

EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

Contribuições para
uma compreensão
multidimensional da
realidade, do homem
e da Educação

Ferdinand Röhr

**EDUCAÇÃO E
ESPIRITUALIDADE**

Contribuições para
uma compreensão
multidimensional da
realidade, do homem
e da Educação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Röhr, Ferdinand

Educação e espiritualidade : contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação / Ferdinand Röhr. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2013.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-258-4

1. Educação 2. Educação – Filosofia 3. Educação – Finalidades e objetivos 4. Espiritualidade 5. Ética I. Título.

13-01458

CDD-370.114

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e espiritualidade 370.114

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

V.R. GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

fevereiro / 2013

IMPRESSÃO DIGITAL

– IMPRESSO NO BRASIL –

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

*Aos meus pais
Gertrud Maria e
Egidius Peter Röhr*

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
INTRODUÇÃO	15
Parte I: A MULTIDIMENSIONALIDADE DO SER HUMANO E DA REALIDADE	
Capítulo I	
DIMENSÕES BÁSICAS E TEMÁTICO-TRANSVERSAIS	25
Capítulo II	
CARACTERÍSTICAS DA DIMENSÃO ESPIRITUAL	33
Transcendência no limite da imanência • Liberdade • Intuição • Sujeito • Linguagem	
Capítulo III	
PRESENÇA DAS DIMENSÕES BÁSICAS NAS TEMÁTICO-TRANSVERSAIS	87
Presença das dimensões básicas na dimensão político-econômica • Presença das dimensões básicas na dimensão ética • Presença das dimensões básicas na dimensão volitivo-impulsional-motivacional • As demais dimensões temático-transversais	

Capítulo IV	
A HIPÓTESE DE LESSING	113
Capítulo V	
ESPIRITUALIDADE E RELIGIÃO	135
Capítulo VI	
ESPIRITUALIDADE, INTEGRALIDADE	
E SENTIDO DA VIDA	141
Parte II: EDUCAÇÃO, INTEGRALIDADE E ESPIRITUALIDADE	
Capítulo VII	
EDUCAÇÃO E COMPREENSÃO	
INTEGRAL DO SER HUMANO	151
Capítulo VIII	
EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE	171
Confiança e Educação espiritual • Ética pedagógica e Educação	
ética • Educação espiritual e formação política • A hipótese de	
Lessing e a Educação integral e espiritual	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
Anexo: MEMORIAL	279
Introdução: Memorial do memorial • Experiências acadêmicas na	
Alemanha • Primeiro desvio do eurocentrismo da Pedagogia alemã	
• De volta à Filosofia da Educação alemã • Recomeço em terras	
tropicais • Minhas experiências administrativas • Convite para	
participação em pesquisa nacional • Retomando as origens •	
Espiritualidade e objeto epistêmico próprio da Educação • Apren-	
dizagens na extensão • Iniciativas de institucionalização acadêmi-	
ca • Perspectivas	
BIBLIOGRAFIA	347

PREFÁCIO

Falar sobre a Espiritualidade vem se tornando moda, cada vez mais, nos dias de hoje. Sinal inconfundível é o considerável número de celebridades que acumulam fama, declarando-se espiritualistas. Para alguns, anuncia-se nisso uma nova era; para outros, trata-se de uma recaída em misticismos ultrapassados e alienantes. As falsas expectativas, por um lado, e os preconceitos, por outro, podem ser superados, em boa medida, a partir de tentativas de conceituações mais claras sobre o que se entende por Espiritualidade. Como é de se esperar, não existe consenso sobre o significado da Espiritualidade. A relação entre Espiritualidade e Educação tornou-se, diante desse cenário, uma temática central dos meus estudos teórico-acadêmicos e da minha prática como educador. Foi no período da minha participação num concurso para professor titular, que resolvi apresentar, em formato de livro, o ensaio – exigido como parte desse concurso –, contendo as minhas reflexões fundantes dessa temática. Considerando que o êxito em um concurso é sempre incerto, procurei

assegurar um resultado positivo na elaboração e sistematização do meu conceito de Espiritualidade e sua relevância na Educação.

O referido concurso deu-se na área de Fundamentos da Educação. Abordo a relação entre Espiritualidade e Educação como preocupação da Filosofia da Educação. Impõe-se, como questionamento prévio, uma reflexão sobre a relação que se estabelece entre os fundamentos, no nosso caso, a Filosofia da Educação e a Educação como objeto epistêmico com relativa autonomia. Por se tratar de um tema que, aparentemente, restringe-se a interesses acadêmicos, mas que é, na nossa perspectiva, sem dúvida de importância inestimável para a condução da prática pedagógica, compomos neste prefácio um esboço dos seus traços elementares.

A primeira imagem que o conceito de Fundamentos da Educação suscita é a de um edifício, cujo alicerce está sendo construído de conhecimentos básicos, fundamentais, que servem para sustentar as reflexões sobre o fenômeno da Educação nos seus aspectos práticos. Podemos nos utilizar dessa imagem de duas maneiras. A mais frequente é considerar a Educação um pensamento dependente de outras ciências, que proporcionam os fundamentos, as quais costumamos chamar de Ciências da Educação. Elas se compõem de Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, Economia, Antropologia e, às vezes, até de Biologia da Educação. Essa compreensão se expressa, frequentemente, em grades curriculares dos Cursos de Pedagogia, em que esses fundamentos são oferecidos, predominantemente, no início do curso para servir de base às disciplinas mais práticas, como as didáticas e as metodologias de ensino. Nessa perspectiva desaparece a Educação enquanto objeto epistêmico próprio, que se afirma na tendência mais geral de negar à Educação o status de uma ciência, tendência essa que encontramos, frequentemente, na literatura pedagógica não só do Brasil, mas principalmente da França e de

Portugal.¹ Vai ao encontro dessa tendência o conceito de interdisciplinaridade, que, sem dúvida, bem se aplica à Educação, mas na nossa visão só se justifica quando a Educação também é considerada uma disciplina que tem voz própria no diálogo com as demais. Defendemos, portanto, a posição de que a Educação pode e deve ser considerada um campo de conhecimento com objeto epistêmico próprio, quer dizer, uma ciência com autonomia relativa como todas as demais ciências humanas.² Pensar dessa forma estabelece uma relação diferente entre a Educação e seus fundamentos. Não são mais os fundamentos que determinam a Educação, mas é a partir das questões que o próprio fenômeno educativo nos coloca que procuramos as possíveis contribuições nas áreas afins, como preferimos chamar as Ciências da Educação. Essa compreensão opõe-se a um movimento que foi denominado por Orlandi (1967), nos anos sessenta do século passado, de flutuações pedagógicas. As teorizações na Educação são simplesmente aplicações de teorias de outras áreas de conhecimento. O tecnicismo na Educação, que aplica o Behaviorismo e a Teoria de Recursos Humanos, o sociologismo, que transfere historicamente teorias marxistas como única chave de interpretação dos processos educativos, e o psicologismo, que reduz a Educação à determinada compreensão de processos de aprendizagem. Não podemos esquecer a Filosofia e mais ainda a Teologia, que, por longos períodos, determinaram e continuam determinando o sentido da Educação, tendo em vista, por exemplo, a transferência do pensamento pós-moderno nas teorizações contemporâneas sobre Educação. Parece uma fatalidade: qualquer novidade nas

-
1. As contribuições da coletânea “Epistemologia das Ciências da Educação” (2009) oferecem uma visão abrangente sobre esse fato.
 2. Nem as ciências naturais são totalmente autônomas, pois todas se utilizam da Matemática, que, por sua vez, encontra na Lógica e Filosofia da Matemática seus fundamentos.

ciências humanas vira moda na Educação. A isso se juntam as demais pressões sociais, interessadas em determinar a compreensão da Educação, de acordo com seus projetos políticos, econômicos, religiosos ou ideológicos. O poder que atribuímos à Educação na determinação do futuro faz dela uma peça de manobra das forças sociais em disputa.

Argumentar contra essa tendência, diante das forças instaladas, não abre espaço para grandes expectativas de mudanças imediatas ou em médio prazo, e, mais ainda, com resultados generalizados. Contudo, como estamos convictos das necessidades das mudanças, não vemos outra saída a não ser insistir na argumentação. Por outro lado, revela-se tarefa nossa demonstrar que é um caminho viável enfrentar os problemas que a realidade educacional nos coloca e não encontram, no corpo dos conhecimentos pedagógicos historicamente acumulados, uma resposta satisfatória, como ponto de partida. Na medida em que se torna necessário, na elaboração de soluções para os problemas, entrar em diálogo com disciplinas afins, devemos tomar essa iniciativa sem perder de vista o nosso objetivo de contribuir para a solução de um problema educacional. As respostas que encontramos nesse diálogo não são de aplicação automática. Precisam ser refletidas diante do conhecimento sobre a Educação já elaborado. Somente quando geramos segurança sobre o âmbito e os limites da sua contribuição, podemos assumir a responsabilidade pedagógica da sua aplicação. Desta forma, precisamos, a partir de uma problemática existente na discussão educacional, demonstrar a contribuição que as reflexões filosóficas podem proporcionar para novas compreensões da Educação e, conseqüentemente, possibilidades maiores de um agir educacional.

Nesse sentido, não pretendemos elaborar, no presente texto, um conceito de Espiritualidade, e criar uma nova Educação a partir dele. Partimos de uma questão da própria Educação, a

saber, a sua meta, que pode ser considerada o calcanhar de Aquiles em todas as tentativas da sua constituição, enquanto campo de conhecimento científico. Perguntamos, em seguida, em que sentido podemos esperar de uma reflexão sobre a Espiritualidade, uma contribuição na polêmica em torno da meta da Educação, que se insira nos conhecimentos já elaborados sobre a mesma. Acreditamos que esse procedimento é a melhor forma de contribuir na consolidação de um corpo de conhecimentos sobre a Educação e, com isso, ajudar mais apropriadamente a prática pedagógica do educador.

Para os que atuam na área da Educação escrevi este livro.

O segundo texto solicitado pelo edital do concurso foi um memorial. A meu ver, esse só faria sentido para mim, na medida em que oportunizou revelar a gênese das convicções que fundamentam as minhas reflexões sobre a Espiritualidade e a Educação. Resolvemos apresentar esse texto em anexo, por se tratar de uma fonte adicional de compreensão da minha proposta.

Aproveito a oportunidade para agradecer, cordialmente, aos colegas e alunos que em inúmeros debates ajudaram a clarear e afirmar as minhas convicções, em especial aos do Núcleo Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco; a Vicentina Maria Ramires Borba, a Zuleide Aureliano, a Antonio Mattos, pelo zelo dispendido na correção do texto, e principalmente a esse último, Antonio, pela parceria nas práticas espirituais, nas quais as minhas crenças se confirmam.

INTRODUÇÃO

Num sentido bem amplo, pretendemos, com este livro, contribuir para as questões que talvez sejam as mais polêmicas da Educação. Qual é a meta da Educação? Com que finalidade educamos? O que esperamos do nosso educando como resposta à nossa atividade educacional? Olhando para a história do nosso espaço cultural, revela-se uma quantidade enorme de propostas: o ideal de heróis guerreiros em tempos homéricos; o homem trabalhador do campo, honesto, em Hesíodo; o antropocentrismo e a retórica dos sofistas; o ideal da busca de uma vida questionadora e virtuosa no sentido socrático; a inserção e contribuição no Estado platônico, ideal, meritocrático; o desenvolvimento das virtudes éticas e dianoéticas para poder realizar-se *zoon logon echon* e *politicón*, em Aristóteles; a busca da luz divina interior no neoplatonismo; a meta de Santo Agostinho, de submeter a razão à fé e enxergar Cristo em nós; as virtudes do cavaleiro medieval; a vida monástica afastando-se do terreno e se dedicando a Deus, via trabalho e oração; o ideal escolástico de reconciliação entre fé e razão; a visão renascentista de sabedoria

universal; o ideário protestante-reformista, enfatizando a responsabilidade do homem na sua relação direta com Deus; a supremacia da razão na época das luzes; a primazia do coração no romantismo; a harmonia total da pessoa na formação neo-humanista; o ideal do cientista positivista; a postura do gentleman; a vida pragmática, aprendendo o aprender nas experiências; o homem revolucionário, superando as contradições sociais; o empreendedor liberal, produzindo bens; a pureza da raça; o poder da vontade; o *élan* vital; o ser-a-si-mesmo existencialista; a cidadania democrática; as competências diante do processo de globalização; o ideal holístico; o homem da paz. Levando em conta que a nossa lista é incompleta e que por dentro das propostas mencionadas ainda existem inúmeras diferenciações e especificações, torna-se evidente que a meta da Educação, ao mesmo tempo em que a reconhecemos como elemento central e indispensável das reflexões pedagógicas, representa um problema complexo e de difícil solução, mesmo descartando as propostas históricas e nos restringindo às atuais. A solução mais fácil desse problema é delegar a responsabilidade aos “poderes sociais competentes”. É no jogo das forças sociais, políticas, econômicas e ideológicas que vão se configurando as diretrizes e modos de viver em sociedade, que, por sua vez, determinam as metas a serem alcançadas na Educação. Além de não deixar fazer escolhas nessa posição, pois não existe consenso na disputa dessas forças, a responsabilidade continua existindo no ato da submissão.

No mesmo modelo em que a Filosofia se tornou serva da Teologia na Idade Média, a Educação vira serva do conjunto das forças sociais em voga. Sem negar a necessidade de pensar a meta da Educação a partir de e por dentro das condições históricas existentes no presente, não vemos necessidade de excluir propostas históricas das nossas reflexões e, sobretudo, não aceitamos isentar o educador da responsabilidade diante do estabelecimento

da meta educacional. Degradaríamos o educador a um mero papel de técnico, de executor de tarefas determinadas à sua revelia, caso negássemos a responsabilidade que a própria atitude educacional implica em relação a sua meta, como pretendemos demonstrar nas nossas reflexões.

Em meio às mais variadas sistematizações e classificações que são possíveis diante da multiplicidade de finalidades propostas para a Educação, destacamos uma que nos parece central. Todas têm em comum que a meta proposta expressa o sentido último que atribuímos à nossa vida. Podemos distinguir esse sentido a partir da questão de como ele se define: existe uma instância fora, além ou superior ao indivíduo que, já anterior à sua existência, determina o sentido da vida dele ou é ele mesmo, independente das forças externas existentes, quem decide sobre o sentido da sua vida, que é capaz de realizar nas condições dadas? A primeira forma, certamente, é a que mais se faz presente na história. Torna-se bem evidente na filosofia de Platão, em que as ideias que devem nortear a vida humana são eternas, únicas e imutáveis. Em todas as propostas religiosas é a força divina que predetermina o sentido da vida humana, independente das vontades instantâneas. Também, todas as doutrinas político-econômico-sociais, que enxergam em uma determinada formação social a condição da realização humana, pressupõem um sentido da vida anterior ao indivíduo. Chamamos de *teorias de correspondência* as teorias educacionais que se fundamentam num sentido da vida humana preexistente e ao qual só resta ao educando a tarefa de corresponder. Essas teorias supõem que o educador já encontrou o sentido da vida e se utiliza de meios pedagógicos, impositivos ou não, para ajudar o educando a reconhecer esse sentido como válido, verdadeiro, e segui-lo.

A outra forma de enxergar o sentido da vida é vê-lo como tarefa do indivíduo, como conquista de autonomia contra as

forças externas que tentam nos influenciar. Um primeiro movimento maior nesse sentido encontramos nos sofistas. O lema “O homem é a medida de todas as coisas”, de Protágoras, revela esse fato com nitidez. Os valores supostamente inquestionáveis da aristocracia grega não servem mais de orientação. Cada um define seu sentido e o defende na cidade com os meios que domina. Os sentidos considerados válidos na modernidade receberam golpes de martelo por parte de Nietzsche, que depositou no poder da vontade de cada um a definição do sentido da vida. O existencialismo ateu e as tendências pós-modernas reafirmam a ausência de referências externas válidas na determinação do sentido da vida. Chamamos as teorias educacionais baseadas nesse pressuposto de *teorias de irreverência*. Nessas, o educador, consciente da nocividade das influências externas na opção por um sentido próprio da vida, tem a tarefa de denúncia e, com isso, preservar a autonomia do indivíduo.

Mesmo levando em conta que essas duas vertentes não se apresentam, na maioria das vezes, nas suas expressões mais extremas – a meta de correspondência pode apresentar-se com certa flexibilidade, abertura, e a irreverência pode aceitar regras mínimas e indispensáveis na convivência humana –, podemos afirmar que grande parte das discussões pedagógicas em prol da meta educacional se polariza em torno delas. Os defensores das teorias de irreverência acusam os da correspondência por todas as desgraças causadas pelo dogmatismo inerente a posições que afirmam um sentido preexistente. Os representantes de teorias de correspondência veem a realização do sentido da vida – em que acreditam – constantemente boicotada pelas atitudes de irreverência. Parece uma disputa sem fim e solução.

Nosso trabalho não tem a pretensão de resolver a questão, porém, intencionamos contribuir na discussão dessa problemática com uma proposta que pretende atender reivindicações justas

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

Em busca dessa proposta, fazemos uma nova distinção nas metas históricas e atuais da Educação. Podemos diferenciar as posições que destacam uma determinada disposição do ser humano, como sua razão, sua fé, seu coração, sua vontade, sua força de trabalho, sua criatividade etc. e enxergam, nessa parte, a sua realização principal. Das múltiplas facetas que compõem o ser humano, privilegia-se uma ou umas poucas, que representam as áreas em que o ser humano se realiza verdadeiramente, e as outras se reduzem a um papel secundário, se não são consideradas fatores perturbadores da humanização. Assistimos, no decorrer da história, certo revezamento no destaque dos aspectos que estão sendo considerados mais importantes no alcance do sentido da vida. Encontramos em todos um reducionismo que, na desvalorização de lados essenciais da realização humana, provocam reações que tendem, muitas vezes, para uma inversão, levando a novos reducionismos.

O segundo grupo de propostas se opõe às tendências reducionistas que encontramos no decorrer da história. Denunciam as tendências de gerar a unidade do ser humano em prol de um só aspecto ou as propostas que desconsideram a importância de partes essenciais. O ideal da *kalokagathia* na Grécia antiga, o sábio universal renascentista, o ideal neo-humanista, a teoria da complexidade e o holismo representam exemplos históricos e atuais. Óbvio, as escolhas que temos na composição e estruturação do todo geram as diferenças entre as propostas que se enquadram nesse grupo e buscam o sentido da vida na realização

integral de todas as facetas do ser humano. A nossa proposta enquadra-se na preocupação de uma Educação que busca a integralidade humana. Ela insiste, especialmente, na inclusão da espiritualidade do homem.

Chegamos, com isso, ao segundo conceito central da nossa temática, que não é menos controverso, complexo e polisêmico do que é a Educação. Trata-se de um conceito que normalmente ligamos à Religião. Fala-se da espiritualidade específica das diferentes crenças religiosas e de múltiplas diferenciações dentro delas. Assim, no exemplo do cristianismo, as mais variadas ordens e até os santos, individualmente, representam uma espiritualidade distinta. Sem negar, necessariamente, a espiritualidade no interior das religiões – mesmo desconfiando de que algumas nem a possuam –, propomos um conceito de espiritualidade que não depende e nem está atrelado a elas. Essa posição parece ir ao encontro de uma tendência atual.

Observamos com frequência, nos dias atuais, pessoas declarando-se espiritualistas. Sem dúvida, recebemos as mais variadas respostas quando perguntamos o que de fato isso significa para essas pessoas. Nelas há em comum: a rejeição ao materialismo, seja ele político, econômico, filosófico, ou ao ateísmo 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. Nos demais aspectos, os conceitos podem variar das mais rasteiras declarações de autoajuda até os mais sinceros esforços para uma harmonização consigo, com a humanidade e com o cosmo. Podem apresentar os coloridos do esoterismo mais folclórico, podem se munir 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 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 recorrer ao esforço de contribuir para um conceito de espiritualidade que tenta se distanciar dos modismos do nosso tempo,¹ compreendendo-o como parte fundamental e perene da humanização do ser humano (Röhr 2010).

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 proporcionar uma ideia da direção em que pensamos (Röhr 2010).

Após a apresentação geral das dimensões procuramos aprofundar o conceito da espiritualidade e sua interligação com as demais dimensões que fazem parte do ser humano. Esperamos

-
1. À primeira vista, podemos identificar uma aproximação considerável da nossa proposta com os pressupostos do holismo. O que nos afasta dele são algumas práticas, não raras vezes absolutamente questionáveis, realizadas como pertencentes a ele, e a precipitação na identificação dos últimos resultados das ciências naturais com a natureza da realidade espiritual.

dessas reflexões uma contribuição à polêmica entre as posições de correspondência e irreverência diante do sentido da vida. No passo seguinte, buscamos esclarecer as perspectivas para o pensamento pedagógico que as reflexões filosóficas podem proporcionar. Discutimos as possibilidades que se abrem ao educador na perspectiva de uma Educação que encontra na integralidade do ser humano, incluindo a sua espiritualidade, a sua meta, as exigências dessa visão em relação à sua formação e aos limites que encontramos na realização da proposta.