessíveis senão de forma parcial e por meio de grande esforço e aqui descobrimos a importância fundamental da compreensão e ensinamento da primeira Escola. Para “voltar à nossa casa”, ou seja, nossa essência original,

da qual na verdade nunca saímos, é preciso nos desidentificar de nosso eu estreito e pequeno definido pelos padrões de nossos pensamentos, consciência, impulsos, percepções e corpo. Obviamente, já é possível compreender que isto não significa negar, condenar ou evitar tais dimensões, mas, sim, entendê-los, aceitá-los e honrá-los como expressões da natureza última, da natureza búdica. Para realizar tal processo de “desidentificação”, é necessário, sim, esforço, mas não porque estejamos fora da natureza última, mas apenas porque ainda não conseguimos compreender que jamais deixamos de ser a natureza última. Via de regra, precisamos aprender que nunca deixamos de estar em casa e, portanto, de fato não há “uma volta para casa”, porque jamais saímos dela; reconhecer isso seria o sentido verdadeiro de “voltar para casa”.

Quando compreendemos claramente nossa natureza desse modo, percebemos a inutilidade da luta para modificar o que somos e passamos a perceber em meio à nossa imperfeição a verdadeira perfeição. Isto não significa justificar todos os atos e atitudes, uma vez que a maioria deles não demonstra ser originária da acuidade de tal visão. Esse entendimento tem por implicação que a pessoa se sente livre para utilizar e exercer suas características e potencialidades pessoais de forma espontânea, com naturalidade, para benefício do mundo, reconhecendo porém suas limitações. Não mais se trata de fazer sacrifícios, mas de viver a vida de acordo com tal natureza, mesmo que aos olhos daqueles que não possam compreender tal ordem de coisas determinadas atitudes possam ser classificadas como sacrificiais. É, portanto, nesse sentido que os ensinamentos gerais do budismo afirmam que só aquele que conseguir cultivar uma completa familiaridade com a natureza última estará em condição de realizar cabalmente os ensinamentos da primeira Escola mencionada, posto que nenhum esforço pode propiciar a realização do Bem final, o que seria autocontraditório. Somente quando alguém se deixa dirigir pelo Bem último é que as suas próprias ações e modo de vida passam a manifestar com naturalidade aquela fonte do Ser.

É de acordo com esse entendimento que compreendo a alusão de Jung ao Self. Há claramente em determinados lugares afirmações de Jung (2004, pp.1-31) que nos levam a associar, sob alguns aspectos, sua compreensão do Self com a natureza última de que fala a terceira Escola de budismo. Assim, quando o referido autor afirma a tendência intrínseca de integração do Self, tal compreensão poderia ser apreendida como a natureza da mente que existe em todo o Ser e que se revela paulatinamente em e para o ser particular. Nesse caso, a ascese pode ser ou não dispensável. Na maioria dos casos, como já afirmado, o movimento de ascese não pode ser

dispensado, porque, como regra geral, estamos fortemente atados a vínculos e formas que ignoram completamente nossa real natureza, de modo que eles não podem facilmente ser superados para que aflore a sabedoria e amorosidade da nossa real natureza. Todavia, em última instância, nossa realização plena nunca poderá ser completada pela ascese, pois o esforço não pode, por definição, gerar o incriado. O esclarecimento mais fundamental virá sempre pela compreensão e aceitação da perfeição intrínseca a todas as coisas. Isto Sidarta Gautama experimentou em seu próprio caminho. Após trilhar, durante anos, um caminho de intenso ascetismo, abandonou-o por compreender finalmente que este não o poderia conduzir à iluminação.

Esta compreensão sobre o efeito limitado do esforço na vida espiritual não isenta a possibilidade de Jung ter eventualmente se enganado e reconhecido como já iluminados elementos do Self ainda inconscientes. Nesse sentido, e também por conhecer infinitamente menos o pensamento junguiano do que o Dr. Aurino, sua crítica me parece imprescindível não só em relação a Jung, mas também quanto a diversos peregrinos da espiritualidade que freqüentemente são levados a se enganar, ao confundirem elementos desconhecidos e exóticos como o aspecto definidor da espiritualidade. Certamente, esta última é algo que transcende, incluindo, todas as experiências subjetivas e o próprio sujeito. No entanto, a vida espiritual e o reconhecimento da perfeição intrínseca ao Ser em cada ente não são aspectos que possam ser alcançados, na condição humana, sem a mediação do sujeito, mesmo quando este vem a reconhecer sua insuficiência. Ao contrário, ao abrir-se a e acolher a perfeição de todos os fenômenos, o sujeito reconhece a própria contingência de si e vê a si mesmo como apenas um ponto do imenso espaço sem fim que constitui o vazio luminoso, e reconhece igualmente, em todas as dimensões de si, o fluxo incessante desse próprio vazio iluminado. Trata-se de perceber-se como uma gota de água no oceano e ver o oceano na própria gota de água que se é. Assim, nem o mundo, como conjunto de fenômenos, nem a mente do sujeito singular possuem existência intrínseca, mas ambos devem sua existência à natureza da mente, ao vazio luminoso que a tudo envolve, e que é concebido na linguagem filosófica ocidental como Ser.

Nesse ponto, talvez fique parcialmente esclarecida a questão levantada pela profa. Betânia a respeito da relação entre Jung e o budismo. Tal relação foi real, e o budismo sempre se configurou como objeto de grande interesse e respeito por parte de Jung, como podemos ver em seus comentários ao Livro Tibetano dos Mortos, e também em alguns artigos sobre a espiritualidade oriental (Cf. JUNG, 1991; 1995, especialmente, nesta

última, a discussão sobre o inconsciente pessoal e suprapessoal). Quanto à discussão entre Buber e Jung a respeito da divindade, pouco posso opinar, porque ainda não li esse texto, o que pretendo fazer o mais breve possível. De todo modo, vejo uma grande aproximação – porém não igualdade – entre a concepção junguiana do Self ou da psique e a compreensão da natureza última do budismo, embora, reafirme, que há diferenças, especialmente no que concerne aos aspectos que o budismo denomina de cármicos (padrões muito sutis de atitudes e reações que jazem incorporados de forma semiconsciente ou profundamente inconsciente no âmbito da mente) e o que Jung chama de aspectos compensatórios do inconsciente, e arquétipos. Desse modo, vejo que a compreensão do que poderíamos chamar de *divindade* no pensamento de Jung se aproximaria muito mais da aceção budista de *vazio luminoso* ou *natureza da mente* do que da concepção de um ser divino da tradição judaica e cristã. Como é sabido, o budismo não concebe a existência de um ser pessoal como divindade suprema. Penso, entretanto, que embora tal discussão seja de grande interesse conceitual e teórico, ela é secundária diante da vida espiritual. Penso que a validade objetiva daquilo que possamos pensar a respeito desses aspectos é sempre muitíssimo limitada, e importa muito mais o modo concreto e apropriado por meio do qual fazemos encarnar em nossas atitudes a inspiração da divindade, seja ela oriunda de um ser pessoal ou não. Com isso, não estou de forma alguma insinuando que a dra. Betânia não tenha consciência desse aspecto, pois sei que o tem, mas apenas enfatizando mais uma vez, especialmente para o leitor desta obra, que, no que tange à espiritualidade, o mais importante não é o modo pelo qual alguém atravessa um rio (a nado, de barco, por uma ponte, etc.), mas, sim, o fato de atravessá-lo. O valor de uma tradição espiritual e de uma compreensão filosófica é o de servir de apoio e orientação aos que se comprometem em trilhar um caminho de sabedoria e compaixão apropriadas; se isto ocorre, elas cumprem sua finalidade.

Quanto à ponderação da dra. Betânia a respeito da possibilidade de todas as pessoas se questionarem ou não sobre o sentido de suas vidas, imagino que a reflexão antecedente já auxilia de certo modo a entender a resposta. Creio, embora obviamente não possa provar tal crença, que toda pessoa, pelo menos uma vez na vida, é levada a pensar seriamente no sentido de sua existência. Admitindo-se que todos são dotados da natureza da mente, é razoável supor que em algum momento, por mais encoberta que esta se encontre devido aos artifícios e hábitos obscurecidos arraigados, tal natureza se fará revelar por algum meio, levando a pessoa a refletir e decidir a respeito. Por mais inautêntica e descompromissada que a vida de alguém

possa ser, acredito ser improvável que jamais venha a ocorrer em sua vida uma situação que provoque tal tipo de reflexão.

No que tange ao comentário da dra. Betânia quanto à proximidade do meu texto à linguagem de cunho psicológico ao tratar da vivência espiritual do êxtase, alegria, sofrimento e dos demais estados mentais, emocionais e corporais, incluindo a possível relação entre a “questão psicológica e a espiritual” e da plausibilidade de distingui-las, além da eventual relação entre práticas meditativas e terapêuticas, gostaria, primeiramente, de ressaltar que considero a linguagem da psicologia tão legítima quanto a da filosofia, da educação, ou de qualquer das outras ciências, para tratar do tema da espiritualidade, assim como as linguagens de todos esses campos também podem ser utilizadas de um modo que torne impossível expressar a compreensão espiritual. No meu entendimento, a espiritualidade não está definida por nenhuma linguagem, ciência, teoria ou reflexão específicas, mas pode se expressar em qualquer um desses campos a depender da atitude e intenção da mente daquele que o faz. As tradições espirituais revelam a riqueza de linguagem e compreensões utilizadas por seus diversos expoentes, de modo adequado e apropriado, de forma que não existe impedimento para que a psicologia também não o possa fazer. Antes de ser algo relativo a campos ou esferas de conhecimento, pesquisa ou reflexão, o que é fundamental na expressão da temática espiritual, em qualquer campo ou modo, são a pessoa, atitude e propósito do próprio cientista, teórico ou estudioso. Nesse caso, as ciências e teorias são instrumentos que o cientista, teórico ou filósofo pode usar para expressar, comunicar ou intervir segundo o que seja adequado à compreensão da espiritualidade.

De modo semelhante, meditação e terapia são técnicas e procedimentos que podem ser muito úteis ao progresso espiritual, de modos distintos. Mas elas não são os únicos instrumentos ou caminhos a serem utilizados. A discriminação a respeito de qual instrumento, técnica ou caminho a ser utilizado encontra sua justificativa diante dos propósitos pessoais, dos problemas ou obstáculos a serem enfrentados e das habilidades cuja aquisição se concebe como sendo necessária. Um praticante espiritual comprometido pode, por exemplo, de acordo com as circunstâncias e finalidades, se submeter a um tratamento terapêutico determinado, de cunho psicológico ou não, assim como pode vir a treinar intensivamente diversos tipos de práticas meditativas, também de acordo com suas necessidades e propósitos. Não tenho condição de tratar em detalhe da relação entre meditação e terapia neste espaço, mas indico fontes bibliográficas que podem esclarecer o tópico em questão (KORNFELD, 2002, pp.225-233;

PREECE, 2006). O importante sempre a considerar, é que a vida espiritual é um processo de abertura pessoal à beleza e aos horrores do mundo, a seus aspectos agradáveis e a suas dores. A espiritualidade é um caminhar ao longo do qual aprendemos que o mundo, incluindo a nós mesmos, é o nosso jardim; nele se encontram todos os elementos que pedem o nosso cuidado e atenção. Muitas vezes, como afirmei em meu texto inicial, determinados obstáculos internos terão que ser conhecidos, aceitos e iluminados pela luz da compaixão, equanimidade e sabedoria. Em alguns casos, as tradições terapêuticas ocidentais terão muito a oferecer àquele que necessitar de tal ajuda e esclarecimento. Há que se ter em mente, de forma muito clara, que nenhum, absolutamente nenhum instrumento, técnica, conhecimento, linguagem, teoria, tradição ou caminho é espiritual em si e por si mesmo. As meditações, por exemplo, podem ser praticadas erroneamente como uma forma de criar um estado de autoabsorção e indiferença em relação à condição dos infinitos seres no mundo, assim como as terapias podem ser exercidas de um modo que venha apenas a fortalecer hábitos, tendências, desejos narcisistas e divorciados do cultivo da sabedoria ampla e aberta que caracteriza a compaixão e a iniciativa útil em relação ao mundo. Assim, resumindo, meditação e terapia podem ambas ser formas e momentos legítimos de exercício da vida espiritual ou podem ser o seu contrário; tudo dependerá do propósito, das circunstâncias, daquilo que está sendo objeto de esclarecimento e dos objetivos que são antevistos como alvo das habilidades que venham a ser cultivadas com a ajuda de tais processos ou instrumentos.

Sobre o questionamento também realizado pela profa. Betânia, como desdobramento do anterior, a respeito da relação entre a sombra, o estado doentio, a terapia e as fases da vida espiritual, gostaria de esclarecer, sendo breve, nos seguintes termos: penso que a nossa verdadeira doença consiste em não reconhecer a nossa real natureza, conforme a segunda e terceira Escolas budistas acima mencionadas. Sempre que o nosso propósito na vida não estiver em sintonia com uma visão sábia, compassiva e abrangente, podemos dizer que estaremos doentes, embora tal doença não deixe de ser compreendida como uma fase da vida espiritual quando temos o olhar adequado para compreender assim. Trata-se de uma doença em que o ente particular não reconhece a natureza do Ser (e, portanto, também do seu Ser) e, por conseguinte, pensa, sente, fala e age de forma estreita, reduzindo sua real natureza aos aspectos construídos e transitórios que, apesar de serem expressões da natureza última, não são, entretanto, reconhecidos como tais. Nesse sentido, podemos dizer que o remédio para tal doença é nossa formação humana, nosso esclarecimento e comprometimento espiritual para ver e reconhecer a natureza pura e perfeita de todos os fenômenos.

Espero ter sido fiel e atencioso aos excelentes comentários e atitudes dos meus interlocutores. No entanto, se algum aspecto não foi suficientemente esclarecido, creio que não há porque nutrir ansiedade – este não é o primeiro nem será o último livro a tratar da temática, além do que não pode haver palavra final sobre este tema.

Bibliografia

- DALAI LAMA XIV. *Dzogchen: A Essência do coração da grande perfeição*. Tradução para o Português: Lúcia Brito. São Paulo: Gaia, 2006.
- JUNG, C. G. *Fundamentos de Psicologia Analítica*. 12ª ed. Tradução: Araceli Elman. Petrópolis: Vozes, 2004
- JUNG, C.G. *Psicologia do Inconsciente*. 10ª ed. Tradução: Maria Luiza Appy. Petrópolis: Vozes, 1995. (Obras completas de C. G. Jung, v.7, t.1)
- JUNG, C. G. *Psicologia e Religião Oriental*. 5ª ed. Tradução: Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. Petrópolis: Vozes, 1991. (Obras completas de C. G. Jung, v.11, t.5)
- KORNFELD, Jack. *Um Caminho com o Coração*. 4ª ed. Tradução: Merle Scoss, Melania Scoss. São Paulo: Cultrix, 2002.
- NHAT HANH, Thich. *A Essência dos ensinamentos de Buda: como transformar o sofrimento em paz, alegria e liberação*. Tradução: Anna Lobo. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- NHAT HANH, Thich. *Transformações na consciência de acordo com a Psicologia Budista*. Tradução: Odete Lara. São Paulo: Pensamento, 2003.
- PREECE, Rob. *The Wisdom of Imperfection: The Challenge of Individuation in Buddhist Life*. Ithaca, NY: Snow Lion, 2006.
- RINPOCHE, Patrul. *Las Palabras de mi Maestro Perfecto*. Tradução: Grupo de Traducción Padmakara. Saint Léon-sur-Vézère, FR: PADMAKARA, 2002.
- TRUNGPA, Chögyam. *O Mito da liberdade e o caminho da meditação*. Tradução: Aníbal Mari. São Paulo: Cultrix, 1988.
- VARELA, Francisco J., THOMPSON, Evan, ROSCH, Eleanor. *Mente Corpórea – ciência cognitiva e experiência humana*. Tradução: Joaquim Nogueira Gil, Jorge de Sousa. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Tradução: Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CAPÍTULO 14

POR UMA PSICOLOGIA INTEGRAL/TRANSPESSOAL

Aurino Lima Ferreira

Agradeço muito aos colegas os comentários sobre o meu trabalho, especialmente por me permitir explicitar com maior profundidade algumas ideias, assim como ampliar nossas conversas sobre a complexa relação da espiritualidade e educação. Recomeço o diálogo com o professor Policarpo, buscando, na medida do possível, apresentar respostas as suas interrogações, mas também trazendo muitas dúvidas. Na realidade penso que teorizar sobre espiritualidade é um caminho de ascese, de dobrar-se sobre si mesmo, revelando o que foi integrado, para consolidá-lo, e sinalizando as muitas sombras a serem iluminadas. A questão inicial do Professor Policarpo, quanto à escolha da Psicologia para dar suporte as minhas reflexões sobre educação e espiritualidade, nos remete a necessidade de retomarmos a crítica a uma psicologia que um dia pretendeu ser a “rainha da educação” (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996; PATTO, 1984), o que justifica a sinalização do Professor Policarpo. Contudo, vejo a importância de deixar explícito que a escolha da Psicologia não teve nenhuma pretensão ou suposição de que esta possa unilateralmente responder a todas as questões do fenômeno educativo, assim como não acredito que nenhuma disciplina, em separado, possa fazê-lo. Ou melhor, dada à natureza dinâmica do humano, não acredito que o fenômeno educativo possa ser esclarecido em sua totalidade, pois ele é aberto e contínuo. E quando se fecha em uma visão não é mais educativo, pois se torna impositivo.

Como destaca Coll (1996, p. 8), o conhecimento psicológico desempenhou um papel relevante na elaboração de propostas pedagógicas e na configuração da teoria educativa. Sendo o início do século XX marcado pelas contribuições em três áreas: as pesquisas experimentais da aprendizagem, o estudo e a medidas das diferenças individuais e a Psicologia da Criança. Graças às pesquisas nestes três áreas a Psicologia da educação aparece como a 'rainha' das ciências da educação, sendo que até a década de 40 há uma forte convicção de que a psicologia da educação irá permitir a pedagogia o alcance definitivo de um estatuto científico. Durante os anos 1950, o lugar de “rainha das ciências da educação” é posto em cheque, principalmente pelos questionamentos da Sociologia e da Economia da educação e outras disciplinas.

Começa-se a duvidar da aplicabilidade educativa das grandes teorias da aprendizagem, elaboradas durante a primeira metade do século XX. Prenuncia-se uma crise que se agrava com os problemas econômicos a nível mundial nos anos de 1975, onde há intensos cortes nas verbas de pesquisas e fica mais evidente que os resultados empíricos acumulados não tiveram repercussões práticas significativas no campo educacional. Dado a complexidade do fenômeno educacional, a década de 70 prenuncia a necessidade de estudos de caráter multidisciplinar, além de que a visão unidirecional da psicologia da educação como uma psicologia aplicada à Educação sofre duras críticas, pois ignorava as características próprias dos fenômenos educativos. Vale, ainda, destacar conforme aponta Goulart (1989) que no Brasil foi à educação que deu surgimento a psicologia, portanto esta última é tributária da primeira.

Assim, desde a década de setenta temos uma psicologia crítica dialogando com a educação no sentido de romper posturas unilaterais e totalizantes. Eu me inscrevo dentro desta tradição psicológica, que considera a psicologia, em especial a psicologia educacional, como uma “disciplina ponte”:

[...] que não se identifica completamente, nem com as disciplinas psicológicas, nem com as disciplinas educativas; ou, para colocá-lo em termos positivos, que participa ao mesmo tempo das características de umas e outras. *Como disciplina psicológica*, a Psicologia da Educação nutre-se das preocupações, métodos e explicações que proporcionam outros ramos da Psicologia Científica. [...] mantendo com os mesmos relações de interdependência e interação. *Como matéria educativa*, A Psicologia da Educação – juntamente com a Didática e a Sociologia da Educação – integra os “componentes específicos” das ciências da Educação, ou seja, o núcleo de ciências cuja finalidade específica é estudar os processos educativos. (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996, p. 14-15)

Com o acréscimo da visão integral da psicologia transpessoal, este modelo de “ponte” da psicologia na sua relação com a educação fica mais explícito, pois como bem sinalizou o professor Policarpo, os “Quatro quadrantes do Kosmos” de Wilber, que são um dos fundamentos básicos da

psicologia transpessoal, destacam e apontam para complexidade humana, indicando que a sua compreensão exige um olhar integral e eu acrescentaria a necessidade um “Pluralismo Metodológico Integral”.

O Pluralismo Metodológico Integral engloba um conjunto de no mínimo oito metodologias: fenomenologia, estruturalismo, autopoiese, empirismo, outopoiese social, teoria dos sistemas, hermenêutica e etnometodologia, que são:

[...] fundamentais e aparentemente irreduzíveis, injunções ou paradigmas para obtenção de conhecimentos reproduzíveis (ou experiências cuja repetição é verificável). A alegação fundamental da teoria integral AQAL é que qualquer abordagem que ignora algum desses oito paradigmas é insatisfatória de acordo com os conhecimentos humanos confiáveis e existentes na atualidade. (WILBER, 2006, p.53)

Partindo da ideia dos “quatro quadrantes do Kosmos”, Wilber (2001, 2002, 2006), destaca que para o estudo do quadrante superior esquerdo (SE), que trata dos aspectos individuais e interiores do indivíduo, as metodologias fenomenológicas e estruturalistas seriam as mais adequadas. Usando a experiência de um “eu” como exemplo, ele destaca que neste quadrante subjetivo (SE):

Esse “eu” pode ser visto de dentro ou de fora. Eu posso vivenciar meu próprio “eu” *de dentro*, neste momento, como a percepção de ser um sujeito de minha experiência presente, uma 1ª pessoa vivenciando uma experiência de 1ª pessoa. Nesse caso, os resultados incluem introspecção, meditação, fenomenologia, contemplação, e assim por diante (tudo resumido como **fenomenologia** [...]). Mas, também, posso abordar esse “eu” *do lado de fora*, como observador objetivo, ou “científico”. Posso fazer essa abordagem em minha própria percepção (quando tento ser “objetivo” sobre mim mesmo, ou tento “me ver como os outros me vêem”), e também tentar fazê-la com outros “eus”, procurando ser científico me

meu estudo sobre o modo que as pessoas vivenciam seu “eu”. Entre as mais famosas dessas abordagens científicas para a consciência do eu estão a teoria dos sistemas e o **estruturalismo** (WILBER, 2006, p. 57, negrito no original).

No estudo do quadrante inferior esquerdo (IE) que tematiza a esfera subjetivo-coletiva, a pluralidade dos sujeitos, o mundo dos valores, as visões de mundo e o *ethos* compartilhado pelos indivíduos, as metodologias sugeridas são a hermenêutica e a etnometodologia. Wilber (Ibidem) destaca que, aqui também, é possível o estudo de um “nós” do lado de dentro ou do lado de fora neste quadrante:

Do lado de dentro, estão as tentativas que você e eu fazemos para nos entendermos neste momento. De que modo você e eu podemos chegar à compreensão mútua sobre qualquer coisa, até mesmo quando apenas conversamos? De que maneira o seu e o meu “eu” reúnem no que você e eu chamamos de “nós” [...] **Hermenêutica** é a denominação geral da arte e da ciência da interpretação do nós. Contudo, posso também tentar estudar esse “nós” *do lado de fora*, talvez como antropólogo cultural, etnometodologista, arqueólogo foucaultiano, e assim por diante (tudo isso está resumindo [...]) como **etnometodologia**). (negritos e itálicos no original)

O quadrante superior direito (SD) expressa a contraparte objetiva e externa ao quadrante superior esquerdo. Trata-se da base atômica, molecular, orgânica, biológica e corpórea, enfim, objetiva com a qual a experiência intencional da consciência interage e se expressa na forma comportamental. A “visão de dentro do organismo” da fenomenologia biológica de Francisco Varela e Maturana são apontados por Wilber (2006, p. 220) como uma grande contribuição no estudo deste quadrante e tem apoiado muitas pesquisas dentro do campo transpessoal.

Quanto às abordagens da zona nº 5 (o dentro de) do indivíduo (no SD), a ciência cognitiva, agora a abordagem mais amplamente adotada por o estudo

da consciência (e daí, indiretamente, da espiritualidade, se o tópico for permitido), é a perspectiva “oficial” da ciência moderna do que é, ou não, real em relação à consciência e seu conteúdo. Entre os teóricos usuais nessa área estão Daneil Dennett, Ray Jacklendoff, Patrícia Churchland, Pal Churchland, Alwyn Scott [...].

O behaviorismo clássico e o behaviorismo autopoietico analisam o organismo objetivo de fora no quadrante superior direito (SD) e as metodologias são amplamente denominadas de empirismo. Um dos grandes problemas com as metodologias neste quadrante é a tentativa de reduzir as experiências subjetivas (SE) aos seus correlatos fisiológicos. Nas pesquisas transpessoais busca-se romper com a hegemonia deste quadrante, não o tornando absoluto, como gostaria o materialismo científico, nem negando-o através de um idealismo, no qual tudo pode ser reduzido a pensamentos. Todo ser-no-mundo apresenta estados de consciência (até estados meditativos) com correspondentes estados cerebrais, sendo impossível reduzi-los um ao outro.

A questão é apenas que a pesquisa sobre a fisiologia cerebral e os estados cerebrais no quadrante SD é um item importantíssimo em uma abordagem integral, sobretudo no que diz respeito à contemplação e aos estados meditativos. Ainda melhor é correlacionar esses fenômenos aos fenômenos em outros quadrantes, que denominamos rastreamento simultâneo. As primeiras pesquisas de rastreamento simultâneo (ao menos nos quadrantes individuais) foram empreendidas com seriedade por Robert Keith Wallace e divulgadas no *Science* em 1970, indicando que a meditação envolvia um quarto estado de consciência com impressões fisiológicas distintas. (WILBER, 2006, p. 213)

As pesquisas usando a tecnologia do EEG, fMRI, PET para analisar fenômenos transpessoais (Ver BEGLEY, 2008; EKMAN, 2008; GOLEMAN, 2003) são consideradas importantes para compor um quadro mais integral do estudo humano. O quadrante inferior direito (ID) tem suas

metodologias apoiadas na teoria dos sistemas dinâmicos e teoria do caos/complexidade, quando olhado de fora, e a autopoiese social, principalmente a desenvolvida por Niklas Luhmann, quando olhada por dentro. Realizando uma reflexão sobre este quadrante, Wilber (2006, p. 225) destaca:

Na melhor das hipóteses, as abordagens do quadrante inferior direito procuram ver o Espírito em 3ª pessoa, ou a manifestação do Espírito em seu modo material, objetivo, de 3ª pessoa. Gaia, Teia da Vida, a Ordem Interligada, o *Système de la Nature* (segundo denominação dos filósofos do Iluminismo), o Grande Sistema de processos mutuamente inter-relacionados – todos esses, admitindo ou não, costumam buscar genuína reverência e adoração do Espírito em 3ª pessoa.

Penso que as oito metodologias que formam o “Pluralismo Metodológico Integral” e as teorias que as sustentam apontam para a complexidade das pesquisas no campo educacional que incluam o estudo da espiritualidade. Requerendo visões transdisciplinares, cada vez mais abrangentes, de maneira a enriquecer esta área emergente. Quanto ao questionamento do Professor Policarpo sobre a ausência de um posicionamento pessoal. Tomo minha escrita, dentro da perspectiva grega antiga de “escrita de si”, na qual o texto transborda meu modo de vida, não sendo, portanto possível separá-los, já que:

[...] a escrita está associada ao exercício de pensamento de duas maneiras diferentes. Uma toma a forma de uma série “linear”; vai da meditação à atividade da escrita e desta ao gymnazein, quer dizer, ao treino em situação real e à prova: trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho em realidade. A outra é circular: a meditação precede as notas, as quais permitem a releitura que, por sua vez, relança a meditação. De qualquer modo, seja qual for o ciclo de exercício em que tome lugar, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a áskesis: a saber, a elaboração dos discursos

recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação (FOUCAULT, 1992, p. 134).`

Contudo, procurarei deixar mais claro meu posicionamento sobre minha concepção de espiritualidade e a presença de estágios de desenvolvimento, pois considero com o Professor Policarpo, que esta seja uma tarefa importante em nosso diálogo. Minha visão de espiritualidade se põe dentro da perspectiva de uma espiritualidade integral, uma espiritualidade que inclui ascensão e descensão, imanência e transcendência sem separatividades, mesmo consciente das dificuldades de expressá-las no mundo vivido. Uma espiritualidade que se revela no mundo vivido a partir de um movimento espiralado de recuos e avanços, de luz e sombras, de tentativas de desdobrar e integrar as múltiplas dimensões do Ser. Uma espiritualidade que se revela nos gestos e que se confunde com os próprios fins da formação humana: a humanização.

Uma espiritualidade que revela a brincadeira de esconde-esconde do Espírito em suas múltiplas manifestações. Uma espiritualidade que se faz graça e dom, expressando amor, liberdade e compaixão no encontro com o outro, que em última instância é a presença do próprio Espírito sempre ali. Uma espiritualidade que cuida e deixa-se cuidar, aprendendo e desafiando-se em manter a abertura ao encontro e a presença de todas as manifestações possíveis. Uma espiritualidade que ri e chora, que se faz corpo, vida e morte. Penso a espiritualidade em dois movimentos: um relacionado à dimensão relativa e outro a dimensão absoluta. No movimento relativo, temos o espírito (com o “e” minúsculo) como o fundamento causal último e mais interno da espiral das dimensões do “Grande Ninho do Ser e do Saber”, já no movimento absoluto, temos a Espiritualidade como a base não-dual que permite o surgimento de todos os fenômenos (da dimensão física ao espírito), incluindo, portanto, todas as dimensões da espiral do Ser.

Penso que a noção de estágios no estudo da espiritualidade pode ser útil no campo educacional. Primeiro, porque temos um conjunto de teorias e pesquisas psicanalíticas, cognitivistas e transpessoais que apontam à presença de estágios no processo de desenvolvimento humano. Habermas (1990, p.16), por exemplo, indica que as teorias psicológicas já recolheram evidências suficientes da presença de estágios no desenvolvimento. Em segundo lugar, a organização de situações intencionais de ensino/aprendizagem se beneficia de um modelo de desenvolvimento que indique as etapas do processo formativo. Contudo, penso os modelos de desenvolvimento, com seus respectivos estágios, como mapas sinalizadores

do território, não devendo ser confundidos com o próprio território. Assim, os modelos de estágios devem ser tomadas como indicadores, constructos teóricos historicamente determinados que buscam apontar padrões de constância de determinados fenômenos, e não modelos que determinam o mundo fenomênico.

Em minha percepção a Espiritualidade escapa qualquer tentativa de enquadrá-la rigidamente, o que não nos impede de seguir os seus rastros. Assim, os estágios são rastros deixados pelo Espírito, neste processo de desvelar sua face sempre presente. E seguindo rastros poderemos encontrar saídas mais saudáveis para nosso existir.

Quanto à presença de estágios no processo de desenvolvimento espiritual, um trecho de Nagarjuna (THURMAN, 1976 apud VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 253), pode nos ajudar a perceber como os processos formativos requerem metáforas que nos aponta a presença de estágios.

Assim como o gramático leva uma pessoa a estudar gramática;

Um Buda ensina de acordo com a tolerância de seus alunos; A alguns, ele estimula a abster-se dos pecados, outros a fazer o bem, A alguns a confiar no dualismo, outros no não-dualismo;

E a alguns ele ensina o profundo, O atemorizante, a prática da iluminação, Cujá essência é o vazio, que é a compaixão.

Ensinar de “acordo com a tolerância de seus alunos” implica considerar a presença de níveis diversos de desenvolvimento, portanto de possibilidades diferentes de aprendizagem. Assim, penso que é útil a inclusão de estágios no processo de estudo da espiritualidade, desde é claro que não os tememos como apriorios fixos, mas sim, como possibilidades potenciais que podem ser estimuladas no processo formativo.

Quanto aos gráficos apresentados no meu texto sobre as concepções de espiritualidade e suas repercussões nas diversas áreas da vida humana.

Defendo com Wilber a presença, no mundo fenomênico, das cinco definições de espiritualidade, contudo assim, como este autor, considero a hipótese de que uma Espiritualidade Madura seria caracterizada pelos “estágios mais elevados (transpessoais) alcançados em uma ou mais linhas de desenvolvimento”, sem contudo desprezarmos a presença das outras concepções.

Quanto a presença de uma linha de desenvolvimento exclusivo para a espiritualidade, isto já foi apontado por Fawler como possível e mostrou-se didaticamente útil, contudo o gráfico destacado pelo professor Policarpo, de fato apresenta uma concepção “que supõe que a espiritualidade seja dada pelo nível mais elevado de uma ou várias linhas de desenvolvimento tenha que também admitir a própria espiritualidade como uma dessas linhas”, neste caso a montagem do gráfico ficou por minha conta, não sendo necessário a presença da linha de desenvolvimento espiritual, ou seja, não “há claramente um argumento que se contradiz por superposição”. Acrescentei a espiritualidade como uma linha de desenvolvimento do gráfico para indicar a necessidade de trabalharmos com uma definição mais clara de espiritualidade, contudo ela pode ser excluída.

Nos textos de Wilber (2006, p. 133) há uma defesa em consideramos a várias definições de espiritualidade, contudo o autor é claro quando afirma que o ápice da espiritualidade seria a “realização da unidade com todos os principais estados e estruturas existentes em qualquer momento dado na história” (Idem, p. 309), ou seja deveríamos considerar na reflexão da espiritualidade o grau de integração ou realização das várias dimensões do ser naquele momento histórico.

Estou plenamente de acordo com o Professor Policarpo quanto ao fato de “que uma ação espiritual não se caracteriza apenas pelo estado de consciência”. Na teoria wilberiana os estados de consciência devem tornar-se estruturas estáveis, de maneira que a entrada em um nível específico de consciência produz uma alteração em todo o ser. Quando alguém está operando em um nível específico de consciência, seus pensamentos, sentimentos e suas corporeidade refletem este nível, por exemplo, uma pessoa operando no nível pré-convencional, terá seus pensamentos, sentimentos e corporeidade marcado por esta vivência. Mesmo que esta pessoa tenha uma experiência de “pico”, pelo uso, por exemplo de um alucinógeno, e acesse experiências de nível pós-convencional, suas interpretações da experiência serão feitas a partir do nível pré-convencional que é sua estrutura mais estável naquele momento.

Wilber considera a possibilidade de movimentos regressivos no processo de desenvolvimento da estrutura da personalidade. Quando isto ocorre temos um retorno da consciência ao “modus operandi” daquele ponto de fixação que a regressão conduziu. Este fenômeno pode ser visto mais claramente em pessoas que estão vivenciando um surto psicótico, e que passam a expressar um comportamento infantil, no qual seus pensamentos, sentimentos e sua corporalidade voltam a operar a partir do princípio do prazer. Por fim, concordo plenamente com o Professor Policarpo de “que as

diferenças e necessidade de esclarecimento apresentadas não impedem” nossa concordância com a finalidade e a expressão do desenvolvimento espiritual na educação, bem como pudermos-nos questionar mutuamente, desvelando nossos saberes e ignorâncias, revela o alto grau de confiança e os efeitos de uma educação integral sobre nosso ser, pois indica a presença do Espírito em nossos atos pedagógicos.

Retomo o diálogo com o Professor Ferdinand, concordando que o debate entre Heráclito e Parmênides apresenta, de forma embrionária, alguns dos conflitos que se desdobrarão ao longo da história, uma vez que dessas concepções de mundo, passa-se a exigir teorias e métodos que ora o apreenda em seu movimento e ora o exponha em seus aspectos constitutivos. Não temos a mínima pretensão de resolver este conflito, contudo penso que uma espiritualidade integral deve integrar o melhor do pré-moderno, do moderno e do pós-moderno. Não vejo que ampliando alguns aspectos da metafísica e da tradição, seja preciso “negar a espiritualidade”. Primeiro, porque, como destaca Wilber (2006, p. 257):

[...] os grandes sistemas metafísicos foram, em última análise, estruturas interpretativas que os sábios deram às suas experiências espirituais. Esses esquemas, como a Grande Cadeia, eram interpretações de experiências de vida – não eram grades ontológicas, rígidas, fixas, válidos para toda a eternidade. Se, por exemplo, eu questionar a adequação de algumas dessas **interpretações**, não estou questionando a **autenticidade das experiências ou percepções** dos grandes sábios. (Destaque no original)

Neste sentido, abro o debate, apresentando alguns problemas que gostaria de dialogar com o Professor Ferdinand. O primeiro problema - quer seja na Grande Cadeia do Ser, quer seja no modelo das cinco dimensões básicas do professor, os níveis mais elevados do que a matéria, no caso do modelo do professor do que a “*dimensão física*”, são meta-físicos, além do físico.

O problema é que se pegarmos a dimensão física, que inclui “o cérebro humano como uma entidade material complexa. Isso significa, de acordo com os sistemas metafísicos, que os sentimentos de um verme (que estão no nível 2 [ou *dimensão emocional*]) estão em um nível superior de realidade do que o cérebro humano (que está no nível 1 [ou dimensão

física])” (WILBER, 2006, p. 267). Isto se apresenta problemático, e indica que a “relação de consciência humana e neurofisiologia humana não é óbvia (nem mesmo existente) para a fenomenologia introspectiva (isto é, para meditação ou contemplação), que significa que itens como dopamina, serotonina, sinapses, ciclo de Krebs, regulação hipotalâmica, e assim por diante, não eram do conhecimento dos antigos.” (Idem, p. 267). De maneira que uma espiritualidade integral precisa indicar o lugar destas contribuições da ciência para o estudo da espiritualidade.

O segundo problema – com o advento da pós-modernidade e das contribuições da etnometodologia, contextualismo cultural, sociologia do conhecimento, entre outras disciplinas, ficou evidente que “grande parte do que os antigos sábios consideraram verdades metafísicas absolutas eram, na verdade, culturalmente moldadas e condicionadas.” (ibid, p. 282). O que não invalida a presença de verdades trans-culturais. “Significa apenas que identificá-las exige muito mais cuidado do que a metafísica imaginou; e que grande parte dessa identificação tem de ser feita com metodologia de pesquisa, não metafísica especulativa” (Ibid, p. 282).

Estes problemas, além das novas visões da física quântica sobre a matéria, precisam ser considerados quando da discussão sobre a necessidade de ampliarmos a metafísica e revermos as posições da tradição. Abro um espaço maior para tentar explicitar a visão budista da clara luz e daquilo que é “permanente” nesta visão.

Os discursos proferidos pelo Buda a respeito das quatro nobres verdades, de fato, apontam para uma superação da ignorância, o que, a princípio confirma a existência de algo substancial. No entanto, é necessário analisar essa mesma questão à luz do que o Buda, na Segunda volta do Dharma, chamou de percepção do Vazio (Shunya) ou Vacuidade (Shunyata). O Sutra do Coração da Prajnaparamita - um dos discursos proferidos pelo Buda – na verdade um dos únicos discursos em que o Buda não utiliza de palavras, dado que se desenrola um diálogo entre Avaloktshvara (manifestando a compaixão) e Shariputra (revelando a Sabedoria) acerca da natureza vazia dos fenômenos, - traz consigo esta questão da percepção da vacuidade que é um dos eixos axiais do budismo.

Quando falamos do Vazio não nos remetemos a não-existência de coisas ou acontecimentos, que acabaria nos incitando a adotar uma postura niilista. Não deveríamos pensar na vacuidade como uma entidade externa que exerce influência sobre os objetos. Nem, ainda, como alguma coisa que falta a ser ou completar, como um copo vazio ou uma folha em branco. Deve-se, sim, entender esse vazio dos fenômenos como vazio de existência

intrínseca. Devemos compreendê-la, portanto, a partir de um propósito que se manifesta na sua natureza dependente.

Ao analisarmos de forma cuidadosa como nascem nossas identidades ou formas, por exemplo, observamos que elas surgem em dependência de outros fatores, veiculados, desta forma, a determinadas causas e condições. De forma concreta, só podemos conceber a ideia de “filho” dado o construto de “pai” ou “mãe”. Do mesmo modo, o corpo só pode ser concebido como corpo, não pelo corpo em si mesmo, mas por constituintes que denominamos “não-corpo”, como os braços, as pernas, a cabeça e etc. Ainda assim, não poderíamos reduzi-los às suas partes, uma vez que o braço por ele mesmo é insuficiente para dar conta deste agregado de causas e condições que denominamos “corpo”.

Nesse sentido, quando digo: “o corpo é vazio”, não postulo a não-existência do corpo, pois o percebo e o vivêncio como instrumento para interagir com os outros e o meio e como um modo de ser. Dizer “o corpo é vazio” é compreender que não podemos falar de um corpo independente ou autônomo de fenômenos outros, mas que surge em função de determinadas causas e condições, existindo, apenas, pela sua relação com fatores outros. O que quero dizer é que na esfera do Vazio, o corpo é vazio, mas se você tentar jogar o corpo contra a parede com certeza vai se dar mal, porque sentirá dor e esta experiência é suficiente para provar a existência tanto da parede quanto do corpo. A partir desta perspectiva, nem a “doutrina do vazio” descaracteriza a existência de formas, coisas e acontecimentos, nem esta última invalida a noção de Vacuidade.

Isto é possível quando passamos a considerar a noção de duas verdades: a relativa e a absoluta. Shantideva, em um dos célebres textos do budismo Mahayana, o “Bodhicharyavatara”, no nono capítulo, quando discorre sobre a sabedoria, as define na seguinte estrofe:

Relativa e absoluta
As duas verdades são essas
A absoluta não está ao alcance do intelecto
Porque o intelecto está enraizado na relativa
(SHANTIDEVA apud GYALSTO, 2006a, p. 41).

Torna-se importante a compreensão dessas duas verdades para a compreensão de shunyata e consequentemente da realidade. Por quê? Porque dentro desta “concepção” não se nega a existência de formas, dado que temos experiências válidas. No entanto, essa visão das duas verdades ainda considera que, “O fato de termos experiências válidas e diretas dos objetos

não significa que essas coisas e acontecimentos experimentados têm existência objetiva intrínseca” (GYALSTO, 2006a, p. 70).

O que se torna evidente nessas definições é que não precisamos adotar posturas niilistas frente à doutrina do Vazio, abandonando nossos compromissos e responsabilidades. Como se a meditação sobre a vacuidade fosse um tipo de fuga que desembocaria no que Morin (2003) chamou de “recusa em enfrentar a complexidade”. Ao mesmo tempo, evita o extremo do substancialismo, uma vez que, apesar de aceitar a existência de formas discute a maneira através da qual os fenômenos se mostram a nós, desconsiderando nesta discussão a característica independente das formas. As reflexões do professor Ferdinand sobre as formas patológicas de vivência da espiritualidade são um bom exemplo do que pode ocorrer quando há uma má compreensão destes processos.

Qual o objetivo, portanto, de cultivarmos uma genuína compreensão da doutrina do Vazio? S.S. o XIV Dalai Lama, Gyalsto (2006a), diz que a finalidade de desenvolvermos este insight é a de tornarmo-nos capazes de cultivarmos relações saudáveis, corretas e significativas – no nível fenomênico (imanente). Insistimos em revelar a importância de considerarmos as definições das duas verdades. Por quê? Porque a compreensão das duas verdades traz consigo um requisito básico, qual seja o entendimento de que:

A análise da natureza última da realidade só pode ser feita com base no terreno sólido da compreensão de como as coisas funcionam no mundo fenomênico da realidade convencional (GYALSTO, 2006a, p. 46).

Neste ponto a verdade relativa está relacionada ao nível convencional, fenomênico. Nesta experiência convencional não se pode negar a existência de uma ignorância fundamental ou causal; e, conseqüentemente, a experiência de sofrimento e dor. Na experiência extraordinária, contudo, por está ligada à verdade absoluta não oferece espaço para dualidades de “eu” versus “outro”, “apego” versus “aversão”, e portanto estamos além do sofrimento, dado que neste estado transcendemos a ignorância fundamental que sustentava uma percepção ilusória da realidade. Foi a partir deste cenário que o Buda, após oferecer o discurso das quatro nobres verdades, disse:

Os sofrimentos são para serem reconhecidos, mas não há nada para ser reconhecido. As causas de sofrimento são para ser abandonadas, mas não há nada a ser abandonado. A cessação é para ser efetivada, mas não há nada a ser efetivado. O caminho é para ser meditado, mas nada há a ser meditado (GYALSTO, 2003, p.164).

Desta forma o Buda explicita as duas verdades. Diante disto, qual o objetivo do Buda com o discurso das Quatro Nobres Verdades? Se as experiências são destituídas de natureza intrínseca, como pode as Quatro Nobres indicar que os fenômenos apresentam tais características como permanência e capacidade de nos satisfazer?

Os madhyamikas (GYALSTO, 2006b) refutam esta questão argumentando que a motivação do Buda em seu primeiro sermão público explicitado pelas quatro nobres verdades foi o de incitar-nos a desenvolver o insight da percepção do vazio, superando nesse sentido o apego à permanência dos objetos e a ligação à existência samsárica (existência imanente). Desta forma, o ensinamento das Quatro Nobres Verdades não contradiz a doutrina do vazio. Estas duas verdades – relativa e absoluta – refletem os dois primeiros giros da roda do dharma. Abarcando os três giros da roda do dharma, o Buda pronunciou a seguinte frase: “A mente é desprovida de mente. Pois a natureza da mente é clara luz.” Com o termo “a mente” no início da frase, O Buda aponta seu primeiro discurso; Os ensinamentos referentes às Quatro Verdades Nobres. O restante da citação ainda na primeira linha - “é desprovida de mente” – abrange a totalidade dos sutras de sabedoria e a doutrina do vazio, reconhecido como o segundo giro da roda do dharma. Ainda sobre esta primeira linha da citação, S.S. O Dalai Lama, Gyalsto (2006b, p. 136) diz que,

Se interpretássemos o sentido de “a mente é desprovida de mente” como significando que a mente não existe em absoluto, isso contradiria nossa experiência direta. Temos uma experiência de nossa própria mente, nós a sentimos, e estamos cientes de sua presença. Portanto, temos que buscar um sentido mais profundo para a afirmação de que a mente é desprovida de mente. É nesse ponto que o entendimento das duas verdades se torna crítico.

A segunda linha - “Pois a natureza da mente é clara luz” - abarca os ensinamentos do terceiro giro da roda do dharma, mais especificamente, o significado da natureza da mente, a mente fundamental e inata de clara luz. Aqui o Buda declara a primazia do pináculo de todos os yantras, os ensinamentos relativos ao Yoga Tantra Superior, onde o eixo central é a realização da mente fundamental e inata de clara luz. Discutiremos, pois, esta questão a luz deste ensinamento, mais especificamente nos ensinamentos do Dzogchen, dado que o Dzogchen é por si mesmo a prática de clara luz.

Tendo os ensinamentos do Dzogchen como suporte, é dito nestes ensinamentos que *rigpa* e a *mente fundamental e inata de clara luz* podem ser entendidos como a mesma coisa. *Rigpa* normalmente abarca diferentes terminologias, mas comumente é utilizado para se fazer distinções entre os termos *rigpa* e *marigpa* – percepção pura e ignorância, respectivamente. Ou ainda, *sem* (mente ordinária) que ousaremos chamar mente imanente e *rigpa* (mente transcendente). Esta distinção parece ser mais apropriada dentro deste cenário de discussões. Estas duas palavras tibetanas refletem as formas de percepção que temos da realidade. Signer e Cruz (2008, p.23) diz que “*Rigpa* significa clara luz, conhecimento, o conhecimento da natureza da mente”. *Marigpa* é tido como a percepção ilusória que temos da realidade, quando acreditamos na substancialidade das experiências fenomênicas.

Essa clara luz, no Dzogchen, é chamada de *rigpa*, o nível mais sutil de consciência que está sempre presente independente dos níveis mais grosseiros de consciência e que por ter esta qualidade de continuidade tudo abarca. No Mahamudra (grande selo) esta mente fundamental e inata de clara luz, *rigpa*, no Dzogchen, é uma percepção unificada que se manifesta através de uma experiência vívida interna que se apresenta de determinada maneira dependendo da pessoa.

No *Dzogchen*, *rigpa* é descrita como possuidora de três características: é pura presença, é a presença que espontaneamente produz a aparência, e responde amorosamente ao mundo de maneira compassiva. (SIGNER E CRUZ, 2008, p.30).

Ou seja, *rigpa* é luminosa e contínua, não-produzida. Está sempre presente e ainda assim é afixável uma vez que é dotado da qualidade da luminosidade. *Rigpa*, ou a mente fundamental e inata de clara luz é como o espaço. “O espaço é vazio e luminoso. Porque ele é vazio, nada existe, ainda assim por ser luminoso, tudo surge a partir dele.” (FREMANTLE, 2005, p.

259). Pela qualidade da luminosidade a mente fundamental e inata de clara luz não é imóvel. A característica primeira da imobilidade é a impossibilidade de fazer surgir e iluminar objetos. A mente fundamental e inata de clara luz é, portanto, afixável. Neste ponto, a questão central é: a mente fundamental e inata de clara luz é dependente ou independente de causas e condições específicas? Se não depende destas causas e condições, como pode ser ela vazia de existência intrínseca?

De fato, em muitos textos encontrar-se-á menção de que a mente fundamental e inata de clara luz não é produto de causas e condições específicas. Devemos entender esta característica através da qualidade da continuidade de rigpa. Rigpa opera dentro de um *continuum*, que sempre está presente; que é sem começo e, portanto, sem fim. A mente fundamental e inata de clara luz “é um *continuum* sempre-permanente da mente, inerente em nós. Desse ponto de vista, é chamada ‘não-produzida’”. Ainda assim, continua S.S. O Dalai Lama, Gyalsto (2006b, p.158),

Temos que sustentar que, por possuir continuidade, a mente fundamental e inata do presente – esse instante de consciência presente – vem dos momentos anteriores.

O que se quer dizer é que por se transformar naquele tipo de sabedoria, parafraseando Gyalsto (2006b, p. 158), a mente fundamental e inata de clara luz deve ser considerada um estado de percepção; haja vista que “é impossível que qualquer coisa que não seja percepção por natureza se transforme em um estado de percepção”.

Somente a partir deste cenário podemos dizer que rigpa ou a mente fundamental e inata de clara luz – por ser um estado de consciência, ainda que sutil – é fabricada de forma causal. O importante aqui é não tomar a clara luz como um ente externo ou uma entidade que é tomada como nosso objeto de meditação. A clara luz é um estado que se manifesta de forma viva e ativa quando enfatizamos a dissolução dos níveis grosseiros da mente. Neste ponto, a ação é livre de pré-julgamentos uma vez que não agimos movidos pela energia do samsara, mas estando nele, agimos movidos pela energia da sabedoria auto-surgida, que é o próprio rigpa essencial, a mente fundamental e inata de clara luz. Assim, a experiência de rigpa (clara luz) é a prática de Liberdade por excelência. Vista a partir deste ponto de vista, a mente fundamental e inata de clara luz não apresenta nenhum aspecto que a categorize como misteriosa. É apenas essencial. E por isto tão difícil de ser reconhecida. Pois não se limita à ênfase nos processos de pensamento

intelectivo, mas exige uma conversão do coração. Conversão esta que nos capacita a aprofundar nossa percepção acerca da realidade última.

Concordo com o Professor Ferdinand que a inclusão do seu modelo de multidimensionalidade e a sua possível relação com o de Wilber requer “um estudo comparativo mais detalhado para sustentar essa aproximação”. Minha intenção ao situar as aproximações foi apenas destacar que autores diversos montaram um sofisticado sistema que se assemelha a milenar “Grande Cadeia do Ser”. Fica a sugestão da pesquisa comparativa, e quem desejar inicia-la eis uma citação de Wilber (2001, p. 52) que pode ajudar na comparação.

Matéria significa o universo físico, como aparece em nosso próprios corpos físicos (isto é, aqueles aspectos de nossa existência cobertos pelas leis da física); e tudo o mais que queremos dizer com a palavra “matéria” significa, neste caso, a dimensão com a menor quantidade de consciência (alguns diriam sem consciência; a escolha é sua). *Corpo*, neste caso, significa o corpo emocional, o corpo “animal”, sexo, fome, energia vital e assim por diante (isto é, os aspectos da existência estudados pela biologia). *Mente* é a mente racional, racionalizante, lingüística e imaginativa (estudado pela psicologia). *Alma* é a mente mais elevada ou sutil, a mente arquetípica, a mente intuitiva, e a essência ou indestrutibilidade de nosso ser (estudada pela teologia). E o *espírito* é o topo transcendental do nosso ser, a nossa Divindade (estudada pelo misticismo contemplativo). De acordo com o hinduísmo vedanta, cada pessoa é composta de cinco “invólucros”, ou níveis, ou esferas do ser (os koshas), muitas vezes comparados com uma cebola, de modo que, à medida em que tiramos as camadas externas, encontramos cada vez mais a essência. A mais baixa (ou menos exterior) é chamada de *annamaya-kosha*, que significa “o invólucro feito de alimento”. Essa é a esfera física. A seguir vem a *pranamayakosha*, o invólucro feito de prana. Prana significa força vital, bioenergia, élan vital, libido,

energia emocional-sexual em geral – a esfera do corpo emocional (termo que preferimos utilizar). A seguir é o *mnomayakosha*, os invólucros de manas, ou mente – racional, abstrata, lingüística. Para além desta, está o *vijnamayakosha*, o invólucro da intuição, a mente superior, a mente superiro, a mente sutil. Finalmente, temos o *anandamayakosha*, o invólucro feito de ananda, ou o êxtase espiritual e transcendental.

No que diz respeito ao Trans-racional na linha de desenvolvimento cognitivo, buscarei expor brevemente os caminhos das pesquisas nesta área. O primeiro ponto implica a necessidade de ampliarmos a noção de cognição. Segundo Wilber (2006, p. 148-149):

“cognição” deriva do radical gni (co-gni-ção), e esse gni é o mesmo que gno, que é o mesmo radical de gno-se, ou gnose. Assim, **cognição** é **co-gnose**, ou o co-elemento de gnose e percepção não dual. [...] Em sânscrito, esse gno aparece como jna, que encontramos tanto em prajna quanto em jnana. Prajna é a percepção minuciosa suprema, necessária para o despertar total de gnose (pra-jna = pro-gnose), e jnana é gnose pura. Mais uma vez, a cognição como co-gnose é a raiz do desenvolvimento necessária ao despertar completo de gnose, de jnana, de percepção libertadora não dual. [...] os teóricos do desenvolvimento consideram a cognição como **a capacidade de assumir visões**. Dramatizar, ou assumir a visão de outrem, é algo que podemos fazer apenas mental ou cognitivamente. Podemos sentir apenas nossos sentimentos; porém, cognitivamente, podemos assumir o papel de outros ou, mentalmente, nos colocarmos em seu lugar (e então podemos sentir os sentimentos deles ou empatia em relação ao ponto de vista deles). Assim, o **desenvolvimento cognitivo** é definido como um **aumento no número de outros com quem podemos nos**

identificar e um aumento no número de visões que podemos assumir (Destaques no original).

Quanto à presença de estágios cognitivos para além do nível formal, Wilber (2002, p. 41), destaca:

Tão importante quanto a racionalidade formal, [...], é a existência de estágios ainda mais elevados, pós-formais, de cognição – ou uma razão superior – que leva em consideração um número ainda maior de perspectivas (perspectivas de quarta e de quinta pessoa, de acordo com Cook-Greuter). Reunir perspectivas múltiplas, ao mesmo tempo em que não se privilegia excessivamente nenhuma delas, é o que Gebser chama de consciência integral-perspectival, que envolve um aprofundamento ulterior da consciência mundicêntrica e pós-convencional. Há um consenso geral a respeito do fato de que esses desenvolvimentos pós-formais (ou de visão-lógica) têm pelo menos dois ou três estágios principais. Ao superar o estágio do formalismo (ou formop) abstrato universal, a consciência ingressa, em primeiro lugar, numa cognição da relatividade dinâmica e do pluralismo (visão-lógica inicial) e, em seguida, numa cognição da unidade, do holismo, do dialeticismo dinâmico ou do integralismo universal (visão-lógica intermediária a final), [...].

Ele considera estes estágios pós-formais, por mais holísticos que se apresentem, como ainda dos domínios mentais. Apresentando os modelos de Sri Aurobindo e Charles Alexander como representativos do desenvolvimento propriamente transracionais da cognição. Aurobindo, por exemplo, não hesita em usar termos cognitivos para designar quase todos os seus estágios: mente superior, mente iluminada, sobremente, supermente e assim por diante. No que diz respeito ao transpessoal na linha afetiva, “temos afeto pré-convencional (por exemplo, raiva narcisista), afeto convencional (sentimento de pertencer), afeto pós-convencional (preocupação global, amor universal) e afeto pós-pós-convencional (ananda,

amor-bem-aventurança transcendental” (ROTHBERG; KELLY, 2005, p. 361)

Como destaca o professor Ferdinand acerca da discussão sobre a “Grande cadeia do ser”, no modelo de Wilber as dimensões seguintes “incluem as anteriores” e as transcendem num movimento de complexificação, no qual uma dimensão não pode ser reduzida à outra, mas se encontram irremediavelmente interligadas. Quanto a afirmação de que “nem todas as partes incluem o todo”, já expressei minha discordância quanto a divisão que o professor Ferdinand faz entre dimensões imanentes e transcendentais, apontando para a base não-dual que sustenta todas as dimensões, de forma que o Todo (Espírito não-dual) tem que incluir o todo (as dimensões do físico ao espiritual) ou ele não será Todo, assim como cada uma das cinco dimensões (expressão manifesta do Todo) contém o Todo. Este é um princípio do holografismo da física quântica e da interdependência do Budismo.

A senda do Ascenso da Parte para o Todo é a senda da sabedoria. A sabedoria faz com que, por trás de todas as formas e fenômenos diferentes, resida o Todo, o Bem, O Vazio inqualificável, contra os quais todas as formas são consideradas ilusórias, rápidas, instáveis. A sabedoria é o retorno da parte ao Todo. No Oriente, prajna, ou sabedoria, Diz que a Forma é o Vazio. A Senda do Descenso, ao contrário, é a senda da compaixão. Ela faz com que o Todo realmente se manifeste como a Parte, logo, todas as formas devem ser tratadas igualmente, com delicadeza, compaixão, misericórdia. A Compaixão ou Bondade é, de fato, o mecanismo da manifestação. O Todo se manifesta com a Parte, através de um infinito ato de compaixão e atenção. A Compaixão toca toda a manifestação com atenção e uma delicada admiração. No Ocidente, *Karuna*, ou compaixão, diz o Vazio é a Forma. Então, temos: a sabedoria faz com que a Parte seja o Todo, e a Compaixão faz com o Todo seja a Parte. Ou, como no Oriente: o prajna faz com que a Forma seja o Vazio; *Karuna* faz com que o Vazio seja a Forma. (WILBER, 2001b, p. 294-295).

Nesta perspectiva, o Eros ascendente e a Ágape descendente, a transcendência e a imanência se tocam movidos pelo amor. Como podemos perceber da citação de Wilber (Ibid, p. 295):

A questão histórica principal em tudo isso é que, com os grandes sistemas não-duais de Plótino, no Ocidente, até Nagarjuna, no Oriente, verificamos uma ênfase *em se equilibrar e integrar esses dois movimentos*. A corrente de sabedoria *Ascendente* ou *transcendental*, ou Eros, ou *prajna*, deve ser contrabalançada coma corrente *Descendente* ou *imamente* de compaixão ou Ágape, ou *karuna*; a união dos dois, a união entre o Todo e a Parte, o Vazio e a Forma, a Sabedoria e a Compaixão – *a união no coração não-dual da Experiência única é a causa, a meta e o princípio da genuína espiritualidade* (Destaques no original).

Quando Wilber fala de “hólon potencial”, ele está se referindo a noção ampliada de estrutura como um “padrão holístico”, uma configuração organizada, padronizada e relativamente estável que vemos presente nas dimensões da grande cadeia do ser.

Quanto às bases teóricas que orientam a formação de educadores holísticos da comunidade do Coque, vejo-as como mapas transitórios, apenas sinalizadores para compor uma visão norteadora, contudo o cultivo de um bom coração e a possibilidade de aprendizagens mútuas no mundo vivido tem sido o ponto central da prática pedagógica neste grupo. Uma prática que tem revelado nossas luzes e sombras, abrindo-nos para possibilidade de olharmos os lugares que nos assustam, de curarmos feridas e acima de tudo de apontar a profundidade do ato pedagógico presente no ENCONTRO. Não vejo nenhuma utilidade nestas bases teóricas em si mesmas, pois elas surgem da demanda das relações, portanto estão sujeitas a alterações e ampliações. Elas são meios hábeis para promover um dobrar-se sobre si mesmo em busca da face do Espírito, que brinca e dança de esconde-esconde em todas as dimensões.

Pretendo que o diálogo com o professor Ferdinand se amplie cada vez mais, de forma a podermos esclarecer nossos referencias, contudo deixo

claro minha profunda admiração e respeito pelas suas contribuições teóricas, mas acima de tudo, pela expressão viva da espiritualidade em seu caminho.

Referências bibliográficas

BEGLEY, S. *Treine a mente, mude o cérebro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

COLL, .C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A., (Org.). *Desenvolvimento psicológico e Educação - Psicologia da Educação*, Volume 2. Artes Médicas, Porto Alegre: 1996.

CRUZ, J. S. *Do eu ao não-eu: um estudo sobre os relatos dos efeitos da experiência do estado de rigpa (clara luz) segundo a tradição budista tibetana*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

EKMAN, P. *Consciência emocional: uma conversa entre Dalai Lama e Paul Ekman*. São Paulo: Prumo, 2008.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa:Vega, 1992, p.129-60.

FREMANTLE, Francesca. *Vazio Luminoso*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2005.

GYALSTO, T. (Dalai Lama). *Como praticar*. São Paulo: Rocco, 2003.

GYALSTO, T. (Dalai Lama). *A essência do sutra do coração*. São Paulo: Gaia, 2006a.

GYALSTO, T. (Dalai Lama). *Dzogchen, A essência do coração da grande perfeição*. São Paulo: Gaia, 2006b.

GOLEMAN, D. *Como lidar com emoções destrutivas – para viver em paz com você e os outros: diálogo com a contribuição do Dalai Lama*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GOULART, I. B. *Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos e Aplicações á Prática Pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1989.

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A Queiroz, 1984.

ROTHBERG, D.; KELLY, S. *Ken Wilber em diálogo: conversas com os principais pensadores transpessoais*. São Paulo: Madras, 2005.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *Mente incorporada*. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

WILBER, K. *O olho do espírito*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2001a.

WILBER, K. *Uma breve história do universo: de Buda a Freud: religião e psicologia unidas pela primeira vez*. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2001b.

WILBER, K. *Psicologia integral* – consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Ed. Cultrix, 2002.

WILBER, K. *Uma teoria de tudo*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2003.

WILBER, K. *Espiritualidade integral: uma nova função para a religião neste início de milênio*. São Paulo: Aleph, 2006.

CAPÍTULO 15

A RESPOSTA COMO SENTIDO DO DIÁLOGO NO DEBATE ACERCA DA ESPIRITUALIDADE

Maria Betânia do Nascimento Santiago

Responder aos comentários feitos pelos colegas nesta publicação constitui-se num exercício que extrapola o debate meramente formal, e manifesta o desejo do contínuo diálogo que marca as relações inter-humanas. Tal prática não deixa de ser uma tarefa árdua e sujeita aos limites do horizonte de compreensão em que nos encontramos, a partir do qual nos posicionamos no mundo e acerca dele. Trata-se de uma postura essencial – aquela que se coloca ante a exigência constante de responder ao outro. Por isso, gostaria de iniciar esta “resposta” agradecendo aos colegas pela leitura cuidadosa que fizeram do meu texto, e que assim contribuem significativamente ao que me propus.

Destaco, primeiramente, a leitura do *Prof. Ferdinand Röhr*, em cuja elaboração encontro mais do que um comentário, pois dada a pertinência e clareza das ideias esboçadas, esclarecem e complementam, não apresentando questões ao texto. Tal leitura, decerto nos dispensa da construção de uma resposta, no sentido estrito do termo. Reconheço nos esclarecimentos oferecidos a possibilidade de uma melhor compreensão de passagens que podem se apresentar como obscuras ao leitor, assim como elementos novos, que complementam a nossa análise. O texto, assim, torna-se quase um *post-scriptum*, sobretudo quando destaca o significado da relação *Eu-Tu*, cerne da filosofia do diálogo de Martin Buber, como expressão sentido da *Espiritualidade*, assim como na ênfase dada por ele à fundamentação da educação na relação inter-humana, relacionando à concepção de *multidimensionalidade* humano, defendida por ele. Revela assim uma identificação com a problemática abordada. E não poderia ser diferente, uma vez que Ferdinand, de certa forma, é co-autor deste trabalho que resultou de minha tese de doutorado (SANTIAGO, 2008), da qual ele foi orientador.

A segunda contribuição que desejo comentar foi realizada pelo *Prof. Alexandre Simão de Freitas*, cuja delicada leitura constitui-se, em si mesma, num convite ao diálogo. À assumida filiação dele ao pensamento de Martin Buber, respondo com a minha identificação com muitas de suas elaborações; um diálogo alimentado pela proximidade das questões e autores

aos quais nos filiamos. Em se tratando de um comentário procurarei me deter nas questões que ele elege como essenciais: a problemática da *gratuidade x abertura*, compreendendo a sua dinâmica de *ação x passividade*, assim como o pedido de maior esclarecimento quanto à questão da *ascese*.

Para Martin Buber a relação pressupõe o duplo movimento de ir ao encontro do outro, do mundo, mas também a gratuidade do evento. Acentuar a exigência de abertura, disposição ao encontro, em meio à certeza de que a relação é marcada pela graça, significa considerar a relação para além da posse, como presentificação do outro, afirmação do primado da alteridade. Ela é essencialmente *gratuidade*, pois, mesmo que o entrar em relação resulte de minha espontânea vontade, o encontro propriamente dito não é uma decisão minha. Contudo, ela pressupõe disponibilidade, vontade de vivenciá-la: “O Tu encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato de meu ser, meu ato essencial” (BUBER, 1979, p. 12). O termo *abertura*, dessa forma, expressa bem a questão: não dá para planejar o encontro, mas sem que nos disponhamos a ele, também não o vivenciaremos. Quem já se apaixonou será capaz de entender esse mistério tão belo quanto inexplicável que é o encontro com o outro; quem tem um amigo/a saberá muito bem do que o Buber está falando. Amamos as pessoas dessa forma. O amor é um acontecimento entre dois seres; um misto de abertura e graça. Trata-se, decerto, de outra *lógica* de compreensão da realidade: aquela que reconhece o limite no qual o humano sempre se encontra como ser no mundo. Essa condição de finitude que nos marca, pois a possibilidade é também consciência dos limites, dentre os quais um dos mais significativos é aquele que assinala o vínculo que estabelecemos com os outros – por não serem objetos, passíveis de manipulação, são essencialmente da ordem do mistério.

A partir dessa compreensão podemos também entender a ideia de passividade, em oposição à ação, como Alexandre destaca. O que Buber afirma em muito se aproxima da caracterização da noção de *experiência* e de *sujeito da experiência*, tema bem conhecido do próprio Alexandre. E aqui tomo de empréstimo a leitura de Larrosa (2002): “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, (...) como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (p.24). Para além das diferenças encontradas nessas elaborações⁶⁹, ela em muito nos ajuda a compreender uma questão que Buber se colocou

⁶⁹ Sobre tudo no que se refere ao uso do termo *experiência*.

bem antes desses autores. A *experiência*, como aquilo que nos toca profundamente, que deixa marcas, que não implica necessariamente uma atividade, como no *encontro*, não é possível captar “a partir de uma lógica da ação”, admite Larrosa (Ibid., p.26). Aí a questão da relação coloca-se em seu caráter paradoxal, e compreendemos a dialeticidade que ela envolve. *Abertura e Gratuidade* converte-se na condição do *encontro*, que ocorre nas diferentes esferas das relações, indicam essa condição como essencialmente paradoxal, reconhecendo a polaridade que permeia a existência humana, em todos os sentidos.

Aprofundamos um pouco mais a questão, a partir de outra elaboração de Buber, especialmente no tocante ao sentido dessa relação com o *Tu Eterno*. Em *A Lenda do Baal Schem* (2003), Buber se refere ao “fervor” (*hitlahavut*) como experiência de “abraçar a Deus sem tempo e sem espaço”, cujo outro pólo é o “serviço” (*avodá*), “o serviço de Deus no tempo e no espaço”. Ele afirma: “A *hitlahavut* está tão longe da *avodá* quanto a satisfação do anseio. E, no entanto, a *hitlahavut* brota da *avodá* como o encontro de Deus brota da procura de Deus” (BUBER, 2003, p. 29). O que eu pretendo dizer é que Buber, assumindo a tradição hassídica, compreende o encontro marcado por um duplo movimento: aquele de ir em direção ao outro, que exige disposição, abertura, e algumas vezes um esforço grande, sobretudo em um mundo como o nosso, no qual predomina certa desconfiança. Mas também envolve um quê de graça, de mistério. Aqui a gente pode pensar: o que me adianta “correr atrás”, se nada está assegurado?! Pois é! Esta é a beleza da vida: não dá para planejá-la, mas sem que nos disponhamos a essa aventura que é viver, pouco podemos esperar da vida.

Quanto à questão da dimensão *ascese* que envolve o educativo, penso que essa vivência é fortemente marcada por essas duas “tentações”, que se resumem a uma única: fixar-se nos próprios interesses. De um lado, o desejo de exercer o poder, de dominar o outro; de outro seduzi-lo (ou deixar-se seduzir!). Buber foi educador e creio que compreendeu bem essas experiências pelas quais passa o “educador moderno”, para usar uma expressão dele. A questão envolve um aspecto próprio de sua filosofia do diálogo e do sentido que ele atribui ao educativo, como experiência da *Umfassung*, a “experiência do lado oposto”, a exigência de presentificação do outro como essencialmente outro, como pessoa que é. Apenas tal experiência de reciprocidade é capaz de possibilitar ao educando o processo de *Auto-educação* (*Selbsterziehung*), como afirmo no meu texto, “que se constitui no ocupar-se do educando com o mundo” (p.194). A *ascese* se

apresenta aí como possibilidade de o educador não descaracterizar o mundo, ao colocar-se a si mesmo como objeto de desejo e de poder.

A terceira contribuição pode ser encontrada nos comentários do Prof. José Policarpo Júnior, que revela a pertinência e perspicácia que ele imprime às suas leituras, mas também a delicadeza, o zelo que Policarpo sempre demonstra por seus interlocutores. Soma-se a isso, o fato de que ao leitor comum é oferecida, por essas lentes, uma boa síntese das ideias fundamentais, relativas à filosofia e à visão educativa de Martin Buber, demonstrando a plena compreensão das questões que me propus a discutir no texto. Por tudo isso, tenho muito a agradecer ao meu colega.

É claro que uma leitura tão criteriosa não está isenta de críticas e discordâncias, que ele sintetiza em dois aspectos fundamentais à filosofia de Buber, abstendo-se de críticas mais contundentes à visão educativa, não obstante as ideias em pauta encontrarem-se diretamente vinculadas àquela. A primeira e significativa discordância que parece inquietar o nosso interlocutor refere-se à afirmação do “caráter essencialmente concreto da relação com o mundo, que pressupõe um atuar, não sendo algo possível de ser vivido abstratamente” (p.258), que destaco na caracterização dessa filosofia, a qual Policarpo contrapõe as experiências contemplativas, expressão de uma vivência espiritual autêntica, das quais não duvido.

A resposta a essa questão pode ser encontrada na própria ontologia de Buber, na qual o *diálogo* se apresenta como categoria fundamental, sendo o prisma segundo o qual ele compreende a realidade humana. A questão que emerge dessas elaborações é propriamente o resgate, “a recuperação do indivíduo enquanto pessoa” (ZUBEN, 2003, p. 147). Uma busca de superação da visão abstrata, própria da noção de consciência. Afirmar a concretude do humano implica em compreendê-lo como ser de relação. Tal perspectiva é manifesta nas duas palavras-princípios, ou as duas atitudes fundamentais – *Eu-Tu* e *Eu-Isso*, como modos de ser no mundo, com tudo que elas significam. Nessa dualidade está posto o problema da *responsabilidade*, como exigência que se coloca à realidade vivida, como resposta que eu dou face à relação que estabeleço em um mundo real e não como dever abstrato.

Esclarecemos melhor essa questão, no sentido manifesto nas inquietações de Policarpo, através da obra de Buber *A Lenda do Baal Schem*, por nos permitir compreender a diversidade da experiência do homem no mundo, na relação com o outro e com o transcendente. Ao caracterizar a vida dos *hassidim*, o autor elenca quatro aspectos distintos, mas complementares: o fervor, o serviço, a intenção e a humildade. Para mim, é no sentido atribuído por esses místicos, e tão bem captado por Buber, que se

insere a questão de Policarpo. Ora, o fervor (*hitlahavut*) é expressão do “ardor do êxtase”. Numa caracterização de grande beleza, Buber afirma: “O mundo não é mais seu lugar: ela é o lugar do mundo” (BUBER, 2003, p.23). O reconhecimento da unidade com o mundo, lugar dessa experiência de êxtase, é assinalado na afirmação seguinte:

A *hitlahavut* destrava para a vida o seu significado. Sem ela sequer o céu possui qualquer sentido e qualquer existência. ‘Se um homem satisfaz o ensinamento inteiro e todos os mandamentos, mas não conheceu o êxtase e o abrasamento, quando morrer e passar para o além, abre-se-lhe o paraíso, porém, por não ter sentido o êxtase no mundo, tampouco o sentirá no paraíso (BUBER, 2003, p.23).

Decerto que ele reconhece que o experimentar a *Shekhiná*, a presença de Deus no mundo, assume diversas formas, e se encontra nas mais diversas circunstâncias. Creio que é na caracterização do “Serviço” (*Avodá*) que compreendemos melhor o sentido da ação no mundo: “Quando de toda ação transluzem as ondas vindas do sol universal e as luzes se concentram em cada ato, isso é o serviço. Deus deseja que cada um O sirva de todas as maneiras” (Ibid., p. 30). Nessa perspectiva, temos a unidade que se estabelece entre as ações no mundo e a experiência divina. O serviço se apresenta como satisfação das necessidades da *Shekhiná*, o homem reconhecendo a essas como necessidades suas: aplacando o sofrimento do outro, estará também resolvendo o seu. A experiência do serviço está diretamente relacionada à centralidade que o próprio autor atribui à vivência inter-humana, expressão maior do encontro com o *Tu Eterno*. A *avodá* inclui a comunidade, como seu caminho e meta, na qual se compreende a importância de todos, pois na comunidade cada membro cumpre um papel significativo. Mesmo a mais simples ação, como a mais simples oração é expressão desse serviço e desse encontro. Essa atuação no mundo é compreendida a partir da marca de uma experiência na qual louvor e serviço não se separam, mesmo que assumam formas variadas: “Aquele que assim serve em perfeição venceu a dualidade primeva e introduziu a *hitlahavut* no coração da *avodá*. Ele habita o reino da vida, embora todas as paredes tenham caído, todas as pedras de demarcação tenham sido desarraigadas, toda separação tenha sido destruída” (Ibid., p.35).

Uma grande questão para esses místicos é a unidade com o mundo, convite a viver o *presente*, assim como os riscos, os limites decorrentes de um afastamento. Esse aspecto é central à filosofia do diálogo de Buber. Interessa-nos, sobretudo, considerar aquilo que parece inquietar Buber, ao assinalar o caráter concreto da relação com o mundo: ele não se refere a uma ação que se dê nos recônditos de um monastério *versus* uma ação de engajamento político, mas, propriamente, no num olhar dirigido para o interior da pessoa, que centrada nos seus próprios interesses e fantasias pessoais, desvia-se de uma resposta autêntica. O *mal* se manifesta nesse distanciar-se da realidade, do outro.

A segunda questão assinala uma discordância em torno da crítica de Buber às “místicas tradicionais”, por se constituírem como negação do eu, ou do si-mesmo, assinalando a absorção do “eu” pela divindade, como destaca Policarpo. Concordo que se trata de uma questão bastante polêmica, contudo, abstenho-me de entrar nessa contenda, o que justifico em razão do pouco conhecimento que tenho da tradição budista, que Policarpo assume como referência na construção dessa contraposição. Destaco, tão somente, a posição de Buber: afirmar a condição de alteridade do humano; alteridade que se apresenta nas diversas relações que ele estabelece, e que assume um inegável sentido no que se refere ao vínculo com o *Tu Eterno*. Ele é um *Outro*, com o qual o humano se relaciona, uma relação que assume a forma de chamado, de uma convocação, mas também de uma responsabilidade do homem que se manifesta no mundo, na medida em que é capaz de responder a esse chamado.

Por fim, respondo aos breves comentários-provocações tecidos pelo *Prof. Aurino Ferreira*, a quem gostaria de agradecer em particular pela oportunidade de colocar em debate uma questão decerto significativa. Primeiramente, atendo à questão fundamental encontrada por Aurino no texto, a saber, “a crítica de Buber às abordagens psicológicas”. Reconheço que Buber situa a problemática essencial do humano no âmbito de uma *ontologia da relação* e de uma *antropologia do inter-humano*. Não creio que ele negue a contribuição dos estudos acerca do psiquismo humano, até porque foi um estudioso da psiquiatria. Além disso, é possível considerar o amplo alcance da filosofia buberiana nesse campo, para a qual atentam diferentes publicações (cf. FRIEDMAN, 1996)⁷⁰. Ao que parece, a crítica do autor refere-se às posturas reducionistas que se instauram nesse campo do estudo do humano. Quanto a essa questão, penso que já a esclareci a

⁷⁰ A obra em questão nos oferece uma excelente amostra desse diálogo contemporâneo da psicoterapia com a filosofia de Martin Buber.

contento, no meu comentário ao texto do Prof. Aurino Ferreira, o que me dispensa de abordá-la aqui.

Gostaria, contudo, de comentar, mesmo que brevemente, a questão lançada por Aurino ao referir-se às relações *gênero e espiritualidade*. Mas, de antemão, concordo com ele quando destaca não ser este o espaço para o debate levantado, em razão de a “discussão sobre gênero não ser o foco central do trabalho”, como ele mesmo afirma. Nesse caso, uma resposta de minha parte demandaria um empenho para além do que posso dispor no momento. Contudo, e mesmo ante a impossibilidade de oferecer uma resposta adequada, reconheço a pertinência das questões anunciadas pelo Prof. Aurino – ao afirmar que o meu texto representa a “voz de uma mulher”, e de que o debate acerca da espiritualidade coloca em questão, problemáticas fundamentais, em razão da constituição hegemônica de um “olhar branco, masculino e eurocêntrico”. Assim sendo, o repensar a espiritualidade requer a inserção de outra *face*, do *outro* totalmente *outro*. Considero essas questões fundamentais, e julgo que elas norteiam o meu discurso. Penso que sempre falamos do lugar onde nos encontramos. Não há como fugir a essa condição. A maneira como “tecemos” as palavras e as disponibilizamos ao leitor é expressão do nosso mundo, que é constituído em meio às mais diversas relações, que podem ser étnicas, de gênero, de classe... Esse lugar pode se constituir numa visão de mundo ou numa postura essencial, que mesmo abarcando a nossa cosmovisão não se identifica com ela, pois pretende se constituir a partir do que somos como seres vinculados.

Buber é um autor marcado pelo feminino, e ele assume como tal, ao reconhecer a influência determinante de algumas mulheres em sua vida: a mãe – na ausência-presença; a avó, presença decisiva na formação dele, e a esposa Paula Winkler, influência atestada por ele e por seus biógrafos. Soma-se a isso o fato da forte presença das mulheres na tradição judaica, na qual Buber se insere e se filia. Com efeito, a importância que vejo na filosofia desse pensador extrapola a classificação – masculino x feminino, branco x negro, europeu x brasileiro (ou latinoamericano). Pela radicalidade com que se constitui, e mesmo que se encontre situada no chão da tradição judaica, as elaborações, a problemática à qual se refere alcança o ser humano, sendo este mulher e homem, negros e brancos, latinos e europeus. Essa não é uma prerrogativa de todo pensamento, apenas daqueles que, ao modo de ser buberiano, assumem a condição de abertura, de respeito à diversidade, ao outro, instaurando o primado essencial do *Tu* na relação.

Faço minhas as palavras de Moreno Olmedo (2008) em sua busca de constituir uma epistemologia latino-americana, no resgate das experiências populares: Buber é um pensador que representa o esforço de

pensar “fora da modernidade”, ou dos limites a ela imputados. A partir dele é possível pensar uma epistemologia alternativa (embora ele não apresente como tal, sendo mais uma *onto-antropologia*), na qual a *relação* é mais do que uma categoria teórica: é a condição fundamental de compreensão do humano, como ser essencialmente vinculado. O *outro* se apresenta aí como fundamento da interpretação da realidade humana. Carecemos, é certo de referenciais que nos possibilitem uma compreensão do humano que extrapole a visão solipsista moderna. Penso que encontramos essa possibilidade em Buber. Ao assinalar o primado do encontro, a centralidade do outro, ele nos possibilita compreender o sentido do que se coloca à margem. Para mim, isso é fundamental! Além disso, é preciso considerar que Buber não realiza essa tarefa do alto de uma cátedra, no bojo de especulações epistemológicas. É um caminho que ele mesmo percorreu, vasculhando elaborações marginais na tradição judaica, como é o caso do estudo que realizou do Hassidismo, e do sentido que ele atribui a essas elaborações, reconhecendo que a “lenda hassídica não possui a força austera da lenda do Buda nem a intimidade da franciscana. Não germinou nas encostas onde medram oliveiras verdes-prateadas. Nasceu em estreitas ruelas e pequenos quartos mofados, transmitidas de desajeitados lábios para orelhas de ansiosos ouvintes” (BUBER, 2003, p. 13). Essa experiência marginal em muito nos interessa pelo seu potencial criador, impulsionador de novas construções.

As elaborações de Buber, na sua condição de *extra moderna*, como assinala Moreno Olmedo, coloca em questão a contribuição própria de uma filosofia judaica, supra-assumida na dinâmica dialética da construção histórica do pensamento ocidental, pela afirmação inicial de uma filosofia cristã e, no seu prosseguimento, na afirmação do primado do *cogito* cartesiano. Emerge de sua ontologia e antropologia do inter-humano a possibilidade de uma epistemologia da relação, assim como uma compreensão do educativo essencialmente dialógico. Nesse caso, uma aproximação com essa filosofia nos ajuda a compreender o significado do *outro*, do diferente, no estabelecimento da alteridade como exercício próprio. Apostamos no seu potencial em fundamentar e propriamente formular um pensar genuíno, próprio da nossa cultura, no diálogo com a tradição e, ainda assim original. Ademais, considero que tão frágil quanto o pensamento colonizado em seu potencial humanizador é aquele forjado na base de esteriótipos, na falta de referências. Nessa perspectiva, compreendo a filosofia de Buber como *experiência* capaz de favorecer novas criações, porque não se coloca a si mesma como absoluta. Suas elaborações não

necessariamente versam sobre a problemática indicada, mas potencializa na medida em que oferece bases de sustentação.

Certamente, à perspectiva anunciada por esse pensador em muito interessa um debate acerca da problemática étnica e de gênero, embora eu mesma insista em pensar socraticamente, a partir de uma condição de ser *átopos*, no sentido assinalado por Hadot (1999), ao caracterizar o apelo socrático ao indivíduo, e assim apresenta um Sócrates como alguém “impossível de classificar” (p. 57). Nesse sentido, ele, Sócrates, é *átopos*, estranho, absurdo, inclassificável, como todo autêntico indivíduo, como personalidade única que é; marcada por essa especificidade, que se compreende como feminino/masculino, negro/branco, latino/europeu, condição que não é estranha àquele/a que se compreende a si mesmo/a como “inclassificável”. Tal perspectiva alimenta o meu diálogo com essa filosofia, além da *gratuidade* do encontro que me vinculou a ela.

Referências Bibliográficas

- BUBER, M. Eu e Tu. Trad. N. Aquiles Von Zuben. 2ª. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. Imagens do Bem e do Mal. Trad. Edgar Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- _____. A lenda do Baal Schem. Trad. Fany Kon e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- HADOT, P. O que é filosofia antiga. Trad. de Dion Davi Macedo. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- FRIEDMAN, M. Martin Buber and the Human Sciences. State University of New York Press, 1996.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In. Revista Brasileira de Educação. n. 19, 2002, p. 20-28.
- OLMEDO, A. M. El Aro y la Trama. Episteme, Modernidad y pueblo. Miami, Florida (EUA): Convivium Press, 2008.
- SANTIAGO, M.B. Diálogo e Educação: o Pensamento Pedagógico em Martin Buber. Tese de Doutorado, Recife: UFPE, 2008.
- ZUBEN, N. Aquiles Von. Martin Buber: cumplicidade e diálogo. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SOBRE OS AUTORES

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas

realizou seu percurso formativo no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, onde graduou-se em Pedagogia (1997), fez o mestrado em Educação (2000) e o doutorado em Sociologia (2005). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Suas pesquisas concentram-se nos seguintes temas: teoria social e educação, formação humana e espiritualidade e paradigma da dádiva. Atualmente desenvolve pesquisa sobre juventude, exclusão e processos de mudança, a partir das noções de biopoder e governamentalidade de Michel Foucault.

E-mail para contato: alexshiva@uol.com.br

Prof. Dr. Ferdinand Röhr

possui graduação em Pädagogik und Mathematik pela Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule Aachen (1978) e doutorado em Pedagogia pela Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule/Aachen (1985). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Espiritualidade, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Existência, Karl Jaspers, Martin Buber, Filosofia da Educação.

E-mail para contato: ferdinan@elogica.com.br

Prof. Dr. José Policarpo Junior

possui Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1994) e doutorado em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, pesquisador e diretor-presidente do Instituto de Formação Humana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, individuação, formação humana e espiritualidade budista.

E-mail para contato: jpi@formacaohumana.org

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia do Recife, mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco.

Assessora voluntariamente o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Coque- PE). Atua nos seguintes temas: Formação Humana, Psicologia Transpessoal, Educação Não-formal, Fenomenologia (Merleau-Ponty), Integralidade (Ken Wilber), Psicologia Social/Comunitária, Intervenções Psicoterápicas e Desenvolvimento Psicológico (Infância, adolescência e juventude).

E-mail para contato: aurinolima@gmail.com

Profa. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste - Caruaru - PE. Possui Graduação em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Tem experiência nas áreas de Filosofia e Educação, atuando principalmente na Filosofia da Educação e História da Educação, assumindo como temas a problemática da Formação humana e Diálogo, a partir do estudo do pensador Martin Buber.

E-mail para contato: santiagocosta@uol.com.br

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

INFORMAÇÕES GRÁFICAS

FORMATO
TIPOLOGIA

15,5 x 22 cm
Times New Roman



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 - Várzea
Recife | PE CEP: 50.740-530 Fax: (0xx81) 2126.8395
Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930
www.ufpe.br/edufpe • edufpe@nlink.com.br • editora@ufpe.br



Cultura de Paz

UFPE

Editora
Universitária



UFPE



Instituto de
**Formação
Humana**

ISBN 978-85-7315-721-5



9 788573 157215