

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELO GONÇALVES SANTOS

ESPIRITUALIDADE, INTUIÇÃO E RAZÃO:
Contribuições à formação humana no pensamento de Röhr e no Espiritismo

Recife

2016

MARCELO GONÇALVES SANTOS

ESPIRITUALIDADE, INTUIÇÃO E RAZÃO:

Contribuições à formação humana no pensamento de Röhre e no Espiritismo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Linha de Pesquisa: Educação e Espiritualidade

Orientador: Prof. Dr. Ferdinand Röhre

Recife

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

MARCELO GONÇALVES SANTOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ESPIRITUALIDADE, INTUIÇÃO E RAZÃO:
Contribuições à formação humana no pensamento de Röhr e no Espiritismo

APROVADA EM 29 DE AGOSTO DE 2016

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ferdinand Röhr – UFPE
1º Examinador/Presidente

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos – Cap/UFPE
2º Examinador

Prof. Dr. José Policarpo Junior – UFPE
3º Examinador

Recife, 29 de Agosto de 2016

A Chico Xavier

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ferdinand Röhr, que acreditou e se responsabilizou pela minha proposta de pesquisa, assumindo o duplo risco em orientar um trabalho sobre o seu próprio pensamento e acerca de uma doutrina filosófico-religiosa. Viajante da espiritualidade, pensador das metas educacionais, com ele temos a oportunidade e a honra de conviver e aprender.

Ao Prof. Dr. José Policarpo Junior, Educador, perscrutador e agente da Formação Humana. Desde o momento em que lhe foi ventilado – por uma estudante – que havia uma pessoa que se afinizava com a área da Educação e Espiritualidade, tem demonstrado uma receptividade contagiante e profundamente estimulante.

Ao amigo, Prof. Dr. Sérgio Ramos, a quem conheço desde a minha tenra adolescência, sempre verdadeiramente interessado em saber “se estamos bem”. Em alguns momentos, colega e instrutor na Filosofia; em outros, companheiro de ideal espírita. Também agradeço a sua solicitude em, a pedido, ter aberto perspectivas no tocante ao cap. 3 deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira, legítimo orientador nas metodologias, com quem muito aprendi a “caminhar” na pesquisa acadêmica, ao lado dos mestrandos e doutorandos que ele congrega e viabiliza, cuidadosamente, as propostas investigativas.

À minha esposa, Adriana, em virtude da compreensão e do companheirismo no tocante às intermináveis horas dedicadas a este trabalho. Não apenas isso, mas o inefável suporte em diversos aspectos de nossa vida nestes últimos quatro anos. Mais do que qualquer outra pessoa, ela me ouviu, suportou comigo todo o périplo para conseguir “entrar no Mestrado”, fez-me alcançar novas forças e, ainda, oportunamente, abdicou de possibilidades que lhe competiam para que eu tivesse novas chances.

À querida amiga Norma, e a seu esposo Marcos, amigos de longa data e fontes de inspiração familiar e conjugal. Por um lado, ventilando a minha provável afinidade com este campo de pesquisa junto ao Prof. Policarpo e a outros partícipes deste empreendimento acadêmico pioneiro e, por outro, acenando-me com cenários alvissareiros que congregavam plena identificação existencial e alcance de título acadêmico, é a responsável pela esperançanesta iniciativa. Além disso, sempre muito solícita para com as demandas nas quais me apoiou.

À minha mãe, Sonia, e ao meu pai, Jonas, pelo suporte integral desde onde a minha consciência alcança. Maiores estimuladores de tudo que já busquei, sempre favoráveis ao meu verdadeiro bem. Grandes incentivadores dos cometimentos intelectuais que me têm sido possíveis, são, ao mesmo tempo, extremamente compreensivos quanto ao que me é inviável. Ela é agente de genuína humanidade para mim, meus irmãos e muitas outras pessoas.

Aos benfeitores e amigos espirituais, em virtude da incomensurável sustentação com que me favorecem a vida. Também, em relação às inspirações seguramente proporcionadas.

Às demais pessoas que participaram desta formação que agora é rematada.

Vozes do Espírito

Deus é meu Pai.
A Natureza é minha Mãe.
O Universo é meu Caminho.
A Eternidade é meu Reino.
A Imortalidade é minha Vida.
A Mente é meu Lar.
O Coração é meu Templo.
A Verdade é meu Culto.
O Amor é minha Lei.
A Forma em si é minha Manifestação.
A Consciência é meu Guia.
A Paz é meu Abrigo.
A Experiência é minha Escola.
O Obstáculo é minha Lição.
A Dificuldade é meu Estímulo.
A Alegria é meu Cântico.
A Dor é meu Aviso.
A Luz é minha Realização.
O Trabalho é minha Bênção.
O Amigo é meu Companheiro.
O Adversário é meu Instrutor.
O Próximo é meu Irmão.
A Luta é minha Oportunidade.
O Passado é minha Advertência.
O Presente é minha Realidade.
O Futuro é minha Promessa.
O Equilíbrio é minha Atitude.
A Ordem é minha Senha.
A Beleza é meu Ideal.
A Perfeição é meu Destino.

O Espírito (de Verdade)

Página psicografada pelo médium Francisco Cândido Xavier, em 1981.

RESUMO

O pensamento de Ferdinand Röhr acerca da Educação e Espiritualidade inscreve-se, de modo pioneiro e consistente, no âmago dos debates neste campo. As suas concepções aludem tanto a um suporte filosófico concatenado sob o apanágio do binômio imanência-transcendência – encontrando a sua centralidade na filosofia de Jaspers – quanto àquelas, dentre as filosofias da existência, que propõem um sentido para a vida, característica também presente na periechontologia jasperiana. Por outro lado, a perspectiva de Röhr apoia-se, igualmente, na vivência multidimensional que lhe é própria, a qual fornece ao seu discernimento espiritual e pedagógico um alcance peculiar no tocante à realidade, ao ser humano e à educação. À luz desta compreensão röhriana, este trabalho delinea uma noção de espiritualidade no Espiritismo, sob um prisma formacional; portanto, ocupa-se, conjuntamente, da caracterização da Educação e Espiritualidade nesta doutrina filosófico-religiosa. O cotejamento entre as duas abordagens encontra seu ponto nevrálgico na noção em torno das possibilidades em aceder à alçada espiritual nas experiências: Röhr afirma, em bases metafísica e existencial, a exclusividade e a autenticidade da intuição; a Doutrina Espírita convém em uma incumbência propriamente espiritual à razão – considerada em seu sentido abrangente, em consonância com os demais atributos humanos. O foco sob o qual está concebida a questão da espiritualidade é o das perspectivas educacionais de caráter integral, ou seja, aquelas que asseveram a educação como um fenômeno integralmente humano e não apenas como uma prática social alicerçada em uma ciência ou um conjunto delas; um posicionamento onde a espiritualidade é incorporada à intencionalidade inerente à formação humana e não subsume, ou é subsumida, por qualquer outro aspecto formativo, bem como resiste à sua captura por forças reducionistas. Röhr enfatiza a integralidade como realidade subjacente à educação. Cogitando a transcendência no limite da imanência, o sentido da vida torna-se abordável e referencial ao se considerar o vínculo entre a educação e a espiritualidade. Com isso, a metade educação integral que inclui a espiritualidade coincide com a busca pelo sentido da vida; é um cometimento multidimensional imanente que é atraído e abre-se à transcendência através dos alvíres existenciais. A Doutrina Espírita também realça a perspectiva integral na aproximação à realidade humana, e salienta a conveniência da abertura autoformativa, que promove as transformações aperfeiçoadoras mediante a vivência de dever consciencial. O tratamento metodológico desta pesquisa teórica, além da diligência bibliográfica e do pressuposto da “escrita assinada”, funda-se na reflexão hermenêutica, pois esta é considerada fecunda para as investigações no campo da Educação e Espiritualidade, haja vista o cânone da compreensão como uma apreensão de sentido e os fundamentos das estruturas de horizonte, circular, de diálogo e de mediação, pois, em consonância com esta última, a espiritualidade e o percurso formativo onde ela se insere convergem com a incondicionalidade do Ser, mediada no mundo e na história.

Palavras-chave: Educação. Espiritualidade. Formação Humana. Röhr.Espiritismo.Intuição.Razão.

ABSTRACT

The thought of Ferdinand Röhr on Education and Spirituality falls, pioneer and consistently at the heart of the debate in this field. His concepts allude both a philosophical support concatenated under the prerogative of immanence-transcendence binomial - finding its centrality in the philosophy of Jaspers - as those, among the philosophies of existence, they propose a meaning for life, feature also present in jasperian periechontology. On the other hand, Röhr's perspective also rests in the multidimensional experience of its own, which gives him spiritual discernment and teaching a peculiar range about the reality, the human being and education. In light of this Röhr understanding, this paper outlines a notion of spirituality in Spiritism, under a formational prism; therefore it is concerned, together with the characterization of Education and Spirituality in this philosophical and religious doctrine. The mutual comparison between the two approaches finds its nerve center on the notion around the possibilities of access to spiritual jurisdiction in the experiments: Röhr said in metaphysical and existential bases, exclusivity and authenticity of intuition; the Spiritist Doctrine should be in a proper spiritual instruction to reason - considered in its broadest sense, in line with other human attributes. The focus under which is designed the issue of spirituality is the educational prospects for the full character, that is, those who claim education as a fully human phenomenon and not just as a social practice rooted in a science or a set of them; positioning where spirituality is incorporated into the intentionality inherent in human development and not subsume, or is subsumed by any other formative aspect and resists his capture by reductionist forces. Röhr emphasizes completeness as underlying reality education. Considering transcendence in immanence limit, the meaning of life becomes affordable and reference when considering the link between education and spirituality. Thus, the goal of integral education that includes spirituality coincides with the search for the meaning of life; it is an immanent multidimensional commitment which is drawn and it is open to transcendence through the existential will. The Spiritist Doctrine also highlights the integral perspective in the approach to human reality, and emphasizes the convenience of self-formative opening, which promotes perfecters transformations through the experience of consciousness duty. The methodological approach of this theoretical research, as well as bibliographic diligence and the assumption of "signed writing", are based on the hermeneutical reflection, as this is considered fruitful for investigations in the field of Education and Spirituality, given the canon of understanding as a apprehension of meaning and the foundations of the horizon structures, circular, dialogue and mediation, as in line with the latter, spirituality and the training path where it falls converge with the absoluteness of Being mediated in the world and in history.

Key Words: Education. Spirituality. Human formation. Röhr. Spiritism. Intuition. Rationality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Fundamentos e procedimentos metodológicos	23
2	CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO HUMANA E A ESPIRITUALIDADE.	37
2.1	A Formação Humana	37
2.2	A Espiritualidade sob o olhar da Formação Humana	48
3	CAPÍTULO 2 – O PENSAMENTO DE RÖHR ACERCA DA EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE.....	61
3.1	A multidimensionalidade da realidade, do ser humano e da educação: compreensão com bases na periechontologia, na materialidade e na humanização.....	61
3.1.1	Dimensões Básicas	66
3.1.2	Dimensões Temático-Transversais	72
3.2	Espiritualidade e Educação: integralidade, existencialidade, imanência, transcendência,sentido da vida e meta da educação	74
3.2.1	A questão da espiritualidade e Religião	79
3.2.2	Liberdade, dialogicidade e caminho do ser humano	81
3.2.3	Teorias da Correspondência e Teorias da Irreverência: subjetividade, objetividade,libertação e liberdade positiva	85
3.3	Percursos Pedagógicos: inseparabilidade entre espiritualidade e Ciência da Educação	90
3.3.1	Educação Espiritual Indireta: confiança, paciência e ética pedagógicas, educação ética e formação política	93
4	CAPÍTULO 3 – A PERSPECTIVA DA FILOSOFIA ESPÍRITA ACERCA DA ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO.....	104
4.1	Espiritismo: pródromos, prerrogativas e desenvolvimento humano	104
4.1.1	Princípios Fundamentais da Doutrina Espírita: Deus, imortalidade da alma, comunicabilidade dos Espíritos, pluralidade das existências e pluralidade dos mundos habitados	111
4.1.2	Doutrina Espírita: Ciência, Filosofia e Religião	113

4.2	Noção de Espiritualidade: o desenvolvimento da energia mental e as dimensões do ser e da realidade	122
4.2.1	Trindade Universal: Deus, espírito e matéria na formação do ser inteligente .	132
4.2.2	Responsabilidade, Livre-arbítrio, Consciência, Conhecimento de si e Dever na autoformação do ser espiritual	138
4.3	Educação como Formação Humana: moralidade e espiritualidade	170
4.3.1	A Religião na educação, deseducação e reeducação espiritual do ser humano	177
4.3.2	Percursos pedagógicos: Confiança, Paciência, Justiça e Amor	183
5	CAPÍTULO 4 – A INTUIÇÃO E A RAZÃO NO ACEDER À ESPIRITUALIDADE: FACES DA FORMAÇÃO HUMANA.....	191
5.1	O pensamento de Röhr e a exclusividade da intuição.....	191
5.1.1	Existência, autenticidade do sujeito e cifras da transcendência	191
5.1.2	A imprescindibilidade da transcendência e a precaução quanto aos dogmatismos anti-integrativos: limite da razão	193
5.1.3	A intuição e o aceder mental à inefável dimensão espiritual	197
5.1.4	O fenômeno da intuição, os possíveis percursos pedagógicos e a formação humana	200
5.2	O Pensamento Espírita e a incumbência da razão.....	203
5.3	Encontro e Aproximação: a intuição e a razão no aceder formativo à espiritualidade.....	212
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
	REFERÊNCIAS	218
	ANEXO A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM FERDINAND RÖHR (1/2)	227
	ANEXO B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM FERDINAND RÖHR (2/2)	235

1 INTRODUÇÃO

Há, no campo da Educação e Espiritualidade, um número indeterminado de pesquisas a serem realizadas. E isto não exatamente como em outras áreas de pesquisa, mas principalmente porque este campo do conhecimento – na experiência acadêmica contemporânea – ainda é noviço, o que determina que os sulcos em seu solo sejam ainda raros, constatada a vastidão do “território” a ser trabalhado pelas ferramentas da pesquisa. A germinação, o crescimento, a combinação, o florescimento, a produção de frutos e as novas etapas produtivas neste “campo”, com licença do duplo sentido, são expectativas com as quais nos deparamos frequentemente por entre os pesquisadores na área. Naturalmente, os receios, os cuidados e as insatisfações também acompanham o trabalho de pesquisa daqueles que se dedicam à preparação adequada “da terra” e à sementeira, quase sempre caracterizada pelo inevitável advento de uma nova “planta” (de uma nova elaboração neste campo), o que pode suscitar uma exigência desmesurada de fôlego.

Esta pesquisa não foge a este contexto. Ao contrário, assumimos a indeterminação, o noviciado, a vastidão, as expectativas, os receios, e tudo o mais. E o fazemos atinando, desde sempre, a inseparabilidade entre a vivência, a consciência e a presença quando se pesquisa em Educação e Espiritualidade. Todo o trabalho de pesquisa e de redação nos transfiguraram. Buscamos uma transfiguração que assumisse contornos educacionais, espirituais e filosóficos. Isso mesmo esperamos que ocorra àqueles que se lhe aproximem e detenham-se em seus escaninhos. É algo que almejamos.

A princípio, intencionei explorar os significados da Espiritualidade e da Formação Humana na Filosofia Espírita. Isto porque considero que é aqui onde estou, conforme explanação de Martin Buber (2006, p.44) na sexta lenda hassídica, em seu livro *O Caminho do homem*: “existe algo que você não vai encontrar em lugar nenhum do mundo, mas mesmo assim há um lugar onde você pode encontrá-lo.” “Esse algo, esse tesouro, é a realização da nossa existência”, como explica Röhr (2013a, p. 231): “E o lugar onde se encontra esse tesouro, é o lugar onde se está.” A vivência espiritual autêntica é ser corresponsável com a plena realização dos entes e das coisas do mundo, considerar o que é necessário fazer para que a sua “alma secreta” ponha-se em relevo, conforme indica Buber (2006).

Como busco uma vivência espiritual, sinto que o “aqui onde estou”, o que vem ao meu encontro no dia-a-dia, uma parte significativa das minhas vivências, é relacionado à

fundamentação da Filosofia Espírita e as suas tarefas educacionais. Considero-me espírita desde os quinze anos de idade, quando vocacionei-me para o estudo e as práticas espíritas em suas diversas áreas. Há mais de dez anos envolvi-meno planejamento do que viria a ser uma instituição socioeducacional de teor espírita, o Lar de Clara. Tive oportunidade de colimar-lhe as conceituações, incluindo a missão e os objetivos. Desde o seu início tenho me ocupado, junto às equipes de trabalho, com o planejamento e a operacionalidade de suas áreas-fim, social e educacional. Por isso, considero a necessidade de fundamentar melhor algo que está por dentro de tudo isto: a formação humana e a espiritualidade na abordagem espírita.

O ambiente que percebo como natural, a situação que o destino me confiou, aquilo com me confronto dia após dia, aquilo que me exige dia após dia: aqui está minha tarefa principal e aqui está a concretização da existência que ainda não realizei. (BUBER, 2006, p. 45)

Por outro lado, como a minha formação acadêmica é na área de Filosofia, sinto-me atraído a esta temática porque ela se desenvolve na linguagem filosófica, à qual fui levado por uma necessidade existencial de reflexão e me é objeto de cultivo como professor na área.

Há, segundo o IBGE (2013), 1495 instituições sociais espíritas no Brasil, voltadas para crianças, jovens, gestantes e idosos, além de escolas, hospitais e instituições que atuam com arte e cultura. Considerando que pelo menos uma parte delas lida com princípios educacionais de teor espírita, constitui-se um universo de usuários que estão, de algum modo, relacionados à fundamentação da espiritualidade e da formação humana pela Filosofia Espírita, objeto de estudo inicialmente focado por esta pesquisa. Só a instituição de que faço parte, o Lar de Clara, conta, atualmente, com mais de uma centena e meia de famílias usuárias, sendo que quase três centenas de crianças e aproximadamente uma centena de adolescentes destas famílias integram as ações socioeducacionais. Estas, por sua vez, se desenvolvem ao longo de vários anos. É intenção deste trabalho colaborar com uma fundamentação em espiritualidade e formação humana de teor espírita para estas instituições, e melhoria em suas práticas.

Para tanto, procuramos inserir esta pesquisa na área de interseção entre as temáticas Educação, Espiritualidade e Filosofia, tendo como cerne as relações entre o aceder¹ à dimensão espiritual e a formação humana. A problemática que buscamos abordar pode ser formulada do seguinte modo: em comparação com o pensamento de Röhr (2012a, 2013a), como se dá o aceder à espiritualidade na abordagem da Filosofia Espírita e, a partir daí, como

¹ Há uma certa controvérsia sobre o uso deste verbo na língua portuguesa. Frequentemente, no Brasil, o seu significado é apontado apenas como aquiescer, consentir, concordar, anuir, etc. Em Portugal, considera-se, ainda, o significado de “ter acesso a”, conseguir, alcançar, ganhar, atingir. Em todo este nosso trabalho, o tomamos neste segundo sentido, ou seja, como “ter acesso a”.

se configura a formação humana segundo esta filosofia? A nosso critério, este problema de pesquisa desdobra-se nas seguintes questões de pesquisa: Quais as características da espiritualidade e como se dá o seu acesso conforme o pensamento de Ferdinand Röhr? Como esta concepção de espiritualidade constitui um modo de abordagem em formação humana? Qual o caráter do aceder à espiritualidade segundo a Filosofia Espírita? Quais as implicações desta conduta de vivência espiritual para a formação humana? Cheguei a esta problemática a partir da leitura inicial que fiz, no ano de 2008, do texto “Confiança – um Conceito Básico da Educação numa Era de Desconfiança”, de autoria de Röhr – onde ele desenvolve e divulga a explanação de Bollnow sobre a filosofia da confiança educacional (que Röhr associa à espiritualidade) – e, depois, das leituras e estudos que se lhe tornaram subsequentes em minha busca de formação neste campo, o que me levou a incorporar uma segunda intencionalidade na pesquisa, qual seja a de firmar uma compreensão e disseminar a abordagem röhriana.

O referido problema, acreditamos, encontra-se no núcleo das abordagens em Educação e Espiritualidade, pois correntemente as elaborações desenvolvidas na intimidade deste vínculo conceitual consideram a educação e suas metas constituindo a conjuntura da formação humana, e o aceder à espiritualidade (mesmo quando tomada imanentemente) como a própria vivência espiritual, ou seja, a espiritualidade como modo de vida e não como abstração. Portanto, concordamos em que o aceder à espiritualidade implica em uma perspectiva de formação humana. Também porque a formação humana consiste em um horizonte que mobiliza uma orientação processual e a espiritualidade é uma conquista.

Neste sentido, assumimos como categorias centrais que nos impõem uma inicial caracterização: a Espiritualidade (com ênfase no seu acesso), a Formação Humana e a Filosofia Espírita. Um noção ampla de *Espiritualidade* que inclui os princípios sob os quais nos abrigamos, e que busca arregimentar as distintas possibilidades referenciadas na principal obra em que nos apoiamos, é a que colhemos nas diferentes aproximações que encontramos nesta obra coletiva (RÖHR, 2012a): *uma vivência ou experiência mais profunda de si, quer a partir de uma dimensão específica que se relaciona com as outras dimensões do ser, quer como um modo de viver todas as dimensões, de caráter transcendente ou imanente, e que envolve o comprometimento com o sentido de vida, a atenção e o cuidado de si, dos outros e do mundo, cujo desdobramento pode ser progressivo ou indeterminável*. Voltaremos a esta noção no capítulo em que trataremos da fundamentação em torno da Espiritualidade e da Formação Humana (cap. 1).

A *Formação Humana* é o tornarmo-nos sujeitos mediante uma orientação processual de humanização. Considera a totalidade das dimensões humanas e é inapreensível a qualquer contexto ou “corte” analítico do humano, apontando para um horizonte sempre ampliado. Demanda uma orientação processual para dar continuidade às esferas de realização humana já consolidadas, o que revela seu caráter educacional. Vinculada à espiritualidade, compreende metas constantemente renovadas para o sentido, a atenção e o cuidado da vida (RÖHR, 2012a).

O Espiritismo é uma doutrina que apresenta aspectos tanto de conhecimento prático quanto de sentido moral². Aqui, buscamos a abordagem filosófica desta doutrina. A *Filosofia Espírita* é um corpo teórico-prático que considera a natureza, a origem e a destinação dos Espíritos, a partir das suas relações com o mundo físico³ (KARDEC, 1979). A Filosofia Espírita desenvolve-se tomando como ponto de partida a consideração de que a realidade é pluridimensional e que ela inclui a dimensão do mundo dos Espíritos. Este mundo dos Espíritos é tomado objetivamente e a partir dele pode-se elaborar uma compreensão relativa à natureza dos Espíritos, sua origem e destinação. Os Espíritos e seu mundo são compreensíveis a partir das relações pelas quais se constituem como agentes, o que se estende às relações também causais e significantes que estabelecem desde seu mundo extrafísico até o mundo físico. Este mundo físico é a dimensão mais densamente material na qual vivemos, constituindo o nosso espaço-tempo vital (KARDEC, 1997).

Há dois pormenores presentes nesta proposição. O primeiro é que embora os Espíritos e seu mundo sejam inicialmente compreensíveis a partir destas relações materiais – o mundo extrafísico e suas relações com o mundo físico – a compreensão a seu respeito não se esgota nesta espécie de relações. Esta compreensão amplia-se de acordo com a multiplicidade das dimensões em que os Espíritos se manifestam, incluindo a sua diversificação material e mesmo a relativização da condição espaço-temporal que envergam, uma estrutura auto e mutuamente identificadora presente desde o proscênio do princípio inteligente⁴. Constituem-se, assim, diversas esferas materiais de manifestação dos Espíritos e diversos níveis de sua espiritualização. O desenvolvimento desta compreensão ajuda na aproximação da noção de espiritualidade nos Espíritos e nos seres humanos na Filosofia Espírita – onde se propõe uma continuidade – pois distingue as explicações a respeito das manifestações materiais dos

² “O Espiritismo é, ao mesmo tempo, uma ciência de observação e uma doutrina filosófica. Como ciência prática, ele consiste nas relações que se podem estabelecer com os Espíritos; como filosofia, ele compreende todas as consequências morais que decorrem dessas relações” (KARDEC, 1979, p. 10).

³ “O Espiritismo é uma ciência que trata da natureza, da origem e da destinação dos Espíritos, e das suas relações com o mundo corporal” (KARDEC, 1979, p. 10).

⁴ “Princípio inteligente” é a característica primordial dos espíritos segundo o Espiritismo.

Espíritos da compreensão relativa à sua espiritualidade. Na passagem da dimensão física em que estamos à dimensão extrafísica imediata a ela, por ocasião da morte do corpo físico – e vice-versa, não se alcança, necessariamente, um grau a mais ou a menos de espiritualidade.

Isto leva ao segundo pormenor. Os vínculos entre os seres, incluindo os seres humanos, os outros seres da natureza, os Espíritos e Deus, vão encontrar seu sentido no interior da compreensão sobre a natureza, a origem e a destinação dos Espíritos. Por isso a denominação de Espiritismo, Doutrina dos Espíritos. O Espiritismo chama-se assim não só porque é um saber consequente dos ensinamentos dados por Espíritos com o concurso humano, ou seja, dos médiuns, dos seus interlocutores, dos pesquisadores e dos desenvolvedores, mas, também, porque os sentidos dos vínculos entre os seres é tributário da compreensão em torno da natureza, origem e destinação dos Espíritos. Isto não deve significar um “espiritocentrismo”, à semelhança de um antropocentrismo ou mesmo de um etnocentrismo. Este sentido dos vínculos o é para os Espíritos, contributivamente para os seres humanos, resguardadas as diferenciações entre as condições física e extrafísica. De modo preliminar, podemos dizer que a *espiritualidade*, na Filosofia Espírita, é o *núcleo onde se desenvolvem os princípios que fomentam o sentido das relações que se estabelecem progressivamente entre os seres*, as “leis de Deus na consciência”⁵. Há, desse modo, para o ser inteligente, princípios que vitalizam ou plenificam estas relações, os vínculos entre os seres. Estes princípios constituem o sentido da vida, a natureza do ser, sua origem e destinação, e são consoantes à supremacia divina na própria consciência. Voltaremos a esta noção no capítulo em que trataremos da fundamentação em torno do pensamento espírita (cap. 3).

Assim, o propósito desta pesquisa teórica é descrever como a Filosofia Espírita aborda a formação humana sob a perspectiva do aceder à espiritualidade, em comparação com a abordagem de Röhr no mesmo campo, a qual igualmente pretendemos descrever. Consideramos, de acordo com o pensamento deste autor, que a formação humana inclui a espiritualidade, e que esta se constitui a partir de uma dimensão específica, denominada dimensão espiritual, cujo modo de acesso determina o seu caráter educacional.

Para desenvolver este estudo, buscamos dialogar com a abordagem de Ferdinand Röhr sobre Educação e Espiritualidade inicialmente por três razões: 1) consideramos uma abordagem de referência na área; 2) entendemos que é uma abordagem que inclui os principais aspectos das relações entre espiritualidade e educação e possui um caráter filosófico bem fundamentado em filósofos como Jaspers, Buber, Bollnow, Bergson; isto sem

⁵ “Q. 621 – Onde está escrita a lei de Deus? *Na consciência*” (KARDEC, 2007, p. 402).

silenciar a respeito de poetas, escritores, políticos e cientistas como Goethe, Schiller, Tolstói, Clarice Lispector, Gandhi e Einstein; 3) acreditamos que possui muitos vínculos com a abordagem espírita, proporcionando uma fecundidade singular para sua investigação.

Estes vínculos teóricos são significativos no tocante à consideração da *multidimensionalidade* da realidade, do ser humano e da educação, da relação entre *transcendência e imanência*, da *autenticidade responsável* do sujeito, da posição em relação às teorias educacionais de *correspondência* e de *irreverência*, do *sentido da vida* e, principalmente, ao entendimento de que se adentra à dimensão espiritual quando se alcança uma *identificação incondicional* autônoma e responsável com seus valores.

Não obstante, propomos que o desafio principal deste cotejo é explorarmos as diferenças entre o pensamento röhriano e o que venha a constituir a abordagem filosófica espírita sobre a Espiritualidade e a Formação Humana. Também por isso é que a ênfase da pesquisa é dada no aceder à dimensão espiritual, pois aí reside, provavelmente, a diferença mais significativa entre as duas abordagens, já que Röhre entende a *intuição* como o modo exclusivo deste acesso; na Filosofia Espírita, este acesso, aomenos na perspectiva mais aludida, seria preponderantemente *racional*. Foi isso que detectamos quando nos sentimos atraídos para este campo, conforme nos referimos acima.

Neste sentido, declaramos como objetivo geral: realçar os sentidos do aceder intuitivo e racional à espiritualidade, no contexto da formação humana, comparando a abordagem de Ferdinand Röhre e o “pensamento” da Filosofia Espírita, de modo a explorar e apresentar as implicações educacionais no acesso à dimensão espiritual por esta filosofia e a sua fundamentação acerca da formação humana. Especificamente, buscamos: apresentar a concepção sobre Espiritualidade – acedida intuitivamente – no tocante à Formação Humana, no pensamento de Ferdinand Röhre; indicar o significado da Espiritualidade e seu acesso (racional) na Filosofia Espírita, aludindo às implicações para a Formação Humana; cotejar as abordagens de Röhre e da Filosofia Espírita sobre os pressupostos da relação entre Espiritualidade e Formação Humana, com ênfase nos acessos intuitivo e racional.

Esta pesquisa busca, também, localizar-se na trajetória do Núcleo de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Este núcleo de pesquisas é constituído há alguns anos e possui episódios de afirmação junto às instâncias de pesquisa intrínsecas e extrínsecas à Universidade e vivências intra e extra-acadêmicas. Composto pelos Professores Doutores Ferdinand Röhre, José Policarpo Júnior, Alexandre Simão de Freitas e Aurino Lima Ferreira, e

pelos estudantes de Mestrado e Doutorado, contou com a colaboração da Professora Doutora M^a Betânia Santiago na composição da obra literária que lhe serve de referência. É um grupo de pesquisas que têm como foco a Formação Humana com ênfase no binômio Educação e Espiritualidade, vínculo conceitual matizado de modo próprio por cada pesquisador. A Linha de Pesquisa que o Núcleo desenvolve, no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, de acordo com a ementa publicada em sua página institucional, “promove estudos, investigações e orientações sobre a educação do ser humano em sua acepção ampla, o que inclui todas as suas possíveis dimensões e modos de ser (consigo mesmo, com outros, com a sociedade), tendo em vista promover o esclarecimento progressivo da ideia de espiritualidade, especialmente naquilo que essa compreensão implica para a formação humana na atualidade”.

Destarte, temos como intuito de pesquisa visar a “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” (RÖHR, 2012a, p.8). A perspectiva é contribuímos com o campo das metas educacionais através da explicitação do pensamento röhriano e do pensamento espírita sobre a relação entre a espiritualidade e a formação humana, a problematização entre os modos intuitivo e racional de acesso ao espiritual e a educação que assim o considere. Buscamos nos posicionar consoante o caráter deste Núcleo.

O movimento de abordagem da relação entre Espiritualidade e Educação promovido pelo Núcleo de Espiritualidade do PPGedu/UFPE possui ao menos cinco marcos principais: uma série de cinco seminários sobre Educação e Espiritualidade realizados ao longo do segundo semestre de 2008 como evento do próprio Programa; o livro “Diálogos em Educação e Espiritualidade” (já em segunda edição revisada); a criação da Linha de Pesquisa Educação e Espiritualidade, primeiro como filiada à Linha Teoria e História da Educação e depois como Linha autônoma; o I Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade, realizado em 2012 concomitantemente ao I Encontro Brasileiro de Formação Humana e ao VI Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste; e o II Encontro Internacional em Educação e Espiritualidade realizado em 2014 como parte do Ciclo de Estudos e Pesquisas em Educação e Espiritualidade.

O livro “Diálogos em Educação e Espiritualidade”, marco teórico deste grupo de pesquisas, compõe-se de três partes: as *abordagens* de cada um dos cinco autores acima citados, os *debates* em que são estabelecidas as aproximações e especificidades entre o

pensamento de cada um e onde cada autor se manifesta a respeito dos outros textos, e os *diálogos*, que visam a convergência e a síntese e, ao mesmo tempo, o norteamento de estudos, pesquisas e reflexões na área. É, portanto, um movimento de abordagem da relação entre Educação e Espiritualidade que considera que esta área do conhecimento se constitui em um ideal orientador e que possui suficiente tradição teórica e científica “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 a natureza que lhe são próprias” (RÖHR, 2012a, p. 9).

Por outro lado, esta nossa pesquisa, assim compreendemos, distingue-se de um modo de abordagem da relação entre Educação e Espiritualidade centralizado em São Paulo, tendo como fomentadora principal a Autora, Editora, Jornalista e Doutora em Educação Dora Incontri, fundadora da Associação Brasileira de Pedagogia Espírita (ABPE). É um movimento que têm como foco o diálogo e o ensino inter-religioso, praticado a partir de um planejamento interdisciplinar e pluralista, visando à educação escolar. Incontri propõe uma Pedagogia Espírita mais do que a Formação Humana sob a abordagem espírita; coloca-se por dentro dos valores das várias vivências religiosas em sua busca da espiritualidade como fio condutor e considera a contribuição espírita a partir do seu contexto histórico e em suas práticas educacionais, visando o que seria o caráter eminentemente educacional do Espiritismo. Por isso, aborda os denominados precursores, como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, aprofunda o pensamento e a prática educacional de Allan Kardec e investiga e discorre sobre as práticas educacionais espíritas de Eurípedes Barsanulfo e Anália Franco (dentre outros), a fundamentação em Filosofia Espírita da Educação e as práticas escolares do Educador Ney Lobo e as elaborações do Jornalista e Escritor em filosofia espírita Herculano Pires.

Há, abstraindo a criação de uma Editora e de Associações correlatas, conforme distinguimos, quatro marcos principais neste movimento: o 1º Congresso Internacional de Educação e Espiritualidade (concomitante ao 4º Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita), realizado na cidade de São Paulo em 2010; o 2º Congresso Internacional de Educação e Espiritualidade, realizado na mesma cidade em 2014; o livro que contém os artigos dos expositores do 1º Congresso, “Educação e Espiritualidade – Interfaces e Perspectivas” e o livro que contém os artigos dos expositores do 2º Congresso, “Educação, Espiritualidade e Transformação Social”. No primeiro livro, há espaço para manifestação de vertentes religiosas em abordagens contemporâneas e pesquisas realizadas em vários países. Os autores esboçam, predominantemente, visões de pedagogia multidisciplinar, fundadas em valores

morais e conduzidas no paradigma da tolerância, tudo tomado como referência para vivências de educação espiritual. Há, também, abordagens específicas sobre Reencarnação e Educação e paralelos com o campo da Saúde e Espiritualidade. No segundo livro, o foco são as possibilidades de transformação humana e social na educação, mediante o paradigma da espiritualidade, e modos não massificadores, que almejam autonomia sobre a tutela hegemônica do capitalismo globalizado e seus valores. Apresenta diversas experiências, em vários lugares do mundo, de escolas e núcleos que realizam este tipo de projeto. Estas experiências e propostas também foram apresentadas por seus interlocutores no referido Congresso.

Também precisamos nos referir a outros movimentos de pesquisa e produção acadêmica no campo da Educação e Espiritualidade em território brasileiro, como o que ocorre na PUC/RS – haja vista a elaboração contínua de Dissertações e Teses nesta área – e, em menor escala, os que ocorrem na Universidade Metodista de São Paulo, na Universidade Federal do Ceará (UFC), na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que, além da produção de algumas Dissertações e Teses desenvolvem, à semelhança da PUC/RS, realizações acadêmicas diversas como artigos em periódicos, cursos, livros e eventos. Igualmente, há distintas iniciativas que, por vezes, se constituem de forma isolada, assistemática ou incipiente.

Consideramos que o elemento ao mesmo tempo fulcral e inusitado nesta nossa pesquisa é o Espiritismo – embora constatemos a inexistência de trabalhos que investiguem o pensamento de Röhr, atividade que igualmente desenvolvemos aqui; por isso, tomamos o Espiritismo como referência para a verificação de trabalhos já realizados, pretendendo evitar a duplicidade do foco que nos cabe nesta Dissertação e preservar o caráter contributivo que todo trabalho acadêmico deve visar. Porém, conforme a problemática e os objetivos que anunciamos acima, esta pesquisa foca o Espiritismo acompanhado das perspectivas da Educação e da Espiritualidade e, mais detidamente, da Formação Humana. Assim, no tocante à existência de Dissertações e Teses na interface conceitual entre Espiritualidade, Educação e Espiritismo, conforme consulta ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ao site Pesquisando Espiritismo e a outras fontes de pesquisa, deparamo-nos com poucos trabalhos que se classificam neste campo. Uma busca muito restritiva resulta nula, exigindo a adoção de uma busca ampla – com critério de “todos os itens” da Dissertação ou Tese – e separadamente com as duplas de descritores Espiritismo/Educação e Espiritismo/Espiritualidade.

Com isso, só ajuizamos como próxima ao nosso foco uma Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás em 2009. Inobstante, a referida Dissertação (COSTA, 2009) almeja o caráter histórico-científico das formulações e experiências espíritas na Educação, o que difere do presente trabalho porque aqui procuramos tratar da fundamentação filosófica espírita no tocante à Formação Humana, incluída a vivência da espiritualidade. Aquela é uma Dissertação que acompanha, de certo modo – conquanto proponha-se ao tema da Educação Espírita e não exatamente da Pedagogia Espírita – a linha estabelecida por Dora Incontri, acima referenciada, e têm como título “A noção de Ciência e Educação no Espiritismo”. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica com foco principal nas obras de Allan Kardec. Apresenta os princípios da Doutrina Espírita e analisa a sua viabilidade como programa didático-pedagógico. Considera que “alguns pensadores espíritas brasileiros tentam elaborar uma proposta educativa espírita, falando em Pedagogia Espírita. No entanto, esses pensamentos, como estão expostos, parecem inviáveis, mormente em razão de proporem uma educação escolar humanista religiosa para o ensino público brasileiro, que é laico e passa por todo tipo de dificuldades, principalmente financeiras, tendo sua própria política direcionada pelo Ministério da Educação. Além disso, o Espiritismo, em si, não aborda a educação escolar, mas sim a educação do Espírito, do homem individual, do ser imortal, cuja meta é, em vidas sucessivas, formar-se moralmente e atingir a perfeição, indo ao encontro de Deus. Portanto, um projeto de Pedagogia Espírita para a rede escolar pública brasileira carece de estudos, análise, financiamento e principalmente de experiências práticas e concretas que venham a configurar o Espiritismo como uma práxis efetiva viável no âmbito didático”.

Além desta Dissertação, há a Tese de doutoramento da própria Dora Incontri, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) em 2001: “Pedagogia Espírita: um Projeto Brasileiro e suas Raízes Histórico-Filosóficas”. O referido trabalho pode ser qualificado, conforme descrito acima, como pertencendo ao denominado movimento da Pedagogia Espírita. No Resumo que consta no referido trabalho, a autora afirma: “Esta tese apresenta a Pedagogia Espírita, como uma proposta nascida no Brasil, atualmente o país com maior número de adeptos do Espiritismo no mundo, mas cujas raízes remontam a Sócrates e Platão, passando por interpretações não ortodoxas do Cristianismo e por pedagogos, como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, que influenciaram Kardec, educador francês e codificador da doutrina espírita”.

Destarte, consideramos inexplorada, ao menos em Dissertações e Teses, o percurso da abordagem espírita, de teor filosófico, sobre a Formação Humana, a partir do aceder à espiritualidade, campo de pesquisa percorrido aqui.

Perscrutando os últimos dez anos da produção acadêmica de Teses e Dissertações no Brasil (2006 a 2015), há os seguintes trabalhos que tratam das relações entre Educação e Espiritismo como abordagem central (podendo incluir ou não os focos da espiritualidade e da formação humana):

- “Eurípedes Barsanulpho e o Colégio Allan Kardec: capítulos da história da Educação e a gênese do Espiritismo em terras do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro (1907/1918)” – Anderson C. F. Brettas – Universidade Federal de Uberlândia / Programa de Pós-Graduação em Educação – 2006;
- “Eurípedes Barsanulfo, um educador espírita na Primeira República” – Alessandro Cesar Bigheto – Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação – 2006;
- “Práticas educativas no Movimento Espírita: um estudo sobre a Casa da Vovozinha” – Creusa Ribeiro da Silva – Universidade Federal da Paraíba / Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação Popular – 2006;
- “Abrigos para a infância no Brasil: por que, quando e como os espíritas entraram nessa história?” – Alexandre Ramos de Azevedo – Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Programa de Pós-Graduação em Educação – 2006;
- “Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva: ideias e práticas educativas para a Criança e para a Mulher (1870 - 1920)” – Eliane de Christo Oliveira – Universidade São Francisco (SP) / Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – 2007;
- “Educação de Pais Gestantes: uma pedagogia possível segundo o Espiritismo como saber emergente e Educação Integral do ser humano” – Cícero Marcos Teixeira – Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Programa de Pós-Graduação em Educação – 2009;
- “A noção de Ciência e Educação no Espiritismo” – Celma Laurinda Freitas Costa – Universidade Católica de Goiás / Mestrado em Educação – 2009;
- “Educandário Espírita Ituiutabano: caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora. Ituiutaba, Minas Gerais (1954/1973)” – Nicola José Frattari Neto – Universidade Federal de Uberlândia / Programa de Pós-Graduação em Educação – 2009;

- “Lar Escola Dr. Leocádio José Correia: história de uma proposta de formação na perspectiva educacional espírita (1963-2003)” – Cleusa Maria Fuckner – Universidade Federal do Paraná / Programa de Pós-Graduação em Educação – 2009;
- “Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do Império para a República (1868-1919)” – Samantha Lodi-Corrêa – Universidade Estadual de Campinas / Programa de Mestrado em Educação – 2009;
- “Hippolyte Leon Denizard Rivail, ou Allan Kardec: um professor pestalozziano na França do tempo das revoluções” – Anderson C. F. Brettas – Universidade Federal de Uberlândia / Programa de Pós-Graduação em Educação – 2012;
- “Juventude Espírita Irmão Bosco e a produção de saberes na experiência da Evangelização Infanto-Juvenil no Grande Bom Jardim” –Lúcia Vanda Rodrigues – Universidade Federal do Ceará /Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – 2012;
- “Educação, Juventude e Esperança no sertão de Oiticicas – Viçosa do Ceará: as aprendizagens experienciais realizadas no Centro Espírita ‘O Pobre De Deus’” – Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues – Universidade Federal do Ceará /Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – 2013;
- “‘Arte em Cena’: narrativas de uma experiência formativa com Arte Espírita” – Larissa Rogério Bezerra – Universidade Federal do Ceará /Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – 2013;
- “O diálogo entre ator e personagem no Teatro Espírita: a experiência espiritual e artística dos atores e atrizes do Grupo Espírita de Teatro Leopoldo Machado” – Reginauro Sousa Nascimento – Universidade Federal do Ceará /Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – 2013;
- “A Educação na perspectiva espírita no Lar Antônio de Pádua: estudo sobre a experiência de adoção” – Rosane Maria Pereira Melo – Universidade Federal do Ceará /Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – 2013;
- “A dimensão educativa dos Direitos Humanos e a educação do Ser Integral do Lar Fabiano de Cristo: tecendo um elogio da esperança” – Maria Neurilane Viana Nogueira – Universidade Federal do Ceará /Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – 2014.

1.1 Fundamentos e procedimentos metodológicos

Como a espiritualidade não é algo a se lidar instrumentalmente – risco presente principalmente em uma pesquisa – mas sim através de um modo integral de compreensão e experiência, o comprometimento com a vivência espiritual também deveria estar presente neste percurso metodológico. Por isso, almejávamos um processo de investigação que envolvesse a nossa totalidade, transfigurando-nos. Pretendíamos que os procedimentos de investigação fossem, simultaneamente, rigorosos (metódicos) e sensíveis (abertos), não apenas para atender às exigências da Pesquisa em Educação – o que seria redundante – mas, também, buscando contemplar a própria perspectiva aberta pela Espiritualidade.

A natureza do problema apresentado apontava para uma pesquisa teórica. Por isso, ao termos encetado o trabalho de investigação, aspiramos que o percurso da pesquisa contemplasse três momentos articulados, não hierarquicamente, mas simultaneamente influentes e constituindo ciclos de apropriação: 1) delimitação do *corpus*; 2) compreensão das leituras; 3) escrita. O orientador desempenhou o papel de indicação da trajetória de leitura dos textos, de abertura para novos deles e dos percursos da escrita.

O *corpus* apresentado neste trabalho compõe-se de dois grupos: um, os textos relativos à abordagem de Röhr na temática da Educação e Espiritualidade; o outro, os textos da Filosofia Espírita que suscitam princípios no mesmo campo temático. A literatura referente ao campo de pesquisa abrange as áreas de conhecimento da Formação Humana, da Espiritualidade, da Filosofia da Educação e do Espiritismo; abrangemos tais áreas contando com um acervo sob o qual já nos abrigáramos antes e algumas obras novas. Sem embargo, contamos ainda com a já aludida Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o *site* Pesquisando Espiritismo, além do Portal Periódicos da CAPES, o SciELO e o Google Acadêmico.

No tratamento bibliográfico das leituras, conjugamos seis momentos (SEVERINO, 2002):

1) Delimitação das unidades de leitura: caracterizamos as temáticas (unidades de leitura) presentes nos textos constituintes do *corpus* escolhido.

2) Análise textual (primeira abordagem dos textos): lemos ou relemos cada unidade de texto (tópico) em estudo (as temáticas em cada livro, artigo, tese, etc). A visão panorâmica que esta leitura proporciona já havia sido alcançada com as leituras prévias realizadas para a

concepção do projeto. O levantamento dos elementos básicos para a devida compreensão dos textos, pontos passíveis de dúvida, já havia sido feito também, em grande parte, incluindo aí a participação em aulas e os respectivos diálogos com Röhr e a experiência com textos espíritas. Do mesmo modo, os esclarecimentos a respeito dos autores dos textos, dos vocabulários, dos fatos históricos referenciados, dos autores citados e das doutrinas apresentadas. No processo de construção da Dissertação, buscamos a ressignificação destes elementos.

3) Análise temática (ouvir os autores). Fizemos, aos textos, perguntas de duplo caráter: sobre as exaradas no problema e nas questões de pesquisa e sobre o assunto da unidade de leitura do texto, dentro do âmbito tratado, a sua problematização, as suas proposições fundamentais, as suas argumentações e as ideias secundárias. Também já havia ocorrido nas leituras prévias e foi intensificado.

4) Análise interpretativa. Dialogamos com os autores, exploramos a fecundidade das ideias expostas, principalmente cotejando-as com as categorias escolhidas e, como se trata de um diálogo entre as abordagens de Röhr e da Filosofia Espírita, cotejamo-las entre si. Situamos as ideias desenvolvidas em cada unidade de leitura com o pensamento geral dos autores e no contexto mais amplo da cultura filosófica em geral e dos campos da Educação e Espiritualidade e da Formação Humana – aqui, as abordagens “colhidas” nos créditos cumpridos no Programa, através dos componentes curriculares obrigatórios e eletivos, desempenharam um papel importante, tendo ajudado a demonstrar o sentido de cada perspectiva e destacar os pontos em comum e os pontos originais de cada um. A partir disso, explicitamos os pressupostos que revelavam os seus princípios, a sua coerência e o que davam a pensar, que reflexões provocavam. Exercemos uma tomada de posição, principalmente considerando o alcance de cada perspectiva, as contribuições que ofereciam aos objetivos desta pesquisa e ao que anunciavam no campo temático.

5) Problematização. Levantamos os problemas relevantes que as abordagens proporcionavam e as questões que suscitavam para a continuidade e aprofundamento das pesquisas na área.

6) Síntese pessoal. Relaciona-se, mais apropriadamente, à redação da Dissertação. Visamos progredir no pensamento dos autores no tocante ao aceder ao sentido da vida, postulado a partir da integralidade que inclui a dimensão espiritual, tendo como foco a Formação Humana e suas implicações educacionais e, ainda, como tudo isso se nos reverbera.

Em consonância com o caráter do *corpus* e com a compreensão das leituras, buscamos o que se denomina de “escrita assinada”. Fischer (2005, p 120) assim a define:

Ao utilizar um autor na escrita acadêmica, nós de certa forma o reescrevemos, nós nos apropriamos dele e continuamos sua obra [...]. Reescrever um autor, apropriar-se dele, é vasculhar em suas formulações teóricas um ponto de encontro com nós mesmos, com aquilo que escolhemos como objeto, com aquilo em que nós investimos nossa vida, nosso trabalho, nosso pensamento; tem a ver com uma entrega, nossa entrega a um tema, a um objeto, a um modo de pensar, que assumimos como pesquisadores.

Nesta escrita visamos “vasculhar” o pensamento sistematizado de Röhr a respeito da Educação e Espiritualidade e extrair o pensamento da Filosofia Espírita sobre as mesmas categorias, reescrevendo-os, continuando as suas obras, entregando-se-nos a estes modos de pensar, assumindo-os como pesquisador.

Para tanto, propusemo-nos a fazer uma entrevista semi-estruturada com Ferdinand Röhr, no sentido de aprofundar aspectos do seu pensamento exarado nos textos; ao mesmo tempo, poderíamos dirimir possíveis dúvidas. Pretendemos, também, com esta entrevista, alcançar princípios e práticas que fundamentam as suas elaborações em Educação e Espiritualidade, mas que não estão explícitos nestes mesmos textos. Estão, alguns deles, apenas apontados no Memorial que compõe e seu livro *Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*, além de eventualmente presentes em suas aulas. Assuntos como: mediunidade, florais e intuição, opção por autores como Jaspers e Buber e não Heidegger e Paulo Freire. Esta entrevista se dividiu em duas: a primeira sobre os aspectos gerais do seu pensamento; a segunda, sobre o aceder intuitivo à dimensão espiritual (incluindo as implicações relativas à noção de racionalidade, o seu papel e as referências fundantes da transcendência e da liberdade). Ambas as entrevistas estão inseridas ao final deste trabalho, como anexos A e B, respectivamente.

No tocante à análise dos textos relativos à Doutrina Espírita, concluímos pela necessidade de adotarmos os seguintes procedimentos, em virtude das características da fonte espírita e da obrigação de deixarmos sempre claro ao leitor a abordagem, e como cada noção se articula entre os seus diversos autores:

- para garantir que haja, na leitura, a distinção entre o que é afirmado por um Espírito (através de uma psicografia) e o que o é por um autor (encarnado), sempre que o trecho citado tiver por origem uma psicografia, aduzimos uma nota de rodapé indicando a autoria como “Espírito”.
- tomamos como referência para todos os conceitos o modo como eles são apresentados nas obras de Allan Kardec; havendo um tratamento próprio de um outro autor para algum destes

conceitos, procuramos estabelecer a coligação e as dissonâncias em relação à obra kardequiana; sendo um conceito inexistente nesta obra, acentuamos tal aspecto; a literatura espírita, atualmente, conta com mais de cinco mil títulos pertinentes, o que torna seguramente impossível a um trabalho dissertativo, como o que apresentamos, referir-se a todas essas fontes; por isso, elencamos um conjunto de obras que avaliamos como adequadas ao escopo pleiteado, não podendo prescindir de obras consideradas clássicas e outras mais contemporâneas; assim, para uma mais clara apresentação do pensamento espírita, cremos ter sido necessário estabelecer um marco em suas noções e o vislumbramos na obra de Allan Kardec;

- costumeiramente nos deparamos, em vários textos da fonte espírita, com um tratamento conselheiral e, por vezes, embalado por uma significativa confiança na verdade de suas afirmações; introduzimo-los, então, não com a intenção de fazer prosélitos ou “doutrinarmos” o leitor, e sim a de explicitarmos o que o Espiritismo efetivamente propõe a respeito das noções tratadas, buscando alcançar uma compreensão sobre o porquê daquelas noções;

- também encontramos, dentre as diversas fontes citadas (Espíritos ou autores), estilos às vezes bastante diferentes; por isso, procuramos deixar claro as dissonâncias resultantes desta característica.

Dessarte, defrontamo-nos, no percurso da pesquisa, com algumas dificuldades que precisavam ser examinadas por uma metodologia que oferecesse solubilidade filosófica e operativa. A metodologia que adotamos para este fim, ao mesmo tempo que para garantir um estofamento acadêmico à pesquisa, é a Hermenêutica, tomada em sua abordagem por Coreth (1973). Porém, como é sabido, a Hermenêutica não se restringe a uma metodologia, sendo, propriamente, uma filosofia. Neste sentido, tomamo-la como nossa companheira nesta empreitada dissertativa também como referência filosófica, principalmente na parte conclusiva do último capítulo, quando tratamos da possibilidade de complementaridade entre a intuição e a razão no aceder à espiritualidade e os princípios educacionais/formativos daí resultantes.

Em relação às dificuldades encontradas no percurso da pesquisa, a primeira delas diz respeito à imperatividade da *interpretação* nas abordagens teóricas e acadêmicas contemporâneas – na própria atividade hermenêutica – seus limites, crise e o vínculo – quase sempre litigante – que é estabelecido com a compreensão. Como o “objeto” desta pesquisa são as obras literárias de Röhr e da Filosofia Espírita, confrontamo-nos com o impositivo de ter que interpretá-las.

A segunda dificuldade com a qual nos deparamos refere-se à provável consequência – ao que parece impossível de ser contornada ao realizarmos esta pesquisa – de manifestarem-se novos aspectos e novas perspectivas para além do teor das respectivas obras. Uma insuperável *abertura de sentido* que poderia não apenas deformar a compreensão de cada obra, como também esvaziar a coerência teórica da pesquisa, extrapolando conclusões.

Outra dificuldade é a relativa à necessidade de fazer frente à sistematização *contextual* das obras, suas idiossincrasias e “véus” de espaço e tempo, principalmente no tocante à Filosofia Espírita, em grande parte historicamente mais distante.

Como última dificuldade, apontamos, em geral, os desafios de se fazer uma pesquisa que contemple de fato o *esclarecimento progressivo da ideia de Espiritualidade*, na perspectiva da Formação Humana, e que seja uma honesta contribuição ao campo da Educação e Espiritualidade e a este Núcleo de Educação e Espiritualidade da UFPE.

Quanto à primeira dificuldade, Coreth (1973) evidencia que o império da interpretação é uma herança da modernidade, principalmente quanto ao vínculo entre o Racionalismo e o Empirismo, à preponderância do discurso sobre a intuição e à ascendência das Ciências da Natureza sobre as Ciências do Espírito (ou Ciências da História ou Ciências Humanas). A *compreensão*, modo operativo das Ciências Humanas, envolve a apreensão de sentido e, na sua origem, relacionada ao intelecto, imediatez da visão da inteligência. A *interpretação* vincula-se à racionalidade e, por isso, tende para a explicação, o que excluiria, no caso desta pesquisa, a condição de dirigirmo-nos preponderantemente ao sentido e desmontaria os alicerces erigidos pela imediatez da visão da inteligência, pela intuição.

Porém, a Hermenêutica possibilita uma abordagem que conjuga este par de operações do conhecimento desfazendo a sua presumida dualidade. A Hermenêutica propõe que toda mediação (racional), toda interpretação, é uma mediação de sentidos, uma mediação entre uma e outra imediatez de visão, uma interpretação de intelectos. Assim,

Interpretar, ao contrário, quer dizer a mediação pelo conhecimento racional, que pressupõe a imediatez da compreensão prévia, mediando-a, porém, racionalmente por decomposição, fundamentação e explicação, e elevando-a assim à imediatez mediata de uma compreensão aprofundada e expressamente desenvolvida. Esta se tornou mais diferenciadamente consciente de seus elementos, mas de novo – através da mediação – possibilita uma nova imediatez de apreensão espiritual de sentido (CORETH, 1973, p. 48).

Desse modo, a abordagem hermenêutica nos ajuda a desenvolver uma compreensão aprofundada do que nos propomos, possibilitando, com o uso da mediação interpretativa,

uma apreensão espiritual do seu sentido. É necessário advertirmos que o significado de *espiritual* apresentado por Coreth, é o de “espírito de um época”, “espírito cultural”, “mentalidade de um povo”, e o sentido que adotamos nesta pesquisa é o polissêmico presente no campo da Educação e Espiritualidade, sendo que nos vinculamos ao de Röhr (2012a, 2013a): uma dimensão do ser humano e da realidade que, não sendo antagônica ou mesmo se sobrepondo às outras dimensões, é fonte de finalidade e sentido da vida. Desde já, porém, propomos um vínculo essencial entre as duas apreensões do que é o *espiritual*.

A segunda dificuldade apontada é, na realidade, mais um benefício à compreensão do que um risco para ela. A Hermenêutica esclarece que ao lado da compreensão propriamente humana há uma *compreensão objetiva*, que não apenas lhe é derivada mas também retorna a ela, ampliando a humanidade da compreensão. A compreensão objetiva suscita a possibilidade de uma aproximação sempre maior ao lado objetivo de uma fonte a ser interpretada e diz respeito aos significados dos conjuntos de sinais estabelecidos pelo ser humano. “No sinal há um ‘sentido’ estabelecido pelos homens, dirigindo-se à compreensão de outros homens [...] É por isso que a compreensão do sinal constitui uma forma modificada e materializada da compreensão humana” (CORETH, 1973, p. 55). Dai ocorre o “fenômeno notável” de que, ao objetivar um sentido através de sinais, de um texto por exemplo, esta objetivação não apenas exerce a função de mediar a compreensão humana, como adquire autonomia perante aquele que criou a obra, possibilitando a ampliação do sentido. Desse modo,

Na compreensão não se trata apenas de reproduzir o que foi pensado ou querido na ação significadora, mas também de compreender a coisa em si mesma. Podemos compreender um sinal, um texto escrito ou uma obra histórica de arte melhor e mais plenamente do que o excogitou o autor (CORETH, 1973, p. 56).

A compreensão, conforme a Hermenêutica, “é um acontecimento de muitas camadas, podendo apreender uma formação de sentido em vários graus de sua significatividade, ou seja, em ‘sentido’ diverso – não arbitrário, mas legitimamente interpretado” (CORETH, 1973, p. 56). A compreensão objetiva possibilita mais compreensão humana, que é o que almejamos.

Assim, com esse emprego da abordagem hermenêutica, poderá “abrir-se o sentido sobre um fundo mais amplo, num novo contexto historicamente desenvolvido; pode manifestar novos aspectos e perspectivas, que permaneciam fechadas para o autor” (CORETH, 1973, p. 56), o que, acreditamos, é muito favorável aos objetivos que postulamos.

No tocante à terceira dificuldade, atingimos o domínio primordial da Hermenêutica: a *compreensão histórica*. Ao considerar o contexto histórico para a compreensão, a Hermenêutica estabelece que há “essencialmente as mesmas estruturas de toda compreensão humana no diálogo ‘imediativo’” (CORETH, 1973, p. 58). A aproximação dos sentidos objetivados historicamente deve ser uma aproximação e uma compreensão humana através do diálogo. Dessa maneira, a compreensão idiossincrática, histórica,

ainda que analogamente, possui um caráter dialogal. Devo deixar que me falem e me instruam; necessito dirigir ao texto perguntas, que permito me sejam respondidas por ele; tenho que me abrir para o sentido tencionado, olhando para a coisa, mantendo minha compreensão sempre em suspenso a fim de deixá-la ser completada, aprofundada e justificada pelo texto (CORETH, 1973, p. 56).

Em relação à quarta e última dificuldade apontada, a Hermenêutica apresenta-se muito favorável à assunção da espiritualidade na realização da pesquisa. A referida metodologia/filosofia propugna que a forma primária de compreensão é a *compreensão humana*. Nesta, ao compreender-se o enunciado linguístico e a coisa pensada, e por intermédio das duas, compreende-se “o outro” com quem se fala. Ora, a espiritualidade envolve o comprometimento com o sentido de vida, a atenção e o cuidado de si, dos outros e do mundo. Na compreensão humana, que é central na Hermenêutica, “o que me importa é compreender o outro humanamente a partir de seu mundo e em sua situação” (CORETH, 1973, p. 55), o que coincide com o comprometimento típico da espiritualidade.

Por outro lado, a compreensão humana desmobiliza a dicotomia entre os enunciados e sua compreensão, subsistindo apenas diferenças na apreensão e nos pressupostos, que não descaracterizam uns e outros, havendo “uma multiplicidade de aspectos e dimensões onde se move a compreensão” (CORETH, 1973, p. 55). A espiritualidade pressupõe a multidimensionalidade do ser humano e sua integralidade, e isto converge com a citada multiplicidade de aspectos e dimensões. Desse modo, a compreensão “pode apreender um conteúdo de sentido [...] em planos muito diversos e em várias relações ou direções de sentido” (CORETH, 1973, p. 55), o que favorece a espiritualidade na pesquisa.

A Hermenêutica também é uma metodologia favorável à pesquisa no campo da Educação e Espiritualidade porque refere-se a contextos de sentido e de finalidade. Como já explicitado acima, a espiritualidade, notadamente na perspectiva da Formação Humana, envolve o comprometimento com o sentido da vida e se faz tributária das finalidades existenciais. Na Hermenêutica, do mesmo modo que na compreensão dos sinais, há uma *compreensão prática* voltada para o sentido humanamente estabelecido das coisas. Firmando

a noção de que esta compreensão prática “é uma forma de compreensão humana, por intermédio das obras em que o pensamento e a vontade do homem se objetivam” (CORETH, 1973, p. 57), que estas obras oriundas do pensamento e vontade encadeiam finalidade e sentido humanos e incluem a dimensão espiritual, consideramos que ao se contemplar esta esfera (prática) da compreensão – reforçando-se, desse modo, a compreensão humana – alcança-se a característica de totalidade dos contextos significativos, característica também presente na espiritualidade. Coreth (1973, p. 57), afirma:

Nessa totalidade realiza-se, contudo, também uma compreensão prática de ordem superior. Compreendemos que nos devemos comportar assim e não de outro modo; que isto ou aquilo foi ordenado ou proibido. Compreendemos, também na realização da experiência prática, valores e deveres morais, imposições morais, normas da atitude correta em relação aos outros homens. Na medida em que também aí se abre um sentido ou uma estrutura significativa, trata-se igualmente de uma compreensão, mas prática, visto que, por um lado, se realiza na vida prática, e, por outro, se ordena à realização prática. É justamente por isso que crescemos – com maioria de razão – no contexto do sentido do mundo propriamente humano.

Este crescimento no sentido do mundo propriamente humano, compreensão prática de ordem superior, pressupõe os conteúdos éticos e metafísicos presentes na dimensão espiritual, de acordo com a abordagem de espiritualidade que adotamos.

Outro aspecto favorável à espiritualidade na Metodologia Hermenêutica é o que se obtém na *compreensão da natureza*. Afirma-se, na Hermenêutica, que “[...] também na natureza há alguma coisa a se compreender” (CORETH, 1973, p. 59). Mesmo tendo a referida metodologia, principalmente na sua versão diltheiana, distinguido a explicação – típica das Ciências da Natureza – da compreensão – típica das Ciências do Espírito, considera-se, cabalmente, que toda explicação dos fenômenos naturais pressupõe uma compreensão, tendo em vista que esta é mais ampla e anterior àquela, o que não exclui o fato de que, também hermeneuticamente, não há compreensão sem explicação.

A abordagem de espiritualidade aqui apresentada indica que há uma multidimensionalidade da realidade, na natureza. Mais ainda, que o seu lado objetivo está presente na natureza simultaneamente aos processos subjetivos. Desse modo, declaramo-nos favoráveis à ideia de que a compreensão da natureza, que é uma atitude metodológica pertencente à Hermenêutica, coincide com a multidimensionalidade da realidade, que é considerada pela espiritualidade. Coreth (1973, p. 60) afirma:

[...] manifesta-se uma significação múltipla da natureza, inapreensível por um modo de explicação causal – quantitativa, mais acessível não só a uma

compreensão pré-científica da natureza, mas também filosoficamente a uma consideração fenomenológico-morfológica.

Por conseguinte, buscamos explorar as compreensões *objetiva, histórica, humana, prática e da natureza*, que esclarecem como a compreensão é uma apreensão de sentido – o que é essencial na Hermenêutica – em sua sinergia com os princípios e perspectivas da pesquisa em Educação e Espiritualidade a que nos propomos. Coreth (1973) chega a afirmar: a compreensão “é o evento básico da visão espiritual, e a ela se abre uma multiplicidade de conteúdos e relações de sentido na totalidade significativa de nosso mundo” (p. 60). É necessário lembrarmos não apenas a distinção semântica do termo *espiritual* entre esta assertiva e o que desenvolveremos nesta pesquisa como asseverarmos que o sentido do referido termo nestas reflexões do autor em Hermenêutica é mais amplo e inclui aquele que nos cabe explicitar.

A partir destas indicações, as problemáticas da pesquisa em Educação e Espiritualidade que pressupomos e os seus vínculos com a metodologia hermenêutica que vislumbramos, declaramos que, para realizar a pesquisa, nos apoiamos nas estruturas básicas mais essenciais da compreensão, na unidade estrutural que as caracteriza tipicamente na Hermenêutica, a saber: *estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura de diálogo e estrutura de mediação* (CORETH, 1973). Esta unidade estrutural significa que cada estrutura implica necessariamente as outras, há plena simultaneidade e complementaridade entre elas. Não há gradação ou fragmentação, tampouco superposição. Cada uma delas é mediada e faz a mediação das outras.

Na perspectiva da *estrutura de horizonte*, deparamo-nos com a compreensão do conteúdo singular – ente⁶ – em sua relação com o contexto de sentido. Ao voltarmos o foco compreensivo para um conteúdo singular, este “é apreendido na totalidade de um contexto de sentido, que é pré-compreendido e co-apreendido, mas de maneira a se tornar condição da abertura de sentido do conteúdo singular” (CORETH, 1973, p. 101). O conteúdo singular é apreendido compreensivamente no âmbito de uma totalidade, que é o contexto de sentido. O contexto de sentido é anterior e simultâneo à compreensão do conteúdo singular e configura-se como condição para a abertura de sentido deste, abertura necessária em um processo compreensivo. Dizendo de outro modo: a abertura de sentido do conteúdo singular é

⁶ENTE, conforme Abbagnano (1998, p. 334): “O que é, em qualquer dos significados existenciais do ser. [...] Habitualmente essa palavra é usada em sentido mais geral. Diz Heidegger: ‘Chamamos de ENTE muitas coisas, em sentidos diferentes. ENTE é tudo aquilo de que falamos, aquilo a que, de um modo ou de outro, nos referimos. ENTE é também o que e como nós mesmos somos’”.

impulsionada pelo contexto de sentido. Por outro lado, essa totalidade de sentido torna-se presente no ato compreensivo em virtude da mediação dos conteúdos singulares. Assim, “a compreensão do singular é condicionada pela compreensão do todo, mas a compreensão do todo será mediada pela compreensão do conteúdo singular. Um elemento condiciona o outro e continua a se determinar a si mesmo no outro” (CORETH, 1973, p. 101). Eis o horizonte da compreensão.

Desse modo, em uma abordagem como a que nos propomos, há indícios de que é necessário esclarecer o contexto de sentido presente nas obras que nos atraem o foco compreensivo e que nos vinculam a elas, ao mesmo tempo em que estas obras vão mediar a compreensão do fundo que lhes dá sentido, determinado-se a si mesmas nele. Ao que nos parece, isto aponta para um aspecto central tanto na espiritualidade quanto na formação humana, o que estabeleceria bases coerentes para a pesquisa neste campo: a integralidade.

Por isso, procuramos alcançar o horizonte da compreensão ao longo de toda abordagem. “Isso, contudo, só pode ocorrer a partir do nosso próprio ponto de vista histórico. Trazemos sempre e necessariamente nosso próprio mundo de experiência e de compreensão como condição de nossa compreensão” (CORETH, 1973, pp. 101-102). O que significa que esteve presente, para a compreensão das obras a que nos referimos, o nosso próprio ponto de vista histórico, o nosso mundo de experiência e de compreensão e, à semelhança do que afirmamos antes, isto aponta para outro aspecto essencial da Espiritualidade e da Formação Humana: a inseparabilidade entre o que é pesquisado e a experiência pessoal, a vivência. Não há espiritualidade e não há formação humana sem a sua vivência, sem a sua pessoal experiência. Contemplar, em uma abordagem de pesquisa, o horizonte da compreensão, é fazê-la com espiritualidade, é realizá-la como formação humana.

No tocante aos nossos “objetos” de pesquisa, as obras da Filosofia Espírita e de Röhr, ressaltamos, desde já, indicações significativas no horizonte de cada uma, seus contextos de sentido. Quanto ao contexto inicial de advento do Espiritismo – o século XIX, há que se considerar que esta surgiu em meio à franca discussão sobre os domínios do conhecimento científico, debate promulgado e conduzido intensivamente pelo Positivismo. Ao apresentar-se na metade do século XIX, na França, a Doutrina Espírita precisou dialogar e defender-se frente ao que a Ciência Positiva levantava, estabeleceu mesmo uma luta com o materialismo que então se difundia (HERCULANO PIRES, 1983). Nesse sentido, e para se afirmar neste contexto, estabeleceu como sua fonte razão.

Já o pensamento de Röhr se desenvolve no horizonte de compreensão do fim do século XX e início do XXI, onde encontramos o esgotamento do modelo positivista, a vivência dos males causados pelos extremismos, o advento das teorias da complexidade e a ameaça da absorção da noção espiritualidade pelo ecletismo disforme pós-moderno (RÖHR, 2013a). No dizer de Regis de Moraes (2002), verificamos, no escoar entre os dois citados contextos de sentido (meados do século XIX e fins do século XX), um percurso “das orgias materialistas dos século XIX às orgias místicas do século XX”. Por isso, Röhr procura incorporar a rejeição ao cientificismo positivista – ao assumir o princípio da liberdade existencial – e afastar-se do vale-tudo e niilismo pós-moderno, ao centrar a sua noção de espiritualidade no sentido da vida.

A *estrutura circular* trata da autocomplementaridade da compreensão através da abertura para a coisa. Isso significa que a compreensão complementa-se a si mesma no fazer compreensivo aberto à coisa. Compõe esse processo de autocomplementação a pré-compreensão, que é o fundo a partir do qual a compreensão se desenvolve, sendo rematada pelo próprio ato da compreensão. “Por sua essência, a pré-compreensão não é fechada em si; o mundo da compreensão nunca é uma grandeza definitivamente fixa. Ao contrário, continua formando-se sempre, graças à apreensão de novos conteúdos: alarga-se e aprofunda-se com o progresso da compreensão” (CORETH, 1973, p. 102). Assim, a “compreensão só é possível na abertura para a coisa. A pré-compreensão deve abrir-se à coisa mesma, desdobrando-se para a compreensão dela” (CORETH, 1973, p. 102).

Esta autocomplementaridade que envolve a pré-compreensão e a compreensão exerce a função, através da abertura, tanto de aproximar a compreensão da coisa quanto, com a fecundidade que a coisa exerce sobre a compreensão, estabelecer um novo momento de conteúdo nesta e enriquecer as possibilidades de compreensão posteriores. Coreth (1973, p. 102), afirma:

Assim, a compreensão se move numa dialética entre a pré-compreensão e a compreensão da coisa, em um acontecimento que progride circularmente, ou melhor, em forma de espiral, na medida em que um elemento pressupõe o outro e ao mesmo tempo faz com que ele vá adiante; um medeia o outro, mas continua a determinar-se por ele.

A partir disso, buscamos realizar esta autocomplementaridade da compreensão na sua abertura para as obras a que nos propomos estudar. A partir de uma pré-compreensão aberta, principalmente a pré-compreensão no campo da Educação e Espiritualidade, abordamos as referidas obras, tendo feito com que elas fecundassem a própria pré-compreensão, de modo a

haver o esclarecimento progressivo desta área do conhecimento, conforme necessidade estabelecida nos seus cânones, e também o desdobramento de possibilidades de compreensão posteriores. O mesmo na relação entre as obras, a obra de Röhr e a do Espiritismo. Aliás, entendemos que esta espiral que integra a pré-compreensão e a compreensão e as faz progredir, afina-se com as metas tanto da espiritualidade quanto da formação humana, que fomentam uma ampla mediação e uma múltipla determinação, tributárias da abertura que as caracterizam.

Semelhantemente, há a *estrutura de diálogo*. Coreth (1973, p. 102), afirma:

Devemos abrir-nos ao outro, para entender o sentido de suas palavras. Com isso, tomamos, por um lado, esse sentido dentro do próprio mundo de compreensão, a partir do qual o compreendemos; por outro lado, abrimos e ampliamos esse mundo pela percepção compreensiva de novos conteúdos e relações de sentido. No diálogo, mantemos nossa compreensão aberta, para enriquecê-la e corrigi-la.

O enriquecimento e a corrigenda da compreensão são dados pela abertura aos sentidos provocados pelas palavras do outro. Os novos conteúdos e relações de sentido penetram o nosso mundo da compreensão mediados pelo olhar para a coisa, que se torna veículo para o diálogo com o outro em sua manifestação de sentido sobre o mesmo. Assim,

A visão da coisa proporciona a compreensão do enunciado, o qual, por sua vez, possibilita uma compreensão mais plena da coisa. De novo, um elemento condiciona e medeia o outro. Compreensão linguística e compreensão da coisa mostram uma relação mútua, na qual um elemento tanto condiciona quanto pressupõe o outro, determinando-o e desenvolvendo-se a si mesmo nele. Eis, de novo, um acontecimento de mediação circular ou que progride em forma de espiral (CORETH, 1973, p. 103).

Talvez não haja nada mais importante dentre o que requestamos nesta pesquisa do que este diálogo para entender o sentido das palavras exaradas nas obras sobre as quais nos debruçamos, de forma que elas corrijam e enriqueçam o nosso mundo da compreensão e, assim, a esfera aberta e progressiva da compreensão no campo da Espiritualidade e Educação. Por isso, pretendemos veementemente olhar para as “coisas” da Espiritualidade e da Educação buscando os olhares das obras que enunciamos, de modo a dialogar com elas e possibilitar a sua anunciação para todos os que queiramos nos aproximar deste diálogo.

Por fim, dentre as estruturas fundamentais da compreensão, Coreth (1973) nos apresenta a *estrutura de mediação*, que envolve-se mutuamente com as estruturas anteriores do mesmo modo que as anteriores com esta e entre si. A estrutura de mediação ressalta a compreensão como um acontecimento vivo entre sujeito e objeto, entre imediatez e

mediação. Há uma relação orgânica entre sujeito e objeto. Nem um nem outro são isentos da presença mútua. Não há, *stricto sensu*, autonomia entre ambos. Não há, propriamente, subjetividade ou objetividade puras. Nenhum dos dois é absoluto perante o outro. Desse modo,

o sujeito concreto já é em si mesmo condicionado e marcado por seu mundo e sua história; nesse sentido, já é ‘objeto’ de seu mundo, antes de poder tornar-se ‘sujeito’ dele. É, porém, ‘objeto’ de seu mundo enquanto é ‘sujeito’, isto é, enquanto pelo conhecimento e pela compreensão tem um mundo, realizando-o por sua livre decisão e por sua atividade. Entretanto, em sua visão e maneira de compreender cada objeto já penetra a totalidade de seu mundo de experiência e compreensão. A partir dele, propomos perguntas ao objeto, que se nos abre sobre determinados aspectos e perspectivas (CORETH, 1973, p. 103).

Ao mesmo tempo, o “mundo” – o *objeto* – é exaustivamente mediado por nós – *sujeitos*. Não é um mundo apenas empiricamente dado, “mas também, ao mesmo tempo, um mundo marcado historicamente e interpretado linguisticamente” (CORETH, 1973, p. 103). Constitui-se como o lugar onde permanentemente nos experimentamos e nos compreendemos.

Mas, também,

nessa totalidade vigora de um modo insuprimível o cruzamento de imediatez e mediação. Não só toda imediatez de uma concepção cognitiva e compreensiva é sempre já mediada, evidenciando-se por isso como ‘imediatez mediada’, mas também toda mediação se realiza por intermédio da imediatez, que a pressupõe, que a encerra em si e a desenvolve mediando: apresenta-se como ‘mediação da imediatez’ (CORETH, 1973, pp. 103-104).

A *imediatez* da concepção, a incondicionalidade do Ser, se manifesta em todos os domínios da nossa compreensão, através da condicionalidade da *mediação*. Deparamo-nos, assim, com algo essencial na perspectiva de espiritualidade que adotamos: a transcendência na imanência. A imediatez revela o Ser, o transcendente. O Ser só se alcança através do mundo como o mundo faz a mediação deste, faz a mediação da transcendência.

No horizonte do mundo e por meio do mundo experimentamos a relação imediata ao ser, que nos ocorre e se abre em tudo, mas aí mesmo se mostra como o acontecimento de um mediação da imediatez, isto é, como a imediatez que se apresenta e se manifesta em todos os conteúdos, mas que se medeia à compreensão em nosso mundo e nossa história (CORETH, 1973, p. 104).

Em todos os domínios do conhecimento e da compreensão do ser humano, em toda condicionalidade, no horizonte do mundo e por meio do mundo, se consuma uma autêntica

imediatez da concepção, manifesta-se a incondicionalidade do Ser, experimentamos a relação imediata ao Ser, que se apresenta e se manifesta.

Alcançar esta imediatez da concepção, a relação imediata ao Ser, por meio das obras que são o objeto de nossa pesquisa é, igualmente, a que nos propomos. A espiritualidade, e seu caráter formativo, cujos meandros buscamos percorrer, caracterizam-se como esta estrutura de mediação da Hermenêutica: a incondicionalidade do Ser mediada em nosso mundo e nossa história.

A estrutura da presente investigação está dividida em quatro grandes seções (capítulos) que vêm a seguir. Primeiramente, buscamos formular um quadro teórico contemporâneo inerente aos debates na esfera educacional acadêmica sobre o vínculo conceitual entre a Formação Humana e a Espiritualidade, situando a nossa inserção no que consideramos o âmago deste debate e posicionando-nos quanto à perspectiva sob a qual abrigamos este trabalho. Em seguida, avizinhamo-nos compreensivamente do pensamento de Röhr no campo da Educação e Espiritualidade, buscando delinear os seus traços marcantes, explorar a sua fundamentação e colimar os elementos e a estrutura que venham a possibilitar não apenas a comparação com o pensamento espírita mas extração de aspectos que esbocem estas duas categorias. Em terceiro lugar, a partir do arcabouço röhriano, desenvolvemos uma aproximação ao Espiritismo, procurando compendiar as noções que elucidem a sua compreensão acerca da Espiritualidade e, então, a Formação Humana. Por fim, no quarto capítulo, voltamo-nos mais detidamente para a questão do acesso intuitivo à espiritualidade (em Röhr) e racional (na Doutrina Espírita), almejando minudenciar os sentidos formacionais de uma e outra abordagem.

2 CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO HUMANA E A ESPIRITUALIDADE

Neste capítulo discutimos as categorias principais que emergem nesta pesquisa: Formação Humana e Espiritualidade. Estas constituem o campo temático – ou paradigma teórico – a partir do qual abordaremos – em capítulos posteriores – tanto o pensamento de Röhr e a abordagem da Filosofia Espírita em relação a estes aspectos quanto os modos intuitivo e racional de acesso à dimensão espiritual e suas implicações para a formação humana. Aqui, buscamos estabelecer o contexto conceitual contemporâneo onde vislumbramos os fundamentos das relações entre Educação e Espiritualidade, sua polissemia, atualidade e engendramento acadêmico. Não nos propomos a um levantamento histórico-filosófico completo de suas concepções e, tampouco, a uma abordagem fundada em conceber – de modo abrangente – o que somos nós – seres humanos – e a realidade na qual existimos, não obstante procurarmos constituir um discurso em níveis ontológico e antropológico. É que pretendemos nos deter em um olhar situado no âmago do vínculo conceitual entre Educação e Espiritualidade, como anunciamos antes, na Introdução.

2.1 A Formação Humana

Creemos poder formular uma conduta de argumentação que inclua: uma breve análise da perspectiva de formação humana na contemporaneidade; a constatação do seu esgotamento neste percurso; a proposição e a defesa da imprescindibilidade de sua reformulação e adoção, tendo em vista as metas da educação; a sua caracterização no direção do vínculo com a espiritualidade. Deparamo-nos, desse modo, com imensos desafios, e os enfrentamos com o intuito de “ouvir as vozes” que ressoam e que devem reverberar no núcleo sinérgico entre Educação e Espiritualidade, onde pretendemos nos situar.

Lançando um olhar desde as perspectivas históricas às atuais sobre a formação humana, e buscando inspiração nas “vozes” que ressoam esta problemática desde o ponto de vista do autor que nos é central neste trabalho, repercutimos a síntese que lhe é peculiar:

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 a contribuição no Estado platônico, ideal, meritocrático; o desenvolvimento das virtudes éticas e dianoéticas para poder realizar-se *zoon logon echom* 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 a 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 da globalização; o ideal holístico; o homem da paz (RÖHR, 2013a, pp. 15-16).

Tomemos esta síntese como uma moldura para a aproximação um pouco mais detida que faremos sobre a contemporaneidade da compreensão em torno da formação humana, partindo do Iluminismo. Ao realizarmos esta aproximação, estaremos, ao mesmo tempo, nos posicionando em relação à noção de formação humana que se afiniza com a abordagem sob a qual abrigamos o nosso entendimento, o que se refletirá nos capítulos seguintes.

Com isso, iniciamos com a constatação de que a partir do

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. A ideia de formação, por sua vez, remete à tradição da *Bildung*, 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. [...] Temos, então, que a noção de formação não pode ser identificada univocamente com o conceito mais estrito de educação (FREITAS, 2012, p. 56).

Desse modo, ainda com o registro de Alexandre Simão Freitas (2012), a perspectiva da formação tornou-se refém do ideário da instrução pública, no desenrolar do projeto da modernidade. Isso ocasionou o seu esgotamento, pois a noção que estabeleceu foi cooptada pelo sistema burocrático dos Estados, passando a assumir uma estruturação que visava a unidade nacional e a preparação disciplinada para o trabalho.

Em que pese a concordância quanto às repercussões da diferenciação entre educação e formação no pensamento contemporâneo, e enfatizando a aludida complexidade do conceito de formação remetido à tradição da *Bildung*, Ferdinand Röhr (2012c) difere da conclusão em torno da mera cooptação da perspectiva da formação pelo ideário da instrução pública, embora reconheça o seu esgotamento, até mesmo pelas desventuras da noção de *Bildung* no

bojo do Esclarecimento (*Aufklärung*⁷) – ou Iluminismo⁸, do Neo-Humanismo⁹ e do Romantismo¹⁰ alemães. Neste sentido, Röhr (2012c, pp. 209-212) esclarece que Educação (*Erziehung*) e Formação (*Bildung*) só podem ser tomados em seus significados enquanto pertencentes a autores ou grupos de autores bem próximos, ocorrendo até que o que um autor chama de Educação seja denominado de Formação por outro. Para os autores do Esclarecimento alemão¹¹, a *Bildung* é apenas tangencial – em Lessing e Kant, e fora das cogitações – em Wolff. Entre os representantes do Neo-Humanismo¹², a *Bildung* significou assumir a imagem humana idealizada pelos gregos e romanos. Entre os pertencentes ao Romantismo, em direção oposta à incorporação do modelo greco-romano como propunha o Neo-Humanismo, a *Bildung* passou a significar o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e das emoções mais nobres, que são potenciais humanos.

Assim, Röhr (2012c, p. 213) conclui:

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. [...] Podemos encontrar na cultura alemã o sentido de Educação tanto como um processo quanto um resultado, uma intenção e um agir, igualmente do educador e do educando [...] 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-o 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

⁷AUFKLÄRUNG, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 29): “Os filósofos do século XVIII se concebiam a si mesmos como estando em luta contra as ‘trevas’ da ignorância, da superstição e do despotismo. Por isso, procuraram situar-se no registro das Luzes ou Razão. Kant define as Luzes ou Iluminismo dizendo que elas são aquilo que permite ao homem sair da sua menoridade, ensinando-lhe a pensar por si mesmo e a não repousar nas decisões de um outro. ‘*Sapere aude!* tenha a coragem de usar sua própria inteligência’. Eis a divisa das Luzes.”

⁸ILUMINISMO, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 128): “Movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve notadamente na França, Alemanha e Inglaterra do século XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso.”

⁹“Entre os extremos da razão e paixão, os autores do neo-humanismo encontraram 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” (RÖHR, 2012c, p. 210).

¹⁰ROMANTISMO, conforme Abbagnano (1998, p 860): “Movimento filosófico, literário e artístico que começou nos últimos anos do séc. XVIII, floresceu nos primeiros anos do séc. XIX e constituiu a marca característica desse século. O significado comum do termo ‘romântico’, que significa ‘sentimental’, deriva de um dos aspectos mais evidentes desse movimento, que é a valorização do sentimento, [...] cuja força o séc. XVIII iluminista reconhecera, e que no Romantismo adquiriu valor preponderante. Essa grande valorização do sentimento é a principal herança recebida do movimento *Sturm und Drang*, que constitui a tentativa de [...] superar os limites da razão humana, reconhecidos pelo iluminismo.”

¹¹Gotthold Ephraim Lessing, Christian Wolff e Immanuel Kant.

¹²Winkelmann, Schiller, Goethe, Herder, Hegel e os irmãos Humboldt, principalmente Wilhelm Von Humboldt.

compreender Educação, igualmente, como a *Bildung*, um processo de influências de fora para dentro ou um apoio do desenvolvimento interno ou ainda uma autorrealização na autoeducação.

Desse modo, constatamos o esgotamento da noção de formação humana em meio à diversidade e mesmo ao antagonismo das noções que vigoraram no período do Esclarecimento, como também em relação à educação.

Em continuidade à declaração de esgotamento do processo formativo na modernidade e à defesa do seu redimensionamento, exequível contemporaneamente, Lavínia Ximenes e José Policarpo Junior (2014, p. 5) afirmam:

Ressaltamos nosso entendimento de que a experiência formativo-educacional ocorre, particularmente no Ocidente, em íntima ligação e em contextos históricos complexos que estruturam suas concepções e intervenções no sentido de educar o indivíduo promovendo sua emancipação individual e social. Observamos, porém, que o predomínio da razão instrumental e a exacerbação do individualismo e do hedonismo no atual cenário sociopolítico e econômico, têm sedimentado o terreno para uma crescente desumanização no âmbito das relações sociais, promovendo significativas mudanças no que tange às experiências pessoais e coletivas. Em um cenário assim configurado, impõem-se algumas exigências, particularmente ao educador, no sentido de desenvolver novos olhares que configurem políticas educacionais e ações que favoreçam o resgate das condições emancipatórias e humanizadoras de indivíduos e grupos sociais, mediante as quais seja possível o vislumbre de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

Em apoio a esta tomada de atitude, Antônio Joaquim Severino (2010) propugna por uma identidade específica da prática educativa para quem, visando um projeto civilizatório, se propõe a enfrentar os desafios históricos lançados na atualidade. Esta identidade educacional específica seria consubstanciada em um tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais, tudo articulado pela dimensão ética do compromisso com a humanidade. Assim se constitui, para este autor, o desafio da formação humana no mundo contemporâneo. Ele destaca um cenário existencial onde, em virtude do irreversível processo de globalização econômica e cultural provocado pelo capitalismo desenfreado, as “referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação” (p. 155). Destacando os prejuízos nos processos de constituição da subjetividade provocados pelo quadro de grande injustiça social, afirma: “prevalece um espírito de niilismo axiológico, de esvaziamento de todos os valores, de fim das utopias e metanarrativas, da esperança de um futuro melhor, de incapacidade de construir projetos. A eficiência e a produtividade são os únicos critérios válidos” (p. 155). Detalhando o condicionamento objetivo e a perversão do subjetivo como impacto da sociabilidade neoliberal no trabalho, na

cidadania e na cultura, Severino (2010) propõe um novo horizonte de sociabilidade: o compromisso ético-político, onde enfatiza uma teleologia cuja atribuição educacional essencial é a construção da cidadania, finalidade historicamente situada.

Dermeval Saviani e Newton Duarte (2010), incorporando a tarefa de vigilância crítica da Filosofia da Educação, caracterizam a atualidade, de forma genérica, pela crise de paradigmas. Adotam, como núcleo “duro” da atividade formativa na Educação, a Filosofia e a História da Educação, esta fornecendo àquela não apenas o conteúdo para as suas reflexões radicais, mas também a referência metodológica que evite a “queda” na metafísica. Desse modo, identificam a crise contemporânea de paradigmas como a negação da “metafísica do sujeito”, característica da modernidade. “Daí a crítica à razão, à consciência, às noções de verdade e de objetividade, a substituição da epistemologia pela linguística e da lógica pela semântica, chegando-se à conclusão de que não faz sentido se falar em conhecimento das coisas, já que tudo se resume a jogos de linguagem” (p. 424). Os autores, de modo similar a Severino (2010), concebem o modo de ser do homem como a sua formação histórica, e desdobram a perspectiva histórico-ontológica da formação humana. Percorrem os *Manuscritos econômico-filosóficos* de Karl Marx de modo a captar a concepção de formação humana que daí deflui. Nela,

o que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Então, “os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas” (p. 430). Ou seja, a síntese dialética da humanização ocorre a partir dos conflitos inerentes à alienação das relações sociais e realiza a formação humana de caráter histórico-ontológico. Conclusivamente, os autores consideram que o acesso aos clássicos – o que já foi objeto de depuração e adquiriu um caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo – é a condição necessária à formação humana. “Por esse caminho, a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de

apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432).

Destarte, pretendemos realizar uma inflexão nesta trajetória de aproximação das perspectivas em formação humana como “educação para a cidadania” ou “apropriação histórico-ontológica dos clássicos” para uma perspectiva que contemple a integralidade do ser humano.

Neidson Rodrigues (2001, p. 232), ao recusar a finalidade última da Educação como preparação para a cidadania, propõe a concepção de que:

A Educação é um processo integral de formação humana, pois cada ser humano, ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura. Esse processo inclui a aquisição de produtos que fazem parte da herança civilizatória e que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos. Entre eles se colocam os conhecimentos racionais que promoveram o desenvolvimento científico e cultural da humanidade, e a consciência de que o ser humano é o produtor das condições de reprodução de sua vida e das formas sociais de sua organização e devem ser orientadas pelos princípios da solidariedade, do reconhecimento do valor das individualidades, respeito às diferenças e pela disciplina das vontades.

Assim, a formação humana é um modo constituidor do ser humano, não natural, e a função precípua da Educação, sob esse ponto de vista, é apresentar o mundo àquele que chega, confirmando a sua humanidade que, por sua vez, é humanidade em si e entre si, na concreticidade da vida, não apenas um conceito abstrato do humano. A formação humana é uma orientação processual do ser humano para a sua humanização, o que não se confunde com seu desenvolvimento biológico, afetivo/cognitivo e com sua socialização, inclui a todos e os ultrapassa. A formação humana, nesta perspectiva, estabelece uma integralidade biológica, cultural e ética (RODRIGUES, 2001).

O referido autor apresenta uma argumentação existencial¹³ para fundamentar a Educação como formação humana: o ser humano não é determinado pela natureza, por isso ele constrói seu modo de vida através da liberdade da vontade, autonomia existencial e responsabilidade pelas ações (RODRIGUES, 2001, p. 232). Daí, forma-se como sujeito ético. Ele considera relevante, para que seja reconhecida a situação de autonomia dos sujeitos: a

¹³ EXISTÊNCIA, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 92): “no existencialismo contemporâneo, esse termo designa o modo de ser próprio do existente humano, a *realidade humana* naquilo que ela tem de absurdo, de deliberado (pela tomada de consciência) e de irreduzível à consciência (contingência e facticidade). A existência é ‘ek-sistência’, isto é, arrancamento perpétuo de um mundo, de uma situação no mundo com o qual não pode confundir-se, pois é ‘para-si’ e não ‘em-si’. Assim, é a mesma coisa dizer que o homem existe e que ele existe como consciência ou liberdade.”

autonomia da vontade, a autonomia física e a autonomia intelectual. Considera, ainda, a simultaneidade e a complementaridade entre as atitudes do educador e do educando no processo formativo, respectivamente a construção do mundo simbólico e a (auto)formação do sujeito de autonomia e de liberdade. Compreendemos que a realização desta liberdade, autonomia e responsabilidade vincula-se ao reconhecimento existenciário¹⁴ de sua dimensão espiritual, conforme Röhr (2012b, p. 21): “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.”

Entendemos ser necessário incluir, nesta discussão sobre a formação humana, a questão da multidimensionalidade do ser humano; também não vemos como a multidimensionalidade humana não implique em uma multidimensionalidade da realidade. Desse modo, obrigam-se-nos uma caracterização e uma defesa ontológicas e antropológicas que, provavelmente, escapem às nossas possibilidades discursivas. De qualquer modo, consideramos incontornável a necessidade de uma apresentação da multidimensionalidade na formação humana, mesmo padecendo a ausência de uma antropologia filosófica e de uma ontologia desenvolvidas a ponto de poderem fundamentá-la adequadamente. Por isso, assumimos, desde já, a necessidade de maior fundamentação filosófica do escopo multidimensional a que aqui nos referiremos. Procuraremos fazê-lo nos próximos capítulos, no bojo das concepções röhrianas e da Filosofia Espírita em torno da formação humana e da espiritualidade, pois cada uma delas constitui-se a partir de ontologias e antropológicas peculiares.

No tocante à multidimensionalidade humana, Röhr (2012b) enfatiza – tendo como “pano de fundo” a intencionalidade educacional – que o ponto de partida deve ser a consideração da integralidade do ser humano, que a abordagem em formação humana tome como premissa insubstituível a assunção e a defesa desta integralidade, o que implicaráem uma perspectiva integral da educação (voltaremos a este ponto no próximo capítulo, quando trataremos do pensamento deste autor). A partir disso, assume a incompletude e a relatividade do modelo multidimensional que se dedica a apresentar. Assim ele o descreve:

¹⁴ EXISTENCIÁRIO, conforme Abbagnano (1998, p 402): “a compreensão que cada homem tem da sua própria existência ao decidir sobre as possibilidades que a constituem ou escolhê-las; a análise de Jaspers mantém-se no plano existenciário, pois julga que a única análise possível da existência é ao mesmo tempo escolha e decisão, ou seja, pensamento existenciário.” Porém, é necessário esclarecer que “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” (RÖHR, 2012c, p. 202).

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 [...], 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 dados emocionais [...] e suas respectivas movimentações e compensações. A *dimensão mental* do ser humano inclui, em primeiro lugar, o racional e o 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. O que é mais difícil de identificar é a quinta, a *dimensão espiritual* [...] Podemos nos aproximar da dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas. Neste sentido, podemos chamar essas dimensões de imanentes e a dimensão espiritual de transcendente (RÖHR, 2012b, pp. 14-15).

Não nos deteremos, neste momento, em desdobrarmos as concepções que são inerentes a esta classificação, pois o faremos no próximo capítulo, já que este é um aspecto central no pensamento do autor. Neste momento, apenas o citamos para introduzir a noção multidimensional no tratamento da questão da formação humana.

Röhr (2012b), ao considerar estas dimensões básicas que constituem o ser humano, distingue dois processos, de modo a apresentar uma noção da formação humana (este também é um aspecto que será desenvolvido mais adiante):

Lançando uma luz já nesse momento em direção da formação humana, podemos caracterizar dois momentos distintos. Um que chamamos *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 amadurecer 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 (p. 17).

Desse modo, ao mesmo tempo em que reconhecemos a constituição de um ideal de formação humana e o seu esgotamento no interior do pensamento moderno (FREITAS, 2012) (XIMENES; POLICARPO JR., 2014) e contemporâneo (SEVERINO, 2010) (SAVIANI; DUARTE, 2010), reconhecemos a multidimensionalidade do ser humano e da própria realidade (RÖHR, 2012b, 2013a), o que possibilita e leva aos processos de formação humana, incluindo a delicada realização da humanização, sob o aval de uma ética existencial (RODRIGUES, 2001).

Aurino Lima Ferreira (2012), ao tomar como referência o debate típico da Psicologia do desenvolvimento se há ou não estágios no desenvolvimento humano, e levar em consideração modelos que estabelecem níveis do pré-convencional ao pós-pós-convencional, afirma:

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 de desenvolvimento em busca de realização dos níveis pós-pós-convencionais (pp. 154-155).

Quanto ao risco de priorização de uma das dimensões do ser como, por exemplo, a dimensão espiritual, o que redundaria em uma consequência que frequentemente nos visita, como é a ideia de espiritualização pela ênfase nesta dimensão e a sua supremacia sobre as outras, é ainda Röhr (2012b) quem nos adverte, ao lembrar que se criarmos um distanciamento intransponível entre a dimensão espiritual e as demais dimensões, geraremos um misticismo falso e nocivo à formação humana.

Relativamente a esta questão do ser humano cindido – ou simplesmente esvaziado dimensionalmente, Sandra Soares Della Fonte (2014), ainda que sob um ponto de vista de defesa das teorias críticas em educação (notadamente a Pedagogia histórico-crítica) frente às teorias denominadas pós-críticas (centradas na linguagem e não na consciência), destaca a concepção marxiana de omnilateralidade (modo polimórfico, completo, “cabeça e mãos”) “para inspirar formulações pedagógicas críticas em seu compromisso com uma constituição humana ampla e complexa que supere, de um lado, tendências racionalistas ou cognitivistas (de matriz iluminista) e, de outro, perspectivas estetizantes (baseadas na virada linguística)” (p. 392).

Severino (2006), ao investigar o sentido da formação humana como tarefa da Filosofia da Educação, realiza um “corte” histórico-teórico em três períodos: antiguidade e medievalidade, modernidade e contemporaneidade. Em cada um desses três períodos, Severino indica um sentido predominante para a formação humana. No largo período que inclui toda a antiguidade clássica e os desdobramentos filosófico-teológicos do período medieval, o sentido da formação humana detinha uma função *ética*. Com o projeto da modernidade, principalmente no bojo do ímpeto iluminista, a ideia de formação humana aportou definitivamente no discurso filosófico e assumiu uma ênfase *política*. Na

contemporânea pós-modernidade, em que pese a dificuldade para a sua caracterização em virtude do fato da concomitância, e considerando o esgotamento da perspectiva moderna, a concepção de formação humana têm assumido contornos mais claramente *antropológicos*.

Com efeito, Severino (2006) argumenta:

Constata-se – no âmbito da história da filosofia, no contexto do desenvolvimento da cultura ocidental, num primeiro momento histórico-teórico, identificável com os períodos da Antiguidade grega e da Medievalidade latina – que a ética prevaleceu como matriz paradigmática da formação humana, ou seja, o ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade essencial da educação. Já num segundo momento, historicamente situado na Era Moderna, esse ideal se delineava como uma adequada inserção da pessoa na sociedade. A política era a grande matriz. E agora, no momento histórico recente da contemporaneidade, a reflexão filosófica passa por uma inflexão nesse modo de se conceber a própria ideia da formação humana e, conseqüentemente, também se transforma o modo de se ver a educação. Mesmo sem a nitidez das perspectivas anteriores, o que parece estar se delineando é uma dimensão do formar que afirma, nega e supera as perspectivas éticas e políticas da educação [...]. Para o olhar contemporâneo da Filosofia da Educação, o homem, ser em devir, ser inacabado e lacunar, não tem um ideal a ser buscado e realizado, mas encontra-se condenado a construir para si uma configuração própria não prevista nem previsível, como se tivesse que dar a si mesmo uma destinação (p. 622).

Em continuidade, Severino (2006), articulando-se com os paradigmas emancipatórios da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt – principalmente com o pensamento de Adorno, tomados como referência central na Filosofia da Educação da atualidade, afirma o teor antropológico da visada contemporânea sobre a formação humana como sendo *formação cultural*. Assim,

na perspectiva da Teoria Crítica, o papel da educação é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural numa sociedade que a privou de suas bases. É que a industrialização cultural comprometeu essa formação. Cabe aos processos educativos investir na transformação da razão instrumental em razão emancipatória. Por sua vez, a educação pode viabilizar-se, garantindo-se sua fecundidade formativa, se se constituir como exercício de auto-reflexão crítica. Trata-se, para a educação, de produzir uma consciência verdadeira (SEVERINO, 2006, p. 632).

Assumimos o ser humano como um ser em *devir*, lacunar e inacabado (SEVERINO, 2006), mas não a ausência de um “ideal a ser buscado e realizado”, embora este não seja idealizado, padronizado. É um ser que tem que “dar a si mesmo uma destinação” e “construir uma configuração própria” imprevisível (BUBER, 2006), o que, por isso mesmo, traduz um apelo intrínseco para a sua formação humana, multidimensional. A fecundidade formativa da Educação não se esgota na formação cultural de uma razão emancipatória, de uma

consciência verdadeira. Ela se desdobra na abertura existencial para a autenticidade responsável do *sujeito*(RÖHR, 2013a).

Destarte, a Educação, ao constituir-se em sua especificidade teórica e prática, torna-se inseparável da humanização do ser humano, o que se configura como seu aspecto normativo. Haveria, por conseguinte, princípios que a caracterizariam enquanto formação humana: igualdade, verdade, utilidade, razoabilidade, introspecção, individuação e liberdade (POLICARPO JR; RÖHR, 2012). Concebida como uma atualização do conceito de *Arete* grega, a ideia de dimensão normativa coloca-se como a natureza intrínseca do educar (POLICARPO JR.; RODRIGUES, 2010). Aponta para o dever-ser dos princípios de igualdade, verdade e utilidade, razoabilidade, introspecção, individuação e liberdade (POLICARPO JR.; RODRIGUES, 2010).

A formação humana, além de contemplar a multidimensionalidade da realidade e do ser, a pluralidade, a alteridade e a solidariedade, é fruto da articulação dos movimentos exterior e interior na construção da integralidade que, de acordo com a noção a que nos filiamos, encontra nas dimensões física, sensorial, emocional, mental e espiritual (RÖHR, 2012b) suas esferas de realização. A integralidade a que nos referimos define-se do seguinte modo:

Integrar, no sentido aqui aludido, faz referência à articulação entre tais dimensões de um modo inteiro, não cindido e, por isso, *íntegro*. Neste sentido estrito, *individuar-se*, desenvolver-se *integralmente* e tornar-se *íntegro* são sinônimos, pois têm por ideia regulativa a mesma imagem de um ser que percorre o caminho de se tornar *humano* (POLICARPO JR., 2012, p. 10).

Constitui-se objetivo inerente à formação humana que o indivíduo a assuma autonomamente e se comprometa com a continuidade e a realização deste processo, o que é qualificado como vivência espiritual e que se funda na *liberdade* e na *responsabilidade*, “um autêntico processo de autodeterminação existencial indissociável de um aprendizado de solidariedade social” (FREITAS, 2012, p. 57 – referindo-se a Goethe). Os valores inerentes ao acesso à dimensão espiritual na Educação que visa a formação humana apontam para a humanização, a valorização do ser, o estímulo à sabedoria e o incentivo à afetividade. A adesão autônoma e comprometida a estes valores, conforme compreendemos, firma-se na espiritualidade.

2.2 A Espiritualidade sob o olhar da Formação Humana

Antes de tudo, consideramos necessário afiançar o foco sob o qual buscamos argumentar sobre a espiritualidade: o foco das perspectivas educacionais de caráter existencial, da intencionalidade inerente à formação humana, com tessitura antropológica (filosófica) e ética no discurso. Portanto, tendo como balizas os princípios da liberdade, da autonomia, do *devir*, a assunção de uma abordagem comprometida com o rigor metódico, mas também com a (auto)transformação, um posicionamento que incorpora a ciência à espiritualidade e não subsume esta àquela, que assevera a educação como um fenômeno integralmente humano e não apenas como uma prática social alicerçada em uma ciência ou em um conjunto delas. Por isso, é necessário lembrar que há outros modos e contextos contemporâneos de aproximação com a espiritualidade, que optamos por não incluir aqui, como: as “descobertas” da pesquisa científica na Física Quântica – com suas profundas reelaborações ontológicas e epistemológicas; as pesquisas no campo da Saúde e Espiritualidade, muitas vezes abrigando um caráter experimental e, ao mesmo tempo, integrativo; etc. No campo da Educação, a questão da espiritualidade, com certa frequência, é abordada a partir dos estudos em complexidade, ou pelos caminhos da transdisciplinaridade, mesmo da interdisciplinaridade, os quais, do mesmo modo, não serão o nosso caminho.

Também consideramos necessário trazer à tona, nesta discussão, elementos para uma consciência crítica em torno da espiritualidade e suas abordagens, como o fazem, aliás, alguns autores. Como exemplo, Pedro Lincoln Mattos (2014), ao formular seus questionamentos sobre os esforços integrativos, toma a posição de quem reflexiona sobre a espiritualidade sem ser sob a égide da Ciência, procurando desvincular-se do encarceramento dualista entre corpo e espírito. Desse modo, afirma que “a ciência não é o contexto mais adequado para falar da educação. [...] A posição da ciência no mundo moderno não milita a favor de uma educação centrada na espiritualidade, e mistifica a ideia que fazemos dela” (MATTOS, 2014, p.?).

Régis de Moraes (2002) considera que a busca desenfreada por uma espiritualidade desvinculada de uma tradição religiosa específica, mas ainda mobilizada sob os auspícios de um sentimento esotérico, têm favorecido o recrudescimento de “orgias místicas” ao longo da segunda metade do séc. XX, e ainda neste início do séc. XXI. Com isso, há a proliferação de sincréticos movimentos religiosos que soam como novas e alvissareiras oportunidades de

vivência espiritual. Frequentemente estes movimentos se albergam sob a denominação genérica de Nova Era (*NewAge*). Sintetizando outros autores, Regis de Moraes (2002) elucida:

Nas práticas da Nova Era busca-se conciliar: a adivinhação por meio da astrologia, a numerologia, o tarô, as técnicas de controle mental para meditação, a interpretação dos sonhos, as experiências de desdobramento ('viagens' fora do corpo), o *rebirthing*, o trabalho de reestruturação energética pela homeopatia, a medicina oriental, a fitoterapia, a manipulação dos chakras ou centros de energia, os ensinamentos dos extraterrestres, a arte e a música para benefícios espirituais. Além do que, cultivam-se muito práticas do despertar da consciência por meio do cristal – símbolo da harmonia estrutural da terra e veículo de importantes vibrações cósmicas. Admite-se que o cristal possa curar doenças e, facilitando o concentrar-se para a meditação, desenvolver as personalidades (pp. 31 e 32).

A crítica não se destina aos valores intrínsecos a cada uma destas possibilidades, mas à condição em que a espiritualidade aventada nestes sincretismos padece de mágico individualismo e filia-se às exigências do desempenho e da técnica, valores sociais contemporâneos à escalada do capitalismo.

Vemos, então, que a Nova Era é mais diretamente filha da Revolução Industrial e da sociedade consumista; encarna o utilitarismo destes movimentos históricos, pois que não se preocupa com coerências doutrinárias ou de convicção, mas conduz-se pelos resultados que possam dar ou não mais felicidade e paz aos homens e mulheres estressados de nosso tempo (REGIS DE MORAIS, 2002, p. 33).

Marcelo Pelizzoli (2014), discorrendo em torno do materialismo espiritual, indica também os perigos inerentes à assunção da espiritualidade sob os auspícios das dicotomias entre Céu e Terra, espírito e corpo, bem e mal, idealismo-espiritualismo e materialismo-racionalismo. Igualmente, propõe-se a discuti-la frente aos paradoxos provocados pela pós-modernidade. Com relação ao materialismo espiritual, e seu principal formulador, Pelizzoli (2014) assim se expressa:

Materialismo espiritual é um conceito novo, e remete ao seu principal promotor, Chogyam Trungpa, mestre tibetano da *crazy wisdom* surgida nos EUA, e autor do famoso livro *Além do materialismo espiritual*. É um conceito muito poderoso para entender as artimanhas do ego em tempos narcísico-consumistas, quando a gratificação imediata impera, em que a salvação material e psíquica, ter-ser-em-seu-poder, impera. É um dos poucos mestres espirituais que conseguem criticar amplamente a sua própria corrente ou religião, e não apenas as outras(p. ?)(grifos originais).

Assim, na atualidade, várias manifestações de espiritualidade encontram-se reféns das artimanhas do ego, que, por sua vez, é cooptado pelas disposições narcísicas, consumistas e imediatistas, que imperam. O autor exemplifica o aludido:

Numa das faces grosseiras do materialismo espiritual, temos o simples e descarado ganho de capital com a criação de empresas, filiais e franchising de templos [...]. Quando um religioso coloca como ponto fundamental o dinheiro, o sucesso, o ego, então temos aí a face grosseira do materialismo espiritual, bem visível. [...] Outro ponto, um pouco mais sutil, mas que em geral não abre mão igualmente do preço a pagar, são algumas formas de ‘espiritualidade’ esotéricas ou grosseiramente míticas, de modelo espiritualista que desencarna da matéria, da carne, de uma base consistente de realidade física e racional. Vejamos um exemplo típico disso: ‘The Melchizedek method. Este método nos foi presenteado por Toth – um grande Mestre Ascencionado em 1997, através de (fulano de tal...). Segundo Toth, esta técnica foi praticada na Terra na antiga Atlântida, dentro dos templos de autoconhecimento superiores. O nome dado a este trabalho faz referência a Lord Melchizedek, o Logos Universal, um dos responsáveis junto a Metraton e Arcanjo Miguel pela organização dos mundos celestiais de Deus (YHWH)’. E, logo em seguida, vejamos as promessas do referido curso (de preço bem caro): ‘Ativação do corpo de luz Merkaba do Holograma do Amor, Compreensão do tempo natural (calendário maia), Ativação dos chackras na frequência 13-20-33, Cura, purificação e rejuvenescimento dos 7 corpos, Técnicas para regeneração corporal, Consciência de abundância, O novo mudra de consciência de unidade holográfica, Acesso e avanço do tempo-espaço contínuo, Equilíbrio holográfico dos chackras, Bi-locação holográfica, Codificação das 5 línguas chaves sagradas: egípcio, tibetano, chinês, hebraico e sânscrito através da glândula pineal, Ativação da Ankh (antigo símbolo egípcio) pelo ponto zero do corpo, Técnica de limpeza holográfica através da Contagem 33’ (PELIZZOLI, 2014, pp. ?).

Acreditamos que estes exemplos falam por si mesmos.

Consideramos necessário acrescentara estas notas críticas a questão da docilização e da romantização com que a espiritualidade por vezes é tratada e, conseqüentemente, desfigurada. Não excluindo outros fatores, verificamos que falta a este tipo de aproximação com a espiritualidade a inclusão da Sombra nas perspectivas espirituais. Mais adiante, veremos que Policarpo Júnior (2012) o faz, enfatizando que o caminho espiritual passa, necessariamente, pela atenção, incorporação consciente, dissolução e nova configuração da sombra interior. Pelizzoli (2014) a ela assim se refere:

O conceito de **Sombra** deve ser um aprendizado essencial para todo aquele que enceta o caminho espiritual - que na verdade não é apenas um caminho especial, religioso, mas de individuação, de maturação da psique, como dizia C.G. Jung. A espiritualidade, para muitos, é um modo de camuflar, muitas vezes de modo inconsciente, sua fragilidade, seu lado mal, mortal, fracassado, seus medos e a raiva. [...] A Sombra pode ser bastante perigosa, mais ainda para quem não lida com ela, não a torna algo consciente, não ouve de algum modo seus apelos, sejam eles considerados ‘selvagens’ ou instituais, animais. A repressão grosseira da Sombra e do Desejo volta como ‘retorno do reprimido’, contra si e contra outrem. É preciso pagar algumas contas para estar de bem com a espiritualidade (p. ?) (grifo original).

Diferentemente do que defende Mattos (2014) – como visto acima – há abordagens em Educação e Espiritualidade que consideram a inseparabilidade entre Ciência e Espiritualidade, de modo a iluminar a formação de educadores, numa nova perspectiva de educação. Leda Lísia Portal (2014, p. ?) assim se refere: “Ciência e Espiritualidade podem – e devem – andar juntas; [...] interconectadas e inseparáveis, para orientarem e iluminarem nosso processo autoformativo, educacional”.

Por outro lado, neste mesmo campo, fazem-se ouvir vozes que articulam as relações entre Educação e Espiritualidade com ênfase no desenvolvimento da consciência, quer com suporte nas elaborações científicas, quer de modo a prescindir delas, buscando, nesse caso, uma linguagem poética ou, ainda, paradoxal. Portal (2014), respaldando-se em Wilber, Beck & Cowan e Catanante, propõe a assunção da responsabilidade de ampliarmos a nossa consciência para alcançarmos a inseparabilidade entre a nossa identidade, nossos comportamentos, a cultura e a sociedade em que vivemos, reconhecendo o nível de consciência em que nos encontramos. Lançando os desafios da autotransformação e da reconstrução do mundo, indica um exercício reflexivo em quatro dimensões: social, emocional, espiritual e racional.

Ainda neste registro do trabalho sobre a consciência, Ruy Cezar do Espírito Santo (2014) desenvolve a sua proposta de autoconhecimento para a espiritualidade. Nela, ele indica três fases para o amadurecimento da consciência coletiva: infância, adolescência e maturidade; esta, adquirindo os seus contornos históricos a partir do final da segunda grande guerra mundial. Aposta também nos conceitos da sincronicidade e da volta do feminino como marcas decifratórias deste processo. Neste sentido, afirma:

Educar vem do latim *educare* – tirar de dentro –, e se o educador estiver tão-somente preocupado com o universo exterior a criança irá crescentemente perdendo o Caminho em direção a si mesma. Claro que somente na adolescência torna-se possível o desenvolvimento de um autoconhecimento, pois antes disso é inviável o surgimento da consciência profunda de si mesmo. Por isso, nas culturas mais antigas havia o chamado ‘rito de passagem’ para introduzir os jovens no mundo adulto. [...] Esse sentido perdeu-se pela ausência do sagrado em nossa cultura. [...] Hoje o ‘rito de passagem’ deverá ser assumido pelo Educador que ‘acorda’ para a dimensão plena do ser humano (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 66).

Conjugadamente a esta perspectiva da consciência, colocam-se as abordagens que se inspiram nas relações que estabelecemos com o sagrado para cuidarem dos vínculos entre a Educação e a espiritualidade. Dora Incontri e Alessandro Cesar Bigheto (2010) desenvolvem a sua análise e proposta a partir deste lugar. Neste sentido, e cumprindo uma trajetória

referenciada às religiões, estabelecem uma divisão em três possíveis olhares sobre Religião e espiritualidade: o olhar exclusivista, de dentro das religiões; o olhar de fora; e o olhar de síntese, do qual compartilham. O olhar de dentro das religiões é “um olhar só sobre si mesmo, considerando as outras correntes como heréticas, rivais, infiéis... Desse ponto de vista, é impossível o diálogo com o outro e a aceitação de denominadores comuns de diferentes tradições” (INCONTRI; BIGHETO, 2010, p. 73). Portanto, “no domínio estrito das religiões, o termo espiritualidade aparece como a vivência mais mística e devocional, mais íntima e pessoal [...] Assim, temos uma espiritualidade cristã, uma espiritualidade islâmica, judaica, hindu, etc.” (INCONTRI; BIGHETO, 2010, p. 74). No olhar de fora, deparamo-nos com visões filosóficas “que pretendem formular teorias que expliquem ou definam o fenômeno religioso, sem levar em conta o que as religiões dizem sobre si mesmas. São modelos interpretativos úteis para fazermos uma espécie de estranhamento em relação às tradições religiosas” (INCONTRI; BIGHETO, 2010, p. 74). Este olhar, segundo os autores, ou esvazia ou torna utilitária a noção de espiritualidade ínsita nas religiões e a função social delas.

No olhar de síntese, visa-se superar, ao mesmo tempo, o exclusivismo e o ceticismo, características dos olhares antes referenciados. Este olhar deve servir-se de um instrumental crítico que nos favoreça a superação de “uma visão sectária e ingênua, mas [...] nos forneça uma interpretação da religião e da espiritualidade que possa incluir algo do discurso que as religiões têm sobre si mesmas: ou seja, admitir uma verdade e uma universalidade nos conteúdos espirituais” (INCONTRI; BIGHETO, 2010, p. 77). Desenvolvendo esta perspectiva no campo educacional, os autores propõem os seguintes princípios como atitude racional que deve ser evocada na educação que inclua espiritualidade:

- Reconhecer a dimensão de verdade espiritual e de fonte de valores morais nas religiões;
- Promover a criticidade que aceita o fenômeno religioso como verdadeiro, mas critica os aspectos negativos do fanatismo, do exclusivismo, do dogmatismo;
- Estudar a religião como fenômeno cultural, social, estético, mas também como fenômeno espiritual;
- Cultivar e respeitar todas as formas de fé – considerando ilegítimas as manifestações que ferem os princípios éticos reconhecidos como universais (por exemplo, o direito do indivíduo à dignidade, à liberdade, à vida [...]);
- Cultivar e respeitar todas as formas de fé – mostrando exemplos de ética elevada nas religiões e criticando os abusos;
- Promover o diálogo da fé e da ciência, da filosofia e da religião (INCONTRI; BIGHETO, 2010, pp. 87 e 88).

De modo bastante frequente, as abordagens acima referenciadas, e as que lhes são correlatas, coincidem em uma noção de espiritualidade que a considera como toda espécie de

conexão de si mesmo com algo que esteja além. Seja, este além, uma referência ao divino; seja a condição ínsita de sagrado, em tudo presente; seja, simplesmente, relativo a um deslocamento da autorreferência, do solipsismo, já que este “si mesmo” significa o ego, o eu acrisolado e avesso às conexões com o além de si, o diferente. Como, por exemplo, a seguinte definição de Incontri e Bigheto (2010):

O termo espiritualidade significa qualquer ligação livre com o transcendente, sem necessariamente se estar vinculado a uma tradição; é um conceito mais vasto que religião, pois esta é uma identidade específica, com doutrina, ritos e valores. A espiritualidade abrange as religiões, mas as ultrapassa. Esse nível de análise, que podemos tomar como um denominador comum das religiões e das formas livres de manifestação do impulso de transcendência, é relativamente novo e está vinculado às pesquisas científicas que vem sendo realizadas nas últimas décadas, sobretudo na área de saúde e, mais recentemente, na educação. Quando se quer trabalhar com um conceito que seja mais amplo que religião (mas que não descarte as religiões), recorre-se a essa ideia (p. 73).

Neste sentido, e após termos buscado explorar uma abrangência adequada ao campo de estudos e pesquisas em Educação e Espiritualidade, vamos na direção da abrangência específica em que nos situamos nesta pesquisa. Para isso, iniciamos com a noção que nos é apresentada por Pelizzoli (2014). Para ele, a espiritualidade se coloca

como a prática do cultivo de si corpo-mental, em direção às potencialidades humanas fundamentais: sexualidade sadia, socialidade sadia, bem-estar e ambiente sadio, saúde mental, *minimum* de autoconsciência e autonomia; coragem de viver e morrer, ou mesmo algum sentido razoável para viver a vida em tempos de crise e durezas. O que não exclui alguns aspectos de transcendência (p. ?).

Isto significa que, para o referido autor, a espiritualidade não pode prescindir da integração corpo e mente, que só a partir desta natureza indissociável o caminho para a espiritualidade se abre, sem os descaminhos provocados pelo dualismo em todas as suas manifestações. Nesta natureza indissociável vigoram potencialidades legitimamente humanas, que se tornam fundamentais porque propiciam a condição saudável ao inexorável *devoir* que nos caracteriza. Do mesmo modo, asseguram o mínimo necessário de consciência de si, autonomia e coragem, além de parâmetros ao sentido da vida. Esta acepção possibilita referências oriundas da transcendência.

Visando posicionarmo-nos claramente, retomamos a noção abrangente de Espiritualidade que apresentamos na Introdução, com o objetivo de esclarecer melhor o seu alcance: *uma vivência ou experiência mais profunda de si, quer a partir de uma dimensão específica que se relaciona com as outras dimensões do ser, quer como um modo de viver*

todas as dimensões, de caráter transcendente ou imanente, e que envolve o comprometimento com o sentido de vida, a atenção e o cuidado de si, dos outros e do mundo, cujo desdobramento pode ser progressivo ou indeterminável.

Detendo-nos um pouco nesta noção, consideramos que o termo “experiência”¹⁵ remete-nos, quase sempre, a uma posição de afastamento em relação ao que é experienciado. É como se a nossa consciência, ou o nosso pensamento, tomassem distância do que é tido como seu objeto. Esta concepção – e crença – é fruto, principalmente, do cientificismo positivista que passou a vigorar a partir do séc. XIX, e do paradigma cartesiano que o antecedeu. Conforme discutimos na Introdução, quando argumentamos sobre a metodologia hermenêutica, esta perspectiva dissecou a experiência, renegando a sua vitalidade e a sua integração em nossa consciência, em nosso pensamento, em todo o nosso ser, como se a experiência pudesse ser paralisada, desvinculada do nosso existir. Como também já nos referimos, isto é contrário à perspectiva da espiritualidade que adotamos, pois nesta a experiência é concebida de modo integrativo, tributária da vitalidade e acionária de sentido vital, simultaneamente. Por isso, na noção apresentada, associamos o termo “experiência” a “vivência”, que – conforme cremos – remete a este significado vital e integrado. Com a expressão “mais profunda de si” pretendemos indicar a unificação de si consigo mesmo e com tudo o mais que integra a experiência, o que é central na espiritualidade. Vivenciar a espiritualidade significa unificar-se consigo mesmo, fazer parte do todo, ter algo a contribuir, participar e reconhecer dignificadamente os outros (POLICARPO JR., 2011).

Buscamos, ainda, abranger as diferentes concepções sobre a espiritualidade através de polos referenciais para a sua dimensionalidade, o seu caráter e o seu desdobramento. Assim, há concepções que a consideram como uma dimensão específica e há as que não, cuidando que a espiritualidade vigore como a elevação dos níveis de cada dimensão, um modo de vivê-las ou, ainda, como uma resistência aos modos alienados de subjetivação, como um processo de individuação. Quanto ao caráter da espiritualidade, há disposições conceituais que enfatizam a sua imanência¹⁶ e as que declaram a sua transcendência¹⁷. Em todo caso, porém,

¹⁵ EXPERIÊNCIA, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 92): “Em seu sentido geral, a experiência é um conhecimento espontâneo ou vivido, adquirido pelo indivíduo ao longo de sua vida. Ela aparece em relação à vida corrente (dizemos: ‘homem de experiência’) ou em relação com a teoria do conhecimento.”

¹⁶ IMANÊNCIA, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 130): “Qualidade daquilo que pertence ao interior do ser, que está na realidade ou na natureza. A oposição imanência/transcendência pode ser aproximada da oposição interior/exterior. Diz-se que é ‘imanente’ aquilo que é interior ao ser, ao ato, ao objeto de pensamento que consideramos.”

¹⁷ TRANSCENDÊNCIA, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 237): “A noção de transcendência opõe-se à de imanência, designando algo que pertence a outra natureza, que é exterior, que é de ordem superior.”

as concepções que se abrigam sob um ou outro foco convergem quanto ao comprometimento, à atenção e ao cuidado em relação ao sentido da vida, a si mesmo, aos outros e ao mundo. No tocante ao desdobramento da espiritualidade, encontramos perspectivas que consideram a sua progressividade, bem como outras que pactuam a indeterminabilidade do seu *devoir*.

Ferreira (2012), conforme nos referimos acima sobre a formação humana, também considera a multidimensionalidade como realidade constituidora do ser humano. Nesse sentido, aceita e reúne os modelos que referem-se a esta multidimensionalidade sob a denominação de “A grande cadeia do ser”. Estes modelos, ainda conforme o autor, encontram-se presentes desde a pré-modernidade e obtiveram títulos críticos com o pensamento moderno. Alcançaram a pós-modernidade reformulados, de tal modo que ressurgem em novos padrões de complexidade e extensão.

Tomando como ponto de partida o que há de concordante nestes diversos modelos que visam estruturar teoricamente a multidimensionalidade humana e seguindo o pensamento de Ken Wilber, de modo a identificar noções que atendam às perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento, Ferreira (2012) destaca cinco definições de espiritualidade:

1. A espiritualidade envolve os níveis mais elevados de qualquer uma das linhas de desenvolvimento¹⁸.
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 (p. 129).

Considerando, ainda, que a pós-modernidade criou desafios imensos para os estudos integrais e, portanto, para as abordagens em espiritualidade, Ferreira (2012) conclui que nem tudo o que se define como espiritualidade envolve estágios de desenvolvimento. E mais:

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 seu 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 (p. 133).

Desse modo, a vivência autêntica da espiritualidade envolve práticas que favoreçam a experiência direta da dimensão do espírito e não meramente crenças ou ideias a seu respeito; ou seja, a experiência do “sujeito incorporado”, que é aquela em que se considera a proposição básica de que pode-se atribuir estruturas cerebrais específicas – a estrutura

¹⁸ “Linhas de desenvolvimento” são representações estruturadas do conjunto das etapas ou episódios de desenvolvimento humano em cada “área” a ser considerada: cognitiva, moral, interpessoal, afetiva, etc.

biológica – a todas as formas de comportamento e de experiência, e vice-versa. Isto, sem que a mente e a consciência sejam consideradas epifenômenos do mundo objetivo e sim uma interdependência ou especificação mútua entre estrutura (cérebro) e comportamento e experiência. Assim em níveis cada vez mais complexos, não como um sobrevoos do pensamento (uma concepção abstrata), mas como a visão de que o comportamento progressivamente é reflexo de uma estrutura (FERREIRA, 2012).

Sem pretendermos discutir exaustivamente todas as possibilidades que estas definições de espiritualidade favorecem, e buscando manter o nosso foco argumentativo, propomos três significados para a experiência da espiritualidade que, possivelmente, são inerentes a diversas abordagens e, ao mesmo tempo, delineiam melhor a noção sob a qual nos abrigamos: *cuidado*, *atenção* e *comprometimento*. Quanto à perspectiva do *cuidado*, defrontamo-nos com os alicerces da denúncia aos processos de alienação da subjetividade e a sua superação, deflagrada pela transformação de si por si mesmo, constituindo, desse modo, um cuidado de si. Freitas (2012), assumindo a trajetória do “último” Foucault, ao recuperar a Filosofia da antiguidade antes como o cuidado de si do que como o conhecimento de si, sintetiza: “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 do assujeitamento” (p. 55).

Assim, para Freitas (2012), a espiritualidade é o cuidado de si que transforma o sujeito, que o faz emergir como autor de si mesmo visando a liberdade interior e o autodomínio, através das técnicas de si que envolvem uma conversão radical e uma transformação da maneira de ser. A espiritualidade é a experiência pela qual o sujeito opera sobre si mesmo as transformações necessárias para ter acesso à verdade, através da Filosofia. O cuidado de si é o princípio ordenador das ações, um modo de abordar a formação humana no registro ético. Esta formação humana implica em exercícios espirituais que gerem a governamentalidade do cuidado ético do eu com sua própria verdade, com fidelidade para consigo mesmo, alcançada através da ascese, que não é a exegese de uma verdade escondida no interior do indivíduo, mas o trabalho de transformação de si por si mesmo. O cuidado de si configura-se como o imperativo categórico da educação espiritual do ser. Transparece, então, uma nova governamentalidade pedagógica: a educação como formação espiritual, formas de experiência de si que conduzem o indivíduo a tornar-se sujeito, mediante atos concretos de respeito pelo seu si mesmo.

Policarpo Júnior (2012) nos oferece uma perspectiva de espiritualidade voltada para a *atenção*:

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 (p. 103).

Então, conforme o autor, a espiritualidade é um modo de viver a própria vida, é parte dela, está dentro da vida, é um componente do viver. Esta vida deve ser compreendida de uma forma bem ampla, um viver de modo inteiro e completo, sendo que esta completude refere-se ao nosso ser. Isto se alcança através da escuta profunda, paciente, com constante presença em relação ao aqui, ao agora e à natureza sublime dos fenômenos, a capacidade de abraçar qualquer opção de vida integralmente, naturalmente e comprometidamente, estar em íntima conexão com o que somos. Entrar em profundo contato com a nossa humanidade, incluir conscientemente todas as dimensões que são negadas e ignoradas, com o luminoso e o sombrio, ver a unidade essencial: a individuação. Este é um autor que declara e enfatiza a inclusão consciente – na abordagem espiritual de si mesmo – de aspectos quase sempre renegados: a sombra interior e a morte. 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. A experiência de espiritualidade leva ao cuidado de todas as dimensões do ser: o corpo, as emoções, os sentimentos e os pensamentos; leva, também, ao reconhecimento, ao ouvir com profundidade, ao abrir-se ao direcionamento, ao deixar-se guiar pela “natureza ampla” do nosso ser – natureza primordial, espaço básico, vazio luminoso, self – em seu caráter amplo, ilimitado, sábio e compassivo. Abrir-se à confiança e à intimidade com a natureza ampla e tudo o que surge e se dissipa nela: diálogo interior com a divindade. A espiritualidade é a compreensão geral apropriada da vida humana que se realiza pela ação consciente e integrada, como realização progressiva da individuação.

Policarpo Jr. (2012), ainda, reconhece que a educação não tem nem deve ter a missão de revelar a ninguém o sentido de sua individuação – intrínseco a cada um. Considera que a vivência da espiritualidade, quando alcançada, deve não apenas dissolver o discurso pedagógico em sua defesa, mas também levar à perda de seu sentido enquanto âncora para a formação, por esta já integrar as significações de uma vida plenamente significativa. Sem embargo, vislumbra algumas contribuições que a educação pode oferecer à pessoa em desenvolvimento, para o alcance de uma vida significativa: 1) ajudar a entrar,

progressivamente, em contato consigo mesma; 2) apoiar as iniciativas de conhecer suas dimensões interiores; 3) ajudar a criar uma capacidade interna de dirigir a si mesma e não ser dominada pelas forças emocionais e tendências destrutivas; 4) estimular a integração entre a capacidade reflexiva, a sentimental/emocional e a comportamental; 5) estimular a capacidade de escutar-se a si mesma com profundidade, cuidado e atenção; 6) levar a reconhecer, sem repulsa nem apego, as negatividades que habitam o próprio interior; e 7) favorecer o desenvolvimento de habilidades positivas e necessárias ao relacionamento produtivo com as demais pessoas e ambientes, com realização pessoal e responsabilidade, empatia, autonomia e integridade.

O sentido da espiritualidade como *comprometimento* encontramos em Röhr (2012a, 2013a). É ele quem afirma que entramos na dimensão espiritual no momento em que nos identificamos com algo que se torna apelo incondicional para nós. É uma atitude livre e comprometida. Este “algo” são os valores espirituais, os conceitos que caracterizamos como propriamente humanos – liberdade, verdade, amor, etc – e envolvem a aquisição de sentido, sem, porém, que se tenha domínio deles, sendo transcendentais e concomitantes ao presente. Há uma apropriação existencial de sentido. A imanência é caracterizada pela cisão sujeito-objeto; na transcendência, não há esta cisão. Por isso, o espiritual é impensável, ou seja, não é adequadamente detectável pelo pensamento – que distingue objetos para poder pensá-los. Os valores do espiritual são impossíveis de serem tomados como objeto; são, porém, vivenciados com a adesão existencial, que os tornam acessíveis mediante um comprometimento.

Segundo este autor, o alcance deste encontro espiritual autêntico mostra-se na plena concordância pessoal entre a teoria e a prática, na coerência entre pensar, falar e agir, na sua profundidade. A reflexão sobre esta identificação ocorre no âmbito mental do mesmo modo que a unificação em nosso ser o confirma.

Röhr (2012a, 2013a), assim, define o alcance da dimensão espiritual – ou espiritualidade – como o “comprometimento pelo sentido da vida”. Esta dimensão, ou realidade espiritual, contém princípios que são captados subjetivamente. O espiritual é uma dimensão mas é também sentido para a formação humana, ou seja, integra a multidimensionalidade que nos caracteriza e oferece sentido a ela, perpassando todas as dimensões. Porém, ainda conforme o autor, é necessário precaução, pois há vários “entulhos” que se sobrepõe a estes princípios e não devem ser confundidos com o sentido da vida que eles proporcionam. Esses princípios são de teor ético e filosófico, como a liberdade e a crença

no sentido da vida, e só passam a existir – tornam-se existenciais – na medida em que nos comprometemos com eles (RÖHR, 2012a, 2013a).

Destarte, a espiritualidade se configura como o comprometimento incondicional, autônomo e responsável com estes valores (RÖHR, 2013a). Afirmam-se, desse modo, duas características fundamentais da educação sob o paradigma espiritual: a disciplina das vontades e o exercício comprometido destes valores. Ambos significam o alcance da liberdade engajada e multirreferencial que a espiritualidade pode proporcionar. Do mesmo modo, no tocante ao sentido da vida, cada um deve buscar a união entre a autorrealização e a sua imanência: “sentido da nossa vida é criar a união entre aquilo que somos, enquanto tarefa de autorrealização, e o que somos, de fato, na nossa imanência. O caminho da realização é a união que alcançamos entre todas as dimensões, sempre de novo”¹⁹ (RÖHR, 2013a, p. 171). O nosso *devoir* e a nossa imanência, sob este prisma, constituem, inexoravelmente, o nosso caminho de realização. Eles não apenas não são excludentes, mas são mutuamente referentes, são mediados um pelo outro. Somos imanência mediada pela tarefa de autorrealização, sem o que seríamos imanência autorreferenciada, neurótica, esvaziada de si mesma, irrealizável. Somos tarefa de autorrealização mediada pela imanência, sem o que não haveria realização possível, estaríamos perdidos num labirinto esquizofrênico e seria impossível a unidade entre as dimensões. Sendo a união entre a autorrealização e a imanência, realizamos o sentido da nossa vida. É o encontrar-se autêntico.

Quanto ao acesso à dimensão ou realidade espiritual, e considerando a afirmativa retromencionada de que a espiritualidade é dimensão, ao mesmo tempo em que é sentido, para a integralidade multidimensional do ser humano, Röhr (2008a) esclarece:

Não podemos falar da realidade espiritual direta e objetivamente, pois temos acesso a ela só intuitivamente. O fato de que filósofos, pensadores e místicos comprometidos com a dimensão espiritual se sentem obrigados a apelar para uma linguagem mais poética ou até paradoxal, é sinal da insuficiência da nossa linguagem (que no fundo é racional-mental) em relação à realidade intuitivo-espiritual. A compreensão dessas tentativas de se comunicar sobre a realidade espiritual só pode se viabilizar de forma indireta, e tem que contar necessariamente com uma ressonância em experiências correspondentes, no que diz respeito ao parceiro da compreensão (p. 6).

A intuição, de acordo com essa noção, é o modo de acesso à espiritualidade, de desvelamento do sentido da vida. Possui, nesse caso, um caráter de “abertura”: captação do que se é intimamente como ser único – sua autoformação – e a autorrealização no que se é na

¹⁹ Röhr refere-se, aqui, tanto às dimensões básicas quanto às temáticas. Este assunto será detalhado no próximo capítulo, quando abordaremos o pensamento do autor sobre Educação e Espiritualidade.

imanência. O acesso à espiritualidade é abertura à gratuidade do espiritual mediante o comprometimento livre com seus valores. No momento em que nos comprometemos incondicionalmente com esses valores, eles se nos revelam no mesmo ato de natureza intuitiva. Esta intuição é entrar em ligação direta com estes valores, ter a consciência e a atitude imediata deles. No entanto, eles não são generalizáveis, não são comunicáveis universal e unilateralmente. Para nos referirmos a eles só é possível uma linguagem indireta (RÖHR, 2012a, 2013a). É esta questão do aceder intuitivo, ou de outro gênero, à espiritualidade – e suas implicações formativas – que afiança a nossa perquirição nesta pesquisa.

3 CAPÍTULO 2 – O PENSAMENTO DE RÖHR ACERCA DA EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

3.1 A multidimensionalidade da realidade, do ser humano e da educação: compreensão com bases na periechontologia, na materialidade e na humanização

A compreensão multidimensional inerente ao pensamento de Röhr – que será desenvolvida mais adiante – conforme concluímos, é, dentre outros aspectos que desdobraremos no corpo desta seção, uma aderência à *periechontologia* de Karl Jaspers, no sentido de fazer frente aos dogmatismos costumeiramente presentes tanto na fé revelada (religiões) quanto na atividade das ciências²⁰. Assim afirmamos porque, conforme Röhr (2013a) declara, frequentemente as religiões fixam dogmatismos em referência ao transcendente, e as ciências o fazem em relação ao imanente. Encontramos, na periechontologia jasperiana, a preservação das múltiplas esferas do imanente e do transcendente, ao lado da presença de um escopo existencial subjetivo aliado a um desígnio transcendente objetivo: todas as dimensões do ser humano e da realidade encontram fundamento no ser²¹, que é reconhecido nos seus modos do abrangente. Com isso, evita-se o indébito exclusivismo – e mesmo antagonismo – entre as manifestações ou imanentes ou transcendentais do ser²², ao mesmo tempo em que se abdica de uma abordagem pretensamente absoluta dele – quer voltada à sua totalidade, quer dirigida a um conjunto dos seus aspectos – abordagem essa desarticuladora das conexões entre a subjetividade e a objetividade.

Verificamos a confirmação destas nossas afirmativas iniciais na exposição que Röhr (2013a) faz sobre este tema:

Com sua periechontologia, Jaspers se opôs às tentativas de ontologias que procuram determinar o Ser. Ele não vê sustentação em nenhuma tentativa que

²⁰ Sobre a resistência aos dogmatismos, Röhr (2013a, p. 297) afirma: “As heranças que desse encontro com a filosofia de Jaspers ficaram em mim são inúmeras e algumas difíceis de identificar e delimitar. Não tenho dúvida de que Jaspers aguçou a minha resistência contra pensamentos fechados e dogmáticos, tanto nas elaborações teóricas quanto nas atitudes práticas. Baseado nisso, tornou-se mais clara a perspectiva da necessidade de desenvolver uma visão integral do ser humano.”

²¹ SER, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 223): “Num sentido que aparece já na filosofia grega, o *ser* se opõe ao *dever*. Toda coisa que é, é em virtude de duas forças: o ser e o dever. Uma coisa não cessa de mudar no tempo (crescimento, envelhecimento, etc.). Só o ser é estável na coisa, pois sob a multiplicidade das formas que toma essa coisa no tempo, podemos continuar dizendo que ela é.”

²² Aqui, usamos *ser* (com minúscula) para nos referirmos ao *ser em geral*, e *Ser* (com maiúscula) para nos referirmos ao *Ser absoluto*, embora os autores citados possam usar de modo diferente.

os filósofos fizeram no decorrer de mais de dois milênios para identificar e definir o Ser, no qual toda realidade se fundamenta. De um lado, ele argumenta que toda proposta em relação ao Ser, seja ela baseada nas ideias, na razão, em Deus, na natureza, na matéria, na vida, na vontade etc., só abre um horizonte do Ser, e a experiência nos ensina que os novos horizontes que se descortinam são intermináveis. O outro argumento é da cisão de objeto-sujeito, em que a realidade se apresenta e que, na consciência humana, para Jaspers, é insuperável. Jaspers adere, nessa questão, à filosofia kantiana, segundo a qual a coisa em si não é acessível à mente humana. A realidade aparece de acordo com a nossa capacidade de percebê-la. Compreender isso e, em consequência, desistir das buscas de determinar o Ser, significa um primeiro passo de libertação no pensamento filosófico, que representa, no seu lado prático, um instrumento de crítica a todos os tipos de dogmatismo (p. 294).

Quanto ao segundo argumento, o da insuperabilidade da cisão entre sujeito e objeto na consciência humana, verificamos a assunção da realidade como englobante – e a impossibilidade de sua abordagem a partir do pensamento humano – tanto quanto o destaque do caráter transcendente da dimensão espiritual, como será visto quando tratarmos do pensamento de Röhr sobre esta dimensão.

Sobre a influência da periechontologia em seu pensamento, ao referir-se à sua tese de doutorado, que se baseava principalmente neste aspecto da filosofia de Jaspers, Röhr (2013a, p. 293), afirma:

Com as lições dele sobre “*Existenz und Vernunft*” (Existência e Razão Abrangente) proferidas na universidade de Groninguen, na Holanda, em 1935, Jaspers inaugurava uma nova perspectiva na sua obra que, primeiramente, aprofundava a compreensão da existência humana, confrontando-a com a “*Vernunft*”, que não é a razão no sentido do entendimento kantiano, mas uma razão abrangente que busca integrar todos os aspectos do humano. *Minha convicção atual de precisar compreender a Educação a partir da integralidade dos aspectos que fazem parte do ser humano tem origem nessa abertura de horizonte do pensamento jasperiano* (grifos nossos).

Detalharemos melhor a periechontologia de Jaspers, com vistas à adequada compreensão do que afirmamos acima. Periechontologia significa “doutrina das maneiras do englobante (ou do abrangente)”. Para Jaspers (RÖHR, 2013a, pp. 292-297), a Filosofia deve abandonar a ontologia, a busca da definição do ser. Por isso, ele propõe a periechontologia. Há algo que está além da cisão sujeito-objeto (delimitação onde se desenvolvem as buscas de definição do ser, as ontologias): o englobante, que se revela de várias maneiras (as manifestações do ser). A razão abrangente (*Vernunft*) é o laço desse englobante. O englobante é a única forma possível de falar do ser. O modelo periechontológico considera sete manifestações do ser, articuladas em um lado subjetivo e outro objetivo; estes, por sua vez, contemplando tanto a realidade imanente quanto a realidade transcendente; compõe o modelo,

conforme adiantamos acima, como laço de todas as maneiras do englobante, a razão abrangente (*Vernunft*). No lado subjetivo da realidade imanente, há o “ser-aí” – que “representa o lado biológico-social do ser humano sem reflexões sobre si” (RÖHR, 2013a, p. 295), a “consciência em geral ou em si” – que é “caracterizada como as formas universais do pensamento humano” (RÖHR, 2013a, p. 295) e o “espírito humano” – que “cria a infinitude de ideias que interligam e sintetizam os dados da nossa percepção e pensamento” (RÖHR, 2013a, p. 295); os três vinculados ao “mundo”, que é identificado no lado objetivo desta mesma realidade imanente. No lado subjetivo da realidade transcendente há a “existência” e como lado objetivo desta mesma realidade, a “transcendência”.

O ser humano constitui-se – neste modelo – como “ser-aí”, como “consciência em geral” e como “espírito”, podendo alcançar a “existência” ao impor-se a si mesmo o desafio de perguntar quem ele é, como identificar-se consigo mesmo; exerce, assim, a liberdade no reconhecimento de uma instância captadora de sentido que pode ser perquirida nesta abertura existencial à transcendência. O absoluto, na existência, é individual, mas não limitado. Jaspers não determina alguma das manifestações do ser como a principal. Todas devem ser compreendidas e ponderadas a partir da razão abrangente. Esta, por sua vez, luta para não subvalorizar nenhuma destas manifestações do ser. A razão abrangente não é a mesma para todas as manifestações do ser, não é analítica. É alcançada individualmente, de um modo autêntico. Todas as facetas são manifestações da realidade. Só se tem acesso a si mesmo em virtude dos laços existentes entre as manifestações do ser e a razão abrangente em si mesmo. Conforme pretendemos demonstrar, esta concepção periechontológica inspira o pensamento röhriano sobre a multidimensionalidade da realidade, do ser humano e da educação. Aliás, ele mesmo o declara em alguns dos seus textos.

A *materialidade* é outro aspecto central presente na multidimensionalidade como esta é defendida por Röhr. A origem desta convicção está nas experiências do referido autor com “o mundo dos espíritos”, através do intercâmbio mediúnico (veja-se a resposta à questão número um da primeira entrevista concedida por ele), e também na sua experiência com essências florais (veja-se a resposta à questão número quatro da primeira entrevista concedida por ele). Tanto em uma quanto em outra experiência, Röhr (2013a) verificou que o vínculo entre todas as dimensões básicas que constituem o ser humano, e mesmo entre as dimensões que compõem os outros seres e a realidade, é afirmado a partir da condição material de todas elas, restando apenas uma diferenciação estipulada em virtude de sua variável densidade. Ao explicar a assunção da diferença entre o imanente e o transcendente a partir da

periechontologia de Jaspers, e a sua busca por um modelo multidimensional que contemplasse melhor uma proposta para a prática pedagógica, Röhr (2013a) revela:

As minhas caracterizações das dimensões que fazem parte do ser humano eram aspectos de natureza distinta entre si, sem estruturação. Recebi uma ajuda decisiva a partir das minhas experiências ‘extra-acadêmicas’ com meus guias. Quando fiz num comentário [...] uma diferenciação entre a existência da nossa realidade material e a deles, de realidade imaterial, fui refutado: ‘E você pensa que a nossa realidade não é material? Como poderíamos existir?’ Acordei do meu ‘cochilo dogmático’ sobre matéria e espírito. Acostumei-me, gradativamente, à ideia de que tudo que nos é acessível, é de natureza material. Só precisamos distinguir entre matéria mais densa e mais sutil. Na verdade, já aplicava e praticava essa compreensão no meu trabalho com essências florais (p. 320) (a mesma experiência é citada na resposta à questão número quatro da primeira entrevista concedida por ele).

Assim como a periechontologia anuncia um quadro de múltiplas dimensões da realidade e do ser humano para o modelo de Röhr – além da fonte na abrangência do ser, a materialidade traduz, neste modelo, o vínculo entre elas, sem o qual faltaria correspondência à realidade empiricamente constatada pelo autor e coerência à sua teoria. Mas, conforme compreendemos, é necessário acrescentar um terceiro aspecto às bases da concepção multidimensional em Röhr, que é o que lhe oferece o sentido e está presente em todo o seu percurso intelectual e existencial: a humanização.

No tocante à *humanização*, Röhr demonstra, desde o início de sua formação como Pedagogo²³, uma busca por referências com coerência teórica e prática quanto a esta meta educacional, o que se reflete fortemente em sua concepção multidimensional. Nesta busca, o primeiro encontro deu-se com Pestalozzi (RÖHR, 2013a, pp. 286-288). Ao realizar o seu trabalho acadêmico inaugural, como estudante de Pedagogia, na passagem da primeira para a segunda metade do curso, sentiu-se atraído pela realização da educação social de Pestalozzi em Stans. Nela, destacou o desempenho pedagógico amoroso – que associa hoje ao seu pensamento em torno da educação integral – considerando que ele converteu-se em “mudanças comportamentais surpreendentes e gratidão por parte das crianças e adolescentes, em estímulos de aprendizagem e, sobretudo, em atitudes solidárias entre todos” (RÖHR, 2013a, p. 287).

Mas a monografia não se restringiu à admiração por um projeto social heroico, mesmo fracassado, e às devidas análises dos fatores positivos e inviabilizadores do mesmo. Examinamos, num segundo passo, as elaborações teórico-filosóficas que Pestalozzi desenvolveu em seguida e apresentou na sua

²³ Veja-se em Röhr (2013a) o Memorial, especialmente os itens “Experiências acadêmicas na Alemanha”, “Primeiro desvio do eurocentrismo da Pedagogia alemã”, “De volta à Filosofia da Educação alemã” e “Retomando as origens”.

obra: “Minhas investigações sobre o Percurso da Natureza no Desenvolvimento do Gênero Humano” (*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*). Nesta obra, tanto influenciada fortemente por Rousseau quanto por Kant, Pestalozzi enxerga no desenvolvimento da humanidade, como também no do indivíduo, três estados: o estado natural, o estado de civilização e, finalmente, o estado de moralização (RÖHR, 2013a, pp. 287-288).

Com isso, Röhr demonstra a sua busca pelas possibilidades de humanização, teoricamente fundadas e coerentemente vividas por seus autores. O que vai se repetir em relação aos autores eleitos para a sua constelação filosófica (veja-se a resposta às questões números nove e dez da primeira entrevista concedida por ele). Certamente, Röhr já vislumbrava no estado de moralização²⁴ de Pestalozzi uma concepção que possibilitava a humanização do ser humano e, no percurso entre este e os anteriores estados natural e civilizacional, um papel a ser desempenhado pela educação. Röhr destaca esta referência pestalozziana na ultimação de seu ponto de vista em relação à humanização como uma alternativa superadora da inferência rousseuniana de que a “bondade natural do ser humano” só poderia ser preservada ao se manter a criança, desde o nascimento, em um estado natural, para ela não ser corrompida nas relações sociais. “Só no desenvolvimento da moralidade, unindo coração e razão, baseada numa síntese entre bondade natural, lei moral kantiana, que habita o ser humano, e motivos de ética cristã, é possível, para Pestalozzi, uma gradativa mudança de um estado de civilização corrompida para um humanizado” (RÖHR, 2013a, p. 288). A confiança existencial na atração do ser humano à bondade, a crítica aos valores civilizatórios predominantes e a defesa da necessidade de um esforço humanizador – que em um é a moralização e em outro é a humanização – são elementos presentes tanto na concepção de Pestalozzi quanto no pensamento de Röhr (pensamos que estas são questões centrais para a educação contemporânea). Portanto, acreditamos que a moralização pestalozziana habita o interior da compreensão humanizadora de Röhr.

Mas não sem uma coerência vivencial, röhrianamente necessária:

Mesmo com todas as restrições que podemos identificar em relação a aspectos dos trabalhos teóricos de Pestalozzi, o que ficou gravado em mim foi a consciência pedagógica diante do sofrimento, do abandono das crianças e os resultados surpreendentes do desempenho educacional incondicional, no qual só faltou respeitar os limites das próprias forças. Nesse sentido, Pestalozzi tornou-se a primeira marca de referência no meu pensamento pedagógico (RÖHR, 2013a, p. 288).

²⁴ É interessante comparar esta formulação pestalozziana com a Lei dos três estados de Comte e com os três níveis de adesão ao Bem e, conseqüentemente, os três estágios de desenvolvimento da humanidade que Lessing propõe em sua obra “A Educação do Gênero Humano”, o que será visto adiante.

Além disso, Röhr nos informa que obteve uma formação acadêmica marcada pela “Pedagogia como Ciência do Espírito Humano” (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) e mantém-na como referência em seu pensamento e na sua obra. Nela, uma preocupação básica é a demonstração de que “a Educação, na sua essência, distingue-se profundamente de um processo produtivo, mesmo reconhecendo a possibilidade de aproximar-se desse modelo em algumas tarefas educacionais mais mecânicas” (RÖHR, 2013a, p. 172). Desse modo, a humanização é destacada nesta perspectiva pedagógica e, assim, incorporada ao pensamento röhriano, tanto como referência ao espírito humano como tarefa da Pedagogia na condução “científica” (das Ciências Humanas, relativa ao sentido) de uma educação que humanize – ressalvada a questão da liberdade existencial característica deste processo. Apresentando a sua posição sobre este aspecto da necessária humanização do ser humano – consequentemente, da tarefa pedagógica – e referindo-se diretamente à tese rousseauiana da não interferência na naturalidade do desenvolvimento da criança, Röhr (2013a, p. 172) afirma:

Mesmo comungando o princípio da não interferência no desenvolvimento daquilo que é próprio do educando, com esse modelo de teorização pedagógica, não podemos a ele nos aliar totalmente, pois a espiritualidade do ser humano não se desenvolve naturalmente, mas apenas num grande esforço por parte do educando. As disposições que o indivíduo traz em si não são todas favoráveis à sua plena realização. Deixá-lo meramente crescer não irá fortalecê-lo para controlar aquelas tendências das suas dimensões imanentes, nocivas a elas mesmas e bloqueios para seu desenvolvimento espiritual.

Acrescentamos a esta exposição de motivos que delineiam as razões do aspecto da humanização no pensamento de Röhr a sua compreensão em torno da reencarnação, com seu potencial possibilitador de um número suficiente de experiências humanas que permitam o amadurecimento, em cada um, da sua condição de espiritualidade, conforme a resposta à questão número sete da primeira entrevista concedida pelo autor. Esta temática será desenvolvida na última parte deste capítulo, sob a denominação de “paciência pedagógica”.

Vamos, então, à compreensão destas dimensões, ao modelo multidimensional de Röhr.

3.1.1 Dimensões Básicas

Röhr (2012b, 2013a) apresenta um modelo multidimensional inicialmente relativo à multidimensionalidade humana, mas não restrito a ela (veja-se a resposta à questão número dois da primeira entrevista concedida pelo autor). Neste modelo, há dois âmbitos de

dimensões que se engajam dinamicamente, de modo a estabelecer não apenas a multiplicidade dimensional, mas também horizontalidade e verticalidade em suas expressões, caracterizados pela transversalidade ontológica-antropológica²⁵, interdimensionalidade e progressividade material. Os dois âmbitos são: as *dimensões básicas* e as *dimensões temáticas*. Ele admite a incompletude e a relatividade do modelo que sistematiza, considerando a impossibilidade de haver um modelo absoluto. Reconhece que mesmo o seu modelo é passível de outras divisões e inter-relações, mas, com ele, quer “dar o tom” do seu pensamento multidimensional, com vistas à integralidade, que se apresenta, por sua vez, como aspecto central da reflexão röhriana.

Como já vimos, ele constituiu este modelo a partir da *periechontologia de Jaspers* – que considerou insuficiente para um amplo desenvolvimento educacional (embora referencial inigualável dos modos do abrangente), da *materialidade manifestativa e integrada do ser* – portanto, de uma coerente gradação material entre as dimensões básicas – e com foco em uma *perspectiva de formação humana* – de modo a convir com os processos de desenvolvimento nas dimensões costumeiramente consideradas quando se fala nestes processos (dimensões física, sensorial, emocional e intelectual) – o que denomina *hominização* – e a reivindicar a *humanização*, que se afiança não apenas a partir do reconhecimento da dimensão espiritual e da sua ascendência existencial sobre as outras dimensões, mas também com a afirmação dos nexos interdimensionais significativos e suas implicações educacionais, nexos possíveis em virtude da referida comunicabilidade material. Desse modo, entendemos que, apesar da postulada abdicação de um modelo multidimensional rígido, encontramos no autor uma vigorosa defesa do seu modelo, por ser ele fruto de uma porfiosa elaboração, e por resguardar um conjunto de convicções relevantes, intelectual e existencialmente alcançadas ao longo de muitas vivências e buscas.

Assim, conforme já enunciado antes, as cinco *dimensões básicas* são: *física, sensorial, emocional, mental e espiritual*. Estas dimensões não são anunciadas nesta ordem aleatoriamente. O modelo inclui uma hierarquia entre as dimensões, que se inicia com a dimensão física (mais densa) e alcança a sua expressão mais elevada na dimensão espiritual

²⁵ Sobre esta transversalidade ontológica-antropológica da multidimensionalidade röhriana, veja-se a resposta à questão número dois da primeira entrevista concedida pelo autor, onde ele reconhece o caráter ontológico das *dimensões básicas*, por se referirem não apenas à realidade empiricamente constatada do ser humano (físico-sensível-emocional-mental-espiritual), mas também à realidade dos outros seres na natureza (flores, pedras, animais, etc) e às influências que exercem uns sobre os outros, bem como o teor antropológico das *dimensões temáticas*, por estas representarem a diversidade de conjunturas da experiência humana, se bem que, conforme o autor, não exclusivas do ser humano, podendo, pelo menos algumas delas, ser identificadas em outros seres, como, por exemplo, a dimensão lúdica em animais domésticos, ou a volitiva e a sexual nos animais em geral.

(mais sutil). Isto não quer dizer que o autor proponha a desvalorização ou mesmo a supressão das dimensões primárias. Ao contrário: ele afirma a incolumidade de cada dimensão e, portanto, a imprescindibilidade de que cada uma delas seja “cuidada” pela educação (na abordagem educacional das dimensões não haveria hierarquia). A hierarquização diz respeito, antes, à ontogenia e à filogenia (*hominização*²⁶); depois, à interdependência variável entre as dimensões, de modo que as dimensões anteriores exercem uma maior influência sobre as posteriores, sendo inverso o processo ao se partir das posteriores (*humanização*²⁷). Esta dupla constatação – ontogênese/filogênese e interdependência variável – é representada pelo conceito da hierarquização que, somada à verificação da materialidade, anteriormente discutida, torna-se tríplice e toma a condição do que passamos a denominar *progressividadematerial*. Portanto, a verificação da materialidade diz respeito à constatação empírica da gradação material entre as dimensões, o que leva Röhr a anunciar a progressividade hominizadora e humanizadora que aí se verifica, conforme a resposta à questão número quatro da primeira entrevista concedida.

Por outro lado, somos levados a crer que esta estrutura modelar das dimensões básicas assume tais contornos também em virtude de características das filosofias incorporadas pelo autor e da própria noção de espiritualidade que ele desenvolve. Com isso, a valorização de todas as diferentes dimensões e suas expressões – com a assunção de “tipos” próprios de matéria para cada uma – afiniza-se, mais uma vez, com a periechontologia de Jaspers, onde cada uma das seis realidades permeadas e unidas pela “razão abrangente” – as quatro subjetivas e as duas objetivas – são únicas e em sua exclusividade devem ser reconhecidas (HERSCH, 1982). Também com a Filosofia Dialógica de Buber (2011), que preconiza uma “alma secreta” para cada ente, cujo sentido e valor devem ser desvelados. Na Hermenêutica, Coreth (1973) diria que todas são mediações do Ser. Igualmente, a interdependência entre as dimensões encontra na concepção de inter-humano em Buber (2011) sua afinidade filosófica. Propomos a denominação de *interdimensionalidade* para esta interdependência entre as dimensões.

Quanto à demarcação dos limites entre as dimensões básicas, Röhr (2012c) admite a impossibilidade de estabelecê-la de forma rígida. Por isso, assume o caráter de gradação para representá-las, e apoia-se na imagem da “beira do mar”. Isto também deve significar que não

²⁶ “Processo que se impõe naturalmente das dimensões mais densas sobre as mais sutis. Pertencem a esse processo [...] todos os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais e cognitivos baseados num amadurecer natural” (RÖHR, 2012b, p. 17).

²⁷ “O trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual” (RÖHR, 2012b, p. 17).

há uma compartimentalização das dimensões. Os limites entre elas são, na realidade, indefiníveis. Em suas palavras, pensar estas dimensões básicas

Indica, de um lado, uma certa arbitrariedade na definição dos limites e, de outro, uma distinção das densidades nas próprias dimensões. [...] 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 (RÖHR, 2012c, p. 316).

A *dimensão física* diz respeito à própria corporalidade em sua condicionalidade físico-biológica. Não que as outras dimensões básicas sejam isentas de corporalidade, mas aqui o autor quer se referir à estrutura física básica que “sustenta” as demais “camadas” que integram o ser multidimensional. Röhr lembra que grande parte desta estrutura física básica não é alcançada pela percepção consciente, como os automatismos biológicos e a própria atividade dos tecidos, incluindo as interações que estabelecem.

A *dimensão sensorial* põe em destaque as nossas sensações físicas, focalizando o manancial produzido pelos sentidos e as articulações que esta fonte enceta com as demais dimensões.

A *dimensão emocional* “abrange a vida da nossa psique” (RÖHR, 2012b, p. 14), o que inclui os estados emocionais e “suas respectivas movimentações e compensações” (RÖHR, 2012b, p. 14). Refere-se a todas as estruturas e atividades psíquicas, que fomentam os contornos e a qualidade das nossas experiências, compondo um passivo psíquico-emocional que interage crescentemente em novas experiências, ao mesmo tempo em que delinea e fixa a personalidade²⁸. Nesta dimensão emocional, há uma clara expansão da subjetividade. Conforme a resposta à questão número três da primeira entrevista concedida, Röhr não faz diferenciações entre emoções e sentimentos, incluindo ambos nesta mesma dimensão.

A *dimensão mental* é caracterizada pela autoconsciência e pela alteridade. Inclui, na perspectiva sob estudo, a lógica e o raciocínio, a reflexão, a memória, a imaginação, a compreensão e a intuição. É, portanto, uma estrutura formal, cognoscitiva, ideativa que tanto faz corresponder os nossos pensamentos com os de outros seres humanos quanto nos

²⁸ Consideramos, aqui, personalidade como o conjunto de características psicológicas que determinam os padrões da individualidade pessoal e social de alguém, o conjunto de qualidades que definem esta individualidade.

distingue em nosso intelecto, levando-nos a conferir medida, ordem, limites e sentido a todas as coisas.

Encontramos, no âmbito da discussão em torno das diferenciações entre as dimensões mental e espiritual, uma caracterização crucial neste modelo multidimensional de Röhr, pois delimita, em termos conceituais, a necessária virada do dizível para o indizível que se dá na aproximação ao espiritual, abordando a questão da imanência/transcendência. Esta, por sua vez, tomada a partir do olhar sobre a divisão entre sujeito e objeto como fundante na imanência e inexistente na transcendência:

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 do 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 (RÖHR, 2012c, p. 317).

Portanto,

A cisão sujeito-objeto caracteriza [...] 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 já 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 (RÖHR, 2012c, p. 317) (grifos nossos).

Assim, a *dimensão espiritual* é incomunicável em sua plenitude, é apenas aquilo que pode ser vislumbrado em sua borda, alguns aspectos que podem ser alcançados e insuficientemente traduzidos pelas formas da dimensão mental, notadamente a intuição. Estes aspectos são identificados com os valores éticos ou metafísicos²⁹ estipulados a partir da dimensão mental. Eles guardam um alto valor existencial³⁰ – ao mesmo tempo, sentido da vida e exclusividade em cada ser – e tornam-se vivenciais tanto por uma busca comprometida quanto por uma concessão integradora do ser com o seu compromisso (denominada por Röhr, por vezes, de “graça”). A dimensão espiritual, conjugada às outras quatro dimensões básicas, torna o conjunto suficiente no tocante às possibilidades humanas do ser humano. Por isso, a espiritualidade: se *anuncia* na impossibilidade de sustentar um sentido da vida humana na imanência das quatro primeiras dimensões básicas; se *afirma* na decisão existencial em que o ser humano se compromete incondicionalmente com algo em que se reconhece autêntico; se *percebe* a depender do encontro entre a vontade da própria realização e a concessão com a qual é obsequiada (RÖHR, 2012c). Partindo do princípio de que algo não material não poderia influenciar algo material, Röhr considera que, em se confirmando a hipótese da influência que a dimensão espiritual possa exercer sobre a dimensão mental e sobre as outras dimensões, a dimensão espiritual possui uma materialidade capaz de interagir com as demais dimensões, tornando viável o alcance do “todo” das possibilidades humanas, embora permaneça, em si mesma, incomunicável em sua plenitude. Sobre isso, veja-se a resposta à questão número quatro da primeira entrevista concedida pelo autor.

Estas cinco dimensões básicas podem ser compreendidas como uma *pentadimensionalidade manifestativa do ser*. O pensamento de Röhr, conforme já discutimos antes, possui um fundo ontológico, ou seja, inclui a consideração sobre a realidade última, atento à pergunta “o que é?”. Mas, considera que não há uma resposta única a esta questão, embora haja respostas, isto porque são múltiplos os contatos que podemos ter com a realidade. “Aquilo que é não se apresenta para nós como uma coisa só e nunca na sua totalidade” (RÖHR, 2012c, p. 322). A própria subjetividade com a qual abordamos a realidade faz parte dela. Coreth (1973) diria, na *compreensão da natureza*, que toda explicação da realidade pressupõe sua compreensão, mais ampla e anterior a ela, e vice-versa, o que indica o

²⁹ Sobre a composição destes valores éticos e metafísicos veja-se a resposta à questão número um da primeira entrevista concedida pelo autor, onde este afirma que adota a compreensão de que caminhamos para uma mesma direção ética, conforme indica a sua experiência com os espíritos, que afirmam e agem consoante esta certeza.

³⁰ Sobre isto, Röhr afirma: “Nessa formulação inicial da dimensão espiritual encontramos um parentesco com o conceito de existência em Karl Jaspers. Mesmo ele não falando diretamente sobre espiritualidade, encontramos na sua filosofia, principalmente na sua metafísica, suporte conceitual para nossas reflexões” (RÖHR, 2013a, p. 24).

vínculo “com aquilo que é”; também ressaltaria, na *estrutura de mediação*, o acontecimento vivo entre sujeito e objeto, a relação orgânica entre ambos, onde nem um nem outro são isentos da presença mútua: a inexistência de objetividade e subjetividade puras, de isenção do Ser. Em todos os domínios do conhecimento e da compreensão do ser humano, em toda condicionalidade, no horizonte do mundo e por meio do mundo, se consuma uma autêntica imediatez da concepção, manifesta-se a incondicionalidade do Ser, experimentamos a relação imediata ao Ser, que se apresenta e se manifesta (CORETH, 1973). Röhr (2012c, p. 323) considera que “o tipo de certeza em cada dimensão é diferente” porque o Ser nunca se apresenta como uma coisa só. Mais: “o Ser aparece para nós de várias formas e a divisão da realidade em dimensões é uma tentativa de agrupar e sistematizar as diferentes experiências em que o Ser se revela para nós” (RÖHR, 2012c, p. 323).

A pentadimensionalidade apresenta-se como um conceito tomado da tridimensionalidade do espaço. Nesse caso, busca-se afirmar que as cinco dimensões básicas estão presentes simultaneamente no ser humano, cada ser participa nas cinco dimensões ou, ainda, a realidade que incluir matéria física e as demais dimensões em algum grau, será igualmente pentadimensional. Röhr (2012c, p. 332) propõe a concomitância das cinco dimensões em todos os instantes da vida. “A situação da nossa vida define-se pela abertura e pela forma como vivenciamos o conjunto dessas dimensões que estão presentes em cada momento” (RÖHR, 2012c, p. 332). Articulando ideias sobre como podemos constatar a vigência das cinco dimensões básicas em nossa trajetória, afirma:

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 de 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 (RÖHR, 2012c, p. 332).

3.1.2 Dimensões Temático-Transversais

As dimensões temáticas assumem uma condição de transversalidade em relação às dimensões básicas. Por isso, apontamos, acima, uma transversalidade ontológica-antropológica entre as duas, ou seja, a realidade ontológica das cinco dimensões básicas e a

condição antropológica dos seres, tematicamente conceituada. Nesse modelo, a pentadimensionalidade manifestativa do ser (as cinco dimensões básicas) é trespassada pelas mediações temático-vivenciais (não são apenas temas a serem considerados, mas, principalmente, vivências a serem reconhecidas), que são denominadas, assim, *dimensõestemático-transversais*. Nestas, as dimensões básicas encontram a sua condição de expansividade. Por sua vez, as vivências temáticas alcançam sua realização gradativa e sinérgica na pentadimensionalidade ontológica.

As dimensões temáticas são: a *relacional-social*, a *prático-laboral-profissional*, a *político-econômica*, a *comunicativa*, a *sexual-libidinal*, a *de gênero*, a *étnica*, a *estético-artística*, a *ética*, a *místico-mágico-religiosa*, a *lúdica*, a *ecológica* e a *volitivo-impulsional-motivacional*. Afirma Röhr (2012b, pp. 17-18): “É impossível [...] caracterizar e sistematizar essas dimensões sem que nos deparemos com superposições, zonas de intermediações e ambiguidades”. O mesmo ele afirma na resposta à questão número dois da primeira entrevista concedida.

Em relação à configuração destas dimensões temático-transversais, Röhr (2013a) pontua:

A afirmação fundamental que defendemos em relação às dimensões temático-transversais é que as básicas perpassam todas elas. E, mais ainda, a realização nas dimensões temático-transversais torna-se humana na medida em que se incluem nelas todas as dimensões básicas numa articulação coerente. Isso não quer dizer que todas as dimensões temático-transversais necessariamente tenham a mesma importância na vida de uma pessoa. Isso depende, em parte, das circunstâncias históricas, geográficas e culturais em que se vive. [...] Cada pessoa, nesse sentido, está envolvida e se envolve de forma distinta nas dimensões temático-transversais, atendendo necessidades e deveres ou optando por pontos de gravidade nelas para sua vida. [...] Retomando nossa afirmação fundamental, enxergamos, para uma vida humanizada, a necessidade de que as realizações de cada pessoa em cada dimensão temático-transversal em que está envolvida garantam a presença de todas as dimensões básicas (pp. 87-88).

Isso aponta para a característica central do pensamento de Röhr: a integralidade. A seguir, na segunda parte deste capítulo, a integralidade será abordada confabuladamente à existencialidade, à imanência, à transcendência, ao sentido da vida e à meta da educação.

3.2 Espiritualidade e Educação: integralidade, existencialidade, imanência, transcendência, sentido da vida e meta da educação

Röhr (2012b, pp. 38-40) afirma que somente através da inclusão da dimensão espiritual a educação alcança sua realização mais profunda como formação humana. Porém, esta inclusão não deve significar a exclusividade de uma educação voltada para esta dimensão em detrimento da educação das outras quatro dimensões básicas, sob pena de desvirtuamento de todas elas, que só podem ser alvo da educação em conjunto. Neste sentido, todas as tentativas de uma educação à parte, da dimensão espiritual ou de qualquer outra dimensão, falha, porque não é possível atuar em um dimensão sem causar repercussões nas outras, ou não se pode considerar a dimensão sob interferência como se estivesse isolada das outras. A meta de humanização prevista neste caso, e considerando as cinco dimensões básicas anteriormente enunciadas, inclui a fisicalidade, a sensorialidade, a emocionalidade e a mentalidade, não apenas a espiritualidade; o objetivo desta educação é a humanização, não a espiritualização; nesse caso, redundaria em uma sobreposição da dimensão espiritual sobre as outras, gerando discrepâncias.

Afirma-se, assim, como princípio inexorável da educação que inclui a espiritualidade, a *integralidade*. Mas, esta integralidade se completa mesmo quando cada dimensão é não apenas reconhecida, mas vivenciada consistentemente em seu sentido espiritual, quando cada uma torna-se um compromisso existencial do ser humano. Desse modo, só é possível a educação espiritual quando ela transparece em todos os processos educacionais. “A espiritualidade abre-se em todos os instantes da vida. [...] 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 da dimensão espiritual” (RÖHR, 2012b, p. 39).

Porém,

Mesmo reconhecendo a íntima ligação das dimensões, não podemos afirmar que a educação em todas as 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 educação da nossa mente (RÖHR, 2012b, pp. 38-39).

O autor se dedica a elaborar uma compreensão em torno das relações entre as dimensões básicas e o fazer educacional que contemple essas relações:

Estados emocionais positivos e equilibrados atuam positivamente no corpo físico. [...] De outro lado, em 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 sejamos 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 longo prazo contribuir para minha tranquilidade emocional (RÖHR, 2012b, pp. 323-324).

Ao considerar o binômio influência/densidade material de cada dimensão básica, Röhr constata que as dimensões mais densas atuam nas mais sutis de forma direta e intensa e as influências das dimensões sutis nas mais densas são lentas e cumulativas. Isto é um ponto crucial para “pensar” a educação sob o ponto de vista pentadimensional. Desse modo, uma adequada vivência da integralidade depende da sustentação do equilíbrio em todo o conjunto multidimensional. A educação, ainda sob esse ponto de vista, precisa cuidar do que é específico em cada dimensão básica, de forma proporcional e equinânime, de acordo com a manifestação existencial de cada educando. É importante lembrar, porém, que a ideia de integralidade é regulativa, ou seja, nunca poderá ser cumprida de forma completa, definitiva, sempre será um horizonte a ser buscado; mas, é possível perceber quando há a aproximação ou o afastamento da integralidade, ao elegê-la como referência para balizar as ações educativas.

Por outro lado, considerando ainda o princípio da integralidade, no entanto agora desdobrado na atenção que a educação precisa ter com as dimensões temático-transversais, o autor elucida que é imprescindível um atendimento próprio a todas estas dimensões de caráter temático, proporcionando experiências educativas consentâneas a cada uma, embora não de modo absoluto e exatamente igual: as suas demandas devem ser contempladas de acordo com

seus apelos intrínsecos. É necessário respeitar os “pontos de gravidade” que o conjunto das dimensões temático-transversais apresenta em cada educando, quer o seja por talento, interesse ou vocação – o que também se relaciona com o caráter existencial que caracteriza esta educação (RÖHR, 2012c). Este aspecto será desenvolvido nas questões da liberdade e o caminho do ser e da confiança, paciência e ética pedagógicas, que serão vistos mais adiante.

A integralidade defendida por Röhr não é destituída de uma finalidade existencial atrelada a todas as dimensões em que o ser humano se manifesta por um laço unificador e abrangente. Este laço unificador é a “*Vernunft*” – razão abrangente – que Röhr incorpora a partir do que se lhe caracterizou como uma abertura de horizonte que o pensamento de Jaspers lhe proporcionou, conforme nos referimos no início deste capítulo. Ao ter que decidir-se por uma temática para a sua tese de doutoramento, e na impossibilidade de tratar da Pedagogia de Paulo Freire por questões acadêmico-políticas, da Filosofia Dialógica de Martin Buber por já haver, à época, suficientemente, teses a respeito, e do Historicismo marxiano por não coincidir com o seu pensamento – também pelas mesmas questões acadêmico-políticas – Röhr (2013a, pp. 290-297) debruçou-se sobre o existencialismo jasperiano. Nele, encontrou tanto uma abordagem sobre a liberdade que não a absolutizava, como em Sartre, quanto uma perspectiva que “aprofundava a compreensão da existência humana, confrontando-a com a “*Vernunft*” (RÖHR, 2013a, p. 293). Este “confronto” com a razão abrangente traz à *existencialidade* uma articulação com a integralidade, com a dupla realidade imanência/transcendência, com o sentido da vida e com a meta da educação. De acordo com o que expomos no início deste capítulo, a razão abrangente não apenas vincula as maneiras do todo abrangente como se faz presente em cada uma delas “sem se fechar na visão do todo, busca não perder nada na contemplação das demais maneiras e pondera o legítimo lugar, o sentido e as interligações das maneiras entre si” (RÖHR, 2013a, p. 295). Com isso, na existencialidade, o ser humano – empenhado, em todos os seus modos de ser, pela razão abrangente e articulado com os outros modos de ser, igualmente mobilizados pela *Vernunft* – coincide consigo mesmo, não de modo aleatório, sem referência válida, mas frente à transcendência “que na visão de Jaspers não se revela diretamente para o ser humano, mas em forma de cifras da transcendência, diante das quais o homem pode perceber um apelo incondicional advindo de sua própria autenticidade” (RÖHR, 2013a, p. 295).

A característica central da existencialidade – coincidir consigo mesmo – implica, segundo Röhr (2013a, pp. 296-297), em uma ética pedagógica que proclama ao educador tanto a tarefa de realizar-se existencialmente diante da transcendência, quanto o apoio que lhe

cabe junto ao educando em sua autorrealização responsável. Isto também configura, para o referido autor, a necessidade de uma educação que busque o “ser mais”, que apele por um “mais” não apenas, por exemplo, de superação das opressões econômico-político-sociais, como em Paulo Freire ou em outros autores que localizam o núcleo existencial nos processos de subjetivação pelo enfrentamento do toda espécie de condicionamentos (teológicos, morais, sociais, políticos, econômicos, produtivos, tecnológicos, etc) e em articulação com os elementos mais imediatos da natureza e da cultura, mas de “compreensão da educação da própria dimensão existencial como pressuposto básico de qualquer pretensão de ser mais” (RÖHR, 2013a, p. 297). Ou seja, uma educação em que a existencialidade motive todos os aparatos de autonomia do educando visando a sua autenticidade.

A existencialidade, assim, ocorre por dentro da integralidade e concita o ser humano simultaneamente aos processos de humanização e hominização – citados anteriormente –, o que exige tanto a inseminação dos valores das dimensões mais sutis – desde a dimensão espiritual – por entre as dimensões mais densas (processo de humanização), quanto a incorporação e a integração sucessiva das bases sustentadoras da existência a partir da dimensão física (processo de hominização). Com isso, adquirem pertinência existencial tanto as condições transcendentais quanto as condições imanentes da experiência humana.

Desse modo, *transcendência* e *imanência* assinalam-se como necessárias quando se quer falar das possibilidades humanas integrais e quando se busca uma educação que se viabilize através da existencialidade. Röhr sustenta que as dimensões imanentes são insuficientes quando se está à procura de um sentido para a vida. Isso provoca uma tendência que é a da acomodação:

Podemos [...] caracterizar a condição humana [...], de um lado, como tentativa de se acomodar às condições da vida nas dimensões imanentes, buscando a felicidade e o sentido da vida nelas e, de outro, as experiências, às vezes bastante dolorosas, dos limites da imanência, da insubstancialidade e temporalidade das suas satisfações, da incapacidade da nossa razão em enfocar um sentido geral e mais profundo (RÖHR, 2013a, p. 43).

Com isso, resulta a abertura para o transcendente. Não, porém, sem uma profunda articulação a partir do imanente. O valor espiritual da liberdade, por exemplo, só pode ser afirmado quando reconhecida a sua transcendência em relação às possibilidades intelectivas da dimensão mental, ao mesmo tempo em que só pode ser testemunhado quando se manifeste nas dimensões imanentes, desde as elaborações intelectuais até a sua integração física, passando pela assimilação emocional e sensorial (RÖHR, 2012b, pp. 22-25).

O *sentido da vida* torna-se, assim, abordável e referencial ao se considerar o vínculo entre a educação e a espiritualidade, cogitando a transcendência no limite da imanência. Porém, Röhr compreende, levando em conta a dificuldade de sincronizarmos adequadamente todas as nossas dimensões, que

Nem o esforço de uma vida inteira permite, para a própria pessoa, chegar a uma visão final, completa, conclusiva de si mesma. Em última instância, existimos como *homo absconditus*. Mas podemos sentir a profunda satisfação de saber sempre mais sobre nós, sobre nosso projeto. Podemos ter, ainda que em momentos dolorosos da nossa vida, a feliz certeza de que estamos no caminho certo (RÖHR, 2013a, p. 143).

Por outro lado, a atração que a transcendência exerce em nós, motivando a nossa existencialidade, tem a possibilidade de levar-nos a alcançar uma unidade para a qual contribuem todas as dimensões imanentes, de modo a garantir o êxito do empreendimento que é o encontro com o sentido da vida. Com isso, a *meta da educação* integral que inclui a espiritualidade coincide com a busca pelo sentido da vida; é um empreendimento multidimensional imanente que é atraído e abre-se à transcendência através dos recursos da existencialidade, sob influência da dimensão espiritual.

Quando questionado – questão seis da primeira entrevista concedida – sobre a afirmativa de que alcançamos uma realidade única na transcendência, Röhr destaca, após reafirmar a sua compreensão de que o ser humano passa por uma fieira de experiências físicas para depois experienciar em condições mais sutis, que, se pensarmos na união como um conceito metafísico, tudo tenderia a chegar a um estado de união com o todo. Portanto, a tendência à união – fator transcendente – favoreceria o alcance da unidade do ser humano.

Conforme já nos referimos acima, para Röhr, seguindo Jaspers, a transcendência do ser humano é a sua condição existencial, que é ativada mediante cifras da transcendência objetiva. A ínsita questão do binômio subjetividade/objetividade presente nesta afirmativa será desenvolvida mais adiante. Continuando no exemplo da liberdade, Röhr (2012b, p. 25), a partir dele, afirma:

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. 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 transcendência, que aponta para a origem da minha liberdade na transcendência.

A problemática das cifras da transcendência será tratada no último capítulo deste trabalho, quando abordaremos o acesso à dimensão espiritual. Quanto aos sermões apresentados com a nossa liberdade pela transcendência – compreensão que tem a sua origem na filosofia jasperiana, trataremos disso a seguir, no contexto em que Röhr, apoiando-se em Buber, disserta sobre “o caminho (espiritual) do ser humano”. Mas, antes, precisamos compreender como Röhr aborda a relação entre espiritualidade e Religião, tanto porque este é um assunto que tem espaço em seu pensamento quanto porque este será um tema crucial na abordagem da Doutrina Espírita e provocará repercussões importantes no objetivo final deste trabalho, que é compreender a intuição e a razão no aceder à espiritualidade.

3.2.1 A questão da espiritualidade e Religião

Röhr visa distinguir a sua abordagem da espiritualidade de uma posição religiosa. Porém, com isso, não nega as relações existentes entre uma e outra. Ao contrário, procura delinear onde e como a espiritualidade pode estar e está presente em manifestações religiosas sem, contudo, ser submetida a elas. Neste sentido, afirma: “não é fácil descrever a religião como fenômeno humano. Não existe um conjunto fixo de características da religião que se aplique a todas elas” (Röhr, 2013a, p. 135). Não obstante, no fenômeno religioso, é comum encontrarmos referências ao divino, que se torna fundante para a compreensão da realidade. Daí, são constituídas possibilidades de comunicação com este divino e,

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 fundamento para uma estrutura social que une os adeptos de uma religião. [...] 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. [...] Podemos também pensar nas dimensões políticas, sociais e econômicas que as religiões incluem (Röhr, 2013a, p. 136).

A partir desta constatação, e com vistas ao interesse central da educação no sentido da vida – que é, por sua vez, objeto da espiritualidade – ele caracteriza, como aspecto de sua abordagem, distinções e conexões entre a espiritualidade e a Religião (Röhr, 2013a, p. 136):

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 de divindade. Espiritualidade não exclui, em princípio, nenhuma fé religiosa como forma específica de vivenciá-la.

Desse modo, no pensamento röhriano, a espiritualidade não se antagoniza, necessariamente, com a Religião, mas também não se dilui ou, muito menos, se particulariza em nenhuma delas. Os vínculos transcendentais e a integração existencial que uma religião específica propicia podem, de acordo com as vivências de seu agente, ser instâncias de realização espiritual legítima.

Antagonicamente,

Porém, nem tudo que se apresenta como religião também inclui a espiritualidade. 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 os membros dentro ou fora da comunidade religiosa. Podemos até dizer que o propriamente religioso se desvirtua nessas atitudes (Röhr, 2013a, pp. 136-137).

Esta força desagregadora que pode manifestar-se nas elaborações religiosas, de teor dogmatista, encontra na espiritualidade uma disposição que recupera a possibilidade de autorrealização humana pela busca do sentido da vida:

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 (Röhr, 2013a, p. 137).

Röhr acrescenta mais dois aspectos à sua perspectiva sobre os vínculos entre ambas:

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 (Röhr, 2013a, p. 137).

A não exclusividade, ou mesmo a não preponderância de uma condição humana excepcional para o desenvolvimento espiritual, é vital à compreensão da espiritualidade em Röhr, pois o “caminho único” de cada um na integração existencial em sua espiritualidade – conforme veremos em seguida – e a ontologia da confiança pedagógica como atinente ao seu alcance – o que desenvolveremos ao final deste capítulo – partem deste pressuposto. Quanto à indispensabilidade de uma comunidade para a vivência da espiritualidade – aqui, sob o

restrito ponto de vista da experiência religiosa, abordaremos também ao final deste capítulo, quando trataremos da formação política na educação espiritual indireta.

Em conclusão, Röhr (2013a) afirma:

A comparação entre religião e espiritualidade que apresentamos permite pensar a vivência tanto da espiritualidade sem religião – se bem que ela nunca pode negar que a humanidade, para desenvolver a espiritualidade, precisou em larga escala das próprias religiões -, quanto a espiritualidade da religião. Grande parte das religiões, principalmente, dentre as tradicionais, tem sua origem em um impulso de vivenciar a espiritualidade, e somente no desenvolvimento histórico delas encontramos as tendências de desvirtuar esse impulso original – mas também os momentos de sua renovação. Viver a dimensão espiritual na própria religião significa, portanto, na maioria das vezes, lutar contra as petrificações dos impulsos espirituais nela originados. [...] Uma religião em consonância com a espiritualidade é aquela que está em busca de constante renovação da espiritualidade que se encontra na sua origem (p. 138).

Esta síntese apresentada por Röhr encontra grande sintonia com o pensamento espírita a respeito, como veremos no próximo capítulo.

3.2.2 Liberdade, dialogicidade e caminho do ser humano

A questão da liberdade, para Röhr, não se coloca apenas em seu antagonismo para com as determinações ou condicionamentos (RÖHR, 2012c, pp. 326-330). Ela se apresenta – no campo da educação e espiritualidade – sob três aspectos: 1) a sua *inseparabilidade* do “sentido da vida” como pressuposto para qualquer educação que vise a formação humana; 2) a sua *evidência* é de natureza intuitiva e pessoal, uma convicção que gera um convívio “consciente e coerente com as próprias evidências” (RÖHR, 2012c, p. 326); 3) o seu *pertencimento* à esfera espiritual, não como foco central e irradiador desta dimensão, mas como “guardião no portal da espiritualidade” (RÖHR, 2012c, p. 327). A liberdade tomada apenas enquanto motivação antagonista às determinações de toda natureza é insuficiente para a aproximação à espiritualidade, como será desdobrado mais adiante, no item liberdade positiva. Para que haja a sua apreensão existencial, ela precisa ser fomentada pelo sentido da vida, formando um binômio inseparável. Mas, é necessário reconhecer que ela não é alcançável como uma convicção transcendental (*a priori* e universal) e sim como uma evidência pessoal de natureza intuitiva, consciente e coerente. Röhr (2012c) enfatiza a

liberdade, embora pertencente aos valores espirituais, como requisito e nunca como finalidade espiritual, como recurso ao sentido e nunca como este:

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 (RÖHR, 2012c, pp. 328-329).

Assim reconhecida, a liberdade é considerada uma dádiva da transcendência quando evolvemos em nossa existencialidade. Isso porque – conforme vimos – é a transcendência a origem do sentido da vida, que é desvelado e vinculado somente na liberdade, ao tornar possível a sua localização na esfera espiritual com a existência colocada, mediante cifras, na presença da transcendência. Portanto, a própria liberdade nos é “presenteada” pela transcendência ao buscarmos a autenticidade existencial: “eu não sou o criador da minha liberdade de ser autêntico ou não. [...] Junto com o apelo de ser autêntico comigo, vem a gratidão por dispor dessa possibilidade” (RÖHR, 2012c, p. 330). Desse modo, a liberdade se constitui num binômio existencial-espiritual:

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. [...] Liberdade coincide, nesse sentido íntimo, com um comprometimento incondicional consigo mesmo e o sentido da minha vida neste mundo (RÖHR, 2012c, p. 329).

Röhr encontra em Martin Buber um desenvolvimento filosófico inspirador para a colocação da liberdade no contexto existencial, frente à transcendência e aderente a um sentido da vida próprio a cada ser humano, além de se constituir na dialogicidade. Como veremos mais adiante na discussão sobre a ética pedagógica e a educação ética, Buber relaciona a ética à religião, sendo central à ética a liberdade, e central à religião o sentido da vida. Uma articulação buberiana exemplar entre liberdade e sentido da vida, atendendo ao primeiro dos aspectos fundantes da liberdade em Röhr – como destacado acima, pode ser encontrada em sua obra “Imagens do Bem e do Mal”. Nela,

Ele se opõe à compreensão do bem e do mal ‘como dois polos, duas direções opostas, dois braços abertos que apontam para a esquerda e direita’ [...] As imagens do mal são duas: um ‘primeiro estágio’, em que o homem, por incapacidade de unificar a sua própria alma, faz escolhas inadequadas em relação a si mesmo, em relação àquilo que Deus intencionou ao chamá-lo para o mundo, e um ‘segundo estágio’, em que o homem negando, intencionalmente, o seu caminho delineado por Deus, coloca a si mesmo como instância autônoma de decisão sobre a própria vida. Do bem temos uma só imagem: o homem que busca superar o caos da própria alma, que percebe que, na verdade, o seu caminho é um só, e por isso corresponde por escolha livre ao caminho delineado a ele por Deus (RÖHR, 2013a, pp. 205-206).

Sem embargo, a liberdade plena ocorre na autoidentificação com o “caminho delineado por Deus”, com o *seu* sentido da vida. Não, porém, sem um processo dialógico, que confirma a própria liberdade e possibilita o encontro com o sentido único da vida, a dádiva, como visto logo acima. Diferente do que possa parecer, este “caminho delineado por Deus” a cada ser humano não é considerado fatalista. “Nossa vida não é uma trajetória de fatalidades. Depende de como atuamos nela e da nossa liberdade de aceitar o caminho, à medida que tomamos consciência dele” (RÖHR, 2013a, pp. 314-315). Assim, “o caminho que Deus reserva para cada homem não é a imposição. A liberdade do homem mantém-se preservada. O caminho, no momento em que o homem o reconhece como seu, corresponde ao seu desejo, é escolha e correspondência, ao mesmo tempo” (RÖHR, 2013a, p. 315). A liberdade é exercida no momento em que a criatura compromete-se incondicionalmente consigo mesma. Este si mesma é o caminho reservado por Deus a ela, dialogicamente percorrido.

Buber (2011) estabelece, em sua obra “Eu e Tu”, que há dois modos fundamentais do ser: o Eu-Isso, onde o ser jamais pode estar em sua totalidade, e o Eu-Tu, onde o ser está em sua totalidade. Isso porque o modo fundamental do ser é a relação, ele se constitui em sua relação, seja em uma modalidade, seja na outra. A relação Eu-Tu é uma relação em que o Tu é pura presença para o Eu, jamais um objeto, uma alteridade que revela o ser absolutamente próprio de cada um dos dois. “A alteridade do Tu faz o Eu reconhecer-se como Eu e encontra no ‘Entre’ a orientação da sua vida”(RÖHR, 2013b, p. 122). Para Buber, na relação Eu-Tu sempre está presente a relação Eu-Tu Eterno (Deus). Com isso, como o modo fundamental do ser humano é a relação e o ser encontra a sua totalidade na relação Eu-Tu, dialógica (identidade-alteridade), na relação Eu-Tu Eterno o ser humano dialoga com o Tu Eterno de tal modo – em virtude da reciprocidade – que alcança a sua totalidade na identificação progressiva e absoluta consigo mesmo frente ao outro Absoluto, o que só é possível mediante a liberdade. A liberdade com “sentido da vida” – como a coloca Röhr, em consonância com Buber – impele à dialogicidade que, por sua vez, é fruto da reciprocidade entre uma (liberdade) e o outro (sentido da vida).

Röhr adota, assim, o que considera uma profunda “identificação das tarefas humanas no caminho da sua humanização e da abrangência em que podemos reconhecer as reflexões apresentadas em conflitos e decisões do nosso cotidiano” (RÖHR, 2013a, p. 314): a obra “O Caminho do Homem segundo a Doutrina Hassídica”, de Buber. Tanto é, que ele afirma: “Tomamos esse texto como fio condutor para dois trabalhos. Primeiramente, demonstramos o significado das seis lendas hassídicas para a educação espiritual. Em seguida, ressaltamos a

importância delas para fundamentar a ética pedagógica e a do educando” (RÖHR, 2013a, p. 314). O primeiro trabalho, “O Caminho do Homem Segundo a Doutrina Hassídica, por Martin Buber – uma Contribuição à Educação Espiritual” foi apresentado na XXIV Reunião da Anped, em 2001 (RÖHR, 2001b). Esta abordagem para a educação espiritual é a que estamos tratando aqui, neste item. O segundo trabalho, “A ética no pensamento de Martin Buber”, foi apresentado no XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, também em 2001 (RÖHR, 2001a). A este se juntou a apresentação “Ética pedagógica na educação espiritual – um estudo comparativo”, no Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, em 2002 (RÖHR, 2002) e, mais recentemente, a publicação “Ética e Educação – caminhos buberianos”, no Periódico Educação em Revista, em 2013 (RÖHR, 2013b). Esta abordagem buberiana relacionada à ética será tratada mais adiante, no item que apresenta a Ética Pedagógica e da Educação Ética. Todas estas abordagens relacionadas ao pensamento buberiano repercutem sistematicamente no livro em que Röhr coordena os elementos de sua abordagem em educação e espiritualidade (RÖHR, 2013a).

Como nos cabe aqui apresentarmos sinteticamente o pensamento do referido autor, optamos por incluir apenas a síntese que ele mesmo nos oferece³¹ sobre este caminho buberiano-hassídico – de liberdade dialógica – para a educação espiritual:

A condição primordial no nosso caminho espiritual, a *autocontemplação*, processo a ser iniciado e retomado constantemente; o reconhecimento da nossa singularidade, como valor insubstituível e a responsabilidade que ela implica [*o caminho específico*]; a *determinação* com que alcançamos patamares superiores, sempre adequada às condições necessárias de maturidade para o alcance; a capacidade de enxergar a si mesmo como fonte dos conflitos, quando falta coerência entre pensar, falar e agir, e a insistência em superá-la [*começar consigo*]; o desvencilhar-se das motivações egoístas nas ações, comumente camufladas, e centralizar a preocupação nas tarefas que o mundo nos apresenta para seu melhoramento [*não se ocupar consigo*] e, finalmente, não se perder em ideias abstratas e metas distantes, sem estar voltado, desde já, e em todas as situações da vida, às necessidades das pessoas e circunstâncias ao redor em prol da meta [*aqui, onde se está*] (RÖHR, 2013a, p. 314) (grifos nossos).

Röhr o faz, assim, desenvolvendo uma análise de caráter existencial das seis lendas hassídicas apresentadas no livro de Buber. Estas lendas são intituladas do seguinte modo por Buber (como destacado acima): Autocontemplação, O caminho específico, Determinação, Começar consigo, Não se ocupar consigo e Aqui, onde se está. Propomos, então, que há, no pensamento de Röhr, uma forte articulação entre este caminho de vivência espiritual sextuplicamente qualificado e os princípios fundantes da educação e espiritualidade que

³¹ Para uma incursão mais detalhada no assunto, ver os textos indicados nesta parte, inclusive o livro referido.

buscamos identificar na elaboração röhriana, no início deste item “integralidade, existencialidade, imanência, transcendência, sentido da vida e meta da educação”. Também, que ele (o caminho sêxtuplo) dirige-se a uma ética particular e sugestiva, a qual é desenvolvida por Röhr e será vista mais adiante, no item “Educação espiritual indireta”, quando são tratadas a ética pedagógica e a educação ética que, por sua vez, convertem-se em propostas concretas para uma educação que vise a espiritualidade. De imediato, esta abordagem buberiana remete à questão da escolha (liberdade) ou correspondência (destino) na formação humana, o que, sob o ponto de vista pedagógico, conduz a uma discussão em torno das Teorias da Irreverência e da Correspondência, respectivamente.

3.2.3 Teorias da Correspondência e Teorias da Irreverência: subjetividade, objetividade, libertação e liberdade positiva

A distinção entre *Teorias da Correspondência* e *Teorias da Irreverência* destina-se a caracterizar a educação tomando como foco central a questão do sentido da vida, o que resulta em sistematizar as possíveis metas da educação (RÖHR, 2013a, p. 17), como nos referimos anteriormente, na discussão em torno da formação humana e acima, na aproximação filosófica entre espiritualidade e educação. O autor coloca do seguinte modo o problema:

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 vida, que é capaz de realizar nas condições dadas? (RÖHR, 2013a, p. 17).

As *teorias da correspondência*, de modo geral, respondem a esta questão afirmando a ascendência de um sentido da vida humana preexistente ao indivíduo, cabendo à educação conduzir o educando à correspondência a esse sentido. Incluem a pressuposição de que o educador já entrou no domínio desse sentido da vida e desenvolve meios pedagógicos para levar o educando a reconhecê-lo e realizá-lo. Röhr (2013a, p. 17) exemplifica esta forma de compreender a meta da educação:

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 a 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.

Por outro lado, as *teorias da irreverência* enxergam o sentido da vida como tributário da autonomia do indivíduo frente a todo tipo de influência e condicionamento sobre a própria vida, e sua nocividade. Cabe à educação denunciar a teia de influências e condicionamentos e favorecer a libertação do educando. Estas teorias, à semelhança das da correspondência, também incluem uma pressuposição: a de que o educador já realiza em si esta autonomia e desenvolve meios pedagógicos para fazer prevalecer o descondicionamento no educando. Röhr (2013a, p. 18) exemplifica assim estas teorias educacionais:

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.

Cogitando o não extremismo que se manifesta nas duas tendências, Röhr (2013a) apresenta uma proposta que, de algum modo, atende às justas reivindicações de ambos os lados, ao considerar a possibilidade de que o sentido da vida humana seja algo a ser encontrado e reconhecido como válido, ao mesmo tempo em que só o é mediante o cumprimento da tarefa de autorrealização, o que exige autonomia. “Qualquer meta educacional supõe um sentido da vida humana e um espaço de liberdade do indivíduo de aderir a esse sentido” (RÖHR, 2007a, p. 59).

Esta proposta de Röhr (2013a, pp. 316-317) para uma solução intermediária aos extremos da ausência total ou da referência absoluta em termos de sentido da vida baseia-se, como não poderia deixar de ser, na meta de uma educação integral, que “está atrelada ao fato da inconclusão” (RÖHR, 2013a, p. 314) do ser humano. “Para alguém se tornar sempre mais integral, mais completo, precisa incluir, constantemente, aspectos com que não está familiarizado, que são estranhos, às vezes opostos a ele e às suas crenças” (RÖHR, 2013a, pp. 316-317). A abertura para com os aspectos estranhos ao que se é em cada momento e a disposição em aproximar-se-lhes reconhecendo-os como o Tu que deve ser pura presença frente ao Eu constituído como ser de relação – como destacamos no pensamento de Buber, acima, quando argumentamos sobre a liberdade e a dialogicidade – é requisito da própria integralidade subjetiva, pois o ser integral inclui tanto o seu imanente como o seu

transcendente e ambos se abrem ao imanente e ao transcendente objetivos, como firma a filosofia de Jaspers, que Röhr incorpora.

É a nossa subjetividade que se fecha diante do diferente. Tarefa educacional é fazer com que o educando, superando a subjetividade limitante, mergulhe na objetividade daquilo que lhe é estranho para, num terceiro momento, apropriar-se da parte do estranho que se revele própria, no processo. Somente da disposição de se desvencilhar de si mesmo, no processo de se aprofundar no objeto, podemos esperar uma apropriação, de fato, em que se conquistou a capacidade de livremente dispor do objeto. Identificamos esse processo como de libertação (RÖHR, 2013a, p. 317).

Em nossa condição subjetiva – com vistas à integralidade – podemos nos abrir ao outro diferente que objetivamente se nos insinua, de modo a encontrar o “sentido da vida” que nos diga respeito e seja inerente àquela objetividade estranha. Assim, tanto nos libertamos de uma subjetividade limitante – a caminho da integralidade – quanto adquirimos uma real liberdade em estarmos “com” o “objeto” (o outro diferente que objetivamente se nos insinua). A liberdade deixa de ser simplesmente a independência frente às limitações provocadas pelo “outro”, o diferente de nós que não distinguimos claramente e precisaríamos nos desvincular, e passa a ser a liberdade de autoidentificação com o sentido da vida desvelado e ao qual nos vinculamos a partir do outro, uma ampliação da subjetividade com a incorporação ou o desdobramento de novos aspectos que ampliam a nossa relação e o nosso encontro com o outro e mantêm-nos na perspectiva da integralidade, em uma coesão espiritual. Eis a *libertação*.

Tomando, portanto, a busca da nossa integralidade como nosso *destino*, à qual temos que corresponder, verificamos que atendemos, na sua procura, em certo sentido, os anseios de liberdade das Teorias da Irreverência. Enquanto permanecemos em atitudes de distanciamento ou até de hostilidade aos aspectos que nos são estranhos, mantemo-nos presos na nossa subjetividade. Conhecendo profundamente o que nos é estranho, ganhamos a liberdade de apropriação daquilo que se revela próprio a nós. Nesse aspecto, acreditamos que avançamos mais ainda na nossa teorização, no que diz respeito à dimensão espiritual do homem, quando caracterizamos [...] o processo de apropriação como *liberdade positiva*, enquanto encontro consigo mesmo, diante da transcendência (RÖHR, 2013a, p. 317) (grifos nossos).

O sentido da vida e, portanto, a meta da educação, encontram-se em correspondência com o *destino* (princípio das Teorias da Correspondência). Este destino, por sua vez, não é unicamente um valor ou um conjunto de valores, um aspecto ou um conjunto deles – como propõem, na maioria das vezes, as diversas teorias denominadas de Correspondência – mas, a busca da integralidade, a busca da plenitude (o que significa a própria espiritualidade). Como a integralidade não é dada, o processo de busca atende à perspectiva de *liberdade* das Teorias

da Irreverência. Mais ainda, toma a forma de uma *libertação*, pois possibilita a apropriação do que nos era próprio mas ainda estranho, ao levar-nos ao conhecimento profundo deste estranho. “Na apropriação de um sentido, surge a certeza: ‘Torno-me eu próprio, assumindo esse sentido.’ Na busca de uma orientação para nossa vida podemos intuir: ‘Esse sentido tem validade absoluta para mim’” (RÖHR, 2007a, p. 66).

O distanciamento e a hostilidade aos aspectos que nos sejam estranhos seria uma *liberdade negativa*. A apropriação se delineia como uma *liberdade positiva*, no sentido em que, através do exercício da liberdade, leva-nos ao encontro conosco mesmo, em uma nova configuração de integralidade. “Ser mais pleno, nessa situação, significa incluir, integrar, apropriar-se do estranho, não no sentido de simplesmente ter mais, de acumular mais propriedades, mas de ser mais, tornando o estranho familiar, algo próprio” (RÖHR, 2007a, p. 62). É uma vivência espiritual.

A liberdade negativa (RÖHR, 2013a, pp. 44/55) se define como a possibilidade de escolha, a independência de fatores que de modo objetivo ameaçam o espaço de nossas decisões, é uma libertação de algo, diferentemente da libertação acima apresentada, que é uma libertação dos limites de nossa subjetividade com incorporação de algo que era considerado estranho e que contribui para o sentido da nossa vida. “Ela [a liberdade negativa] aparece para nós como espaço vazio, de possibilidades à disposição. Trata-se da liberdade na imanência” (RÖHR, 2013a, p. 47). A *responsabilidade* que a liberdade negativa evoca se coloca nas instâncias do mundo imanente. Já a liberdade positiva, encontra-se no movimento de transcender a imanência, ou seja, inclui a imanência e o seu além. A *responsabilidade* que é cobrada na liberdade positiva coloca-se na origem da própria liberdade, que é a transcendência, de onde não provém uma ameaça objetiva às nossas decisões – como na liberdade negativa -, mas uma probabilidade cifrada do sentido da vida, com o qual é possível coincidirmos, podermos nos responsabilizar:

A liberdade ultrapassa o âmbito da arbitrariedade da mera opção, quando o ser humano decide no seu pensamento e nos seus atos sobre si mesmo diante da transcendência que proporciona essa oportunidade. Liberdade positiva – na nossa conceituação, liberdade compreendida na sua essência espiritual – é escolha de si mesmo, que é ao mesmo tempo correspondência a si mesmo diante da transcendência (RÖHR, 2013a, pp. 49-50).

Concluimos por aqui a análise de caráter hermenêutico que nos propomos fazer sobre os princípios da relação entre a Educação e a Espiritualidade que vislumbramos no pensamento de Röhr (integralidade, existencialidade, imanência, transcendência, sentido da vida, meta da educação, liberdade, dialogicidade, caminho do ser humano, subjetividade,

objetividade, libertação e liberdade positiva). Partiremos, na última parte deste capítulo, para uma aproximação de igual teor sobre os percursos pedagógicos decorrentes destes princípios, e que configuram mais “concretamente”, segundo o pensamento e a obra do autor, o que pode ser feito em uma educação que vise a integralidade e que contemple a espiritualidade.

3.3 Percursos Pedagógicos: inseparabilidade entre espiritualidade e Ciência da Educação

Ao encetar um percurso discursivo sobre a integralidade, desde as múltiplas referências históricas e sistemáticas em torno da formação humana – como vimos na introdução e acima, no item “Espiritualidade e Educação” – e com ênfase na meta da educação, Röhr (2013a, pp. 19-20) propõe uma diferenciação destas referências em duas categorias: aquelas que destacam uma determinada disposição do ser humano (razão, fé, coração, vontade, força de trabalho, criatividade, etc) e enxergam neste aspecto a centralidade da realização humana; aquelas que visam superar estes reducionismos e contemplar a integralidade do ser humano.

Assim, no primeiro grupo,

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, do 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 (RÖHR, 2013a, p. 19).

Desse modo, Röhr declara a inseparabilidade entre a concepção sobre a meta da educação e a espiritualidade, pois, ao assumir a meta educacional voltada para a integralidade do educando, considera que necessariamente esta integralidade inclui e suscita a espiritualidade. E vice-versa, a espiritualidade só pode obter inspiração e alcançar compreensão em um contexto de meta educacional integral, que está, por sua vez, no cerne da Educação. O vínculo entre ambas é mutuamente necessário. Coreth (1973) diria que uma faz a mediação da outra e é mediada por ela. Partindo da centralidade da Educação no que diz respeito ao ser integral, e considerando os percursos pedagógicos a ela inerentes, anuncia-se o horizonte da espiritualidade.

Esta “meta da educação”, é uma questão própria da Ciência da Educação e não das ciências que lhe são contributivas, ou seja, não das Ciências da Educação (embora possa ser constatada pela Filosofia da Educação, como ele o faz). Com isso, Röhr atribui à Educação em si mesma um *status* epistemológico frente à predominância epistêmica das outras ciências no fazer educativo e mesmo frente à vulnerabilidade da qual padece quanto aos modismos que insistem em lhe estabelecer novos e alvissareiros fins.

No que diz respeito à incidência de modismos e de “guias” na determinação de fins à Educação, Röhr pondera, ao discorrer sobre o conceito 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 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 (RÖHR, 2013a, pp. 11-12).

A “meta da educação”, como já vimos, vincula-se profundamente à espiritualidade. Por isso, ressalta-se a inseparabilidade entre esta e a Ciência da Educação. Röhr (2013a, pp. 304-310) afirma, referindo-se ao primeiro texto do seu “retorno às origens” (“A Multidimensionalidade da Educação e a Formação do Educador”), condensando os três seguintes aspectos, apontando para as ponderações próprias da Ciência da Educação e já para o seu vínculo com a espiritualidade: “a preservação da autonomia do educando, a preocupação com sua humanização, a responsabilidade diante da verdade na transmissão de conhecimentos são alguns elementos de reflexão pedagógica propriamente dita” (RÖHR, 2013a, p. 310). Estes três elementos pertencem ao que se pode caracterizar como questões epistemológicas da Ciência da Educação e são de teor espiritual, pois “autonomia”, “humanização” e “verdade” são esteios da espiritualidade.

Buscar e diferenciar as formas com que o ser humano realiza sua humanidade, compreendendo suas interligações e mútuas dependências e, principalmente, refletindo possibilidades e limites de ajuda nas suas realizações, constitui, na nossa perspectiva, o objeto epistêmico próprio da Educação, no que diz respeito à tarefa educacional (RÖHR, 2007a, p. 67).

Esta concepção, Röhr (2013a, p. 309) herda de seus estudos em Pedagogia como Ciência do Espírito Humano, conforme declaramos antes, quando tratamos, no item inicial deste capítulo, da humanização em seu pensamento. Desse modo, ele visa as reflexões propriamente pedagógicas que devem motivar as ponderações da Ciência da Educação. Em consequência, ele coloca-se a favor do distanciamento dos interesses e expectativas alheios que interferem na área educacional, volatizando-a e afastando-a das reflexões que lhe são próprias. As questões que alcançam pertinência, nesse campo, sempre tocam na espiritualidade. Por isso, ele considera relevante “centrar a atividade educacional na tarefa de servir à humanização do educando, em busca da sua autenticidade e consequente responsabilidade pela humanização do mundo” (RÖHR, 2013a, p. 324).

Em seu texto sobre o objeto epistêmico próprio da Educação, Röhr (2007a) indica, seguindo Derbolav, que há três elementos indispensáveis à Educação enquanto fenômeno humano: o(a) educador(a), o(a) educando(a) e a tarefa educacional. Estes três elementos se articulam a partir da meta educacional postulada, que é a humanização do educando. Desse modo, cabe ao(à) educador(a) contribuir nesta humanização; ao(à) educando(a), a sua realização; e à tarefa educacional, a humanização mais plena o possível de cada educando.

Percebemos a interdependência dos três elementos fundamentais de uma Educação que pretende se basear num objeto epistêmico próprio. Educação, nesse sentido, não existe sem o educador que assume a responsabilidade que cabe a ele na humanização do educando, cumprindo as tarefas educacionais que essa humanização envolve (RÖHR, 2007a, p. 58).

Por isso, a inseparabilidade entre espiritualidade e Ciência da Educação se inicia no fazer pedagógico do(a) educador(a), de modo que

A educação do educador sempre será a espinha dorsal da própria Educação. Sem ter passado pela própria experiência, sem ter sentido todas as dificuldades no caminho da busca da sua plenitude, não vai poder orientar ninguém. Quem não sabe as múltiplas formas de parar ou de desviar-se nesse caminho, dificilmente vai poder prestar ajuda ao educando no seu caminho. Portanto, são pressupostos para sua atuação pedagógica a capacidade de diagnosticar o que falta na plenitude do seu educando; o conhecimento íntimo dos empecilhos e bloqueios internos e externos que dificultam o avanço em direção à plenitude [...]; e, finalmente, uma variedade de meios adequados disponíveis para, possivelmente, ajudá-lo a superar esses obstáculos no caso específico desse ou daquele educando (RÖHR, 2007a, p. 68).

Isto abre caminho para a perspectiva de que a educação integral-espiritual, que visa a humanização do educando, tanto no fazer reflexivo quanto no fazer prático, desdobre-se em percursos pedagógicos adotados pelos(as) educadores(as) que partam, necessariamente, da sua própria autenticidade na busca espiritual, que integrem uma coerência e uma finalidade cujo

sentido receba inspiração de sua dimensão espiritual e do apelo à integralidade que é irradiado do(a) educando(a). Röhrr especifica isso, na síntese que apresentamos, como confiança, paciência e ética pedagógicas. Ao mesmo tempo, propõe uma educação ética e uma formação política aos(às) educandos(as) como diretrizes (indiretas) desta educação espiritual. A intencionalidade que torna inseparáveis a Ciência da Educação e a espiritualidade (a saber: apoiar o(a) educando(a) em sua humanização) vai indicar uma educação espiritual indireta.

3.3.1 Educação Espiritual Indireta: confiança, paciência e ética pedagógicas, educação ética e formação política

Afinal, de acordo com o pensamento de Röhrr, o que se pode fazer para promover a espiritualidade no processo educacional? A princípio, nada diretamente, afirma o autor. Isso porque não parece ser possível levar o educando, necessariamente, a voltar-se para a espiritualidade e comprometer-se com ela (RÖHR, 2012b, p. 40). As próprias características atribuídas à espiritualidade indicam desse modo: 1) a adesão à espiritualidade é, necessariamente, um ato livre, não pode, portanto, ser fruto de uma condução que abdique da autonomia do sujeito; inclusive, mesmo o seu livre-arbítrio não é suficiente para selar a adesão, restando ser preciso haver a concessão integrativa dele com seu compromisso (trataremos disso no último capítulo); 2) nada da espiritualidade pode ser comunicado de forma direta, todas as explicações a respeito sempre serão insuficientes; o espiritual é sempre o indizível, o transcendente que nunca cabe na imanência da linguagem (também será desenvolvido no último capítulo, quando abordaremos o acesso à dimensão espiritual). “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” (RÖHR, 2012b, p. 40) (grifos nossos). Não há uma técnica educacional que “espiritualize” os educandos.

Considerando que a espiritualidade, para Röhrr, só existe no comprometimento incondicional do ser humano com os valores demandados pela dimensão espiritual, a educação espiritual é uma realização insubstituível do próprio educando e só poderá existir “como um agir pedagógico indireto. O educador pode proporcionar subsídios para a opção do educando – o ato de comprometimento é do educando” (RÖHR, 2013a, pp. 174-175). Ao

comentar o “amor em relação aos potenciais pedagógicos do educando”, na quinta resposta da primeira entrevista concedida, Röhr propõe, depois de considerar que não há uma noção definitiva sobre o amor, que amar o outro seja o querer incondicional e o fazer incondicional que o outro seja o melhor que ele pode ser. Definido desta forma, o amor será um fundamento da relação pedagógica. Além disso, será necessário fazer, no amor, uma distinção entre intenção e capacidade de realização, de modo que ele não se torne algo idealístico ou romântico. A realização do educador deve ser enxergar e fortalecer as melhores potencialidades no educando. A abnegação do educador será a abdicação dos interesses egoístas, do projeto próprio, das pretensões em relação ao educando. Desse modo,

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 [...] 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-lo quando falta coerência e consistência em relação ao nascido (RÖHR, 2012b, p. 40).

Assim, em uma educação que vise a espiritualidade, só se pode oferecer “condições favoráveis”: uma educação acolhedora, que propicie ao educando a vivência de sua integralidade e existencialidade, que desdobre a liberdade em favor do seu sentido da vida, sensível à criticidade – principalmente em relação a si mesmo – e, ao mesmo tempo, onde vigore a coerência do(a) educador(a) entre o que pensa, fala e faz. Evidencia-se aí uma dificuldade que sobrepesa na educação espiritual: o contraste entre a impossibilidade de garantir resultados nesta perspectiva educacional e a sua exigência hegemônica na educação contemporânea. Por isso mesmo,

Nessa perspectiva, seria encaminhar o educando para a busca de sua integralidade. Não se trata de uma imagem fixa no homem, que pode ser perfeitamente realizada. Trata-se de uma meta que o educador não pode prever na sua concretude, pois o próprio educando é a instância que desvenda o que é e o que deve realizar. A tarefa educacional direcionada à dimensão espiritual, portanto, não tem, para sua orientação, um modelo a seguir. Foge, na sua característica básica, de um fazer técnico, em que sabemos qual é o produto final almejado e os instrumentos e procedimentos que nos levam à realização deste produto (RÖHR, 2013a, p. 172).

Neste sentido, Röhr indica, para o(a) educador(a) que deseja incluir a dimensão espiritual em sua prática pedagógica e proporcionar uma educação que vise a humanização,

compartilhando, assim, desta perspectiva de formação humana, a autocontemplação no sentido buberiano. Buber indica a autocontemplação, como vimos acima, no item “Liberdade, dialogicidade e caminho do ser humano”, como o questionar-se a si mesmo, decidir-se e por-se à prova (RÖHR, 2013a, p. 174). Assim, esta autocontemplação se refletirá em uma educação indireta, possível e afim à espiritualidade, que inclui a *confiança pedagógica*, a *paciência pedagógica*, a *ética pedagógica*, a *educação ética* e uma *formação política* orientada de acordo com as diretrizes oriundas da dimensão espiritual³². Passamos a apresentar estes princípios que forjam a educação indireta como *percursos pedagógicos* de uma educação que contemple a espiritualidade, de acordo com o pensamento e as referências do nosso autor (principalmente Buber, Bollnow e Lessing).

De acordo com Röhr (2013a, p. 173-176), Otto Friedrich Bollnow, em vários momentos de sua obra e, mais especificamente, em sua conferência “Sobre o Educacional”, refletiu sobre o sentido pedagógico da *confiança* em dois aspectos: a confiança como meta educacional e a confiança na relação entre o educador e o educando. A partir disso, Röhr considera que “conquistar confiança no próprio sentido da vida revela-se parte da realização espiritual do ser humano, constituindo-se, portanto, tarefa educacional na dimensão espiritual, em nossa compreensão” (2013a, p. 173). A confiança, como aqui é reconhecida, não se refere a laços emocionais, elaborações racionais ou ponderações, embora venha a se desdobrar nestes modos imanentes, por consequência. Ela é tomada no seu sentido espiritual. Isto significa uma confiança incondicional no humano (do próprio educador e do educando) e no mundo, propiciando adesão a um sentido da vida. Ser uma confiança no humano e no mundo, de caráter incondicional, e ter como finalidade o sentido da própria vida e da vida do educando, são características centrais nesta abordagem espiritual da confiança. Bollnow (*apud* RÖHR, 2012b, p. 13) apresenta nos seguintes termos a noção de confiança à qual se refere:

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 *atrás* 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*).

³² Röhr indica, ainda, outros conceitos relacionados à dimensão espiritual que merecem completar estes que ele apresenta para uma educação espiritual. São eles: amor, esperança, amizade, verdade, união, etc. Porém, conforme a resposta à quinta questão da primeira entrevista concedida, ele declara que não faz necessariamente uma hierarquia entre estes valores, pois considera que qualquer um deles, vivenciado plenamente, inclui os outros, sendo inadequado à realidade da espiritualidade fazer distinções rígidas entre eles, já que ela é o conjunto dos valores éticos e metafísicos. Como exemplo, ele pergunta: quando se leva à sério a união, não se estaria incluindo aí também o amor? E todos os outros valores?

Ainda buscando estabelecer uma noção de confiança adequada ao que se refere, Bollnow aduz:

Pode-se falar de confiança na vida, compreendendo a vida no seu significado que abrange o homem e o mundo. Mas, 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 no 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 (*apud* Röhr, 2013a, p. 185).

A incondicionalidade desta confiança não é alcançada mediante satisfações emocionais ou razões argumentativas. Ela é construída, por decisão, no próprio agir. É um comprometimento fruto da livre decisão, que não prescinde da certeza gerada em um contexto vivencial. É uma opção existencial que, necessariamente, transcende as esferas imanentes de nossa manifestação, embora possa ser identificada limitadamente nelas. Esta certeza não exclui o convívio com a verdade dolorosa da desumanidade. É uma verdade esperançosa que confere fundamento à vida e, por consequência, à formação humana, o que conduz a reflexões pedagógicas para a educação espiritual indireta, conforme compreendemos³³.

Bollnow (*apud* RÖHR, 2012b) indica a desconfiança como uma das principais razões para a crise que se estabeleceu no mundo contemporâneo. Considerando a possibilidade de contribuição da educação na superação desta crise, ele afirma:

Se existe uma possibilidade de sair dessa crise, tem que se conseguir uma novarelacão de confiança no tocante ao outrohomem, à cultura e à vidaemgeral. Uma contemplação da essência da confiança e sua função na vidahumana se encontra, portanto, no centro das atuaiscontrovérsiasemrelação ao homem (p. 15).

O referido autor atribui, tanto à confiança quanto à desconfiança, uma força de transformação, assumindo a primeira um caráter positivo e a segunda, um negativo:

Toda desconfiançacomque defronto uma outrapessoa, a transforma. A desconfiança a tornaexatamenteãopreguiçosa, tãooboba e traiçoeiracomoeu, na minha desconfiança, dela tinha esperado. E, ao contrário: todaconfiança a transforma, no sentido positivo, numa pessoamelhor, naquela pessoaque a confiançatinha pressuposto nela. Podemos fazer o outrohomemdiretamentemelhor, tendo-o por melhor (RÖHR, 2012b, p. 16).

³³ Encontramos, em Röhr (2013a), uma extensa análise da função pedagógica da confiança, que não cabe desenvolver nos propósitos deste trabalho. Para consultar tal análise, ver, principalmente, o item “Confiança e Educação espiritual” (RÖHR, 2013a, pp. 176-204).

Porém, como parece natural, esta atitude de confiança pode fracassar em uma relação pedagógica específica. Como o outro da confiança, o em quem se confia, possui o atributo da liberdade, a confiança no ser, consolidada neste singular, pode não gerar adesão:

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 quando não fecha os olhos diante dos perigos que sua profissão contém, precisa assumi-la conscientemente (BOLLNOW *apud* RÖHR, 2012b, p. 22).

A atitude, como aponta Bollnow (RÖHR, 2013a, p. 201), é continuar procedendo com confiança, pois “essa confiança no Ser é o fundo indispensável de toda educação, sem a qual ele se projeta desesperadamente no vazio. Somente quem é seguro de si nesse fundo, pode, por isso, educar de maneira verdadeira”. No fortalecimento desta audácia, contribui a paciência pedagógica.

Sobre *apaciência pedagógica*, Röhr (2013a, p. 258) argumenta: partindo da questão do desenvolvimento do indivíduo na direção de sua humanização – a formação humana –, como a hipótese de Gotthold Ephraim Lessing sobre a reencarnação (RÖHR, 2013a, pp. 113-133), contida em um dos seus últimos escritos, “A educação do gênero humano”, de 1780, com os significados que ele atribui, pode contribuir na ressignificação do conflito entre a finitude da vida humana, a pleiteada plenitude nesta mesma vida, a exiguidade da experiência humana nestas condições e o comprometimento com os valores espirituais, que, por sua vez, constituem a meta da educação enquanto formação humana? Neste contexto, a discussão não é se vale a pena comprometer-se com valores espirituais considerando a brevidade do aprendizado humano; mas, como cultivar a meta educacional da humanização a partir da finitude, como transitar por entre os fracassos e as impossibilidades para a educação que inclui a dimensão espiritual e é delimitada pela inexpressividade ou esgotamento dos recursos sociais e culturais para tal finalidade? Como conviver com a angústia frente à distância que se está desta meta educacional?

Nas palavras de Lessing (*apud* RÖHR, 2013a, p. 259):

Segue teu passo imperceptível, providência eterna! Só não deixes me desesperar diante de ti por causa dessa imperceptibilidade. – Não me deixes desesperar diante de ti, mesmo quando teus passos parecem ir para trás! – Não é verdade que a linha mais curta sempre é a reta. Tu tens, no teu caminho, tanta coisa para levar contigo! Tantos passos a dar para o lado!

Segundo Röhr (2013a, p. 259), “a tarefa pedagógica, nessa compreensão, exige do educador não perder a sua orientação da meta, nem a paciência em relação aos resultados do seu agir que, por maior que seja o esforço, permanecem longe do almejado”. Surge, assim, a questão da paciência pedagógica como atitude educacional que se coloca frente a este dilema. O referido autor argumenta que esta paciência pedagógica toma, principalmente, dois aspectos (2013a, pp. 260-264): a paciência em relação ao estado de desenvolvimento humano em que o indivíduo se encontra e a paciência em relação às inúmeras áreas em que o indivíduo pode desenvolver as suas capacidades humanas. Em ambas, a ausência de unidade e de harmonia são marcas a serem decifradas.

Considerando a paciência pedagógica relativa ao estado de humanização do educando, e de si mesmo enquanto educador, a trajetória sugerida por Röhr, a partir das elaborações de Lessing, é a da adoção de atitudes pedagógicas coerentes com a motivação para “fazer o bem” predominante no educando naquela relação pedagógica, o grau de sua humanização. Três são estes graus, ainda segundo Lessing: o que procura fazer o bem tendo em vista a recompensa ou por temer a punição, o que o procura fazer visando metas a médio e longo prazo e o que o faz porque encontra sentido no próprio fazer o bem; neste, predomina a autonomia. O agir pedagógico seria, nestes três casos, respectivamente: a atitude de controle externo via recompensa e punição, o tornar estimulantes e motivadoras as recompensas futuras e, no terceiro caso, o apoio ao processo de autoeducação do educando. Chamaríamos: uma pedagogia diretiva, uma pedagogia abstrata e uma pedagogia humana. Esta meta educacional do autocomprometimento com a própria integralidade e plenitude não se esperaria alcançar em uma única vida.

A paciência pedagógica em relação às diretrizes diferentes que o desenvolvimento dos educandos toma ao serem eles atraídos por diferentes áreas, só é uma questão quando se toma por princípio a integralidade humana. Röhr argumenta (2013a) que isso não é um problema em si, haja vista que os seres humanos não têm vocação, nem fôlego, para uma dedicação absoluta a todas as áreas possíveis de atuação numa só vida. “O problema aparece, apenas, quando aquilo que numa vida se tomou como ponto de gravidade, começa a excluir, em vez de integrar, as demais dimensões humanas” (p. 264). A paciência pedagógica aí revela-se no respeito às motivações e circunstâncias do educando, sem se perder de vista a tarefa de humanização em geral. Além disso, o não se desesperar diante da grandeza da tarefa que se tem à frente e dos prováveis desvios que o educando possa tomar. Como dissemos acima, no tocante às dimensões temático-transversais: é necessário respeitar os “pontos de gravidade”

que o conjunto das dimensões temático-transversais apresenta em cada educando, quer o seja por talento, interesse ou vocação.

Röhr sintetiza o que seria a paciência pedagógica a partir do pensamento de Lessing:

Reconquista, frente à magnitude da tarefa educacional, da tranquilidade, serenidade, paciência e compreensão diante das mais variadas expressões de imaturidade humana e das múltiplas dificuldades de superar a maioria delas a curto ou médio prazo, e abdicar das tentativas de apostar em soluções pedagógicas fáceis, unilaterais ou universais, para alcançar a felicidade e a plenitude humanas, pois, contamos, para tal tarefa, com a eternidade à disposição (2013a, p. 266).

Em sequência à confiança e à paciência pedagógicas que podem ser assumidas pelos(as) educadores(as) na perspectiva de uma educação integral-espiritual, e tomando como referência a concepção kantiana de que a ética responde à pergunta sobre o que devemos fazer, Röhr (2013a, pp. 204-206) situa a *ética pedagógica* como “a resposta à pergunta: o que o educador deve fazer?” (p. 204). Para desenvolver a resposta, ele parte do pensamento sistematizado de Martin Buber. Nele, “deparamo-nos com uma característica básica que deixou de ser contemplada nas conceituações modernas da ética: a relação da ética com a religião” (RÖHR, 2013a, p. 205). A religião, nesta concepção buberiana, não acusa uma confissão específica de um conjunto de fiéis, não é um conjunto de crenças particulares que obtém um status social, econômico, político ou ideológico, mas significa algo original à palavra: religião do ser humano com Deus. Daí, a sua ligação com a ética, pois, conforme suas palavras, o sentimento vivo da religiosidade requer a geração de uma ética viva e “somente da relação pessoal com o Absoluto deriva o caráter absoluto das coordenadas éticas” (BUBER *apud* RÖHR, 2013a, p. 205). Esta proposição de Buber se aproxima do pensamento jasperiano quanto à existência de um referencial transcendente para as coordenadas éticas – que, em Jaspers, situa-se na existência subjetiva frente à transcendência objetiva e na razão abrangente. Tanto é que Röhr (2013a), ao detalhar a última parte da sua tese de doutoramento, que versava sobre as afirmações de Jaspers em torno da Educação, no item “Ética Pedagógica”, alega que esta “reflete o agir do educador diante da tarefa de realizar-se existencialmente diante da transcendência” (p. 296). Röhr faz coincidir, assim, a relação pessoal ao Absoluto, de Buber, com a existência diante da transcendência, de Jaspers. Em comum, nas duas abordagens, o fazer ético do educador como uma realização própria, pessoal, existencial frente ao transcendente e na relação pedagógica; portanto, uma ética pedagógica.

A *educação ética*, de acordo com o pensamento de Röhr (2001a, 2002, 2012d, 2013b), coloca-se em um quadro de educação das dimensões temático-transversais, ao lado das educações de gênero, lúdica, ecológica, étnica, prático-laboral-profissional, volitivo-impulsional-motivacional, sexual-libidinal, místico-mágico-religiosa, comunicativa, estético-artística, relacional-social e das demais que venham a ser consideradas como integrantes das tematizadas vivências do ser humano. Por isso mesmo, a educação ética (aqui considerada neste contexto de educação integral-espiritual) é uma educação que deverá realizar-se em todas as dimensões básicas (material, sensorial, emocional, mental e espiritual) de forma integrada. Naturalmente, a educação ética só será possível em profunda articulação e em perfeita coerência com a ética pedagógica.

Sobre este desdobramento da educação ética nas dimensões básicas, Röhr afirma:

O ético envolve a *dimensão material*, por um lado, no que diz respeito à posse de bens materiais e, por outro, na questão ética do nosso agir sobre o nosso próprio corpo físico e, naturalmente, sobre o dos outros. Preceitos éticos mínimos, nesse sentido, estão sendo assegurados nos direitos humanos. A profundidade das questões éticas envolvendo o *corpo físico* e suas *sensações* revela-se sempre mais nas novas descobertas científicas sobre possibilidades de sua manipulação profunda. A complexidade aumenta quando observamos em que sentido a *dimensão emocional* está envolvida na questão ética. Muitas vezes avaliamos questões éticas simplesmente a partir do nosso envolvimento emocional – sentimentos de raiva e indignação diante de uma injustiça, pena e compaixão diante de pessoas prejudicadas, satisfação e alegria, quando o ético prevalece. Isso não quer dizer que o nosso emocional é um critério seguro para avaliar questões éticas. Uma pessoa pode sentir raiva quando um ato injusto seu é interditado, ou sentir alegria quando alguém não querido sofre sem culpa um prejuízo. Mesmo não podendo negar que as nossas emoções acompanham permanentemente as nossas reflexões sobre questões éticas, não se justifica a interferência delas no julgamento ético, mesmo que isso seja o mais frequente. Tomamos partido em situações que envolvem questões éticas, comumente, por simples disposições emocionais de simpatia ou antipatia, por laços emocionais estabelecidos em relações de parentesco, de grupos sociais, identificação étnica, de gênero ou afinidades ideológicas. Precisamos, portanto, envolver a nossa *dimensão mental* e desenvolver reflexões sobre a justeza do nosso envolvimento emocional em questões éticas. Deve haver uma ponderação dos princípios éticos que normalmente aceitamos e dos motivos que nos levam a aplicá-los ou não. Confrontamo-nos, em princípio, com as reflexões e elaborações mentais sobre a ética que se encontram à nossa disposição (2012d, p. 18) (grifos nossos).

Assim, a educação ética só pode ser e é pensada, no modelo röhriano (RÖHR, 2012d, pp. 20-23), como uma tarefa educacional a ser cumprida concomitantemente à educação nas outras dimensões temáticas que viabilizam a experiência humana; de acordo, portanto, com a perspectiva da integralidade. Do mesmo modo, e como destacamos acima, no pensamento do autor, ela irradia-se a partir do comprometimento existencial incondicional com o seu foco na

dimensão espiritual, e necessita do equilíbrio em todas as outras dimensões básicas para ser realizável. A educação ética, nesta abordagem, define-se através da “ajuda prestada ao educando para criar uma união no conjunto da sua subjetividade em relação ao seu agir no mundo” (RÖHR, 2012d, pp. 20-21); ou seja, visa a unidade idealmente regulativa de sua subjetividade, coerentemente articulada entre materialidade-sentimento-pensamento-fala-atitude e espiritualmente inspirada na sua autenticidade existencial.

Faz parte dessa união uma disciplina em relação aos apelos do corpo, não para se deixar enquadrar em relações sociais predeterminadas, mas para poder seguir aqueles propósitos identificados como éticos e que na sua realização exigem autodisciplina em relação ao próprio corpo. O educando precisa adquirir certo controle sobre suas emoções, não para ser maleável por influências externas, mas para ganhar distância na avaliação de situações em que as próprias emoções provocam visões parciais e equivocadas. O educando necessita de uma racionalidade bem desenvolvida e de um conhecimento o mais amplo possível sobre as propostas e conceituações da ética, não para escolher a partir delas a mais cômoda para ele, mas para examiná-las verificando as consequências na própria vida diante da questão de se ele concorda ou não com elas no seu íntimo, se elas o comprometem, incondicionalmente, ou não. Esses exemplos só podem dar uma ideia da direção que a Educação ética deve tomar. Mesmo assim, fica evidente que a Educação ética solicita uma relação próxima com o educando e a confiança dele de se abrir ao educador, dando espaço para o auxílio dele na sua formação ética (RÖHR, 2012d, p. 21).

No tocante à *formação política*, antes de tudo, Röhr reconhece a relação entre espiritualidade e comunidade (RÖHR, 2012c, pp. 334-335), embora tenha, inicialmente, situado as possibilidades de vivência espiritual como independentes da vida comunitária (RÖHR, 2012b, p. 21). Ele localiza a questão da comunidade no contexto das dimensões temático-transversais, referenciando-a especialmente às dimensões relacional, social, política, econômica e até a religiosa. Nesse caso, o encontro – a ser alcançado – da experiência da comunidade com a espiritualidade, no indivíduo em desenvolvimento, torna-se possível com a emulação das dimensões temáticas nele aos valores existenciais oriundos de sua própria dimensão espiritual, a coadunação entre estas dimensões e a espiritual. A referência filosófica que se impõe aqui é o pensamento de Buber, tendo em vista o papel que ele atribui à comunidade, que “enquanto espaço aberto para as relações EU-TU, é a condição ideal para a possibilidade de realizar-se humanamente” (RÖHR, 2012c, p. 335). A partir dessa tomada de posição, uma problemática se anuncia para Röhr, que é a de as comunidades prezarem ou não a espiritualidade baseada na livre adesão dos seus membros, tornando-se, quando prevalece a estima à livre adesão, espaços valiosos para a formação humana. “Porém, sabemos que a própria espiritualidade [...] está sendo negada pelas mais diversas formas de coação,

doutrinação e, em casos extremos, até de lavagem cerebral” (RÖHR, 2012c, p. 335). É necessário, portanto – para que a comunidade integre, de fato, um caráter de espiritualidade – que haja relações inter-humanas verdadeiras, relações EU-TU. Assim, afirma Röhr (2012c, p. 335): “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” (RÖHR, 2012c, p. 335).

Ainda neste contexto do pensamento de Buber, Röhr (2013a, pp. 236-258) conduz uma indicação geral à formação político-espiritual a partir do texto “Formação e Visão de Mundo”, a segunda das três conferências sobre Educação que Buber publicou. Esta palestra foi proferida em 1935, na Alemanha, época do acirramento da perseguição aos judeus em virtude da consolidação de poder do partido nazista. O foco da conferência é a questão das diferentes visões de mundo (mentalidades político-morais), do seu convívio e da possibilidade de uma formação (político-moral) geral, que respeite e garanta todas as diferenças entre as visões de mundo particulares. Como é de se esperar, Buber desenvolve seu pensamento de modo a contemplar a diversidade e a presentificação (pura presença) das visões de mundo entre si (lembramos: Eu-Tu). Ele enfatiza tanto a existência possível de um político-moral geral, que é maior e diferente do conjunto das visões de mundo – sem, de modo algum, coibi-las -, quanto a absoluta necessidade de que o “mundo” realmente vivido pelos detentores das visões de mundo não seja subsumido por estas, ou seja, que o “mundo” de cada visão de mundo não seja uma abstração, mas o mundo concreto. Com isso, aponta para as possibilidades de uma formação que, ao mesmo tempo em que respeite e valorize as visões de mundo ínsitas em um determinado contexto comunitário ou social, logre uma condição político-moral solidária (não apenas tolerante), de livre assunção de uma particular visão de mundo – comunitariamente estimulada, e cuidadosamente coerente na vida de cada indivíduo. Röhr (2013a, p. 256) sintetiza assim esta questão:

Sem o esforço constante em prol da coerência de cada indivíduo entre a vida concretamente vivida e as ideias, normas e metas da sua visão de mundo, sem a vivência da situação da comunidade na sua pluralidade e busca de compreensão da alteridade dos demais envolvidos no processo, a política torna-se mera política, e a religião, mera convenção ou sectarismo.

Röhr (2013a, p. 256) assim relaciona esta abordagem de Buber com sua perspectiva de formação política na educação integral-espiritual:

Estamos nos deparando com um conceito de formação que é anterior a um posicionamento ideológico, político ou religioso. É supra político e supra religioso, porém, não sem relevância e repercussão nas atividades religiosas e

políticas. Por isso, de certa forma, o espiritual inclui o político e o religioso, entre muitos outros aspectos, mas não se resume a eles. Ou, formulando de outra forma, o político e o religioso podem fazer parte da dimensão espiritual, podem nela criar raízes e, segundo a argumentação buberiana, só têm perspectiva de repercussão duradoura e humana na medida em que fortalecem sempre essas raízes.

Desse modo, Röhr propõe que a formação política – na perspectiva da educação integral-espiritual que apresenta –, como a aludida educação ética e a formação nas demais dimensões transversais, alcance uma apreensão existencial de sentido motivada pela dimensão espiritual, sendo fecundada pela originalidade livre e coerentemente assumida de uma visão de mundo obtida na e dedicada à concretude da vida.

4 CAPÍTULO 3 – A PERSPECTIVA DA FILOSOFIA ESPÍRITA ACERCA DA ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO

4.1 Espiritismo: pródromos, prerrogativas e desenvolvimento humano

Neste item, buscamos uma aproximação ao Espiritismo que proporcione uma compreensão endogenamente contextualizada, ou seja, fundada nos contextos reputados como relevantes ao propósito espírita. Assim o fazemos porque consideramos que, com este procedimento, realizamos a “escrita assinada” (sobre a qual nos referimos na Introdução, ao tratarmos da fundamentação metodológica), vasculhando o pensamento da Doutrina Espírita, apropriando-nos melhor dele ao reescrevermos e continuarmos a sua reflexão, formulando um ponto de encontro com o que nos é peculiar neste trabalho, pretendendo favorecer o leitor sob este mesmo princípio. Concorrentemente, cremos poder exercer a compreensão que uma abordagem Hermenêutica faculta. Desse modo, concebemos uma aproximação que aborde: 1) a sucessão predecessora dos princípios que balizam a Doutrina Espírita – notadamente quanto à assunção da multiplicidade e perenidade das fontes, indicativo da realidade destes princípios, conforme o pensamento doutrinário – (os pródromos); 2) o que distingue o Espiritismo como vanguarda teórico-prática a partir de seu advento (as prerrogativas); 3) os seus traços relacionados ao foco da formação humana (o desenvolvimento humano).

No corpo teórico do Espiritismo encontramos o reconhecimento de que os princípios que exara e defende não se apresentam de modo pioneiro ou exclusivo, mas que se encontram presentes em diversas tradições e feições de pensamento e experiência de várias épocas. Registramos, por exemplo, que na Introdução de “O Evangelho Segundo o Espiritismo” há uma seção na qual Allan Kardec argumenta sobre a filosofia³⁴ de Sócrates e Platão como precursora da ideia cristã e do Espiritismo (KARDEC, 2015, pp. 27-35). Já na Revista Espírita de 1863, Kardec, ao situar o “moderno” pensamento espírita como o campo doutrinário que se inflexionava a partir de então, afirma:

³⁴ Referimo-nos à “filosofia de Sócrates e Platão” no singular – e não no plural – tendo em vista a reconhecida impossibilidade de distinção definitiva entre o pensamento de Sócrates – sobre quem desconhece-se qualquer texto escrito – e a filosofia platônica, que se lhe tornou a principal intérprete, resguardada a definição – amplamente aceita – de que os primeiros diálogos do prolífico discípulo ateniense (a denominada juventude do pensamento platônico) devam ser mais fiéis à ironia e maiêutica socráticas do que os posteriores, que, por sua vez, expressam um desenvolvimento próprio.

Foi assim que os princípios do Espiritismo moderno se mostraram parcialmente e sob diversas faces em várias épocas: no século passado, com Swedenborg; no começo deste século, na doutrina dos teósofos, que admitiam claramente as comunicações entre o mundo visível e o invisível; com Charles Fourier, que admite o progresso da alma pela reencarnação; com Jean Reynaud, que aceita o mesmo princípio, sondando o infinito, com a Ciência à mão. Há cerca de doze anos, nas manifestações americanas, que tiveram tão grande repercussão e vieram provar as relações materiais entre mortos e vivos e, finalmente, na filosofia espírita que, reunindo esses diversos elementos em um corpo de doutrina, lhes deduziu as consequências morais.

Eis por que a ideia matriz tem tido, como dissemos, numerosos precursores que abriram caminho e prepararam o terreno para receber a semente, uns num sentido, outros, noutro, e um dia se reconhecerá por quais numerosos fios todas essas ideias parciais se ligam à ideia fundamental. Ora, como cada uma dessas ideias tem seus partidários, resulta em alguns uma predisposição muito natural para aceitar o complemento da ideia, pois cada uma dessas teorias preparou uma porção do terreno. (2004a, pp. 316-317).

Kardec se refere, neste trecho, a precursores num ou noutro aspecto do pensamento espírita (principalmente a imortalidade da alma, a comunicação dos Espíritos através da mediunidade e a reencarnação) que, a partir de práticas e experiências – espontâneas ou vinculadas a um processo de busca – ou a partir de formulações do pensamento, os apresentaram em outros contextos histórico-culturais, como Emanuel Swedenborg, as doutrinas teosóficas, Charles Fourier, Jean Reynaud e os interlocutores da fenomenologia mediúnica que despontou nos Estados Unidos em meados do séc. XIX (e culminou com a denominação de *New Spiritualism*), pouco antes das ocorrências que atraíram o então Professor Rivail³⁵, na França. Poderíamos acrescentar outros nomes, tradições culturais, escolas e movimentos que também o foram, desde a antiguidade, como, dentre os mais recentes (séculos XVIII e XIX), o próprio Lessing (no tocante à reencarnação), citado no capítulo anterior, Lavater e Andrew Jackson Davis.

Naturalmente, não é nosso propósito desenvolver uma meticulosa recuperação das fontes que antecederam o Espiritismo na aproximação aos fenômenos da imortalidade da alma, da comunicabilidade dos espíritos, da reencarnação ou outros mais, pois escaparíamos ao foco que nos cabe neste trabalho. Contudo, apresentamos algumas menções abaixo, porque tal perspectiva é relevante para o corpo doutrinário espírita, e o fazemos visando destacar o manancial de experiências e formulações ao qual o Espiritismo se encontra ligado, compondo um grande encadeamento de nexos histórico-culturais com prismas transcendentais.

Emanuel Swedenborg (1688-1772) foi um perito em várias áreas do conhecimento e um espiritualista sueco, com destacada atividade como cientista, místico e filósofo.

³⁵Allan Kardec é o pseudônimo de Hippolyte Léon Denizard Rivail (1804-1869), educador, autor e tradutor francês.

Foivanguardista de uma renovada cosmovisão espiritual-religiosa, desenvolvida a partir da elucidação dos textos cristãos em associação com uma experiência “mística” extra-canônica. Em algumas de suas obras, descreveu o processo da morte e o mundo do além, detalhando sua estrutura. Falou de casas onde viviam famílias, templos onde praticavam os cultos, auditórios onde se reuniam para fins sociais. Relatou várias esferas, representando os graus de evolução e de felicidade dos espíritos. Setenta e dois anos depois de sua morte, em março de 1844, apresentar-se-ia ao jovem Andrew Jackson Davis como um de seus mentores. Davis (1826/1910) tornou-se um famoso médium norte-americano. Oriundo de família humilde e inculta, nasceu e conviveu em meio desprovido de recursos intelectuais, num distrito rural do Estado de Nova York. Em uma de suas obras mediúnicas, “Revelações Divinas da Natureza”, descreveu a vida no mundo dos espíritos como sendo semelhante à da Terra, uma vida semimaterial em que o trabalho científico, literário, artístico e humanitário continua e em que os seres se agrupam consoante as suas tendências e gostos pessoais, que se prolongam após a morte. Observou as várias etapas do progresso do espírito e apontou as causas responsáveis pelo retardamento da marcha evolutiva do ser humano.

No tocante ao *New Spiritualism* norte-americano, há um elo que o relaciona a Andrew Jackson Davis. O referido médium fez inúmeras previsões (sobre o aparecimento do automóvel, das máquinas de escrever, dos veículos aéreos, etc) que foram incluídas na sua obra “Penetrália” e, em 1847, declarou que iriam dar-se, em breve, manifestações de espíritos, um pouco por toda a parte. Com efeito, em 31 de março de 1848, as irmãs Fox iniciavam seus contactos com os espíritos, através de pancadas, na cidade de Hydesville, nos Estados Unidos, dando início ao advento do Espiritismo. Este fato converteu-se no fenômeno das mesas girantes ou falantes, que atraiu a atenção do Professor Rivail (Allan Kardec) e de outros investigadores. Desenvolveu-se, então, o “Neo Espiritualismo” norte-americano ou, simplesmente, Espiritualismo americano, que, pelo menos até certo período, caminhou simultaneamente ao Espiritismo europeu (este, encontrou repercussão e prosperou no Brasil). Kardec menciona, em alguns momentos de sua obra, a congênere corrente além oceano. Num artigo intitulado “Profissão de Fé Espírita Americana” (inserido na Revista Espírita de abril de 1869, um dos últimos trabalhos do mestre lionês, haja vista a sua morte em março daquele ano), ele reproduz matéria publicada pouco antes na revista *Salut*, de Nova Orleães, sobre a declaração de princípios aprovada na quinta convenção nacional, ou assembleia dos delegados dos espíritas das diversas partes dos Estados Unidos, e faz uma comparação entre as, à época, já denominadas escola americana e escola europeia. Eram dezenove princípios

que sintetizavam o conhecimento do Espiritualismo americano no tocante os assuntos ajazados sob influência das comunicações com os Espíritos. Kardec enfatiza o origem experiencial e não pré-concebida daquelas conclusões, à semelhança do modo pelo qual as formulações da escola europeia haviam sido desenvolvidas, não apenas por ele, mas, igualmente, por outros interlocutores da fenomenologia mediúnica, seus contemporâneos. Declarando a superficialidade das diferenças entre as duas escolas, desenvolve uma comparação item a item da declaração. A título de exemplo e buscando o foco da peculiaridade deste nosso trabalho, citamos o que se refere ao item doze; primeiro, o conteúdo dos princípios espiritualistas norte-americanos; depois, o discernimento espírita na concepção do Codificador do Espiritismo:

12. – Segue-se que nenhuma comunicação inspirada, no tempo presente ou no passado (sejam quais forem as pretensões que possam, ou tenham podido ser apresentadas quanto à fonte), tem uma autoridade mais ampla que a de representar a verdade à consciência individual, sendo esta última o padrão final a que se devem referir, para o julgamento de todos os ensinamentos inspirados ou espirituais. [...]

12. – As comunicações dos Espíritos são opiniões pessoais, que não devem ser aceitas cegamente. O homem não deve, em nenhuma circunstância, desprezar seu próprio julgamento e seu livre-arbítrio. Seria dar prova de ignorância e de leviandade aceitar como verdades absolutas tudo quanto vem dos Espíritos; eles dizem o que sabem. Cabe a nós submeter os seus ensinamentos ao controle da lógica e da razão (KARDEC, 2005b, pp. 145-150).

Ressalta, nas duas acepções, a compreensão não ingênua quanto à veracidade do ensino dos Espíritos, sendo admitida a sua relatividade (em todos os tempos), conquanto reconheça-se a legitimidade da fonte. Inobstante, no tocante à autoridade deste ensino, para a escola americana, está circunscrita ao padrão da consciência individual; para o Espiritismo europeu, a referida autoridade está submetida ao critério racional e ao livre-arbítrio. Este aspecto das formulações kardequianas envolve uma confiança significativa na atividade racional e na espontaneidade do conhecimento; conseqüentemente, na capacidade humana de assim se posicionar frente a estas realidades que transcendem à objetividade costumeira sob a qual nos conduzimos, e a relevância deste posicionamento.

Johann Kaspar Lavater (1741-1801) destacou-se como teólogo da Reforma Luterana e como fundador da fisiognomonia; foi pastor, poeta, filósofo e entusiasta do magnetismo animal (mesmerismo) na Suíça; é, também, por vezes, considerado um médium inspirado. No último quartel de sua vida, conheceu e manteve relações de amizade com o Imperador Paulo I, da Rússia, e sua esposa Maria Féodorovna. Entre 1796 e 1800, Lavater enviou à Rússia, endereçadas à Imperatriz Maria, reflexões sobre a fisionomia e cartas que continham o

objetivo de descrever o estado da alma depois da morte. Em 1798, de Zurique, ele remeteu seis cartas, tomando como ponto de partida a inspiração proporcionada por uma alma que acabara de deixar o corpo e desejava instruir a um amigo sobre o estado em que ela se encontrava. Seleccionamos alguns trechos da primeira carta, com o objetivo de rematarmos esta abordagem sobre os *pródromos* do Espiritismo:

Mui venerada Maria da Rússia! [...] Desejais conhecer algumas das minhas ideias sobre o estado das almas após a morte. [...] Desta vez limitar-me-ei a vos expor, a respeito, algumas das ideias mais gerais. [...] Estamos ligados à matéria, e são os nossos sentidos e os nossos órgãos que dão à nossa alma as percepções e o entendimento. [...] Conforme a diferença que exista entre a construção do telescópio, do microscópio e dos óculos, de que se servem os nossos olhos para ver, os objetos que olhamos por seu intermédio nos aparecem sob uma forma diferente. Nossos sentidos são os telescópios, os microscópios e os óculos necessários à nossa vida atual, que é uma vida material. [...] Se, durante algum tempo, ela [a alma] pudesse ficar sem corpo, o mundo material não existiria para ela. Mas se ela for, logo depois de haver deixado o seu corpo – o que acho muito verossímil – provida de *um corpo espiritual, que teria retirado do seu corpo material*, o novo corpo lhe dará indispensavelmente uma percepção muito diferente das coisas. Se, o que facilmente pode acontecer às almas impuras, esse corpo ficasse, durante algum tempo, imperfeito e pouco desenvolvido, todo o Universo apareceria à alma num estado de perturbação, como se fosse visto através de um vidro fosco. Mas se o corpo espiritual, *o condutor e o intermediário de suas novas impressões*, fosse ou se tornasse mais desenvolvido ou mais bem organizado, o mundo da alma lhe pareceria, conforme a natureza e as qualidades de sua harmonia e de sua perfeição, mais regular e mais belo (KARDEC, 2005a, pp. 115-116) (grifos originais).

Destarte, ao vislumbrarmos este breve cenário no horizonte contemporâneo, consideramos ser necessário focar quais as *prerrogativas* que o pensamento espírita tomou para si, em seu advento. Também encontramos na Introdução do “Evangelho Segundo o Espiritismo” (KARDEC, 2015, pp. 15-22) – em seu segundo item – o delineamento fundamental destas prerrogativas. Elas se constituem em uma metodologia – ou, de certo modo, em uma espécie de epistemologia – de tratamento e desdobramento da “revelação espírita” (cujo sentido veremos em item a seguir). Esta metodologia estabelece a premissa de que a Doutrina Espírita deve ser o resultado do ensino coletivo e concorde dos espíritos, exercendo o manejo deste ensino e obtendo, desse modo, uma autoridade no campo que lhe é próprio. Denomina-se *universalidade do ensino*, e contempla um vínculo metodológico entre generalidade e concordância.

A *generalidade* (ou universalidade) das revelações postula que não será à opinião de um homem que se aliarão os outros, mas à voz unânime dos Espíritos; não será um homem, como não será qualquer outro que fundará a ortodoxia espírita; tampouco será um Espírito

que se venha impor a quem quer que seja: será a universalidade do ensino dos Espíritos que se comunicam em toda a Terra (KARDEC, 2015, pp. 15-22). A *concordância* das revelações estabelece que uma só garantia séria existe para o ensino dos Espíritos: a concordância que haja entre as revelações que eles façam espontaneamente, servindo-se de grande número de médiuns estranhos uns aos outros e em vários lugares (KARDEC, 2015, pp. 15-22). Isto significa, dentre outros aspectos, que o Espiritismo estabeleceu, como prerrogativa para a interlocução científico-filosófico-cultural com a sucessiva revelação por parte dos Espíritos, a *universalidade do ensino*; ou seja, um posicionamento epistemológico e ético onde a fonte – que é, necessariamente, um coletivo, é *universal* – é mediada pela coerência, pela *concordância* que apresente, e vice-versa. Também, que é imprescindível ao ser humano a experiência, a vivência e o alcance existencial de sentido para a formulação da “ortodoxia espírita” (que, nesse caso, não é um sistema implantado como verdadeiro, mas o resultado da aproximação significativa e gradativa à realidade em torno da natureza, origem e destinação dos Espíritos), sob o apanágio da autonomia intelecto-moral.

Ao vistoriar as teses apresentadas em um romance-folhetim intitulado “Fernanda – Novela Espírita”, levado à lume em cinco fascículos no *Moniteur du Cantal*, no ano de 1866, Allan Kardec (Revista Espírita de agosto de 1867) parabeniza o autor pela coragem de fazer uma publicação sem dissimular o nome e as ideias espíritas. Empreende, então, uma análise das concepções expostas no texto e conclui pela grande proximidade entre estas e o corpo doutrinário espírita (que já havia consumido dez anos em sua estruturação), com exceção de umas poucas teses que destoavam de princípios que haviam passado pelos critérios da universalidade e da concordância. Dando mostra da mencionada confiança na capacidade humana de se aproximar de um conhecimento efetivo em virtude da espontaneidade e racionalidade deste e de realizar um sentido existencial nestes princípios, dirimidos em meio ao deambular das experiências – não heteronomamente inculcados – Kardec assim se manifesta sobre a prerrogativa da universalidade do ensino:

É a universalidade do ensino, sancionada, ademais, pela lógica, que *fez* e que *completará* a Doutrina Espírita. Nessa universalidade do ensino dado em todos os pontos do globo, por Espíritos diferentes, e em centros completamente estranhos uns aos outros, e que não sofrem qualquer pressão comum, esta doutrina colhe uma força contra a qual em vão lutarão as opiniões individuais, seja dos Espíritos, seja dos homens. A aliança que se pretendesse estabelecer das ideias espíritas com ideias contraditórias, não pode ser senão efêmera e localizada. As opiniões individuais podem congrega alguns indivíduos, mas, forçosamente circunscritas, não podem congrega a maioria, a menos que tenha a sanção dessa maioria. Repelidos

pelo maior número, não têm vitalidade e se extinguem com seus representantes (2004c, p. 320).

Note-se que o Codificador afirma que a universalidade do ensino não apenas *fez* a Doutrina Espírita, mas que a *completará*, deixando clara a sua gradatividade e abertura sistêmica.

O exame dos pródromos e das prerrogativas, conforme compreendemos, anuncia o caráter de *desenvolvimento humano* inerente ao Espiritismo. Isto porque, em ambos, abre-se um horizonte multi e interdimensional do ser humano assente com o diálogo exigido pela autonomia progressiva da razão.

Caminhamos para uma reavaliação da condição humana. Allan Kardec (2007, pp. 633-636), no item sete da Conclusão de “O Livro dos Espíritos”, após desenvolver a concepção de que há três graus de adeptos do Espiritismo, de acordo com os aspectos diferentes que este apresenta, considera:

Seria exigir demais da natureza humana acreditar que ela pudesse transformar-se subitamente por efeito das ideias espíritas. A ação que elas exercem não é certamente a mesma, nem do mesmo grau, em todos os que as professam. Seja, porém, qual for o resultado dessa ação, por menor que seja, representa sempre uma melhora, [...] mas, para os que compreendem o Espiritismo filosófico e nele veem outra coisa além dos fenômenos mais ou menos curiosos, os efeitos são diferentes (KARDEC, 2007, p. 635).

Estes efeitos, segundo o autor, são três: o desenvolvimento do sentimento que dá relevância às questões espirituais, a resiliência ante as vicissitudes da vida e a compassividade com os outros. No primeiro efeito, a assunção da morte, convertendo-lhe a perspectiva, de sombria e anuladora em abertura à imortalidade, com o fortalecimento dos valores espirituais ínsitos à existência. No segundo, o alcance de uma mundividência mais profunda e grata à vida, reduzindo a importância fatal dada às tribulações inerentes à existência física, “daí, mais coragem nas aflições, mais moderação nos desejos” (KARDEC, 2007, p. 636); também, a certeza de um futuro venturoso, tanto quanto a ele nos dediquemos, e o horizonte sem fim da vida de além-túmulo, cujos valores hão de ser experienciados. No terceiro e último efeito citado, o estímulo veemente à compreensão e aproximação com os outros seres, de modo a provocar a superação da atração (quase irresistível) do egoísmo, levando à prática da abnegação da personalidade (KARDEC, 2007, pp. 635-636).

Há uma página do “Evangelho Segundo o Espiritismo” em que Kardec apura o ideal de desenvolvimento humano que o Espiritismo deve proporcionar aos seus adeptos. Ele a intitula “Os bons espíritas” e efetua uma comparação entre duas posições que efetiva e

frequentemente tomam os que se lhe aproximam. Conclui pelo alcance de princípios existenciais que, conforme veremos mais adiante, manifestam-se moralmente:

Em algumas pessoas, os laços da matéria são ainda bastante tenazes para permitirem que o Espírito se desprenda das coisas da Terra; o nevoeiro que os envolve tira-lhes toda a visão do Infinito, razão pela qual eles não rompem facilmente com os seus gostos nem com os seus hábitos, não compreendendo que haja qualquer coisa de melhor do que aquilo de que são dotados. Para eles, a crença nos Espíritos é um simples fato, mas que pouco ou nada lhes modifica as tendências instintivas. Numa palavra, não percebem mais que um raio de luz, insuficiente para guiá-los e lhes facultar uma vigorosa aspiração, capaz de vencer as suas inclinações. Prendem-se mais aos fenômenos do que à moral, que lhes parece banal e monótona. [...] Aquele que pode ser, com razão, qualificado de espírito verdadeiro e sincero, se acha num grau superior de adiantamento moral³⁶. O Espírito, que nele domina a matéria de modo mais completo, dá-lhe uma percepção mais clara do futuro; os princípios da Doutrina lhe fazem vibrar as fibras que nos outros se conservam inertes. [...] Um é como o músico, a quem bastam alguns acordes para comover, ao passo que o outro apenas ouve sons. *Reconhece-se o verdadeiro espírito pela sua transformação moral e pelos esforços que emprega em domar suas inclinações más* (KARDEC, 2015, p. 229) (grifos originais).

Acreditamos que os princípios doutrinários presentes nos *pródromos*, examinados coerentemente na experiência – através das *prerrogativas* – e que se constituem em fatores mobilizadores para o *desenvolvimento humano*, precisam ser explicitados desde já no bojo deste trabalho. É o que procuraremos fazer no próximo item.

4.1.1 Princípios Fundamentais da Doutrina Espírita: Deus, imortalidade da alma, comunicabilidade dos Espíritos, pluralidade das existências e pluralidade dos mundos habitados

O Espiritismo constitui um corpo doutrinário que congrega princípios fundamentais articulados entre si. De modo sintético, podemos elencar cinco destes princípios: existência, infinito de “perfeições” e providência de Deus; imortalidade da alma e existência dos Espíritos; comunicabilidade dos Espíritos através da mediunidade; pluralidade das existências ou reencarnação; e, pluralidade dos mundos habitados. No item seis da Introdução de “O Livro dos Espíritos”, Kardec (2007, pp. 36-42) nos faculta o conhecimento dos pontos mais importantes da Doutrina, e os apresentamos aqui resumidamente.

³⁶ Em relação à posição anterior, objeto da comparação.

Deus é infinito em suas “perfeições”, ou seja, Ele é infinito em relação às aproximações que encetamos em sua direção, embora seja inapreensível, de fato, à nossa compreensão, por faltar-nos condições de a Ele nos referirmos adequadamente. Não obstante, aceita-se que tenha criado todos os seres que constituem, sob o nosso ponto de vista, o mundo visível e o invisível (este, o mundo dos Espíritos). O mundo dos Espíritos é o mundo normal, primitivo, eterno, preexistente e sobrevivente a tudo. O mundo que nos é visível e no qual estamos inseridos – o mundo físico – poderia deixar de existir ou não ter existido sem alterar o mundo invisível.

Os seres humanos são a encarnação dos Espíritos e, ao encontrarem o decesso de sua condição humana, por ocasião da morte, permanecem existindo no mundo invisível, após abandonar o corpo físico, que se restitui à natureza. O ser humano é um ser que reúne três aspectos: é um *espírito* (ser inteligente) que participa da condição animal pelo *corpo físico*, através de um intermediário de porte psíquico e material, que é o seu corpo espiritual (*perispírito*). Apresenta, portanto, duas índoles: a instintiva/vital, própria da natureza animal, e a dos Espíritos, que é mental/material. O Espírito não é um ser abstrato, indefinido, pois conserva a sua individualidade em virtude do seu corpo espiritual (*perispírito*), que o mediatiza para si mesmo e para tudo o mais.

Os Espíritos – como se nos apresentam – não tem todos a mesma inteligência, o mesmo saber e a mesma moralidade. Distinguem-se pelo seu grau de perfeição, pelos seus conhecimentos, pela sua proximidade com Deus, pela pureza de seus sentimentos e pelo amor ao bem; ou, pela inclinação para torpes fascínios e satisfação no mal. São-lhes possíveis as mais diferentes classificações, dos inferiores aos superiores. Porém, não pertencem eternamente à mesma ordem, passando por diferentes graus de hierarquia espiritual. A encarnação faculta esta mobilidade e transformação. Sucedem-se muitas vidas físicas e estágios no mundo dos Espíritos para este fim. A individualidade e a progressividade dos Espíritos é mantida sempre; o avanço depende dos esforços que cada qual empreenda em sua trajetória evolutiva.

No retorno ao mundo dos Espíritos, os laços que unem os seres humanos uns aos outros se mantêm e se dilatam, assim como os resultados de suas ações, tudo refletido em sua memória, que inclui, progressivamente, as diversas experiências obtidas na vida. O Espírito, quando encarnado, mantêm-se sob influência dos desencarnados, aproximando-se ou afastando-se deles de acordo com a preponderância que confira às suas escolhas, de elevação e depuração ou de satisfação repetitiva de apetites ignóbeis.

Os Espíritos assumem novas experiências de vida em diferentes lugares no Universo. Estão, portanto, por toda parte, exercendo uma ação incessante tanto sobre o mundo moral quanto sobre o mundo físico, agindo inteligentemente e materialmente.

As comunicações dos Espíritos conosco podem ser ocultas ou ostensivas, sendo a primeira à nossa revelia, cabendo-nos, desse modo, o discernimento sobre as inspirações que nos fustiguem. As ostensivas dão-se por meio das manifestações que nos dizem respeito, como a escrita, a palavra ou outras, e ocorrem, na maioria das vezes, através de médiuns. Os Espíritos são atraídos em razão da natureza moral do meio e podem ser distinguidos em virtude desse caráter e da linguagem e apontamentos que externem.

Quando esclarecidos e empenhados na busca de uma conduta moralmente benéfica, os Espíritos congregam o princípio do bem comum, independentemente de quaisquer outras condições, e sustentam que podemos e precisamos transformar tudo o que nos inclina à feição animal em uma nova e alvissareira conquista espiritual, não havendo limitações irremissíveis na senda do progresso, com vistas à perfeição, que é o nosso objetivo final³⁷.

4.1.2 Doutrina Espírita: Ciência, Filosofia e Religião

O Espiritismo é uma *doutrina*³⁸. Isto porque as suas concepções não são fruto de ideias concebidas sistemática e teoricamente por um autor (muito menos preconcebidas), mas sim o resultado de um conjunto relativamente esparso de revelações ministradas “simultaneamente em muitos pontos, a homens de todas as condições sociais e de diversos graus de instrução” (KARDEC, 2013a, p. 37). Desse modo,

É claro que as observações não podiam ser feitas em toda parte com o mesmo resultado; que as consequências a tirar, a dedução das leis que regem esta ordem de fenômenos, em suma, a conclusão sobre que haviam de firmar-se as ideias não podiam sair senão do conjunto e da correlação dos fatos. [...] Além disso, convém notar que em parte alguma o ensino espírita foi dado integralmente; ele diz respeito a tão grande número de observações, a assuntos tão diferentes, exigindo conhecimentos e aptidões mediúnicas especiais, que impossível era acharem-se reunidas num mesmo ponto todas as

³⁷ Uma apresentação resumida das concepções gerais da Doutrina Espírita também se encontra no item intitulado “Resumo do Ensino dos Espíritos”, pertencente ao opúsculo “O Espiritismo em sua mais simples expressão”, de Allan Kardec.

³⁸ DOUTRINA, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 75): “Conjunto sistemático de concepções de ordem teórica ensinadas como verdadeiras por um autor, corrente de pensamento ou mestre.” No caso do Espiritismo, uma corrente de pensamento.

condições necessárias. [...] Era, pois, necessário agrupar os fatos espalhados, para se lhes apreender a correlação, reunir os documentos diversos, as instruções dadas pelos Espíritos sobre todos os pontos e sobre todos os assuntos, para as comparar, analisar, estudar-lhes as analogias e as diferenças (KARDEC, 2013a, p. 37-38).

Doravante, firmou-se como uma doutrina porque se delineou como uma corrente de pensamento que se constituiu a partir da convergência de concepções oriundas destas manifestações, em climas culturais distintos, em diversos extratos sociais, sob o apanágio de diferentes graus de instrução de seus interlocutores, em virtude da correlação dos fatos, da diversidade de informações e da multiplicidade de assuntos, firmados com o atributo da homologia (recordemos o supracitado critério da universalidade do ensino, que é a prerrogativa que caracteriza o Espiritismo), através de aptidões mediúnicas especiais (distintas).

A revelação fez-se assim parcialmente em diversos lugares e por uma multidão de intermediários e é dessa maneira que ela prossegue ainda, pois que nem tudo foi revelado. Cada centro encontra nos outros centros o complemento do que obtém, e foi o conjunto, a coordenação de todos os ensinamentos parciais que constituíram a *Doutrina Espírita* (KARDEC, 2013a, p. 38) (grifos originais).

Por isso, e retornando à noção que apresentamos na Introdução, o Espiritismo é um corpo teórico-prático que considera a natureza, a origem e a destinação dos Espíritos³⁹, a partir das suas relações com o mundo físico.

Kardec (2013a, pp. 17-48), ao focar os meandros das revelações que ocorrem na humanidade, e buscando estabelecer o caráter da revelação espírita, argumenta que a palavra revelação, em sua acepção mais genérica, “se emprega a respeito de qualquer coisa ignota que é divulgada, de qualquer ideia nova que nos põe ao corrente do que não sabíamos” (p. 17). Deste ponto de vista, que ele incorpora, todas as ciências e todas as filosofias – não apenas as religiões – são revelações; os cientistas, filósofos e “homens de gênio” são reveladores tanto quanto os agentes do advento religioso; o que ensinam, quer de ordem física, cultural, reflexiva ou normativa, são revelações. O autor avança considerando que Deus suscita reveladores para todas estas verdades – sem desconsiderar que há “revelações sérias e verdadeiras como as há apócrifas e mentirosas” (p. 21):

Desde que se admite a solicitude de Deus para com as suas criaturas, por que não se há de admitir que Espíritos capazes, por sua energia e superioridade de conhecimento, de fazerem que a humanidade avance, encarnem pela vontade

³⁹ O esmiuçamento da noção de Espírito, no Espiritismo, ficará para a próxima parte deste capítulo, sendo tratado no interior da noção de espiritualidade.

de Deus, com o fim de ativarem o progresso em determinado sentido? Por que não admitir que eles recebam missões, como um embaixador as recebe do seu soberano? Tal o papel dos grandes gênios (KARDEC, 2013a, p. 19).

Destarte, Kardec demarca o caráter da Doutrina Espírita:

Por sua natureza, a revelação espírita tem duplo caráter: participa ao mesmo tempo da revelação divina e da revelação científica. Participa da revelação divina, porque foi providencial o seu aparecimento e não o resultado da iniciativa, nem de um desígnio premeditado do homem; porque os pontos fundamentais da Doutrina provêm do ensino que deram os Espíritos encarregados por Deus de esclarecer os homens acerca das coisas que eles ignoravam, que não podiam aprender por si mesmos e que lhes importa conhecer, hoje os homens estão aptos a compreendê-las. Participa da revelação científica, por não ser esse ensino privilégio de indivíduo algum, mas sim ministrado a todos do mesmo modo; por não serem os que o transmitem e os que o recebem seres *passivos*, dispensados do trabalho da observação e da pesquisa, por não renunciarem ao raciocínio e ao livre-arbítrio; porque não lhes é interdito o exame, mas, ao contrário, recomendado; enfim, porque a Doutrina *não foi ditada completa, nem imposta à crença cega*, porque é deduzida, pelo trabalho do homem, da observação dos fatos que os espíritos lhe põem sob os olhos e das instruções que lhe dão, instruções que o homem estuda, comenta, compara, a fim de tirar ele próprio as ilações e aplicações. Numa palavra, *o que caracteriza a revelação espírita é o ser divina a sua origem e da iniciativa dos Espíritos, sendo a sua elaboração fruto do trabalho do homem* (KARDEC, 2013a, p. 22) (grifos originais).⁴⁰

Neste sentido, o Espiritismo, ao participar, ao mesmo tempo, da revelação espiritual, por conter a iniciativa dos Espíritos, e da revelação científica, por só poder completar-se com o trabalho e o conhecimento dos homens, é uma doutrina que une os princípios material e espiritual:

Ao elemento material, juntou ele [o Espiritismo] o elemento espiritual. Elemento material e elemento espiritual, esses os dois princípios, as duas forças vivas da natureza. Pela união indissolúvel deles, facilmente se explica uma multidão de fatos até então inexplicáveis (KARDEC, 2013a, p. 24) (grifos originais).

O Espiritismo se apresenta como uma doutrina de tríplice feição. Conjuga suas prerrogativas, desdobra os princípios que lhe são consequentes e anuncia significados e finalidades às vivências humanas de forma articulada nos registros *científico, filosófico e religioso*. Isto porque considera legítimas estas três modalidades de abordagem da vida – embora, naturalmente, parciais e progressivas, além de costumeiramente desviantes – e, em consequência, a adequada perícia autobiográfica que elas proporcionam, o que inclui mesmo a

⁴⁰ Este caráter da Doutrina Espírita é central na abordagem que faremos, no último capítulo, sobre o aceder racional/intuitivo à espiritualidade. Por isso, voltaremos a ele.

pertinência dos paradoxos que provocam⁴¹, tomados como fatores inerentes à experiência humana. A Doutrina Espírita vincula as referidas experiências científica, filosófica e religiosa às possibilidades providencialmente consistentes de busca da conformidade existencial e coletiva; esta, por sua vez, mantém um potencial para integrar as nossas experiências cotidianas. No entanto, Ciência, Filosofia e Religião não consomem todas as possibilidades providenciais de conformidade existencial e coletiva, pois estas abrangem um conjunto cuja envergadura inclui, até, a capacidade de se alcançar uma clara pertinência existencial⁴² ao largo de qualquer fazer de natureza científica, filosófica ou religiosa⁴³. Entrementes, a Doutrina Espírita concebe uma força motivacional de teor espiritual-educacional e de individuação⁴⁴ por entre os enredos científico, filosófico e religioso. Força motivacional esta conectada com as possibilidades consistentes para a pertinência existencial-espiritual-comunitária providencialmente irradiadas em nossa existência⁴⁵ (estamos falando do que costumeiramente se chama Providência Divina). O Espiritismo foca, com especial atenção, esta força motivacional presente nos fazeres científico, filosófico e religioso e sua conexão com a providencialidade incorporada nas possibilidades existenciais, o que a atrai às finalidades espirituais; não tanto as manifestações dos referidos fazeres (científico, filosófico e religioso) unicamente vislumbradas sob uma ótica antropológica, o que artificialmente as isola do percurso da vida.

Estamos sublinhando o papel dos três saberes na formação espiritual, segundo o pensamento espírita, porque este será um aspecto importante a ser resgatado quando formos dissertar sobre o aceder racional e intuitivo à espiritualidade, objetivo final deste trabalho. Some-se a isso a questão de o Espiritismo ser uma doutrina contundentemente literária,

⁴¹ Referimo-nos aos paradoxos mútuos entre as modalidades e aos paradoxos relativos à compreensão da realidade.

⁴² O que pode também ser denominado de vivência espiritual profunda.

⁴³ Atentos aos princípios da autenticidade e da diversidade de caminhos para a vivência espiritual que o Espiritismo adota (em relação aos quais contamos com inúmeros exemplos em todos os tempos), levadas a efeito não apenas nas condições da civilização em que vivemos, mas também nas civilizações de tempos remotos e vindouros, como nas humanidades alheias aos nossos costumes, de modo algum poderíamos afirmar uma exclusividade ou mesmo uma preponderância das experiências científicas, filosóficas e religiosas na condução do ser inteligente (universalmente considerado) à sua espiritualidade (cósmica), o que não exime o potencial autêntico desse tipo de experiência em nossa especificidade histórica, que é o que aqui buscamos.

⁴⁴ Adotamos a seguinte compreensão da individuação, sob o ponto de vista espírita: “Tornar-se um ser real, original, único, é a proposta da *individuação*, que liberta a consciência das constrictões mais vigorosas do Inconsciente dominador. [...] Buscando a *individuação*, percebe-se que as contribuições do mundo exterior imprimem, no ser, valores que não são verdadeiros para o seu nível de maturidade, e que somente possuem legitimidade aqueles que lhe procedem do âmago, do seu Inconsciente, agora em sintonia com a consciência lúcida” (ÂNGELIS, 2002, p. 178).

⁴⁵ No conjunto destes aspectos poder-se-ia estabelecer uma analogia com a concepção periechontológica de Jaspers – que foi apresentada no segundo capítulo deste trabalho e que fundamenta o pensamento de Röhr: no tocante ao paralelismo mutuamente articulado entre o subjetivo e o objetivo, à existência frente à transcendência e ao papel integrador desempenhado pela razão abrangente.

desenvolvida hegemonicamente através dos livros(aspecto que apontamos antes), o que o afiniza com o papel da escrita na Filosofia, na Ciência e nas religiões baseadas em textos sagrados.

Herculano Pires (1993, pp. 21-28) lembra a advertência feita por Allan Kardec – na introdução de “O Livro dos Espíritos” – de que a “força” do Espiritismo não se encontra nos fenômenos com os quais ele lida, mas na sua “filosofia”, “o que vale dizer na sua mundividência, na sua concepção da realidade” (p. 21). O referido autor associa a Doutrina Espírita à Filosofia, ao indicar a necessidade – para os que lhe examinem as concepções – de levar o pensamento a debruçar-se sobre si mesmo. Ele convém que – mesmo antes de Kardec mas, principalmente, a partir dele – consumaram-se pesquisas sobre os fenômenos que vieram a denominar-se espíritas. Estas pesquisas encontraram no trabalho do Codificador do Espiritismo um aprofundamento e um ordenamento, “levando-as às necessárias consequências filosóficas, morais e religiosas” (p. 22). Portanto, conclui o aludido autor, a Doutrina Espírita constitui-se num delta onde desembocam – e encontram novo curso – não apenas um conjunto de estudos científicos criteriosa e ininterruptamente formados através da observação e da pesquisa mas, principalmente, um significativo manancial das tradições religiosa e filosófica. Em continuidade a esta constatação, Herculano Pires argumenta:

Veremos, assim, que Kardec partiu da pesquisa científica, originando-se desta a Ciência Espírita; desenvolveu, a seguir, a interpretação dos resultados da pesquisa, que resultou na Filosofia Espírita; tirou, depois, as conclusões morais da concepção filosófica, que levaram naturalmente à Religião Espírita. É por isso que o Espiritismo se apresenta como doutrina de tríplice aspecto. A Ciência Espírita é o fundamento da Doutrina. Sobre ela se ergue a Filosofia Espírita. E desta resulta naturalmente a Religião Espírita (1993, pp. 22-23).

Emmanuel⁴⁶ (XAVIER, 1986, pp. 23-76), ao ser indagado sobre o papel da *Ciência* no quadro da formação espiritual do ser humano, afirma que “o concurso científico é sempre útil, quando oriundo da consciência esclarecida e da sinceridade do coração” (p. 23). Todavia, para que não ocupe o papel “de comparsa da tirania e da destruição” (p. 23), a ciência do mundo precisa se aliar às fontes de iluminação dos sentimentos. Mais adiante, ao discorrer sobre as ciências abstratas (como a Matemática, a Estatística e a Lógica), ele destaca a cooperação destas ciências nos postulados educativos, “por adestrarem as inteligências, dilatando a espontaneidade nos espíritos, de maneira a estabelecer a facilidade de compreensão dos valores da vida planetária” (p. 54); ou seja, enfatiza a sua função em favorecer a ampliação da nossa maleabilidade compreensiva na interpenetração com os sentidos próprios aos múltiplos

⁴⁶ Espírito

agentes que comungam conosco a presença no planeta. Desse modo, encarece o reconhecimento de que as atividades das referidas ciências “são processos ou meios para que o homem atinja a ciência da vida em suas mais profundas revelações espirituais, ciência que simboliza a divina finalidade de todas as investigações e análises das organizações existentes na Terra” (pp. 54-55).

Tratando das ciências aplicadas, Emmanuel – na resposta que oferece à questão nº 90, na mesma obra – mais uma vez refere-se à necessária e possível convergência do saber científico na direção da sabedoria integral:

90 – As ciências aplicadas, como a Agricultura, a Engenharia, a Medicina, a Educação e a Economia representam o campo de esforço dos Espíritos encarnados, para amplificação dos conhecimentos do homem, em benefício material da Humanidade?

- As ciências aplicadas são as forças que se mobilizam para as comodidades da civilização; todavia, apesar de suas características materiais, é dentro de seus quadros que se organizam os esforços abençoados do Espírito, em provas de regeneração ou em missões purificadoras, na sua marcha ascensional para o perfeito.

Entrosando-se com as atividades complementares das demais expressões científicas do planeta, todas se harmonizam, nas lutas do homem, como recursos terrenos para o desiderato das finalidades divinas(XAVIER, 1986, p.64) (grifos nossos).

Com isso, vemos que as ciências, de modo geral, contribuem não só para o esclarecimento progressivo da Humanidade – em que pesem os desvios e o mau uso que assomam frequentemente – como para a sua marcha ascensional na direção do crescimento espiritual, mediante a concretização de condições favoráveis aos esforços que mobilizam o ser humano nesta marcha. São recursos que vigoram no fazer cultural-histórico, arregimentados através do fazer científico, e que convergem com o desiderato da educação espiritual. Lembramos, como nos referimos antes, que a Ciência, aqui, não está sendo tomada em uma concepção positivista ou, de algum outro modo, reducionista. Incorporam-na tanto explicações quanto significados, relações de causa e efeito quanto sentidos, mediação quanto a sua imprescindível articulação com o ser, além de não ser entronizada no papel de gênese única do saber válido.

Sem embargo, ainda no tocante à convergência do saber humano para a sabedoria, conforme o entendimento espírita, o fazer científico não prescinde de uma aliança com a atividade filosófica. Por isso, quanto à *Filosofia*, Emmanuel (XAVIER, 1986, p. 77) – em resposta à questão 115, no interior da mesma referência – afirma:

115 – É a Filosofia a interpretação sintética de todas as atividades do espírito em evolução na Terra?

A Filosofia constitui, de fato, a súpula das atividades evolutivas do Espírito encarnado, na Terra. Suas equações são as energias que fecundam a Ciência, espiritualizando-lhe os princípios, até que unidas uma à outra, indissolivelmente, penetrem o átrio divino das verdades eternas.

Conforme este entendimento, e considerando que a Filosofia têm por objeto a relação entre o pensamento e a realidade, sendo o pensamento debruçado sobre si mesmo, ela compendia, na interpretação (auto)reflexiva que lhe é característica, as atividades evolutivas do ser em sua romagem humana. A Filosofia se constitui em um sumário aberto de possibilidades, êxitos e desventuras colimados pelo ser inteligente. Não obstante, ela está vinculada à Ciência de modo a fecundá-la, em um fazer humano onde, mediante as equações críticas e propositivas que traduz, sempre renovadas, as suas interativas energias provoquem impulsos espirituais-sapienciais-integrativos sobre as aquisições do cabedal científico. Deslocando-se uma à outra (Filosofia e Ciência) – e tornando-se gradativamente indissolúveis na permeabilização entre a subjetividade e a objetividade – levam o ser espiritual à aproximação com a sabedoria.

Em virtude disso, a Doutrina Espírita destaca o ascendente providencial-espiritual no advento e no desenvolvimento da Ciência e da Filosofia. A exemplo do que faz Herculano Pires ao penetrar com a sonda da investigação em seus escaninhos – conforme vimos acima – o Espiritismo incorpora as motivações científicas e filosóficas ao seu próprio fazer doutrinário, buscando delinear o caráter educativo-espiritual que lhes compete. Não, porém, sem aliá-lo ao *fazer religioso*:

No seu aspecto científico e filosófico, a doutrina será sempre um campo nobre de investigações humanas, como outros movimentos coletivos, de natureza intelectual, que visam o aperfeiçoamento da Humanidade. No aspecto religioso, todavia, repousa a sua grandeza divina [...] estabelecendo a renovação definitiva do homem, para a grandeza do seu imenso futuro espiritual (XAVIER, 1986, pp. 19-20).

O tríplice aspecto da Doutrina Espírita conjuga-se, desse modo, como um conjunto de forças que visa favorecer a busca e o alcance da espiritualidade pelo ser humano que se lhe associe às motivações intrínsecas, conforme explicita Emmanuel ao responder à questão 260 da obra retrocitada, na qual trata dos papéis da Ciência, da Filosofia e da Religião:

260 – Em face da Ciência e da Filosofia, como interpretar a Religião nas atividades da vida?

- Religião é o sentimento Divino, cujas exteriorizações são sempre o Amor, nas expressões mais sublimes. Enquanto a Ciência e a Filosofia operam o

trabalho da experimentação e do raciocínio, a Religião edifica e ilumina os sentimentos.

As primeiras se irmanam na Sabedoria, a segunda personifica o Amor, as duas asas divinas com que a alma humana penetrará, um dia, nos pórticos sagrados da espiritualidade (XAVIER, 1986, p. 157).

Obviamente, a compreensão em torno da Religião nesta assertiva refere-se a uma perspectiva ideal, a uma ideia regulativa de Religião que a associa, de modo completo, à espiritualidade; distante, portanto, do ponto de vista sob o qual ela é encarada simplesmente em sua conformação sócio-político-institucional. Esta concepção do sentimento divino como atividade vital da Religião, podemos encontrar ilustrada no episódio a seguir, narrado por Humberto de Campos⁴⁷:

Nos primeiros dias do ano 30, [...] sentado como um peregrino, nas adjacências do Templo, Jesus foi notado por um grupo de sacerdotes e pensadores ociosos [...]. Alguns deles se afastaram, sem maior interesse, mas Hanã [...] aproximou-se do desconhecido e dirigiu-se-lhe com orgulho:

- Galileu, que fazes pela cidade?

- Passo por Jerusalém, buscando a fundação do Reino de Deus! [...]

- Reino de Deus? [...] E que pensas tu venha a ser isso?

- Esse Reino é a obra divina no coração dos homens! [...]

- Obra divina em tuas mãos? [...] – Com que contas para levar avante essa difícil empresa? Quais são os teus seguidores e companheiros? [...]

- Meus companheiros hão de chegar de todos os lugares [...].

- Sim – observou Hanã – os ignorantes e os tolos estão em toda parte de Terra. Certamente que esse representará o material de tua edificação. Entretanto, propões-te realizar uma obra divina e já viste alguma estátua perfeita modelada em fragmentos de lama?

- Sacerdote – replicou-lhe Jesus [...], nenhum mármore existe mais puro e mais formoso do que o do sentimento, e nenhum cinzel é superior ao da boa-vontade (XAVIER, 1985, pp. 25-26) (grifos nossos).

Assim, o “sentimento divino” a que Emmanuel se refere, fator crucial da Religião que propicia a penetração da alma humana na sua espiritualidade, é a obra divina que edifica e ilumina os sentimentos, viabilizada através da “boa-vontade”, ou seja, a abertura do ser humano ao sentimento do amor. Trata-se de um burilamento “por dentro”, mediante a sintonia voluntária e agraciada entre a criatura e o Criador, o aformoseamento dos sentimentos, diligenciado pelo “sentimento divino”, ínsito nas criaturas, e não a adesão a uma confissão religiosa específica. Como no episódio citado, o “Reino de Deus” não é algo exterior, senão “a obra divina no coração dos homens”, o que pode ser identificado com a espiritualidade.

Em conclusão, podemos afirmar que, sob esta ótica, o fazer científico opera o trabalho da *experimentação* (a experiência conduzida com rigor, observação, análise, coerência e finalidade, fixada na alma humana de modo a amadurecê-la através do

⁴⁷ Espírito

conhecimento), irmanando-se ao fazer filosófico – que *perscruta* o sentido superior presente em todas as experiências – na aproximação à *sabedoria*; as experiências, assim tomadas (como fator do amadurecimento pelo conhecimento e partícipes do sentido superior), voltam-se para a abertura e o convite ao descortino espiritual. A *sabedoria* integra-se ao *amor*, expressão espiritual dos sentimentos iluminados e edificados no fazer religioso – sentimento divino – propiciando a sagração da alma humana em sua *espiritualidade*, que significa a presentificação de Deus em si, do outro em si, da natureza em si e de si em si mesmo, conforme a noção de espiritualidade a que nos filiamos.

Na terceira e última parte deste capítulo (quando tratarmos da educação espiritual), desenvolveremos, de modo mais circunstanciado, especificamente as características da Religião na educação, deseducação e reeducação espiritual do ser humano. Isto porquê, ainda de acordo com a compreensão espírita, no afã de sabermos para podermos mais e muitas vezes obcecados por motivações aviltantes, temos repercutido conhecimentos e condutas filosóficas, científicas e religiosas que provocam o eclipse das luzes espirituais.

4.2 Noção de Espiritualidade: o desenvolvimento da energia mental e as dimensões do ser e da realidade

Gostaríamos de iniciar esta segunda parte do capítulo, que discorre em torno da noção de espiritualidade no Espiritismo, com uma poesia que, de algum modo, anuncia as principais temáticas que serão abordadas, e o ângulo sob o qual o são. Como ela é inserida aqui a título de epígrafe, não a comentaremos logo em seguida, como se fora uma parte das argumentações; pretendemos que ela provoque uma insinuação estética sobre todo o item. É uma poesia de autoria de Merlânio Maia, inspirada, segundo informação do autor, por Castro Alves. Aborda, *lato sensu*, o périplo do Espírito em sua faina evolutiva, permeada por criação, liberdade, cocriação, felicidade, amplidão, leis, matéria, pensamento, caminhos, responsabilidade, Deus, produção, impregnação, existência, experiência, desenvolvimento, conhecimento, sofrimento, consciência, emoção, iluminação, ser, amor, morte, pureza, vitória, evolução, perfeição, etc. Por isso, intitula-se “O Puro Espírito” (MAIA, 2012, pp. 24-26):

Criado pra liberdade
 No imo da criação
 Aure da felicidade
 De voar na amplidão
 Das galáxias afora
 O Espírito de arvora
 Nas Leis Sagradas de Deus
 Longe da matéria densa
 Liberto, co-cria e pensa
 Nos novos caminhos seus

Com a força do pensamento
 Volita, transporta e voa
 Seu lar é o firmamento
 E o hino de Deus entoa
 Perene é a sua alegria
 Que aos mundos contagia
 Com tudo que em si produz
 Tamanha é a liberdade
 Seu ser é felicidade
 Saber, amor, paz e luz

Porém, quando iniciou
 Das mãos de Deus sua essência
 Como nós estagiou
 Existência a existência
 Pelo mundo da matéria
 Na densidade funérea
 A experimentar, provar
 Pra que assim desenvolvesse
 Descobrisse e conhecesse
 E pudesse raciocinar

Rastejou orbes inteiros
 Desbravando seu reinado
 Foi nômade e foi guerreiro
 Matou, foi assassinado
 Foi rei, for servo e vassalo
 Abalou, sofreu abalo
 Vivendo na violência
 Carpiu dor e sofrimento
 Passou por todo tormento
 Pra acordar na consciência

Na doce filosofia
 Iniciou seu pensar
 Logo a ciência nascia
 Pra o saber metodizar
 Mas com a religião
 Nasceu no peito a emoção
 Que o manteve de pé
 Unindo na consciência
 O saber com a ciência
 E a religião com a fé

Quando, enfim, iluminou-se
 Desceu ao vale profundo
 Seu ser somente acalmou-se
 Quando amou todo o mundo
 Socorrendo os decaídos
 Os sofredores vencidos
 Da dor, do sofrer, da sorte
 Serviu, amparou, leniu,
 Sofreu, chorou e carpiu
 Mas venceu a própria morte

Hoje a pureza domina
 Seu ser sempre abençoado
 Inspira amor e ilumina
 É de Deus o Filho Amado
 Vencedor vitorioso
 Seu exemplo é primoroso
 Modelo de evolução
 Que um dia todos faremos
 Este caminho e alçaremos
 Nosso ser à perfeição

Para proceder o encadeamento de significados que possam evidenciar a noção de espiritualidade no Espiritismo, tomamos, como ponto de partida, a obra em que André Luiz⁴⁸ se propõe a abordar o progresso do espírito humano (“Evolução em dois mundos”) através da concatenação das fases e condições da relação entre o *corpo físico* e o *corpo espiritual* em que esse progresso se patenteou. Emmanuel, ao introduzir a obra, fala de sua finalidade:

E assim procedeu [André Luiz] [...] para salientar que, atingindo a maioridade moral pelo raciocínio, cabe a nós mesmos aprimorar-lhe [ao corpo espiritual] as manifestações e enriquecer-lhes os atributos, porque todos os nossos sentimentos e pensamentos, palavras e obras, nele se refletem, gerando

⁴⁸ Espírito

consequências felizes ou infelizes, pelas quais entramos na intimidade da luz ou da sombra, da alegria ou do sofrimento (XAVIER; VIEIRA, 1977, pp. 13-14).

André Luiz, através da referida abordagem, visa destacar a noção de imortalidade, a qual reputamos como central à perspectiva de espiritualidade que vislumbramos na Doutrina Espírita. Considerando, desse modo, que a centralidade da espiritualidade se encontra na noção de *imortalidade*, e que a competência de sua realização é cabível a nós mesmos, buscaremos constatar, conceptualmente, ao longo desta segunda parte do capítulo, a condição da *responsabilidade* como a própria vivência espiritual, propiciada pela *consciência*, acompanhada do *livre-arbítrio*, favorecida pelo *conhecimento de si* e alimentada pelo manancial do *Dever*; todos estes termos destacados são tomados como categorias que serão aqui desenvolvidas, de modo a fornecer uma compreensão articulada, quiçá sinérgica, sobre a espiritualidade na concepção espírita. Quanto ao atingimento da maioridade moral pelo raciocínio, citado acima, abordaremos na última parte deste capítulo e no próximo capítulo.

Creemos que a noção de *imortalidade* é central à espiritualidade, no pensamento espírita, porque leva-nos à compreensão de que o ser espiritual “é” ao se manifestar nas várias dimensões, em si mesmo e na realidade, e, também, ao prescindir delas, criá-las, transformá-las, realizando-se como “criatura peregrina de Deus”, ascendendo à perfeição, no seio da Criação. A imortalidade é vislumbrada pelo ser à medida que ele constata a impermanência das suas e das várias dimensões da realidade, desonerando-se delas após ter-se manifestado em suas estruturas. No tocante a isso, Carlos Torres Pastorino⁴⁹ elucida:

Transitando na impermanência corporal, o Espírito tem o dever de atender aos impositivos humanos e sociais, superando as heranças antropossociopsicológicas perturbadoras, que dizem respeito ao seu processo de desenvolvimento através dos milênios. A imortalidade, no entanto, viceja dominadora, inevitável, seja quando se deambula pelo corpo físico ou quando dele se está liberado, pois é a realidade de onde se procede e para onde se ruma, etapa a etapa, por meio das reencarnações. [...] Obstáculos surgem, [...] normais, mantendo a perspectiva da impermanência que exige superação, a fim de ser conscientizada essa imortalidade como essência da vida (2004, pp. 12-13).

Sobre esta compreensão da imortalidade, e retornando à obra de André Luiz sob consulta, vejamos como se refere Emmanuel à citação que ele mesmo faz de um versículo epistolar de Paulo de Tarso, ainda na introdução da referida obra:

O Apóstolo Paulo, no versículo 44 do capítulo 15 de sua primeira epístola aos coríntios, asseverou, convincente:

⁴⁹ Espírito.

- ‘Semeia-se corpo animal, ressuscitará corpo espiritual. Se há corpo animal, há também corpo espiritual.’

Nessa preciosa síntese, encontramos no verbo ‘semeiar’ a ideia de evolução filogenética do ser e, dentro dela, o corpo físico e o corpo espiritual como veículos da mente em sua peregrinação ascensional para Deus (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 14).

É inerente a esta interpretação emmanuelina a consideração de que o verbo ressuscitar abrangia o sentido de evolução, de vidas sucessivas, principalmente ao estar associado a semear. A partir desta consideração, Emmanuel enfatiza as relações mutuamente influentes entre o corpo físico e o corpo espiritual como, aliás, sugere o texto bíblico. Verificamos também, presente neste trecho, a vocação neotestamentária de renovação, de transformação, de germinação para um novo processo. Evolução filogenética refere-se às relações evolutivas entre os organismos, com ênfase na morfologia; no caso, às relações evolutivas do ser espiritual (mente), com base nas transformações morfológicas pertinentes aos corpos físico e espiritual. Cuidaremos da noção de mente logo adiante.

Portanto, André Luiz apresenta uma abordagem na qual deflui o pensamento espírita sobre o alcance da espiritualidade pelo Espírito. Nela (XAVIER; VIEIRA, 1977), parte-se da constatação da imanência absoluta do “fluido cósmico” no Universo, que é o “plasma divino, hausto do Criador ou força nervosa do Todo-Sábio. Nesse elemento primordial, vibram e vivem constelações e sóis, mundos e seres, como peixes no oceano” (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 19). É tomado como referência o Universo, e não outra esfera que pudesse ser mais abrangente ou múltipla, como uma consideração de multiversos, porque o autor elegeu este corte na realidade para a análise que empreende, por considerar esta uma dimensão da realidade suficientemente abrangente – cabível ao entendimento comum – e positivamente inspiradora para a noção de imortalidade; um foco que oferece compreensão satisfatória para as relações que se estabelecem entre o espírito e a matéria. A noção inicial deste “fluido cósmico” é apresentada, no interior da Doutrina Espírita, na questão de número 27 de “O Livro dos Espíritos”. Nela, após distinguir as noções de espírito e matéria, Allan Kardec indaga sobre a universalidade destes dois elementos gerais do Universo e os Espíritos respondem que,

ao elemento material é preciso juntar o fluido universal, que desempenha o papel de intermediário entre o espírito e a matéria propriamente dita [...]. Está colocado entre o espírito e a matéria; [...] suscetível, pelas suas inúmeras combinações com esta e sob a ação do espírito, de produzir a infinita variedade de coisas de que não conheceis senão uma ínfima parte (KARDEC, 2007, pp. 88-89).

As denominações de “cósmico” ou “universal” para este “fluido” apontam para o mesmo significado: que ele têm um caráter cósmico, está espalhado pelo Universo. No próximo item, dissertaremos propriamente sobre as noções de espírito e matéria.

Ao partir da observação do “plasma divino”, André Luiz (XAVIER; VIEIRA, 1977) aborda a questão da ação cocriadora dos Espíritos no Universo, ação que é permanente e não têm caráter de excepcionalidade, pois, o tempo todo, os Espíritos estão co-criando no seio da Criação, “existindo” exatamente em virtude das intervenções que provocam na realidade, consolidando-a, transformando-a, conformando-a, por intermédio, primeiramente, do fluido cósmico. Em torno deste aspecto, André Luiz assim se expressa: “cabe-nos assinalar [...] que, na essência, toda matéria é energia tornada visível e que, toda energia, originariamente, é força divina de que nos apropriamos para interpor os nossos propósitos aos propósitos da Criação” (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 23). Porém, esta interposição de nossos propósitos não se dá em uma “massa criacional” vazia de disposições, pois, conforme enuncia o autor, nela, há os propósitos da Criação, “cujas leis nos conservam e prestigiam o bem praticado, constringendo-nos a transformar o mal de nossa autoria no bem que devemos realizar, porque o Bem de Todos é o seu Eterno Princípio” (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 23). Assim, a interface mental-moral⁵⁰ se constitui como o limiar espiritual do propósito co-criador propiciado pelo fluido universal.

O referido autor distingue, então, dois planos gerais de co-criação: um em plano maior e outro em plano menor. Sobre a co-criação em plano maior, assim se refere:

Nessa substância original, ao influxo do próprio Senhor Supremo, operam as Inteligências Divinas a Ele agregadas, em processo de comunhão indescritível, os grandes Devas da teologia indu ou os Arcanjos da interpretação de variados templos religiosos, extraindo desse hábito espiritual os celeiros da energia com que constroem os sistemas da Imensidade, em serviço de Co-Criação em plano maior, de conformidade com os desígnios do Todo-Misericordioso, que faz deles agentes orientadores da Criação Excelsa. [...] Essas Inteligências Gloriosas tomam o plasma divino e convertem-no em habitações cósmicas, de múltiplas expressões, radiantes ou obscuras, gaseificadas ou sólidas, obedecendo a leis predeterminadas, quais moradias que perduram por milênios e milênios, mas que se desgastam e se transformam, por fim, de vez que o Espírito Criado pode formar ou co-criar, mas só Deus é o Criador de Toda a Eternidade (XAVIER; VIEIRA, 1977, pp. 19-20).

Destarte, a co-criação em plano maior visa ao estabelecimento do espaço-tempo vital onde os Espíritos candidatos ao próprio aperfeiçoamento encontrarão as condições propícias

⁵⁰ A abordagem da concepção em torno da mente é realizada neste item. Já a noção de moralidade será desenvolvida na terceira e última parte deste capítulo.

às formulações que lhes digam respeito. Para além deste Universo co-criado, no âmbito das “realidades eternas e absolutas”, espaço e tempo são prescindíveis. Mas, vivenciamos no interior de uma realidade onde eles são recursos inexpugnáveis para a nossa autoconquista:

Pergunta – O espaço e o tempo serão apenas formas viciosas do intelecto, ou terão uma expressão objetiva no esquema da realidade pura? E, neste último caso, quais serão as relações fundamentais entre espaço e tempo?

Resposta – No esquema das realidades eternas e absolutas, tempo e espaço não têm expressões objetivas; se são propriamente formas viciosas do vosso intelecto, elas são precisas ao homem como expressões de controle dos fenômenos da sua existência. As figuras, em cada plano de aperfeiçoamento da vida, são correspondentes à organização através da qual o Espírito se manifesta (XAVIER, 1987, p. 80).

Sob este ponto de vista, o Universo configura-se como a modalidade espaço-temporal-vital da realidade em que exercemos a nossa autoconquista através da co-criação em plano menor. Esta espécie de co-criação está sob a apanágio da formação e identificação de si mesmo com a constituição de dois corpos em permanente transformação: o individual e o coletivo.

As inteligências humanas que ombreiam conosco utilizam o mesmo fluido cósmico, em permanente circulação no Universo, para a Co-Criação em plano menor, assimilando os corpúsculos da matéria com a energia espiritual que lhes é própria, formando assim o veículo fisiopsicossomático em que se exprimem ou cunhando as civilizações que abrangem no mundo a Humanidade Encarnada e a Humanidade Desencarnada (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 23).

Assim, o fazermo-nos a nós mesmos é uma ação co-criadora em que constituímos e desconstituímos o nosso corpo individual (veículo fisiopsicossomático) e o nosso corpo coletivo (Humanidade), o que é assinalado pelo mesmo princípio de duração variável apontado na co-criação em plano maior (guardadas as devidas proporções); ou seja, é a assimilação da nossa imortalidade mediatizada pelo aparecimento e desaparecimento das dimensões do ser e da realidade. A assunção e o abandono dessas várias dimensões dá-se em virtude da energia espiritual-mental que repercutimos, e o desenvolvimento desta energia do ser constitui os episódios de nossa trajetória espiritual. Dizendo de outro modo: a nossa trajetória espiritual é suportada pelas sucessivas dimensões que assumimos e abandonamos, ao atraí-las e esgotá-las em virtude da energia espiritual-mental que repercutimos criativamente na Criação (no caso, no Universo).

Esta constatação abre margem à compreensão sobre o que é a mente, na perspectiva espírita. Inexiste a noção de mente na obra kardequiana; à sua época, este não era um conceito formulado, muito menos desenvolvido. Apenas podemos encontrar esta noção apresentada na

literatura espírita do séc. XX. A obra de André Luiz a que estamos nos referindo formula as suas concepções permeadas por este termo. E não o aborda frontalmente, mas conjugando aproximações que procuraremos remontar para alcançarmos uma caracterização suficiente à nossa investigação. Podemos iniciar o esforço compreensivo sobre a noção de mente, ínsita às elucubrações aqui exaradas, com a última afirmação do parágrafo anterior: a nossa trajetória espiritual é suportada pelas sucessivas dimensões que assumimos e abandonamos, ao atraí-las e esgotá-las em virtude da energia espiritual-mental que repercutimos co-criativamente na Criação. Verificamos que à “energia espiritual-mental”, à mente, é atribuída a capacidade de atrair e esgotar incontáveis dimensões ao nosso ser e à realidade, repercutindo-se co-criativamente. Esta é a sua característica primordial.

André Luiz, na obra referida (XAVIER; VIEIRA, 1977, pp. 95-102), induz a compreensão que a mente realiza um processo vitalista, onde assimila a força emanante do Criador, transubstanciando-a. A mente é um fluido (plasma) “em que se lhe imprimem os mais íntimos sentimentos e que define os mais íntimos desejos” do espírito⁵¹ (p. 98). Ela administra a sua própria exteriorização, através dos veículos que estabelece, expedindo estímulos, “transmitindo impulsos e avisos, ordens e sugestões [...] aos órgãos e tecidos, células e implementos do corpo por que se expressa” (p. 98); preside o “vasto sistema de governança do Espírito” (p. 99). A mente se caracteriza por impulsos repetidos, influenciando todas as “zonas psicossomatossensitivas, vitalizando e dirigindo todo o cosmo biológico, para, em seguida, atendendo ao próprio continuísmo de seu fluxo incessante, espalhar-se em torno do corpo físico da individualidade consciente [...], organizando-lhe a psicofera ou halo psíquico” (p. 99). Entretanto, a mente não se apresenta apenas com um caráter ativo, pois

a partícula de pensamento, embora viva e poderosa na composição em que se derrama do espírito que a produz, é igualmente passiva perante o sentimento que lhe dá forma e natureza para o bem ou para o mal, convertendo-se, por acumulação, em fluido gravitante ou libertador, ácido ou balsâmico, doce ou amargo, alimentício ou esgotante, vivificador ou mortífero, segundo a força do sentimento que o tipifica e configura, nomeável, à falta de terminologia equivalente, como ‘raio da emoção’, força essa que lhe opera a diferenciação de massa e trajeto, impacto e estrutura. [...] Com o fluido mental carregam-se, desse modo, não apenas as disposições mentossensitivas das criaturas, em atuação recíproca, mas também imagens que transitam entre os cérebros que se afinam pela reflexão natural e incessante” (p. 100).

Esta característica de passividade da mente, simultânea ao ativismo retromencionado, é responsável por grande parte das conquistas do Espírito, pois permite não apenas a

⁵¹ Identificaremos, no próximo item, porque o termo “espírito”, no corpo deste texto, por vezes é assinalado com inicial minúscula e, em outras vezes, o é com maiúscula.

imediatez do si em si mesmo, como o vínculo entre os seres, o que é algo central para a noção de espiritualidade que vislumbramos. Mais adiante, depararemos-nos com a afirmação do “vasto oceano de energia mental”, o qual tornou possível, sob a perspectiva espírita, o advento da condição de espiritualidade ao ser, mediante a concatenação da responsabilidade na consciência. Não obstante, há que considerarmos o jugo que a mente impõe ao Espírito, retratando-o cruamente e constringendo-o, de modo insopitável, a se manifestar em realidades diretamente relacionadas à sua vocação predominante. Neste sentido, “a mente, conforme seja acionada pela vontade, torna-se cárcere sombrio ou asas de libertação, e ninguém se lhe exime à influência” (ÂNGELIS, 2002, p. 220). Mas, ser humano é experienciar-lhe os alvites e, crescer um humanidade é usufruir as conquistas que a mente favorece:

É pelo fluido mental com qualidades magnéticas de indução que o progresso se faz notavelmente acelerado. Pela troca dos pensamentos de cultura e beleza, em dinâmica expansão, os grandes princípios da Religião e da Ciência, da Virtude e da Educação, da Indústria e da Arte descem das Esferas Sublimes e impressionam a mente do homem, traçando-lhe profunda renovação ao corpo espiritual, a refletir-se no veículo físico que, gradativamente, se acomoda a novos hábitos. Épocas imensas despendera o princípio inteligente para edificar os prodígios da sensação e do automatismo, do instinto e da inteligência rudimentar; entretanto, com a difusão do plasma criador oriundo da mente, em circuitos contínuos, consolida-se a reflexão avançada entre o Céu e a Terra, e os fluidos mentais ou pensamentos atuantes, no reino da alma, imprimem radicais transformações no veículo fisiopsicossomático, associando e desassociando civilizações numerosas para construí-las de novo, em que o homem, herdeiro da animalidade instintiva, continua, até hoje, no trabalho progressivo de sua própria elevação aos verdadeiros atributos da Humanidade (XAVIER; VIEIRA, 1977, pp. 101-102).

Entrementes, André Luiz não desce aos escaninhos da multiplicidade de corpos que congregam o ser espiritual⁵², preferindo deter-se no princípio da nossa trajetória espiritual, adequadamente abordável ao se focar o corpo espiritual, que ele também denomina, como já anunciado antes, de veículo fisiopsicossomático (psicossoma), e que Kardec denominava como perispírito. O corpo espiritual é, portanto, um “santuário vivo em que a consciência imortal prossegue em manifestação incessante” (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 26).

Neste sentido, Herculano Pires (1995) problematiza a questão da unidade do ser humano na concepção espírita, que o foca como um ser espiritual que experiencia a sua trajetória jungido, desde sempre, a um corpo físico e a um corpo espiritual, sendo, portanto, como veremos logo a seguir, uma alma, um espírito encarnado:

⁵² Embora reconheça, por exemplo, que o corpo espiritual “retrata em si o corpo mental que lhe preside a formação” (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 25). E que este corpo mental “assinalado experimentalmente por diversos estudiosos, é o envoltório sutil da mente” (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 25).

A concepção espírita do homem, como unidade trina, tanto se opõe ao dualismo religioso, quanto ao monismo materialista e ao pluralismo ocultista. Não obstante, como essa concepção é uma síntese estética, nela encontramos os elementos opostos, reduzidos ao equilíbrio da fusão. Assim, quando Kardec define a alma como sendo o espírito-encarnado, temos a dualidade alma-corpo; quando define o corpo como produção ou projeção do próprio espírito, temos o monismo; e quando define o espírito como entidade independente, possuindo as diversas funções da consciência e capaz de projetá-las por várias maneiras, no plano espiritual e no plano material, temos o pluralismo. Os vários corpos da concepção septenária do ocultismo apresentam-se como simples peças do mecanismo de manifestação do espírito (p. 131).

A problematização de Herculano Pires enfoca o célebre dualismo religioso da dicotomia entre o espírito e o corpo, dualismo também presente em algumas filosofias. O monismo materialista que ele critica é a concepção de que o ser humano é unicamente um corpo material e que a alma é um epifenômeno deste corpo. O pluralismo ocultista a que se refere é aquele que estabelece a existência de sete princípios (corpos) que revestem o ser espiritual no afã de individualizar-se. Ele propõe que o Espiritismo faculta uma síntese estética, ou seja, uma síntese viva, que reúne a experiência, o saber e o fazer existencial humanos, congregando aspectos do dualismo, do monismo e do pluralismo que proporcionam uma unidade, onde o destaque de cada uma dessas características não se anula: a dualidade intrínseca entre o espírito e a sua encarnação; a unicidade do ser espiritual ao se projetar no corpo; e a sua pluralidade de manifestações.

Após estender considerações sobre a filogenia do espírito (qualificado como ser inteligente, como veremos a seguir) na Terra, partindo das expressões primárias da condição unicelular até o alcance das formas embrionárias da razão, sempre considerando a interface entre o princípio inteligente (espírito) e a matéria, André Luiz distingue o momento em que este ser ascende à categoria de alma, não sem antes enfatizar a sua progressividade conquistada em virtude da fixação “mental” das experiências, obtida através da repetição à exaustão, o que lhe garantiu os automatismos fisiopsíquicos, os quais, por sua vez, se converteram em instintos, modalidade de inteligência exemplar para a sua manutenção vital; tudo sob o beneplácito dos Tutores da Humanidade. O que assinalou o alcance da condição de alma foi o início – diminuto, a princípio – de um período de vida consciente, após o decesso do corpo físico; isto projetou intervalos de ação volitiva entre as existências físicas, o que, até então, não havia sido possível. Esta condição nova de interposição de seus propósitos em uma esfera em que esta possibilidade era ampliada sobremaneira, em virtude do caráter de

instantaneidade e de multiplicidade, garantida pela conquista do pensamento contínuo, abriu ao ser inteligente insuspeitado potencial.

A consciência que aprendera a realizar complexas transsubstanciações de força nas diversas linhas da Natureza, em se adaptando aos continentes da esfera extrafísica, passa a manobrar com os fenômenos de mentação e reflexão, de que o pensamento é a base fundamental (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 95).

Em consonância com a noção de mente já exarada, mentação e reflexão são fenômenos em que a alma age direta e conscientemente sobre o plasma divino individualizado, atualizando a sua vontade e a sua emoção, repercutidos, a seu turno, de modo inteligível em si mesmo e em tudo o mais, provocando uma apreensão psíquica conseqüente.

No plano espiritual [esfera extrafísica], o homem desencarnado vai lidar, mais diretamente, com um fluido vivo e multiforme, estuante e inestancável, a nascer-lhe da própria alma, de vez que podemos defini-lo, até certo ponto, por subproduto do fluido cósmico, absorvido pela mente humana, em processo vitalista semelhante à respiração, pelo qual a criatura assimila a força emanante do Criador, esparsa em todo o Cosmo, transsubstanciando-a, sob a própria responsabilidade, para influenciar na Criação, a partir de si mesma. [...] Esse fluido é o seu próprio pensamento contínuo, gerando potenciais energéticos com que não havia sonhado. [...] se o plano terrestre [a esfera física] é o seio tépido da vida em que o princípio inteligente deve nascer, medrar, florir e amadurecer em energia consciente, o plano espiritual [a esfera extrafísica] é a escola em que a alma se aperfeiçoará em trabalho de frutescência antes que possa desferir mais amplos voos no rumo da Luz Eterna (XAVIER; VIEIRA, 1977, pp. 95-96).

Nas experiências físicas, o ser inteligente se constitui ao interagir aos estímulos e condições propiciados pela vida, individualizando-se, acrisolando a consciência; nas experiências extrafísicas, como alma, aperfeiçoa-se mediante o trabalho, reconhecendo-se a si mesmo em virtude da vivacidade mental em que se manifesta: é o pórtico da vivência da espiritualidade. Este delineamento inicial da espiritualidade no ser não prescinde das experiências físicas, mas se aperfeiçoa ao toque da experiência formativa da mente automanifesta.

Como delineamento conclusivo, embora parcial, sobre a multiplicidade de dimensões do nosso ser e da realidade, onde desenvolvemos a nossa espiritualidade mediante a expansão da energia mental, repercutimos a assertiva de Lins de Vasconcelos⁵³ ao afirmar que, ao renascermos e remorrermos muitas vezes,

Usufruímos na Espiritualidade o continente sem limites de onde viemos; no Universo Físico, o mar sem praias em que navegamos de quando em quando, e, na Vida Eterna, o abismo sem fundo em que desfrutamos as magnificências divinas (XAVIER; VIEIRA, 2002, p. 117).

⁵³ Espírito.

4.2.1 Trindade Universal: Deus, espírito e matéria na formação do ser inteligente

Deus, espírito e matéria são conceituados, na Doutrina Espírita, de modo exclusivamente articulado. Por isso, para uma abordagem sobre o Espírito, sua formação e desenvolvimento, torna-se imprescindível contextualizá-lo em suas relações com Deus e a matéria. O espírito é, conforme a questão número 23 de “O Livro dos Espíritos”, o “princípio inteligente do Universo” (KARDEC, 2007, p. 87). A matéria, “é o laço que prende o espírito; é o instrumento de que este se serve e sobre o qual, ao mesmo tempo, exerce sua ação” (KARDEC, 2007, p. 87). Deus, de acordo com a questão número 1 de “O Livro dos Espíritos”, é “a inteligência suprema, causa primeira de todas as coisas” (KARDEC, 2007, p. 77). Estas noções denotam os vínculos entre os três. Deus é a “inteligência suprema” para o espírito, que é o “princípio inteligente”; é, em continuidade, a “causa primeira de todas as coisas” para a matéria que, por sua vez, é “laço” (conformação), instrumento e objeto para o espírito; este, a seu turno, é causa inteligente “do Universo”, ou seja, agente do universo material e, “princípio” para a supremacia (hegemonia, primazia, preponderância) “inteligente” de Deus.

Desde logo parece-nos necessário esclarecer a noção de inteligência ínsita à concepção de espírito, este referenciado como o “princípio inteligente do Universo”. Preliminarmente, Allan Kardec (2007), em “O Livro dos Espíritos”, ao efetuar uma primeira aproximação a esta noção, no interior da sua distinção em relação à vitalidade, abrange-a (a inteligência) como

uma faculdade especial, peculiar a algumas classes de seres orgânicos e que lhes dá, com o pensamento⁵⁴, a vontade de agir, a consciência de sua existência e de sua individualidade, bem como os meios de estabelecer relações com o mundo exterior e de proverem às suas necessidades (p. 112) (nota à questão 71).

Assim, a inteligência manifesta as capacidades de exteriorização, introspecção e relação (vontade, consciência e estabelecimento de relações). O ser inteligente (o espírito), conseqüentemente, é capaz de se exteriorizar, de olhar para si mesmo e de olhar para os outros, sendo receptivo, auto e mutuamente interativo.

Em seguida, ao questionar os Espíritos quanto à origem da inteligência (questão 72-a), Kardec (2007) obtém uma resposta que inclui a afirmação de que ela “é uma faculdade própria de cada ser e constitui a sua individualidade moral” (p. 112). Esta assertiva indica o

⁵⁴ O pensamento equivale à esfera mental anteriormente apresentada.

cunho individual que a caracteriza no ser, delineando, desde então, a sua correlação com o caráter moral, pois a inteligência não é destituída de índole. Em uma questão posterior (127), investigando a progressão dos Espíritos, ele indaga e obtém a seguinte resposta: “Os Espíritos são criados iguais quanto às faculdades intelectuais? São criados iguais, mas, não sabendo de onde vêm, é preciso que o livre-arbítrio siga seu curso. Eles progridem mais ou menos rapidamente em inteligência como em moralidade” (KARDEC, 2007, p. 140). Esta resposta situa o vínculo insubstituível entre a inteligência e a moralidade. Também por esse motivo, trataremos, no decorrer deste trabalho, simultaneamente, da liberdade e da responsabilidade, da consciência e da moral. Quanto à questão específica do livre-arbítrio, será abordada no próximo item, e, por isso, voltaremos a esta questão.

Advertindo que cuidaremos da aproximação à questão moral na terceira e última parte deste capítulo, estimemos a compreensão que Emmanuel (XAVIER, 1986) indica a respeito da correlação entre a inteligência e a moral, quando indagado quanto ao progresso humano:

O sentimento e a sabedoria são as duas asas com que a alma se elevará para a perfeição infinita. No círculo acanhado do orbe terrestre, ambos são classificados como adiantamento moral e adiantamento intelectual, mas, como estamos examinando os valores propriamente do mundo, em particular, devemos reconhecer que ambos são imprescindíveis ao progresso, sendo justo, porém, considerar a superioridade do primeiro sobre o segundo, porquanto a parte intelectual sem a moral pode oferecer numerosas perspectivas de queda, na repetição das experiências (pp. 122-123).

Ou seja, a inteligência exige um prumo valorativo, e este é oferecido pela condição moral.

Em uma outra aproximação, Kardec (2013a) afirma que a inteligência “se revela por atos voluntários, refletidos, premeditados, combinados, de acordo com a oportunidade das circunstâncias. [...] O ato que denota reflexão, combinação, deliberação é inteligente” (p. 66). Esta noção demonstra que o atributo da liberdade – inerente à inteligência – faculte-lhe a co-criação e a formação de um acervo singular de experiências no qual a inteligência sobrepõe-se a si mesma, refunda-se, reforma-se. A inteligência, porém, não se desenvolve no vazio, sendo-lhe necessário a “oportunidade das circunstâncias”, assim sendo: as reflexões empírica e psíquica e o ineditismo das inteligências com as quais interaja. Em relação à formação de um acervo próprio e autofomentador de crescimento, propiciado pela inteligência, André Luiz (XAVIER; VIEIRA, 1977) elucida, atento às aquisições do automatismo fisiológico:

O princípio inteligente, no decurso dos evos, plasmou em seu próprio veículo de exteriorização as conquistas que lhe alicerçariam o crescimento para maiores afirmações nos horizontes evolutivos. Dominando as células vivas, de natureza física e espiritual, como que empalmando-as a seu próprio serviço, de modo a senhorear possibilidades mais amplas de expansão e progresso,

sofre no plano terrestre e no plano extraterrestre as profundas experiências que lhe facultarão, no bojo do tempo, o automatismo fisiológico, pelo qual, sem qualquer obstáculo, executa todos os atos primários de manutenção, preservação e renovação da própria vida (p. 37).

A amplificação da vida, com a fixação dos automatismos fisiológicos, é tributária da inteligência do “princípio inteligente” (espírito), plasmada por este em seu próprio veículo de manifestação (corpo espiritual). Expansão e progresso são os alvitreiros que a inteligência faculta ao ser. Porém, não apenas o automatismo fisiológico é conquista relativa à inteligência, senão também o referencial psíquico correspondente, como elucidava André Luiz (XAVIER; VIEIRA, 1977):

Em qualquer estudo acerca do corpo espiritual, não podemos esquecer a função preponderante do automatismo e da herança na formação da individualidade responsável, para compreendermos a inexecutabilidade de qualquer separação entre a Fisiologia e a Psicologia, porquanto ao longo da atração no mineral, da sensação no vegetal e do instinto no animal, vemos a crisálida da consciência construindo as suas faculdades de organização, sensibilidade e inteligência, transformando, gradativamente, toda a atividade nervosa em vida psíquica (p. 39).

Considerando o que já desdobramos no item anterior sobre a relação entre o espírito e a matéria, no tocante à interface entre os dois, verificamos, a partir das considerações acima, que a matéria é o interlocutor passivo e dinâmico do espírito, pois interage com ele de modo permanente e radical, o envolve, toma a forma que ele lhe dá, o mobiliza, manifesta-lhe as disposições, serve e é foco (laço, instrumento e objeto) para o espírito. A matéria é um conjunto de forças que são meandro e fanal para as possibilidades do espírito, nas múltiplas faixas de realidade. Vejamos as afirmativas de Emmanuel a respeito:

A matéria não organiza, é organizada. E não representa senão uma modalidade da energia esparsa no Universo. Os seus elementos não fazem outra coisa senão submeter-se às injunções do Espírito; e é a soberana influência deste último que elucidava todos os problemas intrincados dos seres e dos destinos. É ao seu apelo, cedendo aos seus desejos, que todas as matérias brutas se vêm rarefazendo, oferecendo aspectos novos e delicados (XAVIER, 1987, p. 65).

A matéria mediatiza para o espírito a sua autoformação (co-criação em plano menor, de acordo com o enunciado no item anterior), levando-o ao reflexo sobre si mesmo e sobre a realidade, mediante a empiria da ação e reação, conforme vamos ver no próximo item. “Espírito e matéria se confundem na exigência de sua própria reciprocidade. Assim, o homem é ao mesmo tempo espírito e corpo, pois o corpo nada mais é que a manifestação do espírito” (HERCULANO PIRES, 1995, p. 133).

Do ponto de vista dos princípios, conforme as questões 25 e 26 de “O Livro dos Espíritos” (KARDEC, 2007, p. 88), espírito e matéria são distintos um do outro; mas, a conformidade inteligente que a matéria venha a revestir só é possível quando da sua união com o espírito; este, por sua vez, pode se manifestar sem a necessidade daquela união, sendo necessário que a quem ele o faça detenha um tal arranjo singular que o possa perceber sem a matéria. Para nós, em geral, conforme as referidas questões, a distinção é conceptual. Por isso, há uma outra questão de “O Livro dos Espíritos” que cuida destas mesmas noções de modo mais aproximado à realidade física que nos caracteriza como seres humanos e à etapa evolutiva em que nos encontramos. Nela (questão 27 de “O Livro dos Espíritos”), que inaugura a parte segunda do livro (O mundo dos Espíritos), encontramos Allan Kardec indagando sobre os Espíritos em uma condição sobre-substantivada (o que pode ser identificado pela capitalização da palavra, ou seja, pela colocação da primeira letra em maiúscula). Ele mesmo esclarece a razão, em uma nota à questão: “A palavra *Espírito* é empregada aqui para designar as individualidades dos seres extracorpóreos e não mais o elemento inteligente universal” (KARDEC, 2007, p. 117) (grifo original). Assim, quando usamos, ao longo deste trabalho, e, de modo geral, em qualquer abordagem espírita, o termo *espírito*, com inicial minúscula, estamos nos referindo à peculiaridade deste elemento geral do Universo, que é a inteligência, distinguindo-o conceptualmente tanto da matéria quanto de Deus; quando, por outro lado, usamos *Espírito*, aludimos aos seres espirituais que interagem no Universo necessariamente uns sobre os outros (sobre os seres em geral) em virtude da matéria e através dela, firmada a sua individualidade em consonância com os atributos desta (logicamente, o atributo da inteligência, que lhes é peculiar, não deixa de existir). Em igualdade de condições, podemos supor a interdependência entre os Espíritos e os atributos da divindade, o que, em resumo, dá margem às afirmativas em torno tanto da materialidade quanto da divindade dos Espíritos.

Com estas considerações, voltamo-nos à questão 27 do livro mencionado, já citada no item anterior (na abordagem sobre o fluido universal). Nesta questão, encontramos a seguinte indagação: “Haveria, assim, dois elementos gerais no Universo: a matéria e o espírito?” (KARDEC, 2007, p. 88); ao que os Espíritos responderam: “Sim, e acima de tudo Deus, o Criador, o Pai de todas as coisas. Esses três elementos constituem o princípio de tudo o que existe, a trindade universal” (KARDEC, 2007, p. 88). Em vista disso, podemos alcançar uma perspectiva sobre os papéis dos outros dois elementos (matéria e Deus) para a autoconquista do Espírito, e o imbricamento vital deste com ambos, constituindo o Universo.

Sondando, portanto, um pouco mais sobre o entrelaçamento entre os assim denominados “três elementos gerais do Universo”, consultemos a questão que foi apresentada a Emmanuel – nesta temática “espírito e matéria” – e a resposta que ele oferece, acabando por conduzir a reflexão ao tema da unidade:

Pergunta – Será lícito considerar-se espírito e a matéria como dois estados alotrópicos⁵⁵ de um só elemento primordial, de maneira a obter-se a conciliação das duas escolas perpetuamente em luta, dualista⁵⁶ e monista⁵⁷, chegando-se a uma concepção unitária do Universo?

Resposta – É lícito considerar-se espírito e matéria como estados diversos de uma essência imutável, chegando-se dessa forma a estabelecer a unidade substancial do Universo. Dentro, porém, desse monismo físico-psíquico, perfeitamente conciliável com a doutrina dualista, faz-se preciso considerar a matéria como o estado negativo e o espírito como o estado positivo dessa substância. O ponto de integração dos dois elementos estreitamente unidos em todos os planos do nosso relativo conhecimento, ainda não o encontramos (XAVIER, 1987, p. 65).

Conforme a resposta, o elemento que unifica o espírito e a matéria, que “estabelece a unidade substancial do Universo” é Deus, a “essência imutável” (imutável porque é una). Acreditamos que isto se refere aos princípios e aos fins. O monismo teria um delineamento físico e psíquico, ou seja, a feição da matéria (físico) e a feição do espírito (psíquico); o fundamento elementar destas duas feições, o seu princípio único, Deus. A conciliação com o dualismo, assim compreendemos, é possível porque a unidade é princípio e a variação é caminho. Sem deixar de considerar os limites humanos na investigação da matéria e do movimento, o autor ainda afirma que “a ciência terrena, no estudo das vibrações, chegará a conceber a unidade de todas as forças físicas e psíquicas do Universo” (XAVIER, 1987, p. 80). Doravante, “o Espírito [...] é também uma energia universal, que foi gerado por Deus como todas as outras existentes, sendo porém dotado de pensamento, sendo um *princípio inteligente*” (PASTORINO, 2004, p. 162) (grifos originais).

Considerando a concepção trinitária do ser humano no Espiritismo (espírito, perispírito e corpo), Herculano Pires (1995, p. 132) também afirma o princípio monista, que funda a unidade trina em que nos manifestamos:

O homem trino, constituído de espírito, perispírito e corpo, segundo a concepção espírita, não é entretanto uma entidade dualista ou pluralista. Pelo contrário, sua natureza é monista, no sentido unitário, original da expressão. O homem trino é essencialmente uno, porque é espírito, e só este o define como

⁵⁵ Fenômeno onde possam existir formas distintas de um mesmo elemento.

⁵⁶ Concepção que apreende a realidade e a condição humana como a coexistência irreduzível entre dois princípios básicos, antagônicos e dessemelhantes.

⁵⁷ Padrão de pensamento segundo o qual a realidade é constituída por um princípio único, um fundamento elementar, sendo os múltiplos seres redutíveis a esta unidade.

ser. O perispírito e o corpo físico não são mais do que os instrumentos da sua manifestação. No fenômeno da morte, temos o aniquilamento do corpo físico, seguido da sobrevivência pelo perispírito. Este também pode ser aniquilado, e a ele sobreviverá o espírito, que o reconstruirá quando necessário, como também reconstruirá o corpo físico.

A continuidade da abordagem sobre a temática da unidade leva à seguinte questão:

Pergunta – Todos nós temos consciência dos princípios de unidade e variação, ou de universalidade e individualidade, que funcionam juntos em nosso mundo. Onde se encontra o ponto de interação, ou lugar de reunião desses dois termos opostos?

Resposta – Se temos a⁵⁸ consciência dos princípios de unidade e variação, ainda aqui⁵⁹ os observamos, sem haver descoberto o seu ponto íntimo de união. Todavia, o princípio soberano de unidade absorve todas as variações, crendo nós que, sem perdermos a consciência individual no transcurso dos milênios, chegaremos a reunirmo-nos no grande princípio da unidade, que é a perfeição (XAVIER, 1987, p. 81).

Portanto, compreendemos que a unidade estipulada para o espírito e a matéria é aquela que será alcançada na perfeição, mediante o trabalho realizado pelo Espírito com a potencialidade que lhe oferece a matéria, sobre si mesmo e sobre esta, conforme ficou delineado no item anterior, e será esmiuçado no próximo.

O espectro da perfeição⁶⁰ é uma outorga de Deus ao espírito e à matéria. Deus se configura para o Espírito, sob esse ponto de vista, como a imediatez da perfeição que é, por sua vez, mediatizada pelas experiências proporcionadas no “caldeirão” reflexivo da matéria (empíria da ação e reação). Esta imediatez da perfeição, que não prescinde da mediação empírica e psíquica, é facultada no imo do ser inteligente, pela Inteligência Suprema, em um arranjo progressivamente imediato: as “leis de Deus na consciência”. Kardec (2007, p. 402), após capitular que a lei natural é a lei de Deus, que ela é verdadeira para a felicidade do ser humano e que é-lhe facultado conhecê-la e, mediante seus esforços, compreendê-la, indaga: “Onde está escrita a lei de Deus?”. E a resposta que obtém é: “Na consciência”. Neste sentido, retornamos à noção inicial de espiritualidade no Espiritismo, que anunciamos na Introdução: ela é o *núcleo onde se desenvolvem os princípios que fomentam o sentido das relações que se estabelecem progressivamente entre os seres*, as “leis de Deus na consciência”. Assim, o vínculo formativo-espiritual entre o Espírito e Deus, segundo a Doutrina Espírita, ocorre fundamentalmente na consciência, mediante a perspectiva do seu aperfeiçoamento, conforme procuraremos esmiuçar a seguir.

⁵⁸ Na esfera física.

⁵⁹ Na esfera extrafísica.

⁶⁰ A perfeição é um atributo de excelência: perfeito bem, perfeita felicidade, perfeita vida, perfeito amor, etc.

4.2.2 Responsabilidade, Livre-arbítrio, Consciência, Conhecimento de si e Dever na autoformação do ser espiritual

A Doutrina Espírita considera a vivência espiritual, ou espiritualidade, como um comprometimento autônomo, baseado na condição de *responsabilidade*⁶¹, perante si mesmo e os outros seres. Esta “condição de responsabilidade” têm seus pródromos na natureza humana desde o homem primitivo, com o desenvolvimento de sua energia mental, através do exercício incessante da palavra, conforme já nos referimos no primeiro item desta segunda parte do capítulo. André Luiz (XAVIER; VIEIRA, 1977, pp. 73-78), ao abordar o transformismo do corpo espiritual⁶² ao longo do tempo, afirma que esta expansão do pensamento estabeleceu, a partir de então, um oceano de energia sutil onde as consciências passaram a se refletir umas às outras. Estabeleceu-se o justo despertar para a responsabilidade com a condução do própria jornada. A ideia moral da vida passou a fazer parte das cogitações humanas. Deu-se, desse modo, o nascimento da responsabilidade:

A ideia de Deus iniciando a Religião, a indagação prenunciando a Filosofia, a experimentação anunciando a Ciência, o instinto de solidariedade prefigurando o amor puro, e a sede de conforto e beleza inspirando a nascimento das indústrias e da artes, eram pensamentos nebulosos torturando-lhe a cabeça e inflamando-lhe o sentimento.

Nesse concerto de forças, a morte passou a impor-lhe angustiosas perquirições e, enterrando os seus entes amados em sepulcros de pedra, o homem rude, a iniciar-se na evolução de natureza moral, perdido na desértica vastidão do paleolítico, aprendeu a chorar, amando e perguntando para ajustar-se às Leis Divinas a se lhe esculpirem na face imortal e invisível da própria consciência. Foi então que, em se reconhecendo ínfimo e frágil diante da vida, compreendeu que, perante Deus, seu Criador e seu Pai, estava entregue a si mesmo. O princípio da responsabilidade havia nascido” (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 78).

O incitamento mental provocado pela reflexão entre as criaturas agregou as ideias e os sentimentos em núcleos compartilhados e multiformes, tornando o fluxo mental de cada um mais vigoroso, produtivo e interativo, fortalecendo a sensação da condução de si mesmo. Esta sensação levou o ser à fixação da própria energia mental na noção íntima de trajetória que, por

⁶¹ A RESPONSABILIDADE é a possibilidade de prever os efeitos do próprio comportamento e de corrigi-lo com base em tal previsão, incluir nos motivos do comportamento a previsão dos possíveis efeitos dele decorrentes. É a assunção dos próprios atos, o reconhecimento de sua autoria e a aceitação de suas consequências, sejam estas positivas ou negativas. A responsabilidade baseia-se na noção de escolha, que é essencial ao conceito de liberdade limitada ou livre-arbítrio, inscreve-se neste conceito (ABBAGNANO, 1998) (JAPIASSU; MARCONDES, 1989).

⁶² Refere-se, neste caso, às transformações que o corpo espiritual do ser humano sofreu ao longo do seu processo evolutivo em suas diversas experiências físicas e extrafísicas, jungido, no primeiro caso, aos seus símiles, do nascimento à morte, sucessivamente.

sua vez, acendeu-lhe a perspectiva (co)criadora. Então... as ideias, as indagações, as experimentações, o ímpeto gregário, a vontade de mais e melhor... Todavia, a finitude e a situação angusta e frágil em que se reconhecia deblateravam com a imortalidade que se insculpia, incipiente e soberana, na sua própria consciência (as leis divinas), exalçada no seio da vida, da qual participava. Instado pela condição co-criadora e submetido à trajetória de perfeição⁶³, que unicamente a si poderia atribuir, partindo de ínfima posição, perdido, mas não abandonado pela Inteligência Suprema, o ser espiritual inteligiu a sua responsabilidade.

Os fanais de co-criação na vida e de renovação de ideais com vistas à perfeição, que cabem à responsabilidade, são ressaltados pelo Instrutor Eusébio (XAVIER, 1977b, p. 35):

Só os que se banham no suor da responsabilidade conseguem cunhar novas formas de vida e de ideal renovador. Os demais, chamem-se monarcas ou príncipes, ministros ou legisladores, sacerdotes ou generais, entregues à ociosidade, classificam-se na ordem dos sugadores da Terra; não chegam a assinalar sua permanência provisória na Crosta do Planeta; adejam como insetos multicores, tornando à poeira de que se alçaram por alguns minutos.

O surgimento da responsabilidade no panorama mental do ser humano suscitou o despertar da consciência⁶⁴:

Incorporando a responsabilidade, a consciência vibra desperta e, pela consciência desperta, os princípios de ação e reação funcionam, exatos, dentro do próprio ser, assegurando-lhe a liberdade de escolha e impondo-lhe, mecanicamente, os resultados respectivos, tanto na esfera física quanto no Mundo Espiritual (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 81).

Portanto, a ativação da consciência tornou-se possível em virtude da abertura mental provocada pelas perquirições que absorveram o ser em seu responsável autorreconhecimento. Com isso, a constatação que suas atitudes resultavam em consequências instaurou a vivacidade consciencial, onde os ímpetos de cada momento vivido, que se configuravam anteriormente quais relâmpagos ou fragmentos de duração exclusiva – herança das fixações do reino animal, adquiriram a condição de continuidade, passando a ser sentidos como fazendo parte de uma tessitura que os ligava, asseguradamente, ao que vinha adiante, que passou a ser pressentido; do mesmo modo, se encadeavam com o que já fora vivido, ressaltando a percepção de que os acontecimentos resultavam das atitudes tomadas. Ação e reação passaram a se caracterizar como experiência empírica e psíquica. O princípio da ação e reação já estava presente, como experiência empírica, desde o proscênio do ser inteligente, já que ele é o “clima” favorável ao trabalho da mente, que fixa, automatiza e exterioriza os

⁶³ Cuidaremos da perspectiva de perfeição logo adiante.

⁶⁴ Desenvolveremos a noção de consciência mais adiante, ainda neste item.

valores que só assim podem tomar corpo; mas, com a ativação da consciência, a própria experiência foi apropriada pelo ser que, desde então, a realiza autonomamente, reconhecendo-se a si mesmo. A liberdade de escolha emergiu como premissa inequívoca desta equação de causa e efeito, o que qualificou moralmente o ser inteligente. O acrisolamento da noção de responsabilidade, consciencialmente ativada, foi potencializada não apenas na experiência física, senão também na extra-física, o que possibilitou – como já nos referimos – o início de uma vida nesta última esfera, sustentada em períodos inicialmente muito curtos, porém, sucessivamente ampliados.

Concatenando alguns setores de sementeira e colheita, ação e reação em que o ser humano transita no mundo, vivenciando a sua liberdade e a sua responsabilidade, Emmanuel pontua:

POSSE – O homem é livre para reter quaisquer posses que as legislações terrestres lhe facultem, de acordo com a sua diligência na ação ou seu direito transitório, e será considerado mordomo respeitável pelas forças superiores da vida se as utiliza a benefício de todos; mas, se abusa delas, criando a penúria dos semelhantes, de modo a favorecer os próprios excessos, encontrará nas consequências disso a feira de provações com que aprenderá a acender em si mesmo a luz da abnegação. [...]

ESTUDO – O homem é livre para ler e escrever, ensinar ou estudar tudo o que quiser, e conquistará a posição de sábio se mobiliza os recursos culturais em auxílio daqueles que lhe partilham a romagem terrestre; mas, se coloca os valores da inteligência em apoio do mal, deteriorando a existência dos companheiros da Humanidade com o objetivo de acentuar o próprio orgulho, encontrará nas consequências disso a feira de provações com que aprenderá a acender em si mesmo a luz do discernimento.

TRABALHO – O homem é livre para abraçar as tarefas a que se afeiçoe e será honorificado por seareiro do progresso se contribui na construção da felicidade geral; mas, se malversa o dom de empreender e de agir, esposando atividades perturbadoras e infelizes para gratificar os seus interesses menos dignos, encontrará nas consequências disso a feira de provações com que aprenderá a acender em si mesmo a luz do serviço aos semelhantes (EMMANUEL, 2008, pp. 207-209).

Neste âmbito, constatamos que a vivência da responsabilidade conduz o ser à sua espiritualidade; também porque o leva ao alcance do sentido da vida:

A responsabilidade resulta da consciência que discerne e compreende a razão da existência humana, sua finalidade e suas metas, trabalhando por assumir o papel que lhe está destinado pela vida (ÂNGELIS, 2000, p. 65).

Assim, a responsabilidade consubstancia-se como o “oráculo” onde o sentido da vida, singular em cada ser inteligente, manifesta-se-lhe gradativamente. A consciência extrai da vida, onde o ser está ínsito, o sentido de sua existência, além de assegurar as condições íntimas para a assunção dos papéis que o correspondam. Nesse condão, Emmanuel assinala:

Forçoso consideres o valor da tarefa em tuas mãos. Ela se define por mandato do Alto, desígnio de Deus em ti e junto de ti. Indubitavelmente, é preciso nos acomodemos à convicção de que nada somos e nem realizamos sem Deus. Isso, porém, não nos exonera da obrigação de anotar o sentido particular das responsabilidades que nos foram concedidas. [...] Reflete [...] nos créditos individuais de que a Providência Divina te enriqueceu. [...] Consideremos [...] isso para reconhecer que nos foi atribuída a cada um determinada área de atuação, na qual o serviço que se nos designa [...] se reveste da maior significação, tanto para aqueles a quem nos cabe servir, quanto para nós. Pondera, assim, na importância das obrigações que a vida te confere, observando que Deus te esculpiu como não esculpiu a mais ninguém (XAVIER, 1973, pp. 147-148).

A realização do sentido da vida, através do exercício da responsabilidade, harmoniza, no ser inteligente, a insopitável inscrição da imortalidade em seu seio com as realidades existenciais angustas e frágeis às quais está sujeito em sua trajetória, que não se compadece do próprio aperfeiçoamento: “a responsabilidade liberta o indivíduo de si mesmo, alçando-o aos planos superiores da vida” (ÂNGELIS, 2000, p. 67).

Destarte, o exercício da responsabilidade não prescinde da experiência da *liberdade*. E, à medida que a responsabilidade se amplia, a liberdade cresce. A responsabilidade se antepõe e atrai o ser para a experiência da liberdade, que se converte, assim, em realização espiritual. A responsabilidade abre ao ser o panorama da imortalidade, com o qual ele se liberta da condição limitada e deficiente que enverga em cada etapa evolutiva, progredindo na medida do seu talante. A liberdade realiza-se na condição co-criadora, transformadora de si e engendradora da vida. A liberdade, portanto, é um *direito* “que se consolida, na razão direta em que o homem se autodescobre e se conscientiza, podendo identificar os próprios valores, que deve aplicar de forma edificante, respeitando a natureza e tudo quanto nela existe” (ÂNGELIS, 2002, p. 202).

Considerando que a determinação divina – assim como a expansão da liberdade na lei universal – é a do bem e da felicidade para todas as criaturas, Emmanuel oferece a seguinte imagem quanto à vigência da liberdade e da responsabilidade no lidar humano:

O Espírito que, de algum modo, já armazenou certos valores educativos, é convocado para esse ou aquele trabalho de responsabilidade junto a outros seres em provação rude, ou em busca de conhecimentos para a aquisição da liberdade. [...] O administrador de uma instituição, o chefe de uma oficina, o escritor de um livro, o mestre de uma escola, têm a sua parcela de independência para colaborar na obra divina, e devem retribuir a confiança espiritual que lhes foi deferida. Os que se educam e conquistam direitos naturais, inerentes à personalidade [...] estarão aptos a cooperar no serviço das ordenações, [...] no mecanismo de responsabilidade da consciência esclarecida (XAVIER, 1986, pp. 85-86).

A liberdade está inserida, desse modo, no amplexo da confiança, da fraternidade e da educação espiritual. “Daí a necessidade de concluirmos com a apologia da Humanidade, salientando que o homem que atingiu certa parcela de liberdade está retribuindo a confiança do Senhor” (XAVIER, 1986, p. 86). O predomínio do clima de confiança espiritual é inerente ao uso sensato da liberdade pois, conforme acentua Carlos Torres Pastorino, “sem maturidade psicológica e valor moral, a busca da liberdade é uma sede ainda insaciável, por faltarem o conhecimento da sua realidade e a experiência de vida em campo aberto favorecendo todos” (2004, p. 228). Nada obstante, consoante os imperativos da fraternidade e da educação espiritual a que possamos nos submeter, “todo o empenho que se possa direcionar em favor da liberdade deverá ser envidado, a fim de apressar os dias em que se poderá viver e agir com sabedoria e consciência” (PASTORINO, 2004, pp. 229-230). Este é o caminho de enfrentamento das nossas limitações e fragilidades. Considerando a realidade deficiente que nos caracteriza, mas perscrutando o amparo da confiança que sustenta os nossos esforços na direção de um mundo mais feliz, Pastorino (2004, p. 230) pondera que são “a liberdade de consciência e de ação o caminho que facultará a vivência do amor e da iluminação para tornar-se este um reino de paz, no rumo daquele outro, o reino da imortalidade”. Neste sentido, Emmanuel (2013, pp. 243-245) enfatiza a função do livre-arbítrio na modificação do panorama espiritual em que nos movimentamos:

Toda melhora parece distante. Toda superação surge como sendo quase impossível. Pediste, porém, o berço terrestre no exato lugar em que te cabe aprender e reaprender. Não olvides, por isso, que o domínio da lição não dispensa a vontade. [...] Ainda hoje, é possível que encontres sombras enormes... O obstáculo dos que te não compreendem, a palavra dos que te insultam, o apontamento insensato ou as lágrimas que a prova redentora talvez te venha a pedir... Mas podes usar o silêncio e a oração, clareando o caminho... [...] Para isso, porém, é preciso não esquecer os recursos singelos que tanta gente deixa ao olvido... O minuto de tolerância. O esquecimento de toda injúria. O concurso anônimo. A bondade que ninguém pede. O contato do livro nobre. A enxada obediente. A panela esquecida. O tanque de lavar. A agulha simples. A flor da amizade. O resto de pão. Queixas-te de necessidade e desencanto, fadiga e discórdia, abandono e solidão, mas, se realmente desejas, tudo pode mudar.

No plano de estudos de “O Livro dos Espíritos”, a liberdade é considerada um direito natural que não se opõe à obrigação de respeitar os direitos alheios (questão 827), pois, como já vimos, ela é decorrente exatamente da responsabilidade que, obviamente, se estende aos outros. Também, compreende-se que não há liberdade absoluta para o ser humano em nenhuma condição no mundo (questões 825 e 826), até porque ser-lhe-ia necessário realizar a plena responsabilidade e ter alcançado a perfeição. Não obstante, concebe-se que a forja da

liberdade encontra-se no pensamento⁶⁵, na mesma medida que o fulcro da responsabilidade aí se garante (questões 833 e 834). Neste sentido, afirma Joanna de Ângelis (2002, p. 202): “a liberdade começa no pensamento, como forma de aspiração do bom, do belo, do ideal que são tudo quanto fomenta a vida e a sustenta, dá vida e a mantém”. Da liberdade de pensamento decorre a liberdade de consciência (questões 835 a 842). A consciência é um pensamento íntimo, reflexivo, onde, na mais profunda intimidade entre a criatura e o Criador, o ser se constrói singularmente na presença de Deus, presença facultada pelos meandros da responsabilidade. Conjugando em si os anéis do pensamento e a autonomia consciencial, o ser exerce a liberdade de agir: o *livre-arbítrio de seus atos* (questões 843 a 850), que é, para a Doutrina Espírita, o foco plausível (e limitado) da liberdade exercida pelo ser em ascensão espiritual. Tanto é que, retornando à questão 127 da referida obra, citada por ocasião da aproximação à noção de inteligência, encontramos Kardec obtendo a seguinte resposta à indagação sobre a equivalência da origem intelectual dos Espíritos: “São criados iguais, mas, não sabendo de onde vêm, é preciso que o livre-arbítrio siga seu curso” (KARDEC, 2007, p. 140). A progressiva liberdade de agir dentro das possibilidades de escolha.

Considerando os papéis do *livre-arbítrio*⁶⁶ e do determinismo para a aquisição da experiência na existência humana, Emmanuel destaca a finalidade benéfica que cabe aos dois, na medida em que a autodeterminação, ampliada mediante o conhecimento que a experiência favorece, repercute, de modo único e criativo, o fanal da imortalidade postulada no engendramento dos destinos:

Determinismo e livre-arbítrio coexistem na vida, entrosando-se na estrada dos destinos, para a elevação e redenção dos homens. [...] O primeiro é absoluto nas mais baixas camadas evolutivas e o segundo amplia-se com os valores da educação e da experiência. Acresce observar que sobre ambos pairam as determinações divinas [...]. Estabelecida a verdade de que o homem é livre na pauta de sua educação e de seus méritos, na lei das provas, cumpre-nos reconhecer que o próprio homem, à medida que se torna responsável, organiza o determinismo da sua existência, agravando-o ou amenizando-lhe os rigores, até poder elevar-se definitivamente aos planos superiores do Universo (XAVIER, 1986, pp. 83-84).

⁶⁵ Lembremos os atributos da esfera mental anteriormente elencados.

⁶⁶ O LIVRE-ARBÍTRIO é a faculdade de determinar, com base em sua consciência, a sua própria conduta, liberdade de escolha alternativa, liberdade de autodeterminação que consiste numa decisão. Medida de possibilidade, escolha motivada ou condicionada. É a condição de possuir, em determinado grau ou medida, determinadas possibilidades. É uma liberdade de *agir*. O determinismo a que está submetido não é o da necessidade absoluta, mas o dos limites e condições que tornam possível a possibilidade de escolha (ABBAGNANO, 1998) (JAPIASSU; MARCONDES, 1989).

A ampliação do livre-arbítrio frente ao determinismo é realização espiritual, sem que a experiência do determinismo deixe de sê-lo. Esta expansão da liberdade de agir proporciona e é alimentada pelo conhecimento que, por sua vez, atualiza a responsabilidade.

Desse modo,

[...] o conhecimento que liberta, propõe ao homem uma consciência responsável. A responsabilidade decorre da perfeita identificação entre o que o indivíduo conhece e a forma pela qual se comporta. A responsabilidade é conquista intelecto-moral de relevância para a vigência da vida enobrecida na Terra (FRANCO, 1987, p. 10).

Verifica-se uma relação crucial entre liberdade e responsabilidade, mediada pela consciência. A liberdade “respira a longos haustos” alimentada pelo “oxigênio” do conhecimento, mas só se consolida no “ciclo de substituição gasosa e renovação vital” com a consciência e o comportamento responsável. A responsabilidade é, assim, o *telos* (a finalidade, o sentido) da liberdade. Sem conhecimento não há liberdade. Sem liberdade, é impossível a responsabilidade. Com esta, a consciência libertada assume o comportamento coerente entre o que sabe e o que faz, realiza-se espiritualmente.

O conhecimento que liberta, principalmente, é o conhecimento de si mesmo:

- Em matéria de conhecimento, onde poderemos localizar a maior necessidade do homem?
- Como nos tempos mais recuados das civilizações mortas, temos de reafirmar que a maior necessidade da criatura humana ainda é a do conhecimento de si mesma (XAVIER, 1986, pp. 83-84).

Em relação ao *conhecimento de si*, encontramos, na Doutrina Espírita, uma ênfase significativa sobre esta prática, que envolve tanto aspectos cognoscitivos quanto afetivos, e que conta com os recursos da individualidade corpóreo-material e da empiricidade⁶⁷ inerente às estações sensíveis em que o ser inteligente estagia, conforme nos referimos antes. Esta prática é considerada relevante quando se está buscando a espiritualidade. É tida, conforme verificaremos em seguida, como um meio fundamental para esta finalidade, pois revela tanto os valores capazes de nos levar à integração conosco mesmo, com Deus e com os outros seres (a conquista da espiritualidade) – valores que devem ser consolidados e aprofundados no cerne da nossa conduta – quanto os (des)valores que nos afastam desta integração ou a impossibilitam – estes, carecendo ser desmobilizados do controle das nossas atitudes. Do mesmo modo, o autoconhecimento, ao “iluminar”, com a luz da consciência, os quadrantes do

⁶⁷ Empiricidade: o que é baseado na experiência pessoal e comum, tudo aquilo que se aprende vivendo e em contato mediante os sentidos.

nosso ser, leva-nos à abertura para a imortalidade, que é central à nossa espiritualidade, na compreensão espírita, como vimos acima. Trataremos deste papel do autoconhecimento na aproximação que ele possibilita à imortalidade logo mais adiante, quando nos referirmos aos três extratos da Casa Mental.

Ney Prieto Peres (1997) esclarece, no âmbito de uma proposta de autotransformação, que, sob a ótica espírita, o movimento existencial do autoconhecimento tende a realizar-se, simultaneamente: no convívio com o “próximo” (os outros seres); através da dor (sofrimento); e pela autoanálise. O convívio com o “próximo” ensina, constantemente, “lições novas” (p. 25); realiza, progressivamente, “o amadurecimento de cada criatura, na medida em que aprendemos [...] a identificar nossas reações [...] e a discipliná-las” (p. 26). O autor destaca a profundidade deste processo no convívio familiar, o seu caráter contínuo, os percalços que o caracterizam e o ponto nevrálgico que ele atinge: “é precisamente no convívio com o próximo que expressamos a nossa condição real, *como ainda estamos [...]*” (p. 29) (grifos originais). O autoconhecimento através da dor, indica o autor, ocorre em virtude do reconhecimento da transgressão imposta ao “equilíbrio natural que rege as existências” (p. 29) e do enfrentamento das perturbações que lhe são consequentes. “Indubitavelmente, os processos de sofrimento, nas suas mais variadas formas, provocam, na nossa alma, o despertar da consciência e a ampliação do nosso grau de sensibilidade, para percebermos os aspectos edificantes que o coração, nas suas manifestações mais nobres, pode realizar” (pp. 29/30). O foco deste tipo de experiência pela dor é o autoconhecimento em relação às nossas “formas de vida” (p. 30). No tocante ao terceiro movimento pelo conhecimento de si, afirma: “A autoanálise é um processo sistemático e permanente de efeitos diários e contínuos, pois vamos ao encontro de nós mesmos para explorar o nosso terreno íntimo, cultivando-o, preparando-o para produzir bons frutos” (p. 32). Este “terreno íntimo” é a consciência, que é, assim, “o campo a ser explorado e cultivado, dela extirpando-se as más tendências com o esforço da nossa vontade” (p. 32). A questão da consciência, conforme anunciamos, será tratada logo adiante, mas, sobre este proceder consciente, afirma o autor:

É importante que deliberemos acelerar o nosso avanço, potencializando o nosso consciente pela autoanálise, o seu alcance e o seu domínio sobre nós mesmos, e exercendo constantes e progressivas mutações individuais. [...] O processo de autoanálise pode e deve ser utilizado mais intensamente pelo homem, como meio de autoeducação permanente e ordenada. [...] Precisamos sair da condição de indivíduos conduzidos pelos envoltórios do meio, reagindo e mudando, para passarmos à categoria de condutores de nós mesmos, com amplo conhecimento das nossas potencialidades em desenvolvimento (pp. 32-33).

Destacamos a proposta do autor, que repercute a da Doutrina Espírita, de uso intenso da autoanálise como recurso à autoeducação (espírita) “permanente e ordenada”.

Neste sentido, encontramos, no livro basilar da Doutrina Espírita⁶⁸, o entendimento de que a busca do conhecimento de si é um recurso prático ímpar para o alcance da espiritualidade. Considerando o contexto conceptual-atitude em que a temática do autoconhecimento aparece no plano de estudos da referida obra, vemos que ele (o conhecimento de si) se apresenta como o meio mais eficaz para a finalidade da integração espírita. O contexto a que nos referimos é o dos temas que o antecedem – e o instruem – no capítulo em que ele é apresentado no livro, e o da concepção geral que conforma a unidade temática. Os temas que lhe estão correlatos são: “as virtudes e os vícios”, “as paixões”, “o egoísmo” e “as características do homem de bem”; a unidade temática é dada pela perspectiva da “perfeição moral”.

A respeito desta questão de busca da própria perfeição, e da participação que nos cabe neste fanal junto a todos os seres, consideramos a seguinte alocação de Calderaro:

Deus criou o mundo, mas nós nos conservamos ainda longe da obra completa. Os seres que habitam o Universo ressumbrarão suor por muito tempo, a aprimorá-lo. Assim também a individualidade. Somos criação do Autor Divino, e devemos aperfeiçoar-nos integralmente. O Eterno Pai estabeleceu como lei universal que seja a perfeição obra de cooperativismo entre Ele e nós, os seus filhos (XAVIER, 1977b, p. 45).

Desse modo, conforme compreendemos, o conhecimento de si se apresenta, no Espiritismo, em um âmbito de busca, de movimentação interior que visa o aformoseamento de si (o anelo da perfeição moral), frente a si mesmo, a Deus e aos outros seres, um *élan* amoroso consigo e com os outros. Conforme as assertivas de Joanna de Ângelis:

A incessante luta do Espírito é direcionada para a perfeição relativa que lhe está destinada.

Rompendo, a pouco e pouco, as *courças* que lhe obstaculizam alcançar a meta, [...] investe os melhores recursos quando alcança o nível de consciência lúcida para fazer brilhar a sua luz.

Essa *chispa divina*, [...] engrandece-se, [...] experienciando valores cada vez mais nobres que lhe constituem graus de desenvolvimento moral e espírita. Em cada etapa supera um óbice e cresce, ampliando a capacidade de identificação com a vida, mediante o processo de aprendizagem que lhe cumpre realizar a esforço pessoal, longe de qualquer protecionismo ou excepcionalidade, tendo-se em vista a Superior Justiça que rege todos os destinos.

A fim de que seja alcançado o mister excelente, o método se encontra ínsito no amor, que é o recurso valioso para facultar o entendimento em torno dos acontecimentos e pessoas, suas oportunidades e suas irmãs espíritas,

⁶⁸ O Livro dos Espíritos

iluminando-se com o discernimento que a capacita para novos empreendimentos e lutas (2000, pp. 153-154) (grifos originais).

Discutiremos a questão do amor mais adiante, mas entendemos ser necessário afirmar o caráter amoroso desta motivação de autoformosura e plenitude ínsito à formulação espírita sobre o autoconhecimento, pois este caráter amoroso está presente na caracterização do ímpeto (consciente) de conhecer-se a si, o que deve malograr outras alegações e expectativas referentes a uma motivação meramente iniciática, motivação essa avessa ao que é atinente à Doutrina Espírita. É, na realidade, em termos espíritas, uma motivação que integra a realização da sabedoria e do sentimento divino no ser inteligente, como veremos mais adiante, no item sobre a Religião na educação, deseducação e reeducação espiritual do ser humano. Restará distinguirmos o sentido do amor nesta e nas demais proposições, o que será feito ao final deste capítulo.

Portanto, em “O Livro dos Espíritos” captamos uma questão (919) que, de modo endógeno à Doutrina Espírita, tornou-se célebre tanto pelo teor da pergunta formulada quanto pela resposta apresentada, e por referir-se de modo conclusivo ao caminho da autotransformação: “Qual o meio prático mais eficaz que tem o homem de se melhorar nesta vida e de resistir ao arrastamento do mal? Um sábio da antiguidade vos disse: Conhece-te a ti mesmo (KARDEC, 2007, p. 550). Naturalmente, a resposta refere-se, como sábio, ao filósofo Sócrates e, embora saibamos que a referida recomendação não fora de sua lavra, pois encontrava-se no pórtico do oráculo em Delfos, reconhecemos em sua “vida filosófica” uma realização exemplar desta proposição – epistemologicamente e, principalmente, eticamente – tanto quanto o desdobramento do seu sentido na perspectiva filosófica que ficou conhecida através dos interlocutores do Patrono da Filosofia.

O teor da pergunta revela-se, inicialmente, a partir do contexto de anelo amoroso do próprio aperfeiçoamento, como declaramos acima, como se constata nas expressões “melhorar nesta vida” e “resistir ao arrastamento do mal”, e delineia-se como uma modalidade experiencial (prática) de mediação das expressões de si mesmo de modo a lograr a plenitude de ser (humano). Na resposta, encontramos a noção de que o “si mesmo” é abordável, é cognoscível e sensível às aproximações que o aparato subjetivo nos propicia, é um campo a ser vivenciado, aformoseado e plenificado pela ação da consciência; esta, mediada pelos recursos da individualidade corporal e pelos estágios na empiria⁶⁹ das estações materiais receptivas à expressão fenomênica a que estejamos vinculados, conforme nos

⁶⁹ EMPIRIA, conforme Japiassu & Marcondes (1989, p. 79): “Experiência sensível bruta, antes de toda e qualquer elaboração.”

referimos no início desta segunda parte do capítulo. Conhecermo-nos a nós mesmos é uma ação consciente de explorarmos o nosso ser, com vistas ao nosso aperfeiçoamento espiritual, considerando que o si mesmo está aberto a este levantamento e demanda por ele.

Mas, é necessário indagar com que cabedal conta a consciência para tal desiderato. Procuraremos demonstrar, logo adiante, conforme o “pensamento” da Doutrina Espírita, que o Dever – ínsito à consciência – consubstancia este cabedal porque manifesta no ser espiritual – progressivamente e em caráter singular em cada um – as “leis divinas” que o fundam, de modo a aclimatá-lo à presença plena do seu propósito existencial. Inobstante, antes, buscaremos situar a consciência de acordo com as forças que a conjugam na Casa Mental, ao mesmo tempo em que procuraremos nos acercar compreensivamente da enunciação do périplo no qual a relação que estabelecemos com a nossa consciência, frequentemente, apenas nos leva a tangenciarmos ou, por outra, a nos afastarmos do propósito existencial. Também buscaremos uma aproximação “conhece-te a ti mesmo” em uma situação-limite (pós-suicídio), através de uma vertiginosa vivência narrada por quem foi levado à sua presença como um desafio crucial.

André Luiz, em sua obra *No Mundo Maior* (XAVIER, 1977b), ao iniciá-la, situa a experiência que vai narrar como o seu ingresso em uma turma de adestramento no “socorro espiritual” a criaturas encarnadas, setor de realizações que há tempos o seduzia. Ao fazê-lo, passou a contar com a orientação do Assistente Calderaro. Este, a seu turno, prestava serviço ativo de atendimento direto e especializado às criaturas. Os casos que lhe eram atinentes caracterizavam-se por não apresentar continuidade substancial, “constituíam obra de improviso, obedeciam ao inopinado das ordens de serviço ou das situações” (XAVIER, 1977b, p. 16). Desse modo, nas responsabilidades que lhe cabiam, “importava acompanhar os problemas, quais imprevistas manifestações da própria vida. Em virtude de tais flutuações, não traçava, a rigor, programas quanto a particularidades” (XAVIER, 1977b, p. 16), atendia aos deveres que lhe competiam onde, como e quando fosse determinado. “O escopo fundamental da tarefa circunscrevia-se ao socorro imediato aos infelizes, evitando-se, quanto possível, a loucura, o suicídio e os extremos desastres morais” (XAVIER, 1977b, p. 16). Calderaro, por sua vez, estava subordinado ao Instrutor Eusébio. Sobre ele, André Luiz se refere:

Eusébio dedicara-se, de há muito, ao ministério do socorro espiritual, com vastíssimos créditos em nosso plano. Renunciara a posições de realce e adiarda sublimes realizações, consagrando-se inteiramente aos famintos de luz. Superintendia prestigiosa organização de assistência em zona intermediária,

atendendo a estudantes relativamente espiritualizados, pois ainda jungidos ao círculo carnal, e a discípulos recém-libertos do campo físico.

A enorme instituição, a que dedicava direção fulgurante, regurgitava de almas situadas entre as esferas inferiores e as superiores, gente com imensidão de problemas e de indagações de toda espécie, a requerer-lhe paciência e sabedoria; entretanto, o indefesso missionário, mau grado ao constante acúmulo de serviços complexos, encontrava tempo para descer semanalmente à Crosta Planetária, satisfazendo interesses imediatos de aprendizes que se candidatavam ao discipulado, sem recursos de elevação para vir ao encontro do seu verbo iluminado, na sede superior (XAVIER, 1977b, pp. 14-15).

Verificamos, com esta descrição, que se tratava de um foco voltado às aprendizagens da vivência espiritual, para aqueles que se encontrassem em uma situação “intermediária”, ou seja, nem completamente afastados das questões espirituais, nem plenamente integrados nelas, tendo à frente imensos desafios para o seu alcance. Tomamos a narrativa e as considerações que dela decorrem porque acreditamos possam ser muito ilustrativas para o propósito que aqui nos dedicamos, que é o de buscar o sentido do processo de espiritualização para grande parte das criaturas, de acordo com a ótica espírita, e por podermos projetar o fanal da espiritualidade a partir do conhecimento de si, parcela atual das reflexões neste trabalho.

Como primeira atividade do referido curso, André Luiz viu-se reunido, em uma assembleia, num extenso jardim de uma grande cidade humana, com aproximadamente novecentos e cinquenta seres humanos “temporariamente afastados do corpo físico pela força liberativa do sono” (XAVIER, 1977b, p. 17) e, “em tarefa de auxílio” (XAVIER, 1977b, p. 18), duzentos e cinquenta colaboradores do plano em que ele e Calderaro se encontravam. A assembleia era formada por “estudantes do espiritualismo, em suas correntes diversas, que se candidatam aos serviços de vanguarda” (XAVIER, 1977b, p. 17). Eram, desse modo, conforme a explicação de Calderaro,

aprendizes de templos espiritualistas, em seus diversos ramos, ainda inaptos aos grandes voos do conhecimento, conquanto nutram fervorosas aspirações de colaboração no Plano Divino. São companheiros de elevado potencial de virtudes. Exemplificam a boa vontade, exercitam-se na iluminação interior através de esforço louvável; contudo, ainda não criaram o cerne da confiança para uso próprio. Tremem ante as tempestades naturais do caminho e hesitam no círculo das provas necessárias ao enriquecimento da alma, exigindo de nós particular cuidado, pois que, pelos seus testemunhos de diligência na obra espiritualizante, são os futuros instrumentos para os serviços de frente. Apesar da claridade que lhes assinala as diretrizes, ainda padecem desarmonias e angústias, que lhes ameaçam o equilíbrio incipiente (pp. 17-18).

Constatamos que eram pessoas “abertas” e, em algum nível, dedicadas à busca de sua espiritualidade, pertencendo a configurações doutrinárias distintas, mas centradas na edificação espiritual propriamente dita e não em exclusivismos religiosos, filosóficos,

científicos ou doutrinários. Identificamos, nas afirmativas acima, a *busca da espiritualidade* como as “aspirações de colaboração no Plano Divino”, já que o pertencimento à condição espiritual (a busca da espiritualidade) obsequia o atingimento do Plano Divino. A *abertura à espiritualidade* se mostra em seu esforço para o exercício da “iluminação interior”, em razão da “clareza de suas diretrizes” e da “diligência na obra espiritual”. Os *desafios* que assomam em sua condição definem-se pela ausência do “cerne da confiança” e, conseqüentemente, pelo receio ante às “tempestades naturais do caminho” e às “provas necessárias ao enriquecimento da alma”, e em virtude das “desarmonias e angústias” que ameaçam o incipiente equilíbrio. Nesta condição, contam com auxílio para o fortalecimento interior necessário à consolidação do desígnio espiritual em si:

Não lhes falece, porém, a assistência precisa. Instituições de restauração de forças abrem-lhes as portas acolhedoras em nossas esferas de ação. A libertação pelo sono é o recurso imediato de nossas manifestações de amparo fraterno. A princípio, recebem-nos a influência inconscientemente; em seguida, porém, fortalecem a mente, devagarinho, gravando-nos o concurso na memória, apresentando ideias, alvíres, sugestões, pareceres e inspirações beneficentes e salvadoras, através de recordações imprecisas (p. 18).

Situando os choques contemporâneos a que o ser humano está submetido em seu percurso rumo à espiritualidade, Calderaro aduz (e nós o repetimos porque acreditamos ser esclarecedor quanto às implicações a que todos estamos submetidos neste processo, naturalmente sob o ponto de vista espírita, o qual pretendemos esmiuçar):

- Nossa comunidade de trabalho se dedica, essencialmente, à manutenção do equilíbrio. Não ignoras que a modificação do plano mental das criaturas ninguém jamais a impõe: é fruto de tempo, de esforço, de evolução⁷⁰; e o edifício da sociedade humana, em o atual momento do mundo⁷¹, vem sendo abalado nos próprios alicerces, compelindo imenso número de pessoas a imprevistas renovações. Certo, não te surpreenderás se eu disser que, em face do surto da inteligência moderna, que embate na paralisia do sentimento, periclitam a razão. O progresso material atordoa a alma do homem desatento. Grandes massas, há séculos, permanecem distanciadas da luz espiritual. A civilização puramente científica é um Saturno devorador, e a humanidade de agora se defronta com implacáveis exigências de acelerado crescer mental. Daí o agravo de nossas obrigações no setor da assistência. As necessidades de preparação do espírito intensificam-se em ritmo assustador. [...]
- O acaso não opera prodígios. Qualquer realização há que planejar, atacar, pôr a termo. Para que o homem físico se converta em homem espiritual, o milagre exige muita colaboração de nossa parte. [...]
- As asas sublimes da alma eterna não se expandem nos acanhados escaninhos de uma chocadeira. Há que trabalhar, brunir, sofrer (pp. 19-20).

⁷⁰ Sobre este desenvolvimento e transformação do quadro mental no processo de autoafirmação espiritual dissertamos acima.

⁷¹ Tratava-se de meados do séc. XX.

Estas afirmativas de Calderaro indicam que o ser humano contemporâneo está, cada vez mais, premido pelas circunstâncias do “surto de inteligência” e do “progresso material” daí decorrente, engendrando o cientificismo como a esfera civilizacional predominante. Por outro lado, este movimento crítico nas sociedades humanas se depara com a “paralisia do sentimento” e um duradouro distanciamento da “luz espiritual”, provocando atordoamento, “implacáveis exigências de acelerado crescer mental” e “imprevistas renovações”, com vulnerabilidade da razão. A paralisia do sentimento sinaliza que o acendramento do manancial afável não tem acompanhado o do intelectual. Com isso, a expansão mental correspondente a este processo padece de desequilíbrios, pois a condição humana não se comisera da ausência de um delineamento mais integrativo do ser consigo mesmo e com os outros (a espiritualidade). Este quadro ressalta a necessidade do “mergulho” do ser humano em si mesmo, com vistas ao seu reequilíbrio e retomada espiritual. No tocante a isso, o Instrutor Eusébio, no discurso com o qual fundamentou os alvires da referida assembleia, afirmou:

Sopros imensos da onda evolucionista varrem os ambientes da Terra. Todos os dias ruem princípios convencionais, mantidos a título de invioláveis durante séculos. A mente humana, perplexa, é compelida a transições angustiosas. A subversão de valores, a experiência social e o processo acelerado de seleção pelo sofrimento coletivo perturbam os tímidos e os invigilantes, que representam esmagadora maioria em toda parte... (p. 33).

Sobre o duradouro distanciamento da luz espiritual, Eusébio considera, e a Doutrina Espírita o incorpora, que não faltaram estímulos, multifacetados, à consolidação desta luz no mundo interior, face aos recursos que histórica e culturalmente dispomos. Se nós tivéssemos – em maioria – acrisolado estes variados estímulos em nossas vivências, teríamos constituído formosas coletividades legitimamente espirituais, como o alcançaram alguns. Todavia, temos, predominantemente, consagrado ao aviltamento da espiritualidade compassiva ao nosso ser, desde os primórdios da razão:

Cantávamos hinos de louvor a Krishina, aprendendo o conceito da imortalidade da alma, à sombra de árvores augustas que aspiram aos cimos do Himalaia, e descíamos, logo depois, ao vale do Ganges, matando e destruindo para gozar e possuir. Soletrávamos o amor universal com Sidarta Gautama, e perseguíamos os semelhantes, em aliança com os guerreiros cingaleses e hindus. Fomos herdeiros da sabedoria, nos tempos distantes da Esfinge, e, no entanto, da reverência aos mistérios da iniciação passávamos à hostilidade sanguissedenta, nas margens do Nilo. Acompanhando a arca simbólica dos hebreus, reiteradas vezes líamos os mandamentos de Jeová, contidos nos rolos sagrados, e, desatentos, os esquecíamos, ao primeiro clangor de guerra aos filisteus. Chorávamos de comoção religiosa em Atenas, e assassinávamos nossos irmãos em Esparta. Admirávamos Pitágoras, o filósofo, e seguíamos a Alexandre, o conquistador. Em Roma, conduzíamos oferendas valiosas aos deuses, nos maravilhosos santuários, exaltando a virtude, para desembainhar

armas, minutos depois, no átrio dos templos, disseminando a morte e entronizando o crime; escrevíamos formosas sentenças de respeito à vida, com Marco Aurélio, e ordenávamos a matança de pessoas limpas de culpa e úteis à sociedade. Com Jesus, o Divino Crucificado, nossa atitude não tem sido diferente. Sobre os despojos dos mártires, imolados nos circos, vertemos rios de sangue em vindita cruel, armando fogueiras do sectarismo religioso. Suportamos administradores arbitrários e ignominiosos, de Nero a Diocleciano, porque tínhamos fome de poder, e quando Constantino nos abriu as portas da dominação política, convertemo-nos de servos aparentemente fiéis ao Evangelho em criminosos árbitros do mundo (pp. 26-27).

Naturalmente, estes são grandes quadros da coletiva trajetória humana no tocante à sua espiritualidade. Não obstante, são apresentados por revelarem as disposições antiespirituais que têm predominado na intimidade dos membros das amplas massas humanas, carreando-nos a uma situação de perplexidade frente a nós mesmos:

Foi assim que atingimos a época moderna, em que a loucura se generaliza e a harmonia mental do homem está a pique de soçobro. De cérebro evolvido e coração imaturo, requintamo-nos, presentemente, na arte de esfacelar o progresso espiritual (p. 28).

Destarte, esta constatação visa acender a luz da consciência, e favorecer o processo do autoconhecimento pois, como vimos, o conhecimento de si parte, necessariamente, do delineamento do que em nós se opõe ou impede a integração espiritual. Como somos conduzidos, muitas vezes, por fortes disposições anti-espirituais, é necessário reconhecê-las, abordando-as de modo a dissipá-las por força dos potenciais reintegrativos que comparecem à nossa consciência, quando os ativamos em virtude da demanda responsável e livre pelos nossos deveres. Por isso, o referido Instrutor exara: “Se visitais a nossa companhia buscando orientação para o trabalho sublime do espírito, não vos esqueça vossa luz própria. Não conteis com archotes alheios para a jornada” (XAVIER, 1977b, p. 30). Mais adiante, já se referindo aos deveres que nos são inerentes nesta realização, indaga: “Admitiríeis, porventura, vossa permanência na Crosta Planetária, sem finalidades específicas? Se a erva tenra deve produzir consoante objetivos superiores, que dizer da magnífica inteligência do homem encarnado?” (p. 31).

A jazida desta potencialidade reintegrativa encontra-se em nós mesmos, e a *consciência* é o recurso cabível à assunção da diretriz espiritual, quando saudavelmente articulada no bojo do patrimônio mental que nos caracteriza. Na concepção espírita, o cérebro é, tanto para o ser humano encarnado quanto para o desencarnado, o órgão de manifestação da atividade espiritual (XAVIER, 1977b). “O cérebro é o instrumento que traduz a mente, manancial de nossos pensamentos” (XAVIER, 1977b, p. 49). Desse modo, e considerando a

questão da nossa evolução desde os quadrantes mais primitivos até as formas complexas que envergamos na atualidade⁷², o Espiritismo adota a noção de que, ao manifestar a mente, que nos assinala como individualidades, o cérebro apresenta-se como uma conjugação de três potenciais: subconsciente, consciente e superconsciente.

No sistema nervoso, temos o cérebro inicial, repositório dos movimentos instintivos e sede das atividades subconscientes; figuremo-lo como sendo o porão da individualidade, onde arquivamos todas as experiências e registramos os menores fatos da vida. Na região do córtex motor, zona intermediária entre os lobos frontais e os nervos, temos o cérebro desenvolvido, *consustanciando as energias motoras de que se serve a nossa mente para as manifestações imprescindíveis no atual momento evolutivo do nosso modo de ser*. Nos planos dos lobos frontais, [...] jazem materiais de ordem sublime, que conquistaremos gradualmente, no esforço de ascensão, representando a parte mais nobre de nosso organismo divino em evolução (p. 46) (grifos nossos).

Sem embargo, verificamos que a consciência – manifestada na região cerebral do córtex motor, em virtude dos recursos mentais – encontra-se inexoravelmente articulada tanto com o subconsciente – repositório dos instintos, porão da individualidade, arquivo das experiências – quanto com o superconsciente – potencialidade de ordem sublime. Além disso, o córtex motor configura-se como o cérebro desenvolvido, servindo à mente com forças de ação evolutiva em cada estágio que se alcance, o que qualifica a capacidade motriz da consciência para a assunção de qualquer diretriz, inclusive a que diz respeito à integração espiritual. Detalhando mais esta constituição tríplice manifestada no cérebro, Calderaro elucidada:

Não podemos dizer que possuímos três cérebros simultaneamente. Temos apenas um que, porém, se divide em três regiões distintas. Tomemo-lo como se fora um castelo de três andares: no primeiro situamos a ‘residência de nossos impulsos automáticos’, simbolizando o sumário vivo dos serviços realizados; no segundo localizamos o ‘domínio das conquistas atuais’, onde se erguem e se consolidam as qualidades nobres que estamos edificando⁷³; no terceiro, temos a ‘casa das noções superiores’, indicando as eminências que nos cumpre atingir. Num deles moram o hábito e o automatismo; no outro residem o esforço e a vontade; e no último demoram o ideal e a meta superior a ser alcançada. Distribuímos, deste modo, nos três andares, o subconsciente, o consciente e o superconsciente. Como vemos, possuímos, em nós mesmos, o passado, o presente e o futuro (p. 47).

A consciência se harmoniza, assim, como o pontificado permanente e progressivo das qualidades nobres, edificadas na atualidade em que se manifeste mediante o esforço e a vontade; pontificado suportado pelo somatório consolidado dos nossos impulsos e conquistas

⁷² Tratamos disso no primeiro item desta parte do capítulo.

⁷³ Por isso, a espiritualidade é vivência, é atualidade.

(no subconsciente) e empolgado das noções superiores que se nos constituem os ideais (no superconsciente). É um sempre presente, conformado pelo passado e vitalizado pelo futuro, tudo ínsito a nós mesmos. Por isso, o autoconhecimento, capitaneado pela consciência, constitui-se em um influxo sob a outorga da imortalidade, culminando no cerne da espiritualidade, ao dispor o ser inteligente à plenitude de seu passado, presente e futuro. Retornaremos à questão da consciência no próximo capítulo, especialmente para desenvolver a compreensão em torno da razão, que lhe é um atributo fundamental.

Dirigindo-nos à proposta que fizemos de buscarmos, ainda, uma aproximação significativa ao conhecimento de si, a fim de aprofundarmos a sonda compreensiva na intimidade de uma vivência educativa, onde esta se apresenta em notas cruciantes, tomamos o que é salientado na obra “Memórias de um suicida”⁷⁴, considerado um clássico na literatura espírita e trazido a lume através da médium Yvonne A. Pereira. O livro é de autoria do escritor português Camilo Castelo Branco⁷⁵ (que é apresentado sob o pseudônimo de Camilo Cândido Botelho), compilado, porém, por León Denis⁷⁶, autor de vasto e importante conjunto de obras espíritas de primeiro montante, amigo e colaborador de Allan Kardec. A obra narra⁷⁷, sob o palmilhar pós-suicídico de seu autor, o desenrolar das experiências vividas por um grupo de espíritos que fizeram do suicídio a sua porta de entrada na realidade que se lhes apresentou após o decesso do corpo físico. Por isso mesmo, as vivências a que se arrojavam caracterizavam-se por uma alta dissintonia com as estruturas essenciais da existência, colimando em lances dramáticos, com repercussões que os engolfavam em situações de difícil superação. O volume se divide em três partes: na primeira, os contornos mais agudos destas repercussões e a retaguarda que os atraía para o soerguimento; na segunda, após o resgate ao cadafalso indefinido em que se encontravam, o vislumbre e o empenho na trajetória regeneradora; na terceira, a preparação mais meticulosa para este cometimento. É nesta terceira parte – intitulada “A Cidade Universitária” – que vamos localizar a abordagem relativa ao conhecimento de si.

Tomamos a narrativa no momento em que ela acentua o franqueamento de renovada etapa de estudo e aprendizagem aos personagens que carrearam para si esta oportunidade. Havendo consolidado os recursos que o Departamento Hospitalar lhes proporcionara, foram conduzidos a um inaudito núcleo de realizações, de modo que “a paisagem se coloria de

⁷⁴ Com registros anteriores em duas décadas, obtive a sua primeira publicação em meados dos anos 1950.

⁷⁵ Espírito.

⁷⁶ Espírito.

⁷⁷ Relativamente a fins do séc. XIX e início do séc. XX.

formosos tons de madrepérola, flores surgiam em festividades policrômicas à beira das estradas caprichosamente cuidadas... enquanto os primeiros casarios de magnificente metrópole hindu apareciam [...]” (PEREIRA, 1983, p. 413). Esta metrópole chamava-se Mansão Esperança. Logo, identificaram as “Escolas” que deveriam cursar: “Moral, Filosofia, Ciência, Psicologia, Pedagogia, Cosmogonia e até um idioma novo [Esperanto]” (PEREIRA, 1983, p. 415). Não obstante as condições imarcescíveis que os abrigavam, não deveriam fugir à constatação insofismável da conjuntura íntima que lhes competia debelar: “Não fora o gesto audacioso de precipitação, afrontando leis invariáveis que ainda desconheceis, e hoje estaríeis glorificados por vitória magnífica, laureados pelo cumprimento do Dever, preparados para novos ciclos de aprendizagem” (PEREIRA, 1983, p. 422). Todavia, tudo ali concorreria para o seu restabelecimento. Nas palavras do diretor da Cidade, Irmão Sóstenes: “os ensinamentos que vos ministraremos influirão bastante na vitória que deveis alcançar contra vós próprios” (PEREIRA, 1983, p. 422). Assim, lhes foram apresentados os benfeitores que se converteriam em seus educadores ao longo de todo o percurso reformulador, da preparação à recapitulação: Epaminondas de Vigo, Souria-Omar e Aníbal de Silas.

Epaminondas de Vigo, o qual, em escala ascensional brilhante, vem desde o antigo Egito até os sombrios dias da Idade Média, na Espanha, servindo a Verdade e exalçando o nome de Deus, sem que seus triunfos se arrefecessem nos planos da Espiritualidade até o momento presente. [...] Na Espanha, sob o império das trevas que circundavam as leis impostas pelo chamado Santo-Ofício, brilhou como estrela salvadora, mostrando roteiros sublimes aos desgraçados e perseguidos, como a muitos corações ansiosos pelo ideal divino, empunhando fachos de ciências sublimadas no amor [...], ciências que fora buscar, desde muito, em peregrinações devotadas, aos arcanos sagrados da velha Índia [...] (PEREIRA, 1983, p. 423).

Souria-Omar, antigo mestre de iniciação em Alexandria; filósofo na Grécia, logo após o advento de Sócrates, quando fulgores imortais começavam a se acender para o povo, até então arredado dos conhecimentos sublimes, mantidos que eram estes em segredo e apenas para conhecimento e uso de sábios e doutos. Como eminente precursor do Grande Mestre [Jesus], ensinou a Doutrina Secreta a discípulos levantados das mais modestas classes sociais, aos deserdados e infelizes; e, à sombra benfazeja dos carvalheiros frondosos ou sob a amenidade poética dos plátanos, fazia-os sorver ensinamentos cheios de divina magnificência, transportando-os de felicidade na elevação dos pensamentos para [...] aquele Deus desconhecido cuja imagem não constava na coleção dos altares de pedra da antiga Hélade... Mais tarde, ei-lo reencarnado na própria Judéia, [...] desdobrando-se em atitudes humildes, obscuras, mas generosas e sadias, por seguir as pegadas luminosas do Celeste Pergureiro! Entrado já em idade avançada, conheceu as férreas perseguições de Jerusalém, logo após o apedrejamento de Estevão. Estoico, fortalecido por uma fé inquebrantável, sofreu longo martírio no fundo sinistro de antigo calabouço [...] tudo suportou com humildade, amor e reconhecimento. Souria-Omar, como Epaminondas, teve a mente voltada, desde muitos séculos, para

as altas expressões da Espiritualidade, a alma fervorosamente batizada na pira sagrada da Ciência Divina e no amor a Deus! (PEREIRA, 1983, pp. 423-424).

Aníbal de Silas, um daqueles meninos presentes no grupo que Jesus acariciou quando exclamou, demonstrando a inconfundível ternura que mais uma vez expandia [...]: *‘Deixai vir a mim as criancinhas, que delas é o Reino dos Céus...’* [...] Enamorado sincero da Boa-Nova [...], será a Boa-Nova o ensino que vos ministrará, pois, para ele, sois meninos que tudo ignorais em torno dela... E o fará como aprendeu do Mestre Inesquecível: - em quadros demonstrativos que vos apresentem, o mais fielmente possível, o encanto que para sempre o arrebatou e prendeu a Jesus! [...] A fim de se especializar em tão sublime gênero de confabulação mental não foram necessárias ao devotado Aníbal vidas sucessivas de renúncias, trabalhos, sacrifícios, experimentações múltiplas e dolorosas no caminho do progresso, pois somente assim seria possível desenvolver nas faculdades da alma tão precioso dom (PEREIRA, 1983, 425-426).

Os títulos de nobreza espiritual ressaltados nestas biografias, aqui sintetizadas, demonstram o zelo com que seriam educados espiritualmente os aprendizes nesta narrativa, face à necessidade pungente de cominarem no próprio aperfeiçoamento. O zelo dos educadores, como veremos a seguir, convergirá no sentido do conhecimento de si; por isso, trazemos este relato, e suas mediações significativas, pois elas revelam muito da pujança do autoconhecimento perante as forças em litígio na consciência. Voltaremos a este aspecto na última parte deste capítulo.

O aprendizado daqueles reeducandos do espírito iniciou-se pelas aulas de Filosofia e Moral. O responsável por estas atividades era Aníbal de Silas. “Aníbal entrou a comentar a urgência de cada um de nós, como da Humanidade inteira, quer do plano físico-terreno ou do Invisível inferior e intermediário, se reeducar sob a orientação das fecundas normas cristãs” (PEREIRA, 1983, p. 436). Destacou o não misticismo e a não miraculosidade da epopeia cristã que, por sua vez, não se limitava ao período da manjedoura à crucificação e seus desdobramentos séculos afora, na trajetória religiosa recente da Humanidade, mas a muito aquém e além, incluindo incontáveis episódios no plano invisível. Enfatizou, igualmente, a universalidade originária da doutrina cristã, que “possui bases práticas por excelência, trazendo por finalidade a recuperação moral do homem para si mesmo e a sociedade em que for chamado a viver no seu longo caminho evolutivo, com vistas ao engrandecimento da Humanidade perante as Leis Sábias do Criador” (PEREIRA, 1983, p. 436). Com esta afirmativa, são confirmados aspectos que já nos referimos antes, como a questão da motivação pela perfeição (“engrandecimento da Humanidade perante ...”) e, também, aspectos que serão tratados na continuidade, como a questão dos papéis da moralidade, da individualidade e da coletividade. Do mesmo modo se referiu aos prejuízos impostos ao

Cristianismo pelos atavios que cada um teve ocasião de perpetrar. Realçou o ensejo à reabilitação. Entretanto, porque a centralidade daquela formação era dada pelo conhecimento de si – que não se compadece de uma profunda, intelecto-afetiva, própria e mútua identificação, como já nos referimos – Aníbal passou a apresentar a sua própria personalidade, afirmando que

necessário seria que o conhecêssemos intimamente [...] porquanto será sempre de boa pedagogia que o mentor apresente seus próprios exemplos aos alunos, a quem inicie, e também para que aprendêssemos a amá-lo, a nele confiar, tornando-nos seus amigos [...] Então, o jovem Aníbal contou-nos a sua vida! Não apenas a existência última, testemunhada em terras da Itália durante os ominosos dias da Idade Média, mas as variadas migrações terrenas no giro evolutivo que lhe fora próprio, seus deslizos como Espírito em marcha, que também é, as lutas pela redenção, frente aos sacrifícios e às lágrimas das reparações, os impulsos para o Bem [...] assim também os aprendizados realizados durante a erraticidade⁷⁸, tarefas e missões no plano Astral como no Material, a fim de provar a eficiência dos progressos adquiridos [...] (PEREIRA, 1983, pp. 437-438).

A revelação destes procedimentos desvenda aspectos decisivos do *vero* “conhecer-se a si mesmo”, pois mostra que este conhecimento não pode ser, de modo algum, superficial; precisa estabelecer um vínculo amoroso consigo mesmo e com tudo o mais; jamais se conformará a repercussões meramente individuais, devendo integrar, claramente, o ser que se autoconhece a tudo que conhece e pelo qual é conhecido; envolve, necessariamente, uma confiança inabalável; tem como diretriz o Bem; não se condói de si mesmo, não prescinde de resiliência nas lutas necessárias, de modo a consolidar as conquistas, que se tornam imortais. O conjunto destes aspectos acentua a mobilização que o conhecimento de si empenha a favor da espiritualidade. Naturalmente, chegaria a ocasião em que os partícipes daquela formação educacional-espiritual atenderiam ao rogo da necessidade de se desnudarem intimamente sob os mesmos princípios; a isso nos referiremos abaixo.

O curso se desenvolveu sob os auspícios de uma espécie de abordagem hermenêutica, que tomava como balizas o sentido e a finalidade. Com isso, Aníbal buscou esclarecer-lhes os motivos do advento da doutrina cristã e das demais doutrinas e filosofias, não como uma história do pensamento desvinculada da vida prática, mas como o enovelar de situações que corresponderam ao fazer humano. “Arrebatador desfile de civilizações passou, gradativamente, pela tela mágica, demonstrando aos nossos surpresos testemunhos a mais fecunda exposição das necessidades humanas [...]” (PEREIRA, 1983, p. 442). Desse modo,

⁷⁸ Vida no astral, o período de tempo entre uma encarnação e outra para o espírito que ainda está corrigindo a si mesmo.

um curso superior e atraente de Filosofia e Análise comparada foi por nós iniciado, então. E era empolgante, era belo e comovedor, com nosso emérito instrutor ressuscitarmos do silêncio dos séculos a existência das sociedades que se foram na sucessão das idades, seus costumes, suas quedas, seu heroísmo, suas vitórias! Ao nosso entendimento se apresentou a vida da Humanidade desde os primórdios, fornecendo-nos o mais belo estudo que ousaríamos conceber, a mais fecunda elucidação que nossas mentes seriam capazes de abranger, porque a história magnífica do crescimento das sociedades que lutaram sobre a crosta do planeta, de falanges que ali iniciaram o próprio desenvolvimento moral e mental, que nasceram e renasceram muitas vezes e depois se foram, atingindo ciclos melhores em outras moradas do Universo, e, assim, dando lugar a outras falanges, a outras humanidades, suas irmãs, as quais, por sua vez, lutariam também, através dos renascimentos, trabalhando continuamente em busca do mesmo progresso, enamoradas do mesmo alvo – a Perfeição! (p. 442).

Este curso de Moral Cristã requereu longos anos de dedicação, exame, exemplificação e prática. Dois anos depois de iniciados estes estudos, os educandos referidos na narrativa passaram a cursar também Ciência Universal, aprendizados profundos,

análises tão penosas quão sublimes! E nestas mesmas análises entrava a necessidade de estudarmos a nós próprios, aprendendo a nos conhecermos intimamente! Exames pessoais melindrosos eram efetuados com minúcias aterrorizantes para o nosso orgulho e para a nossa vaidade, paixões daninhas que nos haviam ajudado na queda para o abismo, ao mesmo tempo que [...] adquiriríamos o duplo ensinamento de dissecar também o caráter, a consciência, a alma, enfim, de nossos pares, [...] o que nos conferia valioso conhecimento da alma humana! (p. 451).

Os estudos de Ciência Universal desdobraram-se desde a revivescência da geogonia⁷⁹ – incluindo algo de cosmogonia⁸⁰ – até, como citado acima, as experiências ontogênica⁸¹ e filogênica⁸², ou seja, a experiência retrospectiva da construção do si mesmo e a dos lances estruturadores do gênero humano na Terra; tudo com vistas ao conhecimento de si. Estes estudos envolveram princípios muitas vezes considerados secretos na história (os processos iniciáticos) e, dessarte, frequentemente desconhecidos de grande parte da Humanidade; neste relato são, porém, tomados como universais, por isso a denominação de Ciência Universal, como o estudo anteriormente citado, desenvolvido por Aníbal de Silas, é classificado como Moral Universal. Em que pesem os ares de indefinição, indeterminação ou fluidez dos conceitos e das práticas nos tempos alcunhados de pós-modernos, esta narrativa e, em correspondência, a própria Doutrina Espírita, assumem a diretriz de uma universalidade moral e do conhecimento, embora isso não signifique a tomada exclusivista deste foco para si, nem a

⁷⁹ Aparecimento e formação da Terra.

⁸⁰ Aparecimento e formação do cosmos, dos sistemas estelares, do sistema solar.

⁸¹ Relativo ao desenvolvimento de um indivíduo desde a concepção até a maturidade.

⁸² Relativo à história evolutiva de uma espécie. No caso, a espécie humana.

negação das versões e dos estágios que esta moral e este conhecimento assumam, tanto nas experiências pessoais quanto nas performances histórico-culturais. É uma diretriz porque reconhece que a Humanidade coadjuva esforços noviços nesta direção, e que ainda nos falta bastante para alcançarmos uma convergência moral e gnosiológica.

Era lente dessa cadeira magnífica [Ciência Universal] o venerado educador Epaminondas de Vigo, Espírito cuja rigidez de costumes, virtudes inatacáveis e energia inquebrantável, infundiam-nos mais que respeito, verdadeira impressão de pavor! Em sua presença sentíamos, desnudados dos disfarces de quaisquer atenuantes inventadas pelos sofismas conciliatórios, o peso vergonhoso da inferioridade que nos assinalava [...]. Ora, a vergonha que açoitava nossos Espíritos em presença de Epaminondas era um suplício, novo e inesperado, de natureza absolutamente moral, porém, superlativa, que se apresentava nesta segunda fase de nossa situação de suicidas em preparo de futuras realizações reparadoras (pp. 451-452).

Estes sintomas são peculiares, em grande parte, às reações que levam o ser humano a colidir contra um movimento legítimo de autoconhecimento que se lhe apresenta. Assim, conforme a narrativa,

o emérito educador auxiliava-nos a esfolhar a própria consciência, levando-a a desdobrar-se até às recordações remotas das sucessivas migrações terrenas que tivéramos no pretérito! Quando perscrutava nossa alma, devassando-a com o olhar cintilante de forças psíquicas quais baterias de irresistíveis energias, profundos abalos sacudiam os refolhos do nosso ser, ao passo que desejos aflitivos de fuga precipitada, que nos acorbetasse de sua presença, como da nossa própria, alucinavam nossos sentidos! Enquanto Aníbal de Silas, com a ternura consolatória do Evangelho, acendia em nosso seio fochos beneficentes de confiança no porvir, clareando o âmbito de nossas vidas com as alvissareiras possibilidades de redenção, Epaminondas arrancava lágrimas de nossos corações, renovava angústias ao obrigar-nos a estudos no imenso livro da Alma, arrastando-nos a estados de sofrimentos cuja intensidade e aterradora complexidade, absolutamente inconcebível à mente humana, faziam-nos atingir os limites da loucura! Por essa razão o temíamos, e era dominados por um sentimento forte de pavor, a par de angústias irreprimíveis, que subíamos, diariamente, as escadarias da Academia para com ele aprendermos os primórdios da terrível disciplina exigida igualmente de antigos iniciados das Escolas de Filosofia e Ciências do Egito e da Índia: o reconhecimento da inferioridade pessoal para o método de elevação moral pela autoeducação! [...] No entanto, tais aulas eram tão necessárias ao nosso desenvolvimento psíquico quanto o eram as de Aníbal! (p. 452).

Verificamos, neste relato, que a reatividade ao regime de autoconhecimento predominou entre estes que foram levados a um processo assim. Conforme dissertamos acima, sobre o alvo do conhecimento de si, que é, na concepção espírita, o aformoseamento do ser, seu aperfeiçoamento para a integração plena (espiritualidade), seria de esperar que a inclinação volitiva à perfeição (a vontade de alcançar a perfeição) caracterizasse a atitude dos partícipes deste processo. Mas, é necessário considerar, como antecipamos ao início deste

item, que o relato se refere a um contexto de necessidade crucial de autoconhecimento. Portanto, as medidas tomadas para a consecução deste objetivo se enquadravam em um jogo de forças psíquicas litigiosas, aflitivas, como, aliás, ocorre periodicamente à mente humana. A vontade de se espiritualizarem, de se iluminarem pela luz da consciência, não era, entre eles, a força que os levava até ali, senão o processo reeducativo que se lhes propunha. Por isso, a Doutrina Espírita ressalta, como o apresentamos antes, o império da autonomia intelecto-moral e o impacto da ação providencial divina sobre o jugo do apequenamento do livre-arbítrio, consoante o ímpeto de perfectividade e integratividade que mourejam na consciência, irradiado pelo superconsciente.

Destarte, como vimos antes, o conhecimento de si não prescinde de um levantamento do patrimônio psíquico⁸³ que configura a mente, o ser inteligente. Ou seja, é imprescindível retomar as atitudes que singularizaram a jornada do ser até aquele momento, de modo a engendrar, pela consciência, os recursos necessários à transmutação para a imortalidade, em uma versão sem par da mente cocriadora que é cada um, no enalço da sua integração plena com a Mente Cósmica⁸⁴. Este inventário do espólio subconsciente, ou dos vetores que o sinalizam, é tão necessário ao conhecimento de si quanto as forças renovadoras oriundas da superconsciência, de modo que o ser coadune, harmoniosamente, o seu passado com o seu futuro, integrando-os no presente, que passa a contar com o interlôquio da imortalidade. Obviamente, o levantamento da herança psíquica precisa ser realizado compassivamente, dispensando, porém, a invenção de “sofismas conciliatórios” que o falsifiquem.

Continuando a narrativa da experiência em Ciência Universal, tomamo-la na descrição do local a das condições em que o seu conhecimento foi levado a efeito:

Em uma dos encantadores palácios da Avenida Acadêmica instalava-se a Escola de Ciências da Universidade do Burgo da Esperança. [...] Majestoso e severo em suas linhas arquitetônicas, ao lhe penetrarmos os umbrais acometia-nos a impressão de que ali se venerava Deus com todas as forças da Razão, da Lógica e do Conhecimento! Sopros de indefiníveis convicções abalavam nossas potências anímicas, fornecendo-nos a intuição de nossa própria pequenez em face da Sabedoria, ao passo que fortes emoções infundiam-nos singular respeito pelo Desconhecido que ali depararíamos [...]. Exatamente idêntico ao recinto do Santuário onde se ministrava a Ciência do Evangelho, o novo Sacrário apresentava a diferença de ostentar o célebre preceito grego ornamentando em fulgurações adamantinas o cimo da tela indispensável, em todas as aulas, para a captação das vibrações do

⁸³ “Os sentimentos, as emoções e os pensamentos constituem a psique do ser, onde o Espírito encontra o seu centro de manifestação até o momento da sua conscientização plena” (ÂNGELIS, 2002, p. 271).

⁸⁴ “Da insensibilidade inicial à percepção primária, dessa à sensibilidade, ao instinto, à razão, em escala ascendente, o psiquismo evolve, passando à intuição, e atingindo níveis elevados de interação com a Mente Cósmica” (ÂNGELIS, 2002, p. 272).

pensamento: ‘*Homem! Conhece-te a ti mesmo!*’ antecedendo a uma não menos célebre sentença cristã cuja profundidade e excelsitude ainda revolverá o mundo terrestre e suas sociedades, espécie de autorização do verbo Divino para os trabalhos que se desenvolveriam sob a invocação de suas Leis: ‘*Ninguém entrará no reino de Deus se não renascer de novo*’⁸⁵ (p. 454) (grifos originais).

A descrição acima remonta a vários aspectos aos quais nos aproximamos no bojo deste trabalho. Ressaltam, dentre eles: a imantação saber-fazer divino (ou integração com a Mente Cósmica) através da razão, da lógica, através da ciência do conhecimento, o que carrega o ser a convicções tão supremas quanto inefáveis, de modo que atilam as potencialidades da alma; nesta situação, a erupção da condição de responsabilidade que tanto posiciona o ser na sua real puerícia quanto o imanta à sabedoria do Ser, que a tudo inclui. O conjunto destes aspectos encontrava-se amalgamado no imperativo grego-delfídico-socrático e sentenciado pelo verbo Absoluto na menção universal ao renascimento. Esta Ciência Universal, portanto, propunha-se a promover os seres matriculados em seus escaninhos à “visão” do ser pelo Ser, e vice-versa, levando cada um ao autoconhecimento que tanto conhece como se faz conhecido. Este sentido do conhecimento de si – que realiza o ser espiritualmente – é reconhecido pela Doutrina Espírita.

No discurso inicial aos novos profíctos daquela formação reeducativa, Epaminondas de Vigo esclareceu que fora necessário que eles recebessem, em primeiro lugar, na assertiva do narrador (Camilo Castelo Branco),

ensinos morais expostos nos Evangelhos do Redentor, a fim de que, ao encanto de suas palavras remissoras⁸⁶, adquiríssemos critério suficiente para, só então, atingirmos outros esclarecimentos que, ministrados à revelia da reeducação moral fornecida por aqueles, resultariam estéreis senão nulos [...]. A moral divina do Cristo Jesus, porém, saneando, de algum modo, nossa mente e, portanto, nosso caráter, de muita vileza que nos congestionava as faculdades, havia, naqueles dois anos de aplicação incansável, predisposto nosso ‘eu’ para, agora, receber o prosseguimento do curso que nos favoreceria habilitações para reerguimento moral decisivo! Que, por essa circunstância, somente agora nos fora dado entrar em contato com ele, Epaminondas. Que faríamos sob sua direção um curso leve, rápido, por assim dizer preparatório, de Ciência Universal, denominada, em antigas idades – Doutrina Secreta –, e outrora apenas ministrada a mentalidades muito esclarecidas e muito fortes, aptas, portanto, pelas virtudes que dessem provas, de penetrarem mistérios de ordem divina, que se conservam, invariavelmente, ocultos às inteligências vulgares, ociosas ou presunçosas. Que, nos tempos remotos, anteriores ao advento do Missionário Celeste, os ensinamentos secretos só eram ministrados a indivíduos que, durante dez anos, pelo menos, dessem as mais rigorosas provas de sanidade moral e mental; que, em idêntico espaço de tempo,

⁸⁵ O versículo 3 do cap. 3 do Evangelho de João diz: ... se não *nasc*er de novo. Mantivemos como está escrito no livro citado: *renascer* de novo. Acreditamos que trata-se de uma ampliação do significado do texto bíblico.

⁸⁶ Desenvolveremos este aspecto no próximo item.

demonstrassem, de forma inequívoca, a própria reforma interior, isto é, o domínio das paixões, dos instintos, dos desejos em geral, das emoções, pela Vontade iluminada com as santas aspirações do Bem e os testemunhos das Virtudes. Mas que, com a descida do Mestre Complacente das esferas de Luz às sombras da Terra e às regiões astrais inferiores do mesmo planeta, fora popularizado o ensino secreto, porquanto sua Doutrina, uma vez firmando-se no coração da criatura, habilitá-la-ia a voos longos no terreno científico-psíquico! [...] Que, desde então, decretos divinos haviam ordenado que se desse do ensino secreto a todas as criaturas terrenas como a Espíritos em trânsito nas regiões astrais inferiores que circundam o Planeta, pois o Pai Supremo, condoído das amarguras humanas, oriundas da ignorância, desejava fossem todos os seus filhos iluminados pelo sol das Verdades Eternas! (pp. 456-457).

A longa citação acima nos informa que o projeto educacional desenvolvido junto aos personagens desta narrativa perspectivava a fortificação do estofamento moral desses educandos pelo encantamento que a possibilidade regenerativa da Boa Nova (o Evangelho Redentor) lhes favoreceria, ao redimi-los do excesso de constrangimentos às próprias faculdades (a que haviam se arrojado), infundindo-lhes convicção e atitude na viabilização de vivências saneadoras. Este fortalecimento moral, por sua vez, como vamos dissertar no próximo item, visava o alcance de um critério suficiente de autossuperação onde passasse a predominar a esperança sobre a amargura, o que tornaria exequível a transformação de si pelo gatilho do autoconhecimento, consentido em virtude das noções da Ciência Universal. Por outro lado, esta mesma iniciativa regeneradora atuava no sentido de popularizar o conhecimento até então tipo por secreto, de modo a levá-lo a todos os seres, notadamente os que dele mais necessitassem, em virtude de sua carência espiritual. As verdades inerentes a este conhecimento são de caráter eterno, ou seja, como vimos antes, não no sentido de um fim indeterminado, mas significando a plenitude presente, que se configura, no ser inteligente, como a imortalidade, o passado (subconsciente) e o futuro (superconsciente) tornados conscientes no presente, mobilizando interexistencialmente as vivências do ser. “É que vivemos todos em plena Eternidade, somos cidadãos do Infinito, e para a Eternidade o que existe é o momento presente, sem ocassos, sem lapsos! Ela, a Eternidade, vive dentro do presente, porque justamente é esta a sua particularidade!”⁸⁷ (PEREIRA, 1983, p. 462). A Doutrina Espírita propõe que o desvelamento das noções de Ciência Universal – quando o ser humano o busque, acedendo a uma demanda evolutiva – se dê neste âmbito de esforço pelo autoconhecimento, em associação à índole de renascimento moral, de modo a realizar a sua imortalidade.

⁸⁷ No frontispício da obra “A Gênese, os Milagres e as Predições segundo o Espiritismo” encontra-se a epígrafe: Para Deus, o passado e o futuro são o presente.

Então, o curso se desenvolveu. Epaminondas, conforme a exposição do narrador,

ministrou-nos o encantamento de presenciarmos o nascimento e progressão, lenta e esplendente, do próprio Globo Terrestre! O que superficialmente conhecíamos [...], o ilustre instrutor levantou da dobagem dos milênios para nos ofertar como o presente descrito em cenas vivas, em atividades reais, como se houvérámos participado, com efeito, do nascimento e crescimento da generosa estância do sistema solar que um dia nos abrigaria, protegendo nossa ascensão para o infinito, auxiliando-nos no aperfeiçoamento do germe divino que em nós outros, Homens, como nela própria, também palpita! Tudo presenciamos: a centelha em ebulição, as trevas do caos, os aguaceiros e dilúvios aterrorizantes, os grandes cataclismos para a formação dos oceanos e rios, o maravilhoso advento dos continentes como o nascimento das montanhas majestosas, cadeias graníticas eternas como o próprio globo, tão conhecidas e amadas por aqueles que na Terra têm feito ciclo de progresso: os Alpes sobranceiros quais monarcas poderosos desafiando idades, os Pirineus graciosos, o Himalaia e o Tibet venerandos, a Mantiqueira sombria e majestosa [...]. Mas, antes disso, em prosseguimento feérico de maravilhas, a luta dos elementos furiosos para o crescimento do pequeno continente do céu, o oceano conflagrado em convulsões pavorosas, sacudindo o seio nascente do mundo imerso em solidão, o cataclismo dos ventos e tempestades [...] assim como os primeiros sinais de movimento e vida no leito imenso das águas convulsas, a vegetação, fabulosa e tétrica, no gigantesco volume das proporções... os dinossauros monstruosos, os lagartos de forma e força inconcebíveis à delicadeza corporal do Homem, os mastodontes, a Pré-História! [...] Um desfile indescritível de períodos genesíacos patenteou-se à nossa observação, à análise elucidativa e sadia, durante o qual, diariamente, se radicava em nosso Espírito o respeito, a veneração por Aquele Ser Supremo e Criador a quem havíamos negado [...], mas a quem agora rendíamos graças, apavorados e ínfimos que nos sentíamos frente à sua Grandeza, ao passo que também felicíssimos ao nos reconhecermos seus filhos, herdeiros da sua glória eterna! (pp. 459-461).

Continua a narrativa, agora alcançando a era das humanidades:

Aqui, eram a flora e a fauna imensa na variedade das espécies; além, a geologia rica de atrações e encantamentos, povoando o seio do globo com a multiplicidade mirífica dos minerais; acolá, o indefinível laboratório do planeta, o oceano com seus infusórios prodigiosos, seus infinitos depósitos de vida, de criação, de espécies, de riqueza incontestavelmente divina, e tudo à mão do Homem [...] mas que ele despreza conhecer, vivendo, como vive, engolfado nas trevas da animalidade através dos milênios, incapaz, por isso mesmo, de tomar posse desse paraíso que para ele mesmo o Senhor ideou e criou com toda a amabilidade do seu amor infinito de Pai, com toda a força da sua mente poderosa de Supremo Criador! [...] E assim surgiu, em lições sempre sequentes e habilmente parceladas, a idade do Homem, a divisão das raças, a suprema glória do planeta abrigando, finalmente, a parcela divina que, um dia, deverá refletir a imagem e a semelhança do seu Criador! (p. 461).

Como vimos nos itens imediatamente anteriores, todas as etapas referidas nesta narrativa, que assomam milênios de milênios, outorgaram ao princípio inteligente (o ser espiritual) oportunidades de aquisições valiosíssimas na estruturação de si mesmo, em virtude da fixação de valores psíquica e fisicamente consubstanciados. Esta progressão levou o ser a

alcançar a condição humana, onde, mediante a livre e responsável evolução físico-psíquica, há de manifestar a glória da plena integração com tudo, consigo mesmo, com os “outros”, com o Uno, sempre-presente. O narrador destaca a finalidade comutativa das experiências através das quais o espírito se aperfeiçoa.

Nesta direção, os estudos avançaram para o conhecimento dessas humanidades e desceram à adequada compreensão sobre si mesmos, compreensão alimentada tanto pela investigação da própria natureza quanto das jornadas e labores cumpridos por cada um na sua esteira evolutiva. Um a um, e com aprendizado coletivo, foram desvelando o recôndito de si mesmos, passando à percepção, conforme a narrativa, das “joias que somos, todos nós, as Almas, do escrínio sideral, futuros ornamentos da Corte Universal em que se imprimiu o selo sagrado do Pensamento Supremo” (PEREIRA, 1983, p. 463).

Como conclusão desta narrativa, na constituição do sentido que a Doutrina Espírita dá ao conhecimento de si mesmo, recorreremos às palavras com as quais Epaminondas de Vigo antecedeu o desvelamento da intimidade das experiências de um dos membros do grupo. Ressaltamos, nestas palavras, a alusão à função moral, o que será desenvolvido no próximo item, conforme já anunciamos.

Nenhuma tentativa para o reerguimento moral será eficiente se continuarmos presos à ignorância de nós mesmos! Será indispensável, primeiramente, averiguarmos quem somos, donde viemos e para onde iremos, a fim de que nos convençamos do valor da nossa própria personalidade e à sua elevação moral nos dediquemos, devotando a nós próprios toda a consideração e o máximo apreço (PEREIRA, 1983, p. 468).

Sobre o *Dever*, tomado como o cabedal que fornece à consciência os recursos ao seu desiderato, encontramos, na Doutrina Espírita, uma formulação que o coloca como vórtice nevrálgico à espiritualidade. A noção do Dever se desenvolve a partir do acatamento da declaração de que a “Lei de Deus” (também denominada Lei Natural) se encontra escrita na consciência (questão nº 621 de O Livro dos Espíritos), conforme nos referimos na introdução deste trabalho e retomamos aqui. Há, desse modo, para o ser inteligente, princípios que vitalizam ou plenificam as suas relações com todos os seres, inclusive consigo mesmo. Estes princípios constituem o sentido da vida, a natureza do ser espiritual, sua origem e destinação, e são consoantes à supremacia divina na própria consciência; são o Dever. Extratos sobre o papel do Dever, nesta concepção, encontram-se em várias partes deste nosso texto, tanto em itens anteriores – principalmente os mais próximos – quanto em itens posteriores, com os quais ainda depararemos. Nada obstante, vamos procurar agora sistematizar a sua

compreensão sob a ótica espírita, articuladamente à consciência, à liberdade e à responsabilidade.

Em uma mensagem psicografada na Sociedade Espírita de Paris, em 20 de novembro de 1863⁸⁸, pelo médium Sr. Costel (Revista Espírita de dezembro de 1863), o Espírito Lázaro desenvolve uma abordagem da noção de Dever que se insere no cerne da concepção espírita sobre este manancial da consciência (KARDEC, 2004a):

O dever é a obrigação moral da criatura para consigo mesma, primeiro, e, em seguida, para com os outros. O dever é a lei da vida. Com ele deparamos nas mais ínfimas particularidades, como nos atos mais elevados (p. 516-517).

O Dever é a obrigação de fazer, responsável e livremente assumida. Portanto, o Dever é um comprometimento autônomo do indivíduo⁸⁹ com os impositivos que se lhe espelham na consciência, de modo a realizar o que eles indicam, tanto frente à decisão em situações que o obrigam a uma escolha quanto no erigir a sua trajetória mediante as atitudes que a argumassem. Por conseguinte, o Dever implica no livre-arbítrio, na liberdade de consciência e na responsabilidade, sem o que resultaria impossível. Mais do que isso, o Dever implica na potencialidade divina-espírita-material no ser, sem a qual sucederia inócuo. “O dever de cada um o conduz na empreitada da evolução. Esse esforço resulta da conquista moral que a consciência se permite, em plena sintonia com o equilíbrio cósmico” (ÂNGELIS, 2000, p. 46). Por isso, ele é a lei da vida, pois arregimenta as forças realizadoras capazes de corroborar os movimentos que geram a sucessão, a transformação e a propagação vitais. “A consciência do dever bem cumprido é uma compensação das mais sublimes por representar legítima claridade a iluminar-nos a senda muito além das estradas obscuras do mundo” (EMMANUEL; NEIO LÚCIO, 2009, p. 71). O Dever se empenha em todos os lances da experiência de vida de cada um, seja nas dobras das circunstâncias, seja nos fenômenos carregados de intencionalidade. Ele é a obrigação moral da criatura primeiramente para consigo porque é o comprometimento do indivíduo com a sua consciência, com o imperativo do bem⁹⁰ evidenciado singularmente em sua pessoa, com o sentido da vida que lhe é peculiar e que ele precisa realizar no mundo. Partindo desse bem singular que lhe cabe, vivenciando-o, é que a criatura poderá, em seguida, obrigar-se moralmente, ou seja, coordenar o seu propósito existencial ao dos outros, correspondendo aos sentidos da vida que venham a constituir-se em obras alteritárias.

⁸⁸ Texto publicado, também, no “Evangelho Segundo o Espiritismo”, cap. XVII, item 7, revisado.

⁸⁹ “O indivíduo é a medida das suas realizações interiores e de toda a herança que carrega no seu inconsciente, o que equivale dizer que é o resultado inevitável de sua longa jornada evolutiva” (ÂNGELIS, 2002, p. 181)

⁹⁰ Sobre as noções de bem, mal e moral dissertaremos no próximo item.

Na ordem dos sentimentos, o dever é muito difícil de cumprir-se, por se achar em antagonismo com as atrações do interesse e do coração. Não têm testemunhas as suas vitórias e não estão sujeitas à repressão suas derrotas. O dever íntimo do homem fica entregue ao seu livre-arbítrio. O aguilhão da consciência, guardião da probidade interior, o adverte e sustenta; mas, muitas vezes, mostra-se impotente diante dos sofismas da paixão (KARDEC, 2004a, p. 517).

O Dever é um bem sempre-novo que tem o condão de deslocar as atitudes da criatura do imanentismo do interesse pessoal à miríade da co-criação altruística. Esse deslocamento cumpre-se de tal modo na intimidade do ser que o seu testemunho pleno só é possível à altura da radical autenticidade da consciência, onde esta seja resiliente aos antagonismos volitivos, compassiva ao desbaratamento sofisticado das paixões e eleja o livre-arbítrio como o seu guia insubstituível. “Muita gente se queixa ou se converte em pântano de desânimo, porque não sabe descobrir as possibilidades sublimes e latentes no plano do dever justo” (EMMANUEL; NEIO LÚCIO, 2009, p. 72).

Fielmente observado, o dever do coração eleva o homem; como determiná-lo, porém com exatidão? Onde começa ele? onde termina? O dever principia, para cada um de vós, exatamente no ponto em que ameaçais a felicidade ou a tranquilidade do vosso próximo; acaba no limite que não desejais ninguém transponha com relação a vós (KARDEC, 2004a, p. 517).

O Dever é o que eu preciso fazer, ou seja, o que eu preciso fazer inicia no momento em que eu preciso favorecer, de minha parte, o bem do meu próximo (o bem comum), o que eu preciso fazer para não ameaçar a sua felicidade⁹¹; vai até, o que eu devo fazer, ao limite em que a integração ao bem comum possa ser ultrapassada por outrem, ameaçando o próprio cumprimento do meu dever. “Ser útil em toda e qualquer circunstância, favorecer o progresso, viver com dignidade, são algumas expressões do dever diante da vida” (ÂNGELIS, 2000, p. 46).

Deus criou todos os homens iguais para a dor. Pequenos ou grandes, ignorantes ou instruídos, sofrem todos pelas mesmas causas, a fim de que cada um julgue em sua consciência o mal que pode fazer. Com relação ao bem, infinitamente vário nas suas expressões, não é o mesmo o critério (KARDEC, 2004a, p. 517).

O Dever é o bem que cada um deve fazer. Como o bem é infinitamente vário em suas expressões, o Dever igualmente o é, restando que o dever moral de cada um é único, singular, e apropriado às necessidades e circunstâncias de cada qual. O bem que cabe a cada um é a realização do sentido da vida que cada ser edifica em um caminho próprio. O Dever é a potência deste sentido da vida e a espiritualidade é a sua atualização. “Cada um de nós (...) tem

⁹¹ A felicidade aqui é compreendida como a vivência moral da consciência tranquila e da fé no futuro (questão 922 de “O Livro dos Espíritos”).

um dever diante de Deus, para o qual não temos substituto. Cumpramos nossas obrigações, atendendo à Vida” (EMMANUEL; NEIO LÚCIO, 2009, p. 72).

O dever é o resumo prático de todas as especulações morais; é uma bravura da alma que enfrenta as angústias da luta; é austero e brando; pronto a dobrar-se às mais diversas complicações, conserva-se inflexível diante das suas tentações. O homem que cumpre o seu dever ama a Deus mais do que as criaturas e ama as criaturas mais do que a si mesmo. É a um tempo juiz e escravo em causa própria (KARDEC, 2004a, p. 517).

Ama mais a Deus porque ama a unidade das criaturas (ama a Humanidade, ama a Natureza, ama a Criação e o Criador, ama a divindade em tudo), ama ao bem das criaturas mais do que as suas manifestações egóicas; ama mais as criaturas do que a si mesmo porque ama a sua imantação benéfica às criaturas mais do que o isolamento egocêntrico, ama a sua condição de criatura na Criação mais do que os seus interesses egoístas (conforme já anunciamos, iremos discutir a noção de amor mais adiante). Assim como o conhecimento de si é o meio prático mais eficaz de melhoramento nesta vida, o Dever é um resumo prático para as mais diversas especulações morais, pois contempla a singularidade de cada necessidade moral e a ponderabilidade segura para cada atitude do ser. Por isso, ele é uma bravura da alma (o ser espiritual encarnado) frente às angústias da luta, pois firma a certeza atitudinal na altura que é exigida pelos desafios tomados pela consciência da experiência vital de cada um. Por este ângulo, o Dever é uma força autoarbitral branda e flexível para com as complicações práticas que devam ser contornadas e permeadas por seu aparato transformador da realidade, e austera com o que tenda a desviar a conduta de suas referências seguras. Com isso, o ser torna-se árbitro permanente de suas atitudes, e seguidor fiel do dever-fazer que empolga os seus dias. “Há uma alegria oculta em cada dever bem cumprido. E quem atende ao apelo divino, [...] realiza generosas sementeiras no espaço e no tempo, que só a modificação da existência e o curso dos anos podem revelar com precisão em seus detalhes edificantes” (EMMANUEL; NEIO LÚCIO, 2009, p. 71).

O dever é o mais belolaurel da razão; descende desta como de sua mãe o filho. O homem tem de amar o dever, não porque preserve de males a vida, males aos quais a Humanidade não pode subtrair-se, mas porque confere à alma o vigor necessário ao seu desenvolvimento. O homem não pode desviar o cálice de suas provas; o dever é penoso em seus sacrifícios; o mal é amargo em seus resultados; mas essas dores, quase iguais, têm conclusões muito diferentes: uma é salutar como os venenos que restauram a saúde, a outra é nociva como os festins que arruínam o corpo (KARDEC, 2004a, p. 518).

O Dever alcança a sua significação para o ser humano sob os auspícios dos recursos da razão⁹², que lhe confere clareza e certeza, sem prejudicar a imanência-transcendência que lhe é característica, facultando a irradiação da Providência Divina⁹³ na intimidade do si mesmo. O Dever é o fanal do mais completo sentido para a razão, é a plenitude de sua finalidade. Com o Dever, a razão cogita a integralidade do ser, superando a fragmentação cognitivo-existencial (voltaremos a esta concepção no próximo capítulo). O Dever deve ser amado não como um anteparo às vicissitudes da vida, mas como nutriente apropriado ao fortalecimento da “musculatura moral” no seu enfrentamento, não como um antídoto às provas a que todos estamos submetidos, mas como recurso à salubrização do ser investido nas penas que o arrebatem ao sacrifício. “O dever que te impõe renúncia e sacrifício, também te alça à harmonia, liberando-te dos conflitos e das dúvidas” (ÂNGELIS, 2000, p. 48). Tanto pior é o mal que, além de não desviar dos sofrimentos, tornam amargas as experiências vividas, ao arruinar qualquer resultado exitoso. “Na pobreza, na dificuldade, a alma aprende a lei da redenção. No livro triste da dor, aprende-se a ler o alfabeto de ouro do dever” (EMMANUEL; NEIO LÚCIO, 2009, p. 71).

O dever cresce e irradia sob mais elevada forma, em cada um dos estágios superiores da Humanidade. Jamais cessa a obrigação moral da criatura para com Deus. Tem esta de refletir as virtudes do Eterno, que não aceita esboços imperfeitos, porque quer que a beleza da sua obra resplandeça a seus próprios olhos (KARDEC, 2004a, p. 518).

Por fim, o Dever aperfeiçoa a sua realização à medida que o ser se torne mais capaz de obrigar-se moralmente com a unidade benévola que a todos deve reunir. O ser há de tornar-se uma criação singularmente formosa e o cumprimento do Dever garantir-lhe-á os recursos para tal.

Porém, conforme o “pensamento” da Doutrina Espírita, como absorvermo-nos pelo dever? Retornando à preleção de Eusébio aos candidatos ao trabalho na liça espiritual (preleção referida acima, quando tratamos do conhecimento de si) (XAVIER, 1977b, pp. 34-35), vejamos, a título de remate deste aspecto, o que ele indica:

Não busqueis o maravilhoso: a sede do milagre pode viciar-vos e perder-vos. Vinculai-vos, pela oração e pelo trabalho construtivo, aos planos superiores, e estes vos proporcionarão contacto com os Armazéns Divinos, que suprem a cada um de nós segundo justa necessidade. As ordenações que vos ajujam na paisagem terrena, por mais ásperas ou desagradáveis, representam a Vontade Suprema.

⁹² Dissertaremos sobre a noção de razão presente nestas assertivas no próximo capítulo.

⁹³ “A Providência é a solicitude de Deus para com as suas criaturas. Deus está em toda parte, tudo vê e a tudo preside, mesmo às coisas mais insignificantes. É nisto que consiste a ação providencial” (KARDEC, 2013, p. 55).

Não galgueis os obstáculos, nem tenteis contorná-los pela fuga deliberada: vencei-os, utilizando a vontade e a perseverança, ensejando crescimento aos vossos próprios valores.

Cuidai em não transitar sem a devida prudência nos caminhos da carne, em que, muita vez, imitais a mariposa estouvada. Atendei as exigências de cada dia, rejubilando-vos por satisfazer as tarefas mínimas.

Não intenteis o voo sem haver aprendido a marcha.

Sobretudo, não indagueis de direitos prováveis que vos caberiam no banquete divino, antes de liquidar os compromissos humanos.

Impossível é o título de anjos, sem serdes, antes, criaturas ponderadas.

Soberanas e indefectíveis leis nos presidem aos destinos. Somos conhecidos e examinados em toda parte. [...]

A consolação e a amizade de benfeitores encarnados e desencarnados enriquecer-vos-ão de conforto, quais suaves e abençoadas flores da alma; entretanto, fenecerão como as rosas de um dia, se não fertilizardes o coração com a fé e o entendimento, com a esperança inquebrantável e o amor imortal, sublimes adubos que lhes propiciem o desenvolvimento no terreno do vosso esforço sem tréguas.

Não cobiceis o repouso das mãos e dos pés; antes de abrigar semelhante propósito, procurai a paz interior na suprema tranquilidade da consciência.

Abandonai a ilusão, antes que a ilusão vos abandone.

Empolgando a chefia da própria existência, deixai plantado o bem na esteira de vossos passos.

Estas são recomendações explícitas ao ajustamento da criatura ao seu dever, segundo o entendimento espírita. Por este motivo as expomos aqui. Tendem a concitar o aspirante à vivência espiritual que se dedica ao dever consciencial a concentrar-se nas exigências morais das tarefas diárias, liquidando satisfatoriamente os pequeninos desafios existenciais, evitando o maravilhoso, a fuga aos obstáculos, o estouvamento, a dissolução egóica e a ilusão. Também elas referem-se ao acrisolamento do bem que, conforme advertimos antes, terá sua noção desenvolvida no próximo item, no interior do contexto que reúne moralidade e espiritualidade.

Com esta abordagem sobre a autoformação do ser espiritual baseada nos princípios da responsabilidade, do livre-arbítrio, da consciência, do conhecimento de si e do Dever, acreditamos ficar demonstrado que o alcance da espiritualidade por cada um ocorre, segundo a Doutrina Espírita, em virtude do cumprimento de dever consciencial singular na vida prática, prescindindo da necessidade absoluta da adesão a uma religião, a uma ciência, a uma filosofia ou a uma doutrina, inclusive ao próprio Espiritismo. É uma conquista única de cada ser inteligente, apoiada, livremente, em mananciais coletivos de sabedoria e experiência; mas, certamente, sustentada comunitariamente por laços que o agregam aos outros seres e ao Absoluto. Por isso, deparamos, em todos os lugares e nos mais distintos climas culturais e conformações sociais, com pessoas que estão se espiritualizando.

4.3 Educação como Formação Humana: moralidade e espiritualidade

A Doutrina Espírita, em que pesem as “viradas” epistemológica e linguística do séc. XIX para o séc. XX, também considera a educação como formação humana uma perspectiva a ser ampliada frente à sua colonização pelo paradigma contemporâneo da mera transmissão do saber científico e de uma formação cultural que possibilite uma cidadania democrática (como nos referimos no primeiro capítulo) – principalmente dentro de um projeto evolucionista. É Allan Kardec (1997, p. 2397)⁹⁴ quem afirma que “será pela educação, mais ainda do que pela instrução, que se transformará a humanidade.” Educação, neste caso, é entendida como formação humana. E mais:

Bem entendida, a educação constitui a chave do progresso moral. Quando se conhecer a arte de manejar os caracteres, como se conhece a de manejar as inteligências, poder-se-á endireitá-los [aos homens] como se faz com as plantas novas. Mas, essa arte exige muito tato, muita experiência e profunda observação. É grave erro acreditar que baste o conhecimento da Ciência para exercê-la com proveito (KARDEC, 2007, p. 548)⁹⁵.

A educação como formação humana, nestes textos de Allan Kardec e, naturalmente, no Espiritismo, é associada ao progresso moral. Fica claro que esta educação é mais do que instruir intelectualmente os educandos – tornando-os partícipes ativos do engendramento cultural e sociopolítico – pois é anunciada a imprescindibilidade do progresso moral para a transformação de si mesmos e da humanidade, e o foco no “manejo” (na atitude) junto à consciência deles(a se manifestar em sua conduta), o que requer apreço ao bem das criaturas, apreço que se revela no “tato” e na “experiência” e se confirma na “profunda (cuidadosa) observação”, uma “arte” que envolve muita sensibilidade (humana). A atitude proposta nesta perspectiva educacional é a de uma aproximação cuidadosa, dedicada e sensível, tomando como eixo a responsabilidade-liberdade consciencial do educando, seu livre-arbítrio e Dever

⁹⁴ É curioso que este extrato faça parte dos últimos escritos de Allan Kardec, inseridos no livro “Obras Póstumas”. O extrato citado faz parte de um texto denominado, por ele mesmo, de “Credo Espírita”. Nele, o codificador do Espiritismo discute o aperfeiçoamento do ser humano e a sua felicidade, cogitando os recursos sociais e as suas limitações para tal. Assevera o papel crucial das crenças como móvel das ações e como transformadoras dos sentimentos; também, a formação proporcionada na infância e identificada com o Espírito, reforçada no desenvolvimento da maturidade, que é o que denomina de educação.

⁹⁵ Este extrato, por sua vez, é retirado de um comentário que Kardec faz à resposta da questão 917 de “O Livro dos Espíritos”, sobre o orgulho. Ao concordar e reforçar a resposta de Fénelon de que o egoísmo é a imperfeição humana mais difícil de extirpar, embora haja aí a maior necessidade, Kardec enfatiza a exigência de combatê-lo com todos os recursos, afirmando que a cura poderá ser demorada, mas “ela só se obterá se o mal for cortado pela raiz, isto é, pela educação, não por essa educação que tende a fazer homens instruídos, mas pela que tende a fazer homens de bem” (KARDEC, 2007, p. 548).

íntimo; o que, obviamente, exige uma conduta correlata, a vivência de uma conformidade consciencial e prática do Dever por parte do educador. Por isso, a moralidade é inerente à perspectiva de formação humana no Espiritismo.

A moralidade costumeiramente se refere a um código moral concreto, a uma determinada moral. Na concepção espírita, de acordo com a questão 629 de “O Livro dos Espíritos”, “a moral é a regra do bem proceder, isto é, de distinguir o bem do mal” (KARDEC, 2007, p. 405); ou seja, a moral é uma regra de conduta que leva o indivíduo a proceder de acordo com o bem que, ao ser delineado, é contrastado com o mal. Mas, “como se pode distinguir o bem do mal? O bem é tudo o que é conforme à lei de Deus, e o mal é tudo o que dela se afasta. Assim, fazer o bem é proceder de acordo com a lei de Deus. Fazer o mal é infringir essa lei” (KARDEC, 2007, p. 406) (questão 630 do referido livro). Portanto, agir moralmente, bem proceder, é conduzir-se de acordo com a lei de Deus. A moral “funda-se na observância da lei de Deus” (KARDEC, 2007, p. 405). Ora, conforme vimos antes (no que se refere à questão 621 de “O Livro dos Espíritos”), a lei de Deus está escrita na consciência. Desse modo, agir moralmente, bem proceder, é conduzir-se de acordo com a consciência. A moralidade é, por conseguinte, a condição de vivenciar o Dever que progressivamente amadurece na consciência. Como a espiritualidade, na concepção espírita (como já repetimos algumas vezes), é o *núcleo onde se desenvolvem os princípios que fomentam o sentido das relações que se estabelecem progressivamente entre os seres*, ou seja, é a irradiação existencial do dever consciencial, podemos concluir que a moralidade (a prática moral) fomenta a espiritualidade ao outorgar o Dever à conduta.

Sem embargo, a educação que inclui a espiritualidade, sob a ótica espírita, é uma educação moral no sentido acima descrito: é uma educação que visa uma aproximação cuidadosa e dedicada à consciência do educando, no sentido de favorecer uma esfera de atração ao bem que se lhe distinga na consciência, e que se realize em sua conduta, de modo singular, próprio. Não obstante, tanto nas experiências individuais quanto nos contextos coletivos, o Espiritismo, como diversas outras abordagens, constata a dicotomia entre os deveres conscienciais e a efetiva conduta, ressaltando a conveniência de uma educação – ou reeducação – que faculte o desvelamento da consciência ao indivíduo. Neste sentido, em uma série de perguntas inseridas em “O Livro dos Espíritos”, o Codificador do Espiritismo explora a temática da progressão dos Espíritos, tomando como centro de gravidade a questão moral, ou seja, a distinção entre o bem e o mal e a correspondente conduta. Reproduziremos sinteticamente estas questões porque elas elucidam o contexto das ponderações morais dos

Espíritos, sob o ângulo de sua progressão e em acordo com a função inteligente que exercem (aspecto visto anteriormente e ao qual voltaremos, também, no próximo capítulo), o que favorece uma compreensão educativa, formativa, que é o nosso fanal nesta aproximação.

114. Os Espíritos são bons ou maus por natureza, ou são eles mesmos que se melhoram?

São os próprios Espíritos que se melhoram [...].

115. Entre os Espíritos, alguns foram criados bons e outros maus?

Deus criou todos os Espíritos simples e ignorantes, isto é, sem saber. A cada um deu uma missão, com o fim de esclarecê-los e de os fazer chegar progressivamente à perfeição, pelo conhecimento da verdade, para aproximá-los de si. [...]

120. Todos os Espíritos passam pela fieira do mal para chegar ao bem?

Não pela fieira do mal, mas pela da ignorância.

121. Por que é que alguns Espíritos seguiram o caminho do bem e outros o do mal?

Não tem eles o livre-arbítrio? Deus não criou Espíritos maus; criou-os simples e ignorantes, isto é, com igual aptidão para o bem e para o mal. Os que são maus assim se tornaram por sua vontade.

122. Como podem os Espíritos, em sua origem, quando ainda não têm consciência de si mesmos, ter a liberdade de escolher entre o bem e o mal? Há neles um princípio, uma tendência qualquer que os leve mais para um caminho do que para outro?

O livre-arbítrio se desenvolve à medida que o Espírito adquire a consciência de si mesmo. Já não haveria liberdade se a escolha fosse determinada por uma causa independente da vontade do Espírito. A causa não está nele, mas fora dele, nas influências a que cede em virtude de sua livre vontade. [...]

123. Por que Deus permitiu que os Espíritos pudessem seguir o caminho do mal?

[...] A sabedoria de Deus está na liberdade de escolher que Ele deixa a cada um, pois cada um tem o mérito de suas obras (KARDEC, 2007, pp. 136-139).

Destarte, a vida moral do Espírito é constituída de lances onde ele age conforme os deveres que se manifestam em sua consciência (o bem) ou, contrariamente (o mal). Esta vida moral é infundida em virtude da inteligência e do livre-arbítrio, mediatizada pela consciência e influente na espiritualidade (favoravelmente, quando responsável), sendo passível de evolução, de transformação ou de decadência, inclusive mediante influências educativas ou desagregadoras, formativas ou dissolventes.

Abordando a supramencionada questão da dicotomia entre os deveres conscienciais e a efetiva conduta, Kardec (2007, p. 402), a partir de uma perspectiva ampla, indaga, na questão 621-a de “O Livro dos Espíritos” (e retornamos ao tema da revelação): “Uma vez que o homem traz em sua consciência a lei de Deus, que necessidade havia de lhe ser ela revelada?” A resposta obtida foi: “Ele a tinha esquecido e desprezado: Deus quis que ela lhe fosse lembrada”. Com esta colocação, podemos compreender, de acordo com os enfoques anteriores, que o livre-arbítrio possibilita, ao ser inteligente, agir diferentemente dos deveres

que se lhe despontam na consciência; também, que a Providência Divina age no sentido de “lembrar-lhe” estes deveres, através de revelações vivas, ou seja, de um ensejo moral (oportunidades de formação moral) que visa(m) a sua auto-integração espiritual.

Quanto ao primeiro aspecto (o agir diferentemente dos deveres), e retomando a narrativa em que nos referimos ao surgimento e desenvolvimento da responsabilidade nas experiências humanas, o desvio se dá quando o ser humano quer isentar-se de sua responsabilidade, refugiando-se na arbitrariedade do ego⁹⁶ e em suas manifestações supostamente permanentes (quando, de acordo com a perspectiva da imortalidade, são, na realidade, impermanentes), pretendendo renunciar à mútua reflexão com os outros seres e às circunstâncias causalmente coerentes (XAVIER; VIEIRA, 1977) (ÂNGELIS, 2002). Advém o egoísmo⁹⁷. Os seus conceitos, inquirições, desejos e ideias atrofiam-se a condições egóicas (anti-espirituais). Passa a fixar o pensamento em si mesmo na direção da exteriorização de interesses individualistas, condicionando o livre-arbítrio e a inteligência mais à imantação ao ego do que à vivência e expansão da responsabilidade.

Quanto ao segundo aspecto (a “lembança”, pela revelação⁹⁸, dos deveres conscienciais), Allan Kardec (2007, pp. 402-405), em continuidade à questão referida (621-a), desenvolve, a partir das respostas obtidas, a compreensão de que esta revelação (“lembança”) da lei de Deus (dos deveres conscienciais ínsitos em cada criatura) têm sido confiada, em todos os tempos, a Espíritos Superiores que, encarnados, receberam a missão de fazer progredir a Humanidade (questão 622). Também, o maior ou menor acerto de suas instruções, podendo ter gerado enganos e desvios (questão 623), e a veracidade de sua adesão ao bem e inspiração divina, de acordo com a coerência com que tenham harmonizado suas palavras e seus atos (questão 624). A partir disso, Jesus é identificado como guia e modelo para uma vivência humana íntegra, pois a sua coerência entre verbo a atitude demonstrou-se absoluta, a adesão ao bem e a inspiração divina plenas e a sua mensagem a mais alta expressão dos deveres morais (questão 625). Entretanto, indaga Kardec (2007) (questão 626):

As leis divinas e naturais só foram reveladas aos homens por Jesus? Antes dele, as pessoas só as conheciam por intuição?

Já não dissemos que elas estão escritas por toda parte? Todos os homens que meditaram sobre a sabedoria puderam compreendê-las e ensiná-las, desde os séculos mais remotos. Por meio de seus ensinamentos, mesmo incompletos,

⁹⁶ “O ego é produção do estado de consciência, portanto transitório, impermanente” (ÂNGELIS, 2002, p. 120).

⁹⁷ “O egoísmo é úlcera moral que degenera o *organismo espiritual* da criatura humana” (ÂNGELIS, 2002, p. 121) (grifos originais).

⁹⁸ Lembramos o tratamento dado à questão da revelação no item em que desenvolvemos a concepção do Espiritismo como uma doutrina.

prepararam o terreno para receber a semente. Estando as leis divinas escritas no livro da Natureza, o homem pôde conhecê-las quando quis procurá-las. É por isso que os preceitos que elas consagram têm sido proclamados em todos os tempos pelos homens de bem, e é também por isso que encontramos os seus elementos na doutrina moral de todos os povos saídos da barbárie, mesmo que incompletos ou desfigurados pela ignorância e pela superstição (pp. 403-404).

Não poderia ser diferente, já que, por princípio, as leis divinas (os cânones morais) se manifestam a partir da consciência das criaturas, podendo ser “lembradas” em decorrência do seu anúncio e da sua vivência pelas próprias criaturas, mediante a busca do bem, a identificação com os mananciais imortais da consciência. A pertinência da mensagem de Jesus, para oferecer ao ser humano uma diretriz de reaproximação com a lei de Deus, de correspondência com o bem que se distingue em sua própria consciência, avulta na sensibilização para a possibilidade deste bem mesmo em meio aos impecos morais, à predominância do egoísmo, ao afastamento sistemático dos deveres: é a condição de ser “arrebato” pelo bem pronunciado em si mesmo, ainda que esteja vivendo em surto de dissolução espiritual provocado pelo arrastamento das imperfeições (que são, nesse caso, disposições contrárias ao próprio aperfeiçoamento). Por isso, o caráter renovador presente nas tradições neotestamentárias, o sentido de “boa nova”. André Luiz afirma: “Egoísmo nalma gera temor e insegurança. Evangelho no coração, coragem na consciência” (XAVIER; VIEIRA, 2002, p. 46). Coragem para facear as próprias dificuldades, no sentido de fazer predominar as medidas necessárias ao predomínio do Dever.

Assim se demonstra na alegação que Emmanuel (XAVIER, 1978) traduz, quando, ao considerar a existência de quatro grandes povos em determinado período da antiguidade humana, diligenciados por exilados do sistema Capela⁹⁹, os “árias, a civilização do Egito, o povo de Israel e as castas da Índia” (p. 38), indaga o “porquê da preferência de Jesus pela árvore de David, para levar a efeito as suas divinas lições à Humanidade” (pp. 69-70). Ele responde: “a própria lógica nos faz reconhecer que, de todos os povos de então, sendo Israel o mais crente, era também o *mais necessitado*, dada a sua vaidade exclusivista e pretensiosa” (p. 70) (grifos nossos). À vista disso, compreendemos – conforme o entendimento da Doutrina Espírita – que a mensagem da Boa Nova, advinda por Jesus, destinava-se a corroborar a possibilidade do bem – da conversão aos mais distintos deveres conscienciais, da afinização às leis de Deus em si – nas situações de grande desarrazoado moral, haja vista que a “necessidade” do povo hebreu era relativa à vaidade, ao exclusivismo e à pretensiosidade;

⁹⁹ Esta é uma informação sobre a qual não nos deteremos aqui, sob pena de exaurirmos o foco que nos cabe.

portanto, uma necessidade de recomposição moral. A mesma pertinência vale para todos que se encontrem nesta condição de dissolução espiritual.

Em continuidade, a peculiaridade moral apresentada por Jesus estava em uma nova visão de Deus, conforme acentua Kardec no trecho a seguir.

A parte mais importante da revelação do Cristo, no sentido de fonte primeira, de pedra angular de toda a sua doutrina é o ponto de vista inteiramente novo sob o qual Ele considera a Divindade. Esta já não é o Deus terrível, ciumento, vingativo, de Moisés; o Deus cruel e implacável que rega a terra com o sangue humano, que ordena o massacre e o extermínio dos povos, sem excetuar as mulheres, as crianças e os velhos, e que castiga aqueles que poupam as vítimas; já não é o Deus injusto, que pune um povo inteiro pela falta do seu chefe, que se vinga do culpado na pessoa do inocente, que fere os filhos pelas faltas dos pais; mas um Deus clemente, soberanamente justo e bom, cheio de mansidão e misericórdia, que perdoador ao pecador arrependido e dá a cada um segundo as suas obras. Já não é o Deus de um único povo privilegiado, o *Deus dos exércitos*, presidindo aos combates para sustentar a sua própria causa contra o deus dos outros povos, mas o pai comum do gênero humano, que estende a sua proteção por sobre todos os seus filhos e os chama todos a si; já não é o Deus que recompensa e pune só pelos bens da Terra, que faz consistir a glória e a felicidade na escravidão dos povos rivais e na multiplicidade da progenitura, mas sim um Deus que diz aos homens: ‘A vossa verdadeira pátria não é neste mundo, mas no reino celestial, lá onde os humildes de coração serão elevados e os orgulhosos serão humilhados.’ Já não é o Deus que faz da vingança uma virtude e ordena se retribua olho por olho, dente por dente; mas o Deus da misericórdia, que diz: ‘Perdoai as ofensas, se quiserdes ser perdoados; fazei o bem em troca do mal; não façais a outrem o que não quereis que vos façam.’ Já não é o Deus mesquinho e meticuloso, que impõe, sob as mais rigorosas penas, o modo como quer ser adorado, que se ofende com a inobservância de uma fórmula; mas o Deus grande, que vê o pensamento e não se honra com a forma. Enfim, já não é o Deus que quer ser temido, mas o Deus que quer ser amado (KARDEC, 2013a, p. 26) (grifos originais).

Com esta noção superior e amorosa de Deus, a mensagem de Jesus invoca a inerência de sublime providência à divindade, ou seja, invoca, no imo do ser, a atração restauradora e plenificadora que a Providência Divina exerce em meio ao descompasso consciencial, padecente de excesso de taxa de transgressão à responsabilidade, proporcionando trajetórias de autorrecomposição moral, com vistas à autoconquista espiritual.

Como traço conclusivo dos aspectos que tratamos neste item, acreditamos ser importante considerar que a função educadora-espiritual do Espiritismo percorre, inequivocamente, a repetição e o esclarecimento da moral apresentada por Jesus. Na questão 627 de “O Livro dos Espíritos”, Kardec (2007) não exclui o questionamento sobre a necessidade da revelação espírita frente à doutrina moral de Jesus: “Já que Jesus ensinou as verdadeiras leis de Deus, qual a utilidade do ensino dado pelos Espíritos? Terão eles mais

alguma coisa a nos ensinar?” (p. 404). A resposta anuncia a necessidade de tornar mais inteligível e acessível a verdade inerente à tradição cristã; também, que é preciso explicar e desenvolver as leis apontadas na revelação neotestamentária, “já que pouquíssimos são os que as compreendem e menos ainda os que as praticam” (p. 404). Indicam, igualmente, o dever de desmascarar a hipocrisia e evitar o falseamento do sentido íntimo daquela revelação. “O ensino dos Espíritos deve ser claro e sem equívocos, de sorte que ninguém possa alegar ignorância e todos possam julgá-lo e apreciá-lo com a razão” (p. 404). Doravante, associando este entendimento à prerrogativa da consciência no tocante às questões morais, Allan Kardec, ao discorrer sobre o caráter da revelação espírita (temática à qual novamente retornamos), desenvolve do seguinte modo o problema, concluindo que o Espiritismo exerce uma função repetidora e esclarecedora da moral apresentada por Jesus.

Qual a utilidade da doutrina moral dos Espíritos, visto que não é outra senão a do Cristo? O homem precisa de uma revelação? Não pode achar em si próprio tudo o que lhe é necessário para bem se conduzir na vida?

Do ponto de vista moral, é fora de dúvida que Deus outorgou ao homem um guia, que é a sua consciência, a dizer-lhe: ‘Não façais aos outros o que não gostaríeis que eles vos fizessem’. Certamente a moral natural está inscrita no coração dos homens; porém, todos saberão lê-la nesse livro? Nunca lhe desprezaram os sábios preceitos? Que fizeram da moral do Cristo? Como a praticam aqueles mesmos que a ensinam? Não se terá tornado letra morta, bela teoria, boa para os outros e não para si? [...] Por que [Deus] não enviaria, de vez em quando, mensageiros especiais aos homens, para lhes lembrar os deveres e reconduzi-los ao bom caminho, quando deste se afastam? Por que não abrir os olhos da inteligência aos que os trazem fechados [...]?

A moral que os Espíritos ensinam é a do Cristo, em virtude de não haver outra melhor. Mas, então, de que serve o ensino deles, se apenas repetem o que já sabemos? Outro tanto se poderia dizer da moral do Cristo, ensinada quinhentos anos antes por Sócrates e Platão em termos quase idênticos. O mesmo se poderia dizer também de todos os moralistas, que nada mais fazem do que repetir a mesma moral em todos os tons e sob todas as formas. Pois bem! *Os Espíritos vêm, muito simplesmente, aumentar o número dos moralistas*, com a diferença de que, manifestando-se por toda parte, tanto se fazem ouvir na choupana como no palácio, tanto pelos ignorantes como pelos instruídos.

O que o ensino dos Espíritos acrescenta à moral do Cristo é o conhecimento dos princípios que regem as relações entre os mortos e os vivos, princípios que completam as noções vagas que se tinham da alma, de seu passado e de seu futuro, dando por sanção à doutrina cristã as próprias leis da natureza. Com o auxílio das novas luzes que o Espiritismo e os Espíritos trouxeram, o homem compreende a solidariedade que religa todos os seres; a caridade e a fraternidade se tornam uma necessidade social; ele faz por convicção o que fazia unicamente por dever, e o faz melhor. Somente quando praticarem a moral do Cristo os homens poderão dizer que não precisam de moralistas encarnados ou desencarnados (KARDEC, 2013a, pp. 42-43) (grifos originais).

4.3.1 A Religião na educação, deseducação e reeducação espiritual do ser humano

Buscaremos focar – a partir do dinamismo evolutivo do ser humano – as relações que colimaram nos vínculos entre espiritualidade e Religião – referindo-nos aos grandes episódios desta trajetória – e a sua permeabilidade com a Providência Divina, conforme indica a Doutrina Espírita. Esta trajetória, como procuraremos constatar, facultou tanto a educação quanto a deseducação espiritual do ser humano e abriu portas aos processos reeducativos, que se tornaram iminentes; dentre os quais, percursos pessoais e coletivos de retorno a significados, referências e atividades religiosas, científicas e filosóficas que recuperassem ou transformassem a inflexão espiritual que os caracterizava.

O Espiritismo declara-se como fazendo parte de um grande movimento contemporâneo de reeducação espiritual (KARDEC, 2013a, pp. 355-373)¹⁰⁰, ressalvada a sua distinção da proliferação de sincretismos que promovem uma “orgia mística”, consoante referenciado no capítulo 1 deste trabalho. Boa parte dos que buscam a espiritualidade como uma realização pessoal ora o fazem se afastando da adesão a uma religião – ou, no extremo oposto, incorporando uma tenazmente – ora o fazem diligenciando-a em alguma filosofia ou proposição científica que a tangencie, ou que “toque” em seu âmago, conforme discutimos igualmente no referido capítulo. Adotando um olhar que procura vislumbrar – nessa tendência – tanto os esforços e apelos existenciais do ser humano quanto os estímulos e as possibilidades demandados pela Providência Divina, o Espiritismo reconhece que a espiritualidade estaria presente em diversas manifestações religiosas, científicas e filosóficas, ainda que as práticas legitimamente espirituais afeitas a elas possam ter sido periodicamente abandonadas. Daí, procuraremos ressaltar – de acordo com a compreensão espírita – a função espiritual das religiões e o seu desempenho em papéis de educação, deseducação ou reeducação espiritual do ser humano. Declaramos a sua relevância para as metas da educação, cujo alvo, condizente com o que acatamos, é a formação humana.

Entrando no cerne da questão da função espiritual da Religião conforme a compreensão espírita, André Luiz (XAVIER; VIEIRA, 1977), conforme já nos referimos antes, acentua a ocasião em que a *responsabilidade* foi apropriada à dimensão espiritual do ser humano, iluminando-lhe a consciência: “A centelha da razão convertera-se em chama

¹⁰⁰ Vejam-se os títulos presentes na obra kardequiana em que este vínculo é ressaltado: “Os tempos são chegados: Sinais dos tempos; A geração nova”.

divina” (p. 155). A partir da estrutura criteriosa da razão – a “centelha da razão”, que fora adquirida percucientemente, foi deflagrada a *diretriz de responsabilidade* – a “chama divina”. “A inteligência humana entendeu a grandeza do Universo e compreendeu a própria humildade, reconhecendo em suas entranhas a ideia inalienável de Deus” (p. 155). Assim, um novo fluxo de entendimento, compreensão e reconhecimento conduziu o ser humano a profundas transformações. Das “operações vulgares da nutrição e da reprodução, da vigília e do repouso, estímulos interiores, inelutáveis” (p. 155), trabalharam-lhe o âmago do ser, incorporado, desde então, da riqueza do pensamento contínuo e do impositivo de atender ao próprio aperfeiçoamento espiritual, “plasmando-lhe o caráter e o senso moral, em que a intuição se amplia segundo as aquisições de conhecimento e em que a afetividade se converte em amor, com capacidade de sacrifício, atingindo a renúncia completa” (p. 155).

Investido no “princípio da justiça e aflorando a mentação incessante, o homem começou a examinar em si mesmo o efeito das próprias ações, de modo a crescer, conscientemente” (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 156), sequioso de elucidações adequadas quanto ao próprio caminho. “Para isso, o pensamento reclamava orientação educativa, de modo a despojar-se da espessa sedimentação de animalidade que lhe presidia os impulsos” (p. 156). O processo de humanização desenvolveu-se como realização transformadora dos impulsos, oriundos das várias aquisições que a animalidade proporcionara, e não prescindiu de orientação educativa ao pensamento, que então se firmava continuamente, produzindo um vasto oceano de energia mental onde as consciências intensificavam as influências umas sobre as outras, fazendo crescer o exame das próprias ações. “Exigia-se-lhe a depuração da atmosfera vital, imprescindível à assimilação da influência divina” (p. 156). Desse modo, no linguajar de André Luiz:

A atividade religiosa nasceu por instituto mundial de higiene da alma, traçando ao homem diretrizes à nutrição psíquica, de vez que, pela própria perspiração, exterioriza os produtos que elabora na usina mental, em forma de eflúvios eletromagnéticos, nos quais se lhe corporificam, em movimento, os reflexos dominantes, influenciando o ambiente e sendo por ele influenciado. [...] A tarefa religiosa viria ao encontro das civilizações, plena de inspiração e disciplina, patrocinando a orientação do corpo espiritual, em seu necessário refinamento (XAVIER; VIEIRA, 1977, pp. 156-157).

Isto significa que a atividade religiosa constituiu-se como força viva de mútua alimentação quanto às necessárias diretrizes ao ímpeto da *responsabilidade* consciencial, desdobrando novos panoramas espirituais, abrindo fissuras namonolítica condição de natureza física, sensorial e emocional do ser humano, levando-o a abranger, sob constrição, uma incipiente perspectiva multidimensional da realidade e de si mesmo. Com a mentação racional

contínua, sua expansão e a da consciência, deduplo caráter(*responsabilidade e liberdade*)¹⁰¹, estabeleceu-se um condicionante mar de forças mentais resultante das emanções e trocas de cada mente, e uma crescente influencição entre elas. Firmou-se, assim, segundo o autor, o sentido da tarefa religiosa no contexto da educação espiritual das civilizações: forjar inspiraão e disciplina, patrocinando a orientaão do desenvolvimento espiritual, através de reflexos dinâmicos e dominantes de coletiva composião, em progressiva nutrição psíquica.

Lançando um olhar extensivo sobre a história das religiões, constatamos diferentes formas de desvio do seu sentido original. Assim, não sem insucessos “as ideias da justiça e da solidariedade, dos deveres coletivos e individuais” (XAVIER; VIEIRA, 1977, p. 160) atingiram ampla divulgação e generalizaram-se no âmago das coletividades humanas. Ao levantarem-se as organizações religiosas primordiais, “povos nômades e agrupamentos escravizados ao solo por extremado gregarismo adotaram as mais estranhas formas de fé, a se emoldurarem por barbárie natural” (p. 157). Estas foram experiências fustigantes, que também ensinaram muito, e que ajudaram a conduzir a realização espiritual através das religiões a outras aquisições, constituindo-se em seu arcabouço significativo.

Ao mesmo tempo, inúmeras expressões religiosas prejudicaram a humanidade em sua vida comum e em suas expectativas. A corrupção e a decadência em várias delas foi e é o sintoma do seu antagonismo para com a sua tarefa essencial, ligada à função educativa na forja espiritual das coletividades. A avidez por objetivações autoritárias e imediatistas, o interesse criminoso e a ambição lamentável substituíram, inúmeras vezes, no seio das religiões, o culto progressivo aos bens espirituais, inibindo a autorrealização do ser humano. “O sentimento religioso é a base de todas as civilizações. Preconiza-se uma educação pela inteligência, concedendo-se liberdade aos impulsos naturais do homem. A experiência fracassaria” (XAVIER; VIEIRA, 2002, p. 42). Kardec (2013a, p. 20) assim se expressa:

Infelizmente, as religiões não são sempre instrumentos de dominação: o papel de profeta há tentado as ambições secundárias, e tem-se visto surgir uma multidão de pretensos reveladores ou messias, que, valendo-se do prestígio deste nome, têm explorado a credulidade em proveito do seu orgulho, da sua ganância, ou da sua indolência, achando mais cômodo viver à custa dos iludidos. A religião cristã não pôde evitar esses parasitas.

Em desdobramentos mais recentes, as práticas religiosas tem padecido de contradições impostas por várias versões do intelectualismo, como acentua Herculano Pires em “Agonia das religiões”:

¹⁰¹ Conforme já dissertamos acima.

Esse evidente sintoma de agonia das instituições tradicionais está presente em toda a área religiosa do nosso tempo. É o carisma das fases de mudança. Não há dúvida, portanto, de que as religiões agonizam. E o responsável por esse fato alarmante, como sempre, é a própria vítima, que pela imprevisão, pelo abuso do poder, pelo apego às comodidades institucionais, deixou-se levar na ilusão de sua indestrutibilidade. As próprias religiões cavaram a sua ruína no desenrolar do processo histórico. Acomodadas em sua superioridade, confiantes no privilégio de sua origem e natureza sobrenaturais, recusaram-se a integrar-se na cultura natural, marginalizando-se a si mesmas (HERCULANO PIRES, 1989, p. 9).

Em consonância com o exposto até aqui, visamos distinguir o sentimento religioso – a religiosidade – das expressões religiosas social e institucionalmente constituídas, embora que, de qualquer forma, são inseparáveis, do mesmo modo que a corrupção e a decadência em várias religiões é algo tão humano quanto a realização de sua tarefa essencial voltada à vivência espiritual. A religiosidade é tributária de uma conquista que ultrapassa a adoção de uma religião, não obstante é alcançada, via de regra, em virtude da adoção de uma religião. A religiosidade é “uma realização interior lúcida, que independe do formalismo, mas que apenas se consegue através da coragem de [...] emergir da rotina e encontrar a própria identidade” (ÂNGELIS, 2002, p. 287). A religiosidade está afeita à identidade pessoal do mesmo modo que as religiões estão à institucionalidade. A religião constitui-se no paradoxo insuperável entre as vertigens de natureza espiritual do sentimento religioso – a religiosidade – e o seu esvaziamento ontológico, o esgotamento de seu sentido e o afastamento do ser, em virtude de sua institucionalização e da fixação em condicionamentos sociais. Hermínio Miranda fundamenta estas afirmativas de modo completo na introdução que apresenta à sua tradução do livro “Muito além da morte”:

Todas as filosofias religiosas dignas desse nome são fundamentalmente espiritualistas. Colocam o espírito humano no centro de suas cogitações a fim de que daí possam inferir o procedimento do homem perante o seu semelhante e em face do ser superior, evidentemente implícito na mecânica das leis universais. Ocorre, porém, que quase todas as religiões, se não todas, vão a pouco e pouco, imperceptivelmente, se convertendo em poderosas organizações políticas, econômicas e sociais, amplamente divorciadas dos objetivos a que se propunham de início.

No fim de algum tempo – medido aqui em unidades de séculos – atingem um estágio que poderíamos chamar de burocratização religiosa; transformam-se em instrumento de poder e opressão. O proselitismo não é mais impulsionado pelo desejo puro e simples de estimular a evolução espiritual do homem, mas sim, inescapável condição de sobrevivência da organização em si mesma. As forças legítimas do apostolado humilde dos primeiros tempos se degradam num insaciável desejo de dominação, intransigência e intolerância, subvertendo totalmente a escala de valores sobre a qual se apoiavam seus impulsos iniciais.

É claro, pois, que, após montar esse dispositivo político ligado a interesses vultuosíssimos, torna-se a organização religiosa fundamentalmente oposta, em

essência e em propósitos, aos objetivos espirituais originários. Estes, no entanto, continuam a ser pregados – até mesmo com inegável honestidade, em muitos casos – mas já esvaziados de seu verdadeiro conteúdo ético, porque não se apoiam na exemplificação religiosa.

O dilema é então cruel e inevitável: ou a organização religiosa retorna à sua pureza primitiva e abdica do poder político, social e econômico, para reacender a chama do ideal já sufocada pelas cinzas, ou sobrepõe os interesses terrenos aos sonhos dos seus fundadores, desvirtuadas de uma vez de suas finalidades espirituais (RODRIGUEZ, 1965, p. ?).

Somada ao que expomos antes, esta constataçãoinдика, conforme a Doutrina Espírita, que a religião exerce papéis educativos, deseducativos/ou reeducativos no acrisolamento do ser humano em sua condição espiritual. Compreendemos, desse modo, que a religião, a qualquer tempo, inclusive no tempo presente, pode educar ou deseducar espiritualmente o ser humano. Pode, também, assumir a tarefa de apoiar a sua reeducação espiritual, como consequência da deseducação patrocinada por ela mesma. Isto significa, por exemplo, que o exclusivismo ensinado por uma religião aos seus adeptos – uma deseducação espiritual que os afasta do comprometimento com o sentido da vida e do cuidado com os outros – pode ser transformado, em virtude de uma vivência diferente desta mesma religião, em uma experiência mais profunda de si que leve a este comprometimento e a este cuidado, significando, assim, uma reeducação espiritual.

Autores como Regis de Moraes (2002) – que já citamos anteriormente – sopesam o movimento pendular contemporâneo entre materialismo e religião, tomando como foco a questão do sagrado. Avaliando o sentido destas expressões culturalmente antagônicas, o autor desvela o movimento que denomina como “Das orgias materialistas do século XIX às orgias místicas do século XX”. Assim, contrapesando-os e visando um equilíbrio favorável às experiências humanas no processo educativo, afirma:

É hora de retomarmos a reflexão empenhada sobre o sentido da vida; no entanto, tal reflexão só se faz inteiramente na medida em que cada um de nós chega à conciliação entre razão e mística, ciência e transcendência. Nada pode ser mais central aos interesses da educação do que o resgate do sentido de viver, muito embora numerosos especialistas se agradem muitíssimo em perderem-se nos labirintos tecnicistas da complexa temática educacional, ao que parece, por duas razões: ao fazer pose para o meio erudito em revistas de radical cientificidade; ao fugir dos temas mais centrais à vida humana, por despreparo reflexivo (p. 39).

Lembramos a argumentação deste autor – inserida no primeiro capítulo deste trabalho – sobre o esvaziamento e o desvio espiritual contemporâneo, provocado pelo sincretismo disforme e resultante dos apelos produtivistas, que têm caracterizado algumas expressões pseudo-holísticas.

Com isso, compreendemos que o Espiritismo vislumbra uma diretriz educativa, ou reeducativa, providencial, que arregimenta os fazeres religiosos em uma meta de unidade espiritual. Sobre isso, e partindo do caráter revelador presente em cada religião, Kardec (2013a) argumenta:

Todas as religiões tiveram seus reveladores e estes, embora longe estivessem de conhecer toda verdade, tinham uma razão de ser providencial, porque eram apropriados ao tempo e ao meio em que viviam, ao caráter particular dos povos a quem falavam e aos quais eram relativamente superiores. [...] Apesar dos erros das suas doutrinas, não deixaram de agitar os espíritos e, por isso mesmo, de semear os germens do progresso, que mais tarde haviam de desabrochar [...]. É, pois, injusto se lhes lance anátema em nome da ortodoxia, porque dia virá em que todas essas crenças, tão diversas na forma, [...] se fundirão numa grande e vasta unidade, logo que a razão triunfe dos preconceitos (p. 20).

No tocante ao aspecto religioso no Espiritismo, refletindo a mesma confiança na diretriz do espírito humano e consoante à anunciada meta de unidade espiritual, tomamos a seguinte síntese oferecida por Emmanuel:

O termo ‘religião’, no conceito popular, exprime ‘culto prestado à Divindade’. A palavra ‘culto’ significa adoração e veneração. Cabe, entretanto, esclarecer que o Espiritismo, desenvolvendo os ensinamentos do Cristianismo, é a religião natural e dinâmica da consciência, interessando sentimento e raciocínio, alma e vida, autêntica doutrina-escola, destinada à construção do Mundo Melhor, com bases na renovação e no aperfeiçoamento do espírito (XAVIER, 1990, p. 104).

Conforme vimos antes, o Espiritismo se coloca, no plano do culto à Divindade, como uma busca e uma aproximação compassiva à Divindade na própria consciência, manifestada no Dever, sob o apanágio da vivência da responsabilidade, realização motivada com a assunção de força arrebatadora ao bem (distinguido em cada etapa evolutiva e em cada momento existencial), proporcionada pela moral ensinada por Jesus que o favorece, providencialmente, ao ser que se reconhece sob constrição espiritual motivada pelo excesso de transgressão egóica. Portanto, “religião natural e dinâmica da consciência” significa que a ligação da criatura com o Criador – e vice-versa – é natural ao ser e se realiza de modo dinâmico (progressivo) na consciência (distinção sempre aperfeiçoada do que é o bem), envolvendo, assim, sentimento e raciocínio (sem interdições), alma e vida (sem extremismos). A expressão “doutrina-escola” revela o caráter educativo inerente ao Espiritismo. O escopo de ventura coletiva se mostra em “construção do Mundo Melhor”. O móvel de tudo isso é a renovação e o aperfeiçoamento do Espírito.

4.3.2 Percursos pedagógicos: Confiança, Paciência, Justiça e Amor

Creemos que as ponderações sobre os percursos pedagógicos de uma educação que integre a espiritualidade, sob o ponto de vista espírita e conforme a abordagem que desenvolvemos neste trabalho, devam ser fomentadas a partir de um núcleo onde haja a articulação das noções de *imortalidade*, *Dever* e *bem*. A *imortalidade* diz respeito à realidade onde o *Dever* – que se destina ao alcance da perfeição – se manifesta, propiciando ao ser inteligente e dotado de livre-arbítrio a sua assunção, o que constitui o advento e a consolidação do *bem*. Também reconhecemos, ao lidarmos com a literatura espírita elencada neste trabalho, que o *amor*¹⁰², edificado no autoconhecimento, é a imagem-guia, referência permanente e força motriz que possibilita “cuidarmos” adequadamente da *práxis* relativa à *confiança*, à *paciência* e à *justiça* na experiência educacional-espiritual. Portanto, neste contexto, vamos procurar esboçar uma compreensão sobre os percursos pedagógicos para a formação humana (onde vigore a perspectiva da espiritualidade), em uma proposta espírita, que sinalize a confiança, a paciência, a justiça e o amor, tendo, como fio condutor, uma aproximação com o próprio amor; ao mesmo tempo, partindo recorrentemente das noções de bem, Dever e imortalidade que traçamos antes. Acreditamos que não poderíamos tomar outro caminho.

Sem embargo, recuperamos o entendimento de que, sempre conforme a concepção filosófica espírita, o *bem* é o discernimento moral sobre o que esteja de acordo com as leis de Deus; que as leis de Deus são desveladas, para o ser inteligente da Criação que somos, na nossa consciência (mediante a concatenação reflexiva que a experiência nos estágios sensíveis na matéria proporciona); que este manancial progressivamente logrado pelo Espírito em sua autoconquista, que se constitui em referência plena para atitudes autênticas, é o *Dever*; que a experiência responsável do Dever conduz o ser, em sua faina evolutiva, aos triunfos co-criadores e perfectíveis da *imortalidade*; que este percurso é a vivência da espiritualidade.

Buscando, doravante, uma aproximação com a experiência do bem que o situe na forja educativa, acentuamos a afirmativa de Emmanuel (XAVIER, 1992) de que “o bem genuíno será sempre o bem que possamos prestar na obra do bem aos outros” (p. 129). Assim, compreendemos que há uma obra do bem comum e que nos cabe colaborar com este

¹⁰²Citamo-lo (o amor) algumas vezes ao discorrermos sobre outros assuntos; cabe-nos, agora, delinear sobre ele uma justa noção, no interior do pensamento espírita, como, aliás, nos propusemos antes.

referencial vivo ao logro do bem em cada consciência, atitude que atualiza o bem demandado pela nossa própria consciência, proporcionando o desvelo educativo para com o desdobramento dos deveres singulares nos outros seres. Em continuidade, o autor refere-se às contrariedades inerentes à colaboração no bem comum, pois é de se esperar, no comportamento de alguns, o ultraje, o insulto, a injúria, a ofensa, etc, e é exatamente nestas situações que a prestação genuína ao bem dos outros se torna imperiosa: “o bem é luz que se expande, na medida do serviço de cada um ao bem de todos” (p. 130). Com isso, destaca-se uma característica nevrálgica do desvelo ao bem dos outros e de si mesmo: o “esquecimento de todo mal” (p. 130). Neste processo em que buscamos o bem em nós mesmos ao nos dedicarmos ao bem dos outros, fazendo-o prevalecer frente aos seus antagônicos, nas vestes de enfermidade moral, agressão, revolta, mágoa, egoísmo e demais, efetuamos uma realização crucial neste processo (auto)educativo: desmobilizamos o mal (as contrariedades da consciência), “esquecendo-o”. Emmanuel enuncia:

Sem afetação de santidade, ajudemos o próximo, a fim de que o próximo aprenda a ajudar-se. Sem cartaz de virtude, olvidemos as faltas alheias, reconhecendo que poderiam ser nossas, diante das fraquezas que carregamos ainda. Recorda que, se há espíritos transviados ou injustos, em *decúbito moral*, através do caminho, são eles tão necessitados da parcela de teu amor quanto os famintos, a quem dás espontaneamente o prato de pão. [...] Façamos, assim, aos outros o que desejamos nos façam eles, na convicção de que, se cuidamos da lei do bem, a lei do bem cuidará de nós (XAVIER, 1992, p. 130) (grifos nossos).

Ao robustecermos a lei do bem, esquecendo todo mal, proporcionamos à nossa própria consciência a abertura aos cuidados que a lei do bem dissemina na Criação, favorecendo-nos, sábia e amorosamente, um vigor imortalizante. Joanna de Ângelis (DIVERSOS ESPÍRITOS, 2001), ao elencar considerações sobre o envolvimento do ser humano pelo amor, força vital que tudo dinamiza na Criação, argui quanto à experiência do mal e a sua superação:

Nele [no ser humano] existe uma herança atávica que corresponde à ausência do equilíbrio, ao mal transitório, porque, parceiro da sombra, sendo, no entanto, intrinsecamente bom em razão da sua procedência. Esse mal nele existente representa a sua ignorância do bem, tornando-se-lhe caminho de ascensão, que ao ser conseguido, não mais o perturba nem intimida. Desenvolvendo-se sob os impulsos do *amortropismo*, é fonte inesgotável de preciosos recursos para a auto-realização, que consiste em superar as tendências anteriores que o perturbam, dando surgimento às aspirações do enobrecimento que o felicita. [...] A vigência do mal tem a duração que a ignorância lhe concede, porquanto o amor que viceja no coração possui recursos valiosos para clareá-lo com o conhecimento libertador. As algemas do mal, desse modo, são facilmente arrebatadas, quando os seus elos não resistem à ação das ferramentas fortes dos pensamentos salutares, do esforço de renovação, das contínuas tentativas de materializar as aspirações felizes. Nesse sentido, toda vez quando ocorrerem situações desagradáveis ou menos

felizes, o indivíduo deve munir-se de coragem para perdoar-se [...]. O amor, que nele vibra, passa a estuar, e a vida lhe adquire um sentido superior quão atraente para metas mais fascinantes do que aquelas que têm sido vivenciadas (pp. 130-132) (grifos nossos).

Por isso, “somente através do amor o ser humano encontrará a razão fundamental da sua existência e do processo da sua evolução” (PASTORINO, 2004, p. 156), pois “o amor altera os paradigmas da mente, que se apoia em pressupostos falsos que elege como refúgio, como recurso de segurança, longe dos interesses da solidariedade e do progresso geral” (p. 154). A razão fundamental da existência é postulada sempre no horizonte da imortalidade, e a força vital do amor faculta o tropismo necessário à alteração do paradigma egóico da mente em evolução, libertando-a das constrições de permanência oclusa no ego. “Só o amor consegue totalizar a glória da vida. Quem vive respira. Quem trabalha progride. Quem sabe percebe. Quem ama respira, progride, percebe, compreende, serve e sublima, espalhando a felicidade” (XAVIER; VIEIRA, 2002, pp. 178-179).

A importância da desmobilização do mal, com o encarecimento do bem, como recurso educativo de validação moral que propicie o auto-encontro, também é destacada por André Luiz:

O erro [...] não pede aversão, mas, entendimento. [...] A Humanidade dispensa quem a censure, mas necessita de quem a estime. [...] Antes de tudo, é preciso restaurar o trabalho em andamento, porque o retorno à tarefa é a consequência inevitável de toda fuga ao dever. Quanto mais conhecemos a nós mesmos, mais amplo em nós o imperativo de perdoar. [...] Você, amostra da Grande Prole de Deus, carece do amparo de todos e todos lhe solicitam amparo. Saiba, pois, refletir o mundo em torno, recordando que se o espelho, inerte e frio, retrata todos os aspectos dignos e indignos à sua volta, o pintor, consciente e respeitável, buscando criar atividade superior, somente exterioriza na pureza da tela os ângulos nobres e construtivos da vida (XAVIER; VIEIRA; 2002, p. 148).

Na assunção do amor como a base da própria vida reside o fundamento da *confiança* nos seres humanos, no Espiritismo. A imperiosa expansão do bem, aspecto fundante da educação espiritual, obedece ao potencial de confiança e adesão depositado no dinamismo do amor ínsito às criaturas, cabendo, a quem se lhe corresponda, a criação de atividade superior, consoante a nobreza devida às experiências vitais. “Só age, sem dúvida, pelo bem de todos, quem compreende que o amor é a base da própria vida” (XAVIER; VIEIRA, 2002, p. 180).

Como exemplo, podemos tomar o tratamento que é dado à questão da infância em O Livro dos Espíritos (questões 383 e 385). Nele (KARDEC, 2007, pp. 279-281), constatamos que o “estado de infância” guarda três finalidades principais para o Espírito reencarnante: 1)

torná-lo sensível “às impressões que recebe e que podem auxiliar o seu adiantamento” (p. 279), acessível “aos conselhos da experiência e dos que devam fazê-lo progredir” (p. 281), haja vista o objetivo do seu aperfeiçoamento; 2) evidenciar, em sua consciência, a experiência da inocência¹⁰³ (característica da infância), que “é a imagem do que deveria ser” (p. 280), de modo a assinalar o alcance do bem a cada criatura, fixando-lhe um núcleo emocional que ofereça suporte imagético ao processo de “retorno” à pureza do Dever (libertação dos melindres impostos à consciência pelos interesses egoístas); 3) favorecer uma adequada inclusão no eventual novo meio onde iniciará a nova vida, propiciando a aprendizagem da língua, dos costumes, dos modos de ser da época, etc, harmonizando as inclinações e os gostos do ser que perscruta um novo vínculo existencial com o contexto que lhe cabe: “Como quereis que ele se incorpore entre vós, a não ser [...] passando pela peneira da infância? Nesta, vêm confundir-se todos os pensamentos, todos os caracteres, todas as variedades de seres gerados pela infinidade dos mundos em que se desenvolvem as criaturas” (p. 281). Assim, a infância é “indispensável” (p. 281), um alicerce que irradia uma amorosa confiança existencial, tanto para cada ser que lhe experimente os alvitreos ao renascer, despertando na vida, quanto para todos que se inspirem em sua realidade, visando a vivência do seu compromisso (educativo) com o bem comum e de cada criatura.

A confiança nutre-se na vitalidade do amor inerente à Criação e, sendo desafiada pelos desfalques que a ignorância ou o desarrazoado moral provocam, fortalece-se na realização educativa e espiritual do Dever, que se converte em amor e serviço ao próximo, como nesta expressão de Emmanuel:

Ainda quando escutes alusões em torno da suposta decadência dos valores humanos, exaltando as forças das trevas, farás da própria alma lâmpada acesa para o caminho. Mesmo quando a ambição e o orgulho te golpeiem de suspeitas e de rancores o espírito desprevenido, amarás servindo sempre. Quando alguém te aponte os males do mundo, lembrar-te-ás dos que te suportaram as fraquezas da infância, dos que te auxiliaram a pronunciar a primeira oração, dos que te encorajaram os ideais de bondade no nascedouro, e daqueles outros que partiram da Terra, abençoando-te o nome, depois de repetidos exemplos de sacrifício, para que pudesses livremente viver. Recordarás os benfeitores anônimos, que te deram entendimento e esperança, prosseguindo fiel ao apostolado do amor e serviço que te legaram... Para isso, não te deterás na superfície das palavras. Colocar-te-ás na posição dos que sofrem, a fim de que faças por eles tudo aquilo que desejarias se te fizesse nas mesmas circunstâncias. [...] Ainda mesmo quando te vejas absolutamente a sós, no trabalho de bem, sob a zombaria dos que se tresmalham temporariamente no nevoeiro da negação e do egoísmo, não esmorecerás (XAVIER, 2010, pp. 26-27).

¹⁰³ Atributo da pessoa que não consegue cometer ato ilícito porque desprovido de malícia; falta de culpa; pureza.

A *paciência*, na perspectiva espírita, ampara o ser que se educa e fortalece ao que se lhe vincula, em virtude da intencionalidade formativa, perante os desafios e percalços inerentes à jornada de humanização e ao processo de enfrentamento do desvio da responsabilidade pessoal. “Paciência, em verdade, é perseverar na edificação do bem, a despeito das arremetidas do mal¹⁰⁴, e prosseguir corajosamente cooperando com ela e junto dela [a edificação do bem], quando nos seja mais fácil desistir” (EMMANUEL, 2008, p. 182). A formação humana toma, sob este prisma, dois aspectos: o da luta que ensina a responsabilidade e o do esforço que realiza e edificação espiritual. Para tanto, é necessário coragem. “A paciência estimula a coragem, que se esforça para colimar os resultados. Essa coragem é fruto do conhecimento das leis que propiciam a insistência no programa do altruísmo¹⁰⁵” (ÂNGELIS, 2002, p. 241).

A reencarnação é recurso auspicioso para ambos os aspectos, através das experiências que provoca, pois a consciência com excesso de taxa de desvio da responsabilidade, em virtude da renúncia à própria humanização, pode expiar as consequências dos seus atos em um novo contexto empírica e psiquicamente causal, restabelecendo em si a conexão com o fluxo de sua responsabilidade, analisando melhor suas atitudes e conjecturando mais adequadamente as suas possibilidades espirituais, testando-lhes a amplitude nas condições da vida humana, obtendo avançada oportunidade de autotransformação (XAVIER; VIEIRA, 1977). Assim, a paciência, no ponto de vista espírita, leva o educador a compreender-se a si e ao educando como seres que “somente a pouco e pouco, mediante uma expressiva contribuição de sacrifício pessoal e de auto-iluminação, percebe[m] que transita[m] em um veículo impermanente, no qual tudo é transitório, no entanto, necessário” (PASTORINO, 2004, p. 12), caminhando para a imortalidade. Reconhece-se o educador a si mesmo, e ao educando, na luta que ensina a responsabilidade e no imperativo do esforço para a edificação espiritual, o que o impele à paciência.

No entanto, a paciência não prescinde da força vital do amor:

- Que é a paciência e como adquiri-la?
- A verdadeira paciência é sempre uma exteriorização da alma que realizou muito amor em si mesma, para dá-lo a outrem, na exemplificação. Esse amor

¹⁰⁴ Lembramos que o mal, sob o ponto de vista espírita, é uma degradação consciencial ínsita à criatura, irradiando, a partir daí, para as esferas de manifestação pessoal e coletiva; portanto, as “arremetidas do mal” são movimentos nascidos e mantidos a partir da nossa interioridade.

¹⁰⁵ O altruísmo, aqui, é compreendido como “lição viva de caridade, expressão superior do sentimento do amor enobrecido, abre as portas à ação, sem a qual não teria sentido a sua existência. Dilatação da solidariedade, alcança o seu mais significativo mister quanto reparte bênçãos e comparte aflições, trabalhando por minimizar-lhes os feitos, erradicando-lhes as causas” (ÂNGELIS, 2002, p. 21).

é a expressão fraternal que considera todas as criaturas como irmãs, em quaisquer circunstâncias, sem desdenhar a energia para esclarecer a incompreensão, quando isso se torne indispensável. É com a iluminação espiritual do nosso íntimo que adquirimos esses valores sagrados da tolerância esclarecida. E, para que nos edifiquemos nessa claridade divina, faz-se mister educar a vontade, curando enfermidades psíquicas seculares que nos acompanham através das vidas sucessivas, quais sejam as de abandonarmos o esforço próprio, de adotarmos a indiferença e de nos queixarmos das forças exteriores [...] (XAVIER, 1986, pp. 150-151).

Com o amor vitalizando a si, o ser realiza em plenitude a sua condição anímica, pois ama a si mesmo verdadeira e suficientemente, a ponto de amar o Dever que se lhe inscreve na consciência, irradiando-o sem barreiras na direção da fraternidade plena, de modo que a sua vivência seja uma vivência que alcança o seu sentido na comunhão, no encontro com o outro, motivado indelevelmente pelo Dever (exemplificação). A paciência é uma exteriorização amorosa do Dever. Com isso, tornam-se sem sentido o abandono do esforço próprio, a indiferença e a transferência da responsabilidade.

A *justiça* é uma noção inerente ao ser humano desde os seus primórdios. A questão 873 de O Livro dos Espíritos informa a respeito: “O sentimento de justiça está na Natureza ou é resultado de ideias adquiridas? Está de tal modo na Natureza que vos revoltais à simples ideia de uma injustiça. Sem dúvida, o progresso moral desenvolve esse sentimento, mas não o dá: Deus o pôs no coração do homem” (KARDEC, 2007, p. 525). O advento do senso de justiça coincide com o surgimento da responsabilidade consciencial, como nos referimos anteriormente. “O sentimento de justiça aparece quando desabrocham as primeiras manifestações da consciência” (VIEIRA, 1993, p. 42). A experiência empírica e psíquica da causalidade (causa e efeito) – citada antes – faz reverberar, na consciência em desenvolvimento, o critério de justiça, incorporado à realidade (que equivale ao termo Natureza na questão acima citada). Inobstante, como também já nos temos referido, este senso de justiça têm sido cooptado pelos interesses egóicos, turbando-se; isso, porém, não o exime da função de aperfeiçoar os arcaísmos convivenciais, transformando-se progressivamente:

Desde a *pedra de Roseta* ao *Decálogo*, dele à *Lex Romana*, aos códigos evangélicos do amor, e desses aos *direitos humanos* que hoje brilham na Constituição dos povos ditos civilizados, a justiça lentamente vem sendo compreendida e exercida, na condição de conquista sobre a perversidade e a animalidade que teimam em escravizar o ser humano (VIEIRA, 1993, p. 43) (grifos originais).

Desse modo, a finalidade da justiça dirige-se à prevalência da causalidade do bem entre as criaturas. A perspectiva da formação humana, nesta abordagem, é estabelecida, confiante e pacientemente, como a comunhão co-criacional e aperfeiçoadora do bem:

A justiça é lei divina que os homens incorporam à existência, a fim de que o equilíbrio, a ordem e o progresso se deem automaticamente no mundo. *Deus pôs no coração do homem o sentimento de justiça*, sem dúvida, como informaram os Espíritos a Allan Kardec, devendo desenvolvê-lo mediante o crescimento moral e a elevação espiritual, preparando, desse modo, a sociedade para os futuros dias da felicidade geral (VIEIRA, 1993, p. 45) (grifos originais).

Sem embargo, a prevalência da causalidade do bem alcança a sua plenitude com a predominância do amor: “Qual seria o caráter do homem que praticasse a justiça em toda a sua pureza? O de verdadeiro justo [...] porque praticaria também o amor ao próximo e a caridade¹⁰⁶, sem os quais não há verdadeira justiça” (KARDEC, 2007, p. 528) (questão 879 de “O Livro dos Espíritos”). Nesta posição, a criatura realiza os mais altos deveres da consciência, em sintonia com a Providência Divina; favorece, egregiamente, os recursos insubstituíveis de uma legítima formação humana, de acordo com o princípio de que “Deus é amor. [...] Mas é justiça também. Justiça que atribui a cada espírito segundo a própria escolha. Sendo amor, concede à consciência transviada tantas experiências quantas deseje a fim de retificar-se. Sendo justiça, ignora quaisquer privilégios [...]” (XAVIER, 1992, p. 120).

Já nos referimos à ínsita concessão do amor na Criação, considerando a sua imanência na vida, conforme preceitua a Doutrina Espírita. Em virtude do que expomos sobre a justiça, formulando também a sua indelével presença, podemos situar ambos como um patrimônio marcante destinado às criaturas: “O Criador criou todas as criaturas para que todas as criaturas se engrandeçam. Para isso, sendo amor, repletou-lhes o caminho de bênçãos e luzes, e, sendo justiça, determinou possuísse cada um de nós vontade e razão”¹⁰⁷ (XAVIER, 1992, p. 120). Por isso, principalmente em uma atitude educacional, sob esta ótica, recomenda Emmanuel: “Sempre que te reportes à justiça, repara que Deus a fez assistida pelo amor, a fim de que os caídos não sejam aniquilados” (EMMANUEL, 2013, p. 203). O critério da justiça distingue adequadamente sobre o certo e o errado, mas precisa da assistência do amor para erguer, quando alguém se encontra enredado no cipoal do erro ou sob a restrição de insuficiente experiência, educando-o com a força amorosa para que ele não seja aniquilado em suas possibilidades no bem. Continua Emmanuel: “Terás contigo a *lógica*, indicando-te os males e o *entendimento*, inspirando-te o necessário socorro aos que lhes sofrem o assédio” (p. 203) (grifos nossos). Assim, a justiça responde pela “lógica moral”, que evita ou triunfa sobre os

¹⁰⁶ Não tratamos aqui distintamente da caridade, mas acreditamos ser necessário firmar qual a sua noção no pensamento espírita: “benevolência para com todos, indulgência para as imperfeições dos outros, perdão das ofensas” (KARDEC, 2007, p. 530) (questão 886 de “O Livro dos Espíritos”).

¹⁰⁷ Por motivos que nos parecem evidentes, por se tratar de uma referência à razão, voltaremos a esta citação no próximo capítulo, como o anunciamos também em relação a trechos anteriores.

males; e o amor possibilita o “entendimento imortal”, que socorre, levando ao alcance da plenitude. Talvez não seja necessário dizer o quanto a vivência dos mananciais de justiça e de amor são decifratórios no engendramento da formação humana. “Justiça sem amor é como terra sem água” (p. 204). Joanna de Ângelis (2000), ao discorrer sobre o desenvolvimento do deus interno na perspectiva da perfeição, afirma:

A fim de que seja alcançado esse mister excelente, o método se encontra insito no amor, que é recurso valioso para facultar o *entendimento* em torno dos acontecimentos e das pessoas, suas oportunidades e suas irmãs espirituais, iluminando-se com o discernimento que a capacita para novos empreendimentos e lutas (p. 154) (grifos nossos).

Como remate sobre o amor, na perspectiva aqui apresentada (que visa a noção de formação humana), sintetizamos as seguintes considerações de Emmanuel (2013, pp. 11-12):

Se tiveres amor, caminharás no mundo como alguém que transformou o próprio coração em chama divina a dissipar as trevas... [...] Reconhecerás a ignorância em toda manifestação contrária à justiça e descobrirás a miséria por fruto dessa mesma ignorância em toda parte onde o sofrimento plasma o cárcere da delinquência, o deserto do desespero, o inferno da revolta ou o pântano da preguiça... Se tiveres amor, saberás, assim, cultivar o bem a cada instante para vencer o mal a cada hora... E perceberás, então, [...] que é preciso compreender e ajudar, perdoar e servir sempre, para que a glória do amor puro [...] nos erga o Espírito imperecível à benção da vida eterna.

5 CAPÍTULO 4 – A INTUIÇÃO E A RAZÃO NO ACEDER À ESPIRITUALIDADE: FACES DA FORMAÇÃO HUMANA

5.1 O pensamento de Röhr e a exclusividade da intuição

Cremos dever formular uma explanação acerca do pensamento röhriano que parta dos fundamentos de sua convicção de que a intuição é o recurso exclusivo – e incompleto – de acesso à dimensão espiritual, que ressalte os aspectos rechaçados neste aceder, que delineie como ele considera o intuir, e que distinga as implicações pedagógicas e as possibilidades para a formação humana daí decorrentes. Por isso, denominamos os itens que compõem esta abordagem do modo como o encontramos abaixo. Vamos nos utilizar, nesta aproximação, tanto dos textos a que já fizemos referência (no cap. 2) quanto da segunda entrevista que nos foi concedida pelo autor, entrevista esta voltada especificamente às questões aqui desenvolvidas (e que se encontra reproduzida ao final deste trabalho, como anexo). Gostaríamos de lembrar, desde logo, que, na concepção multidimensional de Röhr, a intuição é uma função da dimensão mental, fronteira à dimensão espiritual. Também, que a singularidade que a caracteriza e a que ela se refere (e não sua universalidade) é considerada um aspecto positivo e favorável à liberdade e à transcendência; portanto, à espiritualidade. Por fim, que esta é inexprimível: “a dimensão espiritual é o indizível” (RÖHR, 2013a, p. 86).

5.1.1 Existência, autenticidade do sujeito e cifras da transcendência

Recordamos, inicialmente, que o pensamento röhriano acerca da Educação e Espiritualidade funda-se, de modo inequívoco, na periechontologia de Jaspers, a qual enunciamos no segundo capítulo – isto sem desconsiderar a influências das filosofias de Buber e Bergson. Compõe esta vertente central da filosofia jasperiana a noção de cifras da transcendência, que desenvolveremos abaixo, em conexão com a perspectiva existencial, que lhe é indissociável. E o faremos porque ela sustenta o esteio da autenticidade, inalienável à vivência da espiritualidade, segundo Röhr, e dado que nela é evidenciada a intuição.

Introduzindo a referida abordagem pela questão da autenticidade do sujeito, encontramos Röhr anunciando uma noção de sujeito que é tributária do conceito de “duração interior”, de Bergson. Sobre este conceito, Röhr (2013a) afirma que a proposta de Bergson

rejeita os extremos da exclusividade da mudança e da permanência [da realidade]. Não busca a permanência num mundo à parte [como em Platão], nem na parte da consciência que é igual em todos [como em Kant]. Pensa na duração que caracteriza a pessoa individualmente, uma duração que não pode ser derivada de uma unidade suposta dos seres humanos, que, se existe,

precisa ser encontrada a partir da multiplicidade das durações encontradas nos indivíduos. Em outras palavras, precisa ser encontrada, de início, em cada indivíduo e, em consequência, pelos mesmos individualmente (p. 80).

Com isso, Röhr (2013a) considera que há mudanças inegáveis e frequentes nas realidades de nossas dimensões básicas imanentes mas, há algo que permanece e transcende à imanência, fazendo parte da dimensão espiritual. Isto que permanece, não pode ser alcançado por completo, resultando, as aproximações que o reivindicam, em um “caleidoscópio de intuições sobre o que somos [o que permanece]” (p. 81). Por isso, “só no decorrer de uma busca sincera, perseverante e cuidadosa começam a se delinear os traços mais significativos que nos identificam” (p. 81). Entretanto, “não se trata de um processo de criação ou construção do eu. Em vez de uma dinâmica de construção-desconstrução-reconstrução, [...] temos a tarefa de encontrar o que está presente em nós desde sempre” (pp. 81-82). Com efeito, Röhr anuncia a noção de sujeito sob a qual alberga o seu pensamento no tocante à Educação e Espiritualidade e ao desenvolvimento da compreensão em torno da intuição:

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

Acreditamos que fica claro, nesta definição do sujeito, a filiação à periechontologia de Jaspers e a conotação em relação ao conceito de duração interior, de Bergson, bem como a sua interligação com outras filosofias, como a de Buber. Mas, podemos perguntar, o que acontece para que haja esse “desvelamento contínuo” da autenticidade do sujeito, do que lhe é apresentado de modo único e completo pelo Absoluto? Onde se aplica a responsabilidade, a vigilância que o sujeito decide exercer para tal finalidade? A resposta de Röhr apoia-se na noção de cifras da transcendência, de Jaspers. Neste sentido, retomamos a alusão, anteriormente apresentada, de que o ser humano – empenhado, em todos os seus modos de ser, pela razão abrangente e articulado com os outros modos de ser, igualmente mobilizados pela *Vernunft* – coincide consigo mesmo, não de modo aleatório, sem referência válida, mas frente à transcendência, “que na visão de Jaspers não se revela diretamente para o ser humano, mas em forma de cifras da transcendência, diante das quais o homem pode perceber um apelo incondicional advindo de sua própria autenticidade” (RÖHR, 2013a, p. 295).

As cifras da transcendência ocorrem na linguagem existencial, a que liga os “modos

do abrangente” (o ser), e envolve, inequivocamente, comprometimento pessoal. A captação desta comunicação entre os modos do abrangente não se dá de forma direta, mas através de cifras que falam, assim, da transcendência à existência, mediando o transcendente e o imanente no ser humano (RÖHR, 2003). As cifras podem se tornar uma realidade espiritual que possibilita a tomada de decisão existencial. Enfim, “a transcendência revela-se em forma de ‘cifras’ [...], 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” (RÖHR, 2011b, p. 62). De acordo com a resposta à primeira pergunta da segunda entrevista, Röhr esclarece como Jaspers constitui a noção de cifras da transcendência: ele considera a capacidade humana de transcender ao que é empírica e racionalmente evidente, tendo a Humanidade, assim, gerado imagens, pensamentos, símbolos sobre o indizível; isso são as cifras da transcendência. Ao distanciarmo-nos das “nossas” cifras, perdemo-nos a nós mesmos.

5.1.2 A imprescindibilidade da transcendência e a precaução quanto aos dogmatismos anti-integrativos: limite da razão

Acrescentamos, ao que supomos ser as bases da compreensão röhriana em relação à intuição e ao seu papel no âmbito do vínculo conceitual entre a realidade espiritual e a formação humana, a questão da imprescindibilidade da consideração da transcendência, como, aliás, já ficou destacado alhures, inclusive por ocasião do confronto entre as diferentes perspectivas de tratamento do mencionado vínculo conceitual. Recuperando algumas alusões a respeito desta imprescindibilidade, afirmamos, anteriormente, que, de acordo com o pensamento de Röhr, a atração que a transcendência exerce em nós, motivando a nossa existencialidade, tem a possibilidade de levar-nos a alcançar uma unidade para a qual contribuem todas as dimensões imanentes, de modo a garantir o êxito do empreendimento que é o encontro com o sentido da vida. Com isso, a meta da educação integral, que inclui a espiritualidade, coincide com a busca pelo sentido da vida; é um empreendimento multidimensional imanente que é atraído e abre-se à transcendência através dos recursos da existencialidade.

Igualmente, agrupamos algumas aproximações relativas à liberdade. O valor espiritual

desta categoria ético-metafísica, nesse condão, só pode ser afirmado quando reconhecida a sua transcendência em relação às possibilidades intelectivas da dimensão mental. A liberdade é considerada uma dádiva da transcendência quando evolvemos em nossa existencialidade. Isso porque é a transcendência a origem do sentido da vida, que é desvelado e vinculado somente na liberdade, ao tornar possível a sua localização na esfera espiritual com a existência colocada, mediante cifras, na presença da transcendência. Portanto, a liberdade nos é “presenteada” pela transcendência ao buscarmos a autenticidade existencial. A responsabilidade que é cobrada na *liberdade positiva* coloca-se na origem da própria liberdade, que é a transcendência, de onde não provém uma ameaça objetiva às nossas decisões – como na *liberdade negativa* – mas uma probabilidade cifrada do sentido da vida, com o qual é possível coincidirmos (conforme tratamos no cap. 2).

Entretantes, a transcendência não é postulada senão em uma perspectiva de integralidade; portanto, qualquer tratamento isolacionista que lhe seja dado, ou qualquer consideração exclusivista ou hegemônica são considerados, por Röhr, beligerantes em relação à legitimidade espiritual e formacional. Por isso, ele formula e enfatiza uma série de precauções no tocante às influências com que os vários dogmatismos podem fraudar a integridade da vivência espiritual e formativa, como quando alude à frequência com que as religiões fixam dogmatismos em referência ao transcendente, e as ciências o fazem em relação ao imanente. As religiões, em geral, conforme resposta oferecida à primeira pergunta da segunda entrevista, firmam um conhecimento considerado seguro em relação ao transcendente – especificamente em relação a Deus – sendo, na maioria das vezes, afirmada a sua racionalidade, e, assim, dogmatizam o transcendente. Segundo Röhr, embora a integralidade não possa ser dispensada, isto não indica que o alcance de cada dimensão básica possa ser obtido satisfatoriamente por qualquer uma das outras dimensões. Portanto, o transcendente, típico da dimensão espiritual, não pode ser objeto de “certezas” (dogmáticas) oriundas da atividade mental. Como a razão foi alçada à condição de “deus” na cultura ocidental, desde o advento da modernidade – ressalvada a sua crise na contemporaneidade – afirmar algo como baseado na razão gera padrões que se nos impõem, segregando os espaços do “certo”, dos direitos, constringendo adesões que não se justificam de modo algum, sob o ponto de vista da vivência espiritual e de uma proposta formativa. Equivalentemente, o fazer dogmático de caráter científico, restringindo-nos à “certeza” da exclusividade ou da preponderância do imanente.

Continuando na segunda entrevista a que nos referimos, vamos encontrar Röhr, em

resposta à segunda pergunta que formulamos, alegando os motivos pelos quais ele sinaliza os limites da razão quando se está lidando com a espiritualidade. A razão, estritamente considerada (*Verstand*), não têm a capacidade de gerar comprometimento existencial – portanto, de propiciar o alcance, mesmo relativo, da espiritualidade – cabendo esta possibilidade à intuição. Para a transcendência, não existe nenhum caminho sem razão (como sem qualquer dos atributos das dimensões básicas), mas não existe um caminho da razão.

Ultimando esta questão do limite da razão no campo da vivência espiritual e, conseqüentemente, na esfera educativa, destacamos o cotejo que Röhr (2011b) faz entre intuição e razão na obtenção da certeza quanto à nossa própria identidade:

As certezas sobre a própria identidade não são de natureza racional, mas intuitiva. Por isso chamo essa dimensão também de intuitivo-espiritual. Trata-se, na nossa posição, não de um intuicionismo que se opõe à razão com uma atitude irracional. A intuição é considerada uma fonte de saber suprarracional que, sem desprezar a racionalidade no seu âmbito próprio de atuação, auxilia-nos nas questões onde a própria razão se revela insuficiente por princípio. E mais ainda, aquilo que se ganha em termos de certeza no âmbito que vai além da racionalidade, perde-se em termos de generalização. A certeza intuitiva vale para mim. Ela se torna válida para outra pessoa somente no momento em que esta também se compromete, por intuição própria, com a mesma certeza. Encontramos, nesse fato, um dos critérios mais importantes que distingue uma convicção baseada na espiritualidade, das demais. Ela tem verdade para mim e não permite a imposição aos outros. Sabendo do esforço, da luta e das dificuldades encontradas para chegar a uma convicção própria, não é de se esperar que ela se deixe ‘transportar’ para outras pessoas sem sofrer a perda do sentido mais íntimo. Verdades identicamente comunicáveis não são de natureza espiritual, mas mental [racional]. [...] Ir pelo caminho da busca espiritual via certezas intuitivas, portanto, não é uma maneira de chegar seguramente a um consenso sobre as questões espirituais. Para alcançar consensos podemos nos servir das teorias filosóficas que indicam maneiras de conciliar, até certo ponto, posições e interesses diversos (pp. 64-65).

Portanto, a certeza que a razão proporciona, de tendência universal e comunicável discursivamente, não é a certeza possível e legítima à espiritualidade. O tipo de certeza cabível à experiência espiritual não pode deixar de ter a mesma qualidade que ela: é única. A certeza racional inclina-se ao consenso e, por isso, é expropriada da singularidade de sentido; esta, por sua vez, é uma característica inexpugnável da espiritualidade.

5.1.3 A intuição e o aceder mental à inefável dimensão espiritual

Ao assenhorearmo-nos do pensamento de Röhr no campo da Educação e

Espiritualidade, sempre se faz necessário considerarmos o referencial de que a dimensão espiritual se constitui em um acervo de princípios éticos e metafísicos motivados pela transcendência, ou seja, de valores a serem agraciados em nossa experiência, vivenciados com fé filosófica – mediante um comprometimento incondicional – e acedidos intuitivamente; também, que se encontram “prontos”, sem necessidade de serem desenvolvidos, conforme resposta à quarta questão da segunda entrevista concedida pelo autor. Por isso, “a intuição se caracteriza por sua capacidade de perceber certezas das quais estamos seguros, mas que não encontram sustento, em última instância, no discurso racional” (RÖHR, 2013a, p. 43), o qual – segundo a sua concepção, conforme vimos – só pode referir-se ao imanente, pois está encapsulado no dualismo sujeito-objeto. Como aparato para aceder à inefável dimensão espiritual, desfrutamos apenas do recurso mental da intuição, “o *órganon* do qual dispomos para entrar em ‘contato’ com a realidade espiritual” (p. 34). Röhr vai ainda mais longe ao tratar do papel da intuição. Sopesando o caráter central que a integralidade possui em seu pensamento sobre Educação e Espiritualidade, encontramos-lo afirmando que, dentre as suas concepções exaradas no respectivo texto, um lado dos mais preñes de pretensão é o de indicar “a própria intuição como uma das instâncias decisivas na construção de uma visão mais integral do ser humano” (RÖHR, 2000, p. 126), aspecto que veremos desenvolvido no próximo item.

Buscando caracterizar adequadamente a intuição no contexto do seu pensamento, Röhr (2000, p. 138) distingue-a da criatividade, nos seguintes termos:

Estamos trabalhando, nas nossas investigações mais amplas, não apenas com o binômio razão e intuição. Incluímos ainda, no âmbito das capacidades mentais, a criatividade. Frequentemente se confunde criatividade com intuição. No caso da intuição trata-se, a nosso ver, de uma habilidade mental de captar um tipo de acontecimento original sem base em qualquer razão discursiva. Em outras palavras: na intuição chegamos à certeza de algo sem as mínimas condições de explicitar as últimas razões da intuição. Todos os argumentos possíveis a serem levantados não justificam a certeza. Compreendemos a criatividade como capacidade de organizar ou reorganizar de forma inédita componentes do nosso pensamento e/ou da realidade, podendo ou não incluir elementos novos captados pela intuição.

Desse modo, de acordo com este entendimento de Röhr, a razão afirma-se na condição de se alcançar a certeza de um conhecimento original, sendo possível explicitá-lo discursivamente; a intuição capta um acontecimento singular com certeza íntima, não sendo possível demonstrá-lo a outrem; a criatividade organiza ou reorganiza – de um modo novo – os elementos do conhecimento obtido via razão ou intuição. A intuição e a criatividade estariam incluídas em uma noção mais ampla de racionalidade (*Vernunft*). Aliás, o autor, em vários

momentos de sua obra, situa a intuição como uma capacidade mental, ao lado do intelecto.

Naturalmente, Röhr não desconhece os tratamentos que a polissêmica noção de intuição têm obtido na história do pensamento filosófico, e as controvérsias sobre a questão da sua distinção em relação à racionalidade no sentido restrito. Para fazer um corte nesta profusa trajetória, e assentar a sua compreensão no horizonte da formação humana, ele fixa duas referências filosóficas principais: Kant e Bergson. Quanto a Bergson, Röhr se apoia em suas elaborações para estabelecer os marcos do acesso intuitivo à dimensão espiritual; quanto a Kant, acentua o reducionismo que ele impõe à pertinência da intuição no conhecimento humano, servindo, este aspecto da filosofia kantiana, assim, de contraponto, conquanto tenha adesão a outra parcela desta filosofia, ao incorporar os limites deflagrados em relação à atividade estritamente racional. Neste sentido, em relação a Kant, Röhr afirma:

Talvez tenha sido o filósofo Immanuel Kant, importante expoente¹⁰⁸ da modernidade, que, dando ênfase nos seus estudos da razão e entendimento, despistou o mundo intelectual de uma maior atenção em relação à capacidade intuitiva do ser humano. Kant aceita a intuição somente enquanto ato de captação da realidade empírica, necessitando para a constituição de um conhecimento seguro e válido ainda as formas puras do entendimento. Mas não considera nas suas reflexões a possibilidade de uma intuição no âmbito do entendimento (*Verstand*) (2000, p. 126).

Kant não nega a possibilidade de haver intuição além da percepção dos sentidos, no próprio entendimento; mas é que não se poderia conceituar esse entendimento das coisas de forma imediata, pois, segundo ele, a discursividade é-lhe um caráter inalienável (RÖHR, 2013a).

Situando o corte bergsoniano na temática da intuição, Röhr (2000) propõe:

Foi principalmente Henri Bergson que, na virada do século¹⁰⁹, empenhou-se em demonstrar não só a possibilidade de uma intuição humana em nível mental, mas também a necessidade de reconhecer as capacidades intuitivas do homem como atividades fundamentais da mente ao lado do intelecto. Opondo-se às teorias deterministas da sua época, encontra na intuição a possibilidade de resgatar a *liberdade* na vida interior do ser humano. Mas a intuição humana não alcança só o interior do homem, expande-se à vida em geral e chega até ao universo material [...]. E mais ainda: o lado essencial de qualquer coisa só nos é acessível a partir da nossa intuição (p. 126) (grifo nosso).

Röhr enfatiza o papel único que a intuição desempenha, frente à razão, quando se fundamenta uma abordagem do ser humano baseada na liberdade. O fazer racional sempre busca constituir o transcendental (o universal) no e para o ser humano (neste aspecto Röhr segue Kant); jamais refere-se ao singular, ao exclusivo e inapreensível do humano e da

¹⁰⁸ Talvez, “expoente”.

¹⁰⁹ Virada do século XIX para o XX.

natureza; no uso da razão sempre abstraímos o que é fruto da liberdade, dissecamos a experiência, expurgando as singularidades, para anunciarmos o que é comum e apreensível. A intuição, ao contrário, capta o inefável, preservando a indeterminação da realidade, auscultando o trajeto da liberdade de modo a favorecer a existencialidade. Conforme concatenamos no capítulo em que dissertamos sobre o pensamento de Röhr (cap. 2), a existencialidade é uma referência central, pois ela motiva os aparatos de autonomia do ser, visando a sua autenticidade. Com a existencialidade, o ser humano coincide consigo mesmo, não de modo aleatório, sem referência válida, mas frente à transcendência, e integra em si mesmo uma unidade que realiza o sentido da vida. Como sabemos, para Röhr, a coincidência consigo mesmo frente à referência indispensável da transcendência é algo fundamental; a transcendência exerce uma atração sobre o ser humano em virtude de sua existencialidade. A vivência da existencialidade viabiliza e integralidade do ser. Por estas razões, Röhr considera a intuição como o único modo de acesso à dimensão espiritual, pois contempla “a liberdade na vida interior do ser humano”, propiciando a existencialidade – que é mobilizada pela transcendência – a integralidade e o alcance do sentido da vida.

Sobre a definição de intuição, Röhr assume o que é afirmado por Bergson: “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” (BERGSON *apud* RÖHR, 2013a, p. 65). Em seguida, enfatiza: “A principal característica [da intuição] encontra-se precisamente neste fato: entrar numa ligação direta com o objeto” (p. 66).

Tomando como evidente, a partir da filosofia de Bergson, que a intuição tanto pode ocorrer quanto a objetos ou eventos da realidade imanente como ao transcendente, Röhr (2013a) elucida:

Em relação ao transcendente, à dimensão espiritual, trata-se da única forma de acesso. Concordamos plenamente com Bergson que esse acesso via intuição não é possível em relação à totalidade, nem do empírico e muito menos em relação à dimensão espiritual. Intuímos realidades individuais e parciais. As visões do todo são resultado de uma atividade da nossa razão, que faz de uma parte o todo, baseada no desejo de conhecer o todo e, com isso, dominá-lo. Aqui se encontra o gérmen de qualquer dogmatismo (p. 72).

Eis a tese fundamental de Röhr: a exclusividade da intuição como única forma de acesso à dimensão espiritual. São sublinhadas a parcialidade e a individualidade do que é alcançado neste vislumbre intuitivo. Este duplo caráter das realidades espirituais acedidas é antagônico, segundo o autor, à razão, pois esta, necessariamente, sempre é motivada pelos

valores da totalidade e da universalidade.

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

Nesta perspectiva, denotamos os aspectos do “sentido da vida” – que o aceder à espiritualidade propicia; das “cifras do transcendente” – pois os “vislumbres” ocorrem na “realidade vivenciada concretamente”, no “tempo e no espaço”, mas vão além disso; e, da “integralidade” – ao ser afirmado o encontro e a confirmação sucessivos “no conjunto das dimensões”.

Intuir algo da dimensão espiritual, por isso, tem relevância para quem o intui e não pode ser imposto aos outros. [...] Quem percebe o comprometimento que advém de um vislumbre da realidade espiritual sabe perfeitamente que esse não pode ser o mesmo para a pessoa que não passou por uma experiência semelhante. A intuição é intransferível. O comprometimento é individual, mas nem por isso individualista, egoísta ou egocêntrico (p. 73).

Aqui, são evidenciadas a relevância e a singularidade da parcela da dimensão espiritual tangida pela intuição (mediante a comunicação existencial, onde se manifestam as cifras da transcendência). E, por isso, o gênero individual deste “comprometimento agraciado”; conseqüentemente, o apreço pela autenticidade em todos, que é um aspecto fulcral quando se quer estender esta compreensão sobre a espiritualidade à esfera formativa, como vamos abordar abaixo.

5.1.4 O fenômeno da intuição, os possíveis percursos pedagógicos e a formação humana

Antes de tudo, cremos ser elucidativo iniciar esta abordagem com a afirmativa de Röhr, em resposta à terceira questão da segunda entrevista, de que existe algo que poderia ser chamado de um processo educativo que venha a favorecer a intuição. Chamar a atenção à criança de que a intuição existe nela, que ela pode obter informações importantes por essa via, que pode aprender a identificar em que momento uma intuição é mais ou menos segura. Isto é um processo que está sendo negligenciado na formação, até desprestigiado e, às vezes,

combatido. É uma lacuna que favoreceria a realização de uma educação, de fato, em caráter integral, como ele se refere em conclusão à exposição sobre esta noção:

Aceitando a ideia regulativa da integralidade do ser humano, encontramos uma lacuna a ser preenchida, lacuna esta que, pelo menos na compreensão de Bergson, não permite que o homem se perca nas suas abstrações inerentes à atividade do seu intelecto, não faz do homem um ser compartimentável, não permite que uma parte se sobreponha às outras. Nesse sentido, a faculdade da intuição também pode ser considerada uma contribuição à ideia do homem integral, não enquanto conceito abstrato e único para todos, mas baseando a inteireza da pessoa na sua unicidade, na sua origem que é constitutiva para ‘todas as ondulações do real’ [expressão de Bergson] dela e sua relação com as do seu exterior (RÖHR, 2000, p. 133).

Gostaríamos, também, de retomar um aspecto sobre o qual dissertamos antes, quando afirmamos que, de acordo com o pensamento röhriano, a formação humana de cunho existencial-espiritual ocorre, como demonstrado acima, por dentro da integralidade, concitando o ser humano simultaneamente aos processos de humanização e hominização – anteriormente delimitados – o que exige tanto a inseminação dos valores das dimensões mais sutis – desde a dimensão espiritual – por entre as dimensões mais densas (processo de humanização), quanto a incorporação e a integração sucessiva das bases sustentadoras da existência, a partir da dimensão física (processo de hominização). Com isso, adquirem pertinência existencial e formativa tanto as condições transcendentais quanto as condições imanentes da experiência humana.

Sem embargo, Röhr (2000) elenca um conjunto de reflexões pedagógicas desencadeadas a partir das retromencionadas considerações sobre a intuição e a sua atividade voltada ao encontro com o sentido da vida, tangendo a dimensão espiritual. Com efeito, ele não deixa de fazê-lo sem firmar a condição inicial e preliminar destas reflexões.

Em primeiro lugar, não seria adequado às considerações apresentadas, imaginar uma nova disciplina pedagógica, uma educação da intuição, da mesma forma como conhecemos a educação musical, artística, física, matemática, literária. Não se trata de uma atividade que está direcionada para uma parte só da nossa realidade. Não há objeto privilegiado nem excluído no âmbito da intuição, a não ser que ela sempre também é intuição de nós mesmos. Por isso, não podemos pensar que se trata de uma tarefa educacional, podendo ser resolvida numa atividade à parte, dedicada exclusivamente à capacidade intuitiva (pp. 133-134).

Esta posição – não fragmentadora – da plausível experiência educativa da intuição coincide com a disposição integrativa da proposta formativa röhriana, e não poderia deixar de ser assim. Por um lado, a intuição é assumida como uma faculdade que a tudo se refere em nossa realidade; por outro, a sua abertura à espiritualidade não poderia ser frustrada, em uma perspectiva pedagógica, ao desarticular a presença integral de todas as dimensões imanentes

neste movimento intuitivo. Por conseguinte, a intuição “teria de ser contemplada por dentro das mais variadas áreas de atuação pedagógica” (p. 134) Ademais, Röhr adverte que a incorporação da intuição na esfera educacional não poderia implicar em “um novo reducionismo, uma supremacia da intuição na educação” (p. 134). Em consonância com Bergson, infere que a questão da sua introdução no referido campo se reduz à investigação das possibilidades de inserção junto às “demais atividades mentais, emocionais e sensoriais que as variadas práticas educativas envolvem” (p. 134). O procedimento seria submetê-las (estas práticas educativas) a uma avaliação “no sentido: até que ponto esses conhecimentos e práticas permitem ou não o desenvolvimento das capacidades intuitivas dos nossos educandos” (p. 134).

O impasse que se estabelece é o de como, “no nosso mundo técnico” (p. 143), onde não podemos fazer a intuição acontecer como estamos acostumados (mediante procedimentos reflexivos), garantir que ela possa ocorrer sem passar despercebida, sendo efetivamente incluída nas vivências pedagógicas.

A questão pedagógica, portanto, é como captar o surgimento de intuições no educando. Como em todas as demais questões pedagógicas, estamos levados, em última instância, à problemática da educação do educador (p. 143).

A questão recai para a verificação da experiência do educador com a sua própria intuição, a frequência do contato “com a sua duração interior e da vida em geral” (p. 134). Caso haja a possibilidade de o educador detectar e fomentar a vivência intuitiva em seus educandos, “resta saber qual a atitude pedagógica adequada que se deve assumir nessa ocasião” (p. 135). Tendo formulado a questão, Röhr (2000) mesmo responde:

Primeiramente, o educador não pode se considerar instância avaliadora nem da qualidade nem do ‘conteúdo’ da intuição do seu educando. Mas ele tem de ser, sim, a pessoa que mantém o próprio educando na inquietude diante da sua intuição. A certeza só vem a partir da volta contínua à mesma fonte que a revelou. Esse processo precisa, ao mesmo tempo, de insistência na busca dessa certeza como uma postura crítica diante dela [...]. Conhecer as características de uma intuição e compará-las com a própria experiência seria o necessário complemento. Isso principalmente quando a nossa razão nos leva à tentação de transformar as nossas intuições em conceitos universais (p. 135).

Como remate de sua reflexão sobre a pertinência do estímulo à intuição nas atividades educacionais, e considerando a noção de “duração interior”, que lhe é inerente, e a perspectiva de abertura à dimensão espiritual, com encontro do singular sentido da vida, Röhr (2000) delinea: a “Educação da intuição, nesse sentido, seria um acompanhamento em que o educando aprende a se ligar com a sua própria vida interior para perceber, a partir dela

também, a realidade externa na sua dimensão aberta à intuição” (p. 135).

5.2 O Pensamento Espírita e a incumbência da razão

Acreditamos que um percurso argumentativo adequado ao esclarecimento da noção de razão no discurso espírita, e do seu significado em relação ao aceder à espiritualidade, com foco formativo, seja aquele que inclua, no contexto deste trabalho, um aprofundamento da compreensão sobre a diretriz espiritual inerente ao potencial racional e, vinculativamente, a retomada de aspectos anteriormente apresentados, de modo a encadear a reflexão, visando fazer emergir e rematar a função racional, desde a perspectiva do seu advento até a sua

influência na formação de um anteparo pedagógico crível à formação humana que inclua a espiritualidade. Por conseguinte, procuraremos, inicialmente, aprofundar a compreensão espírita sobre a incumbência espiritual da razão para, em seguida, retomar alguns aspectos que mencionamos ao longo do capítulo anterior, pretendendo sustentar uma coerência entre ambas as partes e fomentar a elucidação deste que é o fanal conclusivo do nosso trabalho.

Antes, porém, cremos ser necessário afiançar que o Espiritismo também dedica um papel significativo para a intuição neste grande processo a que nos referimos nesta pesquisa teórica. Retomando uma afirmativa que se encontra no capítulo anterior – e não nos dedicando a estender esta abordagem, para não esvaziarmos o foco que nos cabe – reconhecemos que a função intuitiva se apresenta como uma das conquistas mais elevadas do ser inteligente em sua faina evolutiva. Ao dissertarmos sobre o “conhecimento de si”, e destacarmos a necessidade, para este anelo, de um levantamento do patrimônio psíquico que configura a mente, citamos uma noção de psiquismo que é a referência para o sentido em que tomamos este termo: “Da insensibilidade inicial à percepção primária, dessa à sensibilidade, ao instinto, à razão, em escala ascendente, o psiquismo evolve, passando à intuição, e atingindo níveis elevados de interação com a Mente Cósmica” (ÂNGELIS, 2002, p. 272). Em virtude desta afirmativa, vê-se que, de acordo com o pensamento espírita, a intuição não apenas é uma proeza do ser inteligente, mas colima, psiquicamente, todo o arcabouço que parte da insensibilidade e alcança a razão, logrando uma condição inaudita de interação com a Mente Cósmica, o que, certamente, atribui a ela não apenas o ensejo de uma abertura, mas o de uma integração espiritual relevante. Entretanto, o nosso objetivo, neste trabalho, é o de explorarmos a índole espiritual ínsita à função racional, de acordo com os textos espíritas, e isso é o que buscaremos fazer.

Consideramos ter ficado explícito, no capítulo anterior, o quanto é valorizado o papel da razão no conjunto das concepções espíritas e, especificamente, no aceder do ser à sua espiritualidade. Desde o caráter do advento do Espiritismo, passando pelos seus pressupostos, pelos seus princípios doutrinários, pela incorporação da Ciência e da Filosofia como saberes e fazeres pertinentes ao humano, pelas características da formação e da autoformação do ser inteligente, até aos fanais da moralidade e às perspectivas de um percurso pedagógico coerente, a razão é apresentada com uma incumbência central. Por isso, cabe-nos explicitar adequadamente a sua noção, como também delinear os sentidos que a vinculam à espiritualidade, facultando-lhe o acesso.

Áureo¹¹⁰ (1998), em seu livro “Universo e Vida”, toma a obra “A Razão”, do Professor Gilles-Gaston Granger, então da Faculdade de Filosofia de Rennes, como referência inicial para abordar a questão da Razão. Ao comentar a obra, Áureo considera que ela manifesta um cunho didático e uma inegável seriedade, asseverando o propósito do autor em realizar uma exposição sintética que incluísse: uma genealogia sumária da noção de razão, o seu contraste, provocado pelas atitudes do misticismo, do romantismo e do existencialismo, os traços marcantes do racionalismo da ciência contemporânea, a razão histórica e, por fim, uma avaliação da medida em que a razão permanece como uma das forças vivas da civilização e um dos elementos fundamentais do nosso destino. Então, expõe:

Assim realmente procedeu, mas acabou chegando a conclusões que se chocam claramente com as ideias que inicialmente defendeu. Enquanto afirmava, no início de seu trabalho, que ‘a razão se propõe não somente como uma técnica, ou como um fato, mas como um valor’ que se opunha ou se justapunha a outros valores, já na metade do livro viu-se obrigado a reconhecer que ‘a história das ideias demonstra uma evolução da razão’, para acabar escrevendo, exatamente na última página, estas palavras fulgurantes: - ‘Finalmente, verificamos que a razão, longe de ser uma forma definitivamente fixa do pensamento, é uma incessante conquista.’ [...] Tal afirmação [é uma] análise estruturada sobre as ideias do Racionalismo na História da Filosofia, de Platão a Marx; da Psico-Sociologia da Razão, de Mannheim a Piaget; e sobre as ideias de Bergson e de Brunshvicg, de Cassirer e de Chestov, de Pradines e de Sartre, de Aron, Cournot e Lefebvre. Cumpre-nos, porém, reconhecer que o conceito de evolução esposado por Granger é de natureza essencialmente histórica e sociológica, e portanto externa e superficial. Não atinge a essência da realidade, porque ignora a evolução do pensamento como função e consequência da evolução da mente que o gera, do ser espiritual que o produz (ÁUREO, 1998, pp. 52-53).

Podemos vislumbrar, neste destaque dado ao caráter evolutivo da razão, emanado da referida obra, e na acentuação ao limite histórico e sociológico que lhe é imposto, a diretriz que o ponto de vista espírita propõe: que a razão evolui à medida que o ser inteligente se aperfeiçoa, e que ela se desdobra em um manancial que faculta (não exclusivamente) a realização espiritual do ser. A questão do desenvolvimento da mente – que tratamos no capítulo anterior – aí também está colocada e situa o “corpo” manifestativo da razão. Entrementes, Áureo afirma que na “Filosofia Espírita a Razão aparece definida como capacidade de entender, de discernir, de escolher, de optar, de agir conscientemente e, portanto, de assumir responsabilidade – condição *sine qua non* de progresso espiritual” (p. 53). Verificamos, nesta noção, um arranjo de conceitos que remete aos aspectos que destacamos na abordagem da espiritualidade pela perspectiva espírita (cap. 3), e as implicações educacionais e pedagógicas deferentes, quais sejam: livre-arbítrio, consciência,

¹¹⁰ Espírito.

conhecimento de si, responsabilidade, dever, moralidade como diferenciação entre o bem e o mal, conduta. A razão, portanto, guarda a faculdade de propiciar o advento e o desenvolvimento destas características da formação espiritual, e se institui nelas. Ela fomenta o nosso “progresso espiritual”, ou seja, o alcance de nossa espiritualidade. Naturalmente, pode opor-se a ele também, quando desvirtuada de seu ímpeto integrativo, viciada pelas arbitrariedades do ego, conforme nos referimos anteriormente.

Gostaríamos de situar a compreensão em torno da razão, na obra kardequiana, retomando uma noção de inteligência que sintetizamos no capítulo anterior para, em seguida, defrontá-la com o instinto, como Kardec o faz em alguns momentos de sua obra. Então, afirmamos: a inteligência manifesta as capacidades de exteriorização, introspecção e relação (vontade, consciência e estabelecimento de relações); o ser inteligente (o espírito), conseqüentemente, é capaz de se exteriorizar, de olhar para si mesmo e de olhar para os outros, sendo receptivo, auto e mutuamente interativo. A inteligência, à vista disso, engloba a razão. Neste sentido, nas questões de 73 a 75-a de “O Livro dos Espíritos”, Kardec (2007) obtém a explicação de que o instinto é uma espécie de inteligência, não racional, que ele é uma modalidade de inteligência exemplar para a manutenção vital (como acentuamos antes) e, mais ainda, que, às vezes, ele é mais favorável à condução ao bem do que a razão, como se vê na seguinte questão (nº 75) (embora que, para ser classificada como bem, a atitude instintiva não prescindia do exame consciente por parte do ser autônomo, senão seria meramente amoral): “É correto dizer-se que as faculdades instintivas diminuem à medida que crescem as intelectuais? Não; o instinto também pode conduzir ao bem. Ele quase sempre nos guia e algumas vezes com mais segurança do que a razão. Nunca se engana” (p. 113). Compreendemos que não poderia deixar de ser assim, já que o instinto compõe, junto à própria razão e à intuição (acima referida) o acervo multifacetário e espiritual do ser, sendo, ao mesmo tempo, uma concessão divina e uma conquista ontológica legítima. Em outra obra (“A Gênese, os Milagres e as Predições segundo o Espiritismo”), Kardec (2013) afirma: “o instinto é um guia seguro, que nunca se engana; a inteligência, pelo simples fato de ser livre, está por vezes sujeita a errar” (p. 66). Porém, é necessário lembrarmos que o instinto também pode sofrer viciações, em virtude da incidência das mesmas arbitrariedades do ego. Desenvolveremos um pouco mais os aspectos retromencionados logo à diante. Antes, porém, verifiquemos as alegações apresentadas quanto aos motivos da falibilidade da razão.

Na questão 75-a de “O Livro dos Espíritos”, Kardec (2007) indaga: “Por que a razão nem sempre é um guia infalível?” (p. 113). A resposta que obtém: “Seria infalível se não

fosse falseada pela má-educação, pelo orgulho e pelo egoísmo [as arbitrariedades dos ego]. O instinto não raciocina; a razão permite a escolha e dá ao homem o livre-arbítrio” (p. 113). Também aí deparamos com a relação entre a razão e o livre-arbítrio – sendo aquela suporte deste – e, extensivamente, com os outros aspectos da aceder à espiritualidade que formulamos, no quadro das concepções espíritas, como a responsabilidade e o conhecimento de si. Em apoio a esta compreensão em torno da realização deficitária da razão, que afasta da luz espiritual, recobramos um trecho de uma citação que fizemos alhures, quando debatemos sobre os processos de espiritualização que são oferecidos às comunidades interessadas (cap. 3): “em face do surto da inteligência moderna, que embate na paralisia do sentimento, periclita a razão. O progresso material atordoa a alma do homem desatento” (XAVIER, 1977, p. 19). O declínio da diretriz espiritual inerente à razão ocorre insidiosamente nos tempos mais recentes, ao passo que a inteligência, mesmo sob o assédio das reflexões empírica e psíquica, é dicotomizada da jazida de valores proporcionados pelo alcance do sentimento moral (conforme também já tratamos) e, assim, expropriada de suas lúdicas finalidades, de seu “prumo valorativo”, limitando-se à proatividade voltada a artifícios e realizações de progresso material.

Do mesmo modo como a inteligência não prescinde do prumo valorativo e teleológico que o sentimento moral propicia (o “sentimento divino”, ao qual nos referimos ao abordarmos a questão da Religião na educação, deseducação e reeducação espiritual da Humanidade), a razão, para desenvolver-se favoravelmente à assunção da diretriz espiritual por parte do ser inteligente que lhe ausculta os alvites, reivindica defrontar-se com outros atributos que não apenas atraíam-lhe o arbítrio, mas que lhe facultem a formação e a transformação de sentidos que tendam à imortalidade (aspecto central à espiritualidade na concepção espírita), atributos como a fé. Esta dinâmica inerente ao progresso espiritual franqueado pela razão pode denotar uma aproximação ao vínculo entre esta e a transcendência. Sem embargo, no tocante a esse facear entre a razão e a fé, Allan Kardec (2015), ao dissertar sobre a assertiva bíblica da candeia sob o alqueire, a certa altura alude:

O que a prudência manda calar, momentaneamente, cedo ou tarde será descoberto, porque, chegados a certo grau de desenvolvimento, os homens procuram por si mesmos a luz viva; a obscuridade lhes pesa. Tendo-lhes Deus outorgado a inteligência para compreenderem e se guiarem por entre as coisas da Terra e do Céu [o imanente e o transcendente], eles querem raciocinar sobre sua fé. É então que não se deve pôr a candeia debaixo do alqueire, visto que, *sem a luz da razão, a fé se enfraquece* (p. 292) (grifos originais).

Ou seja, a “luz espiritual” que a razão – bem conduzida, ou seja, conduzida autônoma e vinculadamente ao dever consciencial – favorece, viceja no encontro entre o seu atributo e a abertura que a fé propicia; e esta esmaece, ou fenece, ao não ser cultivada e expandida sob o impacto altercador com que aquela a aborda. É por isso que, ao debater sobre a condição da fé inabalável em outro ponto da mesma obra (“O Evangelho segundo o Espiritismo”), Kardec (2015), afirma: “Fé inabalável é somente a que pode encarar a razão face a face, em todas as épocas da Humanidade” (p. 254). Vislumbramos, nesta assertiva, não uma oposição entre razão e fé, senão a necessidade e a possibilidade de uma integração entre ambas, uma mútua imprescindibilidade. Novamente, um lance do vínculo entre a razão e o transcendente.

Retornando a Áureo (1998) e à questão da relação entre o instinto e a razão, encontramos o autor citando uma outra obra para colimar a concatenação de fontes e aspectos que incidam na compreensão sobre o trânsito intelectual-arbitral-consciente-responsável a que o Espírito está submetido para o logro da perfeição em si. Esta outra obra é o livro “A Grande Síntese”, de autoria do espiritualista e escritor italiano Pietro Ubaldi (1886-1972), inspirado, conforme denominação dada por ele mesmo, por “Sua Voz”. Após explicar sobre as características do subconsciente e do consciente, de maneira praticamente idêntica ao que referenciamos antes (quando tratamos da questão da consciência), enfatizando o subconsciente como o acervo de “todos os produtos substanciais da vida” e a “estupenda presciência” do instinto, assevera:

No instinto, a sapiência está conquistada; já foi superada a fase de tentativas; já foi vencida a necessidade de recorrer a uma linha de lógica que, oferecendo diversas soluções, demonstra a fase insegura, incerta, em que entram em jogo os atos raciocinados, mas onde o instinto uma só via conhece, e a melhor. Se é certo que a razão cobre um campo muito mais extenso que o limitado campo do instinto [...], não é menos certo que, no seu campo, o instinto alcançou um grau de maturação mais avançado, expresso pela segurança dos seus atos, e um grau de perfeição ainda não atingido pela razão humana que, ao agir por tentativas, revela evidentes características de sua fase de formação. E, assim como o animal raciocina, porém rudimentarmente, no período da construção do seu instinto, a razão humana alcançará, quando a sua formação estiver completa, uma forma de instinto complexa, maravilhosa, que revelará a mais profunda sabedoria. No homem subsiste todo instinto animal, de que a razão não é mais do que continuação. Podeis agora compreender *que instinto e razão mais não são do que duas fases da consciência* (ÁUREO, 1998, pp. 54-55) (grifos originais).

Destarte, constatamos a noção de que a razão atende, progressivamente, ao mister do aperfeiçoamento do Espírito, facultando capacidade de discernimento, de experiência amadurecedora da inteligência, de escolha moral, de responsabilização, de fomento do Dever – também da confiança, da paciência, da justiça e do amor formativos – e de condução

ajuizada da consciência, restando recordar que, igualmente, mediatiza os recursos auspiciosos do superconsciente; enfim, a razão – ao facultar-nos todos estes dispositivos integrativos conosco mesmo e com tudo, e, ao mesmo tempo, a abertura à imortalidade – potencializa a nossa vivência espiritual, a espiritualidade em nós.

Desse modo, retornamos mais especificamente, conforme anunciamos no início deste item, a aspectos anteriormente tratados (por ocasião do cap. 3) e que podem obter nova luz sob a irradiação das assertivas sobre a diretriz espiritual da razão que conjugamos até aqui.

Volvendo ao cerne da questão da função espiritual da Religião conforme a compreensão espírita, André Luiz (XAVIER; VIEIRA, 1977), acentua a ocasião em que a responsabilidade foi apropriada à dimensão espiritual do ser humano, iluminando-lhe a consciência: “A centelha da razão convertera-se em chama divina” (p. 155). A partir da estrutura criteriosa da razão – a “centelha da razão”, que fora adquirida percucientemente, foi deflagrada a diretriz de responsabilidade – a “chama divina”. “A inteligência humana entendeu a grandeza do Universo e compreendeu a própria humildade, reconhecendo em suas entranhas a ideia inalienável de Deus” (p. 155). Este processo se desdobra continuamente. Desde então, um novo fluxo de entendimento, compreensão e reconhecimento conduz o ser humano a profundas transformações. Das “operações vulgares da nutrição e da reprodução, da vigília e do repouso, estímulos interiores, inelutáveis” (p. 155), trabalham-lhe o âmago do ser, incorporado, desde então, da riqueza do pensamento contínuo e do impositivo de atender ao próprio aperfeiçoamento espiritual, “plasmando-lhe o caráter e o senso moral, em que a intuição se amplia segundo as aquisições de conhecimento e em que a afetividade se converte em amor, com capacidade de sacrifício, atingindo a renúncia completa” (p. 155). A conformação do caráter e do senso moral e as “aquisições de conhecimento”, que propiciam a ampliação da intuição, são possíveis mediante a razão.

As modalidades científica, filosófica e religiosa de abordagem da vida – e, especificamente, dentre elas, a racionalidade em destaque nas duas primeiras – proporcionam uma adequada perícia autobiográfica, o que inclui mesmo a pertinência dos paradoxos que provocam, tomados como fatores inerentes à experiência humana. A Doutrina Espírita vincula as referidas modalidades às possibilidades providencialmente consistentes de busca da conformidade existencial e coletiva que, por sua vez, realiza a vivência espiritual.

Considerando que o fazer científico opera o trabalho da experimentação (a experiência conduzida com rigor, observação, análise, coerência e finalidade, fixada na alma humana de modo a amadurecê-la através do conhecimento) e irmana-se ao fazer filosófico – que

perscruta o sentido superior presente em todas as experiências – na aproximação à sabedoria, as experiências, assim tomadas (como fator de amadurecimento pelo conhecimento e inseminadas de sentido superior), voltam-se para a abertura e o convite à transcendência espiritual. A sabedoria integra-se ao amor, propiciando a sagração da alma humana em sua espiritualidade.

A consciência se harmoniza como o pontificado permanente e progressivo das qualidades nobres, edificadas na atualidade em que se manifeste, mediante o esforço e a vontade; pontificado suportado pelo somatório consolidado dos nossos impulsos e conquistas (no subconsciente) e empolgado das noções superiores que se nos constituem os ideais (no superconsciente). É um sempre presente, conformado pelo passado e vitalizado pelo futuro, tudo ínsito a nós mesmos. Por isso, o autoconhecimento, capitaneado pela consciência, constitui-se em um influxo sob a outorga da imortalidade, culminando no cerne da espiritualidade, ao dispor o ser inteligente à plenitude de seu passado, presente e futuro. A razão é um recurso fundamental ao autoconhecimento.

O conhecimento de si não prescinde de um levantamento do patrimônio psíquico que configura a mente, o ser inteligente. Ou seja, é imprescindível retomar as atitudes que singularizaram a jornada do ser até aquele momento, de modo a engendrar, pela consciência, os recursos necessários à transmutação para a imortalidade, em uma versão sem par da mente co-criadora que é cada um, no enalço da sua integração plena com a Mente Cósmica. Este inventário do espólio subconsciente, ou dos vetores que o sinalizam, é tão necessário ao conhecimento de si quanto as forças renovadoras oriundas da superconsciência, de modo que o ser coadune, harmoniosamente, o seu passado com o seu futuro, integrando-os no presente, que passa a contar com o interlúquio da imortalidade. O levantamento da herança psíquica é realizado, pela consciência, com os dotes da razão.

Referindo-nos, novamente, à narrativa da experiência em Ciência Universal, levada a cabo no exemplo fornecido à altura da aproximação à noção de autoconhecimento, a descrição remonta a alguns aspectos relacionados ao aceder à espiritualidade, dentre eles: a imantação ao saber-fazer divino (ou integração com a Mente Cósmica) através da razão, da lógica, da ciência, do conhecimento, o que carrega o ser a convicções tão supremas quanto integrativas, de modo que lhe atilam as potencialidades; nesta situação, ocorre a erupção da condição de responsabilidade, que tanto posiciona o ser na sua real puerícia quanto o imanta à sabedoria do Ser, que a tudo inclui.

O Dever alcança a sua significação para o ser humano sob os auspícios dos recursos da

razão, que lhe confere clareza e certeza, sem prejudicar a imanência-transcendência que lhe é característica, facultando a irradiação da Providência Divina na intimidade de si mesmo. O Dever é o fanal do mais completo sentido para a razão, é a plenitude de sua finalidade. Com o Dever, a razão cogita a integralidade do ser, superando a fragmentação cognitivo-existencial.

No tocante à noção de que a função educadora-espiritual do Espiritismo percorre, inequivocamente, a repetição e o esclarecimento da moral apresentada por Jesus, verificamos (KARDEC, 2007, pp. 403-405) que se anuncia a necessidade de tornar mais inteligível e acessível a verdade inerente à tradição cristã; também, que é preciso explicar e desenvolver as leis apontadas na revelação neotestamentária, “já que pouquíssimos são os que as compreendem e menos ainda os que as praticam” (p. 404). Que, igualmente, há o dever de desmascarar a hipocrisia e evitar o falseamento do sentido íntimo daquela revelação. “O ensino dos Espíritos deve ser claro e sem equívocos, de sorte que ninguém possa alegar ignorância e todos possam julgá-lo e apreciá-lo com a razão” (p. 404).

Por fim, nesse retomada, ao situarmos a justiça e o amor como um patrimônio marcante destinado às criaturas, verificamos que o Espiritismo concorda que “o Criador criou todas as criaturas para que todas as criaturas se engrandeçam. Para isso, sendo amor, repletou-lhes o caminho de bênçãos e luzes, e, sendo justiça, determinou possuísse cada um de nós vontade e razão” (XAVIER, 1992, p. 120). O critério da justiça distingue adequadamente sobre o certo e o errado, mas precisa da assistência do amor para erguer, quando alguém se encontra enredado no cipoal do erro ou sob a restrição de insuficiente experiência, educando-o com uma força amorosa, para que ele não seja aniquilado em suas possibilidades no bem. Afirma Emmanuel (2013): “Terás contigo a lógica, indicando-te os males, e o entendimento, inspirando-te o necessário socorro aos que lhes sofrem o assédio” (p. 203). Assim, o senso de justiça, com o auxílio da razão, responde pela “lógica moral”, que evita ou triunfa sobre os males; e o amor possibilita o “entendimento imortal”, que socorre, levando ao alcance da plenitude.

Rematamos esta abordagem sobre a pertinência de uma diretriz espiritual inerente à razão, no pensamento espírita, com a seguinte questão que foi apresentada a Emmanuel (XAVIER, 1986), e a respectiva resposta que este ofereceu, ressaltando os alvissareiros vínculos entre a razão e a espiritualidade:

203 – Como apreciar os racionalistas que se orgulham de suas realizações terrestres, nas quais pretendem encontrar valores finais e definitivos?
Quase sempre, os que se orgulham de alguma coisa caem no egoísmo isolacionista que os separa do plano universal, mas, os que amam o seu

esforço nas realizações alheias ou a continuidade sagrada das obras dos outros, na sua atividade própria, jamais conservam pretensões descabidas e nunca restringem sua esfera de evolução, porquanto as energias profundas da espiritualidade lhes santificam os esforços sinceros, conduzindo-os aos grandes feitos através dos elevados caminhos da inspiração (p. 122).

A inspiração também se viabiliza através do uso despretenso da razão. O impulso brilhante e oportuno que ela possibilita é pertinente ao sentido da vida, favorecendo o esforço racional com grandes feitos, que são compartilhados. Sobre a inspiração, Pascal (Espírito), em um ensaio sobre a verdade, na Revista Espírita de maio de 1865, ao elencá-la junto à reflexão e à revelação, exara:

A inspiração é a influência dos Espíritos [...] que se misturam mais ou menos às vossas próprias reflexões [pensamentos próprios, inclusive os racionais] para vos compelir ao progresso; é a intromissão do melhor na insuficiência da passagem, uma força nova que se junta a uma força adquirida, para vos levar mais longe que o presente, a prova irrecusável de uma causa oculta que vos impulsiona para frente (KARDEC, 2004c, pp. 210-211).

Assim, a razão faculta o necessário esteio inclusive para a inspiração, pois, no interior da capacidade reflexiva, fomenta os recursos que estabelecem o interlôquio através do qual ela (a inspiração) e a revelação interagem para a ampliação da espiritualidade.

5.3 Encontro e Aproximação: a intuição e a razão no aceder formativo à espiritualidade

Parece ficar claro que, a princípio, as duas posições sobre a atuação da dimensão espiritual e sua acessibilidade – a posição de Röhr, que enfatiza a inapreensibilidade da dimensão transcendente, sua completude e atuação plena, com fragmentária consciência, mediante a intuição, e a posição espírita, que denota o seu alcance com a assistência da razão (não exclusivamente), a gradatividade de sua realização e a progressividade da consciência a seu respeito – são inconciliáveis. Não é nossa proposta congruar as duas abordagens, senão

delineá-las adequadamente, tarefa que, acreditamos, a esta altura, realizamos de modo conveniente. Mas, como etapa conclusiva deste trabalho, procuraremos ensaiar algumas reflexões motivadas por um vislumbre de sinergia entre a intuição e a razão no aceder formativo à espiritualidade.

Pretendemos abordar a problemática dessa eventual interação entre a intuição e a razão, no aceder formativo à espiritualidade, inicialmente recuperando uma parte da resposta de Röhr à quarta questão que lhe apresentamos na segunda entrevista. Nela, Röhr compõe a sua argumentação a partir do pressuposto da distinção entre as dimensões imanentes e a transcendente (espiritual), conforme já nos referimos ao longo de toda a aproximação ao seu pensamento. Propõe, como indicado no primeiro item deste capítulo, que os valores ético-metafísicos, que constituem a dimensão espiritual, estão prontos e perfeitos em cada pessoa, não se justificando um “instrumento” para mediar a atuação espiritual. “A dimensão espiritual atua cem por cento, sempre”. Mas, as outras dimensões (imanentes) bloqueiam esta atuação; não obstante, ela (a dimensão espiritual) não deixa de atuar. Portanto, a dimensão espiritual não precisa ser provocada, “cutucada”, sendo necessário, por outro lado, retirarmos os “entulhos” com que as nossas dimensões imanentes bloqueiam a sua atividade. Conseqüentemente, a intuição é somente a tentativa de termos acesso ao espiritual (termos consciência de sua atuação). Nada é criado na espiritualidade. Resta-nos: ou fomentar os mais funcionais bloqueios, ou realizarmos o árduo trabalho de “limpar os canais” para uma livre e consciente atuação da dimensão espiritual em nós. Röhr reconhece que a razão tanto pode consolidar os bloqueios quanto dissolvê-los, mas que só a intuição pode “perceber” a atuação espiritual.

Nesta perspectiva, a razão seria incapaz de sustentar a percepção e, principalmente, a adesão aos valores espirituais ético-metafísicos, pois está submetida à imanência dicotômica entre sujeito e objeto, sendo o ápice desta condição cognitiva, na qual a abrangência integradora, presentificadora – característica da dimensão espiritual – é inalcançável. A razão padece, ainda, junto às outras dimensões imanentes, da tendência de bloquear a atuação da dimensão espiritual, e a sua consciência. Mas, perguntamos, apenas a intuição, dentre os outros recursos mentais, não padeceria destas constrictões? As demais funções imanentes não poderiam ser empenhadas na integração espiritual do ser, como é defendido para a intuição?

Retomamos a noção de intuição em que Röhr (2013a) se apoia, tributária de Bergson, para lançarmos um “olhar” que, talvez, possa nos levar à estipulação de um vínculo entre as expressões intuitivo-compromissivo-inexprimível-únicas (Röhr) e racional-incumbitivo-autoformativo-morais (Doutrina Espírita). Trata-se da seguinte afirmativa: “Intuição significa

[...] primeiramente consciência, mas consciência imediata, visão que quase não se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo coincidência” (BERGSON, *apud* RÖHR, 2013a, p. 66). Logo em seguida, Röhr aduz: “Nessa *imediatez*, a intuição distingue-se do nosso pensar discursivo” (p. 66) (grifo nosso). Ora, no significado central de intuição¹¹¹ enunciado, encontramos os termos “consciência”, “objeto” e “conhecimento”. Em seguida, Röhr acentua a noção de “imediatez”. Ao que nos parece, a distinção entre a intuição e a razão opera-se quanto à proximidade entre o sujeito e o objeto e ao grau de consciência, ou seja, à expressão de conhecimento. Tanto é que a nota reveladora desta distinção é a imediatez de uma (a intuição) e, conseqüentemente, a não imediatez da outra (a razão). Se, no pensamento röhriano, a intuição pode ter uma certa consciência, algum conhecimento (funções da dimensão mental), pode gerar uma experiência ou uma vivência da atuação da dimensão espiritual, por que a razão – participe das mesmas funções mentais genéricas – não poderia? Provavelmente, Röhr diria que a originalidade da atuação espiritual e a autenticidade da adesão comprometida aos seus valores não são possíveis na experiência racional, haja vista as características transcendentais que a conformam.

Por outro lado, para o pensamento espírita, a razão exerce esta possibilidade, pois ela inclui, conforme já afirmamos, uma diretriz de ordem espiritual. Recuperando a noção de razão que anunciamos à Doutrina Espírita (no item anterior), encontramos: ela é a capacidade de entender, de discernir, de escolher, de optar, de agir conscientemente e, portanto, de assumir responsabilidade – condição de progresso espiritual. Embora, nesta acepção, a razão submetam-nos, ainda, a um certo afastamento em relação ao que é discernido, escolhido, conscientizado, há uma abertura para a finalidade inerente ao espiritual, em virtude do empenho que é característico ao ímpeto racional, e para a autenticidade de sua realização, sustentada pela progressividade com que se atualiza. Lembramos que, no entendimento da Doutrina Espírita, não apenas à razão é resguardada uma diretriz de realização espiritual, como ela não se encontra isolada das demais funções/experiências do ser, senão articulada com todas elas, inclusive, inseminada por um denodado “prumo valorativo”, conforme nos referimos. Este “prumo valorativo” – sentimento moral – atrai o uso da razão para o alcance da sabedoria; esta, por sua vez, articulada às forças da sensibilidade, integra o ser em sua espiritualidade.

Por fim, podemos compreender que, pedagogicamente, o pensamento da Doutrina

¹¹¹ Não articularemos aqui as certamente extensivas relações entre as noções de intuição e razão nas fontes filosóficas que tangem estes conceitos, por reconhecermos como desmesurados o espaço e o fôlego dissertativos que exigiriam. Preferimos cuidar destes termos, adequadamente, no interior dos pensamentos röhriano e espírita, que são o nosso foco neste trabalho.

Espírita assevera, para o ser em formação, uma expectativa maior de aproximação contínua à sua espiritualidade, baseada em uma perspectiva autoformativa, alavancada pela atuação do que dissertamos sob denominações que indicam uma ação providencial. O pensamento de Röhr, por outro lado, acentua, também para o ser em formação, uma perspectiva de ruptura com o *status* vivencial em que ele se reconheça, de modo a encontrar a própria fé (filosófica) no que venha a identificar como sendo o que não pode deixar de ser sem abandonar a sua autenticidade. Em ambas as concepções, revela-se uma denodada importância concedida à responsabilidade. Não obstante, no Espiritismo, a responsabilidade faculta a adesão a um programa de perfeição; em Röhr, há uma incidência maior sobre a responsabilidade do indivíduo acerca do que ele acredita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançamos o término deste trabalho reafirmando a compreensão acerca da vastidão e do noviciado da pesquisa em Educação e Espiritualidade. De fato, parece-nos que toda realização neste campo suscita um pioneirismo inescapável, o que exige, inequivocamente, um grande fôlego investigativo e uma suspeita permanente da indeterminação. Mas, como também já apontamos na Introdução, todo este esforço converge em uma transfiguração marcada por uma conversão à nossa própria espiritualidade e à abertura do espectro formativo

do ser humano.

Acenamos, como objetivo desta investigação, com a proposta de realçar os sentidos do aceder intuitivo e racional à espiritualidade, no contexto da formação humana, comparando a abordagem de Ferdinand Röhrl e o “pensamento” da Filosofia Espírita, de modo a explorar e apresentar as implicações educacionais no acesso à dimensão espiritual por esta filosofia e a sua fundamentação relativa à formação humana.

Acreditamos que, dentro dos limites da discussão contemporânea e acadêmico-educacional desenvolvida neste campo, alcançamos um delineamento oportuno das noções de espiritualidade no contexto da formação humana, em que pese a evidente adoção de uma perspectiva “existencial confiante”, aquela que é exercida pelo autor que é a nossa referência principal (Röhrl). Entrementes, gratifica-nos poder ter sintetizado compreensivamente o pensamento deste autor que, de algum modo (apesar da obra em que reúne os principais aspectos de sua reflexão e revela conjunturas experienciais de seu périplo), encontra-se esparso em publicações e apresentações disseminadas ao longo dos últimos vinte anos, aproximadamente. Ao mesmo tempo, sinalizando-lhe o suporte e a inspiração filosófica (Buber, Bollnow, Bergson, Jaspers, etc), bem como o escopo pedagógico. O pensamento de Röhrl em relação à Educação e Espiritualidade inscreve-se, de modo pioneiro e consistente, no âmago dos debates neste campo. As suas concepções aludem tanto a um suporte filosófico concatenado sob o apanágio do binômio imanência-transcendência – encontrando a sua centralidade na filosofia de Jaspers – quanto àquelas, dentre as filosofias da existência, que propõem um sentido para a vida, característica também presente na periechontologia jasperiana. Por outro lado, a perspectiva de Röhrl apoia-se, igualmente, na vivência multidimensional que lhe é própria, a qual fornece ao seu discernimento espiritual e pedagógico um alcance peculiar acerca da realidade, do ser humano e da educação.

No tocante à abordagem concernente à Espiritualidade e a Formação Humana na Doutrina Espírita, deparamo-nos, como anunciamos na Introdução, com o imperativo de um pioneirismo, haja vista a inexistência de uma aproximação ao manancial doutrinário sob o olhar concebido no imo deste vínculo formativo-espiritual. Há, conforme nos referimos, produções que se inserem no âmbito de uma Pedagogia Espírita; mas, desconhecemos uma interpelação concernente ao Espiritismo que visasse distinguir-lhe a perspectiva em Formação Humana e extrair-lhe a noção de Espiritualidade, conjugadamente. Esta parcela da investigação, por isso mesmo, dentre as que empreendemos, foi a que apresentou maior dificuldade para o seu alcance. Apoiamo-nos, desta forma, na estrutura da exposição

compreensiva encetada a respeito do pensamento röhriano, procurando excogitar os seus fundamentos e a sua peculiaridade, para podermos nos acercar dos aspectos que lhe indicariam a concepção relativa à Espiritualidade, e delas imbricar o panorama para a Formação Humana.

Com efeito, a Doutrina Espírita, à semelhança do pensamento de Röhr, realça a perspectiva integral na aproximação à realidade humana, e salienta a conveniência da abertura autoformativa, que promove as transformações aperfeiçoadoras mediante a vivência de dever consciencial. O cotejamento entre as abordagens röhriana e espírita encontra seu ponto nevrálgico na noção em torno das possibilidades em aceder à alçada espiritual nas experiências: Röhr afirma, em bases metafísica e existencial, a exclusividade e a autenticidade da intuição; a Doutrina Espírita convém em uma incumbência propriamente espiritual à razão – considerada em seu sentido abrangente, em consonância com os demais atributos humanos. Acreditamos que, desse modo, realçamos os sentidos do aceder intuitivo e racional à espiritualidade. Porém, consideramos que o delineamento acerca da Formação Humana no pensamento espírita, nesta pesquisa, carece de um maior detalhamento. Não nos foi possível traçar os pormenores nesta área e alcançar a mesma minúcia em que está definida na abordagem röhriana. Com isso, esmaece – no bojo da presente investigação – a caracterização das implicações educacionais no Espiritismo.

Em relação aos limites da pesquisa, consideramos, primeiramente, a circunstância do embaraço no tocante às fontes espírita e de Röhr. Com referência às fontes literárias espíritas, há uma vastidão de obras de difícil seletividade, haja vista a proliferação e a amálgama de obras de subido valor ao lado de outras irrelevantes. Além do mais, o esteio cultural e social do conjunto destas obras é extremamente abrangente, estendendo-se desde o arco referencial do Positivismo francês do século XIX até a pós-convencionalidade fundante da práxis contemporânea. Quanto a isso, a metodologia inspirada na reflexão hermenêutica muito nos ajudou, tendo em conta o cânoneda compreensão como uma apreensão de sentido e os fundamentos das estruturas de horizonte, circular, de diálogo e de mediação. O obstáculo encontrado para a aproximação com a obra de Röhr diz respeito à inacessibilidade de alguns de seus textos, os quais não conseguimos consultar.

Em segundo lugar, e retornando às fontes literárias espíritas, deparamo-nos com uma profusão de conceitos e, algumas vezes, com uma polissemia inerente ao próprio campo doutrinário. Estes são inconvenientes com os quais não podemos deixar de lidar e procuramos solvê-los, no corpo dissertativo, tanto buscando a elucidação dos conceitos-chave quanto

apontando possíveis inconsistências. Restou, ainda, na nossa avaliação, um certo grau de indeterminação relativo às articulações conceptivas a que nos dedicamos neste quadrante. Os pronunciamentos que repercutimos das referidas fontes não devem ser encarados como aspirantes a uma verdade absoluta, senão com a atenção devida a formulações que visam uma coerência pedagogicamente situada.

Rematando, vislumbramos algumas perspectivas para futuras temáticas de investigação, inspiradas pelas que aqui foram desenvolvidas, quais sejam: explorar as contribuições da obra röhriana para o campo da Educação e Espiritualidade pelo viés do fenômeno da “fé filosófica”; desenvolver as considerações em torno da educação da intuição no âmbito das experiências escolares; cotejar mais detidamente a noção de espiritualidade entre as duas abordagens, concatenando de modo mais agudo o desenrolar do pensamento espírita em consonância com as correntes filosóficas existenciais dos séculos XIX e XX. Em conclusão, sentimos necessidade de aprofundar, conforme nos referimos acima, o expediente de uma filosofia da educação espírita fundada na perspectiva da formação humana e aportada na concepção da espiritualidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Cleide; DIAS, Elaine Dal Mas; LORIERI, Marcos Antônio; PETRAGLIA, Izabel. Filosofia e Formação Humana. **Notandum** (USP), v. 13, p. 53-62, 2009.

ALVES, Walter Oliveira. **Educação do Espírito**: introdução à Pedagogia Espírita. 4 ed. Araras, SP: IDE, 1997.

ÂNGELIS, Joanna de (psicografado por Divaldo P. Franco). **Jesus e Atualidade**. São Paulo: Pensamento, 2000.

_____. **Elucidações psicológicas à luz do Espiritismo**. Org. Geraldo Campetti Sobrinho, Paulo Ricardo A. Pedrosa. Salvador: LEAL, 2002.

ÁUREO (psicografado por Hernani T. Santanna). **Universo e Vida**. Rio de Janeiro: FEB, 1998.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A Arte da Pesquisa**. Trad. Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Ferramentas)

BUBER, Martin. **O caminho do homem**: segundo o ensinamento chassídico. Trad. Claudia Abeling. São Paulo: É Realizações, 2006.

_____. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Cortez & Moraes, 2011.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de Hermenêutica**. trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU – EDUSP, 1973.

COSTA, Celma Laurinda Freitas. **A noção de ciência e educação no espiritismo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educ. Soc.** [online], vol.35, n.127, pp. 379-395, 2004. ISSN 0101-7330.

DE MARIO, Marcus Alberto. **Visão espírita da educação**. São Paulo: O Clarim, 1999.

DIVERSOS ESPÍRITOS (psicografado por Divaldo P. Franco). **Luzes do alvorecer**. Salvador: LEAL, 2001.

EMMANUEL (psicografado por Francisco Cândido Xavier). **Encontro Marcado**. 13 ed. Rio de Janeiro: FEB, 2008.

_____. **Religião dos Espíritos**: estudos e dissertações em torno da substância religiosa de *O Livro dos Espíritos*, de Allan Kardec. 22 ed. 1 imp. Brasília: FEB, 2013.

EMMANUEL; NEIO LÚCIO (psicografado por Francisco Cândido Xavier). **Pérolas de sabedoria**. Org. Braz José Marques. Belo Horizonte: Vinha de Luz, 2009.

ESPÍRITO SANTO, Ruy César do. **Autoconhecimento na formação do educador**. 2 ed. São Paulo: Ágora, 2007.

_____. Educação, Espiritualidade e Ciência – perspectivas sobre os esforços integrativos. In: POLICARPO JUNIOR, J. (Org.). **Educação, Formação Humana, Espiritualidade: reflexões**. Recife: Instituto de Formação Humana, 2014. E-BOOK. ISBN: 978-85-65430-12-8.

FERREIRA, Aurino Lima. Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. cap. 4 .

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita Acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de investigar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FRANCO, Divaldo Pereira (pelo espírito Joanna de Ângelis). **Responsabilidade**. Salvador: LEAL, 1987.

FREITAS, Alexandre Simão. O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. cap. 2 .

HERCULANO PIRES, José. **Pedagogia Espírita**. São Paulo: Edicel, [1985?].

_____. **Agonia das Religiões**. São Paulo: Paidéia, [1989?].

_____. **Introdução à Filosofia Espírita**. São Paulo: Paidéia, [1993?].

_____. **O Espírito e o Tempo: introdução antropológica ao Espiritismo**. 7 ed. Sobradinho, DF: EDICEL, 1995.

_____. **Os Filósofos**. São Paulo: Edições FEESP, 2001.

_____. **Concepção existencial de Deus**. 6 ed. São Paulo: Paidéia, 2003.

_____. **Evolução Espiritual do Homem** (na perspectiva da Doutrina Espírita). São Paulo: Paidéia, [2005?].

HERSCH, Jeanne. **Karl Jaspers**. Trad. Luis Guerreiro P. Cacais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

INCONTRI, Dora (Dora Alice Colombo). **Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. (Org.). **Educação e Espiritualidade: interfaces e perspectivas**. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2010.

_____. (Org.). **Educação, Espiritualidade e Transformação Social**. São Paulo: Comenius, 2014.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. Educação e Espiritualidade: quando, como e por quê? In: INCONTRI, Dora (Org.). **Educação e Espiritualidade**: interfaces e perspectivas. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2010. cap. 4 .

INSTITUTO de Formação Humana. Disponível em: <<http://www.formacaohumana.org>>. Acesso em: 20 set. 2013.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

KARDEC, Allan. **O que é o Espiritismo**. Trad. Salvador Gentile – Rev. Elias Barbosa. Araras, SP: IDE, 1979.

_____. **A Codificação da Doutrina Espírita** (Reunião das obras: O Livro dos Espíritos; O Livro dos Médiuns; O Evangelho segundo o Espiritismo; O Céu e o Inferno ou a Justiça Divina segundo o Espiritismo; A Gênese, Os Milagres e As Predições segundo o Espiritismo; Obras Póstumas; O Que é o Espiritismo; O Espiritismo em sua mais simples expressão; Resumo da Lei dos Fenômenos Espíritos). Trad. Salvador Gentile – Rev. Elias Barbosa. Araras, SP: IDE, 1997.

_____. **O Livro dos Espíritos**. Trad. Evandro Noleto Bezerra. Ed. Especial. Brasília: FEB, 2007.

_____. _____. Trad. e Rev. José Herculano Pires. 66 ed. São Paulo: LAKE, 2009.

_____. **A Gênese, os Milagres e as Predições segundo o Espiritismo**. Trad. Guillon Ribeiro. 53 ed. 1 imp. Ed. Histórica. Brasília: FEB, 2013.

_____. **O Céu e o Inferno** ou a justiça divina segundo o Espiritismo. Trad. Manuel J. Quintão. 61 ed. 1 imp. Ed. Histórica. Brasília: FEB, 2013.

_____. **O Livro dos Médiuns** ou guia dos médiuns e dos evocadores. Trad. Guillon Ribeiro. 81 ed. 2 imp. Ed. Histórica. Brasília: FEB, 2014.

_____. **O Evangelho Segundo o Espiritismo**. Trad. Evandro Noleto Bezerra. 2 ed. Brasília: FEB, 2015.

_____. _____. Trad. J. Herculano Pires. São Paulo: Fundação Espírita André Luiz, 1996.

_____. **Revista Espírita**: Jornal de Estudos Psicológicos (1863). Trad. Evandro Noleto Bezerra. Brasília: FEB, [2004?]a.

_____. **Revista Espírita**: Jornal de Estudos Psicológicos (1865). Trad. Evandro Noleto Bezerra. Brasília: FEB, [2004?]b.

_____. **Revista Espírita**: Jornal de Estudos Psicológicos (1867). Trad. Evandro Noleto Bezerra. Brasília: FEB, [2004?]c.

_____. **Revista Espírita**: Jornal de Estudos Psicológicos (1868). Trad. Evandro Noleto Bezerra. Brasília: FEB, [2005?]a.

_____. **Revista Espírita**: Jornal de Estudos Psicológicos (1869). Trad. Evandro Noletto Bezerra. Brasília: FEB, [2005?]b.

LOBO, Ney. **Filosofia Espírita da Educação** e suas consequências pedagógicas e administrativas. Rio de Janeiro: FEB, 1987. 5 vol.

MAIA, Merlânio. **Poesis de um Cantador**. João Pessoa: Sal e Terra, 2012.

MATTOS, Pedro Lincoln. Educação, Espiritualidade e Ciência – perspectiva sobre os esforços integrativos. In: POLICARPO JUNIOR, J. (Org.). **Educação, Formação Humana, Espiritualidade**: reflexões. Recife: Instituto de Formação Humana, 2014. E-BOOK. ISBN: 978-85-65430-12-8.

MOGILKA, Maurício. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação e Pesquisa**. [online], vol. 25, n. 2, p. 57-68, 1999. ISSN 1517-9702.

PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José. (Org.). **Introdução à Filosofia da Educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007.

PASTORINO, Carlos Torres (psicografado por Divaldo P. Franco). **Impermanência e Imortalidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: FEB, 2004.

PELIZZOLI, Marcelo L. Reflexões breves sobre Espiritualidade e Materialismo Espiritual. In: POLICARPO JUNIOR, J. (Org.). **Educação, Formação Humana, Espiritualidade**: reflexões. Recife: Instituto de Formação Humana, 2014. E-BOOK. ISBN: 978-85-65430-12-8.

PEREIRA, Yvonne do Amaral (pelo Espírito Camilo Cândido Botelho). **Memórias de um suicida**. 11 ed. Rio de Janeiro: FEB, 1983.

PERES, Ney Prieto. **Manual Prático do Espírita**. São Paulo: Pensamento, 1997.

PIRES, Heloisa. **Educação Espírita**. 4 ed. São Paulo: Paidéia, 1994.

POLICARPO JUNIOR, José. (Org.). **O Pensar, o Sentir, o Agir**: sentidos da formação humana. Recife: Instituto de Formação Humana, 2011. E-BOOK.

_____. Um caminho para uma vida integral e preciosa – reflexões sobre espiritualidade e educação. In: RÖHR, Ferdinand (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. cap. 3 .

POLICARPO JUNIOR, José; RODRIGUES, Maria Lucicleide Falcão de Melo. Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação. **Paidéia** [online], Ribeirão Preto, vol.20, n.45, p. 95-103, 2010. ISSN 0103-863X.

POLICARPO JUNIOR, José; RÖHR, Ferdinand. Conceptual Grounding of Education as Human Formation – a Dialogue between Aspects of the Field of Education Itself and the Buddhist Tradition. **Education**, v.2, 195-208, 2012. Disponível em: <<http://article.sapub.org/10.5923.j.edu.20120205.13.html>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

PORTAL, Leda Lísia. Espiritualidade: o desafio que nos instiga a perguntar sobre a razão de nossa existência. A consciência seria a resposta? In: POLICARPO JUNIOR, J. (Org.).

Educação, Formação Humana, Espiritualidade: reflexões. Recife: Instituto de Formação Humana, 2014. E-BOOK. ISBN: 978-85-65430-12-8.

REGIS DE MORAIS, João Francisco. **Espiritualidade e Educação**. Campinas, SP: CEAK, 2002.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n.76, p. 232-257, 2001.

RODRIGUEZ, Juan. **Muito além da morte**. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

RÖHR, Ferdinand. A Multidimensionalidade na Formação do Educador. **Revista de Educação ACE - Paixão e Educação**, Brasília, ano 28, n. 110, p. 100-108, abr.-jun. 1999a.

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

_____. A Educação do Educador: reflexões acerca da identidade acadêmica do Centro de Educação. **Cadernos do Centro de Educação**, p. 25-34, 1999c. CD-ROM.

_____. Intuição e Formação do Professor. **Revista de Educação ACE**, Brasília, Ano 29, n. 115, p. 123-140, abr.-jun. 2000.

_____. A Ética no Pensamento de Martin Buber. XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2001, São Luiz, MA. **Anais.XV EPENN**, 2001a. CD-ROM.

_____. O Caminho do Homem Segundo a Doutrina Hassídica, por Martin Buber: uma contribuição à educação espiritual. XXIV Reunião da ANPED, 2001, Caxambu. **Anais.Rio de Janeiro: ANPED**, 2001b. CD-ROM.

_____. Para Além do Neoliberalismo: a teoria enquanto aporte de superação das relações fundadas na barbárie. XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2001, São Luiz, MA. **Anais.XV EPENN**, 2001c. CD-ROM.

_____. Ética pedagógica na educação espiritual: um estudo comparativo. Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: desafios para o século XXI, 2002, Recife. **Anais**. CD-ROM.

_____. Transcendência e Educação no pensamento de Karl Jaspers. XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2003, Aracaju. **Anais**. XVI EPENN, 2003. CD-ROM.

_____. Liberdade e Destino: reflexões sobre a meta da Educação. **Ágere**. Salvador, 2004.

_____. Formação Humana e Cifras da Transcendência – uma contribuição de Karl Jaspers à educação espiritual. XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2005, Belém. **Anais**. XVII EPENN, 2005. CD-ROM.

_____. Fundamentos epistemológicos da educação na pesquisa em didática e prática do ensino. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** -Educação formal e não formal. Processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006a. CD-ROM.

_____. 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: Filosofia e Formação Humana, 2006b, Recife. CD-ROM.

_____. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. **Proposições**: Revista da UNICAMP, n. 1, p. 51-70, 2007a.

_____. Para Além do Neoliberalismo: A teoria enquanto aporte de superação das relações fundadas na barbárie. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 7, n. 6, 2007b.

_____. Espiritualidade e formação humana. XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2007, Maceió. **Anais**. XVIII EPENN, 2007c. CD-ROM.

_____. Confiança: um conceito básico da educação numa era de desconfiança. V Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação, 2008, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 1, 2008a.

_____. Epistemologia e Educação: uma contribuição à polêmica “Ciência ou Ciências da Educação”. IV Colóquio Nacional da AFIRSE – seção brasileira, 2008, Natal. **Anais**. UFRN, 2008b. CD-ROM.

_____. Uma nova versão da alegoria da linha – reflexões sobre Educação e Espiritualidade. **I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de países e comunidades de língua portuguesa**, 2009, São Paulo. **Anais**. Editora Universidade Nove de Julho, 2009a. CD-ROM.

_____. Confiança, um conceito básico da educação que inclui a dimensão espiritual do homem – reflexões a partir do pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa. **Anais**. XIXEPENN, UFPB, 2009b. CD-ROM.

_____. Espiritualidade e formação humana. **Poiésis**-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do sul de Santa Catarina, n. especial 2011. UNISUL, Tubarão, p. 53-68, 2011a.

_____. Confiança: um conceito básico da Educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. **EccoS**, n. 26, p. 193-208, jul.-dez. 2011b.

_____. (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012a.

_____. (Org.). Espiritualidade e Educação. In: RÖHR, Ferdinand. **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012b. cap. 1 .

_____. (Org.). Espiritualidade, Liberdade e Intuição: reflexões sobre o imanente e o transcendente. In: RÖHR, Ferdinand. **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2 ed. rev. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012c. cap 11.

_____. Ética e subjetividade na educação: uma abordagem integral da educação que inclui a espiritualidade. **I Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade: A Condição Humana - olhares da espiritualidade, educação, saúde e tecnologia**. Recife: IFH, 2012d. CD-ROM.

_____. **Educação e Espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013a.

_____. Ética e educação: caminhos buberianos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 29, n. 2, p.115-142, 2013b. ISSN 0102-4698.

SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.** [online], vol.15, n.45, p. 422-433, 2010. ISSN 1413-2478.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. **RBEP**. Brasília, v. 74, n. 176, p. 131-184, jan.-abr. 1993.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set.-dez. 2006.

_____. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação da PUC**, Campinas, n. 29, Dez. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151939932010000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Set. 2014.

XAVIER, Francisco Cândido (pelo espírito Humberto de Campos). **Boa Nova**. 16 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1985.

XAVIER, Francisco Cândido (pelo espírito Emmanuel). **Segue-me**. Matão, SP: O Clarim, [1973?]

_____. **A Caminho da Luz**. 9 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1978.

_____. **O Consolador**. 13 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1986.

_____. **Emmanuel**. 11 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1987.

_____. **Doutrina de Luz**. [São Paulo?]: GEEM, [1990].

_____. **Justiça Divina:** estudos e dissertações em torno da substância religiosa de “O Céu e o Inferno”, de Allan Kardec. 8 ed. Brasília: FEB, [1992].

_____. **Alma e Coração.** ed. comemorativa. São Paulo: Pensamento, 2010.

XAVIER, Francisco Cândido (pelo espírito André Luiz). **Mecanismos da Mediunidade.** 4 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1973].

_____. **Libertação.** 6 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1974].

_____. **Obreiros da Vida Eterna.** 9 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1975]a.

_____. **E a Vida Continua....** 5 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1975]b.

_____. **Sexo e Destino.** 5 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1975]c.

_____. **Ação e Reação.** 5 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1976]a.

_____. **Nos Domínios da Mediunidade.** 8 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1976]b.

_____. **Missionários da Luz.** 10 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1976]c.

_____. **Nosso Lar.** 18 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1977]a.

_____. **No Mundo Maior.** 7 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1977]b.

_____. **Entre a Terra e o Céu.** 9 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1983].

_____. **Os Mensageiros.** 19 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, [1985].

XAVIER, Francisco Cândido; VIEIRA, Waldo (pelo Espírito André Luiz). **Evolução em Dois Mundos.** 4 ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1977.

XAVIER, Francisco Cândido; VIEIRA, Waldo (por vários Espíritos). **O Espírito da Verdade:** estudos e dissertações em torno de “O Evangelho Segundo o Espiritismo”, de Allan Kardec. 13 ed. Brasília: FEB, 2002.

XIMENES, Lavínia de Melo e Silva; POLICARPO JUNIOR, José. O distanciamento da promessa formativa da Modernidade, o desenvolvimento integral do indivíduo e a prática docente na atualidade. **Anais.** CINTEDI, v. 1, n. 1, 2014. ISSN 2359-2915.

ANEXO A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM FERDINAND RÖHR (1/2)

Tema: O pensamento do autor sobre a educação e a espiritualidade – desvelando alguns aspectos

DATA: 06/11/2015 - DURAÇÃO: 55min28s

Observação: Interjeições como “certo...”, “então...”, “nesse caso...”, veja só...” e comentários exclusivamente relacionados à orientação acerca do trabalho de pesquisa não foram integralmente transcritos, por entendermos que assim obteríamos uma maior clareza quanto

ao entendimento dos aspectos tratados e das posições de Röhr. Também não foi possível transcrever expressões como risos e outras da mesma natureza.

1) Qual o teu entendimento sobre a mediunidade?

Qual o papel que ela ocupa em teu pensamento e em tua obra?

A fonte mediúnica influenciou apenas em tua compreensão sobre a materialidade das cinco dimensões básicas ou também em algum outro aspecto?

- De fato, é curioso que as minhas primeiras leituras sobre mediunidade eram exatamente leituras do Kardec. Eu não tinha nenhuma ideia da realidade disso e li dois livros de Kardec, que foram “O Livro dos Espíritos” e “O Livro dos Médiuns”, por curiosidade, sem ligação com realidade, com práticas. Logicamente, isso me ajudou quando eu fiz as primeiras experiências com a mediunidade. Nesse caso, eu faço uma distinção entre mediunidade e sensitividade. A mediunidade, para mim, é: no momento em que uma pessoa percebe, objetivamente, questões da realidade mais sutil, vamos dizer assim, “do campo astral”, o que para mim corresponde às dimensões emocionais, mentais e espirituais. Mediunidade a pessoa tem quando tem clarividência, clariaudiência, etc; também penso em questão mediúnica a capacidade de incorporar, consciente ou inconscientemente, tudo isso tem a ver com mediunidade. Para logo passar para a questão que, talvez, é a central, intuição não considero mediunidade. Intuição é uma captação subjetiva e, digamos, muito mais sujeita a falhas e interpretações equivocadas; se bem que, a mediunidade também é uma questão de se verificar se de fato é mediunidade, porque também há pessoas que passam por perturbações psíquicas, têm visões, essas coisas que não tem nada a ver com mediunidade. Mediunidade é, de fato, captar, objetivamente, “coisas” da realidade astral.

Você fez, no início da sua fala, uma distinção entre “mediunidade” e “sensitividade”. Sensitividade seria o quê, então?

- Seria a capacidade de captar “coisas” intuitivamente.

Bom, “qual é o papel que ela ocupa em teu pensamento e tua obra?” Isso eu não posso “dizer” bem localizado. Se você simplesmente realiza que eu tenho, digamos, “experiências com mediunidade” há uns vinte e dois anos, no mínimo, então, dificilmente eu mesmo posso identificar em que aspectos isso repercutiu no meu pensamento. Aquilo que você pergunta aqui, “que ela influenciou apenas na compreensão sobre a materialidade das cinco dimensões básicas”, com certeza não influenciou só nisso, com certeza não só nisso... Por exemplo: todas as questões sobre “valores humanos” são discutidas e, veja só, praticadas

com os espíritos. Então, toda essa insegurança que hoje existe, todas as dúvidas lançadas sobre uma ética, hoje em dia, pra mim não existem dessa forma porque eu tenho um diálogo e uma orientação bastante concisos sobre essas questões, em longas conversas com os espíritos e, também, a partir do exemplo da atuação deles. Aí é uma área, digamos, que eu discordo – você coloca aqui no final (das questões) – de Nietzsche, Heidegger, Foucault, “essa turma”. A minha discordância é, exatamente, a partir da negação de orientações éticas válidas universalmente. Logicamente, cada um tem a sua forma de captar e perceber essas questões, mas, vamos dizer assim, o ser humano tem a possibilidade de se “aproximar” a uma ética universal, não tem ela “nas mãos”, mas tem a possibilidade de se aproximar. Então, eu vejo os próprios espíritos que tem capacidades de aproximação melhores que a gente. Aí eu não tenho dúvida; então, por isso... veja só, não só em questões éticas; se a gente observa que os próprios espíritos têm reencarnações em várias culturas, várias línguas, coisa assim, mas eles mesmos têm uma possibilidade de comunicação universal, aquilo que os linguistas, hoje em dia, estão debatendo desesperadamente, se existe uma estrutura fundamental da língua ou não existe, claro que existe! Se não existisse, eles não poderiam se comunicar além de todas as línguas... Só “as nossas pernas são curtas”... a nossa racionalidade é curta, não é? Então, eu acho que no momento em que uma vida é influenciada, é impregnada por experiências mediúnicas, essas repercussões podem ficar em muitas áreas, também ficando não muito consciente para a pessoa que faz a experiência.

2) No teu modelo multidimensional, as dimensões básicas têm uma caráter ontológico ou antropológico? Ou ambos?

E as dimensões temático-transversais?

- Essas dimensões dizem respeito à realidade em quanto tal. Então, não são só os seres humanos que tem essas dimensões; essas dimensões existem em todos os objetos materiais. Todos os objetos materiais que tem aquilo que a gente chama “matéria física”, automaticamente incluem todas as dimensões mais sutis. Por isso, é ontológico. Logicamente, como o ser humano também tem, está incluído o antropológico; mas, é ontológico. Nesse caso, isso não é só uma conclusão a que eu cheguei por causa da minha convivência com os espíritos; principalmente, também, nas minhas práticas como terapeuta de florais. O floral, é uma, digamos, “matéria” física (é água e álcool, este para conservar), mas a parte sutil do floral é vibração do padrão emocional em equilíbrio. Então, “se quebrou”, para mim, a barreira que o ser humano tem a emoção, mas a emoção não pode ser “fora” do ser humano,

se quebrou com as minhas experiências dos florais. Há outras experiências nas quais há lugares que são carregados por energias emocionais muito fortes: no hospital, no cemitério, no Detran¹¹², no motel... Digamos: se a emoção pode impregnar, em lugares; então, nesse caso, não é só uma “coisa” que está no ser humano.

E como seriam, então, as dimensões mental e espiritual nesses objetos?

- Também existem. Extrapolando, um pouco, a terapia floral, eu também trabalho nas terapias com metais e com pedras preciosas. Então, aí tem energias mentais que, de fato, correspondem a estados mentais humanos. Então, o mesmo princípio: se você coloca uma pedra no lugar onde o corpo deveria vibrar mentalmente dessa forma, e não está vibrando, e você coloca a vibração certa, como o corpo humano é flexível, e a vibração da pedra é fixa, o corpo tem que se adequar. Nesse caso, tem essa diferença: na matéria física, essas vibrações são muito pouco variáveis, mas são variáveis. Também percebi isso a partir de experiências com flores: eu plantei uma flor, de um lugar para outro e, nesse caso, a vibração, a atuação da flor se modificou, em cada uma das três primeiras florações e depois se estabeleceu. Então, as vibrações sutis dos lugares podem ser influenciadas.

As dimensões temático-transversais (segunda parte da questão), são uma coisa bastante aleatória, são as temáticas, quer dizer “mil” temáticas em que o ser humano existe. Como você vai fazer a distinção entre as dimensões, é uma coisa bastante aleatória. Se você coloca o político junto com o econômico, se você difere ou distingue, há várias percepções de política, de economia... aí você pode diferenciar até o infinito. Então, acho que tudo que acontece nessas dimensões transversais inclui todos os níveis da realidade, senão, existiria um contrassenso.

Mas, por serem assim tão diversas, tantas possibilidades, poderiam ser consideradas em um caráter mais antropológico, ou não?

- Sim. Isso são atividades, são áreas de realização do próprio ser humano. Sei lá... não vou dizer exclusivamente humanas: não posso negar que os animais também tem uma dimensão lúdica... principalmente na juventude deles... Se você tem animais em casa, eles ficam com esse lúdico o tempo inteiro. Então, não vou dizer que são exclusivas. Pode ser que, talvez, alguma dessas dimensões são exclusivamente humanas... Sei lá... a ética, provavelmente; não sei se já se detectou comportamentos propriamente éticos em animais. O senso de justiça eu percebo nos meus cachorros mas, só voltado para si mesmos: se eu dou uma comida para um,

¹¹² Departamento de trânsito.

uma cadela dentre as três, as outras duas ficam revoltadas quando não dou; mas, se eu dou pra uma e não pra outra, a que recebeu não reclama porque a outra não recebeu. Mas, um senso de justiça, quando eles mesmos estão sendo injustiçados, eles tem... mas não sei de a gente pode falar em ética nesse momento, provavelmente não.

3) Você faz alguma diferenciação entre emoções e sentimentos?

Ambos estão incluídos na dimensão emocional?

- Não, não faço. Ambos estão incluídos na dimensão emocional. Às vezes, é “ginástica” de psicólogo fazer essa diferença, mas eu não faço. Sim, estão incluídos.

4) Por quê você enfatiza a materialidade de todas as dimensões, inclusive a espiritual?

E por quê uma gradação material entre elas?

Como seria a materialidade da dimensão espiritual?

- Todos tem materialidade. Vou justificar. Não é uma justificativa das mais fortes, porque das quatro primeiras dimensões a gente tem evidências físicas: no momento em que eu posso identificar pensamentos com instrumentos [eletrônicos], então, não posso dizer que não existe materialidade nessa questão. A gradação é simplesmente pela força que essas dimensões tem. Os próprios guias também afirmam isso, que existem várias dimensões, patamares de densidade da realidade – e é muito interessante: por dentro do astral, em que eles atuam, também tem várias gradações de densidade, porque pode acontecer que um espírito não enxergue o outro, porque está num outro patamar, e pode ser que um médium enxergue os dois; mas, eles, entre si, não se enxergam; quando eles descem, ou sobem, para uma outra dimensão, e eles tem como fazer isso, eles começam a perceber a outra pessoa. Então, essa gradação, para mim, é algo em que a gente tem experiência. Mas, se você quer uma coisa mais empírica, é exatamente essa argumentação que eu sempre coloco, que a gente identifica uma dimensão mais densa porque ela atua mais fortemente, atua mais diretamente. As dimensões mais sutis precisam de mais tempo para atuar nas dimensões mais densas. Aí, a gente tem que pensar: a dimensão espiritual pode influenciar o nosso pensamento? Se puder, a gente não pode excluir ela das dimensões materiais. Você não pode imaginar que algo não material influencia alguma coisa material. Então, não tenho prova empírica, só essa conclusão a partir de uma observação.

- A materialidade da dimensão espiritual: como é que você vai me perguntar uma coisa

dessa? Como eu sempre falo, que a própria espiritualidade está fora da possibilidade de ser descrita objetivamente. Então... não me pergunte; não vou fazer alguma coisa que, por princípio, não é possível; e que, também, já coloquei diversas vezes nos meus textos

5) Se o amor é o fundamento último do ser na filosofia de Jaspers, qual o fundamento último da tua filosofia?

O que seria o “amor em relação aos potenciais do educando”?

Teria a ver com o “amor pedagógico” de Pestalozzi, a abnegação do educador, sentido espiritual da educação?

- Entre esses valores humanos, eu não consigo fazer uma hierarquia absoluta. Você pode argumentar que amor, em princípio, inclui todos os valores. O Jaspers faz isso. Mas acho que existem outros conceitos metafísicos, coisa assim – por exemplo, o conceito da união: se há união de tudo, então, também há amor – você está entendendo? Eu acho que isso, no fundo, é um jogo de palavras que é inadequado à realidade da espiritualidade. No momento em que você considera a espiritualidade como o “conjunto” dos valores mais profundos, tanto ético como metafísicos do ser humano, então, eu poderia dizer que isso é o fundamento último da minha filosofia. Mas, como já falei, talvez haja argumentações nas quais você pega cada um desses e vai dizer que todos os outros são incluídos quando você leva a sério isso.

O que seria o amor em relação aos potenciais do educando? Uma definição de amor, definitiva, a gente não tem, temos algumas aproximações. Poderia definir que amar o outro significa querer e fazer, incondicionalmente, que o outro seja o melhor que ele pode ser. Se você define amor dessa forma, amor é um fundamento da relação pedagógica. Se a gente pergunta, aqui, em relação ao Pestalozzi... a gente tem que fazer uma distinção, no amor, entre intenção e capacidade de realização. Eu acho que o Pestalozzi tinha, com certeza, a intenção do amor pedagógico, mas não tinha uma visão muito realista daquilo que ele, de fato, podia fazer. Educar noventa crianças, em Stanz, crianças nas piores condições, abandonadas, pensar que alguém pode dar conta disso só com a ajuda de uma cozinheira – a situação lá, de fato, foi essa – eu acho que é absolutamente ingênuo. De repente, o amor se torna alguma coisa idealista, romântica, coisa assim e, enquanto tal, não presta. Eu acho que, depois, o Pestalozzi tenha realizado isso um pouco, no sentido que o amor não é só o querer, também é poder amar. Numa visão cristã, se coloca essa questão da abnegação. Eu não vejo como abnegação do educador quando ele ama o educando nesse sentido (acima), onde ele enxerga, de fato, as melhores potencialidades no educando e tenta fortalecer essas

potencialidades; acho que isso não é uma abnegação do educador, isso é a própria realização do educador. A ideia de abnegação seria: o ser humano não se realiza. Talvez, você possa ler algumas coisas interessantes sobre essa questão na dialética de Hegel, onde ele simplesmente diz: no momento em que a gente quer chegar a uma identidade, a si mesmo, abnegação e realização são a mesma coisa, porque só vai abnegar interesses egoístas em relação ao aluno. A grande maioria dos professores ou dos educadores não fazem isso, tem um projeto próprio para o educando, tem pretensões. Se eu quero me realizar enquanto educador, então, tenho que ter esse amor pedagógico, que é o amor de querer o melhor para o seu educando. A grande dificuldade, nesse caso, é: será que eu estou projetando o melhor, que eu penso que é o melhor no educando, ou será que eu tenho, de fato, a capacidade de perceber o que é melhor para o educando mesmo?

6) Como você pensa mesmo o “emanarmos do Todo para futuramente retornarmos a ele, alcançando uma realidade única na transcendência”?

- Isso é uma questão que, também, tem um certo fundamento nas minhas experiências mediúnicas. Você sabe que eu penso que o ser humano perpassa uma fase de desenvolvimento aqui na Terra e depois vai ter outros desenvolvimentos em realidades sempre mais sutis, até, vamos dizer assim, chegar a um estado de união com o Todo que os budistas pensam que a gente pode realizar aqui na Terra, que, talvez, seja um pouco pretensioso demais. Isso seria a segunda parte (retornarmos ao Todo). Acho que se a gente pensa na união como conceito metafísico, tudo tem uma direção para a união. E, como é? A grande maioria, quando a gente pensa e, no fundo, a gente fica uma coisa só, as pessoas logo começam a se revoltar, porque pensam que perdem a identidade por isso. Mas a gente não perde isso no momento em que a gente pensa que nesse caminho para a união é um caminho onde a gente não perde a identidade mas, amplia e identidade, sempre inclui mais coisas, mais coisas, mais coisas... até que a gente corresponda com o Todo. Isso é uma direção, da nossa situação para o futuro infinitamente distante. No momento em que você percebe, e como é que começa esse “troço” todo? Aí, eu levanto aqui a hipótese que a gente também chegue de uma realidade de união para uma situação de individuação. Então, tem o outro movimento, da união para a diversidade. Seria uma visão do cosmos como se a gente emana do cosmos e se individualiza, para depois fazer o caminho de volta. Coloque como uma hipótese, se você quiser.

7) Há algum impacto das tuas experiências com o “mundo espiritual” sobre a tua concepção em torno da confiança pedagógica, de modo similar ao que ocorre em tua concepção (reencarnatória) sobre a paciência pedagógica, esta também respaldada na Educação do Gênero Humano, de Lessing?

- É óbvio, né? Como é que a gente pode ter confiança? Acho que em um dos textos eu coloco a confiança compreendida no sentido metafísico, como confiança no Ser. Porque, em princípio, vivendo na materialidade, a gente não pode ter confiança total das coisas não. Quem vai me garantir que daqui a cinco minutos não cai um avião? Aqui¹¹³ é a entrada do Recife, estou exatamente aqui premiado, se um desses cai, há uma grande probabilidade... Mas, veja só: na materialidade a gente não pode confiar. A confiança é simplesmente que além da materialidade física, as coisas se ajustam de uma forma, vamos dizer assim, é um conceito da gente, mas vamos usar, de uma forma justa. Eu posso confiar que tudo aquilo que eu estou fazendo contribui para algo maior. Então, pode até ser que uma determinada atividade pedagógica não demonstrou um resultado imediato, uma coisa assim. Eu posso ter a confiança que contribuí no todo. Nesse caso, a questão da reencarnação, eu acho que, de um lado, ela me fornece uma visão mais realista das pessoas; por exemplo, o Pestalozzi pensa que pode chegar, cada um, a um estado de humanização perfeito: aí eu estou mais pessimista, no sentido de quando a gente vê a vida humana isoladamente; mas, absolutamente otimista a possibilidade de retomar e retomar... até chegar lá. Então, logicamente, com algumas pessoas a gente tem que ter paciência porque eles não fizeram, ainda, o suficiente de experiências humanas para entender os valores humanos propriamente ditos, é simples, só isso. O Lessing¹¹⁴, praticamente do nada, “sacou” isso e colocou no papel de uma forma interessante e é muito pouco considerado na história da Pedagogia.

8) Qual a influência da Hermenêutica em teu pensamento? Da Fenomenologia e do Existencialismo?

- Veja só, a influência da Hermenêutica no meu pensamento. Quando entrei na universidade, estudei Matemática e Pedagogia. Pedagogia, na Alemanha, na época, foi uma matéria do segundo grau, em algumas escolas; você poderia se formar Professor de Pedagogia para ensinar no segundo grau, eu fiz Magistério. No estudo de Pedagogia, na época, havia só duas

¹¹³ A entrevista foi realizada na residência do entrevistado, que fica em uma região que compõe o cone de aterrissagem dos aviões que chegam ao Recife, no Aeroporto Internacional dos Guararapes Gilberto Freyre.

¹¹⁴ Gotthold Ephraim Lessing. Ver referência a ele no cap. 2 deste trabalho.

disciplinas obrigatórias: a Hermenêutica e a Estatística. Desde esta época, tenho uma conexão com esta questão: o que, de fato, é compreender. Esta questão, uma vez acesa, nunca vai cessar. A Fenomenologia me acrescenta alguma coisa da Hermenêutica. A Hermenêutica, é compreender alguma coisa dada. A Fenomenologia, exige, ao mesmo tempo, um engajamento naquilo que a gente estuda, para desenvolver uma compreensão própria desse assunto, e não só repetir aquilo que já existe e que as grandes autoridades dizem. Eu enxergo no Existencialismo, na Filosofia da Existência, diria melhor, uma tentativa de aplicar a Fenomenologia na questão de o ser humano ser, e alcançar, o que seja ele mesmo. Nesse caso, o Existencialismo é um campo de aplicação da Fenomenologia. Isso, tanto em Heidegger – ele, no “Ser e Tempo” escreve um capítulo sobre isso – e muito mais ainda no Jaspers, que se utilizou da Fenomenologia para fundamentar a Psicopatologia como um todo, como ciência. Nesse caso, essas são pessoas que mergulharam profundamente na Hermenêutica e na Fenomenologia para desenvolver a Filosofia da Existência. Tudo bem, de forma diferente, não existem Filosofias da Existência iguais ou bem parecidas, são todas bastante diferentes.

ANEXO B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM FERDINAND RÖHR (2/2)

Tema: O pensamento do autor sobre o aceder intuitivo à dimensão espiritual, a impropriedade da razão e as implicações pedagógicas, tendo como referência as noções de transcendência e liberdade.

DATA: 23/02/2016 - DURAÇÃO: 41min21s

Observação: Interjeições como “certo...”, “então...”, “nesse caso...”, veja só...” e comentários exclusivamente relacionados à orientação acerca do trabalho de pesquisa não foram integralmente transcritos, por entendermos que assim obteríamos uma maior clareza quanto ao entendimento dos aspectos tratados e das posições de Röhr. Também não foi possível

transcrever expressões como risos e outras da mesma natureza.

1) No teu entendimento, como as duas concepções seguintes integram as noções de transcendência e liberdade: as cifras da transcendência (de Jaspers) e a intuição (de Bergson)?

- Essas noções de transcendência, na verdade, são noções básicas e de uma ou de outra forma cada filosofia tem, vamos dizer assim, a tarefa, para não dizer a obrigação, de se posicionar diante desses dois fenômenos. Cada filósofo faz isso de uma forma específica. E aí você tem que perceber que tanto Jaspers quanto Bergson cada um tem uma forma própria de abordar estas questões. O Bergson parte explicitamente da intuição. O Bergson faz, vamos dizer assim, pesquisas e considerações sistemáticas sobre a intuição com o fenômeno mental. Jaspers não faz isso. Simplesmente por causa do seu “ligamento” com a filosofia de Kant. E a gente tem que entender isso em Kant historicamente. Todas as filosofias que se basearam em inspiração divina, em capacidades de saber o desejo de Deus, saber as verdades de Deus, todas essas instituições que se acharam na autoridade de conhecer essas últimas coisas, eram alvo da crítica de Kant. O próprio Kant criticava a razão como não capaz de responder adequadamente estas questões últimas das coisas, e o próprio Jaspers segue e chega a partir de um caminho totalmente diferente a determinadas conclusões que são, nesse caso, semelhantes a Bergson, mas os caminhos são absolutamente diferentes. Por isso há o conceito de liberdade em Bergson, e transcendência em Bergson é uma coisa e em Jaspers é outra coisa. Exatamente por causa dos pressupostos como é que os dois filósofos chegam a esses pressupostos, a esses conceitos. Bom, se você quer neste caso saber das cifras da transcendência, então, nesse caso, o Jaspers segue nisso, até certo ponto, a argumentação kantiana, mas não só kantiana, tem muitos filósofos que simplesmente atestam que o conhecimento sobre Deus não é possível. Nesse caso ele se alia a uma crítica da religião que propôs um conhecimento que não tem fundamento na razão. Mas, nesse caso, a religião diz que tem na razão. Qual é o receio? O que o Kant tem e que o Jaspers segue. No momento em que a gente vai dizer que alguma coisa tem base na razão, a pessoa que não segue, não usa a razão, ou não é capaz de usar a razão, ou tem uma razão deficiente. Então neste caso quem tem a razão tem o direito de impor esta às pessoas que não alcançam. Isto aconteceu na idade média de uma forma absolutamente clara e o próprio Kant criticou e foi uma pessoa que perseguiu isso com toda sua força. Então, o próprio Jaspers também faz isso. Deus é o absolutamente desconhecido. Ele reconhece a capacidade da pessoa humana em transcender aquilo que para ele é empiricamente, racionalmente evidente. Assim, a humanidade gerou

imagens, pensamentos, símbolos, coisa assim, sobre aquilo que em principio é indizível e Jaspers simplesmente chama isso de “cifras da transcendência”. E a liberdade neste caso para Jaspers é, nós temos a liberdade de nos comprometer com estas cifras. Isso não é um ato, vamos dizer assim, de livre-arbítrio. Isso é um ato de se identificar com não poder agir de outra forma a não ser seguir, caso eu queira manter a minha autenticidade. Nesse caso, distanciando-me dessas cifras em que eu me identifico eu vou perder a mim mesmo. Isso é o conceito de liberdade e de transcendência em Jaspers. Em Bergson, já é uma coisa, vamos dizer assim, bastante diferente. Ele, a partir da intuição, enxerga atrás de todos os fenômenos que a própria natureza, a humanidade apresenta, alguma coisa que a gente poderia comparar com o divino, ele chama isso de “élan vital”; quer dizer, um princípio de vida que mantém tudo em desenvolvimento, em movimento, e o próprio ser humano tem através da intuição a capacidade de perceber esse “élan vital” e corresponder a ele. Está percebendo? É totalmente diferente. Não sei se é isso que você queria saber.

Na primeira versão desta pergunta, eu ia perguntar assim: qual pra você é o que mais te inspira na tua formulação sobre o acesso intuitivo? Se é a noção de “cifras da transcendência” de Jaspers ou a própria noção de intuição em Bergson?

*- Veja só, na minha percepção, Jaspers usa e **muito** a intuição para chegar às conclusões dele. Só que ele não a conhece. Tem esse bloqueio, que eu chamo de bloqueio, que ele aprendeu com Kant e ele simplesmente acha perigoso admitir uma força mental que olha as coisas mais profundamente. Eu concordo com a preocupação de Jaspers e quem, de fato, trata as intuições adequadamente, jamais vai impor isso como verdade absoluta aos outros. Talvez essa tranquilidade Jaspers não tem mas, nesse caso, os resultados a que ele chega nas intuições dele, em larga escala eu concordo. Então, é um vício que ele pegou da história da filosofia e insistiu nisso.*

2) Como você entende a razão (*Verstand* e *Vernunft*)?

Ela só pode ter ou têm tido uma função instrumental, já que, em tuas palavras, “no lado racional-intelectual da mente pode-se fazer a distinção entre uma racionalidade no sentido restrito (*Verstand*) – idêntico em todos os seres humanos, correspondente ao conceito de consciência em geral (*Bewusstsein überhaupt*) em Kant – e uma racionalidade mais ampla (*Vernunft*) que tem abertura para a compreensão das manifestações da intuição e da criatividade”? Ela não poderia coparticipar, junto à intuição, no aceder à dimensão espiritual, e não apenas servir para comunicar, imperfeitamente, o alcançado pela intuição, já que, ainda

em tuas palavras, “não podemos pensar a intuição nem independente nem em contraposição ao intelecto”?

Trata-se, na exclusividade do aceder intuitivo que apontas, de reconhecer, valorizar e anunciar o indizível, o transcendente e a liberdade, ou consideras realmente que a razão não pode contribuir no acesso à dimensão espiritual?

- Veja só... como você entende a razão. A gente tem que esclarecer os conceitos que são absolutamente polissêmicos. Razão tem “n” significados e nesse caso a gente tem que ver que a língua portuguesa simplesmente usa “um” conceito para fenômenos em que a língua alemã tem “dois” conceitos. Não vou dizer que todos os alemães distinguem bem esses dois conceitos, não, mas na filosofia alemã, principalmente seguindo Kant, se faz exatamente essa distinção entre duas tendências na própria razão. Aí tem de um lado “Verstand”, que a gente poderia caracterizar como a razão que é lógica, que é evidente, que é inquestionável, que é, digamos, a gente não discorda sobre ela sem violar a si mesmo na própria razão. E tem algo que é mais abrangente, que é não alcançável por um percurso racional, um percurso dissertativo, argumentativo que assegure a evidência das coisas. Existe um conceito mais amplo da razão, que seria a “Vernunft”. Naquilo que a gente chama “Vernunft”, na minha percepção, a intuição sempre tem um papel básico. Em Kant, há algumas afirmações que ele diz que são da “Vernunft”, que é, por exemplo, a afirmação que o ser humano é livre, que Deus existe, que existe a vida eterna. Em relação ao “Verstand”, são todas as coisas que a gente não pode alcançar. Mas, na visão da “Vernunft”, a gente pode chegar lá, se bem que existe sempre um passo em que a gente capta alguma coisa mais profunda, que a gente se convence disso, que se torna evidente não só no sentido universal, mas individual. Isso é atuação da “Vernunft”.

Você pergunta aqui se não existe uma...(a razão contribuir no acesso à espiritualidade). Jamais é possível de ver a Vernunft como algo separado das outras coisas. Se você pega o meu esquema, de certa forma cada dimensão depende da outra. Sem corpo físico não tem emoção. Eu não sei se é possível pensar sem emoção, acredito até que não. Então, a gente não pode pensar a intuição é o órgão que o ser humano tem, que é autossuficiente para captar a espiritualidade. Absolutamente impossível. A espiritualidade se baseia em todas as dimensões como pressupostos. Não como pressupostos gerais, como pressupostos para existência humana como a conhecemos. Sem o seu corpo físico você não pensa como ser humano. Você pode pensar em outros estilos, bem semelhantes, mas o nosso corpo físico, as nossas emoções, determinam o nosso pensamento, e o nosso pensamento, digamos, se você,

não faz nem um tipo de treinamento do pensamento, o acesso à espiritualidade é praticamente impossível. Aí você tem que distinguir entre pressupostos, entre algo que você precisa ter, para possibilitar a coisa, e o fator que, veja só, se você não acrescenta esse fator, você não tem acesso. A gente tem que ter uma vida humana com todas as dimensões normais, mas tudo isso é só pressuposto pra ter o acesso. E a gente pode ter todos os pressupostos e não ter o acesso. Ai se você me pergunta o que possibilita o acesso, ai sim, a intuição. Eu não penso que alguém é capaz de desenvolver a intuição no vazio. A intuição sempre se volta pra coisas fora de nós. Então a intuição pode se voltar para uma planta; quando eu faço um floral, a minha intuição se volta para uma planta. São coisas práticas da vida, para um estado emocional. Veja só, isso é a matéria em que essa intuição pode trabalhar. Mas a matéria mais sutil, só ela alcança. Tem que se conformar, esse é o meu pensamento. Não sei se, com isso, respondi à sua segunda pergunta...

Eu acho que sim, a intenção era essa, de questionar a impossibilidade da razão em aceder à espiritualidade...

- É, com a razão mesmo, compreendida com “Verstand”, não alcança. Kant faz todos esses exercícios intelectuais, racionais, para demonstrar que todas as tentativas de afirmar alguma coisa, por mínimo que seja, sobre Deus, não funciona. O que é o mínimo que você pode afirmar sobre Deus? Que ele existe... Nem isso, racionalmente, é possível. Quer dizer, se você só usa a razão “pura”, você não vai chegar à transcendência. Para trabalhar “cifras da transcendência”, você precisa ter a capacidade de compreender, por exemplo, as historinhas bíblicas, envolve a sua emoção, faz tudo isso, mas tudo isso não é o suficiente para fazer com que uma “cifra da transcendência” comprometa você. O adicional, nesse caso, é a intuição. Eu posso conhecer todas as historinhas da Bíblia, eu posso conhecer todos os escritos sagrados, e nada disso me toca mais intimamente, com nada disso eu vou me comprometer, vou, simplesmente, ser um professor de cultura religiosa e vou saber de tudo mas, no meu comportamento, posso ser um carrasco. Por isso, a insistência que, para a transcendência, não existe um caminho da razão. Não existe nenhum caminho sem razão: a razão pode preparar, pode mostrar possibilidades, pode tirar ou deixar claros desvios, porque a grande obra racional de Kant não é que ele demonstrou a existência de Deus, ou uma coisa dessas, mas demonstrou que a razão “não dá” e demonstrou as razões porque ele percebe isso, ele “mostrou”, passo a passo.

3) Considerando já elencadas as reflexões pedagógicas que venham a repercutir o fenômeno

intuitivo, desenvolvidas nos parágrafos finais do teu texto “Intuição e Formação do Professor”, como seria a perspectiva da Formação Humana, incluída nela a intuição?

*Você leu os meus textos, a minha posição é que o ser humano precisa ser formado em todas as dimensões. Cada dimensão revela uma tarefa específica de educação e essas tarefas são diferentes, tratam realidades diferentes no ser humano e precisam atender necessidades diferentes do ser humano. As nossas necessidades racionais são diferentes das nossas necessidades emocionais. Então, você tem que dar conta de todas essas necessidades. E a dimensão espiritual tem uma necessidade específica. Essa necessidade específica você só cumpre utilizando a sua intuição. Você pode fazer isso conscientemente ou, como Jaspers, inconscientemente, tanto faz. Mas eu acho que você precisa. Nós teríamos, na educação, que prestar atenção no que favorece, no que desfavorece, a utilização da nossa intuição. Existe uma coisa que a gente poderia chamar: o processo educativo favorecendo a intuição, chamar atenção à criança que a intuição existe nela. A intuição pode dar informações importantes, a gente pode prestar atenção à intuição, a gente pode aprender a identificar em que momento uma intuição é **mais**, em que momento a intuição é **menos** segura. Isso é um processo que está sendo negligenciado na formação, constantemente. Até desprestigiado e, às vezes, combatido. Você não tem argumento então, não tem validade... Por isso eu penso que a gente tem que favorecer essa parte. Em outras culturas as pessoas fazem isto. Até em culturas primitivas: usando a intuição para organizar o dia, organizar a casa, interpretar sonhos, essas coisas... Situações em que, às vezes, a intuição trabalha livremente. Nesse caso, é só uma lacuna, como o texto diz, é uma lacuna.*

4) O que você acha da hipótese de que a dimensão espiritual possa incluir um aparato para a sua realização própria pelo ser humano e não apenas um acervo de princípios éticos e metafísicos a serem agraciados, vivenciados em virtude do comprometimento incondicional e acedidos intuitivamente, assim como a dimensão mental dispõe dos aparatos da memória, do raciocínio, da imaginação, etc, que viabilizam os respectivos acervos e a dimensão emocional dispõe dos seus aparatos para viabilizar as emoções e os sentimentos?

Em outras palavras, o que você acha da possibilidade de a experiência da espiritualidade poder ser tão vivaz e especificamente qualificada quanto as da mentalidade, da emocionalidade, da sensibilidade e da fisicalidade, não ser insuficiente, como a que é proporcionada pelo limitado aceder mental-intuitivo?

Eu não sei porque você acha que, na minha percepção, a experiência da espiritualidade não é

vivaz feito as outras, as outras experiências. Não sei de onde você tirou isto.

O que eu quis dizer foi no sentido de ser própria, de ter um aparato próprio e não depender apenas da intuição, que é da esfera mental. O que eu quis dizer foi isso: se ela não tem um aparato próprio para sua vivência, assim como tem, como há, na mentalidade, na emocionalidade, na fisicalidade, cada uma tem o seu aparato – pelo menos como compreendo – próprio, para a vivência dessa dimensão. Independentemente de aparato de outra dimensão para essa vivida. Se a dimensão espiritual não teria um aparato próprio, independentemente do aparato emocional, etc.

Veja só, se você tem uma emoção, você fica triste. Você percebe essa tristeza sem passar pelo mental? (não) Se eu vou dar um beliscão, você vai sentir esse beliscão sem passar pela dimensão mental? (também não) Nesse caso, entre outras coisas, a dimensão mental tem essa função de gerar uma consciência sobre aquilo que acontece nas dimensões. Então nesse caso, tomar consciência de alguma coisa a gente precisa da dimensão mental. Nesse caso a gente pode dizer que, a dimensão mental tem uma forte função instrumental. Mas a consciência da dor, não é a dor, certo? A consciência da emoção, não é a emoção. Então nesse caso, o acesso mental à espiritualidade, não é a espiritualidade. Veja só, aí você poderia perguntar: a gente tem outros recursos. Eu posso chegar através da emoção, à espiritualidade. Eu vou para a missa, cânticos bem emocionantes, todo mundo canta, todo mundo se empolga, coisa assim... aí você sai da missa: “Ah! Gostei muito, me realizei nesta missa!” alguma coisa assim, ou outro ritual. A minha pergunta é esse deixar se levar pelas emoções gera um comprometimento espiritual, ou se para um comprometimento espiritual é necessário outro tipo de ato. Você deve perceber que algumas pessoas usam a missa para “gozar” emocionalmente. “Ah! Que padre com palavras tão bonitas!” Mas quando saem dali, não fica mais nada. Como se assistisse um filme, acabou o filme...está entendendo? Afetar o lado emocional não gera necessariamente um comprometimento existencial. Por isso eu faço a distinção. “O palestrante hoje foi tão bom! Ele fala tão bem! Eu me senti realizado!” E lá fora não acontece mais nada. Não acontece isso?

Acontece, com certeza. Mas deixa eu reformular a pergunta assim: o que eu estou querendo perguntar é se não existe um instrumental, vou chamar desse modo, próprio da dimensão espiritual, para a sua vivência. Independentemente do instrumental emocional, do instrumental mental. A base da pergunta: o físico tem o seu instrumental próprio, o emocional tem o seu instrumental, o mental tem o seu instrumental próprio. O espiritual não teria um instrumental próprio?

*Você tem que ver uma diferença fundamental entre as dimensões transcendentais e as dimensões imanentes. Veja só, as coisas da espiritualidade, essas coisas que eu chamo de valores espirituais, valores éticos e valores metafísicos, eles estão, eu vou exagerar, prontinhos e perfeitos em cada pessoa. A gente não precisa de um instrumento. A gente não tem como instrumentalizar, vamos dizer assim, a atuação da dimensão espiritual. A dimensão espiritual atua cem por cento, sempre. Só que as outras dimensões bloqueiam essa dimensão, mas ela não deixa de atuar. Então, não precisa provocar ela, cutucar, coisa assim, não. Você só precisa tirar o entulho que a gente “bota” em cima dela, a partir das nossas condições humanas, exatamente são as condições imanentes. A intuição é só a tentativa de ter acesso, mas **não criar nada** na espiritualidade, não se cria na espiritualidade. Isso é a grande diferença entre uma educação de criatividade, que pensa que a criança tem que criar sempre coisas novas. No fundo, no fundo, a gente não cria, a gente percebe ou não percebe. Logicamente, quando a gente percebe, a gente cria formas de expressão, que podem ser mais adequadas ou não. Aí tem uma criatividade, mas no fundo, no fundo, a coisa está lá. Está entendendo? Você não precisa um instrumento. O que está lá atuando, perfeito, está pronto. A questão é se a gente tem ou não acesso a isso. E a gente pode gerar as barreiras mais belíssimas, mais funcionais, mais eficientes, e a gente pode se dar o trabalho árduo, longo, difícil, e limpar os canais e perceber, perceber com a intuição. A razão pode até gerar mil bloqueios. A razão pode até ajudar a tirar esses bloqueios, mas a intuição percebe que está atrás disso. Certo? Ficou claro?*