

Espiritualidades e formação humana: rumo à pluralização dos sentidos

Spiritualities and human formation: towards the plurality of perspectives

*Lis Paiva de Medeiros**

*Sandra Montenegro***



<https://doi.org/10.29327/256659.13.1-4>

Resumo: este artigo se volta para a busca das relações, implicações e tensionamentos entre a espiritualidade e o campo da formação humana. Partiu de uma dissertação de mestrado, especificamente da etapa de uma pesquisa bibliográfica nas obras de Röhrl (2012; 2013); Wilber (2000; 2006; 2020); Boff (1999; 2000); Betto e Boff (2010); Foucault (2004) e Hadot (2008; 2014). O objetivo foi sintetizar as propostas dos autores em torno da espiritualidade, das quais emergiram sentidos e implicações para a formação humana e para o campo da educação. Foram encontrados aproximações e distanciamentos entre as perspectivas, porém, em geral, não foi possível definir um conceito unívoco de espiritualidade que permeie a diversidade do campo. Propomos a pluralização onto-epistemológica do termo e do campo: espiritualidades. Com ela, assumimos uma ética de defesa da pluralidade de experiências das espiritualidades, em um sentido laico e enraizado no cotidiano, conectando transcendência e imanência.

Palavras-chave: Espiritualidade; Formação Humana; Pesquisa da educação.

Abstract: this paper focuses on the search for relationships, implications and tensions between spirituality and the human formation field. It comes from a masters' thesis, specifically its moment of bibliographical research in the works by Röhrl (2012; 2013); Wilber (2000; 2006; 2020); Boff (1999; 2000); Boff; Betto (2010); Foucault (2004) and Hadot (2008; 2014). The aim is to synthesize the authors' proposals on spirituality, from which emerge meanings and implications for human formation and for the field of education. Approximations and distances have been found between the perspectives, although, in general, it is not possible to define a univocal concept of spirituality that permeates the diversity of the field. We advocate for the onto-epistemological pluralization of the term and field: spiritualities. This proposal indicates an ethical defense of the plurality of experiences of spiritualities, in a secular sense, rooted in everyday life, connecting transcendence and immanence.

Keywords: Spirituality; Human Formation; Education research.

*Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). E-mail: lispaiva.m@gmail.com

**Doutora em Educação. Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação/Núcleo de Educação e Espiritualidade e do Programa de Mestrado em Direitos Humanos da UFPE. E-mail: sandra.montenegro@yahoo.com.br

Introdução

A discussão acerca da espiritualidade perpassa elementos complexos, que atravessa aspectos da produção científica, mas vão além dela, e, especialmente, se manifesta na concretude do dia a dia, na compreensão cotidiana e na vivência social. Um dos elementos incluídos nessa vivência, sem dúvidas, é o campo da educação. Os debates acerca da relação entre espiritualidade e educação permeiam de forma intensa o debate em torno da formação humana. Nesse contexto, o trabalho do professor F. Röhr (2012; 2013) se destaca por incluir de modo direto a espiritualidade como elemento central e indispensável para que ocorra o ato educativo. No debate provocado pelo professor, a espiritualidade é entendida como uma dimensão humana, componente intrínseco do que chamamos ser humano e, conseqüentemente, do ato educativo e do contexto pedagógico.

Por essa primeira definição, já é possível compreender que Röhr (2013) distancia a discussão sobre a espiritualidade do território exclusivo das práticas religiosas. Ele mesmo afirma que é difícil encontrar uma definição coesa do que chamamos religião, já que elas possuem muitas características diversas entre si. Segundo ele, algumas aproximações, contudo, são viáveis: em geral, as religiões se centram em ritos, normas, tradições e prescrições em torno do comportamento individual e coletivo, vivido em comunidade; além de estabelecerem comunicações com o divino e a continuidade da vida após a morte do corpo físico.

As relações entre espiritualidade e religião, dessa forma, constroem todo um campo de pensamento, sobre o qual não é o objetivo deste artigo se deter. Ressaltamos, porém, a existência de uma vasta literatura que se debruça sobre as interfaces entre espiritualidade com os mais diversos campos, a exemplo da teologia (BINGEMER, 1990); outras que trazem debates antropológicos (TONIOL, 2017); bem como outras que discutem o fenômeno social da religião em contextos específicos (PY; PEDLOWSKI, 2020). Por outro lado, a relação entre religião e espiritualidade também envolve tensões:

as formas que a 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 outros membros dentro ou fora da comunidade religiosa (RÖHR, 2013, p. 137).

Porém, para além dessas relações com o campo religioso, quando evocamos essa palavra, *espiritualidade*, o que mesmo queremos dizer? Que implicações esse termo pode trazer? O que significa, de fato, espiritualidade? Em busca de abrir caminhos em torno dessas questões, iniciamos um percurso, neste artigo, com o objetivo de sintetizar algumas propostas em torno da espiritualidade, das quais podem emergir sentidos e implicações para a formação humana e para o campo da educação. Para isso, dividimos nossa argumentação em três seções: a primeira trata de propostas que se embasam na relação das espiritualidades com uma dimensão transcendente; depois, buscamos propostas que estabelecem espiritualidade como ética e, por fim, buscamos tecer algumas relações entre elas.

Espiritualidade e transcendência

Trataremos, nesse tópico, de algumas perspectivas de espiritualidade que incluem diretamente uma relação com o plano da transcendência como rumo do processo espiritual e educativo. Iniciamos nosso percurso pela perspectiva que começamos a delinear: apresentamos, a seguir, o pensamento do professor Ferdinand Röhrl, que traz a espiritualidade costurada ao processo educativo, e cujo elemento central envolve a relação entre educador e educando. O autor busca não apenas uma intersecção entre a espiritualidade e a educação, mas vai além ao tentar delinear uma fusão de ambas por meio da sua principal questão: a de que a Educação possui um objeto epistêmico próprio, e não seria apenas uma área transversalizada por outras como a antropologia, sociologia, psicologia, neurociências (RÖHRL, 2013).

A partir desse argumento de base, o professor delimita um profundo e extensivo panorama acerca das bases que sustentam sua visão sobre o ser humano, seu corpo individual e coletivo e a configuração dessas bases no campo da educação, afirmando, assim, o seu conceito dela, que vai além das discussões político-econômico-sociais que o autor afirma serem hegemônicas nos debates epistemológicos na área. No contexto educativo, para além da polarização entre ideais a se chegar e a dissolução total deles, o trabalho do educador seria então a exposição dessa ausência de referências externas para que o educando pudesse exercer firmemente sua liberdade, por meio da definição de um sentido de vida movido pela busca embasada na autonomia e na liberdade.

Assim, o professor aborda educação, o mundo e o ser humano a partir de um referencial multidimensional (RÖHR, 2012; 2013). O professor expõe que não existe uma diferenciação entre dimensões materiais e não-materiais, mas que todas elas possuem uma materialidade e o que as diferencia é precisamente o seu grau. Isso significa que existem dimensões mais concretas e outras mais sutis, mas todas são materiais em algum sentido. Assim, a divisão sistematizada das dimensões principais seria: a dimensão física, que inclui nosso corpo biológico; a dimensão sensorial, que integra todos os estímulos recebidos por meio dos sentidos; a dimensão emocional, que é formada pelos estados e suas variações no campo das emoções; a mental, que, além de abarcar a racionalidade, é composta também pelos pensamentos difusos, a imaginação e a capacidade intuitiva, a qual guarda em si um caráter excepcional por funcionar como uma ponte para a dimensão mais sutil: a espiritual, que se integra a todas as outras de forma transversal.

Röhr (2013) propõe ainda que as dimensões mais concretas são mais facilmente afetadas na vida cotidiana e que seria seu desequilíbrio que provocaria uma tensão nas mais sutis, e não o contrário. Desse modo, percebe-se a importância do cuidado com cada uma das dimensões, sem uma centralidade para alguma delas, mas cada uma sendo acolhida em sua especificidade, para que a dimensão espiritual possa emergir de modo efetivo, sendo ela a mais sutil e, por assim dizer, menos palpável. Partindo do argumento da necessidade básica do investimento integral nas dimensões humanas, portanto, seria impossível a existência de uma educação efetiva que enfocasse apenas uma delas e deixasse as outras como secundárias, como existe, por exemplo, na ênfase cognitiva em um ensino fortemente influenciado pelo paradigma cartesiano e pelo neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016). Mais ainda, o autor é enfático ao apontar que o educador que não investe em si num processo de cuidado com suas dimensões integralmente não pode estar aberto para um ato pedagógico que leve a cabo a tarefa da educação.

A formação humana, desse modo, envolveria dois processos (RÖHR, 2012; 2013): a *hominização*, entendida como o desenvolvimento do aparato biológico, cognitivo e emocional de cada indivíduo, mobilizado por forças orgânicas; e a *humanização*, processo que se afasta de um caráter orgânico e se processa no âmbito das relações micro e macrosociais e se trata do desenvolvimento das características ligadas à dimensão espiritual, em um processo de trabalho árduo de

descoberta e construção de si por meio do deixar emergir a sutileza dessa dimensão. Esse *humano* que emerge a partir da humanização seria, enfim, o objeto da reflexão pedagógica. A Educação não seria, assim, meramente um ponto de intercruzamento entre o processo de socialização, do desenvolvimento das capacidades cognitivas e racionais, emocionais e éticas. Ao contrário, a tarefa intencional e iminentemente inconclusa, a qual somente pode ser exercida pela Educação seria o exercício da integralidade e da “formação para uma vida coerente com as convicções e o questionamento das convicções a partir de uma vida em busca de coerência” (RÖHR, 2013, p. 257).

Para Röhr, dessa forma, a relação com a transcendência, corporificada na busca espiritual, envolve também a imanência. No entanto, seu argumento é de que, nas dimensões imanentes, como elas são mobilizadas pelas próprias mudanças da vida, a busca de um sentido universal em seu interior é infrutífera, ou mesmo destruidora. Chega-se, então, ao ponto doloroso da percepção da insuficiência da imanência e da necessidade da construção de um sentido de vida na realidade transcendente, a partir de um compromisso incondicional consigo e com o trabalho de si, desenvolvido a partir das experiências nessa realidade, que se expandem além da racionalidade e são vividas a partir da intuição.

A experiência na transcendência seria, assim, marcada por uma paradoxal necessidade do exercício da liberdade e da confiança a partir do abraço definitivo com a “responsabilidade de sermos nós mesmos de forma incondicional” (RÖHR, 2013, p. 268). Na medida em que a dimensão espiritual transversaliza as outras, compreendemos que essa responsabilidade se exerce na própria vida, na relação com a imanência e, nesse sentido, emerge como norteadora de sentido para as demais.

Na tarefa pedagógica, isso se constitui em mais um desafio na medida em que há o perigo de uma dimensão se sobressair e preterir as outras, em vez de integrá-las. Desse modo, não é possível conceber uma humanização semelhante a uma receita de bolo, definida de forma impositiva. Ao contrário, ela só pode ser exercida a partir de um compromisso individual, mas, ao mesmo tempo, sem determinação prévia, com essa dimensão. A tarefa do educador seria exercer em si esse compromisso para que, assim, ele possa inspirar a autonomia da busca por parte dos educandos. Em resumo, “a espiritualidade é experiência própria ou ela

não existe” (RÖHR, 2013, p. 144)! Pedagogicamente, ela seria, assim, um agir indireto (RÖHR, 2013, p. 145).

Em uma compreensão semelhante, de uma espiritualidade autêntica e incorporada na vida, com vistas a um rumo de transcendência, vemos a noção de espiritualidade integral de Ken Wilber (2000; 2006; 2020). O autor busca expressar uma visão de espiritualidade integrada a outros conhecimentos, saberes e dimensões da vida humana e não-humana, para a qual também o ser humano contribui e transforma. O objetivo final dessa compreensão tão ampla é chegar a uma proposta para a vida humana no século XXI, que inclua as contribuições desses saberes de modo coerente com as demandas e questões contemporâneas e, ao mesmo tempo, trazendo para o enfoque da análise sua perspectiva desenvolvimentista (WILBER, 2000).

Wilber (2006) cria o que denomina de um Sistema Operacional Integrado – IOS, pela sigla em inglês. Trata-se de um mapa, uma rede de informações que é a base para, como coloca o autor, “qualquer abordagem verdadeiramente integral ou abrangente” (WILBER, 2006, p. 49). Esse sistema inclui estruturas denominadas de quadrantes e níveis. Nesse sentido, de forma pontual, notamos uma aproximação entre Röhr (2013) e Wilber (2006) em uma tentativa de integrar conhecimentos que, em outros contextos, poderiam ser colocados em polos opostos. A segunda base para a proposta de Wilber envolve os estados e estruturas de consciência. Os primeiros não seriam um novo conceito do autor, mas um compilado de conhecimentos vindos da ciência (neurociências, ciências cognitivas, psicologia) e das tradições contemplativas e espirituais, acerca dos mapas da consciência humana, variável entre vários estados: a vigília, o sono e o sono profundo, por exemplo. Seriam, assim, vivências de primeira pessoa, fluidas.

Já as estruturas seriam padrões holísticos dinâmicos, níveis de arquitetura da consciência de terceira pessoa, através dos quais a mente interpreta a realidade (WILBER, 2006; 2020). Os estados, assim, não seguem uma linha direcional de movimento, de modo que uma pessoa pode acessar estados mais sutis em experiências meditativas, e retornar à consciência densa. Esse caminho é então chamado de desenvolvimento horizontal. O desenvolvimento vertical seria assim relacionado à progressão em estágios (mágico, mítico, mental-racional, pluralista e integral), e essa progressão ocorre, para os indivíduos, ao longo da vida, de acordo com suas experiências, mas também diretamente relacionada ao estágio coletivo em que vive no momento histórico.

Desse modo, existe uma correlação entre os desenvolvimentos vertical e horizontal, de modo que uma pessoa pode caminhar horizontalmente sem alterar seu estágio de consciência (WILBER, 2006). Assim, as experiências vividas horizontalmente serão interpretadas de acordo com a linha vertical: uma experiência sutil de alguém no nível mítico será traduzida nos moldes de uma espiritualidade mítica, e não como um estágio de desenvolvimento de uma iluminação superior.

Chegamos então a uma terceira característica da teoria do autor: a do desenvolvimento. Para ele, os trânsitos da consciência e os caminhos percorridos pela vida na Terra não ocorrem de modo aleatório, especialmente no que diz respeito à experiência humana (por exemplo, a partir dos estados acima citados), mas é possível encontrar uma história de evolução – abrangente e complexa –, de modo que esses estados na verdade conformariam também estágios de desenvolvimento. Desse modo, os estágios, resumidamente, partiriam de uma perspectiva pré-convencional ou egocêntrica, para uma etnocêntrica ou convencional até atingir uma globocêntrica ou pós-convencional. Esses estágios, por sua vez, se organizam em níveis de desenvolvimento, expostos por Wilber (2006) por meio do espectro de cores, indo do infravermelho à luz transparente, a fim de trazer a ideia de ascendência.

Sua visão de transcendência é composta por linhas do desenvolvimento, por exemplo, da cognição, da espiritualidade, dos afetos, da vida social, dos valores, da ética, da identidade, entre outras. O processo do desenvolvimento ainda é apontado como “maravilhosamente orgânico, contínuo e espiralado” (WILBER, 2006, p. 86). A imagem feita por ele é de uma montanha, em que são possíveis várias trilhas – distintas em distâncias, dificuldades e possibilidades – até chegar ao seu cume. Esse desenvolvimento ocorre, então, de modo diverso em cada indivíduo: as linhas não são paralelas ou simétricas entre si, um sujeito pode estar em um determinado nível ainda primário de desenvolvimento afetivo e outro superior na inteligência cognitiva.

Essa é uma diferença fundamental entre as proposições do autor e do professor F. Röhr (2013), pois o último não localiza a existência de níveis de desenvolvimento. Embora ambos citem a não-linearidade do processo de busca espiritual, a proposta de Wilber é mais formatada em um sentido de verticalidade, enquanto Röhr enfatiza a necessidade de investimento nas dimensões, especialmente na espiritual como norteadora do processo de abertura para si-mundo-outro.

Considerando tudo isso, como localizar a espiritualidade na teoria de Wilber? A sua busca é por integrar os conhecimentos das grandes tradições espirituais às contribuições da ciência moderna (com o pensamento científico-racional) e os questionamentos da pós-modernidade (com a crítica ao cientificismo e a necessidade de ênfase na intersubjetividade e nos jogos de força do campo social).

Wilber (2006), afiadamente, aponta também que a linha de desenvolvimento da espiritualidade chega ao mundo contemporâneo dilacerada, distorcida e reprimida em toda sua amplitude, como se ela houvesse sido nossa sombra, rejeitada e fixada em níveis de desenvolvimento ainda primários. Isso implica em que as contribuições importantes que ela teria a agregar para a vida humana também são igualmente rejeitadas. Para o autor, a espiritualidade pode funcionar de forma a complementar as outras áreas do conhecimento, por meio de suas contribuições acessadas de maneira singular nas experiências espirituais e religiões (WILBER, 2006) com vistas ao que denomina de uma “Prática de Vida Integral” ou ILP (na sigla cunhada em inglês). A missão da espiritualidade nos nossos tempos, portanto, é exigente. Ela envolve a complexidade da tarefa da retomada da espiritualidade de modo coerente com as demandas contemporâneas. Sem dúvidas, é uma intenção que exige profunda reflexão ética, cuidado e crítica.

A ideia de uma espiritualidade como *esteira transportadora*, como fala Wilber, ou como a dimensão norteadora do processo educativo, como comenta o professor Röhr, falam, assim, da espiritualidade como essa ponte para outros mundos possíveis. Essa possibilidade nos traz até uma terceira visão acerca da espiritualidade, dessa vez, a partir do pensamento da mística, da transcendência, da luta social e de uma ética do cuidado, do brasileiro Leonardo Boff, que vê o ser humano intimamente conectado a essa natureza utópica, como um “projeto infinito” (BOFF, 2000, p. 37).

O autor parte de um movimento semelhante ao de Röhr (2013) ao afirmar a condição humana de seres de raízes e abertura, como uma árvore que precisa de uma firmeza do solo da imanência, mas que, também, com sua copa, busca a transcendência e se relaciona com o ar, permite que outros seres façam ninhos em si e possui um tronco que conecta essas duas dimensões que são igualmente suas. A transcendência, desse modo, seria definida como “essa capacidade de romper todos os limites, superar e violar os interditos, projetar-se para sempre

num mais além” (BOFF, 2000, p. 31). A transcendência, então, incorpora em si tamanha beleza, mas também sua finitude.

O autor também aborda a questão da transcendência-imanência de outro lugar metafórico, a partir da narrativa cristã sobre o pão. Nesse sentido, em parceria com Frei Betto, eles se referem à condição humana como a síntese entre a fome de pão e a fome de beleza, as quais – embora separadas ao longo da história – são, para os autores, absolutamente indissociáveis. A preocupação com o mundo e a conexão com o sentido de um ir além seriam duas faces de uma mesma moeda: “A fé é um dom politicamente encarnado, que tem razão de ser nesta conflitividade histórica” (BETTO; BOFF, 2010, p. 14). A partir dessa premissa, podemos perceber que há uma defesa explícita da fusão mundo-espírito. Mas não se trata de qualquer mundo: Boff (1999; 2010) explicita sua defesa dos oprimidos na luta social, e, por isso, a política é o meio de transformação da realidade. A espiritualidade seria incompatível com uma neutralidade.

A partir desse quadro, começa a se delinear uma noção conceitual da mística. Ela não se faz isolada, separada do mundo, numa tentativa individual e ascética de comunicação com a transcendência. A mística se experimenta na *experiência* dessa transcendência na imanência do cotidiano, nas atividades com os que nos cercam, com os coletivos, com pessoas queridas, com os conflitos que marcam a vida. A sua ligação com a espiritualidade seria absolutamente vital. Esta última seria, enfim, a transformação produzida em cada pessoa, no seu modo de ser perante a vida, a partir da abertura para esse indecifrável, transcendente, sagrado (BETTO; BOFF, 2010).

Ao se originar dela, do cotidiano, portanto, a mística reside para além das instituições, não está no plano racional, mas no campo da invenção e da subversão das doutrinas. Por isso, ela guarda em si também um caráter ameaçador ao poder institucional. A espiritualidade centrada na mística rompe com ele ao propor uma centralidade da partilha, do coletivo, da gratuidade.

Nesse contexto, a espiritualidade popular é uma grande fonte de aprendizado para Boff. Ela parte de uma concepção da transcendência integrada à vida. Não se trata do seguimento de doutrinas ou dogmas. É uma vida espiritual pautada no sensível, conectada aos modos de ser e às situações existenciais do cotidiano. Os momentos de celebração, a alegria, a espontaneidade são necessidades para uma mística não fragmentária (BETTO; BOFF, 2010).

O elemento da transformação é central para aprofundar-nos na compreensão dos autores. A palavra pode ser pensada de um outro ponto de vista, como *trans-formação*. Começamos de trás para frente, com a formação: Betto e Boff (2010) diferenciam as experiências da mística da ideia de vivência. Vivências estariam ligadas a sensações de onipotência, energia passageira; enquanto a experiência diz respeito a uma trilha, muitas vezes árdua, dolorida, de autodescoberta, crescimento e aprofundamento em si. Trata-se de um caminho espiritual de formação, de busca sobre sentidos últimos de existência, não apenas de si enquanto indivíduo, mas da vida como fenômeno que envolve também aquilo que se entende, se sente como *si*. Assim, conectando o pensamento do autor ao de Röhr (2012; 2013), poderíamos aproximar essa ideia de formação com o intuito do ato educativo, centrado nessa experiência de abertura para nossas raízes e asas.

O prefixo *trans*, nesse contexto, elucida outro aspecto fundamental: o da mudança, que nos remete à ideia da crise, também levantada pelos autores como momento crucial dessa trilha, na medida em que reorganiza as rotas, convida (ou muitas vezes, exige) à reflexão e a busca do centro, ou, em outras palavras, a congruência com essa descoberta da profundidade do ser, onde está localizado o ponto de encontro com a transcendência. A pergunta fundamental, para o teólogo, seria “em que medida tal experiência ajuda a enriquecer e a assumir o cotidiano?” (BOFF, 2000, p. 55). Essas experiências acontecem somente no encontro, o qual, portanto, este se constitui como o *locus* no qual se realiza primordialmente a transcendência.

A síntese de todos esses elementos nos desperta para a noção de Cuidado, um último conceito importante para a elaboração de Boff. A partir do filósofo alemão Martin Heidegger, o autor o coloca como categoria ontológica do humano, isto é, como um “modo-de-ser” (BOFF, 2000, p. 34). Ele detalha como esse cuidado pode ser exercido na vida cotidiana, desde um cuidado com o planeta, nosso habitat maior, até a nós mesmos, nosso habitat mais íntimo. Tudo isso, portanto, constitui um *ethos*, no sentido da construção de um movimento ético que o autor desenha. Com esse olhar, ele parece caminhar para um horizonte de uma Vida digna, que contemple a fome de pão, mas também aberta e inteira, que mantenha cada vez mais viva a fome de beleza.

Espiritualidade, ética e modo de vida

Seguimos nosso percurso rumo a outras noções de espiritualidade, as quais não colocam a transcendência em um lugar de centralidade, mas se voltam para o fazer na existência e, nesse sentido, a espiritualidade se relacionaria de forma mais intensa com os modos de viver. Iniciamos a partir do conceito de cuidado de si (*epiméleiaheautoû*), elaborado por Michel Foucault (2004) a partir da leitura dos filósofos gregos e romanos do período clássico. Foucault se utiliza do seu método arqueogenealógico (Veiga Neto, 2003) para traçar uma leitura minuciosa das práticas e das ideias do cuidado de si nos períodos socrático-platônico e helenístico. Seu ponto de partida, então, é a definição que estabelece da espiritualidade por dentro da relação entre sujeito e verdade, interesse do filósofo na terceira fase dos seus escritos, o chamado “último Foucault” (FREITAS, 2012).

Acerca dessa denominação, Veiga Neto (2003) nos recorda da dificuldade de uma classificação fechada da obra foucaultiana, já que existem uma série de propostas, a partir de critérios metodológicos e cronológicos. A dele, inspirada em Miguel Morey (1991 *apud* VEIGA NETO, 2003) e com a qual concordamos, parte da pergunta nietzschiana “que se passa conosco?” para propor uma divisão em termos de domínios, os quais se voltam para o saber; a ação de uns sobre os outros e a ação consigo. Nesse sentido, o debate acerca do cuidado de si se insere no terceiro domínio, do ser-consigo. Mas, para melhor compreender como esse domínio é constituído, é importante localizar como esse *sujeito* se desenha na obra do francês, como comenta Deleuze:

então será que se pode dizer que essa nova dimensão seja a do sujeito? Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos ‘subjetivação’, no sentido de processo, e ‘Si’, no sentido de relação (relação a si). E do que se trata? Trata-se de uma relação da força consigo (ao passo que o poder era a relação da força com outras forças), trata-se de uma ‘dobra’ da força (DELEUZE, 1992, p. 116).

Como podemos notar, os processos de subjetivação que envolvem o cuidado de si não formam uma entidade fechada designada sujeito. Ao contrário, Foucault se utiliza desses processos localizados num tempo histórico – a Grécia e Roma clássicas – para abordar as possíveis dinâmicas de produção de subjetividades. A espiritualidade pensada pelo filósofo, portanto, não poderia ser abordada de outro modo que não esses processos de subjetivação. Percebemos, desse modo, um rompimento drástico com as outras abordagens pelas quais passeia-

mos: para Foucault, a noção de espiritualidade não diz respeito à transcendência, mas se constrói a partir das práticas dos sujeitos de transformação em si, da ética e da relação com a filosofia (FOUCAULT, 2004).

Adentramos, assim, alguns conceitos importantes para compreender como esses elementos se articulam na obra foucaultiana. O primeiro deles é a diferenciação entre filosofia e espiritualidade. Ambas dizem respeito precisamente à relação citada entre sujeito e verdade e, portanto, não se distanciam. Pelo contrário, a relação entre ambas é recíproca. Porém, enquanto a primeira se encontra no campo do pensamento, isto é, se interroga acerca de como ter acesso à verdade, os seus limites e as diferenciações entre verdadeiro e falso; a outra se volta para o “ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2004, p. 19), por meio de um conjunto variadíssimo de práticas e experiências cujo fim é um preço pago pelo próprio sujeito por si, ou seja, uma implicação de si e em si que o faz disparar um movimento de acesso à verdade e de retorno a si, quando não se é mais o mesmo que anteriormente. O conhecimento de si e até mesmo a sabedoria são alcançados pelo movimento de abertura à verdade e, nessa via, o elemento da transformação é central. E, nesse caso, embora a análise foucaultiana desvie fortemente das outras abordagens sobre a espiritualidade, nesse aspecto, encontramos um ponto específico de convergência.

Voltemo-nos, a esse respeito, para o primeiro delineamento sobre a espiritualidade, abordado no nascedouro da filosofia antiga, com Sócrates. É nesse momento que o cuidado de si é primariamente abordado – seguindo a lógica socrática do questionamento – como um desconforto, um princípio de inquietude que gere movimento, um “agulhão [...] na carne dos homens, cravado na sua existência” (FOUCAULT, 2004, p. 11). A proposição socrática toma forma por meio do diálogo platônico do *Alcebiades*, cujo personagem central de mesmo nome, é discípulo de Sócrates, jovem dotado de bens, status e beleza. O desejo do rapaz é a política, o governo dos outros, mas Sócrates interpela-o, questionando: como seria possível governar os outros se não se ocupa de governar a si? Este é, então, o mote essencial do princípio do cuidado de si socrático. Ética e política estariam intimamente relacionadas: o cuidado seria essencial e anterior ao exercício do poder na cidade.

É também importante considerar que, em sendo o cuidado de si um princípio da espiritualidade, em suma, ele se caracteriza pela dimensão das *práticas*

de si. Ou seja, não se trata de um exercício do pensamento, mas das ações que os sujeitos exercem sobre si a fim de se transformarem. As práticas de si, dessa maneira, envolvem ritos de purificação, exercícios de retiro, ascetes, renúncias, conversões, renúncias... Todas com um intuito essencial de “[...] pôr em exercício uma tecnologia de si para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2004, p. 59).

Mas, diante de tudo isso, existiria um ponto final a se chegar? Sendo o cuidado de si esse modo de ser na existência, a resposta seria negativa. No entanto, Foucault (2004) também retoma a ideia epicurista de *physiología*. Haveria, assim, um ponto a se chegar, precisamente o de produzir pessoas cheias de vitalidade, fogosas: “A *physiología* dota o indivíduo de uma ousadia, de uma coragem, de uma espécie de intrepidez que lhe permite afrontar não apenas as múltiplas crenças que se pretendeu impingir-lhe, como igualmente os perigos da vida e a autoridade dos que pretendem determinar sua lei” (FOUCAULT, 2004, p. 293). Esse trecho nos revela outra faceta importante do cuidado de si: a sua relação com o poder e a resistência. Como nos lembra Freitas (2012), a possibilidade de transformação de si aberta por essas práticas é o *locus* por excelência de produção de resistências aos assujeitamentos ao poder.

O movimento de retorno a si, chamado de conversão, sem dúvidas, não acontece de maneira simples ou linear, mas “terá sempre alguma coisa de odisséico” (FOUCAULT, 2004, p. 303). Essa metáfora de navegação, levantada pelo autor, traz, então, um elemento importante, que se refere à necessidade de construção de um saber, que é ao mesmo tempo técnica e arte, para navegar diante dos mares calmos e das tempestades, e resistir às tentativas de afogamentos.

A fim de se chegar a esse porto seguro, destino da jornada, o movimento de ascese é fundamental. Trata-se de um “modo de ligar o sujeito à verdade” (Foucault, 2004, p. 383), isto é, uma prática de si cujo norte é a inteireza do sujeito, por meio da conexão com discursos verdadeiros e a transformação desses discursos (*logos*) em modos de ser (*ethos*).

Em meio a todo esse processo, há ainda o lugar do mestre, enquanto aquele que “cuida do cuidado” (FOUCAULT, 2004, p. 73), o qual poderíamos expandir para buscar aproximações com o lugar do educador na relação formativa. Ele, para Foucault (2004), é aquele que exerce em si o modo de ser do cuidado e permite amorosamente que o discípulo assim o faça. Ele também carregaria em si o atributo da *parrhesía*, o falar livremente, abertamente, com o coração, para

que o outro não precise mais do seu discurso para exercer a sabedoria. Inaugura-se um espaço, nesse ponto, para uma pedagogia que vai além do saber para se exercer na vida e, mais ainda, que visa não a produção de um sujeito, mas a sua transformação e sua liberdade, e não o assujeitamento a receitas de como ter uma vida bela ou boa (Freitas, 2013). A ética parrhesiástica atinge a radicalidade de uma prática filosófico-espiritual libertária por dentro das relações entre mestre e discípulo.

Por fim, ao conectarmos os elementos por último mencionados – *aparrhesía*, a conversão, a ascese e o exercício ético como resistência ao assujeitamento político – chegamos a uma noção da obra foucaultiana que nos interessa especialmente, que é a de pensar a vida, a existência, em si, como formação para essa inteireza e, nesse contexto, a espiritualidade desenvolveria um papel de transversalizar todo esse processo, na medida em que estaria sempre envolvida nas práticas que os indivíduos exerceriam sobre si na sua tarefa infinita e contínua de acessar a verdade e transformarem a si.

De forma próxima à leitura foucaultiana, mas também com divergências relevantes, temos a obra do filósofo francês Pierre Hadot, que também tem na filosofia greco-romana sua inspiração para pensar a espiritualidade. Sua proposta central versa sobre os exercícios espirituais, que “corresponderiam a uma transformação da visão de mundo e a uma metamorfose da personalidade” em uma perspectiva de “recolocar-se” no Todo (Hadot, 2014, p. 20). Nessa primeira definição, percebemos um ponto importante de conexão com o pensamento foucaultiano, ao mesmo tempo que uma diferença. O primeiro seria o elemento da transformação, que não ocorre nem somente no pensamento, nem somente no campo da ética, nem da alma, mas contempla todas elas para alcançar a inteireza do sujeito.

Por outro lado, de início, Hadot coloca a perspectiva do Todo, que será fundamental para sua argumentação, na medida em que esses exercícios almejam fundamentalmente essa reconexão do ser humano enquanto microcosmos de um macrocosmo. Foucault (2004) aborda esse ponto ao mencionar a perspectiva estoica, no entanto, de forma mais ampla, ontologicamente, a sua leitura não almeja um universal; enquanto Hadot (2014, p. 355) coloca a vivência de um “sentimento oceânico” como abertura para a possibilidade de uma conexão com o cosmos, o universal, a humanidade total.

De fato, as argumentações dos dois franceses possuem bastante em comum. Ambos mencionam uma série de exercícios, práticas e ações presentes na cultura socrático-platônica e helenística que ilustram, de modos variados, a depender da escola do pensamento filosófico, como eram prescritos e praticados os exercícios espirituais. Não nos cabe, no sentido do nosso texto, esmiuçar cada um deles, porém, trazer uma percepção mais global do que significavam e de quais as suas implicações para uma abordagem acerca da espiritualidade.

Para Hadot (2008; 2014), o conceito de ascese (*áskesis*, em grego, cujo significado é literalmente *exercício*) ganha uma importância fundamental. Ele assume uma amplitude de formas ao longo do desenvolvimento da cultura filosófica greco-romana, porém, em geral, designa um domínio de si, um centramento no eu mesmo do sujeito e uma atitude interior que envolve o pensamento e a vontade. Ela se diferenciado conceito de ascese moderno, que se refere a uma renúncia do eu ou da apropriação cristã, que coloca o elemento de Deus como a revelação da razão universal (HADOT, 2014). O intuito central seria a superação de uma visão parcial, ilusória, guiada pelo desejo, para ampliação do olhar para a universalidade do espírito ou da natureza; enquanto, na perspectiva foucaultiana, a ascese exige práticas de volta para si.

A partir do pressuposto ascético, Hadot (2014) vai definir uma série de aprendizagens motivadas pela prática desses exercícios, as quais podem representar inspirações relevantes para nosso exercício de refletir sobre a formação humana. Começamos com o *aprender a viver*. Esse aprendizado, de modo semelhante ao que foi exposto por Foucault (2004), não se trata, meramente, de um saber *sobre* a vida, mas *na* vida: trata-se de viver uma vida que valha a pena ser vivida (HADOT, 2008, p. 103), que é, precisamente, a vida filosófica, a vida do exame do pensamento.

Por outro lado, percebemos uma tensão entre os pensamentos de Hadot (2014) e Foucault (2004). O primeiro critica a visão foucautiana da filosofia, argumentando que, em vez de se falar em uma cultura de si e de processos de subjetivação, seria mais apropriado definir os exercícios espirituais por meio da sua busca pelo bem e pela sabedoria, os quais seriam alcançados justamente pela transformação de si, que, por sua vez, traria a liberdade interior da congruência com uma consciência cósmica. Novamente, percebemos a ênfase dada por Hadot para essa experiência de unicidade como a base e a meta para o modo de vida

filosófico – a busca seria por uma “transformação do olhar” (HADOT, 2014, p. 142), pela coincidência do olhar da alma com o olhar divino. Ele então afirma que essa relação remete a existência de um certo sentimento de sagrado na filosofia antiga, o qual não se relaciona com nenhum aspecto religioso, mas que é tão intenso que também é possível falar em uma experiência mística.

Os exercícios espirituais também despertam o *aprendizado para o morrer*, na medida em que a vida filosófica é, antes de tudo, um exercício para a morte (HADOT, 2008; 2014). Essa prática se traduz por libertar a alma do medo dessa passagem, por meio do desapego às paixões, às penas, aos prazeres que, são, em suma, imaginários ou ilusórios. Nesse contexto, podemos citar o exercício estoico de viver o presente, que ensina a separar, por meio da citada conexão com a razão cósmica, aquilo que depende de nós, daquilo que não está ao nosso alcance. Vida e morte, portanto, se interpenetram numa prática incessante de (trans)formação e de desejo da sabedoria.

Nessa aprendizagem filosófica, também precisamos mencionar *Eros*, o amor. Para adentrar nele, Hadot (2014) retoma a narrativa mitológica de seu nascimento, como filho de *Penia* (privação) e *Poros* (Riqueza). Sua natureza ambígua, herdada dos pais, faz com que, por um lado, ele não seja belo, e por outro, ele tenha os meios para buscar a beleza e, nesse sentido, ele é puro desejo. *Eros* é também um *dáimon*, um interlocutor entre o mundo humano e o mundo divino e, a partir dessas características, percebemos sua similaridade com a tarefa educativa de incessante busca amorosa por aquilo que não possuímos como essência determinada, mas que também é nossa potência.

Ora, os humanos também não são em si a própria beleza, mas um chamado a ela, e podem acessá-la quando em intimidade com o aspecto divino. A sabedoria – e poderíamos pensar também a formação humana – não seria constituída apenas por uma vontade e um exercício da razão, mas envolveria também a dimensão do amor, presente na relação entre mestre e discípulo, bem como na imagem do filósofo – especialmente de Sócrates –, como aquele que vive profundamente o cotidiano, mas estranha-o num movimento de questionamento em busca da sabedoria e do reto agir.

A filosofia seria, antes de tudo, uma prática de existência sempre frágil e sempre renovada. Hadot (2008; 2014) critica arduamente as visões que tendem a estigmatizar o modo de vida filosófico como uma ausência ou um isolamento do

mundo, ou mesmo um luxo. Ele argumenta que a filosofia grega se sustentava, majoritariamente, sobre práticas dialógicas nas escolas de pensamento: atividades comunitárias que tinham como principal matéria-prima a vida mesma. Existiria, de fato, um *desenraizamento* do automatismo do cotidiano, pois os filósofos se afastam dos prazeres e das dores nas suas intensidades para compreendê-las em seu estado de coisas, porém, o grande centro da atividade filosófica – mais uma vez evocada pela imagem de Sócrates – acontecia nos banquetes, na bebida, nas abordagens aos passantes como um convite à vida que vale a pena ser vivida. Por consequência, a filosofia estaria longe de ser um privilégio de abastados, mas, sim, um exercício de busca por um cotidiano mais presente, autônomo, responsável e livre.

Trata-se, enfim, do acolhimento da vida “como um tipo de milagre, como alguma coisa de divino, com uma imensa gratidão [...] de participar, mesmo que por um instante, da maravilha da existência” (HADOT, 2014, p. 288). Uma Vida, com V maiúsculo: aquela que ultrapassa a existência dos indivíduos e mesmo do ser humano enquanto coletivo, para convergir com a natureza da qual somos.

Considerações finais: encruzilhadas da formação humana e espiritualidades

Chegamos, enfim, ao final da nossa jornada. Antes de tecermos comentários sobre ela, algumas observações são necessárias: primeiro, acerca do aspecto temporal da investigação: pela escolha de irmos diretamente às fontes originais e nas obras centrais dos autores, a literatura consultada não é a mais recente, porém acreditamos ser a mais elucidativa de cada um desses pensamentos. Além disso, a escolha dos autores não foi aleatória: ela se deu por serem nomes relevantes no campo de estudos que intercala Educação e espiritualidade, centrado na noção de Formação Humana.

Voltando ao nosso percurso, porém, observamos que os caminhos entre espiritualidades centradas na transcendência e na imanência não nos fez “optar” por uma dessas ênfases. Na verdade, mais do que fechar resoluções, ele nos ensinou a questionar, a perceber os limites e as glórias de cada uma das perspectivas em que nos aprofundamos. Atravessamos linhas, convergências e divergências, mas chegamos a um ponto de encruzilhada quando percebemos que não poderíamos chegar a um conceito unívoco de espiritualidade que abarcasse todas essas perspectivas. A partir desse momento, o maior aprendizado foi o da incongruência de falarmos em espiritualidade, no singular.

Se Röhr (2013) e Wilber (2006) se aproximam ao falarem em integralidade, essa semelhança é muito mais no uso do termo do que propriamente no que ele implica. O primeiro fala na multidimensionalidade do ser humano e toma a dimensão espiritual como guia do processo de humanização e da relação entre educador e educando; enquanto o outro enfoca uma visão integral que abarque os conhecimentos das tradições espirituais e científicos em torno do desenvolvimento do ser humano rumo a níveis mais ampliados de consciência. Essas noções estão ausentes no primeiro.

A perspectiva de Boff (2000; 2010) se insere também num diálogo íntimo com os dois primeiros, por sua ênfase na transcendência. No entanto, adiciona um elemento novo como foco das suas propostas, que é a mudança social, especialmente voltada para os oprimidos, os menos privilegiados e as classes populares, até mesmo como exemplo da vivência de uma espiritualidade autêntica e viva, centrada na noção de mística.

Em outro contexto, Foucault (2004) e Hadot (2008; 2014) – cuja inspiração comum é a volta para o modo de vida filosófico greco-romano – divergem profundamente na medida em que Foucault enxerga, nessas práticas, um modo de subjetivação; e Hadot aposta na prática filosófica e nos exercícios espirituais que ela envolve como um desejo de uma comunhão cósmica, um ir além do tempo e da individualidade e, nesse sentido, a dimensão transcendente ganha espaço novamente, embora não de modo central.

Assim, nosso ponto de chegada é o de pluralizar os sentidos e assumir a diversidade que as espiritualidades podem expressar. Para além dos debates na interface com o campo religioso, teológico ou antropológico, acreditamos que no interior da própria Educação, quando investimos nesse debate em torno dos processos de formação humana, a pluralidade do que consideramos espiritualidades deve ser um ponto de partida onto-epistemológico.

Embora a natureza desses processos tenha rumos completamente diversos para cada um dos autores cujos pensamentos foram aqui apresentados, o território da formação humana, quando atravessado por essa pluralidade de sentidos, abre a possibilidade de que existam aproximações éticas entre esses pensamentos, que valorizam a singularidade e a não determinação no encontro com as espiritualidades.

Notamos sentidos de expansão e aprofundamento da relação natureza-eu-outro como base para os processos que envolvem a humanização (RÖHR, 2013);

a prática de vida integral (WILBER, 2006); a fome de beleza (BETTO; BOFF, 2010); o cuidado de si (FOUCAULT, 2004) e os exercícios espirituais (HADOT, 2014). Em consequência, notamos que todos os autores também percebem as suas propostas de espiritualidades enraizadas na vida, em um horizonte de laicidade, que pode envolver aspectos religiosos, mas vão muito além deles.

Essas compreensões implicaram, de modo direto, na nossa relação com o campo das espiritualidades, que a partir de então passou a ser ontoepistemologicamente plural. Percebemos que a diversidade não dizia respeito somente a definições, a aspectos conceituais e divergências superficiais, mas residiam, antes de tudo, em profundos afastamentos epistemológicos e ontológicos, na própria visão de natureza, de realidade, de verdade e de ser humano que sustentavam cada uma delas. Esse sentido, então, nos levou a caminhar tendo a pluralidade não como norte ou como um sentido de respeito à diferença, mas como ponto de início, princípio ético da nossa posição enquanto educadoras e pesquisadoras no campo da formação humana.

Caem por terra definitivamente, portanto, as noções dogmáticas ou idealizadas de espiritualidades voltadas para uma prática isolada do cotidiano: seja pela via da filosofia, da ação política, da prática religiosa, das relações, do ato educativo, as espiritualidades se realizam no conviver. É esse, então, o entendimento mais precioso da relação das espiritualidades com a Formação Humana. Ela somente é possível na experiência de mundo, de si, da alteridade e na transgressão de fronteiras que permitam superar as dualidades, compreendendo as complexas pluralidades nos modos de existir.

Referências

BETTO, Frei.; BOFF, Leonardo. **Mística e espiritualidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2010.

BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. Teologia e espiritualidade – observações metodológicas sobre a abordagem teológica da obra de Inácio de Loyola. **Perspectiva teológica**, v. 22, 1990. pp. 205-220. Disponível em <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/1359>. Acesso em 30/01/2022.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência: O Ser Humano como Projeto Infinito**. Rio de Janeiro: Sextante. 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FREITAS, Alexandre Simão. A parresia pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, v. 18, n. 53, jun.de 2013. pp. 325-338. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17/12/2020.

FREITAS, Alexandre Simão. O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. FREITAS, A. S.; FERREIRA, A. L.; POLICARPO JUNIOR, J.; SANTIAGO, M. B. N. **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. pp. 53-80.

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

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

TONIOL, Rodrigo. O que faz a espiritualidade? *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro: ISER, v. 37, n. 2, dez. 2017. pp. 144-175. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rs/a/kWjzQhGZpHBkPtz5rRZb4BD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30/01/2022.

PY, Fábio; PEDLOWSKI, Marcos A. Pentecostalização assentada no Assentamento Zumbi dos Palmares, Campos dos Goytacazes, RJ. **Perspectiva Teológica**. Belo Horizonte, v. 52, n. 3, set./dez. de 2020. pp. 829-852. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pteo/a/LMch3RcxnWhFyJYDRxW5BzM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30/01/2022.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e educação. In: FREITAS, A. S.; FERREIRA, A. L.; POLICARPO JUNIOR, J.; SANTIAGO, M. B. N. **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 13-52.

WILBER, Ken. **Espiritualidade integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2006.

WILBER, Ken. **Estados e estruturas da consciência**. São Paulo, 2020. Disponível em https://24_estados_e_estruturas_de_consciencia.pdf. Acesso em 03/02/2021.

WILBER, Ken. **Psicologia Integral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

Recebido em 29/10/2021

Aceito para publicação em 23/01/2022