



ÉTICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INTEGRAL DA EDUCAÇÃO QUE INCLUI A ESPIRITUALIDADE

Ferdinand Röhr¹

RESUMO: O presente ensaio, originado nas nossas pesquisas dos últimos anos, propõe uma reflexão sobre a relevância da ética e da subjetividade na Educação a partir de uma visão integral do ser humano, que considera a espiritualidade parte dela. Identifica como interfaces da educação e da ética: a educação ética, que ajuda o educando a se constituir como sujeito ético; a ética pedagógica, que contempla o agir ético do educador e a ética da comunidade dos educadores, que diz respeito à ética das interações nessa comunidade. Opondo-se às éticas generalistas e dogmáticas, tanto quanto às relativistas, propõe uma visão multidimensional do ser humano em que sua subjetividade se expressa nas dimensões básicas – a física, sensorial, emocional, mental e espiritual – bem como nas temático-transversais – a relacional-social, a prático-profissional, a político-econômica, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estética-artística, a lúdica e a ecológica, por exemplo - solicitando como tarefa ética fundamental a criação de uma unidade pessoal dessas dimensões a partir de um agir interior existencial, próprio da dimensão espiritual, sem subestimar ou negligenciar as demais. Conclui com reflexões sobre a relevância dessa visão na educação ética, ética pedagógica e ética da comunidade dos educadores.

Palavras-chaves: subjetividade; educação ética; ética pedagógica; ética da comunidade dos educadores; educação integral.

ETHICS IN EDUCATION AND SUBJECTIVITY: A COMPREHENSIVE APPROACH OF EDUCATION THAT INCLUDES THE SPIRITUALITY

ABSTRACT: This essay, which originates from our research in recent years, reflects on the relevance of ethics and subjectivity in Education according to an integral vision, which includes spirituality, of the human being. It identifies some interfaces between education and ethics, such as: (a) ethics education, which helps the student to become an ethical person; (b) pedagogical ethics, which includes the ethical action of educator and; (c) ethics of the community of educators, which concerns the ethics of interactions in that community. This work, which opposes both to the general and dogmatic ethics as well as to the relativistic one, proposes a multidimensional view of human subjectivity that is expressed by the basic dimensions (physical, sensory, emotional, mental and spiritual) as well as by the crosscutting thematic ones (such as: social-relational, practical-professional, political-economic, sexual-libidinal and gender, ethnic, aesthetic, artistic, recreational and ecological, for example), considering as a fundamental ethical task the creation of a personal unity of these dimensions by means of an within existential action, which is from the very spiritual dimension, without underestimating or neglecting the other ones. It concludes with reflections on the relevance of this view on ethics education, pedagogical ethics and ethics of the community of educators.

Keywords: subjectivity, ethics education, pedagogical ethics, ethics of community of educators, integral education.

1



O presente ensaio, originado nas nossas pesquisas dos últimos anos, propõe uma reflexão sobre a relevância da ética e da subjetividade na Educação a partir de uma visão integral do ser humano, que considera a espiritualidade parte dela. Iniciamos com a identificação das questões educacionais que solicitam uma reflexão ética. A procura de uma compreensão da ética nos remete, como Kant já observou, à visão que temos do homem e com isso à sua subjetividade. Apresentamos, em seguida, a nossa percepção dessa subjetividade num modelo de integralidade humana, dando ênfase à sua parte mais polêmica: a espiritualidade. Analisamos as consequências dessa visão integral, tanto em relação à ética em geral, quanto à sua relevância na Educação.

Compreendendo a Educação como um processo que tem como objetivo contribuir para a formação humana, no sentido de humanizar o educando, não podemos excluir da Educação a tarefa de buscar tornar o educando um ser que orienta o seu agir em princípios éticos. Em outros termos, queremos que a Educação ajude o educando a se constituir um ser ético. Podemos chamar essa tarefa educacional de **Educação ética**. Naturalmente, para tal tarefa educacional precisamos saber o que é um agir ético e o que não. Nem quase três milênios de filosofia nos forneceram uma resposta clara, com validade universal a essa questão. O dilema é que o educador não pode esperar, não pode congelar a nova geração no aguardo de uma definição conclusiva dos valores éticos. Ele precisa agir a todo instante e o fato de a Educação ser um tipo de agir humano abre a segunda perspectiva de interligação entre ética e Educação. Sendo a Educação um agir ela precisa, como qualquer ação humana, de uma orientação ética. Chamamos de **ética pedagógica** a temática que aborda as questões éticas ligadas ao agir do educador. Por muito tempo, a Filosofia da Educação tendeu a enxergar na Educação ética e na ética pedagógica as únicas ligações entre ética e Educação. Porém, temos de levar em consideração que, com raras exceções, o educando não conta apenas com um educador. A falta de ética entre os educadores, sejam eles pais ou professores, frequentemente inviabiliza a obra educacional. Podemos, portanto, falar de uma **ética da comunidade dos educadores**, que constitui um fator indispensável no desenvolvimento de uma Educação que vise a formação humana na sua integralidade. Como se trata de um aspecto menos discutido academicamente sob o ponto de vista da ética, aponto alguns exemplos de falta de ética na comunidade dos educadores: pais em conflito conjugal ou em situação de divórcio que



coagem as crianças para tomar partido pelo próprio lado²; professores com longa “experiência” que boicotam iniciativas inovadoras dos novatos por medo de mudanças ou maior engajamento³; professores do curso de Pedagogia que inviabilizam propostas curriculares mais coerentes por defenderem, com meios duvidosos e desmedidamente, o espaço da própria disciplina e as vaidades pessoais⁴.

Uma vez identificadas essas três questões educacionais que solicitam uma noção daquilo que é a ética, encontramos-nos diante da dificuldade de determinar o ético. Como já anunciamos, não estamos, sequer, próximos de um consenso sobre esse assunto na filosofia. Por outro lado, não podemos desistir da temática por falta de um consenso generalizado. Resta ao educador tomar conhecimento das várias formas de pensar o ético e assumir a responsabilidade de comprometer-se com aquela com que se identifica mais profundamente, sem deixar de submetê-la, constantemente, a uma reflexão crítica. Consideramos a nossa contribuição não como verdade última, mas como proposta válida a ser examinada pelos educadores. Conforme anunciamos, a questão básica da ética “O que devemos fazer?” depende da resposta à pergunta “O que é o homem?”. Propomos respondê-la, primeiramente, para gerar uma compreensão mais fundamentada da nossa posição em relação à primeira.

Encontramos, na história do pensamento sobre o homem, dois critérios básicos de distinção das propostas existentes que têm relevância significativa para o pensamento educacional. Uma é a importância que atribuímos aos aspectos subjetivos e objetivos envolvidos na vida humana. Podemos definir o ser humano a partir da sua subjetividade, determinando o que dela é o mais importante ou influente, seja isso a razão, o sentimento, a fé, a vontade, o gosto estético etc. Ou o seu contrário: enxergar no homem um ser determinado por fatores externos, objetivos tais como forças econômicas, políticas, sociais, biológicas ou até divinas. Existem, obviamente, colocações intermediárias. O que é necessário, na elaboração de uma visão do homem, é uma postura diante dessas opções. A

2

Essa temática conta com um certo número de estudos da psicologia ligado ao problema dos danos nos filhos, mas não enfatizam, sistematicamente, o problema da falta de ética dos pais, por exemplo: Dolto (1989), Delfieu (2005), Aguilar (2008) e Souza (s.a.).

³ As discussões sobre essa problemática localizam-se mais na área da Prática Pedagógica do que na Filosofia da Educação, ver: Cunha (1989), Novoa (1995), Tardif (2002) e Rios (2006).

⁴ Nesse aspecto não tenho conhecimento de estudos específicos. Só disponho de experiências pessoais e relatos de colegas de outros cursos. Parece-me um campo de estudo evitado por receio de expor as fragilidades dos comportamentos de acadêmicos entre si.



segunda diferenciação que podemos fazer é entre posições reducionistas e abordagens que tentam compreender o ser humano na sua integralidade. Podemos diferenciar as posições que destacam uma determinada disposição do ser humano, como sua razão, sua fé, seu coração, sua vontade, sua força de trabalho, sua criatividade, seu senso estético etc. e enxergam, numa dessas partes, a sua realização principal. Das múltiplas facetas que compõem o ser humano, privilegia-se uma ou umas poucas, que representam as áreas em que o ser humano se realiza verdadeiramente, e as outras se reduzem a um papel secundário, se não consideradas fatores perturbadores da humanização. Assistimos, no decorrer da história, certo revezamento no destaque dos aspectos que são considerados mais importantes no alcance do sentido da vida. Encontramos em todos um reducionismo que, na desvalorização de tópicos 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. Denuncia as opções 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. Obviamente, as escolhas que temos na composição e estruturação do todo geram as diferenças entre as proposições que se enquadram nesse grupo e buscam o sentido da vida na realização integral de todas as facetas do ser humano. O nosso postulado enquadra-se na preocupação de uma Educação que busca a integralidade humana. Ele insiste, especialmente, na inclusão da espiritualidade do homem. Ao mesmo tempo, procura compreender em todos os aspectos da integralidade, a especificidade em que neles se expressa a relação entre os lados subjetivo e objetivo.

Podemos expressar a integralidade humana através da multiplicidade das dimensões que fazem parte do homem. Distinguímos dimensões básicas de temático-transversais. Chamamos dimensões básicas aquelas que constituem, na nossa percepção, efetivamente, o ser humano, que naturalmente pertencem a ele e que são indispensáveis para sua realização. Começamos com o nosso corpo. A **dimensão física** inclui a corporalidade físico-biológica, da qual, em parte, sequer temos percepção. A **dimensão sensorial** é representada pelas nossas sensações físicas, calor-frio, dor-prazer físico, doce-amargo, enfim, a percepção que temos através dos nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A **dimensão emocional** abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais (medo, euforia, apatia, tristeza, impaciência,



entusiasmo, dispersão, solidão, saudade, alegria, pessimismo etc.) 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). Abrange também a capacidade de reflexão – de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo –, a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e a criação de ideias e, finalmente, a nossa intuição, pela qual sabemos, sem poder justificar, em última instância, por que sabemos. A mais difícil de identificar é a quinta, a **dimensão espiritual**. Não se confunde essa dimensão com a religiosa, que em parte pode incluir a espiritual, mas que contém algumas características como as da revelação enquanto intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social que, dessa forma, são estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual. Ela é, desde o início, independente das religiões, mesmo sendo a fonte inspiradora delas no que têm de melhor. Também o fato de as religiões terem contribuído historicamente de forma significativa na discussão de questões espirituais, por si, não significa uma dependência por parte da espiritualidade. Podemos nos aproximar da dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões básicas em relação às possibilidades humanas. Posso me perder nos múltiplos aspectos dessas dimensões sem encontrar uma orientação para minha vida que verdadeiramente satisfaz. Sentimos a necessidade de ir além daquilo que é mero dado empírico ou infinita possibilidade de pensamento. Nesse sentido, podemos chamar essas dimensões de imanentes e a dimensão espiritual, de transcendente. Das dimensões imanentes temos evidências constantes. A dimensão espiritual transcende a realidade empiricamente verificável e nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela. Podemos viver nas dimensões imanentes sem nos comprometermos com nenhum aspecto delas. Entramos na dimensão espiritual no momento em que nos identificamos com algo, em que sentimos que isso se torna apelo incondicional para nós⁵. Incluem-se, dessa forma, todos os valores éticos e metafísicos na dimensão espiritual. Aprofundaremos a caracterização da dimensão espiritual mais adiante.

⁵ 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.



Quando organizamos as dimensões básicas do ser humano na sequência matéria física, sensação física, dimensão emocional, mental e espiritual, assim o fizemos de acordo com a densidade de cada realidade, considerando todas de ordem material, porém, de qualidade distinta. A escala vai da matéria mais densa – a matéria física – até a mais sutil – a espiritual. A figura seguinte representa o nosso pensamento em modelo de linha, que só de longe recebeu inspiração da Alegoria da Reta de Platão⁶. Apresentamos as cinco dimensões básicas, de acordo com seus graus de densidade material, nos limites que qualquer esquema inevitavelmente contém.



Nota-se que as divisórias entre as dimensões não são fechadas e a densidade da matéria não está sendo pensada em gradações, mas em uma diminuição contínua. Isso significa que não é possível estabelecer, entre elas, limites nítidos.

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

⁶ A Alegoria da Reta ou da Linha, como também se chama, encontra-se no fim do sexto livro do diálogo “A República”.



como a mais densa, e a espiritual, como a mais sutil. Podemos perceber que as realidades mais densas influenciam mais facilmente e quase que instantaneamente as mais sutis. Quando algo causa uma dor forte no nosso corpo físico, por exemplo, o lado emocional, muda instantaneamente. Estados emocionais desequilibrados, ao contrário, precisam, às vezes, de anos e anos até se manifestarem como somatizações. Quer dizer, as realidades mais sutis não deixam de influenciar as mais densas. Esse fato tem mais relevância ainda, quando analisarmos as relações entre o nosso pensamento e as nossas emoções. Estamos acostumados, no nosso espaço cultural, a supervalorizar o poder da mente. Porém, observamos frequentemente, que as vontades baseadas em estados emocionais determinam e modificam as nossas argumentações racionais facilmente. Mesmo com um certo exagero, Nicolau de Cusa expressou esse fato com palavras fortes: “A nossa razão é a prostituta da nossa vontade.” Schopenhauer usou essa expressão como um dos pilares da sua filosofia, no qual também Nietzsche se inspirou. Sem dúvida, a expressão retrata um fenômeno quase que generalizado, contudo, não podemos concluir daquilo que é para o que deve ser. Mesmo se tratando de uma dimensão mais sutil, a mente tem um papel importante na harmonização do nosso lado emocional. Ela só cumpre esse papel depois de um longo e difícil processo de Educação no que diz respeito ao relacionamento dessas duas dimensões.

O mais comum é constatar que desarmonias e bloqueios nas dimensões mais densas impedem as atividades e manifestações das esferas mais sutis. Uma alimentação deficitária, por exemplo, pode prejudicar capacidades de aprendizagem intelectual. O estado emocional de ira pode impedir a conexão com pensamentos racionais, e a fixação em certas ideias dogmáticas pode causar cegueira em relação valores éticos baseados na dimensão espiritual. Constatamos, portanto, a hierarquia e interdependência das dimensões entre si. A consequência imediata dessas constatações é reconhecer que não é possível interferir numa dimensão sem levar em conta as outras. E mais: tem que se atender cada dimensão naquilo que são as necessidades próprias dela. O desequilíbrio de uma dimensão, mais cedo ou mais tarde, vai desaguar no desequilíbrio das outras. Naturalmente, o desequilíbrio de uma dimensão mais densa expressa-se de forma mais imediata e perturbadora do que o de uma mais sutil. Naturalmente, as dimensões mais densas não podem ser negligenciadas em favor de mais cuidados para as sutis.



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

Além das dimensões mencionadas, distinguimos algumas dimensões temático-transversais. Sem pretensão de sistematização, podemos elencar a dimensão **relacional-social**, a **prático-laboral-profissional**, a **político-econômica**, a **comunicativa**, a **sexual-libidinal** e de **gênero**, a **étnica**, a **estético-artística**, a **ética**, a **místico-mágico-religiosa**, a **lúdica**, a **ecológica** e a **volitivo-impulsional-motivacional**. É impossível, caracterizar e sistematizar essas dimensões sem que nos deparemos com superposições, zonas de intermediações e ambiguidades. É importante observar tanto a transversalidade com as dimensões básicas quanto as múltiplas relações entre as dimensões temáticas. Mencionamos um exemplo: a dimensão sexual, além de possuir interfaces com todas as dimensões transversais, perpassa, na sua realização essencialmente humana, todas as dimensões básicas, da física à espiritual, e a negação desse fato degrada a mesma. Podemos até formular como tese fundamental da nossa visão da integralidade, que o ser humano só se realiza humanamente nas suas atividades ligadas às dimensões temático-transversais, quando todas as dimensões básicas estão contempladas e unificadas nessas atividades. Em relação ao nosso exemplo, podemos observar uma situação bastante deficitária na atualidade. A dimensão sexual-libidinal se reduz, no modismo da prática de “ficar” – hoje não mais restrita a jovens e adolescentes – à mera corporeidade e sensação física. Um envolvimento emocional já não é mais desejado. Porém, uma relação sexual-libidinal perde em sentido humano quando não afeta a capacidade de se apaixonar, de mexer profundamente com as emoções intrínsecas ao namoro. Da mesma forma, não podemos excluir a nossa racionalidade – pertencente à



dimensão mental. Exemplo: a noção dos dispositivos legais relacionados aos menores de idade, bem como as reflexões que dizem respeito a uma eventual gravidez. Fazem parte da dimensão mental as nossas fantasias e imaginações que assumem um papel significativo nas relações sexuais-libidinais. Pensando, finalmente, na dimensão espiritual, podemos perceber que essas relações se tornam humanas, num sentido mais completo, quando existe um profundo bem-querer entre os parceiros, que pode até chegar a um amor incondicional⁷. É possível desenvolver reflexões semelhantes em todas as demais dimensões temático-transversais para confirmar a constatação enunciada, de que a realização humana nessas dimensões solicita a inclusão de todas as dimensões básicas⁸.

A figura seguinte simboliza a nossa afirmação para todas as dimensões transversais. Tentamos expressar no gráfico o fato de que todas as dimensões temáticas perpassam todas as básicas, e deixamos um espaço para acrescentar mais dimensões.



Objetivo central da nossa reflexão nessa primeira parte é aprofundar a conceituação da espiritualidade em termos filosóficos. Precisamos nos manter cientes de que a caracterização

⁷ Encontramos nos diários de Karl Jaspers, durante a segunda guerra mundial, um testemunho convincente de amor condicional no casamento com sua esposa judia, Gertrud. Cf. Röhr, 2000.

⁸ Uma apresentação mais detalhada das possíveis argumentações em todas as dimensões temático-transversais encontra-se no meu livro “Educação e Espiritualidade”, a ser lançado em breve pela Editora Mercado de Letras.



da espiritualidade que propomos em seguida, certamente, não é uma mera invenção da nossa parte. Existe um grupo de pensadores que nos inspiraram na elaboração do conceito. São, basicamente: Martin Buber, Karl Jaspers, Henri Bergson, Gabriel Marcel, Otto Friedrich Bollnow e, no sentido talvez menos explorado ainda, Emmanuel Lévinas, Franz Rosenzweig, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Max Scheler e Edith Stein. Necessariamente, cometemos injustiça quando apenas mencionamos essas pessoas.

O que mais se revela polêmico no nosso modelo parece ser a distinção entre imanência, representada pelas dimensões física, sensorial, emocional e mental, e a transcendência da dimensão espiritual. Podemos, para esclarecer essa relação do imanente com o transcendente, tomar como ponto de partida alguns conceitos com que caracterizamos, costumeiramente, aquilo que consideramos propriamente humano: a liberdade, a verdade, o amor, a amizade, a confiança, a esperança, a fé, o diálogo, o justo, o belo, o uno. Podemos ampliar muito, ainda, essa lista. O comum nesses conceitos é o fato de que a nossa razão não os esgota. A nossa emoção não os expressa de forma adequada. São conceitos que transcendem essas maneiras imanentes da realidade. Exatamente, por isso podemos negá-los enquanto realidades incondicionais do ser humano.

Para uma compreensão mais profunda dos conceitos mencionados é, portanto, sempre necessário certo tipo de fé. Precisamos acreditar na dimensão espiritual que esses conceitos envolvem. Não podemos garantir a existência da realidade espiritual, a não ser testemunhá-la. Portanto, esse tipo de fé que a espiritualidade desenvolve não é simplesmente tomar por verdadeiro algo que não se sabe e não se pode saber. É diferente. Poderíamos falar de uma aquisição ou apropriação existencial de um sentido desses conceitos. Essa aquisição existencial de sentido não é meramente um ato mental. Envolve a pessoa por inteiro. Exige dela um comprometimento consigo, uma identificação que gera uma sincronia desse sentido com a própria postura de vida que a pessoa assume. Em outras palavras, apropriação existencial de um sentido faz a pessoa agir de acordo com o sentido que adquiriu. Quer dizer, a consonância entre pensar, falar e agir é uma característica básica da fé baseada na espiritualidade. A possibilidade dessa coerência não significa a capacidade de expressar adequadamente os valores e conceitos da espiritualidade por via da nossa linguagem. Eles se revelam por processos intuitivos que extrapolam as formas de expressão racional. Na maioria das vezes, nem percebemos os nossos *insights* intuitivos com nitidez. Eles aparecem em meio



a fatos e argumentações racionais e, naturalmente, confundimos as intuições com elas. Se analisássemos sempre as nossas argumentações sob o ponto de vista do que nelas se sustenta diante da racionalidade no seu sentido mais restrito e o que não, iríamos nos surpreender. Encontramos muito mais elementos das nossas argumentações que têm seu fundamento em desejos, oriundos do nosso lado emocional, do que imaginamos. Outros, contudo, não se justificam nem racional, nem emocionalmente. Simplesmente transcendem essas dimensões, como, por exemplo, *insights* em decisões éticas. O princípio da não-violência, vivenciado por Gandhi, nesse sentido, tem a maioria dos argumentos racionais contra si, como a política mundial ou a criminalidade e a violência estatal difundidas testemunham de forma geral. Mais difícil ainda seria contar com uma aceitação emocional fácil. Além disso, sentimos a insuficiência da nossa linguagem diante da espiritualidade. Apelamos para formas indiretas de expressão, como linguagens poéticas e simbólicas ou ainda por paradoxos do nosso pensamento. Como última característica geral da dimensão espiritual, indicamos o fato de que alguém que se comprometeu de fato com um valor da realidade espiritual não sente vontade de convencer os outros sobre a mesma verdade de qualquer forma. Ao contrário, ele sabe do esforço que precisou para chegar à convicção própria. Um convencimento por influência externa não tem nenhum valor comparado à conquista de uma certeza interior. Qualquer dogmatismo, por isso, é um sinal de estar longe da dimensão espiritual.

Se retornarmos dessa visão da integralidade humana para abordar a questão da subjetividade, observamos, em primeiro lugar, que é tanto um equívoco identificá-la com uma dimensão humana, quanto negá-la a partir da dificuldade de localizá-la numa das dimensões específicas. Em segundo lugar, compreendemos a problemática na tentativa de separar o subjetivo do objetivo. De um lado, alcançamos uma visão mais adequada da subjetividade quando a percebemos de forma diferenciada de acordo com as dimensões básicas. (Extrapolamos o espaço disponível desenvolver essa diferenciação também para as dimensões temático-transversais.) De outro, temos de reconhecer que nunca alcançaremos uma compreensão do puramente subjetivo e objetivo, pois os dois aspectos são acessíveis para nós só na sua coexistência, e isso em todas as dimensões. Temos de explicitar essas afirmações.

Iniciemos com a dimensão mais densa. Eu sou um corpo físico. Um corpo físico que tem início e fim. Um corpo físico individual. Um corpo físico que está inserido na realidade, que obedece às leis da física. Um corpo físico que se torna, com o avanço da medicina



estética, sempre mais moldável. Um corpo que até permite trocar alguns dos órgãos essenciais. Posso gostar dele ou não, posso até abrir mão dele em prol de ideais, crenças, desespero ou ideologias. Porém, a objetividade dele é inegável.

Também sou eu o centro da percepção física. A dor é minha, o prazer também. Sou eu que vejo, escuto, saboreio, sinto cheiros ou sensações físicas. Os dados sensíveis que percebemos são comparáveis entre as pessoas até certo ponto. Em última instância, são de cada indivíduo. Não se duvida do correspondente objetivo dos nossos sentidos.

Em relação ao eu da emoção, podemos dizer o mesmo. As emoções são minhas. Posso esconder a minha vida emocional dos outros. Querendo revelá-la, não posso ter certeza de que o outro, de fato, identifica a minha emoção do jeito que ela é. A afirmação de alguém que diz que me entende profundamente pode ter base em experiências semelhantes, mas dificilmente vão além de aproximações. Admitimos a possibilidade de uma sincronia de fato em situações de encontros existenciais que Buber chama de EU-TU ou em percepções de pessoas com extrema sensibilidade. Ambas as situações não são passíveis de verificação empírica. Porém, já existem possibilidades de visualizar parte do campo emocional via meios tecnológicos, que confirmam a existência objetiva dele. Como determinados ambientes afetam a nossa emoção de forma distinta, podemos também supor que existe algo equivalente às emoções na realidade objetiva e externa a nós.

Podemos falar de um eu da nossa mente - para Descartes o único ponto de certeza absoluta que permite a edificação das demais. Não é possível negar que o nosso pensar é um indício seguro da nossa existência. Podemos duvidar da centralidade que Descartes atribuiu a esse fato, bem como da distinção radical que ele faz entre mente e corpo a partir dele. A nossa mente é isso e muito mais. Claro que, num primeiro momento, chama atenção na área mental a possibilidade de correspondência do meu eu com outros eus. Posso encontrar pensamentos em que me identifico não só com um eu, mas com todos. Trata-se daquilo que Kant chamou de consciência em geral ou transcendental. Considere-se, como Wittgenstein já afirmou, que esses pensamentos não são os mais significativos para a vida humana. Essa avaliação vale para todos os saberes científicos com validade geral, como expressa no seu *Tractatus Logico Philosophicus*: “Wir fühlen, dass selbst, wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind.” (6.52) (Sentimos que, mesmo quando todas as questões científicas são respondidas, não tocamos ainda nos



problemas da nossa vida⁹). Quer dizer, a parte mais significativa para a nossa vida é o eu da nossa mente que não é universal, mas traz todos os signos da nossa individualidade. Trata-se dos nossos pensamentos subjetivos, nos quais podemos, em primeiro lugar, incluir todos os direcionados ao nosso corpo físico, sensorial e emocional. Não significa que esses pensamentos não permitam comunicação intersubjetiva, mas sempre se trata de compreensões aproximativas entre um eu e outro. É possível criar no nosso pensamento abstrações, ideias sobre as nossas percepções e emoções, como bem identificaram os empiristas ingleses. Possuímos, além das nossas fantasias e imaginações que fazem parte do nosso eu mental, as recordações e memórias que nos levam a distinguir uma parte do eu, da qual temos consciência, e outra que recai no esquecimento e, mesmo assim, continua fazendo parte dele. Ela nos proporciona a possibilidade de enxergar a trajetória do eu no tempo, sua história, seu desenvolvimento, suas mudanças, crises e reviravoltas. Porém, ela não permite enxergar o eu na sua totalidade. Se faço o eu objeto da minha análise, continua o eu que faz a análise fora do objeto da análise.

Mesmo sabendo da impossibilidade de conhecer o eu por inteiro, perpassa o pensamento humano a questão se existe algo como uma união do eu, algo que identifique o eu, apesar das múltiplas e diversas manifestações dele, algo que poderia ser considerado essencial, substancial no eu, do qual as diversas aparências são simplesmente facetas ocasionais. Há uma continuidade atrás das inegáveis mudanças do eu, uma duração, nas palavras de Bergson, que, como uma melodia que, apesar das mais diversas variações em que pode se expressar, mantém-se a mesma? O mais comum, hoje, é negar a duração interior do eu e com isso a subjetividade no seu sentido mais profundo. É fácil detectar as mudanças. Elas são inegáveis. É difícil enxergar o que permanece. É fácil afirmar que as mudanças são o princípio da realidade. A percepção da duração interior é, ao contrário, um caminho longo e doloroso em que o indivíduo se confronta não só com os seus lados positivos, mas também com as sombras das quais ele tanto faz questão de fugir. É nesse caminho que as nossas intuições podem nos guiar ou os desejos nos desviar. A experiência de poder perceber, intuitivamente, algo duradouro do nosso eu, que nos compromete conosco, encontramos também em Jaspers, nas suas reflexões sobre a liberdade negativa e positiva.

⁹ Todas as traduções dos textos originais em alemão para o português são da minha responsabilidade.



Abordamos, primeiramente, a liberdade negativa. Liberdade, na situação do nosso dia-a-dia, aparece como possibilidade de escolha; significa ser independente de fatores que, objetivamente, ameaçam o espaço em que podemos tomar decisões. Liberdade total não existe. Nunca somos absolutamente livres. Sempre se trata de uma luta de conquista de terreno diante das forças que ameaçam o âmbito das nossas opções. Essa luta, Jaspers alerta, frequentemente torna-se luta contra a liberdade. Nela “tendemos a usar a violência. Estamos tomados pela compulsão de assegurar a liberdade, interna e externamente, com a consequência de obedecer e comandar. De ser dominado e de dominar” (JASPERS, 1962, p. 429). É esse o perigo que corremos quando consideramos a liberdade como libertação de algo. Jaspers chama essa visão de “liberdade negativa”. Ela aparece para nós como espaço vazio, de possibilidades à disposição. Trata-se da liberdade na imanência. Existe, para Jaspers, outra compreensão de liberdade que seria a positiva. Ela se encontra também na imanência, porém, ao mesmo tempo a transcende. A tendência geral do ser humano é esconder essa liberdade. Jaspers menciona algumas das tentativas e argumentações mais comuns nessa direção, que caracteriza como “pensamentos esquisitos”:

Não queria nascer, não tomei a decisão sobre quem sou ao nascer. E talvez, continuando: não queria a minha vida. Não tenho responsabilidade, não concordo com ela, descarto-a. Porém, isso significa: a liberdade que foi negada está sendo introduzida, repentinamente, como Eu absoluto, que anteriormente não era consultado e não quer agora. Ou assim: sou produto do meio. Não posso modificar a mim, mas posso interferir no meio. Melhorar o meio significa criar seres humanos mais desejáveis. Isso quer dizer: a liberdade, que foi negada, aparece, de repente, como liberdade de modificação ativa das condições sociológicas. Da mesma forma, as determinações genéticas estão sendo pensadas como algo superável através da liberdade de manipulação genética (JASPERS, 1962, p. 357 f).

O que observamos é que nos pensamentos que desejam excluir a liberdade da nossa realidade reaparece a própria liberdade como pressuposto. Usamos da liberdade para negá-la. E, quem pode saber disso, em última instância, somos, exclusivamente, nós mesmos. É possível saber sobre a nossa responsabilidade em relação à liberdade. Trata-se de uma percepção da liberdade de qualidade diferente, da liberdade positiva:

Essa liberdade assume a responsabilidade para aquilo que pensa e faz. Por isso, o que importa é que se chegue, primeiramente, a uma consciência clara: o que depende, em algum sentido e de alguma forma de mim mesmo. O que diz respeito a mim, de fazer ou não, carrego a responsabilidade e assumo a culpa. (JASPERS, 1962, p. 358)



A diferença da liberdade positiva em relação à negativa se esclarece mais quando perguntamos de onde está sendo cobrada essa responsabilidade que assumimos. Para Jaspers, essa pergunta coincide com a da origem da própria liberdade. Essa origem não está em nossas mãos. Nós não nos criamos a nós mesmos como seres livres. A origem da nossa liberdade encontra-se, para Jaspers, na transcendência. A liberdade positiva vem da origem (cf. JASPERS, 1962, p. 429). Dessa transcendência não possuímos conhecimento objetivo, nem revelação direta. Pensar que foi a transcendência que nos criou, que foi ela que nos chamou para essa existência, que ela nos colocou no mundo, são cifras da transcendência¹⁰, não conhecimentos sobre ela. Ela mesma revela-se, para nós, de forma indireta, no caso da liberdade, na consciência de que estamos sendo presenteados com ela.

Quando pergunto se sou livre por mim mesmo ou não, falo num sentido bem diferente da liberdade que é a do mundo. A contradição: sou livre e não sou livre é indissolúvel, quando esquecemos a incomparabilidade do sentido dos dois conceitos de liberdade. No mundo afirmo: sou livre e, portanto, culpado; em relação à origem, afirmo: não sou livre e, mesmo assim, culpado. ‘Não-livre’ sou na dependência transcendente do meu ser-livre em si, sou culpado nesse ser-livre. (JASPERS, 1962, p. 358)

Em outras palavras, podemos viver a nossa liberdade na realidade imanente e assumir as responsabilidades diante das instâncias do mundo imanente. Começamos a entrar no outro sentido da liberdade, no momento em que assumimos a nossa responsabilidade diante da instância que é a origem da nossa liberdade. 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. A relação do ser humano na sua condição espiritual, que Jaspers chama de *Existenz*, em aproximação a Kierkegaard, só é possível diante da transcendência.

Existenz é o *eu-mesmo*, que *se relaciona consigo* e que se sabe, nisso, *relacionado ao poder pelo qual foi posto* (Kierkegaard). [...] Ela é liberdade [...] de uma maneira abrangente: ela é liberdade, que não existe por si mesmo, portanto, ela pode ficar ausente. Ela é liberdade, nunca sem transcendência, pela qual se sabe presenteadada (JASPERS, 1962, p. 118).

¹⁰ Aprofundamos a questão das cifras da transcendência no nosso trabalho; “Formação Humana e Cifras da Transcendência – Uma contribuição de Karl Jaspers à educação espiritual”(RÖHR, 2005).



A dependência da transcendência não é um fator limitador como os determinantes na imanência. Ela é a condição possibilitadora da escolha de nós mesmos nas opções que decidem sobre nós. Sendo assim, liberdade positiva parece um paradoxo para o pensamento racional.

A liberdade, ela mesma é necessidade (Notwendigkeit). Na liberdade maior está presente a consciência: não quero diferente, pois não posso diferente. Sou eu mesmo. Não há escolha. Chego a mim mesmo nessa necessidade, que eu mesmo sou. A necessidade não vem de fora e nem de dentro em forma de pressão, mas como aquilo com que sou idêntico, pois experiencio através dessa vontade a mim mesmo na minha eternidade, porque o (o ser-a-si-mesmo, F.R.) quero para sempre, nesse mundo, nunca (pretendo, F.R.) o renegar (JASPERS, 1962, p. 355).

Logo em seguida, Jaspers reforça a nossa interpretação de que a liberdade positiva pertence à realidade espiritual.

As experiências da necessidade, presentes na mais elevada liberdade, são as experiências que se expressam na fórmula paradoxal: ‘decide-se no tempo o que é eternamente’; essas experiências nem são empírico-reais, nem lógico-objetivas. [...] A sentença da mais elevada liberdade “não posso (agir, decidir, F.R.) diferente” não afirma um ser-assim, nenhuma necessidade da natureza, mas a necessidade daquilo que necessita do meu ser-aí (Dasein) como ferramenta, a saber, a necessidade de mim mesmo diante da transcendência. [...] Pode-se “fazer sentir a liberdade” (Kant) filosoficamente, porém, ela não é objeto de conhecimento (JASPERS, 1962, p. 355).

Esse fazer sentir a liberdade no seu sentido mais profundo não é uma obra de um lance só. Trata-se de um longo processo de autocertificar-se (Selbstvergewisserung) (cf. JASPERS, 1962, p. 25 ff., 135 f., 139 f.), em que precisamos examinar os desvios, as falsas desculpas, as armadilhas dos equilíbrios emocionais e, principalmente, as mais variadas manipulações externas. Inspirado em Kierkegaard, Jaspers chama esse processo um “agir interior”.

O fato de que essa consciência de que algo do meu eu eterno, ou eu original (*Ur-ich*), como Husserl o denominou, vem à tona, num determinado momento, não quer dizer que ele não existia anteriormente. Significa que aquilo que somos de verdade precisa ser desvendado com o tempo. Consequentemente, existe também a possibilidade de nos fecharmos diante dos incômodos desse desvendamento. A questão se existe ou não o sujeito no sentido de uma essência que dura, não pode ser, por isso, respondida antes de uma busca sincera e prolongada e, mesmo assim, não definitivamente. Quem acredita que tem encontrado indícios dela, pode



orientar a sua vida em prol dele, porém, não pode deixar se fechar diante de possibilidades de engano ou de intuições ampliadoras da visão. Quem acha, depois do esforço devido, que não encontrou nada em termos de duração no sujeito, pode entrar na dinâmica de construir, desconstruir e reconstruir livremente o sentido da sua vida, porém, sem se fechar diante da possibilidade de encontrar, um dia, algo essencial da própria subjetividade, que solicita corresponder a ela, quer dizer, sem tornar a própria experiência um dogmatismo, nem para si, nem para o outro.

A nossa experiência é do primeiro tipo e, mesmo assim, não uma posição fechada. O que permanece em nós não podemos saber por completo. Formamos um caleidoscópio de intuições sobre o que somos e só no decorrer de uma busca sincera, perseverante e cuidadosa começam a se delinear os traços mais significativos que nos identificam. Não se trata de um processo de criação ou construção do eu. Em vez de uma dinâmica construção-desconstrução-reconstrução, que caracteriza o conceito do sujeito em que se acredita mais comumente hoje, temos a tarefa de encontrar o que está presente em nós desde sempre. Trata-se da subjetividade da nossa dimensão espiritual. Ao contrário dos nossos pensamentos, que podem ser parcialmente detectados eletromagneticamente e se encontram na nossa realidade naquilo que Hegel denominou de espírito objetivo, não temos indícios empíricos além de relatos de vivências do lado objetivo da dimensão espiritual. Todas as afirmações sobre a transcendência em si carregam a suspeita de antropomorfismos ou de reducionismos. São inesgotáveis as tentativas e fracassos de expressar o inatingível na sua íntegra.

Se perguntarmos, afinal, o que é a subjetividade humana, só podemos responder que, na nossa perspectiva, ela é o conjunto da subjetividade que se expressa nas múltiplas dimensões humanas, não no sentido de um simples somatório, mas na **tarefa de gerar uma união, em nós, de todos os aspectos singulares**. Essa união, apesar dos momentos da subjetividade que os seres humanos têm em comum, sempre é uma união individual, que respeita todas as necessidades intrínsecas que caracterizam cada dimensão, para evitar desequilíbrios futuros. Trata-se de uma ideia regulativa que indica a direção do desenvolvimento da nossa subjetividade, que na sua perfeição não é possível.

O esboço da nossa visão da subjetividade humana já permite traçar as implicações para a ética baseada na integralidade humana. Identificamos a ética como uma das dimensões temático-transversais que na sua realização humana perpassa todas as dimensões básicas. 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.

A nossa razão revela-se incapaz de detectar, por dentro dessas possibilidades, uma proposta ética válida com probabilidade de aceitação geral entre os seres humanos. Essa aceitação não é de se esperar, devido ao envolvimento emocional mencionado anteriormente. Outro fato, que frequentemente está sendo alegado na contestação da validade geral de um princípio ético, é a diversidade das proposições éticas nas múltiplas culturas. Porém, não podemos extrair as normas éticas dos comportamentos humanos, da forma como se apresentam nas mais variadas situações históricas, sociais e culturais. Na ética, buscamos saber o que devemos fazer e isso não pode ser derivado daquilo que de fato se faz. O ser não justifica o dever ser. Finalmente, os imperativos éticos são abstratos demais, quando aplicados



em todas as situações com fatores multifacetados envolvidos. Propomos, portanto, um caminho para desenvolver a ética envolvendo a dimensão espiritual.

Se identificarmos uma das possibilidades de caracterizar a espiritualidade como busca de ser autêntico consigo mesmo, a ética está incluída nisso. Em que opção de agir me sinto autêntico comigo? De que tipo de ação não posso abrir mão, sem me perder? Quais os princípios que para mim são inegociáveis? O compromisso ético, assumido incondicionalmente, restringe-se à pessoa que o percebeu. A pessoa que passa pela experiência sabe que é uma exigência a si própria, e não ao outro. Os dogmatismo e autoritarismo têm outra raiz. São inseguranças sobre o próprio saber que fazem as pessoas procurar, sem medir os meios, a suposta confirmação na adesão dos outros. Os dogmáticos acham-se na posse e no domínio da razão absoluta, mas não escutam os contra-argumentos racionais. Ao mesmo tempo, não deixam de apelar à dimensão emocional com uma retórica sofisticada. A busca da ética nas trilhas da espiritualidade procede diferente. Já identificamos os momentos de comprometimento incondicional como baseados em nossa intuição. No caso das questões éticas, identificamos que esses comprometimentos podem aparecer, de repente, diante de uma situação que desencadeou uma clareza intuitiva num instante e, com isso, uma mudança positiva, abrupta e definitiva em relação a essa questão ética. Também conhecemos a outra possibilidade em que se instala uma dúvida em relação a uma questão ética que só se elucida numa luta demorada e dolorosa, em que experiências diversas, reflexões racionais e intuições parciais se misturam num enredo que quase não permite identificar a contribuição de cada elemento no estabelecimento de sempre mais clareza sobre o que é o ético para nós. É uma postura de atenção a nós mesmos, constantemente analisando o nosso agir, as nossas decisões e a forma como as avaliamos e julgamos. Quais as justificativas que podemos identificar como meramente interesseiras e quais sustentam direitos e necessidades legítimos? Quais são as minhas ações, para parecer uma pessoa boa, e quais faço, independentemente do reconhecimento alheio, só para fazer o bem? Criando esse hábito, podemos instalar um modo de vida sempre mais fundamentado nas nossas intuições do que é o ético em termos espirituais. É claro que, nesse sentido, precisamos saber que é muito mais difícil realizar um ato ético do que descobrir o que é ético. Se sabemos o que é ético e não o fazemos, temos a opção entre a aceitação de nós mesmos como fracos, derrotados, inconsequentes, fracassados e, com isso, assumir a tarefa de melhorar ou, simplesmente, questionar a certeza que tínhamos no momento. É mais fácil ir em busca de uma ética que não nos comprometa nas nossas



fragilidades. O desejável, nessa direção, seria uma "ética" em que aquilo que a nossa vontade manda já é o ético. Não é difícil identificar essa tendência nas discussões sobre a ética hoje. A nossa proposta, à primeira vista, é muito menos convidativa. Basear a ética nas intuições que temos da espiritualidade significa um alto grau de autocontrole, de força de vontade, não raras vezes muita coragem, desprendimento e disciplina para poder decidir e agir independentemente das normas sociais instituídas, das posições consideradas pela maioria como politicamente corretas e da moralidade aceita num determinado meio cultural.

A grande maioria dos seres humanos não age de acordo com um senso ético desenvolvido a partir da dimensão espiritual, mas por dentro dos conformes de uma moral estabelecida. Isso não invalida a nossa posição. Detectamos, ao contrário, uma confirmação numa certa consonância entre as pessoas comprometidas com a dimensão espiritual. Se analisarmos, mais profundamente, as propostas de uma ética desenvolvida por pensadores que ao mesmo tempo buscavam uma correspondência com o próprio agir em todas as ocasiões da sua vida, encontraremos, apesar das diferentes linguagens e conceituações, uma tendência à sincronia. É um cuidar do outro como a si mesmo, zelar pelo bem comum, considerar a individualidade, integralidade e integridade dos homens, respeitar as diferenças na busca do que nos une, ajudar a minimizar o sofrimento humano, respeitar a natureza, não só por interesse próprio, mas por ela representar um valor em si. Não é nem tão difícil conseguir, em momentos de solenidade, aplausos em pronunciar esses valores. O que de fato vale é realizá-los. É tarefa, de cada um, unificar, sempre mais, a própria subjetividade em todos os seus aspectos, a fim de contribuir individualmente para o cumprimento desses desafios do fazer humano.

Podemos voltar com essas breves caracterizações da nossa visão da ética para a questão da sua relação com a Educação. No que diz respeito à Educação ética, podemos observar que ela não pode ser considerada uma tarefa educacional passível de ser cumprida à parte das demais. Não só ela, mas todas as intenções educacionais têm que ser refletidas a partir das múltiplas dimensões do ser humano e suas interligações e interdependências. Mesmo reconhecendo o papel norteador da dimensão espiritual na ética, ela só vai poder cumprir esse papel na medida em que todas as dimensões básicas mais densas estão o suficiente formadas e equilibradas. A Educação ética tem que ser compreendida, nesse caso, como ajuda prestada ao educando para criar uma união no conjunto da sua subjetividade em



relação ao seu agir no mundo. 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.

Nessa condição, se revela um dos limites da Educação ética que propomos e que aponta para a segunda problemática, a ética pedagógica. A confiança do educando só pode ser conquistada pelo educador na medida em que ele mesmo confia no educando. Porém, não existe possibilidade de garantir a confiança do aluno. Trata-se de uma opção livre por parte dele. Não podemos compreender o educar como fazer técnico em que podemos assegurar resultados pela própria competência. Se o aluno aceita ou não a tarefa de criar em si a união da sua subjetividade, se ele assume a tarefa árdua de buscar as suas próprias orientações éticas e segui-las incondicionalmente é, em última instância, uma decisão livre do educando. Qualquer tentativa por parte do educador de manipular ou coagir o educando é um desvio da Educação ética e fere, com isso, a ética pedagógica. O educador está limitado a um agir indireto em que ele pode gerar sempre mais clareza sobre o processo e as armadilhas do agir interior em questões éticas. Ele pode e deve ser um exemplo na sua atuação ética, não no sentido de um modelo de normas éticas a serem imitadas, mas como demonstração da possibilidade de coerência entre pensar, falar e agir ético. Ele não tem como forçar a adesão do educando, nem como evitar o fracasso da sua intenção educacional, fracasso esse que atinge os educadores na medida do próprio comprometimento com sua intenção. Os educadores, que não conseguem integrar essa problemática no conjunto da subjetividade do seu ser educador, tendem a desenvolver estados de depressão ou atitudes cínicas.



Tendo em vista essa suposta fragilidade da atuação pedagógica diante das exigências sociais de competência que se confirmam unicamente no sucesso dos resultados, encontramos uma das causas das dificuldades que assistimos frequentemente na formação de uma comunidade educativa. Na medida em que os educadores se deixam influenciar mais pelos padrões sociais de avaliação e negligenciam as reflexões sobre a natureza mais íntima do processo educativo, se movem numa situação em que se sentem obrigados a só demonstrar sucessos e esconder fracassos. Portanto, geram imagens falsas de si, que por sua vez provocam conflitos de aceitação mútua, pois cada um enxerga mais facilmente os fracassos do que os sucessos dos outros. Esses conflitos são diferentes e mais complicados do que os da concorrência em outros grupos sociais, pois o sucesso não depende unicamente da competência e os equívocos na avaliação dos outros acontecem mais facilmente. Um outro conflito bastante comum é que uma parte da comunidade educativa desiste da pretensão de uma Educação integral e reduz a própria prática a um fazer técnico, fato que gera, frequentemente, descompasso entre educadores mais antigos e os mais novos, entusiasmados pela formação, mas inexperientes na prática. Não raras vezes, os mais antigos boicotam as intenções pedagógicas mais amplas dos novatos, baseados no medo de que alguém possa demonstrar que uma prática melhor é possível a partir de um engajamento pessoal maior, e a própria desistência dos ideais iniciais não se justifique. Analisando, por outro lado, comunidades educativas com resultados positivos na preocupação de uma formação mais integral, observamos com mais frequência atitudes éticas entre os educadores. A concorrência entre eles se reduz na medida em que a intenção de educar passa à frente das necessidades de autoafirmação à custa dos outros. O reconhecimento das dificuldades e possíveis fracassos parciais levam a atitudes solidárias e de ajuda mútua. O fato de que um educador conquistou mais confiança dos educandos não é motivo de inveja e perseguição do educador com tentativas de chantagem emocional em relação aos educandos, mas um incentivo ao aproveitamento e ampliação da conquista no grupo dos educadores. Não se insiste na ideia de que todos os educadores do mesmo projeto têm que agir de forma igual. A comunidade atua mais profundamente quando cada educador envolvido tem espaço para contribuir com aquilo que é o mais próprio dele, reconhecendo assim as diferenças entre todos. Fica evidente, finalmente, que a ética da comunidade dos educadores, bem como a ética pedagógica e a Educação ética se sustentam, apesar das suas especificidades, na ética baseada na visão



integral do homem que, por sua parte, tem que ser compreendida como ideia regulativa e não como fato constatável.

Bibliografia:

BERGSON, H. **Cartas, Conferências e outros Escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e Filosofia da Existência**. Petropolis: Vozes, 1971.

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

JASPERS, K. **Chiffren der Transzendenz**. Hrsg. V. H. Saner. München: Piper, 1970.

_____. **Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung**. München: Piper, 1962.

_____. **Philosophie. II. Existenzerhellung**. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1973.

_____. **Philosophie. III. Metaphysik**. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1973.

_____. **Von der Wahrheit**. Philosophische Logik. Erster Band. München: Piper, 1947.

RÖHR, F. A Ética no Pensamento de Martin Buber. XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2001, Maranhão. **Anais do XV EPENN**. Maranhão, EPENN, CD-ROM, 2001a, p.1-17.

_____. Confiança - um Conceito Básico da Educação numa Era de Desconfiança. IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação. Rio de Janeiro/RJ. **Anais do IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro/RJ. Editora da UERJ. 2008.

_____. 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. 17 ° Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 2009. João Pessoa/PB, **Anais do 17 ° Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, CD-ROM, João Pessoa/PB, Editora UFPB. 2009a.

_____. Espiritualidade e Educação. In: RÖHR. F. (org.) **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 13 - 52.

_____. Espiritualidade e Formação Humana. 18 ° Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió/AL. **Anais do 18 ° Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Maceió/AL. Qgráfica. 2007.

_____. Espiritualidade em Diálogo. In: RÖHR. F. (org.) **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 201 - 221.



_____. Espiritualidade, Liberdade e Intuição – Reflexões sobre o imanente e o transcendente. In: RÖHR. F. (org.) **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 315 - 340.

_____. **Ética Pedagógica na Educação Espiritual – um Estudo Comparativo**. *Anais do Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: Desafios para o Século XXI*. Recife. Editora Universitária da UFPE, CD-ROM, 2002, p.1-28.

_____. Formação Humana e Cifras da Transcendência – uma Contribuição de Karl Jaspers à Educação Espiritual. XVII EPENN. **Anais**. Belém/PA, 14 a 17 de junho de 2005, CD-ROM, 2005.

_____. Intuição e Formação do Professor. In: **Revista de Educação. ACE**. Ano 29, no 115, abr./jun. 2000, p. 123-140.

_____. Intuição: Lacuna na Teoria Educacional? **Anais do XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**. CD-ROM, 1999.

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

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

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

_____. 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. São Paulo/SP. Anais do I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa. CD-ROM, Editora da Universidade Nove de Julho. 2009b.