

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TAÍS FERNANDA MIRANDA DA SILVA

**EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO
FRANCISCANA E NEO-HUMANISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL**

**PONTA GROSSA
2025**

TAÍS FERNANDA MIRANDA DA SILVA

**EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO
FRANCISCANA E NEO-HUMANISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia

**PONTA GROSSA
2025**

Silva, Tais Fernanda Miranda
S586 Educação e espiritualidade: Interfaces entre a educação franciscana e neo-humanista no contexto da educação integral / Tais Fernanda Miranda Silva.
Ponta Grossa, 2025.
243 f.

Dissertação (PPGE - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Correia de Paula Marcoccia.

1. Neo-humanismo. 2. Franciscanismo. 3. Espiritualidade. 4. Educação integral. I. Marcoccia, Patrícia Correia de Paula. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TAIS FERNANDA MIRANDA DA SILVA

EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO FRANCISCANA E NEO-HUMANISTA

Ponta Grossa, 25 de março de 2025

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Dr.^a Patrícia Correia de Paula Marcoccia - UEPG (Presidente)

Dr.^a Suzana Soares Tozetto - UEPG

Dr.^a Milene Zanoni da Silva - UEPG

Dr. João José de Santana Borges - UNEB



Documento assinado eletronicamente por **Milene Zanoni da Silva, Professor(a)**, em 01/04/2025, às 20:52, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Susana Soares Tozetto, Professor(a)**, em 09/04/2025, às 15:19, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Correia de Paula Marcoccia, Professor(a)**, em 10/04/2025, às 16:27, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **JOAO JOSE DE SANTANA BORGES, Usuário Externo**, em 12/04/2025, às 12:33, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2489974** e o código CRC **0F98B0DD**.

Dedico este trabalho à minha família religiosa: Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria, um grupo de mulheres fortes que, dentro de uma sociedade tão fragmentada, onde a cultura do ter está acima do ser, trabalham em vista de um mundo melhor. Lutam pela dignidade humana, valorizam a diversidade, lutam por uma educação de qualidade para todos e espalham pelo mundo valores e virtudes como amor, alteridade, compaixão, empatia, fraternidade, respeito e alegria.

Dedico, também, este trabalho à minha família sanguínea, especialmente à minha mãe e ao meu pai, que desde tenra idade me ensinaram valores éticos e espirituais que até hoje movem meu ser.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo o caminho percorrido até aqui, pelas valiosas orientações recebidas em momentos intensos de oração, meditação e contemplação, que me acalmaram, me levaram a refletir sobre o caminho percorrido e o caminho a percorrer, me ajudaram a tomar decisões, a buscar inspirações e ampliaram minha visão, concedendo-me a força necessária para superar os obstáculos ao longo da minha trajetória acadêmica e seguir sempre em frente. Se cheguei até aqui, foi porque Seu amor me conduziu.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora doutora Patrícia Correia de Paula Marcoccia, que, desde o início, me acolheu e orientou de forma ética, gentil, humana e comprometida. Sou profundamente grata pelo conhecimento compartilhado, pela paciência ao longo do percurso, por acreditar que esta pesquisa seria possível e por ampliar minha visão sobre o conhecimento, tanto no campo intuitivo quanto no racional. Seus ensinamentos despertaram em mim o desejo de aprender continuamente. Agradeço a confiança depositada para que eu pudesse dar prosseguimento a esta pesquisa tão significativa e por acreditar em minhas capacidades. Por fim, sou imensamente grata por ter feito parte da minha história nesses dois longos anos; certamente, levarei suas orientações como referência profissional para toda a vida.

À minha família religiosa, a Congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria, que me apoiou e incentivou a percorrer este trajeto, em especial aos membros da minha comunidade atual: irmã Vanessa, irmã Oliva e irmã Glaci. Agradeço pelos momentos de partilha, diálogo e colaboração com a pesquisa, especialmente durante as rodas de leitura, nas quais, com paciência, ouviram o que eu escrevia e compartilharam suas percepções. Sou grata por aceitarem incluir, em nossas leituras espirituais comunitárias, os textos acadêmicos — livros, artigos e até dissertações — que precisei realizar a leitura durante esse período. A colaboração foi essencial para otimizar o tempo, que me era escasso devido às diversas atividades próprias do nosso modo de vida.

Aos meus pais, Manuel Miranda e Maria Carneiro, cuja dedicação, apoio e amor foram fundamentais. Sempre me incentivaram e torceram por mim. Se cheguei até aqui, foi porque eles, alicerces da minha existência, lutaram desde a minha infância para que eu pudesse estudar e realizar meus sonhos.

Agradeço a todos os professores do Curso de Mestrado, que, em suas disciplinas, compartilharam conhecimento com eticidade e compromisso.

Aos membros da banca de qualificação e defesa: doutor João José de Santana Borges (UNEB), doutora Suzana Soares Tozetto (UEPG) e doutora Milene Zanoni da Silva (UEPG), expresso minha profunda gratidão pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições para enriquecer este trabalho. Agradeço, também, ao Frei Sidney Damásio Machado (FACASC), que participou da banca de qualificação, pelas importantes reflexões e apontamentos oferecidos.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, instituição pública comprometida com a educação, manifesto minha gratidão por me conceder a oportunidade de cursar o mestrado em Educação. Essa experiência não apenas promoveu o meu crescimento profissional, mas também contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento pessoal, deixando marcas que levarei para toda a vida.

RESUMO

SILVA, T. F. M. **Educação e espiritualidade**: interfaces entre a educação franciscana e neo-humanista no contexto da educação integral. 2025. 243p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Esta pesquisa investiga a relação entre educação e espiritualidade, explorando as interfaces entre a educação franciscana e a neo-humanista. A problemática da pesquisa inclui o seguinte questionamento: em que medida a educação franciscana e a neo-humanista contribuem para a educação integral? Para responder a essa questão, definimos como objetivo geral: analisar em que medida a educação franciscana e a neo-humanista contribuem para a educação integral. A base epistemológica desta pesquisa está alicerçada no pensamento de Prabhat Ranjan Sarkar e em obras franciscanas. Esses referenciais estabelecem um importante diálogo sobre a interconexão entre educação e espiritualidade, bem como sobre a formação integral, a partir de uma visão de totalidade e integralidade, que visa o desenvolvimento coordenado e integrado das dimensões humanas: física, mental e espiritual. A pesquisa é bibliográfica e qualitativa, e adota uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica para analisar as fontes, investigando a essência das experiências relacionadas à educação e espiritualidade, bem como os sentidos atribuídos à educação integral sob a perspectiva franciscana e neo-humanista. Os achados teóricos indicam que ambas as abordagens oferecem perspectivas complementares, integrando razão e intuição como partes integrantes da educação. Além disso, fomentam o cultivo de valores éticos que promovem a compaixão, o bem-estar coletivo, o amor e a fraternidade universal, dialogando com uma perspectiva pedagógica voltada às emergências planetárias, que conduza os indivíduos à plenitude. Ainda, defendem que a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, valorizando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o socioambiental e espiritual. Ademais, foi apontado que os ambientes escolares que adotam os princípios dessas abordagens são acolhedores e despertam a sede pelo conhecimento, pois o aprendizado é construído coletivamente, valorizando as experiências vividas e os diferentes saberes. Em síntese, os resultados indicam a importância da espiritualidade para uma educação integral, destacando que as abordagens neo-humanista e franciscana apontam para um caminho que transcende a lógica de dominação e promove valores essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e ética.

Palavras-chave: Neo-humanismo. Franciscanismo. Espiritualidade. Educação integral.

ABSTRACT

SILVA, T. F. M. **Education and Spirituality**: Interfaces between Franciscan and neo-humanist education in the context of holistic education. 2025. 243p. Dissertation (Master's in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This research investigates the relationship between education and spirituality, exploring the interfaces between Franciscan and Neo-Humanist education. The research problem is centered on the following question: to what extent do Franciscan and Neo-Humanist education contribute to holistic education? To answer this question, we define the general objective as follows: to analyze the extent to which Franciscan and Neo-Humanist education contribute to holistic education. The epistemological foundation of this research is based on the thought of Prabhat Ranjan Sarkar and Franciscan works. These theoretical frameworks establish an important dialogue on the interconnection between education and spirituality, as well as on holistic formation from a perspective of totality and integrality, aiming at the coordinated and integrated development of human dimensions: physical, mental, and spiritual. This is a bibliographical and qualitative study that adopts a phenomenological and hermeneutic perspective to analyze sources, investigating the essence of experiences related to education and spirituality, as well as the meanings attributed to holistic education from Franciscan and Neo-Humanist perspectives. The theoretical findings indicate that both approaches offer complementary perspectives, integrating reason and intuition as integral parts of education. Furthermore, they foster the cultivation of ethical values that promote compassion, collective well-being, love, and universal fraternity, aligning with a pedagogical perspective focused on planetary emergencies, guiding individuals toward fulfillment. Moreover, both approaches advocate that education should transcend the mere transmission of academic knowledge, valuing not only cognitive development but also socio-environmental and spiritual growth. Additionally, it was found that school environments adopting the principles of these approaches are welcoming and inspire a thirst for knowledge, as learning is constructed collectively, valuing lived experiences and diverse forms of knowledge. In summary, the results highlight the importance of spirituality in holistic education, emphasizing that the Neo-Humanist and Franciscan approaches point to a path that transcends the logic of domination and promotes essential values for building a more just and ethical society.

Keywords: Neo-Humanism. Franciscanism. Spirituality. Holistic Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dez grupos selecionados, seus líderes e instituição	41
Quadro 2 - Mescla de epistemologias e referenciais teóricos de 9 produções	43
Quadro 3 - Matriz de categorização	170
Quadro 4 - Abordagens Neo-Humanista e Franciscana.....	193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Regiões analisadas da produção do conhecimento acerca da temática Educação e Espiritualidade	36
Gráfico 2 - Grande Área do Conhecimento, voltada ao descritor: Educação e Espiritualidade.....	37
Gráfico 3 - Grande Área do Conhecimento voltada ao descritor Espiritualidade.....	38
Gráfico 4 - Regiões dos Grupos de Pesquisa.....	39
Gráfico 5 - Instituições dos 28 Grupos.....	40
Gráfico 6 - Apresentação Gráfica da Comparação entre as diferentes dimensões encontradas entre os estudantes.....	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vício cíclico nas relações de exploração	93
Figura 2 - Neo-Humanismo-Processo de expansão.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado geral da Revisão de Literatura.	36
Tabela 2 - Universidades das pesquisas catalogadas	36
Tabela 3 - Escala de Classificação das Habilidades Sociais	176
Tabela 4 - Pontuações das Escalas de Avaliação indicando a presença das dimensões do neo-humanismo	177
Tabela 5 - Médias das Pontuações de oito dimensões proeminentes entre os estudantes.....	177

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

1B	Legenda Maior de São Francisco, segundo Boaventura
2C	Segunda vida de São Francisco, segundo Tomás de Celano
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Catálogos de Teses e Dissertações
EEI	Educação Integral
EST	Faculdade EST
EUPA	Universidade do Estado do Pará
FAJE	Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
FE-UFF	Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFJS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
LTC	Legenda do Três Companheiros
NEE/CE/PPGEduc/ UFPE	Núcleo de Pesquisa em Educação e Espiritualidade Universidade Federal de Pernambuco
NEPED	Núcleo de Pesquisa em Educação e Diversidade
OFM	Ordem dos Frades Menores
PROUT	Teoria de Utilização Progressiva
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAWA	Associação de Artistas e Escritores da Renascença
RNB	Regra Não Bulada
SCIELO	Biblioteca eletrônica científica
UCB/DF	Universidade Católica de Brasília
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNIVERSO	Centro Universitário Universo
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

NARRATIVA DE VIDA E FORMAÇÃO: O EU POR TRÁS DA DISSERTAÇÃO	16
---	-----------

INTRODUÇÃO	21
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PERÍODO DE 2004 A 2023

34

1.1	ENFOQUES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EM PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE.....	42
1.1.1	Metodologia e Referencial Teórico	42
1.2	CATEGORIAS EMERGENTES NA RELAÇÃO ENTRE ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA.....	45
1.2.1	Negligência e preconceito, o lugar da espiritualidade em uma sociedade materialista e científica	47
1.2.2	A espiritualidade nas produções acadêmicas: percepções e reflexões.....	53
1.2.3	Espiritualidade como um meio para repensar a prática pedagógica	58
1.3	EXPLORANDO A EDUCAÇÃO E A ESPIRITUALIDADE: CONCEITOS CENTRAIS DAS PESQUISAS CATALOGADAS.....	62
1.3.1	Educação integral e Espiritualidade.....	63
1.3.2	O papel da Espiritualidade no contexto educativo	65
1.3.3	Formação humana e integração da Espiritualidade no desenvolvimento do ser.....	66
1.3.4	Espiritualidade na educação superior: novos paradigmas.....	68
1.3.5	Experiências formativas não convencionais: relevância da Espiritualidade na formação humana	70
1.3.6	Educação e transformação social.....	72
1.4	SÍNTESE GERAL DOS TRABALHOS QUE DISCUTEM A ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO	74

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE A PARTIR DA FILOSOFIA DE PRABHART RAJAN SARKAR: NEO-HUMANISMO.....

77

2.1	O LEGADO DE PRABHART RANJAN SARKAR: APROFUNDANDO SOBRE A VIDA DESTA NOTÁVEL FILÓSOFO.....	78
2.1.1	Primeiros anos e oposições ao sistema de castas	79
2.1.2	Estudos em Calcutá.....	81
2.1.3	Fundação Amanda Marga	83
2.1.4	Teoria da Utilização Progressiva (PROUT) e o neo-humanismo.....	84
2.2	NEO-HUMANISMO, FILOSOFIA DE PRABHART RANJAN SARKAR	87
2.2.1	Geo sentimento	89
2.2.2	Sociossentimento	92
2.2.3	Pseudo-humanismo.....	96
2.3	EDUCAÇÃO NEO-HUMANISTA	101
2.4	ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE ESPIRITUALIDADE E O NEO HUMANISMO NA EDUCAÇÃO	110
2.4.1	Definindo conceitos.....	110
2.5	ESPIRITUALIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: DEBATENDO SUA IMPORTÂNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL	114

CAPÍTULO 3 - FILOSOFIA E EDUCAÇÃO FRANCISCANA.....	123
3.1 FRANCISCO DE ASSIS: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO	123
3.1.1 Fundamentos da Filosofia Franciscana: vida e anseio de Francisco de Assis	130
3.2 O HUMANISMO FRANCISCANO	139
3.3 EDUCAÇÃO FRANCISCANA: PEDAGOGIA DA FRATERNIDADE	144
 CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO GLOBAL: DIRETRIZES INTERNACIONAIS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS FRANCISCANAS E NEO-HUMANISTAS	153
4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS DA UNESCO.....	153
4.2 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS FRANCISCANAS E NEO-HUMANISTAS	161
4.2.1 Descrições das pesquisas empíricas identificadas.....	165
4.2.2 Práticas pedagógicas das escolas neo-humanista	168
4.2.3 Desenvolvimento socioemocional	175
4.2.4 Ambiente escolar neo-humanista	180
4.3 UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FRANCISCANA.....	184
4.3.1 Princípios e valores franciscanos vivenciados na realidade cotidiana escolar.....	185
4.3.2 Experiências formativas das escolas franciscanas a partir de práticas meditativas e yoga como ferramenta para a formação integral	189
4.4 INTERFACES DA EDUCAÇÃO NEO-HUMANISTA E FRANCISCANA A PARTIR DOS RELATOS EMPÍRICOS.....	192
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
 REFERÊNCIAS.....	202
 APÊNDICE A - BUSCA REALIZADA NA PLATAFORMA DE CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES).....	212
APÊNDICE B - BUSCA REALIZADA NA PLATAFORMA DE CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (BTDB)	219
APÊNDICE C - BUSCA PELOS GRUPOS DE PESQUISAS A PARTIR DO DESCRITOR EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE	220
APÊNDICE D - BUSCA PELOS GRUPOS A PARTIR DO DESCRITO: ESPIRITUALIDADE	223
APÊNDICE E - SELEÇÃO DE 16 GRUPOS COM O DESCRITOR: ESPIRITUALIDADE	239
APÊNDICE F - SELEÇÃO DOS 4 GRUPOS COM O DESCRITOR EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE.....	241
APÊNDICE G - PRODUÇÕES DO GRUPO: EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE (UFPE)	242

NARRATIVA DE VIDA E FORMAÇÃO: O EU POR TRÁS DA DISSERTAÇÃO

Quero, inicialmente, justificar por que escolhi desenvolver este trabalho de pesquisa sobre educação e espiritualidade a partir da perspectiva da educação neo-humanista e franciscana. Para tanto, é necessário falar sobre o quanto a filosofia franciscana é significativa para mim.

Nasci em Grandes Rios, uma cidade do interior do Paraná, em uma família profundamente religiosa. Meu pai, vigilante, e minha mãe, exímia costureira que equilibrava suas responsabilidades com o cuidado amoroso por nós, seus filhos. Cresci em meio a muitos irmãos (dois mais velhos e três mais novos), o que desde cedo possibilitou-me aprender a importância da convivência harmoniosa e da partilha. Entretanto, a presença do meu pai em nosso dia a dia era escassa, essencialmente devido ao seu extenso horário de trabalho. Ele partia antes de acordarmos e retornava para casa quando já estávamos dormindo.

Assim, boa parte da educação que recebi foi predominantemente materna, pois minha mãe passava a maior parte do tempo com os filhos. Ela é uma mulher simples, super comunicativa, empática e muito espiritual. Assim, já é possível identificar os motivos que me fizeram mergulhar nesta temática. Desde minha infância, ela me ensinava a apreciar a beleza da natureza e enfatizava a importância do respeito, da empatia e da valorização da diversidade. Era, para mim, uma verdadeira mestra no ato de ensinar a compartilhar amor.

Cresci vendo meus pais ajudarem muitas pessoas com quem conviviam. Ajudavam famílias carentes, junto com a nossa comunidade religiosa, e visitavam os doentes. Lembro-me fortemente quando adotamos uma senhora idosa como nossa "vovó" Elzira. Minha mãe e meu pai cuidaram dela nos últimos momentos de sua vida. E isto me encantava profundamente.

De forma mais impactante, recordo-me de uma ocasião em que retornávamos de um passeio em família e fomos surpreendidos por uma tempestade. Uma árvore desabou sobre um Fusca azul, deixando uma passageira em estado grave. Lembro-me vividamente de meu pai arriscando-se naquela tempestade para tentar remover o tronco da árvore que estava sobre o veículo, com a finalidade de resgatar a mulher, que estava no banco de trás e sangrava com intensidade. Tudo o que ele almejava era prestar os primeiros socorros necessários enquanto aguardávamos a chegada da ambulância.

Enfim, se tivesse a oportunidade de compartilhar todas as experiências vividas, haveria muito a relatar. No entanto, desejo ressaltar que quanto a espiritualidade de meus pais motivou a minha existência e contribuiu para a forma como eu vejo o mundo e me relaciono com ele. Meus pais nunca hesitaram em praticar o bem, mesmo diante das limitações financeiras. Compartilhavam generosamente o pouco que tinham com aqueles que possuíam ainda menos, um gesto que sempre me impressionou. Como mencionei, minha família era profundamente religiosa. Cresci participando do coral da igreja, onde meu pai tocava teclado, e compartilhando com meus irmãos os ensinamentos da Palavra de Deus, que nos inspiravam a refletir sobre a vida.

Cresci ouvindo histórias bíblicas e de muitos místicos, entre eles São Francisco de Assis, que sempre me chamou a atenção. Primeiramente, porque ele amava os animais e a natureza, algo que eu também aprecio. São Francisco para mim era uma inspiração. Quando contavam a história do amor que ele tinha pelos mais desprezados da sociedade e como ele era simples e alegre, eu sempre pensava comigo: um dia quero ser como São Francisco, ajudar todas as pessoas que encontrar em meu caminho.

Fui crescendo e a ânsia em prestar ajuda às pessoas nunca se afastou do meu coração. Todas as vezes que me deparava com alguém em condições vulneráveis, compadecia-me, e tudo o que eu queria naquele momento era me aproximar para ajudar, mas não sabia como. Na escola, passei a ser motivo de deboche por parte de alguns colegas. Isso porque, no caminho da casa para a escola, sempre nos deparávamos com pessoas em situação de rua e um sentimento de compaixão invadia meu ser, o que fazia com que eu sempre dividisse meu lanche com eles.

Meus colegas rotularam-me como "amiga dos mendigos", pois, nas oportunidades de interação, aproximava-me para conversar com eles, um efeito dos ensinamentos que recebi, de que "Não basta dar esmola, é preciso proporcionar dignidade". Acreditava que a força de um pequeno gesto, isto é, dar atenção às pessoas poderia resgatar a sua humanidade frequentemente negligenciada por um sistema político que pouco ou nada fazia por essa realidade.

Com o tempo, acreditava que precisava ser rica para ajudar as pessoas à minha volta. Porém, essa percepção mudou quando, andando pela cidade de Maringá, encontrei inúmeros moradores de rua com problemas de saúde,

necessitando de cuidados médicos. Então, brotou a ideia de tornar-me médica, com o objetivo de salvar vidas, principalmente de pessoas em situação de vulnerabilidade, como aquelas que observei.

Ao folhear uma revista, em determinada ocasião, deparei-me com imagens das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria, que chamaram minha atenção pelo cuidado dedicado aos mais necessitados. Em uma das imagens, um senhor deitado em uma maca, sendo cuidado por uma irmã, tinha seu olhar irradiando gratidão sem medida. A legenda da imagem dizia: "Nosso compromisso é promover a dignidade em todas as fases da vida, desde o nascimento até os momentos finais".

Aquilo causou-me um impacto profundo, pois compreendi que não era necessário ser rica ou médica para salvar vidas. Percebi, nos olhos daquele homem, o significado de salvar a esperança. Foi então que decidi entrar em contato com as irmãs para tornar-me uma delas, ingressando na vida religiosa aos 16 anos, especialmente em uma congregação que cultivava a espiritualidade franciscana em suas vidas e missão.

Como ao entrar estava finalizando o curso de formação docente, de imediato fui inserida no campo educacional. Meu primeiro trabalho como irmã e educadora foi na cidade Santo Antônio da Platina, PR, em uma escola pública que as irmãs administravam. Uma delas sempre me ensinava que é possível criar no espaço escolar um ambiente de amor, caridade, compaixão e respeito; que bastava ter um olhar sensível para acolher cada vida que cruzasse o nosso caminho. Ela costumava dizer que, para isso, era necessário conectar-se com cada aluno, conhecer suas histórias e acolhê-lo dentro de sua realidade.

Foi dessa forma e nessa instituição que compreendi a dimensão do trabalho educativo e a responsabilidade social que tinha como religiosa e professora. Assim, abracei a profissão, que, para mim, como religiosa, também é minha missão. Com essas experiências, consigo agora entender o motivo pelo qual a educação e a espiritualidade estão totalmente entrelaçadas em minha vida.

Discutir essa temática no campo acadêmico é de suma importância, pois entendo-a como algo intrínseco ao ser humano. Mesmo marcada por uma espiritualidade cristã, percebo que a espiritualidade permeia minha vida não apenas por causa da religiosidade, mas devido à sua manifestação em todos os aspectos da minha existência. Quando um espaço educacional é perpassado por relações

espirituais, não necessariamente vinculadas à religiosidade, torna-se muito mais humano. As relações se constroem de forma mais livre, com um grau de empatia e compaixão que transcende as barreiras do egoísmo, do individualismo desenfreado e da cultura da indiferença que imperam na sociedade hoje. Minha experiência dentro de um espaço educativo que valoriza as experiências espirituais tem despertado a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando ingressei no programa de pós-graduação, a princípio, não tinha essa temática em mente. Foi a partir de diálogos construtivos com minha orientadora sobre os estudos voltados ao neo-humanismo de Prabhat Ranjan Sarkar que encontrei a oportunidade de debater um assunto que considero crucial no contexto escolar e, ao mesmo tempo, frequentemente negligenciado. O diálogo com ela encorajou-me a buscar expressar minhas convicções, apesar de sentir algum receio, já que muitas vezes ouvi comentários desencorajadores sobre os saberes espirituais, frequentemente considerados como não científicos. Isto por não seguir a perspectiva atual, que sublinha somente os conhecimentos obtidos por métodos empíricos e científicos.

Diante dessa realidade, a espiritualidade é frequentemente relegada a um segundo plano e considerada como uma dimensão subjetiva, não passível de verificação objetiva. Suas contribuições e compreensões sobre a existência humana e do universo são frequentemente desconsideradas. Quando minha orientadora me questionou sobre os motivos pelos quais eu não abordara essa temática para a seleção do mestrado, expliquei-lhe que tinha consciência de que dificilmente seria selecionada em um programa de pós-graduação em uma universidade pública com tal enfoque. No entanto, ela incentivou-me, assegurando que estaria sempre disposta para discutir o tema comigo. Foi assim que encontrei coragem para abordar na pesquisa, algo que considero de extrema importância para o ambiente escolar.

Acredito que os sujeitos que compartilham esse espaço precisam desenvolver-se integralmente e não apenas parcialmente. A formação escolar precisa abranger todas as dimensões humanas, a fim de libertar-nos de todas as amarras do ego, as quais, frequentemente, nos impedem de expandirmos intelectualmente e adquirirmos consciência da realidade ao nosso redor. Além disso, considero que a educação precisa contribuir para o desenvolvimento de valores essenciais para construção de uma sociedade mais humana e empática.

Com a convicção na poderosa capacidade transformadora da educação, corroboro-a como uma agente capaz de tocar vidas, fomentar esperança e promover uma luta incansável por um mundo mais justo e ético. Considero essencial que os ambientes escolares sejam espaços de celebração da diversidade, o espaço do diálogo, em que o amor que transcende fronteiras de rótulos e preconceitos seja difundido.

Nesse contexto, é crucial ressaltar que a pesquisa não visa discutir uma espiritualidade religiosa específica, mas, sim, uma espiritualidade desvinculada de qualquer dogma, uma espiritualidade universal que abraça o amor em sua forma mais ampla, como preconizado pelas filosofias neo-humanista e franciscana.

Como pesquisadora e religiosa, reconheço a importância de manter uma distância adequada em relação ao objeto de estudo, pois ele, além de emergir, transborda em minha vida cotidiana. Para assegurar a integridade ética e científica do presente estudo, foi imperativo que a irmã Taís Fernanda cedesse espaço para a pesquisadora Taís Fernanda, a fim de preservar a neutralidade e o rigor necessários para a construção da pesquisa. Assim, a pesquisa em foco busca estabelecer um diálogo com o diferente, transmitindo a mensagem de que é possível existir confluência mesmo diante das diferenças e, assim, construirmos um mundo mais harmonioso.

Encerro este prelúdio reportando a integração das perspectivas do filósofo oriental indiano Prabhat Rajan Sarkar e da filosofia franciscana, embasada no legado de Francisco de Assis, um santo Ocidental, apesar das diferenças territoriais, religiosas e temporais, as quais refletem a possibilidade do diálogo que proporciona a edificação de uma sociedade mais ética e compassiva.

INTRODUÇÃO

“A tarefa mais importante na educação é a formação do coração”.

(São Zygmunt Felinski)

A vida humana e suas relações são complexas e multifacetadas, envolvendo tanto aspectos sociais quanto econômicos e coletivos. Vivemos imersos em uma realidade marcada fortemente por relações polarizadas, cujas divisões sociais e conflitos têm sido cada vez mais frequentes. A desigualdade e a concentração de poder nas mãos de uma pequena parcela da população têm fragmentado ainda mais as relações humanas, perpetuando a miséria e condições de vida desiguais. A precarização das condições de trabalho, a falta de segurança, as mudanças climáticas e o isolamento social, muitas vezes ocasionado pelas redes sociais e tecnológicas que propagam o evangelho da conectividade, facilitam a geração do individualismo social desenfreado. A crise ecológica e sanitária tem exigido respostas tanto no âmbito individual quanto no âmbito coletivo global.

Ao mesmo tempo, vivemos um período positivamente marcado por coletivos interessados pela justiça social, pela igualdade de gênero e pelos direitos humanos. Esses coletivos são conhecidos por seu movimento de resistência, que os fazem ter forças para lutar contra um sistema impositor, que tende a ditar um modelo de vida padrão. Ademais, existem movimentos preocupados com a sustentabilidade e com a economia circular, visando minimizar o desperdício dos recursos naturais.

Mesmo diante dessa movimentação em prol de melhorias para o âmbito social, surge uma importante questão: por que ainda não conseguimos avançar significativamente e evoluir enquanto sociedade humana que preza encontros e constrói pontes em vez de muros?

Diante disso, nota-se que vivemos sim em um período em que algumas pessoas e coletivos tendem a lutar por um mundo melhor, porém algumas lutas são fechadas e restritas somente ao seu próprio coletivo, e visa-se somente o bem do próprio grupo em detrimento da luta de outros coletivos. Disso, derivam-se desentendimentos e muitos conflitos, travados com base no desrespeito pela diversidade, pela identidade, pelas escolhas, lutas e modo de vida do outro. As relações éticas, pautadas no respeito, na alteridade e na interculturalidade, estão fragmentadas.

Por qual razão chegamos nessas condições? Quais motivos fazem com que nossas relações tenham nos tornado tão desumanos? Por que ainda existem tantas divisões no lugar da solidariedade?

Talvez não tenhamos respostas exatas para tais indagações, mas o que temos percebido é que, muitas vezes, não vivenciamos relações solidárias porque não entendemos e não reflexionamos que, para viver em uma sociedade mais empática e fraterna, é necessário despertar e desenvolver isso, é necessário permitir trabalhar o nosso EU individual para fazer a passagem para o NÓS, o que exige formar o coração e ampliá-lo para agir de forma mais consciente e humana.

Rubens Casara, em podcast disponível pelo subsolo da editora Da Vinci, no qual discute sobre sua obra “A construção do idiota: o processo de idiossubjetivação” (Livraria Leonardo da Vinci, 2024), destaca que vivemos em um contexto social e cultural que formata os indivíduos para a incapacidade de qualquer reflexão crítica, de reconhecer a importância do comum e posicionar-se no sentido para além do próprio umbigo. Casara (2021) utiliza o termo idiossubjetivação, que deriva de *idios* (grego), que significa “privado ou sem compromisso com a vida pública” para descrever o processo de formação de um “idiota”. Historicamente, eram considerados idiotas as pessoas alheias a questões políticas e a coletividade.

No contexto atual, a idiossubjetivação é vista como meio que impede o pensamento crítico e a busca por transformação social. Desta forma, a idiossubjetivação abordada pelo autor refere-se ao processo de formação de sujeitos que não se abre para o outro, para a alteridade, e atua no mundo a partir de cálculos extremamente simplistas e egoístas. É um indivíduo que busca exclusivamente a obtenção de vantagens imediatas, sem considerar os resultados negativos que sua postura pode gerar para a vida social. É um termo que remete à negação do comum e à manipulação de subjetividades, alinhando-se a uma lógica neoliberal que mercantiliza relações e valores. Trata-se do uso sistemático de estratégias que visa fragilizar a linguagem, impedir reflexões transformadoras e legitimar desigualdades, sustentando estruturas de dominação e exploração.

Casara (2021) enfatiza que é exatamente isso que o modelo de estrutura de poder dominante (atual estágio do capitalismo, que tem como lógica a mercantilização e o individualismo) quer: produzir mais diferenças, formar cada vez mais idiossubjetividades, ou seja, pessoas que olhem somente para si mesmas ou que se fechem em determinados coletivos, que se movam em um caminho de sócio-

sentimento, conceito desenvolvido por Sarkar (2001)¹, que no final desemboca em uma parcela enorme de oprimidos submetidos à vontade de uma minoria de opressores.

Ao encontro de Casara, Francisco, líder religioso da Igreja Católica, reforça o quão o sistema econômico e social atual, orientado pela lógica neoliberal e que promove a idiossubjetivação, ultrapassou os limites toleráveis pela mãe Terra e pela humanidade: “Este sistema é insuportável: não o suportam os camponeses, não o suportam os trabalhadores, não o suportam as comunidades, não o suportam os povos... Sequer o suporta a Terra, a irmã Terra, como dizia São Francisco” (Francisco, 2015. p.7).

De forma mais aprofundada, a idiossubjetivação pode ser compreendida como o “processo de formatação de sujeitos voltado à construção de indivíduos egoístas, que negam a possibilidade do comum e à potencialização da ignorância” (Casara, 2021, p. 38). E, ainda,

Idiotas, portanto, são as pessoas que abdicam de atuações públicas ou projetos coletivos, isso porque detentores de uma subjetividade empobrecida que interdita o pensamento reflexivo. É essa subjetividade empobrecida que impede a reflexão sobre os fenômenos e qualquer ação transformadora. O idiota é forjado para acreditar que não deve ter compromisso com a vida pública, que inexistem alternativas ao modo de pensar e às formas de dominação hegemônicas. O dado é percebido, pelo idiota, como imutável ou como a obra de um poder superior e incontrastável (Casara, 2021, p. 39).

Neste sentido, Casara (2021) enfatiza que o processo de idiossubjetivação produz uma ideia de pós-verdade. Isto é, produz mudança no sentido atribuído ao que é verdadeiro, ao que é belo, ao que é liberdade, ao que é correto e ao que é errado, produzindo, assim, um sujeito novo, a serviço do sistema neoliberal, um sujeito idiota, que reflete as condições impostas por esse modelo, caracterizado pela mercantilização das relações, tocando exatamente em elementos que são constitutivos de sua subjetividade.

Ademais, destaca que um sujeito idiossubjetivado tem uma funcionalidade política impressionante, pois tende a naturalizar uma série de absurdos devido à sua incapacidade de reflexão. Passa a viver sob uma lógica de concorrência que faz com que a solidariedade vá desaparecendo aos poucos, uma vez que a idiossubjetivação

¹ Supremacia de um grupo em detrimento a outro, em que o nível de exploração ocorre também na esfera psíquica.

produz mutação de sentido. Assim a solidariedade, que era historicamente percebida como virtude, como positiva, passa a ser vista como uma negatividade. Enquanto o egoísmo, que desde os tempos remotos da Grécia e de Roma, era percebido como vício, passa a ser sentido e percebido como uma virtude, na medida em que o ser egoísta leva vantagem nessa luta concorrencial, pois pensa apenas em seus projetos, seus lucros etc.

Assim, o indivíduo solidário, a lógica da fraternidade, da liberdade, da igualdade e da justiça não são valores almejados e desejados por um projeto de racionalidade que produz a idiossujetivação, porque são valores que representam obstáculos à busca tendencialmente ilimitada por lucro financeiro. Por isso, empregam todos os meios para convencer, seja por meio da mídia ou do empobrecimento radical do imaginário, que as coisas são da forma como são e que não devem ser modificadas. Limitar sonhos, demonizar o comum, negar a possibilidade de um mundo melhor são ferramentas para manter as estruturas de dominação e de exploração em que nos encontramos imersos na atualidade e para manter os sujeitos na idiossujetivação (Casara, 2021).

Assim, podemos afirmar que esta pesquisa almeja fazer o movimento inverso à realidade posta, comprometendo-se a interromper a inércia no campo da imaginação e produzir novas imagens transformadoras da sociedade, novas ideias, romper com a impotência que nos tem dominado e abrir espaço para o diálogo, ao menos permitir a comunicação empática, altruísta, mediada pela ética dialógica, diferentemente do que se tem vivenciado. Por conseguinte, é importante destacar que este estudo está voltado para uma perspectiva universalista, mas não uma perspectiva que não valoriza as diferenças. A universalidade defendida valoriza as diferenças, busca garantir o convívio dentro da sociedade atual que aceite as diferenças, sem grupismos, sem geo-sentimento, sem sócio-sentimento, nem pseudo-humanismo².

Porém, entendemos que o que aqui se propõe é um movimento contra-hegemônico, um movimento contra a idiossujetivação e, por isso, sabemos que encontrará barreiras a serem superadas, já que a idiossujetivação não permite que

² Estes termos foram desenvolvidos por Sarkar (2001), o Geo-sentimento- é um sentimento de apego e superioridade territorial, o Sócio sentimento é a supremacia de um grupo que inferioriza outro em vista de dominar, segregar, explorar e o pseudo-humanismo é um mecanismo utilizado para manter estruturas de poder desiguais. Sobre estes conceitos aprofundar-se-á no capítulo dois desse estudo.

as pessoas se abram para diálogos empáticos e altruístas, os quais representam caminhos possíveis para a construção de uma ética dialógica.

Esta pesquisa preocupa-se em traçar um caminho de reflexão sobre onde nos encontramos na atual fase histórica, onde erramos e sobre o que é possível fazer de diferente. De acordo com Casara (2021), uma estratégia de idiossubjetivação é pegar um fenômeno histórico e etiquetá-lo como errado e jogá-lo fora, na lixeira, como se nada de positivo pudesse ser extraído desse fenômeno. O movimento aqui é o inverso, pois acreditamos, assim como Casara, que não podemos desconsiderar uma experiência histórica na totalidade. Acreditamos que, a partir do momento em que conseguirmos refletir sobre nossos erros, sobre nossas derrotas, seremos capazes de formular uma projeção do que é possível fazer para mudar e transformar a sociedade.

Assim, com a clareza de que a educação torna os seres humanos mais plenamente conscientes e compreendendo a profunda relação entre a educação e a espiritualidade, visamos a explorar as interfaces entre a filosofia e educação oriental e ocidental. Trata-se de uma abordagem filosófica e educacional cunhada pelo indiano Prabhat Ranjan Sarkar, e na educação franciscana, criada com base no pensamento de São Francisco de Assis. A conexão entre essas abordagens constitui outra percepção para a educação integral do ser humano, visto que as duas apresentam uma visão expansiva da educação, capaz de transcender fronteiras em direção ao desenvolvimento coordenado e integrado das diferentes dimensões humana, física, mental e espiritual.

Além disso, a integração e diálogo entre ambas as filosofias viabilizam a reflexão sobre a educação intercultural, fundamentada na compreensão de que tais filosofias emergem de realidades culturais, religiosas e geográficas distintas. Logo, não presumimos um encontro entre iguais, mas o reconhecimento da dignidade do outro por meio da apreciação da diversidade. Nesse contexto, a valorização da diversidade emerge como um elemento crucial na construção de uma ética intercultural que não favorece uma única perspectiva cultural, mas busca enaltecer a dignidade do outro enquanto ser distinto, promovendo, assim, a justiça em relação à sua identidade e singularidade. Ou seja, permite-se conhecer o diferente sem deixar suas próprias convicções:

Se desejamos evitar cair no precipício do fundamentalismo e do fechamento cultural, que conduz à exclusão do outro, é imprescindível gerar caminhos de reconhecimento com o fim de estabelecer determinadas exigências comuns a todos. Esse esforço não presume abandonar, de forma alguma, a narrativa da própria identidade, mas permite re-situá-la e re-contextualizá-la espacial e temporalmente (Astrain, 2010, p. 63).

Assim sendo, evidenciamos que ambas as filosofias revelam perspectivas eficazes para alcançar um desenvolvimento pleno de todas as dimensões humanas. Além disso, é necessário esclarecer que o que está em questão nesta pesquisa não são preferências, ideologias ou opiniões, mas a vida de bilhões de pessoas e de incontáveis espécies animais e vegetais que, na atualidade, encontram-se em condições de vulnerabilidade, extinção e exclusão. Acreditamos que as duas abordagens oferecem perspectivas significativas para se pensar uma Educação que leve em consideração um processo formativo que venha a romper com a idiossintetização. A pauta aqui não é sobre Oriente ou Ocidente, mas princípios universais, valores universais para se pensar uma comunidade mundial que cabe a todos.

Existem diferentes expressões de religião e espiritualidade, e não se pode anular ou negar o que foi realizado em nome dessas tradições. No entanto, é fundamental compreender, como já ressaltado por Casara (2021), que os equívocos de uma experiência histórica não justificam a sua completa desconsideração. Além disso, não é necessário rejeitar integralmente tais experiências, como se delas não pudesse ser extraído qualquer aspecto positivo.

Assim, notamos que ambas as perspectivas se interconectam a partir dos valores expressos nessas ontologias, que lhes são caros. Existem aproximações entre elas; o que muda é o contexto, a forma de existir e de ser. Por isso, partimos de um campo mais profundo, voltado à conexão com os valores da humanidade, entendendo que a humanidade compartilha valores únicos nos campos do amor, da empatia, do altruísmo e da compaixão. No entanto, é importante reconhecer que, embora esses valores sejam comuns, existem diversas formas de vivê-los e expressá-los, levando em consideração as especificidades e singularidades de cada indivíduo, tempo e espaço, e como cada um adapta esses princípios ao seu contexto.

Nesse sentido, este trabalho se volta a uma perspectiva que reflete sobre o amor universal, em uma perspectiva de ética universal, caracterizada por um amor

respeitoso às diferentes formas de ser. Tanto Sarkar quanto São Francisco defendem uma comunidade global fraterna e a paz mundial, acreditando que, para existir avanço em direção ao amor universal, é preciso trabalhar com a singularidade, diversidade e particularidade dos seres humanos. Ambos reforçam a necessidade de que os seres humanos se autoconheçam para tornarem-se sujeitos mais altruístas e empáticos, permitindo-se abrir para o diálogo e para a compaixão.

Diante disso, entendemos que não há receitas prontas para os diferentes contextos políticos, culturais, econômicos e sociais, mas que existem caminhos. Nesse sentido, surgem as seguintes problemáticas: em que medida a educação neo-humanista e franciscana contribuem para uma educação integral? Quais são os posicionamentos das produções científicas sobre a relação entre educação e espiritualidade para o exercício de uma formação ética e integral? Quais são os fundamentos educacionais da filosofia sarkariana e da filosofia franciscana? Quais as interfaces entre a educação neo-humanista e franciscana?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar em que medida a educação franciscana e a neo-humanista contribuem para a educação integral. Os objetivos específicos são: discutir o posicionamento das produções científicas sobre a relação entre educação e espiritualidade para o exercício de uma formação ética e integral; caracterizar os pilares filosóficos e educativos do pensamento sarkariano e franciscano; e apresentar as experiências das escolas franciscanas e neo-humanista, analisando como esses modelos pedagógicos contribuem para Educação integral.

O embasamento teórico é fundamentado em escritos de Prabhat Ranjan Sarkar (2001, 2010, 2020) e demais autores nacionais e internacionais que discutem a vida, obra e filosofia de Sarkar. Apostaremos, também, em escritos e em obras de Francisco de Assis e de seus interlocutores. Referenciais teóricos que orientam a perspectiva epistemológica holística, buscando uma visão de totalidade e integralidade com base nos conhecimentos do neo-humanismo e franciscanismo. Ambas as filosofias visam ao desenvolvimento coordenado e integrado das dimensões humanas: física, mental e espiritual. Importa salientar que a dimensão espiritual abordada por ambas as filosofias não guarda relação com religiosidade, mas com o desenvolvimento de uma ética universalista.

Dentro de uma base epistemológica holística, as categorias fundamentais discutidas são: totalidade, espiritualidade, integralidade e sua relação com a

educação. Destacamos a importância de encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e espiritual, bem como os esforços para melhorar a sociedade. No que se refere à espiritualidade, a pesquisa aborda a espiritualidade para além de dogmas religiosos, explorando os impactos de seus benefícios na vida social e no campo educacional.

Assim, a definição de Luc Ferry (2012), filósofo francês contemporâneo, sobre espiritualidade conduz à compreensão de uma espiritualidade denominada por ele como laica, que, embora preserve a herança espiritual das diferentes religiões, não se limita ao religioso, mas transcende, manifestando-se por meio de valores como o amor, a liberdade e a compaixão. A espiritualidade, para o autor, é alcançada à medida em que o egoísmo natural do ser humano é erradicado, o que abre espaço para o encontro com o outro. Assim, Ferry (2012) define a espiritualidade como busca pela sabedoria, e essa busca não passa pela salvação de um deus, nem pela fé. Relaciona-se com a aceitação da condição humana por meio de uma busca pessoal e íntima, guiada pela razão, e não necessariamente por dogmas.

Cloninger (2013, p.111), psiquiatra, geneticista, professor e pesquisador da Universidade de Washington, define a espiritualidade como as experiências autotranscendentes, a “busca por aquilo que está além da existência humana”. Trata-se da disposição humana na busca por conexão com todas as coisas. Assim, a espiritualidade é uma dimensão essencial do caráter humano, e por ser um aspecto tão frequente e inspirador da vida, sugere que a ciência jamais poderá compreender bem a natureza humana sem investigar os fenômenos autotranscendentes.

À vista disso, o autor defende a reconexão entre a ciência e a espiritualidade para que, de fato, haja o entendimento racional abrangente da humanidade. Vale destacar que Cloninger, assim como Luc Ferry, ao apontar a espiritualidade como um aspecto mais amplo, também a diferencia de crenças religiosas, indicando que mesmos as pessoas não religiosas podem ter experiências espirituais. Sua abordagem volta-se à compreensão da natureza humana, que considera as dimensões física, mental e espiritual como componentes integrais da consciência.

Quanto à abordagem da educação integral, compreendemos a necessidade de o conhecimento não ser limitado, mas alinhado com a expansão da mente e o desenvolvimento de valores fundamentais para a humanidade. O foco não é

apenas na transmissão de conhecimento convencional, mas na promoção do crescimento integral dos indivíduos, libertando-os de amarras que limitam o pensamento humano.

Fundamentamo-nos nas obras de Sarkar e obras franciscanas sobre formação integral, além dos autores decoloniais, como Segato (2013), Rufino (2021) e Bispo dos Santos (2023). Estes, embora não expressem de forma concisa tal definição, evidenciam que a educação integral é um processo prático, coletivo, dinâmico, que visa capacitar os indivíduos a viverem de forma autônoma e a contribuírem para o bem-estar de todos. A formação integral deve ir além do simples acúmulo de informações, isto é, considerar a complexidade do ser humano e a necessidade de transformar a sociedade. Deve ser aquela que promove o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões – social, cultural, ética e política –, por meio de um processo que respeite a diversidade e promova a reflexão crítica.

Ao encontro dessa perspectiva, Krenak (2020), ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, ressalta que a educação integral deveria ser aquela que reconecta os indivíduos com suas origens, com sua subjetividade, com a natureza e com a coletividade, levando-o a vivenciar a vida em sua plenitude.

A pesquisa também aborda as manifestações da pseudoespiritualidade, nas quais o dogmatismo se apresenta como um obstáculo ao desenvolvimento intelectual. Sarkar (2001) destaca o impacto do dogmatismo no bloqueio do desenvolvimento intelectual, salientando que a busca pela liberação intelectual requer o questionamento de todos os dogmas. Porém, é importante reconhecer que o dogmatismo não se manifesta de forma homogênea e que a imposição de um sistema de crenças eurocêntrico tem, historicamente, silenciado e marginalizado outras formas de espiritualidade, especialmente aquelas presentes nas culturas ameríndias e africanas.

Krenak (2020), em “A vida não é útil”, expressa sua decepção com a educação, por ela ser um espaço de reprodução do sistema de crenças eurocêntrico. Ele afirma:

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de

chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter (Krenak, 2020, p.55).

Krenak também critica a desconexão da educação com a ancestralidade:

Os pais renunciaram a um direito, que deveria ser inalienável, de transmitir o que aprenderam, a memória deles, para que a próxima geração possa existir no mundo com alguma herança, com algum sentimento de ancestralidade. Hoje quem fala de ancestralidade é um místico, um pajé, uma mãe de santo, porque as “pessoas de bem” saíram de um MBA em algum lugar e não vão ficar falando esse tipo de coisa. São como ciborgues que estão circulando por aí, inclusive administrando grandes grupos educacionais, universidades e toda a superestrutura que o Ocidente ergueu para manter o mundo encurralado (Krenak, 2020, p.55).

Assim, propomos que a espiritualidade seja compreendida como um fenômeno encarnado e contextualizado, ou seja, intrinsecamente ligada às experiências e práticas de cada cultura. Nesse sentido, a espiritualidade capaz de contribuir para o processo de formação humana está atrelada ao reconhecimento da diversidade de manifestações espirituais, que se conecta com a percepção do bem-estar coletivo, tanto dos seres humanos quanto das demais formas de vida existentes em todo o planeta. Desta forma, o cuidado coletivo se manifesta na luta contra as injustiças e na busca por relações horizontais e ecológicas que desconstrua as lógicas de dominação colonial.

Em vista disso, ao trazer a discussão de pseudo espiritualidade abordada por Sarkar (2001), não almejamos excluir as diferentes experiências espirituais, mas vislumbramos uma descolonização da espiritualidade. Embora a presente pesquisa se debruce em duas experiências educativas que tem como base uma filosofia oriental e uma ocidental, reconhecemos a legitimidade de outras formas de conhecimento e experiências, em um movimento que se conecta com a descolonização do saber e da educação. Conforme afirma Rufino (2021, p. 17), queremos com esse trabalho dar espaço para se pensar em uma educação que:

[...] aprenda com as coisas do mundo interagindo com os mais diferentes métodos de se inscrever a vida. Plantas professoras, bibliotecas que residem em caroço, aulas que dão com as marés, ensinanças sopradas em pé de vento, entre tantos outros modos de fazer.

Corroboramos com a antropóloga e feminista Segato (2021) que discutir a importância da espiritualidade na educação é abrir espaço para desmontar o

pensamento eurocêntrico que tem influenciado a prática educativa atual e desvalorizado a possibilidade de outras epistemologias, muitas vezes perseguidas e silenciadas no âmbito da educação formal.

Como este trabalho se debruça em materiais existentes, principalmente livros e artigos científicos disponíveis sobre o objeto de estudo, proporcionando uma base sólida para a interpretação dos conteúdos identificados em cada trabalho revisado, as discussões envolvendo a formação ética, a educação integral e a relação entre educação e espiritualidade, caracteriza-se como um trabalho bibliográfico (Gil, 2002).

A perspectiva teórico-metodológica empregada para a análise das fontes bibliográficas corresponde à abordagem fenomenológica e hermenêutica. A fenomenologia, proposta por Husserl (2006), tem como finalidade buscar compreender as essências das preferências, tal como se apresentam à consciência. Esse método nos permite descrever e explorar a intencionalidade das experiências humanas, ou seja, analisar e compreender a filosofia neo-humanista e a franciscana em sua essência, como elas se apresentam, são vivenciadas e percebidas por aqueles que as estudam. Assim como Husserl buscava capturar as essências das experiências conscientes, aqui buscamos adentrar nas essências conceituais dessas correntes filosóficas.

Formar juízo acerca de essências e estados-de-essência e julgar eideticamente em geral não é a mesma coisa, pela amplitude que temos de dar a esse último conceito; o conhecimento eidético não tem, em nenhuma de suas proposições, essências como 'objetos sobre os quais' se formula o juízo; e em conexão próxima com isso tem-se o seguinte: enquanto consciência análoga à experiência, análoga à apreensão de existente, na qual uma essência é apreendida objetivamente, assim como algo individual é apreendido na experiência, a intuição de essência - como tomada até agora - não é a única consciência que abriga essência excluindo toda posição de existência. Pode-se estar intuitivamente consciente de essências e, de certa maneira, também ter apreensão intuitiva delas, sem que, todavia, elas se tornem 'objetos sobre os quais' se formula o juízo (Husserl, 2006, p. 6).

A fenomenologia enfatiza a importância de observar as experiências em sua manifestação direta, permitindo uma compreensão aprofundada das vivências educacionais e a identificação dos significados subjacentes e dos aspectos intencionais que as configuram. Ao suspender crenças e preconceitos, concentramo-nos nas características essenciais do objeto, seus valores e significados, indo além

da mera descrição para interpretar e atribuir sentido às vivências educacionais. Nesse contexto, a fenomenologia possibilita um aprofundamento das significações presentes nessas perspectivas, identificando não apenas o que é explicitamente manifesto, mas também as intenções e experiências que conferem vida e sentido a essas filosofias.

À luz da hermenêutica, buscamos interpretar detalhadamente a filosofia neo-humanista e franciscana, a fim de alcançarmos a sua plena compreensão. Segundo Garcia (2000, p.23), “a compreensão hermenêutica é investigativa, pois busca levar um texto de modo que a intenção e significado por detrás das aparências sejam plenamente compreendidos”. Ao utilizarmos a hermenêutica como caminho metodológico, procuramos mergulhar profundamente nas entrelinhas das obras de Sarkar e de Francisco de Assis, para explorar as nuances de suas filosofias, contextualizá-las em sua época histórica e cultural, refletindo sobre seu significado, relevância e aplicabilidade para o contexto educacional atual.

Além disso, essa abordagem possibilita a interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, o que fomenta um processo reflexivo e dialógico, no qual o pesquisador deve mergulhar em um processo contínuo de questionamento e descobertas, buscando compreender e dar sentido ao texto de forma colaborativa e contextualizada. De acordo com Garcia (2000, p. 8), para uma interpretação completa e enriquecedora de um texto, é fundamental que o intérprete esteja imerso no seu significado, e, para isso, o texto deve ser visto como um todo. Por sua vez, a hermenêutica possibilita que o pesquisador identifique no texto sentidos que muitas vezes permanecem implícitos, indo além da leitura superficial, levando o pesquisador a alcançar mais compreensão.

Ademais, a interpretação hermenêutica considera as tradições culturais e históricas, e como elas influenciam tanto o autor quanto o intérprete, o que colabora para revelar nuances e significados implícitos. O conhecimento humano desdobra-se de um processo interpretativo, sempre situado em algum contexto histórico e cultural, ou seja, sob uma tradição. Assim, a compreensão hermenêutica não é processo somente objetivo, mas também subjetivo, por meio do qual o intérprete contribui com sua própria experiência e compreensão.

Desta forma, entendemos que a combinação da pesquisa fenomenológica e hermenêutica nos concede a oportunidade de analisar teoricamente essas filosofias e, também, de recorrer às experiências e interpretações que já foram constituídas

sobre ambas. Acreditamos que tanto a fenomenologia quanto a hermenêutica tenham a capacidade de desvendar a complexidade do fenômeno em estudo. Enquanto a fenomenologia estimula o pesquisador a explorar o fenômeno sob diferentes ângulos, compreendendo a forma como os conceitos são vivenciados e descritos, a hermenêutica analisa como os significados são construídos, possibilitando um diálogo contínuo com as fontes textuais (Lira, 2015).

Portanto, a pesquisa visa, além de desvelar os pilares filosóficos do pensamento sarkariano e franciscano, propor uma visão expansiva da educação. Esta visão transcende fronteiras ao cultivar uma consciência coletiva enraizada em valores e não apenas no ego humano, como também defende a vida de todos os seres vivos em suas diferentes expressões. A consciência universal, ou amor universal, é essencial para a construção de uma sociedade mais ética.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos, a saber: o primeiro capítulo apresenta e discute o posicionamento das produções científicas a partir do ano de 2004 até 2023, com ênfase na relação entre educação e espiritualidade para o exercício de uma formação ética e integral. O segundo capítulo caracteriza a filosofia neo-humanista do indiano Prabhat Ranjan Sarkar, explorando suas contribuições para o campo educacional. O terceiro capítulo analisa a filosofia e pedagogia franciscana, compreendendo sua metodologia e abordagens educativas. E, por fim, o quarto capítulo apresenta experiências práticas das escolas neo-humanistas e franciscanas.

Respaldamo-nos em pesquisas empíricas que apresentam essas experiências, pois acreditamos que esse enfoque permite compreender de forma mais concreta como esses modelos pedagógicos são aplicados no cotidiano escolar e como contribuem para a educação integral.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO PERÍODO DE 2004 A 2023

O presente capítulo visa apresentar as discussões de diferentes produções voltadas à temática da Educação e espiritualidade. Para tanto, analisamos teses e dissertações, artigos e livros produzidas de 2004 a 2023, com o propósito de compreender quais os caminhos já percorridos pelos diversos autores, bem como as constatações até então levantadas a respeito do tema em questão. Pensar em uma educação que desenvolva o ser humano de forma integral é fundamental. Nesse sentido, conectar-se com estudos já produzidos sobre a temática é um convite a olhar para a própria pesquisa sob outras óticas e, assim, construir e somar saberes, definindo percursos e a própria identidade como pesquisador.

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 161):

O estudo, a análise e o cotejamento dos resultados e das análises que emergem dos trabalhos selecionados ajudam a orientar a construção do nosso modelo de análise e nos inspiram também para a organização de possíveis categorias, que representam algumas de nossas hipóteses a priori, elementos que serão necessários tanto na construção da problemática quanto na coleta e interpretação de dados. Se por um lado precisamos ir “a campo” com uma visão aberta e receptiva ao inesperado, ao não planejado, o que enriquece nossas possibilidades de contribuição para a produção de conhecimento do campo, por outro, precisamos fazê-lo nos situando em um quadro teórico e metodológico de referência, que esteja inicialmente delineado, pois é preciso uma direção inicial, uma questão de pesquisa que contribua para a unidade do trabalho, desde o início até seu final.

Dessa forma, justificamos a importância deste capítulo, que abre espaço para a discussão e socialização dessa temática, além de estar atrelado à sua relevância social, técnica e científica. Refletir sobre educação e espiritualidade à luz de diferentes autores é desmitificar a ideia de que essa abordagem não contribui para a construção do conhecimento.

A busca para a revisão de literatura ocorreu ao longo de um mês e duas semanas (maio e junho de 2023), período em que constatamos uma grande quantidade de trabalhos abordando a dimensão espiritual em diversas áreas do conhecimento. No entanto, restringimos a pesquisa a estudos produzidos especificamente na área da educação. Analisamos resumos, objetivos, problemáticas, metodologia e resultados das pesquisas, com o intuito de selecionar

aqueles que efetivamente contribuísem para a construção da revisão de literatura sobre a temática delimitada. Definimos três plataformas como campo de busca: CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e SciELO (Scientific Electronic Library Online).

Inicialmente, acessamos a plataforma CAPES e refinamos a busca para a grande área do conhecimento Ciências Humanas, delimitando o período de produção a partir de 2000 até os dias atuais. Como mencionado, constatamos um vasto número de trabalhos acadêmicos, totalizando 1.199.898 teses e dissertações. A partir da leitura dos títulos, observamos que a maior parte das produções voltadas para a espiritualidade está concentrada nas áreas de Medicina, Psicologia, Enfermagem e Religião.

Diante disso, percebemos a necessidade de refinar ainda mais a busca, a fim de coletar trabalhos voltados especificadamente para a área da Educação. Ao filtrarmos não apenas a grande área do conhecimento Ciências Humanas, mas também a área de concentração Educação, o período cronológico foi automaticamente reduzido, tendo trabalhos disponíveis somente a partir de 2004, totalizando 89 trabalhos. Após a análise dos títulos e resumos desses trabalhos, selecionamos 30, uma vez que algumas amostras apresentaram inconsistências em relação à área escolhida. Por fim, após uma leitura criteriosa e aprofundada dos 30 trabalhos selecionados, foram considerados relevantes para a pesquisa apenas 14, devido à sua maior proximidade com o objeto de estudo.

Na plataforma BDTD, utilizamos o mesmo método de busca, adotando os descritores “Educação e Espiritualidade” e delimitando o intervalo de tempo de 2000 a 2023, além das duas áreas. No entanto, obtivemos um resultado limitado a apenas dois trabalhos. Diante disso, realizamos uma nova busca sem a filtragem por ano e áreas, aplicando o filtro apenas no campo de assunto, no qual assinalamos as palavras “Educação e Espiritualidade”. Essa busca resultou na identificação de 20 trabalhos, porém muitos deles já haviam sido selecionados na plataforma CAPES.

Após a leitura dos títulos desses 20 trabalhos, selecionamos 3 que não estavam repetidos. Na busca realizada na plataforma SciELO, encontramos apenas 1 trabalho. No entanto, após a leitura do resumo, da introdução e das considerações finais, constatamos que sua abordagem não se aproximava do objeto de estudo.

A consulta nas plataformas, como mencionado anteriormente, teve início no dia 8 de maio e foi encerrada em 15 de junho. Dessa forma, foram selecionados 17 trabalhos, sendo 11 teses e 6 dissertações (Apêndices A e B). Destaca-se que, desses 17 trabalhos, a maior parte estava concentrada na região Nordeste, totalizando 11 estudos, com predominância de produções realizadas em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco, que contabilizou 9 pesquisas. A seguir, apresentamos a tabela 1, com as constatações dos trabalhos em cada campo de busca; a tabela 2, com as universidades; e o Gráfico 1, com a distribuição das publicações por região.

Tabela 1 - Resultado geral da revisão de literatura.

Plataforma	Nº de trabalhos	Tipo
CAPEL	14	8 teses e 6 dissertações
BDTD	3	3 teses

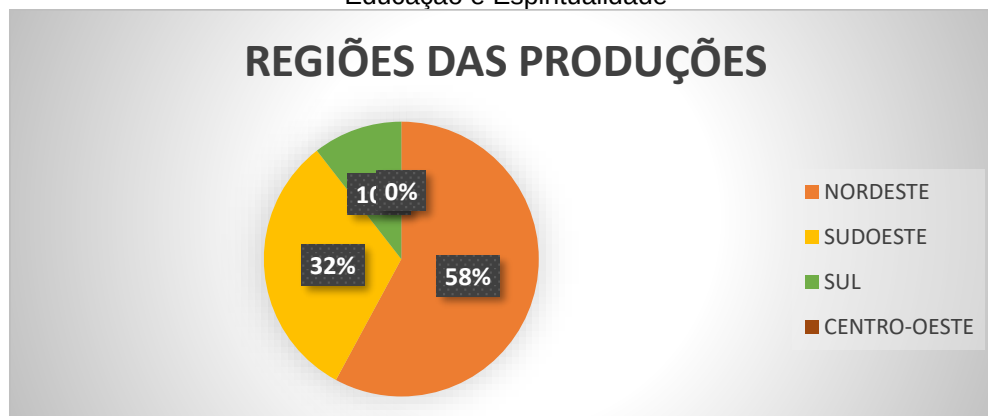
Fonte: BDTD; CAPEL, organização da autora, 2023.

Tabela 2 - Universidades das pesquisas catalogadas

Nome da Universidade	Nº de trabalhos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	9
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)	1
Universidade Estadual de Campina (UNI CAMP)	1
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
Universidade Federal do Ceará (UFC)	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1

Fonte: BDTD; CAPEL, organização da autora, 2023.

Gráfico 1 - Regiões analisadas da produção do conhecimento acerca da temática Educação e Espiritualidade



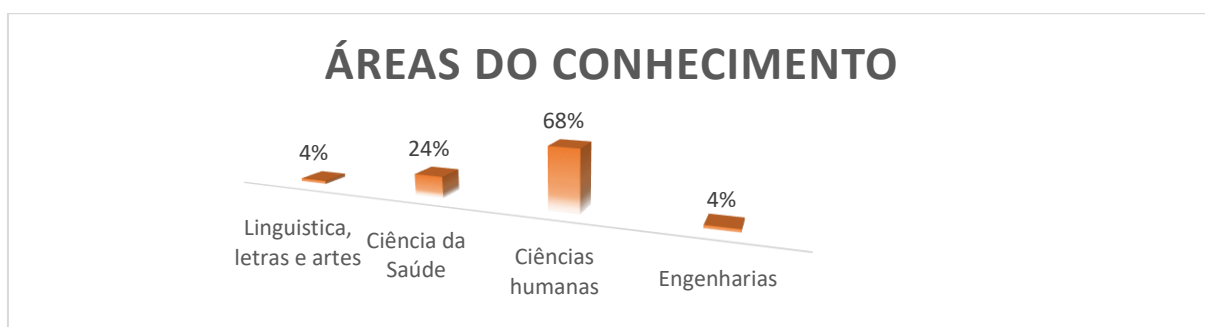
Fonte: A autora, 2023.

Conforme a tabela 1, o maior número de trabalhos que dialogavam com o objeto desta pesquisa foi identificado na plataforma CAPES, totalizando 14 trabalhos, sendo a maioria teses. Os 3 trabalhos identificados na plataforma BDTD também o são. Além disso, com o levantamento, observamos que, nos anos de 2005, 2009, 2011, 2014 e 2015, ocorreram 2 publicações por ano, enquanto nos demais anos ocorreu apenas 1. Também foi notada uma queda no interesse acadêmico sobre o tema, uma vez que, nos anos de 2020 e 2021, não foram encontradas pesquisas relacionadas a essa temática. Nos anos em que ocorreram 2 publicações, não foi possível identificar algum fator que contribuísse para tal evento. Dada a falta de pesquisas que abordem a Educação e Espiritualidade, tornou-se imperativo um segundo movimento de busca sobre o tema.

Nesse contexto, identificamos no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq grupos que se dedicam à temática Educação e Espiritualidade, cuja produção acadêmica tenha contribuído significativamente para o avanço do conhecimento na área. As buscas ocorreram durante o mês de junho e julho de 2023, com início no dia 16 e término em 24 de julho. Em um primeiro momento, foi definida como palavra-chave “Educação e Espiritualidade”, optando-se por filtrar as grandes áreas do conhecimento Ciência Humana e Educação. Não estabelecemos filtro em localização ou período. Dessa forma, não obtivemos resultado. Diante da escassez de grupos, realizamos a tentativa de não delimitar a área do conhecimento, utilizando o mesmo descritor.

Nesse movimento, foram captados 25 grupos (Apêndice C). Destes, 17 grupos pertenciam à área Ciências Humanas, entretanto, somente 3 pertenciam à área Educação. Os demais grupos pertenciam às áreas de Saúde Coletiva, Enfermagem, Geografia, Arte, Psicologia, Teologia, Antropologia, História etc.

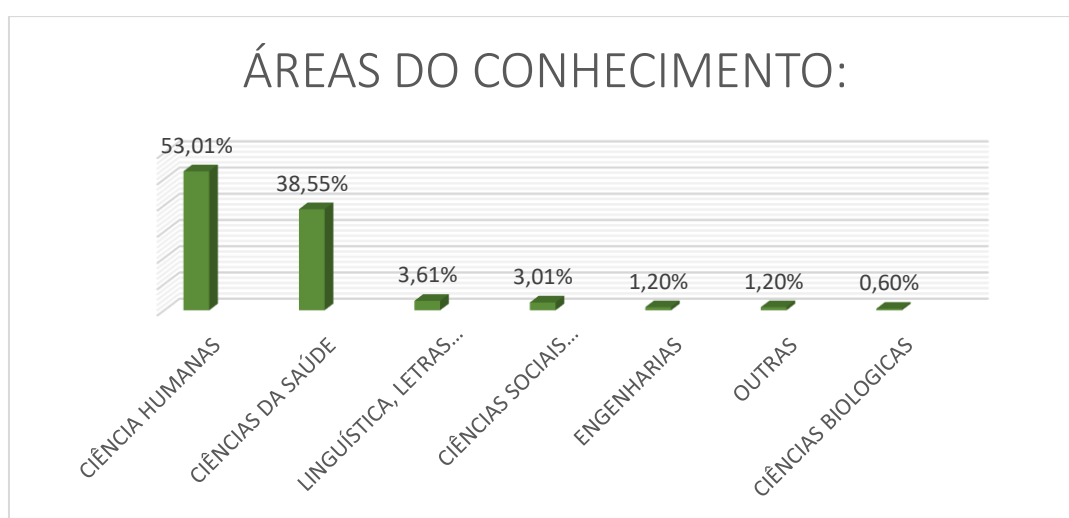
Gráfico 2- Grande área do conhecimento, voltada ao descritor: Educação e Espiritualidade



Fonte: A autora, 2023.

Como obtivemos um resultado limitado, substituímos o descritor, utilizando somente a palavra “Espiritualidade”, e novamente não foi estabelecida nenhuma filtragem. Como resultado, identificamos um total de 166 registros (Apêndice D). Destes, grande parte pertencia às grandes áreas do conhecimento Ciências Humanas, totalizando 88 grupos; Ciências da Saúde, 64 grupos; Linguística, Letras e Artes, 6 grupos; Ciências Aplicadas, 5 grupos; Engenharias, 2 grupos; Ciências Biológicas, 1 grupo; e outras, 2 grupos.

Gráfico 3 - Grande área do conhecimento voltada ao descritor Espiritualidade



Fonte: A autora, 2023.

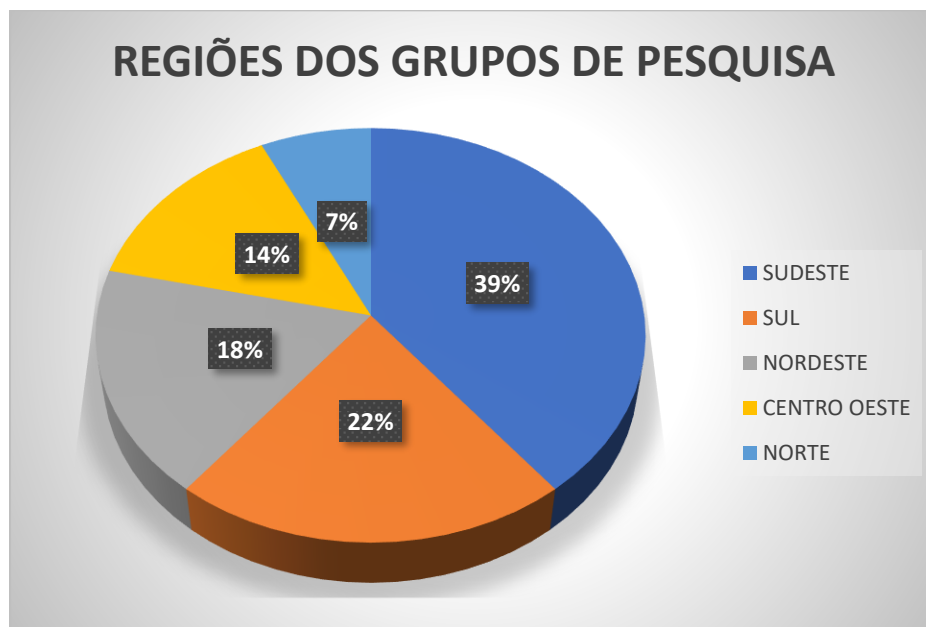
Na sequência, examinamos cuidadosamente cada grupo. Para isso, foram lidos os títulos e verificada a grande área do conhecimento. A partir da análise, selecionamos apenas os grupos relacionados a Ciências Humanas, sendo eles especificadamente das áreas da Educação, Teologia, História, Filosofia, Letras e Antropologia.

Feito isso, elaboramos duas tabelas (Apêndices E e F), uma para cada descritor, com o objetivo de facilitar a organização da pesquisadora em relação às produções dos grupos. Na busca com o descritor Espiritualidade, foram selecionados 24 grupos, e com o descritor “Educação e Espiritualidade” foram selecionados apenas 4 grupos, totalizando, assim, 28 grupos.

Dentre os 28 selecionados, observamos que a região Sudeste é a que concentra maior número de grupos, totalizando 11. Na sequência, na região Sul, concentram-se seis grupos, enquanto a região Nordeste possui cinco. Na região

Centro-Oeste, foram identificados quatro e na região Norte dois grupos voltados para essa linha de pesquisa.

Gráfico 4 - Regiões dos grupos de pesquisa



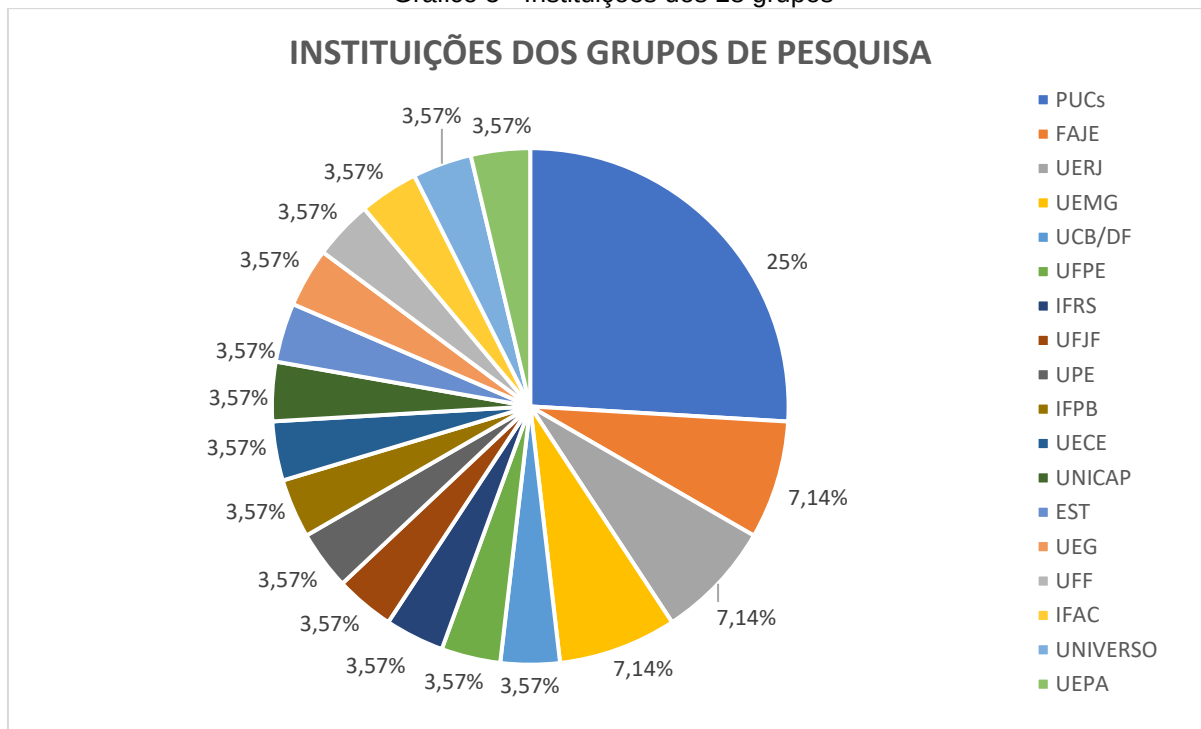
Fonte: A autora, 2023.

Outro aspecto que chama a atenção a partir da busca realizada é quanto à concentração dos grupos em algumas instituições, como, por exemplo, a Pontifícia Universidade Católica (PUC), que, por ser uma rede que se distribui por diferentes regiões, tem maior concentração dos grupos, totalizando 7. Na sequência: Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), com 2 grupos; Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com 2 grupos; e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), com 2 grupos.

Nos demais institutos, a concentração de grupos voltados a esta linha de pesquisa se reduz a 1. São elas: Universidade Católica de Brasília (UCB/DF), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFJS), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade de Pernambuco (UPE), Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Faculdade EST (EST), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade de Brasília (UnB), Instituto Federal do Acre

(IFAC), Centro Universitário Universo (UNIVERSO) e Universidade do Estado do Pará (EUPA).

Gráfico 5 - Instituições dos 28 grupos



Fonte: A autora, 2023.

Após a leitura da descrição dos 28 grupos selecionados, realizamos nova seleção, na qual separamos os que mais se aproximavam da temática. Para tanto, foram organizadas tabelas individuais para cada um deles, totalizando 10 grupos. Descrevemos e escolhemos os trabalhos que tivessem alguma aproximação com o tema em questão. Para a busca, foi necessário visitar o currículo lattes dos líderes dos grupos, identificando, assim, suas produções.

O Quadro 1 ilustra os grupos selecionados, os líderes que os representam e a instituição a que pertencem.

Quadro 1 - Dez grupos selecionados, seus líderes e instituição

NOME DO GRUPO	LÍDERES	INSTITUIÇÃO
Educação e Espiritualidade	Arino Lima Ferreira e Alexandre Simão de Freitas	UEPE
Grupo de Estudos Educação, Ambiente e Cultura de Paz	Vinicius Lima Lousada e Fábio Azambuja Marçal	IFRS
NEPED - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade	Sandrelena da Silva Monteiro e Anderson Ferrari	UFJF
Espiritualidade Decolonial	Alexandre Marques Cabral e Marina Gomes de Oliveira	UERJ
Grupo de Estudos do Ócio e Desenvolvimento Humano	Marcos Gonçalves Maciel	UEMG
Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia da Educação e Psicopedagogia	Regina Rosa dos Santos Leal e Marie Bitar Moukachar	UEMG
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação na Amazônia	Fábio Soares Pereira e Antonio Fernando de Souza e Silva	IFAC
Núcleo de Pesquisa em Gênero e Tecnologias sociais	Angela Maria Bittencourt Fernandes da Silva e Cláudia Donelate	IFRJ
Grupo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado	Rafael Arenhaldt e Silvio Antônio Bedin	UFRS
TECLA	Rita Cristina Barbosa e Anita Leocadia Pereira dos Santos.	UFPB
Travessias Transdisciplinaridade e Criatividade	Florence Marie Dravet e Alan Santos de Oliveira	UCB/DF

Fonte: Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil – curriculum lattes (CNPq), organização da autora, 2023.

Após leitura dos títulos das produções a partir da visitação do currículo Lattes dos líderes, verificamos que os trabalhos realizados pelos grupos não se voltavam explicitamente à discussão de Educação e Espiritualidade. Boa parte das produções, embora mostrassem preocupação com a formação humana, estavam mais focadas em pesquisas da linha da Psicologia, Teologia, Religião, Filosofia, enquanto outras produções estavam totalmente voltadas a questões da Saúde, da Ecologia e do Bem-estar.

Portanto, considerando o foco desta pesquisa, optamos por analisar produções do grupo de pesquisa “Educação e Espiritualidade”³ da UFPE e do grupo “NEPED – Núcleo de Pesquisa em Educação e Diversidade”⁴ da UFJF, os quais apresentaram produções relacionadas ao objeto de pesquisa em questão.

Do grupo Educação e Espiritualidade, foram selecionados 11 trabalhos, sendo que 2 já haviam sido selecionados na busca realizada na plataforma CAPES: a dissertação de Luiz Felipe de Arruda Moura, intitulado “Contribuições de mestre Eckhart para a formação humana em uma perspectiva da mística”, e a dissertação de Sidney Carlos Rocha da Silva, “A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação”. Do grupo NEPED, foram selecionados 2 trabalhos, totalizando, assim, 13 trabalhos. Dos 13, são 3 dissertações, 2 teses, 6 artigos, 1 livro e 1 ensaio teórico.

1.1 ENFOQUES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS EM PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

1.1.1 Metodologia e referencial teórico

Ao observarmos as abordagens teórico-metodológica presentes nas produções catalogadas, na busca por compreender o itinerário científico das pesquisas que discutem a relação entre educação e espiritualidade com vistas à educação integral, chamou-nos a atenção a diversidade de abordagens, porém nem sempre explícitas, necessitando de uma busca aprofundada, a fim de identificá-las.

³ Grupo iniciado em 2004, tendo como líderes Aurino Lima Ferreira e Alexandre Simão de Freitas, ambos pesquisadores que se dedicam à linha de pesquisa Educação e Espiritualidade. O grupo tem como foco o aprofundamento da compreensão da relação entre educação e espiritualidade. Ademais, abrangem uma diversidade de postura teórica, não focando apenas em uma única abordagem; é um grupo interdisciplinar, que pertence à Universidade Federal de Pernambuco (Apêndice H) e estabeleceu parceria com a Linha de Pesquisa em Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação.

⁴ O Grupo de pesquisa NEPED (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação) caracteriza-se por defender a colaboração entre as Universidades e as escolas brasileiras, pois acredita que a integração pode levar a melhorias na qualidade da Educação do país. O grupo tem como finalidade preparar profissionais para atuarem de forma mais integral, a fim de resistir e opor-se a qualquer forma de preconceito e discriminação, visando uma sociedade mais inclusiva e que atenda a todos os cidadãos sem distinção. Além disso, o grupo busca estabelecer parcerias entre a Universidade Federal Juiz de Fora e as diferentes unidades educacionais da região. Suas produções têm como maior foco a implementação de políticas educacionais inclusivas. O NEPED é liderado pela pesquisadora e pedagoga Sandrelena da Silva Monteiro, cujas pesquisas abordam questões relacionadas à formação docente, desenvolvimento humano, integralidade, sentido da vida, espiritualidade, saúde e doenças, e pelo professor residente do PPGE, da Universidade Federal de Juiz de Fora, Anderson Ferrari. Suas pesquisas abrangem a diversidade educacional, pautadas na questão de gênero.

Das 31 produções identificadas, 2 (6,5%) não descreviam o referencial teórico (Godoy, 2011; Lousada, 2017), sendo possível identificar o posicionamento epistemológico e metodológico em 28 trabalhos (90,3%).

A abordagem teórica é marcada pela utilização de autores oriundos de diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Sociologia, Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia, Teologia, Medicina, Biologia, Antropologia, Química e Física. Trata-se de indício de que a perspectiva teórico-metodológica das pesquisas em Educação e Espiritualidade requer um diálogo com outras áreas do conhecimento. Além disso, observamos que 9 pesquisas (29%) utilizam mais de uma matriz teórica (Quadro 2).

Quadro 2 - Mescla de epistemologias e referenciais teóricos de 9 produções

Trabalhos (título)	Referencial Teórico
A dádiva de si e sua dimensão moral: Contribuições para a formação humana-um estudo sobre o imbricamento entre noção da dádiva de si e suas manifestações na relação pedagógica.	Fenomenológica e hermenêutica
Educação emocional integral: análise de proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco.	Fenomenológica e hermenêutica
A espiritualidade na perspectiva transpessoal contribuições para repensar o sujeito da educação.	Psicologia Transpessoal e pós-estruturalismo
Formação universitária e educação popular: convergências com a espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão.	Hermenêutica e existencialista
Entre sentidos e saberes: a religião na educação universitária (um estudo de caso: A FE-UFF).	Idealismo e existencialismo e clássicos da espiritualidade oriental
Eu venho da floresta/ eu tenho meus ensinamentos experiências com as plantas professoras.	Materialismo Histórico-dialético (Thompson), Psicologia Social Crítica e Fenomenologia (Ecléa), História Social e Antropologia (Meihy)
O reiki na faced: Espiritualidade e cultura de paz no projeto de extensão de educação para a paz da faculdade de educação da UFC.	Freire e Psicologia Transpessoal (teoria integral de Ken Wilber)
Espiritualidade no divã: do tabu à universidade	Psicanálise e fenomenologia

Fonte: BDTD; CAPES; CNPQ, organização da autora, 2023.

Diante das abordagens epistemológicas e do referencial teórico das pesquisas, constatamos que a abordagem mais utilizada nos trabalhos é a hermenêutica, com 7 pesquisas (22,6%). Isto porque o tema Educação e Espiritualidade agrega experiências altamente subjetivas e a hermenêutica

consegue dialogar bem com esta perspectiva, permitindo que os pesquisadores se concentrem na interpretação de textos, símbolos, discursos e experiências.

A fenomenologia, também amplamente utilizada nas pesquisas, aparece combinada com a hermenêutica em 7 trabalhos (22,6%). Essas pesquisas voltam-se para temáticas que discutem as contribuições da espiritualidade para o campo formativo.

A abordagem pós-estruturalista está presente em 7 produções (22,6%), que abordam a desconstrução de conceitos, desafiando concepções preexistentes e possibilitando ao pesquisador examinar a natureza fluida e multifacetada da espiritualidade e como ela é interpretada e transmitida na educação. A abordagem existencialista aparece com 5 pesquisas (16,1%), voltadas a discutir a complexa interação entre educação e espiritualidade, destacando a importância das experiências individuais e da reflexão sobre a existência humana.

Quatro pesquisas (12,9%), cujo posicionamento teórico tem uma abordagem voltada à linha da psicologia transpessoal, discutem as experiências transcendentais e como estas afetam a aprendizagem, o crescimento individual e a forma como o sujeito se percebe no mundo e se relaciona com ele, além de defender a integração de práticas espirituais na educação, devido aos seus benefícios tanto no que se refere ao equilíbrio emocional quanto à ampliação de foco e concentração.

A pesquisa, fundamentada na teoria da complexidade, cujos principais teóricos são Murray, Kauffman, Wlfram e Prigogine (3,2%), destaca a espiritualidade como dimensão enraizada à existência humana, reconhecendo sua interconexão com a educação. Além disso, a pesquisa idealista (3,2%) discute a formação educacional, analisando valores e princípios éticos, morais e filosóficos ligados à espiritualidade e seu impacto no desenvolvimento humano. Também se insere nesse contexto a pesquisa freiriana (3,2%), que enfatiza a educação como espaço para cultivar relações em prol do bem comum, estimulando a cultura de paz a partir de reflexões críticas e do diálogo, reforçando a conexão entre a educação, valores espirituais e a busca por uma sociedade mais fraterna, humana e libertadora.

Por fim, a pesquisa, cujo posicionamento é epistemológico, parte da linha da psicanálise (3,2%), que destaca o desenvolvimento humano a partir de suas relações interpessoais, especialmente as relações dentro do contexto educacional. O referencial teórico das pesquisas é marcado pela utilização de autores provenientes de diferentes áreas do conhecimento, dentre os quais se destacam:

Mestre Eckhart; Gilson; Russell; Albuquerque; Thompson; Bosi; Ginzburg; Meihy; Henri Atlan; Ilya Prigogine; Jean-Louis Le Moigne; Engels; Edgar Morin; Karl Jaspers; Coreth; Viktor Emil Frankl; Michel Foucault; Fazenda; Wilber; Ferdinand Rohrer; Gabriel Marcel; Marcel Mauss; Bruaire; Caillé; Freitas; Gilbert; Godbout; Godelier; Martins; Ricoeur; Bergson; Freire; Solomon; Buber; Boff e Betto; Paiva; Beauregard; Leloup; Vasconcelos; Valla; Freud; Minayo; Bartolomei; Policarpo; Junior; Trevisan; Baron; Husman; Lacan; Spinoza; Platão; Descartes; Lopes de Matos; Nietzsche; Heidegger; Tomás de Aquino; Laurence Bardin; Chogyam; Engels e Gandhi.

Quanto à metodologia, identificamos que a maioria das pesquisas é de natureza qualitativa, sendo um trabalho quanti-qualitativo, três trabalhos do tipo exploratório, três trabalhos de pesquisa-ação e um trabalho de história oral.

Uma observação notável a partir da leitura das pesquisas relacionadas ao conceito de espiritualidade é a frequente referência ao autor Ferdinand R  hr, que    mencionado em quase todas. O autor, embora de origem alemã, contribuiu e ainda contribui com o campo da educa  o e espiritualidade no Brasil, a partir de sua atua  o como professor da Universidade Federal de Pernambuco.

1.2 CATEGORIAS EMERGENTES NA RELA  O ENTRE ESPIRITUALIDADE E EDUCA  O: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA

A análise dos 31 trabalhos revela, sob uma perspectiva fenomenológica, as convergências e os aspectos comuns presentes nas descri  es, evidenciando a relevância da espiritualidade na forma  o integral do ser humano. Essa ênfase decorre do fato de que a maioria das produ  es aborda essa rela  o de forma consistente, destacando a importância de compreender os significados atribuídos pelos autores    espiritualidade, explorando como o conceito    vivenciado e como se manifesta no contexto educacional. Assim, observa-se uma preocupa  o transversal com o desenvolvimento holístico, integrando dimensões intelectuais, emocionais, sociais e espirituais (Husserl, 2006).

Ao interpretar os textos a partir de uma perspectiva hermenêutica, identificamos uma convergência entre os autores ao destacarem a espiritualidade como algo fundamental da experiência humana. Isso porque a Hermenêutica sugere observar tanto a linguagem por meio da qual o texto se expressa quanto a

linguagem pela qual o intérprete se aproxima (Garcia, 2000), conduzindo-nos à compreensão de que os autores destacam a espiritualidade como uma força que confere propósito e significado à vida, respondendo às necessidades e aspirações profundas dos indivíduos. Argumentam, ainda, que negligenciar a espiritualidade na educação resulta em uma perspectiva limitada do desenvolvimento humano em sua totalidade.

Assim, os textos analisados evidenciam como os autores reconhecem e descrevem o impacto da espiritualidade na educação. A partir da fenomenologia, é possível descrever a experiência dos autores, já que essa abordagem permite ao pesquisador a descrição da experiência dos sujeitos da pesquisa (Martins; Boemer; Ferraz, 1990). Isso proporcionou a percepção de que a espiritualidade não se reduz a um conceito abstrato, mas se traduz em experiências pedagógicas concretas que colaboram na formação de indivíduos mais conscientes, éticos e comprometidos com o bem-estar coletivo. A espiritualidade emerge como uma possibilidade para uma formação humana integral, capaz de produzir conhecimento a partir do cultivo de valores, de habilidades sociais e emocionais e do desenvolvimento de uma consciência mais aprofundada sobre si e sobre os outros.

Ao mesmo tempo, ao fazer a leitura das palavras-chaves das produções (total de 100 palavras), partindo de uma abordagem hermenêutica, identificamos as palavras mais recorrentes, sendo elas: formação integral, formação humana, educação e espiritualidade, tarefa ética, educação emocional, inteligência emocional, que se revelam não apenas como conceitos frequentes, mas como um esforço coletivo por parte dos pesquisadores em interpretar e integrar essas dimensões no campo educacional. A hermenêutica como abordagem interpretativa permitiu-nos compreender como os pesquisadores atribuem significado a essas palavras. Essa perspectiva amplia os horizontes de compreensão sobre a formação humana, apontando para a necessidade de ir além da mera transmissão de conhecimento acadêmico. Reconhece-se que integrar a espiritualidade na prática pedagógica pode oferecer caminhos que considerem o desenvolvimento integral do indivíduo em todos os aspectos da vida humana.

Desse modo, ao contrário de apresentar os resultados por meio de um gráfico, optamos por uma análise textual interpretativa, que valoriza os significados atribuídos pelos autores. Essa trajetória está alinhada com os princípios da fenomenologia e da hermenêutica, que priorizam a experiência vivida e a construção

de sentidos no diálogo com as produções analisadas (Garcia, 2000; Martins; Boemer; Ferraz, 1990). Os subtítulos a seguir ilustram as categorias de análise referentes aos assuntos abordados nos trabalhos encontrados.

1.2.1 Negligência e preconceito, o lugar da espiritualidade em uma sociedade materialista e científica

Quando o assunto é espiritualidade, deparamo-nos com muitos tabus na sociedade ocidental. Estamos imersos em uma cultura que valoriza mais o pensamento materialista⁵, entendido aqui como uma visão mecanicista e utilitarista que favorece a objetividade, eliminando elementos subjetivos, emocionais ou espirituais. Por conseguinte, considera a dimensão espiritual como não científica. Essa visão ocorre por diversos motivos: questões históricas e sociais que envolvem conflitos religiosos; o processo de secularização durante a idade moderna; a pluralidade religiosa que torna sensível o tema; o fanatismo religioso e até mesmo o medo do desconhecido.

Embora algumas áreas, como a filosofia e certas correntes da psicologia, abordem questões existenciais e espirituais, essas reflexões frequentemente ocorrem de forma periférica e pouco sistematizada. Nesse contexto, a espiritualidade permanece como um tema negligenciado em discussões no âmbito da ciência e da educação e, assim, tem sido preterida, considerada como irrelevante para a formação humana. Isso tem refletido no processo formativo, que vem negligenciando a dimensão espiritual. Esta discussão é sustentada em 12 produções: Araújo (2005); Braga (2014); Silva (2014); Santos (2016); Freitas (2010); Lira (2015); Borin (2017); Lousada (2017); Rocha e Silva (2020); Correia, Cunha, Ferreira, Rocha e Silva (2021); Moura (2023).

⁵ Vale ressaltar que o pensamento materialista mencionado neste trecho não tem relação com o materialismo histórico e dialético, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, pois esta abordagem reconhece a influência das condições históricas, sociais, econômicas, bem como o papel da luta de classes na transformação social. Embora critique a religiosidade como mecanismo de alienação que impede a emancipação do indivíduo, procura entender as interações das experiências humanas (Netto, 2011). Assim, enfatizamos a importância de valorizar a objetividade sem desvincular a dimensão espiritual do ser humano. No entanto, observa-se que, enquanto as dimensões física e psíquica recebem atenção, a dimensão espiritual é frequentemente negligenciada. Isso fica evidente nas produções catalogadas neste capítulo, nas quais a maioria das pesquisas relatam a dificuldade de abordar a espiritualidade como objeto de estudo na academia. Os pesquisadores enfrentam desafios para publicar seus trabalhos e para que suas produções sejam reconhecidas e compreendidas como ciência.

Araújo (2005) inicia sua pesquisa utilizando o termo “inflação episteme”, que é entendida por ele como uma espécie de inflação do conhecimento. Esse fenômeno se manifesta na diversidade e na agilidade com que as construções do conhecimento humano proliferam na busca de responder às diversas inquietações e necessidades atuais. O termo “episteme” é empregado pelo autor para destacar a necessidade de mudança na forma como olhamos para o planeta e para a condição humana. A “inflação” do conhecimento é vista como um sintoma de um mundo em transformação, mas também evidencia a falta de profundidade e interioridade na busca pelo conhecimento.

Neste contexto, Araújo (2005) argumenta que é essencial aprofundar nosso olhar para além da exterioridade à qual constantemente nos limitamos e que nos leva a esquecer de esquadrihar as profundidades internas, que estão carregadas de necessidades interditadas ou desatendidas.

Em outras palavras, ao utilizar o termo inflação episteme, o autor não pretende criticar a quantidade de conhecimento produzido, mas questionar a qualidade e direção desse conhecimento. Ele destaca que o foco excessivo na exterioridade humana e na produção de respostas imediatas tem resultado na negligência das dimensões interiores e espirituais da existência. Denuncia, assim, os indícios de uma crise espiritual contemporânea e chama a atenção para a importância de inverter as lentes e mirar na interioridade e profundidade humana.

Araújo (2005) enfatiza que o ser humano tem uma vasta capacidade de buscar satisfazer suas carências de formas imagináveis, mas alerta que essas escolhas podem levá-lo tanto a destruir ou salvar o mundo. Argumenta, assim, que é crucial ampliar a nossa compreensão acerca da condição humana e reconhecer a capacidade de escolha e reponsabilidade que dela decorre.

Araujo (2005, p. 10) assinala que “negligenciar as potencialidades e realizações do espírito humano é também desconhecê-lo. Ignorar os anseios e anelos mais profundos do espírito humano é irresponsável”. Ao encontro com de Araújo (2005), Moura (2023) defende que a noção de formação humana não deve estar atrelada à ideia de uma formação técnica ou à ideia de uma formação acadêmica com fins meritórios, mas, sim, voltada a um conhecimento capaz de conduzir o indivíduo a uma profunda conexão consigo mesmo e com a realidade à sua volta, sob o objetivo de transformá-la.

O Ser humano é por natureza multifacetado e, sendo assim, negligenciar qualquer das dimensões que o constitui é correr o risco de comprometer tanto a sua capacidade relacional, quanto o todo da sua subjetiva beleza [...] Motivados por essa confiança na condição humana, acreditamos que não devemos assumir uma posição negligente com a Educação. Nesses termos, o papel da formação é auxiliar o homem a encontrar um caminho de acesso a uma consciência profunda acerca de si próprio, e, conseqüentemente, na busca de meios que possam superar os diversos problemas sociais que resultam dos processos que compartimentalizam e valorizam mais os aspectos técnicos e mercadológicos da escolarização em detrimento das reais dimensões que o constitui e o integra multidimensionalmente (Moura, 2023, p. 13).

Araújo (2005) e Correia *et al.* (2021) chamam a atenção sobre o quanto a espiritualidade tem sido marginalizada ou ignorada em favor de uma abordagem científica com caráter dominante, que se apoia no uso da razão, da empiria e do método científico para dar respostas aos fenômenos naturais e sociais. Desta forma, consideram que a ciência clássica foi decisiva na construção do pensamento moderno e que a sociedade moderna se tornou uma caixa de ressonância do pensamento científico, ou seja, um ambiente em que a razão é influente e aceita. Segundo Borin (2017, p.74),

Na modernidade, acentua-se o distanciamento entre teologia e filosofia, no qual a teologia cede seu espaço para a ciência. A filosofia busca seu desenvolvimento no conceito de pessoa e tem sua orientação voltada quase exclusivamente à autoconsciência, à liberdade e à dignidade do indivíduo. Basta conferir os pensadores iluminista para confirmar este entendimento. Dessa forma, fica claro que não tendo nenhuma base espiritual do sujeito nesse período histórico-filosófico, o “eu” é o ponto de partida, ou seja, o próprio indivíduo possui a autodeterminação no que diz respeito à relação de dependência com os outros.

Para Borin (2017), essa forma de perceber o indivíduo originou a tradição empirista inglesa, que acredita que a experiência é a fonte principal de conhecimento. Essa ideia, que dá ênfase à importância da observação e da experiência na formação do entendimento, impactou significativamente o pensamento ocidental. Durante o século XX, especialmente durante as duas guerras mundiais, o conceito moderno de indivíduo foi se esvaziando, passando por uma transformação gradual, dando, assim, mais evidência à razão instrumental.

A razão instrumental visa à eficiência e à prática lógica, muitas vezes deixando em segundo plano a subjetividade e as experiências humanas mais profundas. Borin (2017) sublinha que, após a Segunda Guerra, tal abordagem não deu conta de compreender a complexidade da pessoa humana. E é neste contexto

que surge o desafio de entender as experiências humanas além da mera razão instrumental, o que tornou evidente que as experiências transcendem uma simples observação empírica.

O legado moderno, o qual sustenta a primazia do físico sobre o espiritual quer evidenciar, em última instância, um homem sem alma, cujo psíquico não pode ser senão uma dimensão material. Sendo de forma puramente material, pode-se analisar uma insegurança à qual o ser humano pode ter chegado, recorrendo ao acaso o nosso destino e sorte. O homem contemporâneo está desprovido de espiritualidade, fortemente apegado ao material e carente de toda e qualquer situação de plena consciência. Com o passar do tempo, banalizam-se a vida e as relações interpessoais como uma máquina de operações comerciais. Dessa forma, se está apelando fatalmente para uma destruição, marcada pelo descrédito e pela impotência do homem contemporâneo, caracterizando, desta forma, uma época de grandes catástrofes. Se está indiferente ao outro, sendo estranho para outro, criando-se um homem alienado, que não é aquilo que deveria ser, mas aquilo que os outros querem que ele seja (Borin, 2017, p.73).

Braga (2014) ressalta que, em prol do desenvolvimento da ciência, dentro dos critérios do pensamento cartesiano⁶, as dimensões espirituais do indivíduo foram desacreditadas e até mesmo exclusas dos meios dedicados a discussões intelectuais. Segundo ele, as ideias racionalistas da modernidade influenciaram a cultura ocidental, afastando-a de sua conexão com o inconsciente e com os diferentes saberes, levando-os à falta de sintonia com o significado das suas experiências e emoções.

Assim, o conhecimento de si e a dimensão do cuidado passaram a ser cada vez menos cultivados. No entanto, vale destacar que, embora tenha ocorrido essa forte influência do pensamento racionalista, muitas culturas resistiram e ainda resistem à imposição do pensamento eurocêntrico. Culturas indígenas e africanas são exemplos de resistência, pois mantêm vivas as suas práticas e seu valores espirituais, apesar das condições de marginalização e perseguições (Krenak, 2020).

Rufino (2021, p.21) destaca que as sociedades rotuladas como “não desenvolvidas” ou “desumanas” são as que decidiram continuar a “cantar a noite grande, ouvir os sons da floresta e chamar os habitantes dos vários tempos para não

⁶ O pensamento cartesiano refere-se à filosofia de René Descartes, considerado o pai da filosofia moderna. Descartes desenvolveu o que hoje chamamos de dualismo cartesiano, no qual os seres humanos são compostos por duas substâncias diferentes: a alma e o corpo. Para ele, a alma é imaterial, enquanto o corpo é a parte física e material do ser humano. Ele enfatiza que essas duas substâncias são totalmente distintas e podem existir independentemente uma da outra. Isso significa que ele defende que a alma é pensante, enquanto o corpo não é, ou seja, para Descartes, o verdadeiro é aquilo que se apresenta claro para a mente. Essa concepção de Descartes gerou a primazia da razão e da mente sobre o corpo e a experiência sensorial, influenciando assim a visão materialista e objetiva do conhecimento (Pinheiro, 2011).

se submeterem ao quebrato do esquecimento.”, resistindo e desafiando as lógicas coloniais que impõem silenciamento a partir do esvaziamento do ser.

Outro motivo pelo qual a espiritualidade é negligenciada, segundo Silva (2014), está relacionado ao período técnico-industrial, no século XX, que foi marcado por grandes avanços tecnológicos conduzidos pelos princípios e convicções da objetividade, da eficiência, do crescimento da capacidade produtiva, do acúmulo de posses, da expansão de mercado e do desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias. Tais avanços levaram a uma certa expectativa de que a humanidade estaria caminhando rumo à plenitude de seu desenvolvimento.

Porém, com o triunfo da industrialização e aprimoramento das ciências, o movimento foi contrário ao que se esperava. A organização racional do trabalho não correspondeu à distribuição equitativa de produtos e serviços que pudessem garantir o bem-estar de todos, criando-se, assim, um rompimento com as questões sociais, o que levou o ser humano a entrar em conflito com seu próprio processo criativo, que se viu imerso entre a possibilidade de ascender ao novo ou submeter-se à técnica de desumanidade.

A busca pela acumulação de bens e a utilização de técnicas e materiais distanciou o homem de sua própria consciência sobre sua pertença à humanidade: “Centrado apenas na dimensão técnica-cognitiva, o homem não só convive com as realizações e descobertas do seu próprio saber e fazer, como, também, se depara com seu estado de desencanto e profundo marasmo” (Silva, 2014, p. 63).

Com o desenvolvimento científico industrial, as pessoas foram conduzidas a um conformismo que as levou a um processo de mecanização da própria vida. Foram facilmente manipuladas e, no processo de secularização, a espiritualidade foi esquecida, cedendo espaço para pressupostos racionais da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, que provocaram um cisma entre fé em um futuro melhor e o espanto diante do abismo de uma existência vazia, tanto com relação à subsistência humana quanto à própria existência metafísica. Com isso, Silva (2017) defende a capacidade do homem de alcançar a consciência, no entanto, toda essa capacidade também é falha.

Araújo (2005), em consonância ao argumento de Silva, sustenta que, por mais que o conhecimento humano se aprofunde ou se diversifique, ainda assim é fragmentado. Ambos não diminuem a relevância do método científico. Pelo contrário,

ele considera que a ciência, os avanços tecnológicos e a empiria têm oferecido respostas para os diversos questionamentos de forma objetiva, mas ressalta que é necessário considerar também o subjetivo humano.

Há uma grande dificuldade de se perceber que a disjunção e a fragmentação do saber humano prejudicam a possibilidade de conhecimento sobre o mundo que nos cerca, e sobre nós mesmos [...] Ocorre uma rarefação das comunicações por conta da dispersão do conhecimento, entre as várias artes do saber humano (Araújo, 2005, p. 13-14).

E reforça:

Não podemos, pois, no furtar ao que acontece na educação em todos os níveis e na investigação científica, nos núcleos naturais de desenvolvimento do conhecimento humano multidisciplinar que toleram desvios, mutilação do saber. Em outros termos, toleram o obscurantismo, mas, ao mesmo tempo, podem permitir também a tomada das necessidades destes novos tempos (Araújo, 2005, p. 15).

Araújo (2005) aponta que há problemas na pesquisa científica em educação que, em alguns momentos, ocultam informações importantes ou até as ignoram. Mas reforça que essa mesma realidade tem potencialidade para mudanças significativas, evitando o obscurantismo e garantindo o conhecimento humano de forma multidisciplinar. É preciso superar a relação complexa entre a espiritualidade e a ciência, com vistas a construir possibilidades de adaptações para atender às necessidades contemporâneas.

Em seus estudos, Braga (2014) compreende que, mesmo vivendo sob o legado do cientificismo moderno, vários aspectos da vida social, como saúde mental, cultura e artes, política e direitos humanos demonstram a significativa importância do resgate da dimensão espiritual do homem e do seu caráter construtivo no desenvolvimento do ser humano:

Diversos são os indícios de que os valores espirituais estão retomando o fôlego após anos de desgastes e refutação, após um período no qual ao sujeito não cabia ser espiritual, mas apenas um autônomo seguindo os desígnios da ciência (Braga, 2014, p. 16).

Araújo (2005) reforça que a questão da espiritualidade não deve se limitar a assuntos religiosos:

A problemática do espírito e da espiritualidade humana não deve ser preocupação só da religião, mas da ciência, da filosofia, da teologia e ainda de todos aqueles que direta ou indiretamente, estão comprometidos

positivamente com uma educação e com os educandos (Araújo, 2005, p. 13).

Correia *et al.* (2021) reforçam o conceito de espiritualidade, que vem sendo estereotipado como ausência de conhecimento e confundido com o termo religiosidade dogmática. Eles evidenciam o papel da espiritualidade como capaz de compreender as facetas humanas. Diante disso, apontamos a importância da espiritualidade para a educação, que, de acordo com Silva (2014), colabora com a humanização nos processos formativos, devendo estar relacionada à transformação das relações humanas e das experiências educacionais. A espiritualidade pode oferecer preciosos caminhos para que a educação busque uma visão mais aprofundada sobre o desenvolvimento e crescimento integrais de todos envolvidos na prática educativa.

1.2.2 A espiritualidade nas produções acadêmicas: percepções e reflexões

A palavra “espiritualidade” deriva do latim *spiritus*, que significa “sopro vital”, o que remete à ideia de vida e energia (Dorts, 2015). Essa origem etimológica nos conduz a pensar a espiritualidade como algo inerente a condição humana. Porém, a partir do subtítulo anterior, é perceptível que a sociedade atual ocidental ainda não reconhece a importância da espiritualidade para a vida humana e muito menos para os nossos processos educativos, negligenciando-a e substituindo-a por perspectivas que minimizam as experiências humanas a visões convencionais.

Sob a intenção de apontar a espiritualidade como uma parte fundamental do ser humano, vimos a necessidade de buscar a compreensão dos autores sobre a espiritualidade, a fim de estabelecer requisitos que definam claramente o sentido com que a palavra tem sido abordada e utilizada, evitando, assim, ambiguidades e conflitos. Nesse sentido, apoiamo-nos em Cloninger (2013), que compreende a espiritualidade como um componente essencial da consciência humana e acredita que a ciências não pode compreender completamente a humanidade se não se debruçar sobre os fenômenos autotranscendentes.

Entretanto, entendemos ser necessário, antes de apresentar as percepções dos autores sobre espiritualidade, conceituar o termo espiritualidade. Para isso, optamos por partilhar o conceito de Luc Ferry (2012), que apresenta uma espiritualidade laica que dialoga muito com a percepção dos autores. A

espiritualidade laica é defendida como uma busca por sabedoria que não depende de uma divindade, mas, sim, da razão e da aceitação da condição humana, resguardando a herança espiritual das diversas religiões, porém sem defender a necessidade da religião na busca de sentido para vida. Esta abordagem reconhece a finitude do ser humano como um aspecto central da existência e procura um sentido que esteja enraizado na realidade humana e não em conceitos metafísicos.

Diante disso, identificamos que 13 autores abordam a espiritualidade em suas pesquisas, oferecendo diferentes perspectivas e reflexões. São eles: Araújo (2005); Barreto (2013); Borin (2017); Chaves (2010); Correia *et al.* (2021); Lousada (2017); Mendonça (2019); Meireles, Oliveira e Pereira (2022); Oliveira e Pereira (2022); Pinheiro (2015); Rocha e Silva (2020); Silva (2015); Silva (2020).

De acordo com Silva (2015), é difícil conceituar espiritualidade por alguns motivos. Primeiro, porque este tema tem sido constantemente considerado um aspecto pertencente às religiões, sendo assim, mal interpretado. Segundo, porque está voltado à complexidade deste conceito, pois sendo um tema pouco explorado, abrem-se espaços para diversas interpretações. De acordo com ele, existem muitos trabalhos que abordam o assunto, porém boa parte das produções são carentes de uma sistematização que aproxime esta questão com a educação. Isto evidencia “o quanto os processos educativos, vivenciados sob a esteira de um modelo positivista-reducionista-identitário, vêm negando o indivíduo enquanto sujeito espiritual e a espiritualidade enquanto experiência formativa” (Silva, 2015, p. 17).

Chaves (2010), a partir de uma revisão literária, sinaliza que muitos trabalhos acadêmicos, ao abordarem a espiritualidade como tema, não se preocupam em compreender o que ela significa de fato, pois se atentam simplesmente com sua aplicabilidade. Defende, ainda, que alguns pesquisadores a utilizam como sinônimo de religiosidade, sem uma premente preocupação com os fundamentos.

Mendonça (2019) e Correia *et al.* (2021), ao encontro com a afirmação de Chaves, enfatizam que a palavra espiritualidade está frequentemente relacionada à religiosidade ou a práticas devocionais, porém não se resume a isso. Segundo Mendonça (2019), a espiritualidade é um âmbito da vida no qual não há segurança empírica. Ele ressalta que é nela que o sujeito se compromete com os valores humanos e reforça: “O amor, a liberdade, a esperança, a justiça, são valores que pertencem à nossa espiritualidade”, os quais são comprovados por intuição (Mendonça, 2019, p 25).

Já Lousada (2017), a partir de uma revisão integrativa, afirma:

Alguns artigos consideram espiritualidade e religiosidade como um só conceito ou construtos relacionados e referem-se a ele como uma dimensão importante no enfrentamento de situações adversas a um fator proeminente para o acesso de uma vida com qualidade, concebendo-o como medida não uniforme que envolve várias dimensões: a cognitiva, afetiva, comportamental, interpessoal e fisiológica (Lousada, 2017, p. 65).

Notamos que os termos Espiritualidade e religiosidade estão relacionadas a áreas individuais e coletivas da vida, mantendo em comum o sagrado, porém, diferem na aplicação. Enquanto a espiritualidade busca dimensões intangíveis, o contato com o transcendente, e a religiosidade volta-se a práticas religiosas de uma determinada religião. Ambos os termos são interconectados, embora a Espiritualidade seja algo tão abrangente que pode ser experienciada independentemente da religião (Lousada, 2017).

Em seus estudos, Borin (2017) defende que a espiritualidade está muito além do sentimento de uma crença religiosa, está vinculado a qualidades humanas e virtudes. Por sua vez, Meireles *et al.* (2022) consideram a Espiritualidade como uma forma avançada de promover o cuidado com a vida humana. Já Araújo (2015, p.150) entende-a como ação humana e reforça: “A Espiritualidade acompanha o homem onde quer que ele vá ou em qualquer coisa que faça”.

Assim, podemos afirmar que a Espiritualidade não é algo separado do humano, não é algo que se coloca em uma gaveta fechada e se deixa lá enquanto se realizam atividades cotidianas e corriqueiras, tampouco é possível abrir a gaveta para usá-la somente para questões religiosas. A espiritualidade acompanha o todo da vida humana, é algo intrínseco ao homem (Pinheiro, 2015), e está presente em todas as ações, desde os menores gestos habituais, como sentar-se, conversar e se relacionar consigo, com a natureza e com os outros, até os gestos mais significativos e expressivos, relacionados ou não à dimensão transcendental.

Araújo (2017) defende que a espiritualidade pode até ser um projeto de vida totalmente fortalecido por algo que se acredite valer à pena, como um valor último e incondicional.

Espiritualidade e vida terrena são inseparáveis, mesmo que distinguíveis, primeiramente, servimos a Deus sem perder a dimensão terrena e tudo o que ela implica e, em segundo lugar podemos desenvolver de modo responsável nossas responsabilidades terrenas e, desse modo, estaremos cultuando a Deus (Araújo, 2017, p. 151).

A espiritualidade não pode ser reduzida a atitudes diante do transcendente e à verticalidade de práticas de orações. Ela deve referir-se também à horizontalidade das relações humanas, que são os valores que colaboram para uma vida mais humanizada, conduzindo os indivíduos à busca de paz, solidariedade, partilha, bem-estar e cuidado etc. (Araújo, 2017).

Silva (2015) conceitua Espiritualidade a partir de quatro noções nucleares: espiritualidade como não religiosa; como experiência transformadora; como cultivo de valores humanos fundamentais e como visão integral. Nesta perspectiva, ressalta que Espiritualidade não deve ser pronunciada no sentido singular, mas no plural, devido às diferentes noções que permitem pensar a condição humana e a prática formativa de maneira mais diversificada.

A Espiritualidade, em momento algum, é sinônimo de dogmas religiosos, tampouco se resume a gestos ou atitudes realizadas durante uma celebração religiosa. A Espiritualidade é definida como a experiência transpessoal por meio da qual o indivíduo é capaz de modificar e transformar sua forma de viver a partir de uma experiência profunda consigo mesmo, com o outro e com o mundo (Silva, 2015).

Em síntese, a espiritualidade, de modo geral, caracteriza-se por tudo aquilo que desmonta as sólidas estruturas identitárias e aponta para a natureza criativa, aberta e sem limites da subjetividade. O denominador comum na heterogeneidade dos usos que se faz do termo encontra-se no ponto em que o sujeito é levado a alterar a natureza de sua relação com as coisas e com o mundo de tal modo que não possa levar a vida como anteriormente vinha levando. A alusão aqui não é para o que se faz, mas na forma como se faz; não em como sobrevive, mas no modo que vive a própria vida; não em assumir esse ou aquele papel social, mas na forma de viver o próprio eu (Silva, 2015, p. 91).

Por sua vez, Chaves (2010) assevera que, para refletir sobre Espiritualidade, é preciso considerar a integralidade humana, pois é inerente ao ser humano essa dimensão, em que se concentram todos os princípios e valores éticos, independentemente se está ou não relacionada a uma religião. Para ele, a Espiritualidade é o processo-chave da resiliência, pois é por meio dela que o sujeito tem a possibilidade de fazer um encontro consigo mesmo, autoconhecer-se. O autor acredita que, se a dimensão espiritual estiver bem desenvolvida, haverá uma

coerência interna entre pensamentos e ações que colaboram com a expressão equilibrada da própria resiliência.

O objetivo principal da espiritualidade é a melhoria dos pensamentos, palavras e ações, afetando o comportamento dos sujeitos, que passam a ter uma noção mais clara da sua identidade e dos valores que necessitam desenvolver para a busca de uma vida melhor. Essa transformação parte do íntimo de cada um, que busca o contato maior com seu sentimento (Chaves, 2010, p. 222).

A partir da noção de Chaves (2010), fica evidente a relevância da Espiritualidade para se chegar à compreensão da totalidade humana, pois, por meio dela, é possível buscar resposta para o que somos e para o que queremos ser, e, assim, percorrer um caminho que nos direciona ao nível mais profundo do conhecimento de si mesmo e, automaticamente, do conhecimento de tudo o que está ao nosso redor. Desta forma, a Espiritualidade aponta que a essência do homem está muito além do físico e do material e que a existência humana é moldada também por crenças, valores e conexões profundas.

Em consonância com essa definição, Lousada (2017) afirma que a Espiritualidade é uma peça importante da vida humana e para o desenvolvimento da sociedade, ultrapassando as faculdades físicas, intelectuais, emocionais e sociais, determinando a singularidade do ser humano e da sociedade ao promover relações mais humanas e inclusivas.

Por isso, Araújo (2005, p.153) considera que “a espiritualidade humana precisa ser abraçada e aprofundada naquilo que tem de mais positivo, para que seja possível viver uma vida mais digna”. Ele denomina isso como inteligência espiritual, que nada mais é do que a capacidade de o indivíduo utilizar sua dimensão espiritual de forma consciente.

A espiritualidade está relacionada diretamente com a existência humana e é justamente isso que nos garante a possibilidade de desenvolver os valores éticos e crenças que orientam nossas ações do cotidiano, somente mediante o desenvolvimento do espírito humano, pela inteligência espiritual, podemos sonhar e dar a vida o rumo e a forma desejada. Neste caso, a inteligência espiritual é a mais fundamental de todas. Não deve ser negligenciada, ao contrário, precisa ser abraçada (Araújo, 2005, p. 153).

Barreto (2013), por sua vez, entende a Espiritualidade como as dinâmicas da subjetividade profunda, por meio das quais o ser humano busca por motivação e

sentido para a vida. Essa perspectiva destaca a importância da espiritualidade para vida humana e que, embora existam diferentes concepções, todas apontam para a sua essencialidade.

A partir das definições dos autores acima mencionados, é possível afirmar que a espiritualidade está totalmente ligada aos aspectos mais profundos do homem, os quais vão além do físico e do material. Verificamos, ainda, que embora existam distanciamentos em algumas definições, todos apresentam a espiritualidade como fonte de valores que determinam o comportamento diário do ser humano, e, muitas vezes, esses valores são fundamentados em princípios religiosos que fornecem orientação moral e direcionamento à vida.

Resta evidente entre os autores o quão necessário é buscar compreender e explorar as questões espirituais, tarefa árdua que exige muito mais do que habilidades intelectuais já estabelecidas, ou seja, exige inteligência espiritual, por meio da qual o ser humano será capaz de direcionar sua vida, de acordo com seus desejos e aspirações, alcançando um maior autoconhecimento de si e do todo ao seu redor.

1.2.3 Espiritualidade como um meio para repensar a prática pedagógica

Se a Espiritualidade é vista e compreendida como dimensão sutil e profunda do ser humano, que está entrelaçada com todas as demais dimensões humanas, já temos aqui um ponto crucial para entender a força da espiritualidade para enriquecer a prática pedagógica. No contexto educacional atual, no qual a Espiritualidade é, muitas vezes, colocada de lado, sua reintegração é fundamental para se pensar em uma educação que não considere apenas a formação intelectual, mas que inclua o desenvolvimento de qualidades fundamentais, que despertem nos alunos a consciência social e a responsabilidade ao seu redor e diante do mundo.

Nessa perspectiva, Barreto (2013) enfatiza a necessidade de uma reformulação nas instituições de ensino para que promovam mudanças no pensamento educacional a partir da integração da Espiritualidade como parte essencial na reformulação de uma prática pedagógica mais humanizada e enriquecedora. Segundo o autor, isso requer um processo de reeducação dos educadores, um reaprender a pensar de forma a ir além da visão mecanicista e positivista educacional que segmenta o conhecimento em disciplinas de forma

isolada uma das outras. Embora essa abordagem apresente vantagens, como o aprofundamento em áreas específicas, em seu lado negativo conduz a uma visão fragmentada e estreita do conhecimento. Assim, reeducar o pensamento é conectar-se com aquilo que foi fragmentado por essa visão reducionista de aprendizagem e tornar a educação mais integrada de forma a superar tal compartimentalização (Barreto, 2013).

Pinheiro (2015) enfatiza que a formação dos professores tem sido facilmente influenciada pelos aspectos econômicos e técnicos. Freitas (2010) ressalta sobre a necessidade de superar a visão reducionista de formação que se volta apenas para a dimensão técnica e instrumental, reforçando a possibilidade de se pensar em outras formas de educar. Além disso, os autores demonstram preocupação com relação às limitações da racionalidade educacional atual, que restringe aspectos importantes na formação da subjetividade do sujeito. Defende que a prática educativa deve superar as limitações e expandir-se para práticas voltadas ao cuidado de si, que permitirão abrir espaço para um diálogo político e ético, sem a dependência de regras transcendentais ou princípios formais.

Nessa seara, Pinheiro (2015) apresenta a prática da Espiritualidade na educação como meio de enfrentar o problema da formação humana e, principalmente, da formação dos educadores, enfatizando que a Espiritualidade é um caminho para promover novas práticas educativas, com aspectos reflexivos, emocionais e comportamentais que visem à formação de indivíduos mais éticos. Evidencia que a Espiritualidade deve ser considerada como uma parte intrínseca à Educação porque é intrínseca ao ser humano, e se a escola está envolvida com a formação humana, deve considerar essa dimensão. Por isso, anuncia a necessidade de educadores mediadores da esperança e transformadores do mundo.

Em consonância, Arantes (2019, p. 47) considera “a espiritualidade como um elemento norteador que inspira a Educação a preparar os indivíduos para se autodesenvolverem de modo livre e autônomo”. Isto porque a Espiritualidade abrange uma dimensão mais profunda da experiência humana que leva os indivíduos a se desenvolverem de formas mais autônomas e conscientes, incentivando, assim, a independência de pensamento e o posicionamento ético diante das tomadas de decisões. Nesse sentido, compreender a Espiritualidade como elemento norteador na educação é perceber em que medida ela pode

colaborar para a formação de indivíduos mais comprometidos com o bem-estar coletivo.

Ao encontro do pensamento de Arantes, Godoy (2011) afirma que a educação desempenha o papel de transformar a vida das pessoas, não só por meio da intelectualidade como também por meio da expansão da consciência. Aqui abraçam-se valores que colaboram para a construção de uma sociedade mais comprometida com o bem comum. Godoy (2011) enfatiza que a Espiritualidade é como um caminho que segue o mesmo rumo, ao ressaltar:

Defendo que à medida em que a Educação visa transformar pessoas no sentido de evoluírem qualitativamente, a espiritualidade trilha o mesmo caminho. Portanto, através da espiritualidade educam-se pessoas. Pessoas que encontram sentido na sua existência. Dentro de um contexto de extrema miséria, corrupção e violência, a Educação não pode limitar-se a ser entendida somente enquanto escolaridade, e sim envolver uma visão de mundo, mais ampliada, na qual as pessoas poderão encontrar caminhos que lhes darão forças para acreditar que podem combater a miséria, a corrupção e a violência, com uma gama de valores resgatados da religião e de saberes aparentemente desconexos (Godoy, 2011, p.66).

Notamos, a partir da visão de Godoy (2011), que em um contexto em que prevalecem a desigualdade social, a corrupção e a violência, a educação não pode se limitar ao fornecimento de informações. Ela precisa envolver-se em um âmbito mais amplo, a fim de inspirar as pessoas a acreditarem que têm o poder de resistir aos diferentes contextos de opressão. Neste sentido, a Espiritualidade desempenha um papel fundamental, pois fornece valores, sentimentos de coletividade, conexões e significados que podem servir como inspiração para enfrentar os desafios da sociedade atual e, assim, construir uma sociedade mais justa e comprometida.

Oliveira (2017), assim como Godoy, considera a espiritualidade na educação como um elemento fundamental para transformação da sociedade. E vê na espiritualidade meios para novas formas de se pensar a educação da infância por possibilitar aos alunos o acesso à sua realidade interior, isto é, à sua singularidade.

Nessa perspectiva, Silva (2014) aponta a importância da educação como um projeto fundamental para a humanidade, responsável pela formação integral do ser humano, incluindo princípios, teorias, práticas e competências associadas à vida pessoal e à participação na sociedade. No entanto, destaca os perigos que surgem quando a educação é mal orientada, orientada por ideologias políticas e religiosas, tornando-se ferramenta de manipulação da mente e da condição humana.

Silva (2014) retoma a medida em que a educação falhou em sua função de colaborar com a superação dos desafios sociais, ao cooperar com a alienação e degradação do indivíduo, sobretudo quando esteve mais preocupada com a formação técnica em detrimento da formação do Ser. Em razão disso, a verdade foi reduzida a fórmulas mecânicas. Ele ressalta:

A condição de um estado de alienação pauta-se e reflete-se nas escolhas dos discursos reducionistas, propagados através das técnicas de aviltamento, nas posturas negadoras da singularidade humana, na sublimação das noções de liberdade e subjetividade do indivíduo, no comprometimento existencial do Ser e na perda do horizonte espiritual de seu tempo (Silva, 2014, p. 363).

E reforça,

O comprometimento qualitativo da relação entre a inteligência, a sabedoria, a herança espiritual e a dignidade humana, na era da técnica e das descobertas tecnológicas, transformaram a educação num processo de adestramento das massas (Silva, 2014, p.364).

Nesse contexto, Silva (2014) aponta a Espiritualidade como um antídoto contra o posicionamento mecanicista, como um caminho capaz de enfatizar a importância da dignidade humana, da singularidade, da integridade, da preservação da subjetividade e, assim, um meio pelo qual se promovem a fraternidade, o diálogo entre as diferenças e a consciência entre a verdadeira essência humana e suas ações. Ele sublinha:

É importante que docentes e discentes comprometam-se em engajar-se, para que a educação da massa, que impõe ao homem o aniquilamento perante a multidão, pretendendo convertê-lo num elemento insignificante e efêmero, seja substituída por uma atmosfera pedagógica capaz de encontrar no indivíduo seu núcleo vital. Este é o fulcro onde se funda o homem e a sua humanidade (Silva, 2014, p. 368).

Silva (2014) destaca a necessidade de uma prática pedagógica que seja capaz de promover a dignidade humana e defende que essa prática deve ser fundamentada em princípios espirituais, que restaurem a ligação significativa e profunda entre o ser humano e a sua existência. Isso alude a um movimento educacional que se afaste de abordagens educacionais que veem os alunos como números, sem considerar suas singularidades. Ainda, a criação de um ambiente educacional que valorize a pessoa humana em toda a sua complexidade.

Alinhado com Silva (2014), Silva (2020) reforça que a espiritualidade deve ser vista como um processo formativo que colabora para a relação do sujeito com o mundo. Segundo o autor, essa colaboração é capaz de promover transformações não apenas na vida particular do indivíduo, como também promover mudanças significativas na forma como ele interage com o mundo à sua volta, o que inclui o cuidado com os seres humanos, bem como com toda e qualquer espécie de vida. Para ele, essa maneira de conceber a educação pode ser compreendida como uma prática espiritual, e a Espiritualidade, nesse sentido, se converte em uma experiência concreta que colabora na formação de indivíduos mais conscientes de sua responsabilidade e com o bem-estar universal.

Concluimos que a nova proposta para um modelo educacional está exatamente neste pressuposto: pensar novas formas de viver no mundo e construir o bem comum. Acreditamos que a Espiritualidade pode colaborar para que o ser humano alcance o reconhecimento de que todos os seres possuem subjetividades e formas de conhecimento próprias que devem ser respeitadas. Conforme destacam Meireles *et al.* (2022), a Espiritualidade, neste contexto, pode ser compreendida como força motivadora, capaz de auxiliar o ser humano a enfrentar os desafios cotidianos.

1.3 EXPLORANDO A EDUCAÇÃO E A ESPIRITUALIDADE: CONCEITOS CENTRAIS DAS PESQUISAS CATALOGADAS

A fim de apresentar o tema de cada tese e dissertação catalogadas, realçando o que é possível aprender sobre cada uma, optamos por estruturar os tópicos a seguir por meio de subtítulos, visando contribuir para uma compreensão dos conceitos centrais abordados em cada pesquisa, fornecendo uma visão panorâmica dos achados e as contribuições mais notáveis. Contudo, é importante reconhecer as limitações próprias da subjetividade da pesquisadora em interpretar integralmente o conteúdo vasto de cada tese e dissertação, devido à complexidade e limitação do espaço.

Por isso, os textos aqui apresentados oferecem uma visão e uma interpretação particulares e sintéticas sobre os diferentes aspectos da integração da Espiritualidade na educação, oferecendo breves discussões sobre como esta

abordagem pode contribuir para a expansão da consciência, promoção da dignidade humana, valores éticos, desenvolvimento integral dos alunos, entre outras.

Por conseguinte, é fundamental sublinhar que a amplitude desse tema transcende as fronteiras de um espaço delimitado, de modo que a análise completa e profunda de cada pesquisa exigiria uma exploração mais intensa.

1.3.1 Educação Integral e Espiritualidade

Borin (2017), em sua tese “Educação e catástrofe: repensando a espiritualidade a partir de Victor Frank”, ressalta o potencial humanizador da Educação a partir de uma compreensão hermenêutica do valor da Espiritualidade na prevenção das catástrofes. O autor apresenta a Espiritualidade como uma abordagem capaz de colaborar com a formação integral do ser humano, devido seu caráter dialógico, que colabora a repensar os possíveis entraves no contexto educacional.

Sob essa perspectiva, denuncia um modelo de educação que, por muito tempo, esteve preso a modelos instrumentalistas, que separavam o sujeito do contexto e dos eventos que o moldavam. Enfatiza que tal modelo não levava em consideração a realidade humana, que é tão complexa, incluindo os desafios que marcaram o século XX.

Ao encontro de Borin, Moura (2023), em sua dissertação: “Contribuições de Mestre Eckhart para a formação humana em uma perspectiva da mística”, denuncia a tendência que a contemporaneidade tem em valorizar mais os aspectos técnicos e mecanicistas da educação em vez dos aspectos que integram verdadeiramente o ser humano. Diante disso, propõe reflexões sobre a relação entre formação humana, educação e mística na defesa da dignidade.

Aprofundam-se essas reflexões a partir das contribuições do Mestre Eckhart, filósofo e teólogo cristão que oferece grandes aportes a respeito da mística como condição mais profunda da existência humana. Isso reforça a Espiritualidade e o autodescobrimento como parte importante do processo educativo, devido à sua contribuição para uma formação mais humanizadora.

Moura (2023) entende que o ser humano é um ser multifacetado, portanto, sua formação não deve desconsiderar nenhuma dimensão, pois, quando isso é negligenciado, corre-se o risco de comprometer a capacidade relacional e a

subjetividade dos indivíduos. Destaca, assim, que um processo formativo significativo não é aquele que leva apenas o indivíduo a assimilar e a apreender matérias e formas, mas que permite que o educando descubra mais sobre si mesmo, lançando luzes sobre sua subjetividade.

Barreto (2013), em sua tese “Formação universitária e educação popular: convergências com a espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão”, propõe a inclusão da Espiritualidade no processo de formação universitária, o que implica uma educação problematizadora. Essa abordagem incentiva os alunos a questionarem e analisarem sua própria realidade, tanto interna quanto externa. Para ele, a educação precisa ser problematizadora justamente pelo caráter de impermanência do ser humano, inserindo-o na realidade do *aqui e agora* e partindo de sua reflexão para o seu desvelamento. Esse processo promove reflexão e conscientização sobre o mundo, o que ocorre concomitantemente.

Nesse sentido, Moura (2023) discorre sobre o papel dos educadores como agentes fundamentais da formação humana, que precisam adquirir, por meio de uma formação consistente, a consciência de si, com o propósito de propiciar oportunidades de autodescobertas aos seus alunos.

Ao discutir sobre a confluência entre o Reiki, a cultura de paz e a Espiritualidade, Nascimento (2019) denuncia a postura autoritária e antidialógica nos ambientes educacionais, nos quais o conhecimento é transferido de forma unidirecional, sem considerar o conhecimento prévio dos alunos. Critica a visão que coloca os educandos como passivos e reforça sobre a necessidade de superação dessas abordagens, a fim de que instaure o verdadeiro entendimento sobre a transformação social. Por isso, reforça:

Ensinar é também levar o educando a refletir sobre como o conhecimento é construído, auxiliando-o no processo de reconstruir esse conhecimento adequado ao seu contexto. Dessa forma, torna-se possível ir para além da extensão e praticar a comunicação (Nascimento, 2019, p. 60).

Ademais, a pesquisa de Nascimento (2019) propõe a exploração do termo paz relacionado a temas como direitos humanos, justiça social, dialogicidade e conflitos, a fim de ampliar a consciência dos indivíduos sobre a realidade que os cerca. Ele sugere a universalização dessas discussões nos ambientes acadêmicos, com o propósito de libertar os indivíduos das amarras da burocratização e promover

a aprendizagem participativa por meio de práticas de boa convivência e relacionamentos mais saudáveis.

Propõe, assim, a prática do Reiki como uma ferramenta que pode ser realizada no ambiente educacional, para a promoção de valores e princípios essenciais para a convivência pacífica. De acordo com Nascimento (2019), o Reiki é uma terapia que oferece benefícios para diversas dimensões humanas: biológica, psicológica e espiritual, levando ao equilíbrio energético, o bem-estar físico, emocional e espiritual.

Neste sentido, o autor percebe que, se introduzido no ambiente escolar, o Reiki pode ajudar os educandos a lidar com o estresse, questões emocionais, promovendo um ambiente escolar mais harmonioso, além de colaborar para a redução de conflitos e gerar autoconhecimento, o que permite aos alunos uma maior compreensão de si mesmo e do outro.

Analogamente, Arantes (2019), em sua tese “Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa-continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco”, acrescenta que a educação deve incluir o desenvolvimento emocional e espiritual para ser integral. Ele destaca que a negligência dessas dimensões contribui para problemas, a exemplo do aumento da violência escolar. Em contrapartida, sugere a Abordagem da Educação Integral (AEI), que promove a alfabetização emocional, o autoconhecimento, o autocuidado e a responsabilidade.

Convergindo com os argumentos dos demais autores, Arantes (2019) afirma que desenvolver a educação emocional e espiritual nos alunos é necessário para promover empatia e maturidade relacional, que são habilidades essenciais para enfrentar os desafios de um contexto social competitivo e seletivo.

1.3.2 O papel da Espiritualidade no contexto educativo

Chaves (2010), em sua tese “Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede Pública Municipal: em busca da integralidade”, enfatiza que a Espiritualidade e a resiliência, entrelaçadas à educação, tornam-a um espaço fértil para preparar indivíduos capacitados para enfrentarem desafios com equilíbrio e sabedoria, o que evidencia que a “perspectiva da resiliência, na experiência formativa, tem como objetivo despertar as potências do humano que

habitam em cada um de nós, através de uma visão integral ou multidimensional” (Chaves, 2010, p. 21). Nesse sentido, a resiliência é vista como capacidade concreta de superação das situações críticas e meio de crescimento pessoal, pois defende a dimensão espiritual como parte intrínseca ao processo formativo.

De maneira similar, Lousanda (2017), em sua tese “A espiritualidade na obra de autores da psicologia, saúde e educação”, resgata o valor epistêmico da Espiritualidade, reconhecendo-a como fundamental na prática pedagógica por auxiliar na tarefa de formar seres humanos mais comprometidos e completos. Problematisa a respeito da iminência de estudos sobre a Espiritualidade e amplia as discussões em torno da necessidade de os cursos de capacitação profissional oferecerem o acesso a essa temática durante seu processo formativo. Aponta, assim, uma preocupação com uma formação comprometida com a condição humana, visto que o fazer pedagógico é permeado por redes de relações entre os indivíduos.

Por isso, Lousanda (2017) defende um ensino que ultrapasse o conteúdo cognitivo das disciplinas, abrangendo os aspectos emocional, sensorial, espiritual, comportamental, relacional e social. No entanto, postula que, para se cumprir tal objetivo, é necessária a inclusão do sensório, dos saberes do corpo, bem como a abertura ao conhecimento da alma, do espírito, da sabedoria intuitiva, dos mistérios do ser. Isso não significa retomar uma abordagem dogmática, mas reconhecer essa dimensão como parte essencial do ser humano a ser desenvolvida, como todas as demais.

1.3.3 Formação humana e integração da Espiritualidade no desenvolvimento do ser

Lira (2015), em sua dissertação “Dádiva de si e sua dimensão moral: contribuições para a formação humana – um estudo sobre o imbricamento entre a noção da dádiva de si e suas manifestações na relação pedagógica”, denuncia a lógica utilitária das relações humanas e sugere resgatar a importância da dádiva de si em um mundo no qual reina o utilitarismo e individualismo. E ressalta:

Falar nesse tipo de dádiva é se aproximar dos nossos reais valores; é repousar sobre o movimento de uma ação ética; é perceber o valor dos vínculos estabelecidos; é acolher a singularidade; é afetar e ser afetado; é tangenciar a nossa dimensão mais sutil; é trilhar caminhos incertos, mas com a convicção das nossas ações; é compartilhar a vida em sua singular

inteireza; é compreender que se faz parte de uma humanidade e que a felicidade se encontra na magia do encontro humano... É amar. Diante dessas nossas gradações do que se estabelece nos horizontes da dádiva de si, gostaríamos de acrescentar que acreditamos que nossa humanidade se instaura no movimento de busca pela nossa integralidade (Lira, 2015, p. 88).

Nesta perspectiva, Lira (2015) enfatiza a intuição como uma abordagem que transcende a visão utilitarista e a dádiva como uma interação social que transcende o mero interesse individual, demonstrando que, apesar da predominância do utilitarismo nas relações humanas, ainda existe abertura para relações e interações mais humanas. No que se refere à Educação, reflete sobre a ideia de uma prática pedagógica que transborde valores humanos como o amor, a empatia, a compaixão, a paciência etc.

Em consonância, em sua tese “Educação e Espiritualidade em Chogyam Trungpa Rinpoche: nos rastros de uma pedagogia fantástica”, Silva (2020) acentua a importância de uma proposta educacional que considere o respeito pela subjetividade e conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Sugere uma prática educativa espiritual que se volte à formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis pelo bem-estar coletivo. Nesse contexto, a dádiva de si, expressada por Lira (2015), é essencialmente uma expressão de magnanimidade e cuidado pelo outro, caracterizada por uma dimensão ética que ressalta a importância das relações humanas.

Confluindo com a perspectiva de Lira (2015), a pesquisa “Entre sentidos e saberes: a religião na educação universitária (um estudo de caso: FE-UFF)”, de Parada Filho (2006), reflexiona sobre o empobrecimento das relações humanas nos espaços escolares, assim como sobre a desumanização que vem sendo justificada por motivos simplistas: a escola está assim porque os professores recebem muito pouco, ou a escola está assim porque é o reflexo da sociedade em que está inserida, entre outros apontamentos.

Para Parada Filho (2006), embora essa realidade influencie, de fato, o ambiente educacional, focar somente em tais justificativas tem criado um professor refém e um aluno vilão. Isto porque, quando os professores são indagados sobre a desmotivação dos alunos, nunca conseguem fazer um retorno ao seu interior e refletir os reais motivos subjacentes à situação, tampouco questionam a sua própria prática, e atribuem isso a algo externas, como: falta de motivação, falta do

apoio da família, entre outros atrativos. Não identificam que o desinteresse, muitas vezes, está relacionado também às práticas dentro da escola.

Diante disso, o autor resgata o espaço da subjetividade dentro do contexto educacional, afirmando que a desatenção frente a essa realidade tem provocado um dano terrível à educação, visto que os alunos não conseguem estabelecer relação com os conteúdos por não se sentirem atendidos dentro de suas realidades. Ademais, Filho (2006) enfatiza que a fragmentação dos sentimentos conduz para que as emoções sejam reprimidas em detrimento do saber racionalizado e objetivista, levando os indivíduos a se desconectarem de si mesmos. Para ele, essa fragmentação tem gerado uma sociedade menos empática, menos compreensiva e, paulatinamente, mais doente. Além disso, o autor menciona a fragmentação dos saberes e fazeres, em que o conhecimento é dividido por áreas específicas, e as atividades práticas são separadas das habilidades de conhecimento teórico, resultando nessa visão fragmentada da existência.

Desse modo, Parada Filho (2006, p. 32) anuncia que “o maior desafio dos educadores de hoje é o de aprender lidar com as questões das subjetividades”, destacando que “esta abordagem não deve ser só uma ferramenta pedagógica, mas, sim, uma condição essencial para o exercício da profissão”.

Nessa perspectiva, denuncia que a educação moderna perdeu a capacidade de despertar em seus alunos a vontade de transformar a realidade a partir de si e sugere que o caminho para tal superação é o diálogo respeitoso com a diversidade e com a singularidade de cada aluno. Assim, menciona a possibilidade do reconhecimento da conexão entre a aquisição do conhecimento e a experiência subjetiva dos alunos.

Por fim, a proposta do autor não se manifesta como doutrinação religiosa, mas, sim, uma proposta de reflexão sobre o papel da educação no desenvolvimento de aspectos éticos, morais, filosóficos e espirituais, visando à formação de indivíduos mais conscientes, reflexivos e capazes de promover o bem-estar social.

1.3.4 Espiritualidade na Educação Superior: novos paradigmas

Silva (2015), em sua dissertação “A espiritualidade na perspectiva transpessoal contribuições para repensar o sujeito da educação”, denuncia que, no contexto acadêmico brasileiro, pouco se discute sobre a noção de Espiritualidade,

acrescentando que essa realidade é ainda mais concreta na área da educação. O autor aponta para a emergência dessa discussão.

Nesse sentido, enfatiza que a educação contemporânea desvaloriza o debate por não o considerar científico. Nessa conjuntura, ressalta que existe certa crise dos sentidos na educação quando o assunto é a finalidade da tarefa pedagógica, em virtude de abordagens educacionais utilitaristas e reducionistas, alinhadas ao neoliberalismo, que minimizam a compreensão do ser humano em formação, marginalizando a dimensão espiritual e a subjetividade do ser em prol da ênfase no sujeito cognoscente.

Silva (2015) evidencia que a educação contemporânea tem se concentrado mais em ensinar competências e habilidades aos discentes para atender às exigências do mercado capitalista, gerando uma formação, ou mais precisamente, uma “pedagogia da exclusão”, que não considera a integralidade do ser humano.

O autor aponta que a escola, ao se encontrar a serviço do capitalismo, recusa a espiritualidade e vivencia uma espécie de pedagogia-das-aprendizagens-de-competências-por-acúmulo-de-conhecimentos, que sequer pode ser apreendida como um processo de formação humana, na medida em que se desvincula das experiências humanas e da integralidade entre as diferentes áreas do saber (Silva, 2015).

Silva (2015) defende a ressignificação do sujeito da educação como condição chave para repensar a práxis pedagógica. Adicionalmente, desafia a educação a promover a criação de formas de subjetividade, o que exige a incorporação da espiritualidade no processo formativo como uma possibilidade para o enfrentamento e superação de uma educação que, muitas vezes, esteve ou está a serviço do poder hegemônico.

Corroborando essa perspectiva, Pinheiro (2015), em sua tese “Pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação humana do educador na contemporaneidade”, propõe a prática da Espiritualidade como meio de enfrentar o problema da formação humana e, principalmente, da formação dos educadores, que é tão facilmente influenciada pelos aspectos econômicos e técnicos. Outrossim, a Espiritualidade é um caminho para promover novas práticas educativas que considerem aspectos reflexivos, emocionais e comportamentais, visando à formação de indivíduos mais éticos (Pinheiro, 2015).

Em conformidade, Mendonça (2019), em sua dissertação “O conceito de cifras da transcendência em Karl Jaspers: possibilidades de educação espiritual-existencial através da arte de contar histórias”, anuncia os benefícios das narrativas espirituais para a educação, sublinhando a importância da multidimensionalidade do ser humano. O autor denuncia as formas mais difundidas de abordagem que não se voltam à integralidade.

Nessa perspectiva, vislumbra a filosofia das cifras da transcendência de Karl Jaspers como possibilidade para a educação espiritual-existencial que considere os valores transcendentais de amor, esperança e liberdade, como componentes essenciais da educação integral e fundamentais para a compreensão de todas as dimensões humanas.

1.3.5 Experiências formativas não convencionais: relevância da espiritualidade na formação humana

Na tese de Silva (2022), “Eu venho da floresta/eu tenho meus ensinamentos: experiências com as plantas professoras entre o Padrinho Sebastião Mota de Melo e suas companheiras e companheiros no Santo Daime”, o foco central de discussão está voltado à religião Santo Daime e sobre o uso ritualístico do enteógeno *ayahuasca*. A tese aborda sobre o processo formativo baseado na experiência com a referida bebida. A pesquisa, embora não faça menção clara e explícita sobre a educação e a Espiritualidade, fornece relevantes pistas sobre como a Espiritualidade, as experiências formativas e a relação entre o humano e as práticas espirituais podem ser relevantes para a compreensão da educação em um contexto mais amplo.

Silva (2022) elucida aspectos sensíveis da formação humana que conduzem a reflexionar sobre como as experiências espirituais podem influenciar e moldar a formação dos indivíduos.

O autor destaca que as experiências formativas podem ocorrer em contextos além do espaço tradicional de ensino e, ainda, reflete em que medida a Espiritualidade pode colaborar na formação do indivíduo para a resistência às opressões vivenciadas nos contextos social e político. Ademais, ressalta que é crucial ampliar o leque de pesquisas na área da educação sobre experiências formativas não formais, sobretudo no campo da espiritualidade, pois acredita na

força pedagógica que esta exerce ao compreender a educação a partir de diferentes perspectivas, abrangendo a totalidade do ser humano.

Braga (2014), com a tese “Espiritualidade no divã: do tabu à universidade”, denuncia a negligência e o preconceito com relação a essa temática, enfatizando que tal posicionamento favorece a constituição de um ser humano individualista, desconectado de sua realidade e vazio. Reforça que o fato de o ser humano ter sido apartado da sua Espiritualidade fez com que o autoconhecimento, a moral, a amorosidade, a compaixão e o cuidado com o outro ficassem cada vez mais escassos.

[...] temos hoje um homem que não é inteiro, incapaz de reconhecer a si mesmo. E, quem não reconhece a si mesmo, como pode reconhecer o outro? Ao se desconectar da sua própria essência, o homem perde o contato consigo mesmo e com o sagrado, passando a buscar através de afazeres efêmeros a satisfação de um desejo que está muito além da sua compreensão. Uma vez desprovido de seu mundo interior, do (re)conhecimento de suas próprias potencialidades, o homem vira presa fácil dos ardis gerados pelo desenvolvimento apreensivo e mandatário da cultura (Braga, 2014, p.12).

À vista disso, a autora discute sobre a complexidade do ser humano, ao enfatizar o papel do psiquismo na expressão da Espiritualidade, sublinhando que o sentimento do sagrado está totalmente enraizado no inconsciente humano, o que provoca no homem a necessidade de buscar uma conexão com algo maior do que ele, isto é, com o transcendente.

Dentro da complexidade do ser humano, o psiquismo aparece como elemento intimamente ligado às expressões de espiritualidade. É nas profundezas do inconsciente que podemos encontrar a força, a pulsão que move o homem na busca pelo sagrado. São as determinações do inconsciente que nos colocam em movimento, que também negam ou concedem acesso à possibilidade de nosso encontro com o Absoluto, com nossa essência e como o nosso saber. Neste sentido, o sentimento do sagrado está inscrito no inconsciente do ser humano, que busca as mais diversas formas de acessá-lo (Braga, 2014, p.22).

Nesse sentido, tanto a religião quanto outras formas de Espiritualidade colaboram para que o ser humano acesse o inconsciente, o que não significa dogmatização, mas se trata da compreensão e do reconhecimento do modo como o ser humano se relaciona com o mundo e com assuntos existenciais.

1.3.6 Educação e transformação social

A escola exerce um papel transformador ao promover um desenvolvimento que vai além dos valores morais tradicionais. Sua função é despertar no aluno o senso crítico e a responsabilidade social mediante a reflexão sobre questões éticas e morais e sobre valores que os faça compreender os impactos de suas ações no coletivo (Godoy, 2011).

É a partir dessa premissa que Godoy (2011) argumenta, em sua tese “A consciência espiritual na educação interdisciplinar”, sobre a necessidade de se pensar uma educação sem manipulações e manobras, sem segregações e sem repreensão. Para isso, defende que a escola deve ser um espaço onde os princípios da democracia e da solidariedade sejam cultivados.

Lutemos por uma educação que tire de nós o melhor que temos, que acenda as nossas luzes interiores, que nos desperte a consciência para entendermos e lidarmos com nossas fraquezas e deficiências, que nos ensine desde cedo o valor da cooperação da fraternidade, da solidariedade, da igualdade, da aceitação do diferente, enfim, uma educação calcada em atitudes espiritualista (Godoy, 2011, p. 92).

Araújo (2005), em sua tese “Complexidade, espiritualidade e educação: por uma educabilidade do espírito humano”, alinhado com Godoy (2011), ressalta a importância de aprofundar o conhecimento sobre a Espiritualidade humana não só no contexto religioso, como também na ciência e na sociedade. Ainda, enfatiza que a ciência nem sempre tem considerado todas as dimensões humanas e isso tem causado grandes consequências, como a redução da compreensão acerca do humano, a desconexão com a realidade devido à ênfase nas abordagens científicas, além de problemas de saúde, como depressão, ansiedade, sensação de falta de propósito, falta de relações éticas e interculturais etc. Por isso, o autor defende:

A espiritualidade precisa então ser abraçada. O ser humano tem potencialidades espirituais que podem assumir, mediante o exercício, direções tanto negativas quanto positivas. Há, pois, um caráter ambíguo para os caminhos do espírito. Precisamos resgatar a positividade do espírito e nos esquivar de suas manifestações negativas, deformadas e deformadoras. De maneira geral, a espiritualidade corresponde à própria existência humana. Ela adquiriu tanta importância e legitimidade quanto o nosso existir. Devolver à espiritualidade as suas positivities é a nossa aposta visando a uma sociedade mais humana, mais justa e mais solidária. A espiritualidade implica então em viver segundo a dinâmica

profunda de toda a vida e da vida toda. Essa espiritualidade precisa ser nutrida. Temos tremenda dívida e que precisa ser paga com a espiritualidade humana. Temos vivido mais a excessiva materialidade e esquecemos as “regiões abissais” da existência humana a do espírito (Araújo, 2005, p. 245).

Diante disso, Araújo reconhece que a transformação da sociedade requer entender a complexidade e multidimensionalidade humanas, que suas relações são complexas e, por isso, não podem se reduzir a apenas ao biológico ou simbólico:

O indivíduo é, então, sujeito biológico, genético, mas também simbólico, mas não apenas isso. O ser humano não é produto de uma somatória de dimensões, mesmo porque num feixe complexo de relações surgem novas qualidades. Qualidades que, além das que aparecem, outras podem muito bem-estar virtualizadas (com potência) ou ocultadas, que não emergiram sem esse feixe complexo de relações (Araujo, 2005, p. 119).

Nesse sentido, Araújo (2005) evidencia que a realidade simbólica humana não pode ser excluída, negada ou diminuída, pois o universo simbólico é parte integrante do ser humano e tem a mesma proporção que a realidade física. Por isso, a educação deve integrar uma visão complexa e multidimensional do ser humano em sua prática pedagógica, a fim de promover uma sociedade que valorize e reconheça a totalidade do potencial humano.

Oliveira (2017), em sua dissertação “A inclusão da Espiritualidade nos processos de educação da Infância: uma análise do projeto Pedagógico do Centro Infantil Jardim de Lotus e da Escola Caminho do Meio”, também destaca o papel da Espiritualidade como um elemento de transformação na Educação.

Segundo a autora, a Espiritualidade tem muito a contribuir para novas formas de pensar a educação da infância, visto que ajuda a redimensionar a forma de olhar a infância, que historicamente tem sido objeto da cultura adultocêntrica: “a espiritualidade pode, então, ser extremamente transformadora ao permitir aos sujeitos da educação questionarem as formas de entendimento dominantes acerca do ato educativo” (Oliveira, 2017, p. 48). Oliveira (2017, p.50) enfatiza:

A noção de espiritualidade articulada à educação da infância permitiria discutir uma forma de práxis formativa que requer, antes de tudo, o cuidado de si, sendo a infância assumida como uma dívida por parte dos educadores. A ideia de espiritualidade deslocaria a reflexão pedagógica das artes que aspiram a governar a infância, dando a ver as múltiplas

formas de resistência que os infantes lhes oferecem em um governo de si (Oliveira, 2017, p.50).

No que concerne às estratégias pedagógicas que se libertam do olhar objetivador das experiências infantis, Oliveira (2017) propõe a inclusão da Espiritualidade como *ethos* da ludicidade, à medida que possibilita a expansão dos limites da cognição e da imaginação, além de propiciar um espaço de autonomia que colabora com o aprofundamento das ações coletivas e individuais.

Assim, a Espiritualidade é vista como uma experiência formativa ancorada nos princípios da integralidade, que permite o cuidado com as peculiaridades da aprendizagem infantil, o que evidencia que a criança aprende o mundo no exercício contínuo da imaginação, da fantasia e da sensibilidade.

1.4 SÍNTESE GERAL DOS TRABALHOS QUE DISCUTEM A ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Este tópico apresenta o resultado das buscas de pesquisas catalogadas no campo da Educação e Espiritualidade. A partir da busca nas plataformas CAPES e BDTD, foram encontradas 17 pesquisas, e do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil-CNPq, com 14 produções, totalizando 31 pesquisas.

O propósito foi mapear minuciosamente o conhecimento já produzido, a partir de uma cautelosa busca por publicações que considerassem a discussão sobre a integração ou reintegração da Espiritualidade na prática pedagógica, verificando como o tema vem sendo abordado nas pesquisas.

Com base nisso, podemos compreender a importância do capítulo para fortalecer a base teórica deste trabalho, já que o estado do conhecimento possibilita ao pesquisador uma visão mais ampla e atualizada sobre o que já foi produzido, permitindo a identificação de lacunas e questões que ainda não foram discutidas ou que foram pouco exploradas, colaborando com novos rumos à pesquisa. Além disso, colabora com a identificação de diferentes abordagens e metodologias, facilitando a definição da própria em relação às pesquisas já produzidas (Morosini; Fernandes, 2014).

A partir dos achados, foi possível inferir que as pesquisas catalogadas indicam que a Espiritualidade pode contribuir com a educação em uma perspectiva de integralidade, favorecendo o desenvolvimento da consciência humana por meio

da inteligência espiritual, que se expressa em atos como empatia, cuidado, diálogo, compaixão e alteridade.

Ademais, aponta que a Espiritualidade pode ser vista como alternativa para se repensar a prática pedagógica, em vista de promover uma práxis mais humanizada, que não se preocupe somente com o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas inclua o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, possibilitando, portanto, uma formação mais significativa, que conduza ao autoconhecimento e à consciência de suas ações no mundo.

Acerca do papel da Espiritualidade na educação, é possível considerar que ela tem como função promover dignidade humana, bem-estar coletivo, relações mais harmoniosas, posicionamento crítico, protagonismo, respeito, altruísmo, cultura de paz e a expansão da consciência. No entanto, notamos o quão é desafiante a reintegração da Espiritualidade na prática pedagógica, devido ao preconceito que ainda impera diante desta temática.

Nessa seara, vivemos em uma sociedade cuja racionalidade é sempre colocada acima de qualquer outra dimensão. Embora tenha sido possível identificar as significativas contribuições da relação entre educação e espiritualidade, notamos que algumas lacunas podem ser consideradas e aprofundadas em futuras pesquisas. Como exemplo:

- Estudos que abordem a Espiritualidade em diferentes contextos educacionais, como ambientes educacionais não formais e até mesmo em ambiente virtuais, em que a formação humana também se concretiza, pois notamos, a partir do levantamento, que somente uma pesquisa versava sobre a formação humana, a partir de um espaço não convencional. Todas as demais pesquisas se concentraram em contextos educacionais formais, como escolas, universidades e programas de extensão;
- Estudos que explorem como as diferentes culturas e religiões abordam a Espiritualidade na educação, promovendo, assim, diálogo com a diversidade, pois a partir da catalogação, visualizamos que há pouca atenção à diversidade cultural e religiosa, já que muitas das produções se concentraram na perspectiva ocidental e cristã;

- Estudos que explorem a relação entre Espiritualidade e sustentabilidade, uma vez que foi possível identificar poucas discussões preocupadas com a educação para a sustentabilidade e educação ambiental;
- Estudos que abordem a Espiritualidade e a tecnologia, discutindo sobre a importância do uso consciente e respeitoso dessas ferramentas.

Por fim, o estado do conhecimento colaborou para a percepção da originalidade desta pesquisa, já que se trata de pesquisa que integra a discussão da Espiritualidade a partir da perspectiva do neo-humanismo, isto é, a partir das contribuições do filósofo indiano Prabhakar Rajan Sarkar, até então não discutidas ou mencionadas em trabalhos acadêmicos que abarcam a educação e a Espiritualidade.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE A PARTIR DA FILOSOFIA DE PRABHART RAJAN SARKAR: NEO-HUMANISMO

Quando o assunto é Espiritualidade na educação, notamos uma escassez na exploração do tema. Como mencionado no capítulo anterior, a partir das análises de diferentes teses e dissertações, identificamos que esse evento tem raízes em um processo histórico complexo, especialmente no que diz respeito à modernidade ocidental, período marcado por uma série de transformações culturais e intelectuais profundas.

De acordo com Rubio (2021), o pensamento iluminista trouxe ênfase na razão e no conhecimento científico, promovendo a valorização da racionalidade e, automaticamente, a desvalorização da espiritualidade devido à ênfase acentuada no mundo material. No entanto, isso não aconteceu de forma isolada.

Segundo Ribeiro (2022), houve um resgate dos valores e das artes inspiradas pela Antiguidade Clássica, como a literatura, a pintura, a escultura e a arquitetura. Esses elementos se entrelaçaram com o humanismo renascentista, que se voltava para as capacidades criativas e intelectuais do ser humano e para a dignidade do indivíduo, estabelecendo as bases para o pensamento moderno, conectando as tradições clássicas a novas formas de entender o mundo.

Assim, a modernidade ocidental foi marcada por um período em que houve a supervalorização da razão e do conhecimento científico em detrimento a outras abordagens, dando abertura para novas interpretações e críticas tanto ao humanismo quanto à Espiritualidade, revelando-se como um período de grandes controvérsias e transformações que continuam moldando nossa cultura e visão de mundo até os dias atuais.

A partir dessa breve narrativa sobre como a Espiritualidade passou a ser negligenciada em muitos contextos ocidentais, destacamos a importância deste capítulo no que tange à discussão de um tema delicado e, simultaneamente, tão necessário, pois conduz à reflexão se é possível um novo olhar para Espiritualidade, entendendo-a como caminho que transcende as lógicas de dominação.

Nas cosmologias indígenas, africanas e orientais, o cultivo das faculdades espirituais é fortemente associado à expansão das possibilidades humanas de compreender, interpretar a realidade e construir relações baseadas em valores que

visar o bem-estar coletivo. Essas tradições apontam caminhos para o fortalecimento de uma sociedade mais ética, mais inclusiva e solidária.

Aqui, é importante ressaltar que, quando nos referimos a valores, não nos referimos a valores de uma única crença ou cultura, pois isso seria padronizar e retroceder com relação à proposta da discussão deste trabalho. Assim, é crucial desmitificar a ideia de que não há valores próprios da realidade humana que nos identificam e nos fazem únicos, valores coletivos intrínsecos ao ser humano.

Além disso, precisamos entender que, embora compartilhem características que nos fazem semelhantes, possuímos traços únicos que nos diferenciam uns dos outros. Somos seres em processo de construção, nossa identidade é engendrada entre o que compartilhamos em comum e entre os conjuntos de experiências que vivenciamos na particularidade da vida, isto é, nossa singularidade. Por isso, é tão importante o desenvolvimento da inteligência espiritual, que, de acordo com Araújo (2015), nos capacita a compreender essas facetas humanas.

É nesse quesito que a educação Neo-humanista defendida por P. R. Sarkar oferece importantes direcionamentos para o entendimento de que a espiritualidade pode ser uma aliada no processo educativo, já que faz parte da realidade humana.

O objetivo deste capítulo é apresentar a filosofia neo-humanista do indiano Prabhat Ranjan Sarkar, que defende a relação profunda entre uma ciência espiritual e a educação. O capítulo é organizado em três sessões: a primeira contextualiza quem foi Prabhat Ranjan Sarkar; a segunda apresenta a filosofia neo-humanista e suas contribuições para a educação; por fim, a terceira analisa a relação entre Educação e Espiritualidade e a filosofia de Sarkar.

2.1 O LEGADO DE PRABHAT RANJAN SARKAR: APROFUNDANDO SOBRE A VIDA DESTE NOTÁVEL FILÓSOFO

Antes mesmo de se explanar sobre a vida de Sarkar, é importante destacar que este filósofo nunca quis atrair o olhar do público para si mesmo. Seu único objetivo foi “estabelecer uma missão global para a elevação espiritual e transformação social” (Acosta, 2013, p. 1). Toda sua biografia é constituída a partir de seus seguidores e pessoas que estabeleceram contato com ele, como amigos e familiares. Sua história é um verdadeiro legado de seu compromisso com o progresso da sociedade, beneficiando e inspirando muitas pessoas até hoje.

Prabhat Ranjan Sarkar, ou “Shrii Shrii Ānandamūrti (nome espiritual), nasceu em 1922, na pequena cidade Jamalpur, no estado de Bihar, na Índia. Seus pais, Lakshmi Narayana Sarkar e Abharani Devi eram pessoas de origem simples que vivenciavam os valores religiosos do hinduísmo de forma muito fervorosa e frequentemente realizavam debates espirituais em sua própria casa com estudiosos e religiosos de sua tradição.

No nascimento de Prabhat não foi diferente: seu pai, muito devoto, convidou alguns astrólogos para fazer a leitura do mapa astral⁷ de seu filho, que previa que Sarkar seria conhecido pelo mundo inteiro e seria um grande líder espiritual. Relatos de Acosta (2013) ressaltam que o pai não gostou da leitura do mapa astral e, embora confiasse na arte hindu, proibiu severamente seus familiares de comentarem a esse respeito. Os motivos da não aceitação de seu pai, deviam-se ao temor de que seu filho caminhasse no mesmo rumo de seus antepassados do sexo masculino, que viveram uma vida ascética, porém incoerente.

2.1.1 Primeiros anos e oposições ao sistema de castas

Desde tenra idade, Sarkar demonstrou um forte anseio em acabar com o sistema de castas na Índia. Bihar era o estado da Índia que apresentava mais distinção de castas, e Sarkar sempre se opôs às proibições de castas seguidas por sua família. Ele não aceitava que as pessoas de uma determinada casta, considerada inferior, fossem tratadas de qualquer forma ou tivessem que se submeter a rituais desumanos.

Segundo o livro "História de um Mestre Tântrico", de Davashish Donald Acosta (2013), é possível visualizar seu posicionamento desde muito jovem:

Um dia, ele convidou um rapaz de uma casta mais baixa para entrar em seu quarto e ambos se sentaram lado a lado em sua cama. Abharani não disse nada enquanto o garoto esteve lá, mas assim que ele saiu, ela repreendeu o filho e se queixou de que teria de lavar os lençóis e a fronha conforme

⁷ De acordo com Carujo (2024), o mapa astral védico, conhecido como Kundali, é uma ferramenta da Astrologia Védica. Trata-se de um diagrama detalhado, baseado na posição dos astros no momento do nascimento, que revela aspectos da vida e da personalidade de um indivíduo, como desafios kármicos, potencial e propósito de vida. Além disso, o mapa astral védico integra saberes de Astronomia, Filosofia, Matemática e Espiritualidade, a fim de proporcionar autoconhecimento e orientação espiritual prática. Não se trata de uma forma de adivinhação, mas de uma ciência que decifra os padrões do cosmos e sua influência na vida. Vale ressaltar que essa ciência holística tem raízes nos Vedas, escrituras sagradas do Hinduísmo, e conta com mais de 5 mil anos de história.

mandavam as escrituras, já que agora a fronha e os lençóis se encontravam contaminados. Prabhat a escutou sem dizer nada. Depois que ela removeu os lençóis e a fronha, ele agarrou o colchão e o travesseiro, levou-os para fora de casa, e começou a mergulhá-los na água do tanque de lavar roupas.

— Que diabos você está fazendo? Gritou Abharani.

— Já que você disse que está tudo contaminado, respondeu Prabhat, então isto aqui está contaminado também. Por isso, estou lavando. Exasperada, a mãe tentou fazê-lo entender que aquilo era uma tolice.

— Isso não é necessário, disse ela, devemos lavar a fronha e os lençóis porque o garoto os tocou, mas precisaremos apenas borrifar um pouco de água do Ganges no colchão e no travesseiro.

— Não, retrucou Prabhat, que continuou a lavar o colchão e o travesseiro. Se você disse que os lençóis e a fronha estão contaminados, então tudo está contaminado. A mãe tentou argumentar com ele, porém sem sucesso.

Por fim, ela levantou as mãos para os céus e exclamou:

— É muito difícil convencer você de qualquer coisa!

Em outra ocasião, Prabhat estava sentado na varanda em frente à sua casa. Havia uma plataforma de concreto ao longo da estrada, onde pessoas da vizinhança costumavam se reunir para conversar ou jogar cartas. Um membro da chamada classe dos intocáveis, que caminhava pela estrada, parou e perguntou a Prabhat se ele havia visto determinada pessoa ou onde ele poderia encontrá-la. O homem se dirigiu a Prabhat como “Khokha Babu” (pequeno cavalheiro). Prabhat ficou surpreso ao ver que o homem ficara apoiado sobre uma perna enquanto fazia a pergunta e permanecia naquela posição enquanto aguardava a resposta.

— Eu sei quem ele é, disse Prabhat, mas não sei onde ele pode estar no momento. Por favor, venha cá e sente-se neste banco. Você pode esperar por ele aqui, se quiser.

— Khokha Babu, respondeu o homem, não posso fazer isso. Há uma norma de que um indivíduo de casta inferior precisa permanecer nessa posição sempre que for à casa de um homem importante. Prabhat pediu várias vezes, mas o homem não se sentou nem colocou a outra perna no chão. A injustiça de tal costume enfureceu Prabhat, mas ele sabia que seria inútil dizer qualquer coisa adicional naquele momento, então permaneceu calado. Entretanto, quando o homem foi embora, Prabhat jurou para si mesmo que combateria aquela horrorosa tradição e ajudaria a pôr um fim nela um dia (Acosta, 2013, p. 291).

Todas as manifestações de desacordo com o sistema de castas hinduísta em sua juventude corroboraram para que, mais tarde, em 1959, Sarkar criasse a Teoria de Utilização Progressiva, ou PROUT, que confrontava o sistema corrupto governamental e o sistema de castas do hinduísmo (Maheshvarananda, 2003).

Sarkar considerava os sistemas capitalista e comunista defeituosos e colonialistas; por isso, por meio dessa teoria, propunha uma democracia econômica, baseada na descentralização em que o poder “seria diluído entre os estados ou as unidades econômicas autossuficientes” (Sarkar, 2009, p.13), buscando a utilização máxima e distribuição racional dos recursos mundiais. De acordo com Oliveira (2021), os princípios da PROUT estabeleciam que:

As necessidades mínimas de determinada época deveriam ser garantidas para todos, que o eventual lucro deveria ser distribuído aos indivíduos de

acordo com critérios de mérito, que o sucesso socioeconômico só deveria ser avaliado pelo aumento do padrão mínimo de vida e que nenhum indivíduo deveria poder acumular nenhuma riqueza física sem o aval da sociedade (Oliveira, 2021, p.8).

Assim, a teoria de PROUT, juntamente com iniciativas como a Associação de Artistas e Escritores da Renascença (RAWA), fundada por ele em 1958, que abordam as ciências humanas e sociais, além da fundação Ananda Marga, que será abordada no decorrer desta sessão, permitiu que Sarkar estabelecesse as bases para o desenvolvimento da filosofia neo-humanista.

2.1.2 Estudos em Calcutá

De acordo com Marcoccia (2022), entre 1940 e 1946, Sarkar frequentou a faculdade de Calcutá. Naquele período, escreveu diversas obras, como artigos, poesias, contos breves e ficção, sob vários pseudônimos, que foram publicadas nas revistas da época. Muitos de seus artigos abordavam questões sociais como sistema de castas, o capitalismo e o sistema de dotes, que continham muitas ideias que, mais tarde, desembocaram em sua filosofia PROUT.

Durante esse período de estudos, Acosta (2013) destaca que Sarkar mergulhou em um ambiente fervoroso de debates sobre a independência da Índia e a iminente guerra global. Na época, Calcutá era um centro vibrante de ativismo político, especialmente entre os estudantes. Existia uma divisão significativa entre aqueles que pregavam a independência a qualquer custo (abordagem de Subhash Chandra Bose) e aqueles que propunham a cooperação com os britânicos durante a guerra (abordagem de Gandhi e Nehru).

Desta forma, Sarkar não só acompanhava os debates como também contribuía ativamente, pois começou a se corresponder com vários líderes revolucionários em Bengala, como M. N. Roy, um humanista radical; Shyama Prasad Mukherjee, fundador do primeiro partido nacionalista hindu da Índia; e Arun Chandra Guha, secretário-geral do Congresso de Bengala.

Nessas correspondências, Sarkar tecia análises políticas e sugestões sobre a situação política da Índia, o que o levou, mais tarde, a ser convidado a compor as reuniões fechadas na residência de M. N. Roy, nas quais, apesar de ser um jovem de apenas 17 anos, tornou-se uma figura notável entre os intelectuais e ativistas envolvidos no movimento de independência da Índia.

Nas reuniões fechadas, os intelectuais discutiam estratégias de resistência contra o domínio britânico, debatiam sobre as políticas econômicas e sociais a serem adotadas na Índia pós-independência. A fim de garantir um desenvolvimento justo e sustentável, discutiam a necessidade de reformas internas do movimento e ideias sobre a forma de governo e as estruturas institucionais necessárias para uma Índia independente, incluindo sistemas de educação, saúde e justiça.

Embora Sarkar estivesse envolvido com os líderes revolucionários radicais da Índia, nunca se filiou a um partido político ou organização estudantil, e após retornar de Calcutá para a Jamalpu, sua cidade natal, tornou-se um executivo da Divisão Ferroviária do Governo da Índia e ficou conhecido pela prática do Tantra Yoga e por seu vasto conhecimento da espiritualidade védica (Acosta, 2013).

Marcoccia (2022, p. 11) ressalta que “Sarkar foi filósofo, escritor, cientista social e mestre espiritual, empregando o nome Shrii Shrii Ánandamúrti”. Segundo a autora, ele construiu um sistema filosófico abrangente e multidimensional, que incluía epistemologia, ontologia, metafísica, cosmologia, psicologia, dinâmica social e justiça socioambiental. No campo da psicologia, sistematizou intuições da tradição indiana sobre as diferentes camadas da mente e, também, a biopsicologia, que conecta glândulas com chakras e propensões humanas básicas.

Ele também elaborou uma explicação detalhada sobre a relação mente-cérebro-sistema nervoso e a memória extra cerebral. Além disso, no campo da ética, Sarkar propôs o equilíbrio psíquico, por meio do qual buscou ajudar a mente a se mover em direção à dimensão espiritual:

Elaborou um tratado na obra um guia da conduta humana em que revela que a ética não é um conjunto de conceitos abstratos ou dogmas religiosos, mas é aquela que leva ao equilíbrio psíquico, de modo que as propensões internas se movam em direção à esfera psicoespiritual (Marcoccia, 2022, p. 20).

Na área de história, Sarkar integrou a psicologia coletiva e a filosofia do yoga para explicar os grupos sociais, rejeitando as tradicionais divisões de castas e classes sociais. Ele enfatizou a importância de estudar a história das aldeias a partir de tradições e investigações arqueológicas. Na biologia, introduziu o conceito de Microvita, partículas fundamentais menores que partículas subatômicas, essenciais para compreender a evolução da vida. Ainda, fez contribuições significativas na área da ecologia, propondo planos para a colheita de água da chuva e a criação de lagos,

defendendo os direitos existenciais de todos os seres vivos e associando o colapso ecológico ao colapso da ecologia psíquica humana, causado pela exploração capitalista (Marcoccia, 2022).

Marcoccia (2022) afirma, ainda, que além de todas as contribuições de Sarkar para o campo científico, o filósofo indiano tencionou as relações de gêneros presentes no âmbito social, apoiando a emancipação das mulheres, a restauração de sua dignidade e de seu status legítimo na sociedade.

Por fim, as diversas contribuições culminaram na fundação da Ananda Marga, em 1955, que, em sânscrito, significa “Caminho da Bem-Aventura”, buscando criar um movimento espiritual e social dedicado ao desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade a partir da elevação da consciência humana (Stockler, 2019).

2.1.3 Fundação Amanda Marga

É importante destacar que, antes de concluir e tornar sua filosofia pública, Sarkar já havia delineado os princípios básicos que a sustentariam e defendia que as pessoas deviam posicionar-se contra os dogmas religiosos, incluindo o sistema de castas, incentivando-as a se oporem a todo tipo de “ismo” gerador de grandes injustiças sociais, propondo, assim, uma espiritualidade racional e científica.

O único ‘ismo’ que ele apoiava era o universalismo, enfatizando repetidamente que todos os seres humanos pertenciam a uma irmandade cósmica com direitos iguais às dádivas da Providência. Explicava que era parte fundamental de sua prática tratar todas as coisas, animadas ou inanimadas, como expressões variadas de uma mesma Consciência Divina. Isso significava um espírito de serviço à criação, uma disposição de trabalhar, não apenas para o bem dos seres humanos, mas de todos os seres vivos e até dos seres inanimados (Acosta, 2013, p. 1813).

Assim, por intermédio da organização Ananda Marga, Sarkar disseminou sua filosofia, que visava promover o crescimento da consciência humana e a evolução espiritual não apenas de seu país como também de todas as demais nações. Hoje, sua organização filosófica encontra-se articulada em mais de 100 países (Stockler, 2019).

De acordo com Acosta (2013), os primeiros adeptos de Ananda Marga eram, na maioria, jovens funcionários ferroviários como Sarkar, que buscavam um entendimento mais profundo da vida e um meio de servir à humanidade. A

organização expandiu-se rapidamente em toda a Índia e, eventualmente, para outros países. Sob sua liderança, Ananda Marga estabeleceu escolas, orfanatos, hospitais e programas de ajuda em áreas carentes. Sua abordagem combinava práticas espirituais profundas com um compromisso firme com a justiça social e a transformação global.

Um dos maiores legados deixados pela Ananda Marga foi a reabilitação de pessoas que pertenciam à classe dos intocáveis, à medida em que essas pessoas deixavam de ser “intocáveis” estabeleciam uma nova vida em contato com o ensinamento universal da espiritualidade.

2.1.4 Teoria da Utilização Progressiva (PROUT) e o Neo-humanismo

Como já mencionado, em 1959, Sarkar desenvolveu e formalizou a Teoria da Utilização Progressiva, que propunha uma alternativa aos sistemas capitalista e comunista. PROUT defendia uma economia cooperativa, na qual os recursos seriam utilizados de forma racional e equitativa para garantir o bem-estar de todos os membros da sociedade. A teoria destacava a necessidade de desenvolvimento equilibrado, descentralização econômica, garantia das necessidades básicas para todos, bem como incentivos ao mérito (Maheshvarananda, 2003).

PROUT desafia até hoje os paradigmas econômicos, pois critica a visão puramente materialista da riqueza, definida em capital e dinheiro. Para Sarkar, a busca incessante por acumulação de riqueza leva a disparidade econômica, degradação ambiental, desemprego e pobreza. Assim, PROUT é apontado por ele, como um sistema econômico alternativo.

Além disso, PROUT propõe uma análise da sociedade baseada em ciclos sociais. Trata-se de uma perspectiva única sobre classes sociais que difere e tensiona o sistema de castas da Índia, como também outros modelos econômicos como o capitalista, o comunista, socialista:

Baseando-se na observação de como os seres humanos se relacionam com o meio ambiente natural e social, ele identifica quatro categorias básicas da mente humana. Essas categorias, definidas como classes sociais, são chamadas de varnas (que em sânscrito significa "cores psíquicas", literalmente). O conceito de varnas oferece um modelo importante para a análise da dinâmica das classes.

Como um arquétipo, essas classificações apresentam subsídios mais para a identificação das forças que influenciam a sociedade do que para um estudo da psicologia e do comportamento humano, que envolve outros fatores

complexos. O conceito de varnas nos conduz a um novo modelo de dinâmica social e a uma análise singular da história. Essa teoria assegura que, em qualquer era, uma sociedade é dominada pela psicologia de uma determinada varna, garantindo assim o domínio de uma classe social sobre as demais. Além disso, sugere que as transformações sociais ocorrem em ciclos. Esses dois aspectos formam a Teoria do Ciclo Social, que descreve a mudança cíclica que acontece na sociedade, uma vez que os valores prevalecentes e o domínio na sociedade mudam de acordo com a varna predominante em cada época (Maheshvarananda, 2003, p.92).

Assim, enquanto o marxismo vê a luta de classes como um conflito entre proletários e burgueses, e os sistemas de casta estabelecem hierarquias sociais fixas desde o nascimento, Sarkar entende que a sociedade passa por ciclos nos quais diferentes grupos (shudras, ksattriyas, vipras e vaeshyas)⁸ dominam em diferentes épocas. Isso ocorre dependendo das tendências psicológicas predominantes. Desta forma, afirma que as classes sociais não são estáticas, e que o poder se modifica com o tempo, pois a exploração é inerente a cada fase da civilização e não apenas característica do capitalismo.

Tanto Marx como Sarkar usam o mesmo método para a análise histórica: Ambos acreditam que há padrões históricos inevitáveis na evolução da sociedade, embora a repetição dos eventos propriamente ditos não seja algo inevitável. Ambos concordam como o fato de que o capitalismo está fadado à extinção por algum tipo de revolução. Para Sarkar, essa revolução pode ser violenta ou não. Mas Marx acredita que essa mudança é sempre sangrenta e violenta... Ambos veem os trabalhadores como vítimas da voracidade desgovernada, da tendência ao acúmulo de riqueza. Entretanto, Sarkar diz que os trabalhadores são vulneráveis à exploração não apenas no capitalismo, mas em cada uma das fases da civilização (Maheshvarananda, 2003, p.100).

Diante disso, a meta de PROUT é o desenvolvimento de qualidades positivas no ser humano, de modo que todos se tornem “sadvipras”, que são líderes que dedicam suas vidas pelo bem-estar comum.

O modelo *proutista* de liderança sadvipra busca utilizar as forças dinâmicas da humanidade de um modo positivo. Prout utiliza o potencial individual e coletivo em todos os níveis — físico, psíquico, social e espiritual — sintetizados numa sociedade cada vez mais progressista e vibrante (Maheshvarananda, 2003, p.100).

No contexto de luta de classes, a partir do PROUT, Sarkar aborta também a questão da exploração da mulher, diante da qual reconhece que a mulher vive em uma condição de subjugação histórica, resultante de métodos de dominação.

⁸ As varnas são shudras, os trabalhadores; ksattriyas (pronuncia-se cátrias), os guerreiros; vipras, os intelectuais; vaeshyas, os empresários e comerciantes (Maheshvarananda, 2003, p.92).

PROUT advoga pela igualdade de gênero e enfatiza sobre a importância da participação da mulher em todos os setores da sociedade, bem como o seu empoderamento econômico. Por meio dessa teoria, as mulheres devem ser libertas da exploração psíquica patriarcal e da discriminação, a partir dos seguintes meios:

1) **Educação de Qualidade Disponível para Todos** - A falta de educação adequada conduz a uma visão dogmática, e é a razão pela qual a mulher aceita ou participa da sua própria exploração. Toda criança deve aprender a valorizar a diversidade e ver que as diferenças de sexo, raça e cultura entre as pessoas elevam nossa família humana, como flores diferentes e coloridas crescem juntas, formando um belo jardim.

2) **Ausência de Discriminação Social ou Religiosa** — Sarkar insiste na igualdade entre os homens e as mulheres no nível espiritual. Entre os líderes religiosos do Brasil, os homens são a maioria; porém, entre os frequentadores de igrejas, as mulheres é que são a maioria, a quem os líderes chamam de "sustentáculos da fé". Entretanto, nas religiões afro-brasileiras, as mulheres têm uma função mais elevada, como líderes espirituais.

3) **Independência Econômica para as Mulheres** - Para a libertação social das mulheres, elas devem ser economicamente independentes dos homens. Prout encoraja as indústrias caseiras para as mulheres que preferirem trabalhos no lar, como o artesanato, a costura, a informática, as consultorias, a horticultura e as refeições caseiras.

4) **Justiça Social** - A justiça é necessária para uma sociedade saudável. A sociedade deve proteger as mulheres de abusos físicos e psíquicos. (Maheshvarananda, 2003, p.99)

Diante disso, nota-se que as ideias defendidas por Sarkar a partir de PROUT, não se limita a um embate entre grupos econômicos, mas envolve uma transformação social em nível físico, psíquico e espiritual visando a superação da exploração e da desigualdade em suas diferentes formas. A diversidade humana, a valorização da mulher a igualdade de gênero e a busca pelo desenvolvimento integral são os pilares dessa teoria que serão alcançados por meio da cooperação, do desenvolvimento pessoal e por meio da transformação social.

Porém ideais difundidos por Sarkar, geraram grande oposição dos grupos de interesses privados de sua época, especialmente dos governos estaduais e nacional. Ao perceberem o desenvolvimento crescente da organização, passaram a considerá-la uma ameaça. Assim, em 28 de dezembro de 1971, após uma medida tomada pelo governo de Indira Gandhi, Sarkar foi preso, acusado de conspiração (Maccoccia, 2022; Acosta, 2013).

Segundo Acosta (2013), em 1973, Sarkar foi vítima de um atentado, no qual um médico do cárcere lhe ministrou uma overdose letal de barbitúricos sob a falsa alegação de que se tratava de um medicamento prescrito pelo cirurgião civil de

Patna. Isso levou Sarkar a sofrer convulsões e, conseqüentemente, em estado de coma. Felizmente, Sarkar sobreviveu ao atentado e, tão logo se recuperou, denunciou, com a ajuda de monges, o médico da prisão responsável pelo acontecimento. A partir desse dia, em protesto, resolveu submeter-se a um jejum que perdurou cinco anos, passando a beber somente dois copos de água, misturada com um pouco de iogurte.

Em 1978, o julgamento de Sarkar foi anulado e ele foi declarado inocente de todas as acusações pela Corte Suprema da Índia. Após sua absolvição, Sarkar deu continuidade à sua organização e, em 1982, apresentou a filosofia neo-humanista, por meio da obra "A Liberação do Intelecto" (Acosta, 2013). Em 21 de outubro de 1990, faleceu, deixando um significativo legado intelectual e espiritual:

Deixou atrás de si uma lista de realizações que desafia a imaginação: centenas de milhares de discípulos devotados, uma organização global com centros e projetos sociais em praticamente todos os países do mundo, uma abrangente filosofia espiritual e social, mais de duzentos livros sobre temas diversos, que vão desde estudos linguísticos até histórias infantis e filosofia, e mais de cinco mil canções devocionais (Acosta, 2013, p. 9301).

Por fim, conhecer a vida e contribuições do notável filósofo é conhecer sua missão e filosofia, que não estão dissociadas de sua vida, contribuições que transcendem os limites da espiritualidade, economia e justiça social. Sua vida e obra são testemunhos de seu compromisso com a elevação espiritual e a transformação social. Seus ensinamentos e filosofias são um legado duradouro que continua a inspirar e beneficiar inúmeras pessoas ao redor do mundo.

2.2 NEO-HUMANISMO, FILOSOFIA DE PRABHAT RANJAN SARKAR

A teoria do Neo-humanismo desenvolvida pelo filósofo, líder religioso e reformador social P. R. Sarkar busca uma compreensão mais ampla e integrada do ser humano, abrangendo aspectos físicos e espirituais. Ela representa uma reelaboração e reinterpretação do humanismo clássico e, simultaneamente, algo totalmente novo, pois fundamenta-se em bases sólidas de pensamentos filosóficos que representam conceitos e perspectivas cuidadosamente desenvolvidas apoiadas em dados concretos confiáveis (Oliveira, 2021). Além disso, visa a promover o bem-

estar universal e não apenas o bem-estar humano, propondo a expansão do amor universal, que é defendido por Sarkar como a evolução da consciência humana:

Essa preocupação pelo fluxo vital que palpita nos seres semelhantes levou os seres humanos para o seio do humanismo, tornando-os humanista. Agora, se a mesma preocupação for estendida a todas as criaturas do universo, então, poderemos dizer que a existência humana alcançará a realização máxima. O processo de estender nosso amor mais profundo aos outros seres requer um outro sentimento além do sentimento humano. Esse novo sentimento vibrará o sentimento humano em todos os sentidos, tocando o mais recôndito do coração de todas as criaturas e conduzindo-as ao estágio final da felicidade suprema.

Todas as moléculas, átomos, elétrons, prótons, pósitrons e neutros são expressões autênticas da mesma Consciência Suprema. Aqueles que se lembrarem dessa realidade e a sustentarem sempre viva em seus corações, terão conseguido, pode-se assim dizer, a perfeição na vida. Tais pessoas são os verdadeiros devotos, os verdadeiros “bhaktas”.

Quando esse culto devocional não permanece restrito a uma mera prática, mas, ao contrário, é elevado ao estado de sentimento devocional, missão devocional, ideação devocional; quando o espírito subjacente ao humanismo se expande a todas as coisas deste universo, inanimadas ou animadas; a isto eu denomino “Neo-humanismo”. Este neo-humanismo elevará o humanismo ao estágio do universalismo, o culto do amor por todos os seres criados deste Universo (Sarkar, 2001, p. 13-14).

O neo-humanismo defende uma evolução espiritual e humanitária. Se, com o humanismo moderno, evidenciou-se a luta pelos direitos e dignidade humana, o neo-humanismo requer ir além, estender esse sentimento de cuidado a todas as criaturas. Em outras palavras, o amor humano não deve se limitar somente à humanidade, mas, sim, ao todo à sua volta. O ser humano precisa adquirir a consciência de que estamos todos conectados para, assim, alcançarmos o que Sarkar (2001) delineia ser a realização maior da existência humana: a Consciência Suprema⁹.

Em outras terminologias, Neo-humanismo é uma extensão e expansão do humanismo, pois convida o ser humano a expandir sua capacidade de amar, elevando-o ao universalismo, em que todas as criaturas são amadas, cuidadas e respeitadas (Sarkar, 2010).

A verdadeira tarefa dos seres humanos é manter um enfoque subjetivo, ou seja, avançar psicoespiritualmente em direção à Consciência Suprema, inspirados em ideais neo-humanistas e ao, mesmo tempo, lutar pela expansão dos princípios humanistas e estabelecer uma estrutura social baseada no universalismo (Sarkar, 2001, p. 14).

⁹ De acordo com Sarkar (2001), a Consciência Suprema é uma conexão espiritual subjacente a tudo, isto é, uma conexão profunda com as criaturas animadas ou inanimadas.

Sarkar (2001) afirma que a humanidade, no que diz respeito à intelectualidade, encontra-se em progresso atualmente, porém, embora haja considerável avanço, ainda não é o suficiente. Ele explica que há um certo desajuste entre o mundo externo e interno e que essa discrepância afeta o equilíbrio psíquico, levando o ser humano a perder seu equilíbrio mental. Segundo ele, um dos fatores que corroboram este desequilíbrio do mundo externo é o geo-sentimento, o sociosentimento e o pseudo-humanismo, que precisam ser superados por meio de uma “mente racional”.

Com isso, Sarkar (2001) enfatiza que as pessoas que têm conhecimento devem compartilhá-lo com as demais pessoas, para que, juntas, vençam os desequilíbrios. Afirma, ainda, que se não houver um trabalho que vise a superação dos desajustes, surgirão novos sentimentos fundamentados nestes que colaborarão com a destruição da humanidade. Diante disso, a seguir, examinaremos com mais profundidade esses desequilíbrios e suas consequências.

2.2.1 Geo sentimento

Segundo Sarkar (2001), o geo-sentimento é um movimento primário, gerador de outros sentimentos capazes de destruir e limitar o desenvolvimento integral do ser humano. Possui uma conexão profunda com a ideia de territorialidade, que, segundo o indiano, possui conotações negativas, pois limita o ser humano a preservar e proteger somente seu espaço, sem se importar com o espaço do outro. Sobre isso, afirma Bhowmik (2023, p.3):

Com frequência, as pessoas são guiadas por sentimentos limitados. Quando o sentimento de alguém flui em direção a um território específico, isso é chamado de geo-sentimento. As pessoas realizam todo tipo de atividades ilógicas, desprovidas de lógica, e a superstição é substituída pela razão. Todas as teorias religiosas, econômicas, políticas ou sociais baseadas em geo-sentimentos cedem à superstição desde o início. Quando as pessoas seguem o caminho de um geo-sentimento específico na esfera social, elas não pensam nos outros. Prosperam com o sangue vital dos outros, considerando isso natural.

O geo-sentimento pode gerar impactos significativos na vida social, econômica, política e religiosa, haja vista que ele está ligado a questões sentimentais, levando o ser humano a agir de forma ilógica sem a utilização da razão.

Quando alguém segue o caminho do sentimento, ao invés de seguir o caminho da racionalidade, há cem por cento de chances de grandes danos. Aqueles que se conduzem pelo caminho do sentimento, não discriminam entre o que é correto e o que é incorreto; mas apenas, silenciosamente, aceitam todas as superstições em torno da meta a que se propõem. Eles nem sequer põem em dúvida se uma questão é própria ou imprópria, porque seguem o caminho do sentimento (Sarkar, 2020, p. 22).

Um dos problemas causados pelo geo-sentimento é a supremacia de uma região sobre a outra, ou seja, quando determinada localidade se coloca acima das outras, gera um sentimento de nacionalismo e contribui para o surgimento de conflitos de raízes territoriais. Um exemplo claro na contemporaneidade são as guerras, que pouco se preocupam com a questão humanitária e, em decorrência dos conflitos, encontram-se deslocadas de suas realidades sob condições desumanas.

Além disso, as regiões afetadas sofrem degradação da vida de diversas espécies de seres vivos, e o pior é que todas as ações tomadas dentro destes conflitos são naturalizadas como algo benéfico, sustentadas por um certo sentimentalismo que implementa a ideia de que tais ações são necessárias para o bem-estar da nação, quando só há a preocupação de favorecer o capricho de alguns, ou seja, de quem está a manipular a mente de todos.

O apego aos espaços sagrados é outro grande exemplo que deriva do geo-sentimento. Em busca do reconhecimento de sua religião, as pessoas não medem as consequências de suas ações, utilizando-se do nome da religião para justificar gestos de violência, intolerância, discriminação e exclusão, apoiadas em ideias fundamentalistas e supersticiosas que em nada representam os valores de suas crenças, deturpando a verdadeira mensagem que transmite.

O Cristianismo, durante o período medieval, exemplifica a geo-religião ao promover, "em nome da fé", a ideia de salvação para aqueles que participassem das cruzadas, colocando em risco a vida de seus fiéis em prol da recuperação de espaços sagrados. Entretanto, é crucial ressaltar que essas ações estavam entrelaçadas com os interesses políticos europeus, visando à expansão territorial e à consolidação de poder (Dauwe, 2013). Esse fenômeno pode ser entendido como o "geo-sentimento na vida social", conceito enfatizado por Sarkar:

Aquelas religiões que pregam ideais pretensiosos, mas que são essencialmente motivadas pelo geo-sentimento, convertem-se em reservatórios de superstições, em oceanos de fé cega [...] quando as pessoas se conduzem pelo caminho de um determinado geo-sentimento na área social, pior mesmo do que no caso do geo-sentimento na área

religiosa, elas não pensam absolutamente nos outros. Elas prosperam 'sugando o sangue' dos outros e acham isto muito natural (Sarkar, 2001, p. 25).

Diante disso, é possível compreender o geo-sentimento como prejudicial para a humanidade e quanto se faz mister lutar contra esse movimento de desajuste externo, para que, assim, o interno possa estar articulado. E como alcançar esta articulação? Por meio do desenvolvimento da mente racional, o que Sarkar destaca como “a única forma de se proteger do constante ataque desse geo-sentimento” (Sarkar, 2001, p. 17).

A racionalidade é defendida por ele como o “tesouro da humanidade” que nos diferencia das demais espécies e como “qualidade exclusivamente humana”. Sobre isso, no início deste capítulo, ressaltamos que nós, seres humanos, temos características, ou mais precisamente, valores que nos tornam únicos. No tocante às capacidades, Sarkar pontua:

Os seres humanos são capazes de julgar entre o certo e o errado, porque são bastante desenvolvidos. Porém, as mentes dos outros seres não são tão desenvolvidas. E uma vez que suas mentes são pouco desenvolvidas, eles não podem seguir o caminho da racionalidade, o caminho do discernimento, coisa que quase todos os seres humanos podem (Sarkar, 2001, p. 23).

Se o ser humano é a única espécie capaz de fazer a discernimento entre o certo e o errado, deve unir forças para utilizar a capacidade de racionalização para a construção de um mundo melhor, que supere a ideia disseminada pelo geo-sentimento.

Para Sarkar (2001), a educação é o caminho adequado para desenvolver a mente racional, que é o meio pelo qual o geo-sentimento será destruído. Para alcançar esse objetivo, são necessários dois movimentos: o aprofundamento de vários assuntos por meio do estudo e a prática de leitura capaz de elevar o espírito. O filósofo afirma que aqueles que possuem conhecimento têm a obrigação de compartilhá-lo com os demais. Ele destaca que, embora existam pessoas analfabetas, elas também podem acessar o saber por meio da escuta, desenvolvendo suas mentes racionais e, juntas, opondo-se ao geo-sentimento (Sarkar, 2001).

Além do geo-sentimento, Sarkar menciona outro sentimento primário que influencia o desequilíbrio psicológico humano, o qual opera predominantemente na

esfera psíquica. Trata-se do sócio sentimento, que será abordado na sessão a seguir.

2.2.2 Sócio-sentimento

O sócio-sentimento diferencia-se do geo-sentimento porque não se limita a um território, mas estende-se a uma comunidade. Em outras palavras:

Promove os interesses de uma sociedade em detrimento dos interesses de outras sociedades. Baseados nele, há muitos outros sentimentos, tais como o sócio-patriotismo, a sócio-religião, a sócio-economia, a sócio-arte, a arquitetura, a literatura e assim sucessivamente (Sarkar, 2001, p.17).

Para Sarkar (2001), esse sentimento é mais perigoso do que o geo-sentimento, porque desvia o pensamento humano, impedindo-o de desenvolver a capacidade de julgamento entre o certo e o errado. Melhor esclarecendo, o raciocínio lógico fica comprometido com base em reflexões supersticiosas, levando a pessoa a tomar atitudes que não só prejudicam outros grupos como também seu próprio grupo.

Um exemplo é o ceticismo, em que a pessoa movida pelo sócio-sentimento, quando não encontra apoio em seu grupo, passa a desconfiar dele. Infelizmente, essa mentalidade está aumentando em detrimento da racionalidade, o que representa um perigo para a humanidade:

Quando um determinado grupo, motivado pelo sócio sentimento, pensa apenas nos seus próprios interesses sócio-econômico-políticos, ele ignora por completo os interesses sócio-econômico-políticos dos outros grupos, o que, no final, resulta em conflito entre grupos ou comunidades (Sarkar, 2001, p. 27).

No que se refere ao sócio-sentimento, a visão humana é limitada a seu grupo, de modo que as pessoas cultivam tanto o sentimento de pertencimento que acabam esquecendo de lutar pelo bem-estar geral. Afirma Stockler (2019, p.11),

O sócio-sentimento é basicamente o mesmo sentimento, mas sublimado e dirigido aos grupos humanos que se dividem em comunidades e nacionalidades e que, vez ou outra, entram em conflitos entre si, motivados por essas mesmas divisões que se originaram dos sentimentos arraigados que os indivíduos cultivavam pelo grupo. Está aí, também, a origem de todas as fronteiras que segregam os seres humanos e que terminam por confiná-los num espaço reduzido de sua própria espiritualidade. O sócio-

sentimento restringe os seres humanos a uma determinada comunidade, em detrimento do bem-estar geral de uma área geográfica maior, visando a exclusividade de uma comunidade.

Segundo Sarkar (2001), o sócio-sentimento pode gerar até mesmo um vício cíclico, que é a ação de um grupo sobre o outro. Porém, muitas vezes os próprios grupos explorados reagem à exploração, explorando seu próprio grupo ou o grupo que o explorou, ou até mesmo um grupo mais inofensivo.

Figura 1 - Vício cíclico nas relações de exploração



Fonte: A autora (2023)

Sarkar (2001) cita como exemplos desse círculo vicioso os sistemas de castas na Índia, que perpetuam no interior de seus próprios membros a ideia de inferioridade, causando uma quebra na sociedade e, por consequência, a limitação de seu desenvolvimento. Trata-se de uma ação viciante, a qual gera desigualdade social, preconceito, intolerância, violência e tantas outras formas de exploração.

No momento em que o complexo de inferioridade é criado, a classe dominante passa a fazer uso dele para explorar psiquicamente o povo. Aqueles que são motivados por um sócio sentimento continuam, dessa forma, a sua exploração social. Eles também infundem o mesmo complexo de inferioridade nas outras esferas da vida e, então, como consequência, ocorre a exploração psíquica. A exploração psíquica é dupla. Às vezes ela se manifesta apenas na esfera mental e, às vezes, parcialmente na esfera mental e parcialmente em outras esferas, tais como a economia, a política, a cultura ou a religião, em todas as esferas da vida. Por isso, previamente falei que o sócio sentimento é mais prejudicial à sociedade do que o geo-sentimento (Sarkar, 2001, p. 13).

Outro exemplo relevante, além do sistema de castas na Índia, que ilustra a relação entre o sócio-sentimento e a exploração, é o período colonial no Brasil, que perdurou por aproximadamente 322 anos.

Durante esse período, o poder colonial empenhou-se em incutir nos povos nativos a ideia de inferioridade e incivilização por não compartilharem o mesmo estilo de vida europeu. Afirmava-se, portanto, que esses povos necessitavam ser "instruídos" pelos colonizadores; no entanto, toda a "instrução" possuía um viés opressor, cuja finalidade era explorar, extrair riquezas e dominar territórios. Para isso, propagava-se a ideia da supremacia de um grupo sobre o outro, consolidando um sistema de subordinação e desigualdade

O resultado dessa postura é sentido até os dias atuais, com a extinção de diversas línguas indígenas, o dizimamento de terras e a destruição e desagregação de vários grupos (Silva; Ransiski, 2021). Atualmente, sabemos que os indígenas têm resistido ao sócio-sentimento que os aprisionou por anos. No entanto, também é certo que a verdadeira libertação ocorrerá quando todos compreenderem a necessidade de empreender esforços para combater o sócio-sentimento.

Assim, tanto para combater o geo-sentimento como o sócio-sentimento é preciso uma mente racional. Porém, Sarkar (2001) menciona também que, para combater o sócio-sentimento é essencial uma mentalidade proto-psicoespiritual. E o que é uma mentalidade proto-psicoespiritual? Trata-se de uma forma de consciência que engloba elementos psíquicos e espirituais em um movimento contínuo em direção à realização de um bem maior. Este movimento envolve a capacidade de compreender e agir de acordo com o princípio de igualdade social¹⁰, chamado por Sarkar (2001) de Sama-Samája Tattva.

¹⁰ O princípio de igualdade defendido por Sarkar vai ao encontro da noção de equidade. Equidade, de acordo com o dicionário de língua portuguesa é “a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um ou a justiça do caso em concreto” (Bueno, 2007). No entanto, para Sarkar (2001, p. 80) “não basta reconhecer os direitos como um princípio; é necessário o máximo esforço para conquistar esses direitos”. Essa concepção de Sarkar se alinha com o pensamento de John Rawls (1997), que entende a equidade como um princípio da justiça social. De acordo com Rawls, uma sociedade é justa na medida em que os bens primários são repartidos equitativamente entre todos os seus membros. O que importa é que todos tenham acesso ao conjunto de bens mínimos e necessários para uma vida digna. E o primeiro passo para que isto exista se dá quando todas compartilham igualmente as mesmas liberdades básicas. Segundo ele, sem a garantia das liberdades básicas não é possível a construção de uma sociedade justa e nem de instituições justas. O segundo passo para uma sociedade justa é apresentado por Rawls como o princípio da igualdade de oportunidades. Nesta perspectiva, defende que uma sociedade justa é aquela que trabalha constantemente para que suas instituições propiciem, por meio de políticas públicas, a igualdade de oportunidades em todas as áreas e níveis que constituem a sociedade. Rawls afirma, ainda, que para uma sociedade ser justa é necessário um princípio de diferença, no qual argumenta que “as desigualdades sociais e econômicas devem ser o motor para proporcionar o maior benefício aos membros menos favorecidos da sociedade”. Neste aspecto, as políticas públicas desempenham um papel importante na organização social. “Os membros desfavorecidos da sociedade, como os pobres, os marginalizados, os desempregados e os portadores de necessidades especiais, além das limitações que enfrentam, são frequentemente excluídos das

Esse princípio defende a busca por uma sociedade melhor, mais justa e solidária, na qual todos são tratados de forma igualitária sem exclusões. Nesse sentido, a mentalidade proto-psicoespiritual ultrapassa a mera racionalidade, haja vista promover uma união ativa e consciente com os princípios universais de justiça e bem-estar. Enquanto a mente racional colabora para identificar e analisar as desigualdades sociais, a mente proto-psicoespiritual motiva o sujeito a agir de forma concreta, visando erradicar práticas injustas, promovendo a igualdade universal.

Por exemplo, enquanto a racionalidade identifica a injustiça e a discriminação racial ou econômica, a mentalidade proto-psicoespiritual conduz o ser humano a adotar uma atitude efetiva diante da injustiça, ou seja, o ser humano não se limita a ficar estagnado, somente desejando melhoras e esperando passivamente. Não se limita a discutir o assunto; vai além disso. Utilizando uma metáfora, ele “coloca a mão na massa” em busca de meios capazes de combater a injustiça e a discriminação.

Sarkar (2001) reforça que a proto-psicoespiritualidade é uma força dinâmica que transcende o ego ao conectar o indivíduo com uma consciência maior, que fomenta atitudes de cooperação, inclusão e compaixão, traços fundamentais para a criação de uma sociedade melhor. E ressalta:

Quando uma pessoa é orientada para pensar de uma determinada maneira e vê que sua maneira benevolente de pensar não está refletida nas atividades dos outros, então ela pode facilmente identificar a verdadeira natureza deles. Portanto, aqueles que praticam esta proto-psicoespiritualidade podem facilmente reconhecer os demônios na forma humana. Então, após reconhecê-los, é seu dever expô-los a outros também para fazer com que as pessoas compreendam que eles, repetidamente, causam danos à sociedade. Não é suficiente que eles sejam pessoalmente desmascarados, é necessário também abrir os olhos dos outros. Apenas dessa forma poderá o bem-estar

oportunidades disponíveis para grupos mais abastados. Uma sociedade justa deve, necessariamente, orientar suas instituições a serem criativas e eficazes em suas políticas de favorecimento dos mais desfavorecidos” (Ribeiro, 2022, p.84-85). Neste sentido, percebe-se que a discussão sobre equidade é fundamental para que se possa garantir que todas as pessoas tenham acesso igual às oportunidades, a partir do respeito às diferenças e às necessidades específicas. Além da teoria de Rawls, Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido”, defende a equidade social. Freire (1987) a destaca como um meio de libertação e emancipação e vê a escola como espaço motivador do pensamento crítico, que conduz os indivíduos a lutar contra as desigualdades sociais. Assim, a educação tem um papel conscientizador e transformador, no qual os oprimidos tornam-se conscientes de sua situação e podem transformar a própria realidade. Desta forma, nota-se que tanto Sarkar quanto Rawls e Freire enfatizam que a verdadeira igualdade não é simplesmente tratar todos de maneira igual, mas, sim, garantir que todos tenham acesso às condições e oportunidades de acordo com sua realidade e especificidade, podendo, assim, desenvolver seu pleno potencial (Freire, 1987; Sarkar, 2001).

do mundo ser promovido. Assim, não será o suficiente sentar e esperar calmamente, como os beatos em torres isoladas de marfim. Temos que bater nossas asas e voar alto em direção do céu azul (Sarkar, 2001, p. 81).

Dessa forma, o princípio de igualdade (Sama-Samája Tattva) exige um comprometimento contínuo e ativo, a fim de assegurar que todos os seres humanos tenham seus direitos inalienáveis às necessidades básicas, como alimentação, vestuário, moradia, educação e assistência médica. Para Sarkar (2001), a aplicação deste princípio deve se manifestar a partir de políticas públicas que promovam a inclusão social, programas que combatam a pobreza e iniciativas que garantam acesso igualitário à educação e à saúde.

Por fim, a mentalidade proto-psicoespiritual e o princípio da igualdade social constituem uma abordagem holística, a qual considera cada aspecto da realidade humana em relação ao universo, diferentemente do princípio do ego, que faz com que o ser humano centralize tudo em si mesmo, promovendo atitudes de competição e exclusão. A mentalidade proto-psicoespiritual, alinhando a mente individual ao núcleo espiritual, fornece meios para combater os geo-sentimentos e sócio-sentimentos.

Além do sócio-sentimento e o geo-sentimento, Sarkar menciona o pseudo-humanismo, que prega ideais humanistas e de idealismo, mas, na prática, age de forma traiçoeira e egoísta, prejudicando outros por trás das aparências. Esse tipo de humanismo é instável e sem base firme, resultando em constantes conflitos entre indivíduos e grupos (Sarkar, 2001). A estratégia pseudo-humanista será tratada na sessão a seguir.

2.2.3 Pseudo-humanismo

O pseudo-humanismo pode ser definido como incoerência de vida, à medida que prega valores mas não os vivencia, de fato, no cotidiano. Ao mesmo tempo em que se defende a igualdade entre todos os seres humanos e pregue que é preciso cuidar uns aos outros, desconsideram-se os outros seres vivos. Não há preocupação legítima com o todo, ou seja, luta-se pelos direitos humanos, mas se esquece de que toda a forma de vida tem direito a existir (Sarkar, 2001).

Francisco de Assis, um místico cristão da Idade Média, propagava a importância do cuidado com todas as criaturas, considerando todos os seres como

irmãos. Ele demonstrava essa visão ao retirar delicadamente gravetos do caminho enquanto caminhava, para evitar que fossem esmagados. Francisco acreditava que até mesmo um graveto não mais fixado a uma árvore possuía o direito de existir (Teixeira, 2004).

No contexto do pseudo-humanismo, este místico cristão seria considerado louco, pois tal lógica valoriza apenas o que oferece utilidade imediata, descartando-se aquilo que parece não ter serventia. Essa perspectiva é incoerente, pois prega o cuidado, mas, na prática, trata-se de um cuidado interesseiro e restrito aos seres humanos (Sarkar, 2001).

O líder religioso católico Jorge Mario Bergoglio, conhecido como Papa Francisco, frequentemente critica a "cultura do descartar." Ele observa que os seres humanos têm valorizado apenas o que serve a seus interesses imediatos. Papa Francisco destaca que as pessoas se preocupam principalmente com sua própria satisfação e, uma vez atingidos seus objetivos, descartam aquilo que anteriormente lhes serviu, pois consideram que não possui mais valor.

O líder reflete, portanto, sobre o impacto dessa mentalidade na destruição da nossa casa comum: o planeta. O religioso enfatiza que esse comportamento se estende não apenas na relação homem e natureza como também homem-homem, tornando as interações desgastantes e desrespeitosas. Nesta perspectiva, as pessoas são rotuladas como "úteis" ou "inúteis", sendo, assim, descartadas pelo próprio homem (Francisco, 2015).

Segundo o religioso, a fome, a miséria, a violência, as inúmeras doenças, as mudanças climáticas, o desmatamento e as espécies em extinção são fruto, portanto, de uma cultura do descartável, que desvaloriza toda espécie de vida e, quando as valoriza, é enquanto têm algo para oferecer (Francisco, 2015).

De certa forma, o pensamento tão contemporâneo nos auxilia a entender o pseudo-humanismo apresentado por Sarkar, que se define exatamente pela valorização da humanidade e a desvalorização de todas as demais vidas, sejam seres animados ou inanimados. Quando o ser humano pensa sob essa perspectiva, faz uso das coisas e dos recursos à sua volta de forma ilógica, ou seja, tende a utilizar as coisas sem nenhuma reflexão, não se importando se aquilo que faz uso está em escassez, se nem todos têm acesso ou se a insistência no uso pode trazer alguma consequência para si mesmo, para a humanidade e as demais vidas.

Sobre isso, enfatiza Sarkar (2001, p.61):

Quem pode dizer que as criaturas que perderam seu valor utilitário imediato não têm direito de existir? Ninguém tem o direito moral de afirmar isso, ninguém pode ousar dizer que apenas os seres humanos têm o direito à vida e não as outras criaturas. Todos vieram da Mãe Terra, todos são originários da Consciência Suprema. A maioria dos seres tem seu valor existencial, mesmo que esse valor possa não ter utilidade para o homem, ou que o homem não seja capaz de perceber o significado da existência dos mesmos. Esse valor existencial é algumas vezes individual, outro coletivo e, às vezes, os dois ao mesmo tempo.

Atitudes desumanas são frutos, em boa parte, da falta de conhecimento. Nesse contexto, a educação desempenha um importante papel na vida humana, pois, embora a humanidade tenha alcançado grandes avanços no campo intelectual, ainda há muito a ser aprendido (Sarkar, 2001). Sarkar aponta o humanismo como um caminho imperfeito e distorcido, que deve ser superado. É a partir da reflexão dos desajustes humanos – geo-sentimento, sócio-sentimento e pseudo-humanismo – que se propõe o neo-humanismo, como a oportunidade de construir um mundo melhor, no qual os indivíduos terão mais consciência de si e de sua responsabilidade com relação ao todo à sua volta.

Segundo Oliveira (2021, p.9),

Sarkar assentou as bases para um novo, outro renascimento fundamentado no neo-humanismo, uma filosofia universalista que representaria não apenas uma revisão e reformulação, mas também uma renovação e superação do humanismo clássico, especialmente no que se refere ao referido pseudo-humanismo 'distorcido'.

De acordo com Sarkar (2001, p.87), é necessário conduzir “esse humanismo distorcido em direção ao Neo-humanismo”, que propiciará uma nova forma de conceber o mundo e se relacionar com ele, caso contrário, “a vida social, econômica, política, cultural e espiritual da humanidade ficará tomada de distorções e defeitos que poluirão e degradarão a mente humana”.

Nesse contexto, é crucial abordar a pseudocultura, que Sarkar (2001) define como uma estratégia de exploração que ocorre na esfera cultural, em que uma comunidade dominante impõe sua cultura sobre outras. É importante ressaltar que esse movimento é motivado pelo sócio-sentimento, que busca erradicar as expressões culturais autênticas por meio da imposição da língua, vestuário e ideais dominantes. Tal processo visa a homogeneização cultural, suprimindo a diversidade e infligindo um estilo de vida uniforme.

Um exemplo nítido desse fenômeno é a assimilação forçada das culturas indígenas do Brasil. De acordo com a exposição no Museu da Língua Portuguesa, realizada no Brasil em 2023, intitulada “Nhe’ ãe Porã: Memória e Transformação”¹¹, por décadas, crianças indígenas foram retiradas de suas famílias e colocadas em internatos, onde eram proibidas de falar sua língua e fazer uso de costumes. Isto resultou em uma perda significativa do patrimônio cultural e na erosão das identidades indígenas.

Segundo Marcoccia (2023), com o avanço da tecnologia, a exploração psíquica promovida por uma pseudocultura tornou-se difundida e sutil. Esse processo faz com que muitas pessoas não percebam que estão sendo manipuladas, pois a influência ocorre de maneira quase imperceptível. Um exemplo claro se manifesta no domínio cultural exercido pelas grandes indústrias de entretenimento. Filmes, programas de televisão e músicas são consumidos globalmente, com frequência eclipsando produções locais. O domínio cultural promove valores e estilos de vida uniformes, diminuindo a diversidade e impondo uma visão de mundo centrada no consumo e no materialismo.

¹¹ Na exposição “Nhe’ ãe Porã: Memória e Transformação”, realizada pelo Museu da Língua Portuguesa, buscou-se valorizar a diversidade linguística brasileira, isto é, dedicou-se às exposições voltadas às línguas indígenas. Segundo as informações disponibilizadas durante a exposição, estima-se que o Brasil, antes da invasão dos europeus, era povoado por mais de mil povos indígenas, com culturas e ricas diversidades. Porém, atualmente, restam em torno de 305 povos que mantêm vivas mais de 175 línguas. Desde a invasão colonial, os povos indígenas sofrem incessantes guerras e conflitos que vêm dizimando a população indígena e, conseqüentemente, seus valores e línguas. No entanto, os povos indígenas resistiram e resistem diariamente a toda violência. Na exposição “*Entre a borracha e a cruz*”, destaca-se que, em diversos momentos da história, interesses econômicos dos estados nacionais atropelaram os direitos indígenas. Na virada do século XX, com o *boom* da borracha, muitos territórios indígenas foram invadidos novamente. Nesse período, o governo brasileiro desenvolveu políticas voltadas à tutela e à “integração” dos indígenas, considerados “relativamente incapazes”, com a implementação de internatos missionários. Crianças foram separadas das famílias, proibidas de falar a própria língua e forçadas a realizar trabalhos braçais. Os religiosos responsáveis pelos orfanatos perseguiram pajés, proibiram rituais e destruíram objetos sagrados, em nome da “civilização”. Vídeos documentais desses orfanatos, disponibilizados durante a exposição, mostram a repressão e o descaso com a língua indígena, considerada “diabólica”, e, ainda, a exploração das crianças, que eram expostas a trabalhos laborais. Outro aspecto que desperta atenção na exposição está relacionado com a imposição da língua portuguesa como a única língua dominante. A exposição intitulada “Língua perigosa”, escancara o ato de que perseguir as línguas indígenas foi um modo eficaz de flagelar os povos e deslegitimar suas ocupações territoriais. Por conseguinte, muitos deixaram de falar a própria língua, sujeitos a castigos, censuras e espancamentos, sendo, portanto, forçados a aprender português. A imposição de uma única língua representa a expressão de um conceito de nação fundada na exclusão do diferente e que deve ser integrado à sociedade dominante. Para os povos indígenas, a língua portuguesa é perigosa, pois, historicamente, foi responsável por sufocar e dizimar mais de mil línguas existentes no início do período colonial (Museu da Língua Portuguesa, 2023).

Outro exemplo são as redes sociais e plataformas de *streaming*, que utilizam algoritmos sofisticados para promover um conteúdo que mantém os usuários engajados, sem considerar, porém, a saúde mental e o bem-estar dos envolvidos. Além disso, as tendências e os padrões de beleza promovidos nessas plataformas podem conduzir a uma conformidade cultural e ao esquecimento das tradições e valores locais. De acordo com Marcoccia (2023, p. 37),

Tendo estabelecido um monopólio quase total das mídias de massa, os exploradores controlam boa parte das mídias sociais e conseguem manipular de maneira eficiente a mente global da humanidade, replicando mensagens idênticas em bilhões de mentes. Nossas mentes estão cheias de inúmeras imagens fugazes que compõem nossa imagem do mundo e moldam nosso sistema de valores. A maioria dessas imagens está sendo projetada na corrente da sociedade pela indústria cultural de massa com a finalidade de enfraquecer nossa vontade, nossa identidade, para produzir comportamentos que levem ao consumo, ao conformismo, a competitividade, entre outros.

Por isso, Sarkar (2001) ressalta que o sócio-sentimento, sustentando a pseudocultura, é mais perigoso que o geo-sentimento, asseverando que uma das maneiras de paralisar as pessoas nas esferas psíquicas ou psicoeconômicas é utilizar a exploração cultural, por meio da qual se tenta destruir as expressões das outras comunidades:

Esta exploração na esfera cultural é conseguida através da propagação da pseudo-cultura. Cada pessoa honesta, correta e racional deve lutar contra a pseudo-cultura e também inspirar outros a fazerem o mesmo. Se isto não for feito, o futuro da humanidade estará selado. É próprio do ser humano lutar pela liberdade política, pela emancipação social; mas se sua espinha dorsal for quebrada, então todas as suas lutas se reduzirão a nada, assim como “ghee” (manteiga clarificada, indiana) ofertada no fogo do sacrifício, que se reduz a cinzas. Se a espinha dorsal for esmigalhada será impossível manter a cabeça erguida. Pode-se esperar que aqueles cujos pescoços e costas foram esmagados sob o peso da pseudo-cultura ergam suas cabeças em qualquer esfera da vida? Portanto, é um dever inelutável de cada pessoa racional salvar as pessoas inocentes da pseudo-cultura (Sarkar, 2001, p.54).

Dessa forma, Sarkar (2001) critica veementemente o pseudo-humanismo e a pseudocultura, salientando que são práticas que conduzem à padronização cultural, à exploração econômica e à degradação ambiental. Em contrapartida, ele propõe o neo-humanismo como uma abordagem que visa respeitar e preservar a diversidade cultural e natural, promovendo a dignidade e os direitos inerentes a todos os seres humanos e ao meio ambiente.

2.3 EDUCAÇÃO NEO-HUMANISTA

Sarkar (2001) anuncia o neo-humanismo como uma nova era, por meio da qual o ser humano adquire consciência de que o universo é composto não somente de vida humana, mas de diversidades de vidas que estão totalmente conectadas entre si. Ressalta que os seres humanos são seres tão singulares e, ao mesmo tempo, compartilham os mesmos anseios, independentemente de suas culturas, religiões e nacionalidades, isto é, do desejo de uma vida melhor, mais humana e mais digna.

Por esse motivo, devem empreender esforços para alcançar o equilíbrio entre os diferentes grupos humanos, garantindo assim o acesso igualitário de todos aos recursos vitais. Isso implicará cuidar do todo, preservar toda a vida, até mesmo aquelas que nos parecem negativas, pois cada ser tem suas funções, e só dessa forma será possível garantir o futuro da humanidade e de todo o universo.

Esta nova era é a era do neo-humanismo, a humanidade que provê o elixir da vida para cada um e para todos. Nós somos para todos, e com todos os recursos da existência temos que construir uma sociedade humana, uma sociedade neo-humanista (Sarkar, 2001, p.103).

Diante disso, surge o seguinte questionamento: como implementar o neo-humanismo? A resposta é curta e clara: por meio do estudo e do exercício de uma mente racional (Sarkar, 2001). Ou seja, é por meio da Educação que o ser humano pode se libertar de todos os desajustes e caminhar rumo ao ajuste tanto interno quanto externo (Marcoccia; Streck, 2022)¹².

Sarkar (2001) afirma que o conhecimento deve ser acessado por todos, e a liberdade intelectual é um direito que não deve ser negado a ninguém. O acesso ao saber é fundamental para que cada indivíduo possa elaborar julgamentos próprios à luz de uma consciência crítica situada, e as pessoas mais instruídas devem colaborar com a propagação do conhecimento. Segundo o indiano, o “estudo é

¹² Vale ressaltar que, ao mencionar "desajustes," Marcoccia e Streck (2022) referem-se aos sentimentos descritos por Sarkar, que fecham o ser humano em seu próprio ego e o impedem de se abrir ao coletivo. Esses sentimentos são denominados sócio-sentimento, geo-sentimento e pseudo-humanismo, já mencionados no decorrer desta pesquisa. Quanto ao termo "ajuste interno e externo," não se trata de uma imposição ou padronização, mas sim da busca por um equilíbrio que permita ao ser humano harmonizar seu crescimento pessoal (interno) com sua participação ativa e responsável na sociedade (externo).

essencial, o conhecimento é essencial, e a companhia de pessoas esclarecidas e sábias é essencial.

Escutar discursos eruditos, estudar e compreender as escrituras, tudo tem sua importância” (Sarkar, 2001). De acordo com ele, é preciso preparar o ser humano tanto física como mentalmente, pois é próprio do ser humano e de todas as demais espécies expandir-se, a diferença é que o humano se expande também na esfera psíquica e, quando não capacitado, corre o risco de cometer grandes erros, pois perde o equilíbrio entre o físico e o psíquico.

Sarkar (2001) define educação como um processo de desenvolvimento integral, que abrange tanto a existência física quanto o mundo psíquico. Enfatiza que a educação precisa ir além do genérico, promovendo a formação de indivíduos integrados com sua própria personalidade, que desenvolvam uma visão ética e estética da vida, que se volta a valores como justiça, responsabilidade social, empatia, integridade, e que aprecie a beleza nas diversas dimensões da vida, a criatividade e a diversidade do mundo ao seu redor, desenvolvendo ainda, a consciência ambiental e o cultivo de uma perspectiva universal livre de discriminação. Esses princípios que fundamentam o neo-humanismo, de acordo com o indiano, buscam formar os indivíduos para uma participação mais ativa e responsável na sociedade.

Segundo Marcoccia e Streck (2022),

Um sistema educacional que tem como pilar a fraternidade deve trabalhar com a ética e o senso de universalismo, de modo a produzir o sentimento expansivo de amor por toda a criação. Nesse sentido, a ética é essencial no currículo de todas as escolas e em todos os níveis.

Por conseguinte, podemos afirmar que a educação neo-humanista não se limita a transmitir conhecimentos considerados “universais”, mas se concentra em expandir o amor universal a todos os seres. Por conseguinte, oferece ao ser humano a capacidade mental de compreender que estamos todos interconectados. Além disso, a educação neo-humanista é aquela que liberta todos de seus complexos ao incentivar o enfrentamento de todos os sentimentos de exploração.

Vocês não devem encorajar complexos de superioridade, de inferioridade, complexos de medo, de derrota etc. [...] [...] vocês não são inferiores a ninguém. Vocês não devem encorajar nenhum complexo de inferioridade, pois vocês são membros da família mais nobre e mais elevada. [...]

[...] Da mesma forma, vocês não devem encorajar complexos de superioridade, pois este universo inteiro é criação do Pai Supremo. Ninguém neste universo é inferior a vocês. Todos os seres criados herdaram esse patrimônio coletivo. Portanto, o conveniente é que ninguém encoraje complexo de superioridade (Sarkar, 2001, p. 129).

Assim, a educação neo-humanista tem como base metodológica a busca por libertar o indivíduo de sentimentos de exploração. De acordo com Anandarama e Brim (2010), isso se dá por meio de práticas espirituais de autoconhecimento, visando o desenvolvimento dos diferentes níveis: espiritual, físico e psíquico. A prática de As`t`aunga yoga, que inclui ásanas (posturas), pranayama (controle de respiração) e meditação, visam o desenvolvimento da intuição e a conexão com a consciência cósmica, levando o indivíduo a compreender sua natureza e se libertar de amarras e limitações psíquicas.

Anandarama e Brim (2010) afirmam que Biopsicologia também tem um papel importante na base dessa metodologia, uma vez que estuda a relação entre os processos biológicos e os comportamentos, o que é essencial para a compreensão da complexa interação corpo-mente. Ainda, colabora com o desenvolvimento integral do indivíduo, ao focar na saúde emocional e no comportamento ético.

Essa compreensão é utilizada para desenvolver a autorregulação e autocontrole, propiciando ao indivíduo aprender a lidar com suas próprias emoções e desafios, adquirindo equilíbrio emocional que o capacite a interagir com a realidade a sua volta de forma benevolente e amorosa. Assim, o uso da racionalidade, guiada pela intuição, auxilia no enfrentamento de sentimentos limitantes e colabora para que as decisões tomadas sejam conscientes e justas.

Bhowmik (2023) enfatiza que a educação neo-humanista supera a visão de uma educação utilitária. O neo-humanismo tem como prioridade ensinar a importância de valorizarmos as qualidades sutis da humanidade em vez de focar em sua fragmentação, visando a estabelecer relacionamentos mais saudáveis entre as pessoas, como empatia, compaixão e respeito.

A educação neo-humanista refere-se a maneiras práticas de humanizar a pedagogia. A humanidade é a base para construir relacionamentos com as pessoas. Quando as pessoas se desviam dessa verdade fundamental, o desastre é inevitável. A expansão do coração é absolutamente necessária para erradicar as sementes da violência e exploração da mente humana. Sarkar, no Neo-humanismo, desejava redefinir as relações humanas. Humanizar a pedagogia significa fortalecer o fluxo de emoções entre as pessoas, independentemente de sua raça, idioma, religião e nacionalidade. O serviço altruísta é a principal ferramenta para expandir a mente. Em vez

de relações humanas materialistas ou instrumentais, ele se concentrou nas sutis qualidades humanas e as considerou como a base das relações humanas (Bhowmik, 2023, p.8).

Sarkar (2010) sinaliza que a humanidade, de forma geral, carece de uma compreensão clara sobre o conceito de humanidade em si. Esse déficit reflexivo leva os indivíduos a priorizarem seus próprios interesses em detrimento do bem coletivo, resultando em uma indiferença quanto à justiça social e na busca incessante pela satisfação de impulsos imediatos. O autor reflete que, ao se engajarem minimamente na reflexão sobre a própria existência, os seres humanos perceberiam que o valor e a dignidade que atribuem às suas próprias vidas devem ser igualmente reconhecidos em todos os seres vivos, pois a preservação e o respeito à vida são princípios universais.

Este breve raciocínio, se cultivado na mente humana, pode levar a consideráveis avanços no processo de compreensão de que estamos totalmente conectados, dependemos uns dos outros para existirmos. Sarkar (2001) afirma que somente quando compreendermos o que é humanidade e humanismo teremos evoluído intelectualmente, psiquicamente e espiritualmente. É por isso que Sarkar considera o neo-humanismo o “último refúgio”:

A explicação dos termos humanidade e humanismo sob um novo enfoque alargará o caminho do progresso humano, tornando-o mais fácil de ser trilhado. O neo-humanismo dará uma nova inspiração e fornecerá uma nova interpretação para o próprio conceito da existência humana. Ajudará as pessoas a compreenderem que os seres humanos, na condição de seres mais inteligentes e benevolentes deste universo criado, terão de aceitar a grande responsabilidade de tomar conta de todo o universo, terão de admitir que todo o universo se encontra sob sua responsabilidade.

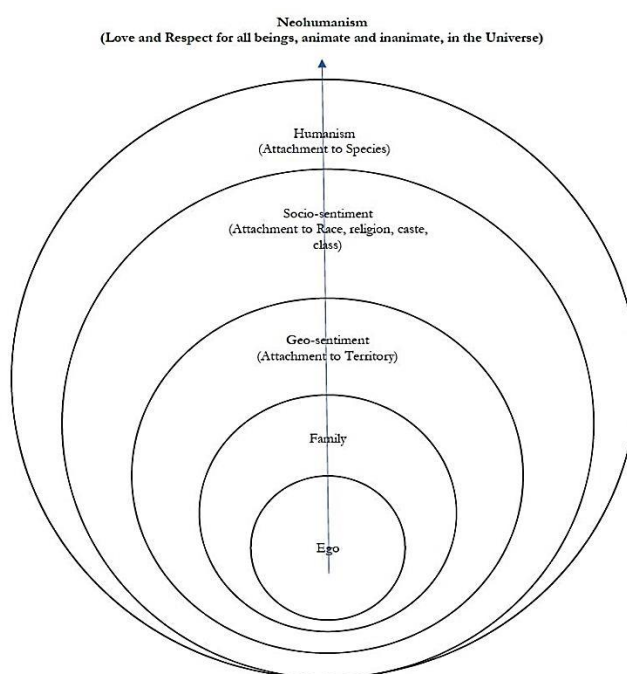
O que é então este neo-humanismo? O humanismo recém explicado e recém-propagado é o neo-humanismo. A filosofia que fará com que as pessoas compreendam que elas não são criaturas comuns, meramente. Esta filosofia as libertará de qualquer sentimento de inferioridade e de todos os defeitos, tornando-as conscientes de sua própria importância e as inspirará a criar um novo mundo (Sarkar, 2001, p. 86).

Como já mencionado anteriormente, existem distorções que impendem a implementação do neo-humanismo, como o pseudo-humanismo. Por isso, é tão importante propagar o neo-humanismo, para que as pessoas que estão a disseminar tais distorções de forma inconsciente possam adquirir consciência de seus atos, enquanto aquelas que o fazem por consciência possam perder sua força de

persuasão, pois “quando o ego é inflado, o intelecto declina. Um intelecto limitado é facilmente derrotado” (Sarkar, 2001, p. 88).

Diante dessa perspectiva, a educação neo-humanista tem a enorme tarefa de elevar a capacidade humana, isto é, a tarefa libertadora de desprender o intelecto humano de todas as suas amarras. O neo-humanismo é como uma flecha “que move cada um de nós para fora da armadilha do ego, através de uma série de sentimentos por família, território e grupo social, até ao apego às espécies e depois para o reino neo-humanista do ser expandido” (Bussey, 2023, p.7).

Figura 2 - Neo-humanismo-Processo de Expansão



Fonte: Bussey, 2023, p.7.

No contexto em que o neo-humanismo toma força como “refúgio” capaz de expandir a mente humana para a consciência lógica de que pertencemos a algo muito maior do que nós mesmos (Bussey, 2023), vemos a necessidade de discutir a importância da educação moral, na qual Sarkar (2010) reflete sobre a necessidade de existir um equilíbrio entre as escolhas pessoais e as escolhas que são feitas em âmbitos coletivos. Sabemos o quão difícil é encontrar uma medida única aceitável para todos, tendo em vista os diferentes contextos em que a humanidade se encontra imersa.

Nesta perspectiva, Sarkar (2010) destaca que a mente humana, objetiva e subjetiva, precisa manter-se identificável, coesa, e é aí que a moralidade se torna

algo importante, pois ela é capaz de dar suporte suficiente para a mente transcender além da atemporalidade. Isso significa que, se a mente contemplar os valores morais que ultrapassam as ideias subjacentes, terá condições suficientes para ampliar sua visão, o que lhe dará condições de avaliar o todo à sua volta de forma mais aprofundada.

Apenas uma mente magnânima e abrangente merece ser chamada de macrocosmo. O componente ideológico da mente unitária que prevê inspiração inicial a que o indivíduo alcance o estado Cósmico é chamado de “moral”. Cada aspecto da moral revela a canção do infinito, mesmo que imersa no finito. Em outras palavras, ou colocando de forma mais simples, eu quero dizer que aquelas propensões magnânicas que ajudam a pessoa a se estabelecer no estado Cósmico são os princípios virtuosos da moral.

A vida social deve ter a moral como seu ponto de partida, ela deve buscar inspiração na moral. Apenas assim a sociedade poderá pôr um fim aos desgastes causados por conflitos internos separatistas e avançar rumo a vitória (Sarkar, 2010, p. 15).

Se a moralidade é um objeto que pode ser universal, necessariamente precisamos dissociá-la das religiões, que, embora preguem a fraternidade universal, limitam a mente humana ao dogmatismo religioso. Dissociá-la, então, não significa rejeição dos valores religiosos, mas sim a compreensão de que podemos partilhar valores éticos que ultrapassam as fronteiras religiosas.

De acordo com Sarkar (2010, p.20), a moral é “aquilo que contém o princípio de nos guiar” e só será verdadeiramente moral se conduzir a humanidade para sua melhor versão. Reforça que o ser humano deve ter contato com os princípios da moral desde muito cedo, no início de sua interação social, pois acredita que a “criança é o melhor receptáculo da moral” (Sarkar, 2010, p. 21) e a responsabilidade por essa transmissão não pode, de modo algum, sobrecarregar somente nos ombros dos professores, pois esta missão é também de responsabilidade dos pais e de toda a sociedade.

A responsabilidade dos professores é transmitir conhecimento, ensinar os impedimentos na vida social e instruir sobre os vários aspectos do trabalho coletivo, porém os pais terão de assumir maior responsabilidade sobre a educação moral e espiritual dos filhos (Sarkar, 2010, p. 24).

A concepção apresentada por Sarkar vai ao encontro com o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira, que estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

É paradoxal considerar a existência de uma constituição que consagra a responsabilidade coletiva pela educação, enquanto, na prática, essa responsabilidade frequentemente esbarra nas barreiras impostas pelas desigualdades socioeconômicas. Em sociedades como a brasileira, marcadas por desigualdades que perpetuam condições de exclusão, como é possível pensar em uma perspectiva que tensione e desafie as narrativas que tentam silenciar as condições materiais da existência? Como seria possível pensar a educação a partir da espiritualidade, sem que ela esteja deslocada da realidade, como muitas vezes esteve?

Isto posto, percebemos o quão essencial é a construção de uma educação mais inclusiva e plural, que se volte para o enfrentamento das assimetrias socioeconômicas que sustentam essas disparidades, ao mesmo tempo em que respeita a diversidade cultural e histórica, representada por diferentes epistemologias e cosmologias.

O neo-humanismo apresenta-se como uma possibilidade de construção de uma educação ética, que enfatiza a importância do cuidado com todas as formas de vida. Porém, para que este modelo educacional seja efetivamente implementado, é fundamental reconhecer que o cuidado deve envolver o enfrentamento das condições materiais que geram maior exclusão. Ademais, exige reconhecimento sobre o quanto nossa prática pedagógica atual pouco dialoga com as diferentes epistemologias.

Assim, o neo-humanismo propõe que o trabalho educativo não se limita apenas ao espaço escolar, mas deve envolver uma força-tarefa com pais, educadores e demais membros da sociedade em geral, a fim de fomentar um amor universal e uma responsabilidade compartilhada, o que requer trabalho contínuo. Em outras palavras, a educação deve pensar em caminhos que acolham a pluralidade e promova a justiça social

Talvez ainda não consigamos dar passos significativos em vista da libertação de tantos desajustes e desequilíbrios porque não ousamos refletir criticamente sobre o contexto em que estamos imergidos. Viver em uma sociedade capitalista, que dita

padrões sociais pautados em um geo-sentimento ou sócio-sentimento, nos impede de ver as coisas como realmente são e nos desumanizam progressivamente.

Assim, é preciso uma visão ampliada para a educação, a fim de não se submeter aos modelos educacionais que priorizam a formação de indivíduos competitivos e voltados para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e humanística, como é o caso do modelo educacional neoliberal, tão presente na sociedade atual.

No contexto do modelo neoliberal, percebemos que o sistema educacional tem um foco predominante em habilidades técnicas e cognitivas, alinhadas às demandas do mercado. Assim, as escolas, sob essa influência, desenham seus currículos visando a atender as necessidades impostas por esse modelo, negligenciando abordagens que se voltem para uma compreensão crítica do mundo e das realidades vividas pelos alunos.

A ênfase na formação voltada para o mercado limita o potencial transformador da formação educacional e volta-se totalmente à competitividade, ao individualismo e ao egocentrismo, que priorizam a produtividade e a eficiência, frequentemente em detrimento da reflexão crítica, da criatividade e dos valores. Ao se submeter a essas demandas, a educação corre o risco de se desconectar das reais necessidades dos alunos, pois não se volta a experiências por eles vividas.

Isso reforça as desigualdades sociais e a alienação dos indivíduos, que são moldados para encaixar-se neste sistema econômico excludente (vigente), sem se quer questionar. De acordo com Duarte (2000), o neoliberalismo tem moldado como o conhecimento é entendido, valorizado e aplicado na sociedade, influenciando desde políticas educacionais a instituições. Ele ressalta:

Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. É também uma teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual se deve evitar ao máximo qualquer interferência, pois esta produz danos ao desenvolvimento natural e produz também injustiça por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento de outros (Duarte, 2000, p. 73).

Sarkar (2001), com respaldo na filosofia neo-humanista, propõe uma abordagem educacional que visa à formação integral do ser humano. Em contraste com a abordagem neoliberal, a educação neo-humanista promove uma visão holística do desenvolvimento humano, focada no bem-estar coletivo e na harmonia

com todas as formas de vida. Defende a colaboração, a justiça social e a sustentabilidade, visando não apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também o cultivo de valores éticos, sociais e espirituais. Enfatiza a importância do desenvolvimento intelectual, emocional e moral dos indivíduos, preparando-os para se tornarem cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Sarkar (2001) aponta a escola como o berço para a implementação do neo-humanismo, que, se vivenciado na prática educativa, possibilitará a liberação do intelecto humano de visões dogmáticas que limitam a mente humana. Para ele, o estudo e a racionalidade são meios cruciais para a libertação de informações errôneas:

Entre as pessoas que vieram a este mundo, muitas delas utilizaram sua esperteza para impor diversos dogmas na mente do povo e explorá-lo de várias formas. Por fim, a maior necessidade de lutar contra elas surge de sua consciência. Já expliquei anteriormente o que é consciência. Você deve manter a sua consciência sempre em estado de alerta. Você nunca deve simplesmente aplaudir o que ouve dos outros ou aprovar o que lê em livros. Você nunca deve dar a uma pessoa ou a uma teoria a importância que não merecem. Dessa forma, você terá que lutar contra o geo-sentimento através do estudo e da racionalidade. No estágio inicial você estudará; no segundo você analisará os pontos positivos e negativos; e no terceiro estágio você chegará à conclusão sobre o que proporciona e o que não proporciona a felicidade completa. Em todo esse processo de raciocínio lógico, o resultado será o despertar da sua consciência. Este estado desperto da consciência é o que se chama de mentalidade racional (Sarkar, 2001, p.23).

É evidente que a educação neo-humanista defende a emancipação do intelecto humano a partir do desenvolvimento integral, o que requer a liberação de todas as dependências sociais, sejam elas físicas ou psíquicas. Mas como será possível a emancipação? Sarkar propõe o desenvolvimento das camadas da mente (*koshas*), por meio de práticas educativas específicas, como o Ashtanga Yoga, que, de acordo com Anadarama e Brim (2010), é um sistema abrangente de práticas físicas e mentais que equilibram e acalmam a mente, visando à clareza mental e à intuição. Essa visão expandida da mente transcende modelos educacionais que focam apenas em aspectos físicos, centralizando-se inteiramente nas funções cerebrais.

Anadarama e Brim (2010) descrevem que a mente é composta por três esferas: objetiva, subjetiva e autoconsciente (*citta*, *aham* e *mahat*). Na primeira esfera, a mente está mais voltada para o mundo físico externo, estabelecendo-se no

domínio do eu-objetivado (*citta*). Na segunda, os sentimentos conectados ao eu objetivado da mente são retirados da esfera da ação, estabelecendo-se no sentimento puro do eu-realizador (*ahamtattva*). No terceiro, o ego (*ahamtattva*) se une ao sentimento do “eu” puro (*Mahatattva*), proporcionando às pessoas experiências de encantamento com a vida no universo.

Além das três esferas, a mente possui cinco camadas (*koshas*), que funcionam como estágios distintos. As duas primeiras camadas estão relacionadas à mente mais ativa e consciente, enquanto as três últimas são conhecidas como mentais causais ou superconscientes, sendo mais sutis e não dependentes do funcionamento das células cerebrais (Anadarama; Brim, 2010).

De acordo com Marcoccia (2022), as escolas neo-humanistas, por meio da prática do Ashtanga Yoga, buscam o desenvolvimento das camadas da mente, acima mencionadas, que começam do bruto ao sutil. A camada interna mais sutil só pode ser compreendida após a remoção das camadas brutas externas. Essa prática não apenas promove o desenvolvimento intelectual e moral, mas também emocional e espiritual. Quando aplicada desde a infância, contribui para a construção de relações harmoniosas e uma sociedade mais ética e consciente.

Portanto, conforme Bussey (2023) e Bhowmik (2023), podemos afirmar que a educação neo-humanista promove valores universais de amor e compaixão, desenvolvendo um senso de universalismo que transcende limitações egoístas.

Também, que prepara os indivíduos para uma sociedade global unificada, na qual a consciência humana é ampliada e integrada a todas as formas de vida. Essa abordagem educacional representa uma evolução do humanismo, conduzindo a humanidade para além do egoísmo e do nacionalismo, em direção a uma comunidade mundial mais inclusiva e harmoniosa, isto é, para o neo-humanismo.

2.4 ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE ESPIRITUALIDADE E O NEO HUMANISMO NA EDUCAÇÃO

2.4.1 Definindo conceitos

Frequentemente, as pessoas associam o termo Espiritualidade à religiosidade. No entanto, os dois conceitos são distintos, embora, em algumas situações, possam estar interligados. É fundamental compreender que Espiritualidade nem sempre está conectada a uma religião específica, de modo que

até uma pessoa que se declara atea pode ser considerada espiritual. Portanto, espiritualidade é um termo carregado de diversas interpretações, variando conforme o contexto ou a crença dos indivíduos. É importante entender a diferença entre Espiritualidade e religiosidade para dar continuidade à discussão aqui empreendida.

Religiosidade refere-se à prática de uma determinada religião, sendo definida como a adesão aos princípios, dogmas, ritos e tradições de uma crença. Ela inclui a busca de conexão com o sagrado por intermédio do envolvimento do indivíduo em uma comunidade religiosa e a frequência ao espaço sagrado correspondente. Oliveira (2011) afirma que uma religião é estruturada a partir das experiências de seus membros e só é significativa na medida em que seus seguidores se relacionam por meio das práticas religiosas, criando um conjunto coerente de experiências. Tetzlaff de Gerone (2016, p. 130) afirma que “a religiosidade é uma qualidade daquilo que faz parte da religião”, consequentemente, observamos que a religiosidade está intrinsecamente ligada a uma crença específica.

Por outro lado, Espiritualidade é entendida como uma orientação ou prática vital intelectual-espiritual (Jung, 2015). Está relacionada à busca por uma conexão com algo que transcende o eu individual, conferindo propósito e sentido à existência humana ou à luta por uma causa comum, independentemente de uma religião. Práticas espirituais como meditação, contemplação, observação da natureza, leituras e diálogos espirituais conduzem os indivíduos a uma conexão com o todo e os levam a refletir sobre questões morais e éticas.

Ao encontro desta perspectiva, Sarkar (Ánandamúrti, 2013) diferencia espiritualismo de espiritualidade, enfatizando que espiritualismo está relacionado aos espíritos, enquanto espiritualidade diz respeito ao Princípio Cognitivo Supremo. Mas o que seria o Princípio Cognitivo Supremo? Conforme delineado por Sarkar, é aquilo que permeia e transcende toda a existência, sendo a fonte última de consciência e conhecimento. Essa perspectiva eleva a espiritualidade a uma busca contínua e profunda por uma conexão direta com a entidade suprema. Diferente do espiritualismo, que se preocupa com a interação com espíritos ou entidades sobrenaturais, a espiritualidade implica uma jornada interior em direção a uma compreensão mais elevada e integral do universo e do eu.

Dessa forma, o Princípio Cognitivo Supremo não é apenas uma entidade transcendente, mas também imanente, presente em todos os aspectos da vida.

Freire, educador e pesquisador brasileiro, assim como Sarkar, compreende transcendência e imanência como parte indissolúvel da condição humana, além de enfatizar que o ser humano é

[...] simultaneamente, imanente e transcendente. É um projeto infinito que se realiza dentro do tempo e do espaço. Ele vive uma angústia ontológica que nenhum psicanalista pode curar, porque ela é intrínseca à nossa condição humana (Boff, 2018, p.495).

Vale considerar que, em tradições espirituais afro-indígenas entre outras cosmologias não ocidentais, a interação com seres espirituais não é vista como algo separado da espiritualidade, mas como uma manifestação legítima e significativa do sagrado. Para essas tradições, a natureza é povoada por seres místicos e encantados, que convivem com o ser humano e interagem em um fluxo contínuo de reciprocidade. Krenak (2020, p.13) destaca que não há como separar a humanidade da terra, ressaltando que não existe algo que não seja natureza: “tudo é natureza”, desde o cosmo até cada partícula de existência, tudo isso se expressa e se relaciona.

Assim, a distinção feita por Sarkar entre espiritualidade e espiritualismo deve ser compreendida dentro de um contexto específico, que não visa desqualificar outras formas de manifestação espiritual, mas, sim, ampliar a compreensão da espiritualidade para além de fronteiras culturais, como um caminho de crescimento interior, mas que, ao mesmo tempo, reconheça a diversidade de experiências espirituais e a importância de todas as tradições. Essa distinção enfatiza a espiritualidade como uma experiência que integra o finito e o infinito, o imanente e o transcendente, isto é, que a compreenda a partir das experiências pelas quais o ser humano é continuamente moldado, seja pelas interações sociais e culturais em que vive (imanência), ou pelas buscas que realiza por significados e realizações pessoais e existenciais (transcendência), em que encontra sua realização plena.

Sobre isso, Jung (2015), fundador da psicologia analítica, descreve a função transcendental como a capacidade fundante da transposição da fronteira entre consciente e inconsciente da psique. Para ele, refere-se às experiências espirituais que têm como ponto de partida algo mais abrangente, maior, que transcende a consciência. Assim, entendemos que a compreensão humana envolve reconhecer

que, embora essas duas dimensões sejam diferentes, elas se interconectam entre imanência e transcendência.

Diante disso, a busca espiritual torna-se uma aspiração, por se alinhar a este princípio, reconhecendo-o como a origem e o destino de toda existência. Sarkar (2013) enfatiza que, para todas as ações, sejam intelectuais, intuitivas ou puramente psíquicas, deve haver uma base, um ponto de apoio e uma meta. No contexto da espiritualidade, a base é a moralidade, sem a qual nada pode ser realizado. A moralidade refere-se às emanções psicofísicas e aos movimentos físico-psíquicos, em que é necessário um controle adequado e um ajuste apropriado entre o mundo exterior e o interior. A meta final é alcançar um estágio supremo de justiça e igualdade para todos os seres, animados e inanimados. Assim, o cultivo da Espiritualidade é um culto focado no ápice, buscando a unificação das emanções físicas e psíquicas.

Sarkar (2001) ressalta, ainda, uma ciência da espiritualidade apresentada por ele como uma estrutura holística que visa ao desenvolvimento humano através da integração das esferas espiritual, psíquica e física. Esta abordagem busca o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões, promovendo uma vida equilibrada e plena. Ele argumenta que o progresso espiritual é alcançado pela combinação de esforços pessoais, orientação de guias espirituais e a graça divina, o que é essencial para superar as ilusões e alcançar a realização espiritual.

Na esfera espiritual, Sarkar enfatiza a importância das práticas meditativas e devocionais orientadas por uma ideologia clara, as quais direcionam a mente para o Princípio Cognitivo Supremo. Na esfera psíquica, ele destaca a necessidade de desenvolver a mente para lidar com os desafios e aflições da vida. Finalmente, na esfera física, Sarkar propõe a Teoria da Utilização Progressiva (PROUT), que defende a distribuição equitativa dos recursos para garantir o bem-estar físico de todos (Sarkar, 2001).

Portanto, a espiritualidade não é sinônimo de religião ou religiosidade. Ela vai muito além, envolvendo práticas amplas que podem ser vivenciadas fora dos espaços e templos sagrados. A espiritualidade, como delineada por Sarkar, é uma busca contínua por desenvolvimento e equilíbrio integral, promovendo um bem-estar individual e coletivo. A ciência da espiritualidade, assim, emerge como uma abordagem abrangente e integrada para alcançar uma vida plena e significativa, na qual o desenvolvimento espiritual, psíquico e físico se interconecta e se

complementa. Importante destacar que a vida objetiva não pode ser negligenciada, visto que a transformação interna da humanidade implica em agir no mundo para construir uma sociedade livre de exploração e de opressão física e mental (Sarkar, 2001).

2.5 ESPIRITUALIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: DEBATENDO SUA IMPORTÂNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL

A partir do momento em que compreendemos que a espiritualidade está muito além de questões religiosas, abrimos espaço para explorar os impactos de seus benefícios na vida social e no desenvolvimento integral dos indivíduos, reconhecendo sua importância para a formação humana no campo educacional. A discussão nem sempre é considerada importante exatamente pelo equívoco que cometemos ao associá-la a fatores religiosos.

Ao fazermos isso, perdemos a oportunidade de evoluirmos socialmente e intelectualmente, visto que os primeiros benefícios que a espiritualidade traz têm conexão profunda com a vida pessoal dos indivíduos, o que, automaticamente, impacta a vida social, expande-se ao coletivo. Dito isso, quais os benefícios da espiritualidade na vida pessoal?

Quando a espiritualidade é incorporada à vida das pessoas, ela possibilita aos sujeitos um maior conhecimento sobre si mesmos. Uma pessoa que se autoconhece sabe de seus limites, entende os motivos de determinados comportamentos e escolhas, compreende que algumas atitudes derivam de seu inconsciente pessoal, como lembranças reprimidas, que são as memórias empurradas para o fundo da mente, mas que, em determinados momentos, vêm à tona e influenciam a sua forma de relacionar-se; toma consciência de lembranças traumáticas do passado, entende que, em determinados momentos, os sentidos captam informações que não são percebidas pelo consciente, somente pelo inconsciente, mas que, de alguma forma, influenciam suas decisões e ações, e que ainda existem experiências que estão sendo amadurecidas no campo do inconsciente (Jung, 2015).

Geralmente, quando não adquirimos consciência de nossas atitudes, tendemos a agir sem refletir sobre os impactos de nossas ações na sociedade. Muitos acontecimentos de desordem social são fruto do inconsciente coletivo, isto é, de uma sociedade que se deixa conduzir por um geo-sentimento, sócio-sentimento e

pseudo-humanismo, sem buscar o autoconhecimento, atribuindo a culpa por seu comportamento a forças externas.

Com frequência, os discursos têm um viés religioso e, na realidade, surgem como um meio de aliviar a consciência humana da responsabilidade pelas desgraças sociais. Infelizmente, a religião acaba cumprindo esse papel esclarecedor, ou seja, busca esclarecer algo que nem mesmo ela é capaz de provar. Isso ocorre porque o ser humano ainda não conseguiu avançar significativamente no campo do autoconhecimento. Segundo Carl Jung:

Esta é a manifestação característica do arquétipo: uma espécie de força primordial se apodera da psique e a impele a transpor os limites do humano, dando origem aos excessos, a presunção (inflação!), a compulsão, a ilusão ou a comoção, tanto no bem como no mal. Aí está a razão por que os homens sempre precisaram dos demônios e nunca puderam prescindir dos deuses (Jung, 2015, p.48).

Nesse sentido, observamos que a espiritualidade, como dimensão humana, permite aos indivíduos se autoconhecerem e explorarem a própria psique, colaborando com a resolução das complexidades humanas. É evidente que, para alcançarmos avanços consideráveis na esfera social, precisamos progredir também na esfera pessoal. Uma pessoa que se autoconhece entenderá os cuidados necessários para si mesma e para a sociedade, relacionando-se com os demais seres com mais consciência de sua interconexão. Compreenderá a necessidade de respeitar os limites dos outros, promovendo, assim, uma sociedade mais empática, altruísta e verdadeiramente mais humana.

Jung afirma que, se ainda não vivemos em uma sociedade melhor, é porque nós mesmos não caminhamos nessa direção:

Temos motivos suficientes para admitir que o homem em geral tem uma profunda aversão ao conhecer alguma coisa a mais sobre si, e é aí que se encontra a verdadeira causa de não haver avanço e melhoramento interior, ao contrário do progresso exterior (Jung, 2015).

Se não evoluímos interiormente, como poderemos evoluir exteriormente? Podemos até afirmar a existência de uma falsa evolução humana, a partir da tecnologia, da praticidade de vida, da facilidade de comunicação e do prolongamento da vida, que são efeitos vivenciados pela globalização. Mas de que adianta evoluirmos exteriormente quando essa ação tem efeitos catastróficos para a vida do

planeta? Desde quando isso nos torna mais humanos? Ou mais evoluídos? Quando afirmamos estar evoluindo a partir desses aspectos, na realidade, estamos regredindo. Tudo aquilo no qual embasamos nossos discursos de evolução tem dizimado muitas vidas, tem aumentado a desigualdade, tem gerado mais fome, mais guerras e mais desentendimentos.

Ao visualizarmos toda a conjuntura, podemos compreender o poder da educação para a sociedade, pois, se adotarmos em nossos sistemas educacionais um modelo que valorize todas as dimensões dos seres humanos, ou seja, que foque em sua formação integral, seremos capazes de promover um mundo melhor. Infelizmente, muitos dos nossos sistemas educacionais estão restritos a preparar os indivíduos para o mercado do trabalho e, por consequência, não consideram a espiritualidade como algo importante a ser cultivado dentro dos espaços escolares. Por que negligenciamos tanto essa dimensão, sendo que o faz parte da realidade humana? É necessário reconhecer que, neste campo de discussão, estamos muito aquém das demais áreas que já compreendem os benefícios de não negligenciar essa dimensão.

Segundo Dorst (2015), tem aumentado o interesse pela dimensão espiritual na sociedade hoje. Naturalmente, as pessoas vêm buscando momentos de conexão consigo mesmas e com o transcendente por meio de práticas espirituais. Já há pesquisas abrangentes que abordam a importância da espiritualidade para saúde, as quais comprovam empiricamente os seguintes benefícios:

Redução dos estresses, diminuição de enfermidades cardíacas e circulatórias, fortalecimento da imunidade, redução de riscos de infarto, menor necessidade de medicamentos, internações mais raras em hospitais, amenizações de depressões, bem como prolongamento da vida (Dorst, 2015).

Se, para a saúde humana, a espiritualidade pode trazer tantos benefícios, é notável o quanto ela pode colaborar na educação para a expansão do conhecimento. Se vivenciássemos em nossas escolas a espiritualidade, sem dúvidas alcançaríamos grandes progressos. Mas quais progressos? Primeiramente, progresso no campo prático. Vamos simular: se uma escola promove momentos de espiritualidade com seus alunos, como práticas meditativas, contemplativas ou momentos reflexivos de diálogo, certamente essa escola teria alunos mais relaxados, mais conectados consigo mesmos e mais autoconfiantes.

Provavelmente, isso impactaria de forma positiva suas vidas, uma vez que tem ligação com qualidade de vida, e se expandiria em seu processo de aprendizagem. Além disso, uma escola que valorizasse a dimensão espiritual irradiaria espiritualidade pelos seus corredores, o que tornaria o ambiente escolar um espaço onde aqueles que ali compartilham suas vidas e histórias sintam-se bem, felizes e amados, o que, de forma direta, contribuiria para a promoção de relações saudáveis entre os estudantes, professores e demais colaboradores.

Ademais, a escola não negligenciaria debater com seus alunos os assuntos voltados a questões sociais, visando ao posicionamento crítico deles para que possam modificar sua realidade positivamente, respeitando todas as formas de vida. Diante disso, indaga-se: Como poderia um aluno que recebesse toda essa formação não impactar positivamente a sociedade? Embora sejamos seres fragmentados, certamente alguém com essa formação só poderia colaborar para a construção de uma sociedade melhor. Dorts (2015, p.31) afirma:

Quanto mais alguém se torna consciente de si mesmo mediante o autoconhecimento e o agir correspondente, tanto mais desaparece aquela camada do inconsciente pessoal acumulada sobre o inconsciente coletivo. Por essa via surge uma consciência que não está mais enredada no mundo mesquinho e pessoalmente sensível do Eu, mas que participa de um mundo mais amplo, do objeto. Essa consciência ampliada não é mais aquele emaranhado sensível e egoísta de desejos, temores, esperanças e ambições pessoais, que precisa ser compensado ou então também corrigido por tendências contrárias pessoais e inconscientes, mas é uma função relacional vinculada ao objeto, ao mundo, a qual transfere o indivíduo para dentro de uma comunhão incondicional, compromissiva e indissolúvel com o mundo.

É visível como a Espiritualidade tem muito a contribuir na formação humana, pois capacita os alunos a enfrentarem de forma equilibrada os desafios da vida. No entanto, é relevante destacar que quaisquer práticas espirituais inseridas no campo educacional precisam ser inclusivas, isto é, devem respeitar a diversidade de valores e a religiosidade dos alunos.

E qual relação podemos estabelecer entre espiritualidade e educação e o neo humanismo? Primeiramente, recordemos que o neo-humanismo, segundo Sarkar (2001), “é o humanismo explicado de uma nova forma”. Agora, recapitulemos que o humanismo foi um movimento cultural e intelectual que ocorreu durante o Renascimento europeu, nos séculos XIV e XVI, e esteve preocupado com o homem, buscando colocá-lo no centro das preocupações culturais e intelectuais (Abbagnano,

1990). Retomemos que a diferença entre a proposta do neo-humanismo e o humanismo está exatamente no fato de que:

O neo-humanismo abrange não apenas os seres humanos e as criaturas animadas como plantas e os animais, mas também todas as entidades inanimadas, pois a esfera do neo-humanismo se estende até a menor partícula da matéria subatômica (Sarkar, 2001, p. 107).

Sarkar afirma que o humanismo não foi o suficiente para humanizar os seres humanos, pois não estava voltado para a valorização do todo. Como pessoas que se dizem humanas podem afirmar que somente o homem tem direito a viver? Por que os outros seres não têm esse direito?

E é exatamente neste ponto de discussão que relacionamos a educação e a espiritualidade com a proposta de Sarkar, pois a espiritualidade na educação tem exatamente a função de humanizar, mas não na lógica do humanismo moderno, e sim na lógica do neo-humanismo. É estranho falar em humanizar aquilo que já consideramos humano. A questão é: nossos espaços escolares são verdadeiramente humanos e, de fato, têm proporcionado a formação de pessoas mais humanas? Nosso proceder, agir na sociedade, tem sido, de fato, humano? Nosso relacionamento com os diversos seres vivos, com a casa comum, tem sido verdadeiramente humano?

Segundo o dicionário de língua portuguesa, humanizar é “atribuir caráter humano”, “tornar humano”, “tornar tratável” educado, afável, bondoso. É fazer, adquirir hábitos ou virtudes visando melhorar e facilitar as relações humanas. Enquanto humanização é o “ato o efeito de humanizar” (Bueno, 2007). Perante a definição do dicionário da língua portuguesa, sem mencionar outras fontes, de fato nos questionamos se precisamos nos humanizar. Nós, seres humanos, temos pautado nossas relações pela boa educação, diálogo, compreensão, respeito e delicadeza em relação a tudo o que nos circunscreve?

Sem dúvida a educação tem a difícil missão de trabalhar o EU de cada indivíduo e, paralelamente, transpor a passagem para o NÓS. Isso exige formar o coração, alargar o coração, isto é, trabalhar a dimensão humana. É necessário se autoconhecer (eu) para, assim, agirmos na realidade de forma mais consciente (nós).

De acordo com Sarkar (2001, p. 110), “para alcançar a salvação é preciso conhecer a si mesmo, e ao conhecer a si mesmo, atinge-se a salvação”. É importante destacar que a noção de salvação defendida por Sarkar não está vinculada a questões dogmáticas. Sarkar refere-se ao estado de autorrealização ou autoconhecimento, considerando-o fundamental para uma compreensão mais profunda de si mesmo. Em nossos modelos educacionais é imperativo promover tanto o conhecimento quanto o autoconhecimento dos alunos. Segundo Sarkar (2001), o caminho para o conhecimento e o autoconhecimento ocorre em três movimentos:

O primeiro é projeção extra-interna, quer dizer, o objeto externo move-se para o âmbito interno da existência. O segundo tipo é a projeção intro-externa. Neste, o sentido surge do âmbito interno e é expresso no mundo físico. E o terceiro é o movimento da mente em direção ao espírito (Sarkar, 2001, p. 110).

A movimentação da mente humana desde o processamento de informações até a busca da compreensão espiritual interna conduz ao conhecimento, que é a capacidade de entender o mundo exterior. Já a compreensão profunda do seu interior é o autoconhecimento (Sarkar, 2001).

Sarkar (2001) sustenta a necessidade de que os seres humanos tenham um bom relacionamento com o mundo externo, o que ele denomina de ajustamento objetivo ou abordagem objetiva. Ele defende que devemos ter um sistema social bem estruturado que atenda às necessidades básicas humanas, como alimentação, vestimenta, moradia e tratamento médico. No entanto, enfatiza a importância do ajustamento subjetivo, buscando equilíbrio entre o ajustamento objetivo e subjetivo. Para Sarkar, a dedicação excessiva às necessidades materiais impede que alcancemos nosso potencial máximo.

O ajustamento subjetivo implica elevar a mente a um nível profundo de consciência, afastando-a das preocupações externas. Imaginemos uma sociedade estruturada a partir do neo-humanismo, em que exista um equilíbrio entre o ajustamento objetivo e subjetivo. Nesse cenário, todas as pessoas teriam acesso à educação, saúde, trabalho e recursos básicos, além de serem motivadas a práticas espirituais, dispondo de tempo para isso. Sem dúvida, tal sociedade alcançaria o equilíbrio e a evolução de seu potencial.

A educação neo-humanista preocupa-se com a formação integral, promovendo um ajustamento equilibrado entre o objetivo e o subjetivo da mente humana. Sarkar (2001, p. 132) argumenta que a mente humana e o conhecimento são conduzidos por duas dimensões: “a esfera psico-objetiva e a esfera objetivo-subjetiva”. A esfera psico-objetiva trata do desenvolvimento do intelecto e da mente, resultando na ampliação das células e fibras nervosas do cérebro. Refere-se ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e psicológicas, permitindo uma maior capacidade de resolução de problemas e a expansão da mente.

O crescimento físico e mental, segundo Sarkar, também facilita o progresso espiritual. A esfera espiritual objetivo-subjetiva envolve a elevação das faculdades mentais ao seu mais alto grau, promovendo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a incorporação de valores espirituais, como sabedoria, compaixão, altruísmo e empatia. Quando a mente se desenvolve dessa maneira, ela se torna mais receptiva e curiosa, o que facilita o progresso espiritual.

Com isso, Sarkar (2001) destaca que a dualidade das esferas do conhecimento psico-objetiva e espiritual objetivo-subjetiva ilustra a complexidade do desenvolvimento intelectual. Segundo ele, na esfera psico-objetiva, a intensificação das capacidades mentais resulta em alterações físicas no cérebro, indicando um futuro em que o progresso intelectual pode facilitar o desenvolvimento espiritual. Já na esfera espiritual a elevação das faculdades mentais ao seu ápice e sua consagração ao Supremo demonstram a sinergia entre conhecimento e espiritualidade.

Embora o avanço intelectual possa inicialmente parecer um entrave ao progresso espiritual devido à dispersão do foco, a eventual expansão completa do intelecto conduz à união com o macrocosmo, promovendo uma experiência de unidade com o Supremo. Assim, o desenvolvimento intelectual não apenas beneficia o indivíduo, mas também é imperativo para o progresso coletivo da sociedade. Em razão disso, Sarkar evidencia que é crucial que a sociedade encoraje o progresso intelectual, dado que contribui de forma significativa para o avanço espiritual e social.

Agora, se alguém diz que, na vida humana, o conhecimento tem pouco ou nenhum valor, não está cem por cento correto. No progresso espiritual, se o conhecimento ou o curso do conhecimento for uma subjetivação do mundo físico, então, neste caso o progresso será postergado (Sarkar, 2001, p. 132).

De acordo com Sarkar (2001), o conhecimento não deve ser limitado. Ele deve estar alinhado com a expansão da mente e o desenvolvimento de valores caros para a humanidade, e a Espiritualidade é fundamental nesse quesito. Porém, devemos tomar cuidado com a pseudoespiritualidade, que é quando a mente humana é bloqueada pelo dogmatismo que impede o ser humano de expandir-se intelectualmente. Dogma, aqui, são imposições que barram a possibilidade humana de discutir e questionar algo. São argumentos tidos como verdades indiscutíveis, porém com a ausência da intelectualidade da racionalização.

A pseudoespiritualidade afeta o movimento rítmico do mundo físico e não promove a causa do bem-estar humano (Sarkar, 2001), uma vez que ela se volta para os interesses de um único grupo e desvia o pensamento humano da coletividade.

Onde quer que haja dogma, o pensamento humano não poderá ser claro e, por falta de clareza no pensamento, não poderá haver também nenhum progresso psico-espiritual adequado. A pseudo-espiritualidade não pode promover a causa do bem-estar humano; a semente desse bem-estar não está nela. A semente do bem-estar não pode permanecer onde está a semente do dogma (Sarkar, 2001, p. 156).

Sarkar (2001) aponta que, para existir a liberação do intelecto, tão ansiado por todos, o ser humano precisa se libertar de todos os dogmas. Reforça que a verdadeira Espiritualidade é aquela que movimenta ao cuidado de todos, ou seja, ao bem-estar coletivo dos seres humanos e seres vivos, animados ou inanimados. E enfatiza:

A espiritualidade perfeita é o nosso objetivo e o neo-humanismo é a nossa abordagem. O que é neo-humanismo? O conjunto de todas as expressões naturais humanas, de todas as expressões da flora e de fauna; todos os movimentos dos sentimentos humanos e de toda a flora e da fauna na direção da espiritualidade perfeita. E essa espiritualidade perfeita não pode ser o culto, ela é o objetivo- é o desideratum, o ponto culminante de todos os movimentos. E qual é esse culto? O culto é o movimento do neo-humanismo. Quer dizer, o culto é o movimento de todas as expressões ou manifestações humanas - e não apenas das expressões ou manifestações humanas - mas de todas as expressões e manifestações de todos os seres vivos, incluindo a flora e a fauna. Este é o culto, isto é o neo-humanismo. Portanto, nossa abordagem, o nosso culto é o neo-humanismo, e o nosso objetivo é a espiritualidade perfeita. E essa abordagem Neo-humanística é um legado humano, é a graça da existência humana e fascínio da sociedade humana (Sarkar, 2001, p. 156).

Por fim, a teoria do neo-humanismo proposta por Sarkar realça questões espirituais como parte integrante da educação. Considera a importância de cultivar valores éticos, promover a compaixão, o bem-estar coletivo, fomenta uma mentalidade de cidadania planetária, o amor universal e conexões profundas com o eu interior e todo universo. Nesse viés, responsabiliza não apenas professores para esse cultivo, como também pais e sociedade como um todo.

Acerca da abordagem sobre o neo-humanismo aplicado à educação, concluímos que ela considera o ser humano em sua totalidade, englobando aspectos físicos, psíquicos, mentais, espirituais e culturais. Desperta uma consciência social e responsabilidade global quando tenciona o enfrentamento dos desafios sociais causados pelo capitalismo global, vislumbrando uma transformação das estruturas socioeconômicas globais em busca de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

CAPÍTULO 3

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO FRANCISCANA

Este capítulo direciona-se à apresentação da filosofia e educação franciscana, o que demanda uma exploração das origens históricas e principais características desta filosofia denominada “humanismo franciscano”. Com base nos princípios franciscanos de amor, fraternidade universal, respeito à casa comum (planeta) e convivência harmoniosa com todas as formas de vida, buscamos analisar se tais princípios teriam algo a oferecer para o panorama de educação atual e a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

Por conseguinte, propomos no presente capítulo examinar a pedagogia franciscana, explorando sua relevância e possibilidades para se pensar a formação integral do ser humano.

3.1 FRANCISCO DE ASSIS: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

A Filosofia Franciscana não se restringe a teorias escritas em documentos, livros e arquivos, mas, acima de tudo, é uma filosofia prática, enraizada integralmente na vida e nas experiências de Francisco de Assis. Portanto, o seu início não consistiu em querer estabelecer uma filosofia formal ou tratados elaborados. Ao contrário, desenvolveu-se organicamente no cotidiano de um homem comum que almejava uma comunidade global, na qual todos se reconhecessem como irmãos. Esse desejo emergiu das experiências ascéticas de Francisco de Assis e inspirou numerosos indivíduos de sua época a segui-lo, uma vez que desejavam viver uma vida aspirando aos valores humanos que transcendem o egoísmo, a indiferença e a exclusão.

Mesmo após oito séculos, Francisco continua a inspirar e despertar anseios por um mundo mais humano e fraterno. Desta forma, a filosofia franciscana escrita em livros e artigos é uma extensão da própria vida de Francisco. Em outras palavras, é impossível discuti-la sem destacar e mencionar este ser histórico que continua a inspirar tantas pessoas. Francisco foi um indivíduo notável, que desafiou as convenções de sua época ao abraçar a pobreza, a simplicidade e a compaixão como fundamentos da sua vida, inspirando uma nova forma de ser e viver no mundo.

Assim, antes de iniciarmos as narrativas que descrevem a vida de Francisco, é necessário contextualizar brevemente o cenário sócio-político-econômico-cultural-religioso em que ele viveu. Isso significa compreender as transformações significativas que ocorreram nas regiões italianas e no panorama cultural ocidental.

Francisco nasceu na Idade Média, um período marcado pelo sistema feudal, no qual a maioria da população vivia no campo e era subordinada aos senhores feudais, tanto para obter meios de subsistência quanto para segurança. A vida social era organizada em uma hierarquia, com vassalos trabalhando e vivendo na terra dos suseranos, os proprietários. As relações eram regidas por contratos que estabeleciam vínculos de dependência entre diferentes estratos sociais, formando uma rede de obrigações entre indivíduos. Na era feudal, a sociedade era definida pela estabilidade, cada pessoa tinha seu lugar social e geográfico fixo. O trabalho era regular e a economia girava em torno da terra (Fernandes, 2013).

Segundo Le Goff (2011), paralelamente a esse cenário, surgia o mundo do comércio e das cidades, e uma economia de mercado florescia com a livre circulação de pessoas, mercadorias e ideias entre países. Foi nesse contexto que Francisco nasceu: o comércio europeu despertava, impulsionado pelo desenvolvimento das estradas e da produção agrícola e artesanal. Feiras tornavam-se centros de negócios, conectando o Oriente e o Norte da Europa.

Não obstante a nova dinâmica comercial, a estrutura feudal exercia certo controle sobre o comércio, cobrando impostos e taxas dos comerciantes. Para escapar do controle, os habitantes das cidades organizavam-se em comunas, que eram baseadas na associação e na ajuda mútua. Inicialmente, o movimento visava o enriquecimento dos comerciantes, mas, eventualmente, levou à autonomia das comunas e ao surgimento de rivalidades entre elas. A diferença entre os dois sistemas é evidenciada pelo contraste entre a vida rural estática e a vida urbana dinâmica, entre a dependência da terra e a busca pelo lucro, entre a subordinação feudal e a associação comunitária.

Le Goff (2011) ressalta que uma das principais características da Idade Média foi o crescimento demográfico e mercantil, sobretudo no Norte e Centro da Itália, o que favoreceu o intenso movimento de urbanização, convertendo as cidades em centros comerciais, políticos e culturais. A moeda passou a ser meio de troca nas cidades, impulsionando o surgimento dos mercadores, que, eventualmente, se

estabeleceram como banqueiros. Esse contexto também colaborou para o florescimento do artesanato e o surgimento de uma classe assalariada.

Notamos, assim, que as cidades italianas no período medieval estavam intrinsecamente divididas em estratos sociais distintos: os Maiores, representados por poucas famílias abastadas, detinham não apenas o controle econômico, como também o poder político, sendo considerados modelos culturais de prosperidade. Em contrapartida, os Menores, categorizados hierarquicamente como operários, tecelões, pedreiros e outros profissionais ligados ao trabalho manual, além dos camponeses, compunham uma ampla base social que incluía os marginalizados, como leprosos, doentes e pobres desamparados (Le Goff, 1989).

Francisco de Assis, sujeito histórico desse período, como filho de um rico comerciante, estava imerso no ambiente da classe burguesa emergente, que aspirava à liberdade, via-se envolvida em um ciclo contraditório, no qual a ânsia pelo lucro e o acúmulo de riquezas replicavam as estruturas de poder e exclusão do sistema feudal. Além disso, a igreja, pilar fundamental da sociedade medieval, estava profundamente envolvida com o poder feudal, que, inúmeras vezes, em vez de priorizar os preceitos evangélicos, focava nos interesses temporais. Bispos e abades exerciam influência tanto no contexto religioso quanto político e, assim, distanciavam-se do *ethos* inicial do Cristianismo em vista de status e riqueza mundanos (Cunha, 2017).

Com relação à cultura medieval, era profundamente impregnada de simbolismo religioso e ideal cavaleiresco, refletindo uma busca por significado e heroísmo estilizado. Os símbolos permeavam todos os aspectos da vida cotidiana, desde a arquitetura eclesial até as formalidades políticas, destacando-se também na representação visual das ocupações e status sociais por meio do traje (Fernandes, 2013).

Outra grande transformação do período medieval apontada por Cunha (2017) foi a redescoberta da Antiguidade, especialmente do pensamento platônico, que trouxe uma nova visão sobre o homem, que se via como uma criatura com potencial para compreender o divino por meio do conhecimento das ideias. Esse idealismo influenciou o desenvolvimento do humanismo italiano nos séculos XV e XVI. Desta forma, as transformações da Idade Média não ocorreram somente no campo demográfico, mas também no campo intelectual.

A educação formal desse período foi fortemente influenciada pelo escolasticismo, que enfatizava a relação entre razão e fé, buscando a verdade tanto no âmbito individual quanto coletivo. Segundo Cunha (2017), esse período foi fortemente marcado pelo pensamento de Santo Agostinho, que fundamentou a fé cristã em princípios platônicos. De acordo com Costa e Pichler (2018), na realidade, a influência do pensamento platônico na filosofia de Agostinho parte do neoplatonismo, por meio do qual Agostinho passou a ter contato com as ideias de Platão.

O neoplatonismo foi cristianizado por Ambrosio, bispo de Milão e diretor espiritual de Agostinho, que, naquele período, era um grande estudioso e conhecedor do pensamento platônico. Dessa forma, Agostinho teve acesso a esse pensamento. Filósofo cristão, buscava um pensamento que se adequasse aos pensamentos cristãos que estavam em ascensão na época. Sendo assim, o pensamento platônico apontava possibilidades quando defendia a existência de um mundo extrafísico. Assim, tanto o Cristianismo quanto o pensamento de Platão sobre o reino das ideias defendiam e acreditavam em algo além da realidade material deste mundo.

Porém, Costa e Pichler (2018) afirmam que, apesar da aproximação entre o pensamento cristão, representado por Agostinho, e o pensamento platônico, representado por Platão, existiam grandes convergências entre as filosofias, e que as distinções eram de caráter metafísico. Enquanto Platão defendia a ideia de um universo modelado e eterno, Agostinho defendia a noção de que o mundo foi criado sem precisar de um substrato preexistente, que foi criado do nada por seu criador.

Não obstante essa vasta confluência de ideias entre Platão, o neoplatonismo e Agostinho, o bispo hiponense não será um neoplatônico. Isto porque a vertente do pensamento cristão herdada por Agostinho exige que distinções significativas sejam bem delimitadas. Essas distinções, por sua vez, são de caráter metafísico. Por isso, enquanto Platão trabalha com a ideia de universo modelado e eterno, Agostinho assumirá a noção de mundo criado e temporal (Costa; Pichler, 2018, p. 159).

Embora existam alguns distanciamentos, podemos afirmar que a influência do pensamento platônico na filosofia de Agostinho foi extremamente importante, pois colaborou para que ele se distanciasse do pensamento maniqueísta, centrado no materialismo. A partir do neoplatonismo, Agostinho percebeu que o mundo físico poderia partir de algo não físico e transcendental.

Ademais, a influência do neoplatonismo no pensamento de Agostinho abriu espaço para a transição de outras filosofias, entre elas a filosofia aristotélica, isto porque Plotino e Proco (pensadores do neoplatonismo) incorporaram elementos das obras de Aristóteles neste sistema filosófico, o que corroborou para a introdução do aristotelismo e a aceitação de outras filosofias (Costa; Pichler, 2018).

Com a introdução do aristotelismo nas universidades europeias no século XII, alterou-se o cenário filosófico, inaugurando uma nova era no pensamento ocidental, que colaborou para o surgimento de duas correntes filosóficas principais: uma influenciada por Platão e Agostinho, e outra que estabelecia a separação entre as ciências e a teologia. No entanto, a predominância do pensamento aristotélico provocou uma crise que levou à dissociação entre fé e razão, gerando conflitos entre filosofia, teologia e ciência.

Tomás de Aquino foi um dos expoentes dessa época, além de ser um dos principais expoentes do escolasticismo. De acordo com Gatt (2020), Aquino foi o principal responsável pela introdução do pensamento aristotélico no pensamento cristão, buscando conciliar e enfatizar a interconexão entre fé e razão. Ele acreditava que a razão humana levaria a uma compreensão melhor da fé divina, por isto adaptou as ideias aristotélicas da metafísica, ética e política à teologia cristã, criando uma síntese que colaborava para uma compreensão mais clara da doutrina cristã.

A obra de Tomás de Aquino de maior influência foi a "Summa Theologia", que teve um impacto significativo nas universidades europeias, cooperando para a transformação do cenário intelectual da época e a partir da qual as universidades passaram a adotar uma abordagem mais racional para os estudos teológicos e filosóficos (Gatt, 2020). No entanto, apesar da grande influência de Aquino no cenário acadêmico da época, ele enfrentou grande resistência, visto que alguns teólogos e filósofos viam a integração do pensamento pagão de Aristóteles com a teologia cristã como perigosa.

Além disso, a predominância do pensamento aristotélico, como já supracitado, provocou uma crise que gerou conflitos entre fé e razão, levando a debates profundos entre filósofos, cientistas e teólogos, o que evidencia o quanto foi desafiadora a integração de diferentes correntes filosóficas para o pensamento

da época, visto que a sociedade era fortemente influenciada pelo pensamento cristão .

Porém, Aquino, com sua perseverança, levou o reconhecimento de seu trabalho e, automaticamente, a harmonização entre fé e razão, o que cooperou para uma base duradoura para a educação, para a teologia ocidental e para o desenvolvimento intelectual da Idade Média.

À vista disso, é importante refletir sobre a influência do Cristianismo na sociedade ocidental da Idade Média. Le Goff (1989) sublinha que, nos séculos XI e XV, a Idade Média era profundamente influenciada pela religião cristã, que definia o modelo humano ideal com respaldo na teologia, considerada então a mais alta expressão da ciência religiosa. Conforme o autor, foi nesse contexto que a dissociação entre fé e razão a partir do pensamento aristotélico gerou uma crise significativa. Le Goff (1989) enfatiza que, até o século XIII, a descrença na existência de Deus era quase inexistente e que a sociedade medieval estava totalmente submersa pelo Cristianismo:

Numa época dominada e impregnada até as suas fibras mais íntimas pela religião, esse modelo era, evidentemente, definido pela religião e, acima de tudo, pela mais alta expressão da ciência religiosa: a teologia. Se havia um tipo humano a excluir do panorama do homem medieval era precisamente o do homem que não crê, o tipo a que, mais tarde, se chamará libertino, livre pensador, ateu. Pelo menos até o século XIII e mesmo até finais do período que analisamos, não se encontra nos textos senão um número insignificante de pessoas que negam a existência de Deus. E, na maior parte desses casos, pode perguntar-se se não se tratará de uma má leitura dos textos ou de extrapolações devidas a quem citou as palavras dos originais isolados, extrapolações nascidas de excessos verbais, fruto de um momento de raiva ou — para alguns intelectuais — de embriaguez conceptual. Se os homens da Idade Média repetiam frequentemente o verso do saltério — o livro onde aprendiam a ler — que diz «No seu íntimo, o louco diz: Deus não existe» (S. 13,1), essa citação só deveria ser entendida como uma daquelas expressões misteriosas e incompreensíveis próprias de um livro sagrado. Para os clérigos, era um cómodo ponto de partida — na medida em que é extraída das Escrituras — para enunciar as provas da existência de Deus. Mas o não crente, que se encontra entre os «outros» (o judeu, o infiel, o pagão) é tão raro e tão dúbio na Idade Média que nem sequer faz parte da galeria de marginais apresentada por Bronislaw Geremek (Le Goff, 1989, p. 10).

Essa concepção de Le Goff evidencia que o Cristianismo não foi apenas uma religião no período medieval, mas também um pilar da estrutura cultural e intelectual do Ocidente. A visão antropológica do homem, a relação entre fé e razão, moldaram a mentalidade e a cultura da época.

Dessa forma, percebemos que o ambiente cultural, político e religioso em que Francisco viveu foi marcado por significativas mudanças: o crescimento do comércio, a expansão da urbanização e a necessidade de uma classe burguesa, impulsionando para que surgissem novas dinâmicas sociais e econômicas, aumentando as desigualdades sociais entre aqueles que viviam no campo e os que viviam nas cidades (Goff, 2011).

Além disso, o cenário religioso, juntamente com a estrutura feudal, cooperava para a busca por lucro e poder. A redescoberta do pensamento antigo – aristotelismo e neoplatonismo – influenciou o desenvolvimento intelectual da época e, conseqüentemente, o contexto educacional e filosófico (Costa; Pichler 2018).

As contribuições de São Tomás de Aquino para o campo filosófico e teológico deste período foram significativas, haja vista que ele conseguiu criar uma base teórica que conciliava fé e razão em um período em que a introdução do pensamento aristotélico parecia gerar grandes conflitos, destacando-se, assim, como um período essencial para o avanço do conhecimento e para a formação de uma base intelectual que permanece até hoje (Gatt, 2020).

Ademais, as contradições religiosas da época em que se pregava o desprendimento dos bens materiais e a humildade como virtudes centrais, mas, por trás, religiosos, abades, bispos e padres acumulavam riquezas, propriedades, fez com que surgissem novas ordens religiosas, dentre elas os dominicanos (conhecidos como pregadores) e franciscanos (ordem de São Francisco), que emergiram como resposta à incoerência religiosa, denunciando-a e anunciando o evangelho da caridade (Gatt, 2020).

Assim, notamos que a visão de mundo de Francisco foi fortemente influenciada pelo contexto cultural, político e religioso de sua época. Sua jornada em direção a uma vida de simplicidade, a compaixão e o serviço desinteressado pelos mais necessitados, parte de sua interioridade, que também é uma resposta às inquietações de sua época.

Considerando o contexto histórico em que Francisco viveu, na próxima sessão, apresentaremos a vida de Francisco de Assis, com respaldo nas fontes franciscanas que concentram um acervo de hagiográficas e biográficas mais antigas dos primeiros seguidores de Francisco (Fassini; Menede Filho, 2004). Por meio de uma breve biografia de Francisco, será possível visualizar os

fundamentos da filosofia franciscana que emergiram a partir de sua própria existência.

3.1.1 Fundamentos da filosofia franciscana: vida e anseio de Francisco de Assis

Francisco nasceu em 1182, na Itália, na cidade de Assis, situada nos limites do vale de Espoleto. Filho de uma família cristã de ricos comerciantes, Pedro Bernardone e Pica Bernardone, ele recebeu de sua mãe, tão logo que nasceu, o nome de João Pedro Bernardone. Como o seu nascimento ocorreu quando seu pai havia viajado para França, a trabalhar nos negócios da família, ao retornar à casa após nascimento do menino, modificou seu nome para Francisco, em homenagem à França (francês, Francesco, Francisco).

De acordo com a legenda dos três companheiros (LTC)¹³ (Fassini; Menede Filho, 2004), Francisco, por pertencer a uma família abastada, cresceu tendo à sua disposição muitos privilégios materiais. Consumia desenfreadamente, excedia-se em múltiplas vestes, optando por acessórios e roupas mais caras que lhes convinha, gastava em jantares e jogos tudo o que podia ter e lucrar. Embora sua família o repreendesse, acabava por tolerar seus gastos desenfreados, visto que possuía grandes riquezas.

Quando adulto, assumiu a mesma profissão que os pais (comerciante), colaborando com os negócios da família. Embora fosse um gastador vaníssimo da riqueza mundana, era conhecido como um jovem alegre, muito cortês e atencioso com as pessoas à sua volta. Apesar de ser muito criticado em relação à sua postura liberalíssima nos gastos, Francisco nunca dizia uma palavra torpe a seus críticos e sempre os tratava com cortesia. Desta forma, ficou conhecido em sua cidade como um jovem com um grande futuro (Fassini; Menede Filho, 2004).

Segundo Besen (2001), aos 20 anos, quando Francisco servia como soldado em um conflito entre Assis e Perúgia, conhecido como guerra entre a

¹³ A Legenda dos Três Companheiros, abreviada como LTC, refere-se aos escritos que descrevem a vida e os ensinamentos de São Francisco de Assis, conforme testemunhados por três de seus companheiros próximos: Frei Leão, Frei Rufino e Frei Ângelo. Acredita-se que os registros foram escritos em 1246, aproximadamente 20 anos após a morte de Francisco. Seus companheiros viveram e compartilharam experiências com São Francisco e suas memórias colaboraram para compor a legenda que se tornou uma das principais fontes primárias sobre a vida de Francisco de Assis. Assim, as traduções mais recentes desses escritos, tanto inseridas nas fontes franciscanas como separadamente, continuam a ser amplamente estudadas e consultadas como importantes documentos históricos e religiosos (Fassini; Menede Filho, 2004).

nobreza e a burguesia, acabou sendo preso e usado como refém, junto com outros concidadãos. Adoeceu gravemente, contudo, mesmo em condições precárias, não deixou de ser um jovem cortês e alegre com seus companheiros de cárcere e até mesmo com os carcereiros, o que causou certo incômodo ou admiração por parte de alguns que questionavam como era possível alguém naquela condição ser tão cortês com aqueles que o mantinham em cativeiro. O período de cárcere durou um ano, até que seus pais pagaram por seu resgate.

Francisco, apesar de sua vasta riqueza, não provinha de linhagem nobre e, como tantos jovens de seu tempo, almejava alcançar status de grandeza para aumentar seus privilégios. Desejava tornar-se um cavaleiro, visto que, para a cultura da época, os jovens que retornavam triunfantes dos campos de batalha eram recompensados com consideráveis benefícios.

Diante da oportunidade de acompanhar um conde em uma batalha em Apúlia, Francisco prontamente candidatou-se e preparou-se para tal intento, com uma armadura adornada com luxuosas pedrarias. Ao partir para a batalha, deparou-se com um cavaleiro cuja armadura era significativamente inferior à sua. Movido por um sentimento de compaixão, Francisco decidiu substituir a sua luxuosa indumentária pela do outro cavaleiro, um gesto simples, mas que evidencia, mesmo antes de sua posterior conversão, seus valores intrínsecos de empatia, compaixão e solidariedade.

Ainda que sua vida fosse marcada pela materialidade e pelo desfrute excessivo dos recursos ao seu redor, Francisco armazenava dentro de si valores que ele mesmo não percebia, devido ao estilo de vida que levava. Esses valores tornaram-se evidentes mais tarde, a partir de um novo modo de autopercepção no mundo, passando a compor os elementos centrais de sua filosofia (Fassini; Menede Filho, 2004, p. 1B)¹⁴.

Apesar dos esforços de Francisco em se preparar para o campo de batalha e, assim, ascender à posição de nobre cavaleiro, ele abandonou este objetivo

¹⁴ 1B- Refere-se à Legenda Maior de São Francisco, segundo Boaventura (teólogo e líder franciscano do século XIII), escrita aproximadamente em 1263. Ela foi apresentada e aprovada no capítulo geral de Pisa, juntamente com a Legenda 2 B (Legenda Menor). As duas obras foram designadas como as únicas fontes oficiais sobre a vida de São Francisco pela Ordem Franciscana, com o decreto de que todas as outras fontes deveriam ser destruídas. Essa decisão resultou na predominância das obras de Boaventura na representação e compreensão da vida de São Francisco até o século XVIII. Assim, as legendas escritas por Boaventura tornaram-se referências fundamentais para a compreensão da espiritualidade franciscana e da vida do santo (Fassini; Menede Filho, 2004).

enquanto se dirigia à Apúlia. Após refletir no caminho e com a saúde frágil, reconheceu que a verdadeira grandeza de um homem não pode ser alcançada à custa da vida de outros. A guerra, as armas e as inúmeras mortes geradas nas batalhas não se alinhavam com sua integridade (Fassini; Menede Filho, 1B, 2004).

Ao retornar a Assis, Francisco estava mudado. Embora ostentasse riquezas, aos poucos isso deixou fazer sentido em seu interior. Ele passou a apreciar o silêncio, a realizar práticas meditativas em lugares retirados, começou a reflexionar sobre suas ações no mundo e seus impactos, e resolveu mudar. Em vista disso, adquiriu uma sensibilidade interna que o levava a perceber tudo à sua volta com muito mais compreensão, o que o fazia refletir sobre a realidade externa e, sobretudo, o mundo ao seu redor (Larrañaga, 1986).

Uma doença que assombrava o contexto medieval era a lepra, considerada incurável de acordo com os conhecimentos médicos da época. Culturalmente, as pessoas costumavam excluir e segregar os acometidos por essa chaga, escondendo-se em discursos vazios e simplistas de que as pessoas que se encontravam nessa condição estavam pagando por seus erros. Assim, naturalizava-se a ideia de que fossem postos de lado e abandonados sem nenhum respaldo e dignidade, tratados como seres desprezíveis e, para tanto, deveriam andar com vestes rasgadas e com um sino, para, assim, avisar quando estivessem passando a fim de que as pessoas ditas como “saudáveis” pudessem desviar o caminho, evitando contato com os doentes e a contaminação. A doença é transmitida via contato físico, e os recursos da época não eram suficientes para evitar a proliferação da lepra.

Francisco, antes de romper com a realidade de sua época, assim como muitos, a naturalizava, sequer a percebia. Após o movimento interno por meio do qual passou a refletir sobre sua realidade, enxergou o que não via, percebeu o que não percebia, sentiu compaixão pelo sofrimento e pelas injustiças à sua volta (Fassini; Menede Filho, 2004, 2 C).¹⁵.

¹⁵ 2C- Refere-se à Segunda vida de São Francisco, segundo Tomás de Celano - Segundo as fontes Franciscanas, Tomás de Celano escreveu três livros sobre a vida de Francisco de Assis, sendo este o segundo livro. Os três livros foram escritos aproximadamente em 1228, por ordem do Papa Gregório, a fim de comemorar os 18 anos da de Vida religiosa de Francisco (1206-1224), a estigmatização e morte (1224-1226) (Fassini; Menede Filho, 2004).

Certo dia, retirado em seus pensamentos, deparou-se com um leproso. Diferentemente do que lhe era imposto culturalmente, isto é, de que deveria fugir, desviar, Francisco aproximou-se dele e, movido por um sentimento de empatia, beijou aquele homem que era tido como indigno de qualquer afeto, proximidade e cuidado (Fassini; Menede Filho, 2004, 2C). Francisco resgatou a humanidade daquele sujeito, que já não se considerava humano, com um simples beijo. Francisco tencionou as estruturas de poder de sua época (igreja, clero e governo), que normalizavam tais feitos ou que nada faziam por esses seres humanos.

Para ele, isolar alguém por problemas de saúde, apesar de uma realidade incurável, era inaceitável. Todos aceitavam em silêncio, mesmo se soubessem que um de seus parentes poderia ser acometido por tal doença... Por que não amparavam essas pessoas? Apesar de não terem condições de cura, eram seres humanos que, assim como os demais, deveriam ter o direito de encerrar suas vidas com dignidade, respaldados diante de suas dores.

Certamente, essas foram muitas das perguntas que Francisco fez em seu interior, e, diante disto, rompeu radicalmente com a realidade que o tencionava e o levava a naturalizar tantas injustiças sociais de sua época, quando as estruturas sociais e econômicas do período medieval, fortemente influenciadas pelo crescimento demográfico e econômico, manifestavam-se em uma burguesia emergente, que incentivava o consumo e a ostentação de riquezas, sem refletir sobre os danos causados à vida das pessoas e do planeta (Le Goff, 2011)¹⁶.

Francisco, observando a crescente desigualdade e a injustiça que permeavam sua realidade, foi impelido a buscar uma vida que contrastasse radicalmente com as normas de seu tempo. Ele percebeu como a sociedade, ao justificar a pobreza e as doenças para manter seus próprios status sociais,

¹⁶ De acordo com Le Goff (2011), desde o ano 1000, a Europa vivenciava um aumento populacional tanto rural quanto urbano, que reflete no desenvolvimento econômico e social, gerando transformações profundas na sociedade, como a formação de novas cidades que se tornaram centros econômicos, políticos e culturais. Segundo ele, o crescimento das cidades fez com que surgissem a comercialização de diferentes artesanatos, como roupas, ferramentais, móveis etc., ocasionando múltiplas divisões do trabalho, que dependia cada vez mais do uso da moeda. No entanto, estas mudanças também resultaram em desigualdades significativas. A riqueza acumulada por mercadores e cambistas contrastava com a condição dos trabalhadores urbanos, muitas vezes sem defesa contra a exploração econômica. Assim, cidade medieval era um cenário de profundas contradições. O novo poder dos cidadãos ou burgueses, que conquistavam liberdades e privilégios, coexistia com a exploração crescente dos camponeses e a intensificação das tensões sociais. Francisco de Assis nasceu nesse contexto tumultuado, em 1181, quando a sociedade estava institucionalizando-se após um período de crescimento anárquico.

perpetuava um ciclo de exploração e sofrimento. Essa percepção levou Francisco a abdicar de todos os seus bens e a rejeitar a estrutura de poder dominante.

Por conseguinte, com um gesto de total desligamento, em praça pública, Francisco renunciou a tudo que o tencionava, entregando a seu pai todo o dinheiro que dele recebera e até mesmo a própria vestimenta luxuosa que cobria seu corpo:

Senhor, não só quero restituir-lhe com espírito alegre o dinheiro, que é de suas coisas, mas também, as vestes. E entrando no quarto do bispo, despiu todas as suas vestes e, pondo sobre elas o dinheiro, saiu nu diante do Bispo, do pai e dos presentes e disse: ouvi todos e entendi-me. Até agora chamei Pedro de Bernardone meu pai, mas porque me propus servir a Deus, devolvo-lhe o dinheiro, por cuja a causa estava perturbada, e todas as vestes que obtive com seus bens, querendo sem demora dizer: Pai nosso que estás nos Céus, não pai Pedro de Bernardone (Fassini; Menede Filho, 2004, LTC 20, 1b-4, p.629).

A partir daquele dia, Francisco adotou um estilo de vida simples, mergulhando profundamente em sua própria existência. Desvinculou-se da tirania implacável das posses materiais, das ideologias dominantes e absorventes e da consciência moldada pelas múltiplas dependências habituais. Passou a frequentar e a servir a comunidade de leprosos, especialmente aqueles que se encontravam em seus momentos finais, oferecendo conforto e dignidade, prestando serviço aos mais pobres, compartilhando tudo o que possuía, sem nenhum apego material. É crucial salientar que essa transformação na vida de Francisco não foi resultado de desilusão, desencanto ou pessimismo, mas, sim, do encontro consigo mesmo e com os outros (Besen, 2001).

Em um encontro interno, Francisco passou a refletir sobre os impactos de suas ações no mundo e na realidade ao seu redor, desenvolvendo uma sensibilidade tão profunda que o dotou de uma atitude profética, denunciando, mesmo sem usar palavras, mas por meio de gestos concretos, as diversas injustiças sociais, atos de exclusão e desigualdades sociais. Ele percebeu que o sistema econômico estava interessado apenas nas pessoas como consumidores e no dinheiro como se fosse um deus. Assim, com seu estilo de vida, desafiou a supremacia de um grupo em detrimento de outros, o enriquecimento ilícito e a corrupção degradante de sua época.

Um aspecto relevante da vida de Francisco é a sua consideração como um reformador pela sua própria religião - a Igreja Católica. Apesar de pertencer a

uma determinada religião, Francisco não se calou diante dos erros de sua igreja, desafiando certas práticas e valores, denunciando a corrupção do clero, que buscava uma vida de privilégios e luxos excessivos. No silêncio de seus gestos concretos, Francisco ensinou à sua religião uma vida de renúncias, em que os bens materiais deveriam ser colocados à disposição de todos, partilhados de forma igual, oferecidos especialmente aos mais pobres e doentes.

Desta forma, defendia uma vida de simplicidade e pobreza evangélica¹⁷, a contribuir com uma reforma interna na Igreja, porque influenciou tanto o clero como os leigos a repensarem suas atitudes em relação aos princípios de caridade e serviço aos necessitados, suscitando uma nova compreensão dos valores e da vida cristã (Larrañaga, 1986).

Em suas interações, Francisco promovia a paz como principal mensagem que desejava difundir a todos os que encontrava em seu caminho, independentemente de raça, cor, religião ou status social. Saudava a todos com a frase “paz e bem”, que não só indicava sua disponibilidade interior como também sua visão de mundo e seu desejo de compartilhar essa visão com todos. Para Francisco, a paz não simbolizava apenas a ausência de guerras, mas um estado de harmonia e equilíbrio entre os seres humanos, a natureza e o ser divino; a verdadeira paz seria possível a partir do amor, da compaixão, do respeito ou, mais precisamente, como ele menciona em seus escritos (RNB)¹⁸, a partir de

¹⁷ A pobreza evangélica de Francisco de Assis, apesar de ser moldada pelo contexto histórico de sua época, como um meio de combater a corrupção dentro da Igreja Católica, também era vista por ele como princípio Universal, isto porque Francisco defendia não apenas uma vida de renúncia voltada ao serviço desinteressado pelos mais pobres, mas também uma pobreza espiritual que perpassa pelo “crescimento da identidade do que se busca ser” (Harada, 2016, p. 314). Assim, a pobreza não é vista como uma carência material ou uma condição social desfavorável, nem tão pouco como uma mera virtude que leva à santidade. A pobreza é um estado vigoroso do ser, uma riqueza suprema da identidade pessoal. “O homem se despoja de tudo, do seu saber, do seu poder, do seu querer, agir para saborear, poder, querer e agir na fluência da Vida. Recupera assim numa base muito mais rica o humano” (Harada, 2009a, p. 66). Assim, a pobreza franciscana vai muito além da ausência de bens materiais, é uma abertura para viver de maneira mais autêntica e plena, reconectando-se com a essência da vida e da humanidade, o despojamento tem a ver com a busca por riqueza interior que transcende qualquer posse material ou realização pessoal. Ademais, a pobreza defendida por São Francisco passa pela dimensão da escolha, Francisco escolhe ser pobre para servir a Deus. Assim, “a pobreza não é o fim, ela é o meio de libertação, estratégia para não precisar oprimir o outro” (Rodrigues, 2020).

¹⁸ RNB significa Regra não bulada e se refere a escritos do próprio Francisco deixados para a Ordem Franciscana, por ele fundada, a fim de orientar os frades a viver uma vida de acordo com os ensinamentos do evangelho, isto é, dos ensinamentos de Cristo. Esses escritos são considerados fontes primárias, que estão consolidados em uma única fonte chamada Fontes Franciscanas, que reúne diversas obras primárias do início da Ordem Franciscana, entre elas os escritos de Francisco e de seus interlocutores, que são seus primeiros seguidores e demais estudiosos e Teólogos da Ordem (Fassini; Menede Filho, 2004).

diversas dimensões, quais sejam: paz interior, paz entre as pessoas, paz com a natureza e paz com Deus (Merino, 1999).

Para Francisco, a paz interior é a base para a paz exterior e, para alcançá-la, faz-se necessário o cultivo de práticas espirituais como meditação, oração e contemplação. Tais práticas colaboram para o autoconhecimento, o desenvolvimento da concentração e, simultaneamente, geram uma sensação intensa de contentamento consigo mesmo, o que leva o ser humano a uma profunda paz interior, que exala exteriormente (Merino, 1999).

A respeito da paz entre as pessoas, Francisco buscava superar divisões e conflitos, visando sempre à unidade na diversidade (Merino, 1999). Um exemplo nítido dessa constância em Francisco pode ser relatado a partir de uma viagem que ele fez para o Egito, em 1219, no período da Quinta cruzada¹⁹. Com vistas encontrar-se com o sultão muçulmano Al-Malik al-Kamil, buscava a possibilidade de diálogo entre as religiões que travavam um conflito entre si em vista de um pedaço de terra, o que, para ambos, tinha significados religiosos.

Francisco não estava preocupado em reconquistar Jerusalém, então sob o domínio dos mulçumanos, como era o objetivo de sua religião quando travou essa disputa. Ao contrário, tencionando a hierarquia de sua igreja, que travou uma guerra usando o nome de Deus e, ao mesmo tempo, testemunhando com suas ações, Francisco ensinava aos seus e a todos que o diálogo é o caminho para o entendimento mútuo e que ambas as religiões poderiam coexistir, apesar de suas diferenças, por meio do respeito.

No encontro com o sultão, Francisco deixou um legado inspirador de compaixão e respeito em relação aos outros, independentemente de sua fé ou origem, visto que não buscou converter o sultão ao Cristianismo, mas, sim, compartilhar seus princípios de amor, fraternidade e reconciliação. Dessa forma, o simples gesto de Francisco intensificou as relações e interações diplomáticas entre as culturas cristãs e islâmicas (Fassini; Menede Filho, 2004, 1B).

Com relação à paz com a natureza, Francisco via todos os seres vivos como irmãos e irmãs, defendendo o meio ambiente e propagando a harmonia

¹⁹ Período no qual a cristandade europeia, nas pessoas de suas autoridades, Papa Inocêncio III e Papa Honório III, travou uma guerra com os muçulmanos do Sultanato Aiúbida do Egito, a fim de recuperar a Terra Santa do domínio muçulmano. Isso porque a Terra incluía lugares sagrados para o Cristianismo, Judaísmo e Islamismo e havia sido conquistada pelos muçulmanos no século VII.

entre os seres humanos e as demais formas de vida. Ele entendia que havia uma interconexão entre ambos, já que, para ele, as demais formas de vida eram expressões vivas do amor do criador (divindade) pela humanidade. Francisco acreditava que cada ser vivo tinha seu valor intrínseco e, por isso, alertava contra desperdícios e abusos dos recursos naturais. Seu amor, cuidado e respeito com todas as formas de vida era tão profundo e abrangente que manifestava não só um sentimento pessoal, mas sua essência interior e compreensão da realidade ao seu redor (Merino, 1999).

A manifestação de amor, carinho e cuidado direcionada a tudo à sua volta é corroborada em um de seus escritos, o “Cântico do Irmão Sol”:

Altíssimo, onipotente, bom Senhor,
Teus são os louvores, a glória e a honra e toda a benção.
Só a ti, Altíssimo, eles convêm,
e homem algum é digno de te mencionar.
Louvado sejas, meu senhor,
com todas as tuas criaturas,
Especialmente, com o senhor irmão sol,
o qual é dia, e por ele nos alumias.
E ele é belo e radiante com grande esplendor,
de ti, Altíssimo, é sinal.
Louvado sejas, meu Senhor,
pela irmã lua e as estrelas,
que no céu formaste claras preciosas e belas.
Louvado sejas, meu Senhor,
pelo irmão vento, pelo ar e pelas nuvens,
pelo sereno e todo o tempo,
pelo qual tuas criaturas dás sustento.
Louvado sejas, meu senhor,
pela irmã água, que é mui útil e humilde e preciosa e casta.
Louvado sejas, meu Senhor,
pelo irmão fogo, pelo qual iluminas a noite.
E ele é belo e jucundo e robusto e forte.
Louvado sejas, meu senhor,
pela nossa irmã a mãe terra,
que nos sustenta e governa, e
produz frutos diversos e coloridas flores e ervas [...]
(Fassini; Menede Filho, 2004, p. 125- CIS, 24, 1-14).

Assim, um dos legados mais marcantes que Francisco deixou para a humanidade é o reconhecimento da interconexão entre os seres humanos e os demais seres vivos, de que cada molécula do nosso ser está, de alguma forma, conectada a um todo, ao qual chamamos de cosmo. Isso nos torna irmãos. E, se somos todos irmãos, devemos nos comportar como uma grande família que acolhe, protege, respeita, convive e compartilha a existência.

Assim afirma Merino (1999) sobre o Cântico do Irmão Sol:

Francisco conseguiu o difícil ideal de deslocar o eu, como centro de gravidade e de referência, e de colocar em seu lugar outros centros referenciais aos quais, em todo momento remetia e com os quais sempre contava. As diversas esferas de relação humana não eram para ele puras estruturas formais e categorias, mas dimensões vividas, queridas e compartilhadas que entravam em jogo permanente com sua pessoa e com sua vida, como demonstrou nos momentos decisivos de sua vida e nos gestos, atitudes e episódios mais existenciais. No Cântico das criaturas, encontramos sintetizada sua atitude diante de Deus, diante do mundo, diante do homem e diante do tempo, através da visão da morte. Este Cântico evoca um mundo de presenças, todas elas distintas, mas todas elas necessárias e interessantes, diferenciadas e respeitadas, cantadas e amadas (Merino, 1999, p. 216).

De acordo com Merino (1999), o olhar de Francisco sobre as coisas era livre de cobiça e de todo desejo de posse e de domínio. Por isso, Francisco tratava as coisas com imensa simpatia e cordialidade. Não se colocava acima dos seres, das coisas e dos animais, mas perto deles, junto com eles, em companhia deles, pois compreendia que sua própria vida era um dom tão gratuito como o dom da criação inteira à qual se une afetiva e fraternalmente.

Dois anos após o processo de conversão de Francisco, devido a seus gestos de compaixão junto aos doentes, leprosos, pobres, bem como todas as formas de vida, e também devido à sua conduta, que, mesmo sem articular muitas palavras, denunciava tantas injustiças e desigualdades, atraiu a atenção de muitos que, inspirados pela força de seu testemunho, desejaram adotar o mesmo estilo de vida e comprometer-se com a realidade ao seu redor. Foi assim que emergiu a Ordem Franciscana, composta por frades conhecidos como irmãos menores, seguidos, posteriormente, pelas irmãs Clarissas e por outros grupos inspirados pelos gestos de Francisco.

Assim, Francisco, que não tinha a intenção de estabelecer um movimento ou qualquer outra iniciativa do gênero, apenas aspirava a viver uma vida simples e alinhada com seus princípios internos, ao mesmo tempo em que servia aos mais necessitados. No entanto, acabou sentindo a necessidade de reformular uma regra de vida, a pedido de seus seguidores, que desejavam compartilhar seus ideais, aspirações e visão de mundo, buscando vivenciar as mesmas experiências que ele experimentava em sua própria existência.

Com a organização da ordem Franciscana, ou da Família Franciscana, como preferem ser chamados seus seguidores, surgiram numerosos estudiosos do Franciscanismo, muitos dos quais são irmãos e irmãs pertencentes a esta

comunidade. Da mesma forma, intelectuais que se dedicam a compartilhar o legado deixado por Francisco, na busca de transmitir ao mundo paz, simplicidade, humildade, compaixão, empatia, serviço, cuidado e harmonia com a casa comum.

Francisco e os estudiosos do Franciscanismo aspiram deixar uma mensagem inspiradora ao mundo sobre como é possível viver relações fraternas baseadas em justiça e solidariedade, contribuindo para a construção de um mundo mais justo, pacífico e sustentável. No próximo tópico, visamos explorar a filosofia Franciscana a partir dos escritos primários de Francisco e de seus interlocutores.

3.2 O HUMANISMO FRANCISCANO

A filosofia franciscana é frequentemente referida como humanismo franciscano, destacando-se por sua ênfase na dignidade intrínseca de cada ser humano e na interconexão de toda a criação. Essa abordagem valoriza a experiência individual, a compaixão e o serviço desinteressado aos outros como caminho para a compreensão espiritual. Assim, uma das características principais desta filosofia é a sua visão holística da existência, à medida que reconhece a importância da harmonia entre o homem, a natureza e o divino. De acordo com Merino (1999, p.47):

O humanismo Franciscano, apesar de partir de uma profunda experiência religiosa, procura descobrir qual o valor ôntico do homem, o seu significado no mundo, as suas relações com os outros, com a natureza, com Deus, com a história e com a cultura, procura descobrir como é necessário entender a vida na sua tarefa trabalhosa e na sua expressão lúdica.

Nessa perspectiva, o humanismo franciscano preocupa-se em desvelar o valor essencial do ser humano, partindo dos aspectos práticos da vida, tanto na dimensão metafísica quanto transcendental, pois reconhece a vida como um tecido complexo de experiências que transcende a mera existência física (Merino, 1999). Portanto, o pensamento franciscano não é meramente uma teoria desvinculada da prática, mas, sim, uma expressão intelectual sistematizada de uma atitude comportamental profundamente enraizada na experiência vivida.

O franciscano é uma pessoa que se aceita a si mesma. E no fato psicológico e metafísico de aceitar-se e de dizer sim a seu eu, abre-se às suas próprias possibilidades pessoais e se dispõe a indefinidos encontros com o não-eu. O encontro sincero e verdadeiro com alguém é condição imprescindível para um encontro fecundo com os outros, com o outro e com o Outro. Só a pessoa que conhece suas possibilidades e reconhece suas limitações pode estar disponível ao serviço de uma missão que reclama e, às vezes, o transcende (Merino, 1999, p. 116).

Ao afirmar que o pensamento franciscano busca compreender o valor essencial do ser humano, é fundamental ter claro que o franciscanismo, diferentemente da metafísica aristotélica²⁰, reconhece que o ser humano não é uma entidade fechada em si mesma nem mero produto de suas relações externas, mas sim um ser em constante construção, cuja identidade e significado emergem das interações dinâmicas com o ambiente e com os outros.

Assim, a compreensão de pessoa humana na dinâmica da filosofia franciscana parte da ideia de que ela é essencialmente relacional, ou seja, não reduzida a uma essência fixa. Por isso, a filosofia franciscana rejeita tanto o essencialismo quanto o relativismo, enfatizando que o ser humano tem a capacidade de moldar-se ativamente por meio das relações e interações que cultiva ao longo da existência (Rodrigues, 2020). Segundo Merino, isso implica reconhecer tanto a própria dependência quanto a dimensão metafísica da existência.

A pessoa humana, na perspectiva franciscana, tem grande sentido da dependência e das proporções metafísicas. Não esquece que é um *ens ab alio*, do qual depende, como tampouco esquece que é um *ens ad aliud* e *ad alterum*, com quem se relaciona existencialmente. Tampouco esquece que a pessoa é *ad se*, que se pertence a si mesma e que não pode dissolver-se nem se hipotecar em nenhum dos focos referenciais. Ao franciscano não agradam por temperamento nem a identificação ontológica e panteísta, nem a confusão psicológica e antropológica. Ele tem uma intuição especial para viver sua vida *em dirigir-se* par ser para e estar *com*. O franciscano sente-se em tensão por superar-se incessantemente, pois nunca se acha acabado. É um peregrino que confraterniza com tudo o que o acompanha em sua viagem existencial, mas, ao mesmo tempo, está em atitude de despedida de dependência e de freios que aparecem em seu itinerário. Necessita do encontro com o outro, com a natureza, com a comunidade e com Deus, porque, através dessa relação pessoal, se humaniza, humaniza os outros e humaniza o mundo (Merino, 1999, p. 116).

²⁰ A metafísica aristotélica se concentra na essência dos seres e em suas relações fundamentais com a realidade. Aristóteles destacava a inclinação natural do homem para a vida em sociedade e para o pensamento lógico, que, segundo ele, moldam a identidade humana e determinam sua existência. Na metafísica aristotélica a categorização dos seres com base em suas essências facilitava a compreensão da realidade, permeando diferentes áreas do conhecimento (Rodrigues, 2020).

Outro aspecto relevante a salientar é que o humanismo franciscano, ao buscar revelar o valor essencial do ser humano, não visa colocá-lo como superior aos demais seres, mas enfatizar que, como ser relacional, o homem deve compreender suas responsabilidades para com todos os seres existentes.

Segundo Merino (1999), para Francisco, todas as criaturas foram criadas por Deus, o que demanda uma atitude de cuidado e afeto para com elas. Essa postura não se trata de um sentimentalismo romântico e inconsistente, mas de uma visão profunda da realidade, na qual Francisco não via os recursos ao seu redor como propriedade, mas estabelecia uma relação de convivência, reconhecendo que todos os seres, animados e inanimados, fazem parte de uma fraternidade global. Um dos primeiros biógrafos franciscanos relata a relação de Francisco com a natureza da seguinte forma:

Enchia-se muitas vezes de uma admirável e inefável alegria, quando olhava o sol, quando via a lua, quando contemplava as estrelas e o firmamento... inflamava-se em excessivo amor até para com os vermezinhos... Recolhia-os do caminho, escondendo-os em um lugar seguro, para que não fossem esmagados pelas pisadas dos transeuntes.... Quanta alegria julgas que a beleza das flores lhe trazia, quando ele via a delicadeza da forma e sentia o suave perfume delas?... E quando encontrava grande quantidade de flores, de tal modo lhes pregava a as convidava ao louvor do senhor, como se elas fossem dotadas de razão. Assim também, com sinceríssima pureza, admoestava ao amor divino e exortava a generoso louvor os trigais e vinhas, pedras e bosques e todas as coisas belas dos campos, as nascentes das fontes e todo o verde dos jardins, a terra e o fogo, o ar e o vento. Enfim, chamava todas as criaturas com o nome de irmãs, e de maneira eminente e não experimentada por outros, percebia com agudez as coisas ocultas do coração (Fassini; Menede Filho, 2004, p. 239-1Cel 80, 4. 6-8; 81, 1.3-4).

Como mencionado anteriormente, o humanismo franciscano não é apenas uma teoria abstrata, mas uma forma de viver e se relacionar com o mundo. Ele nos desafia a reconsiderar nossa relação com o mundo e nos convida a adotar uma postura diária de valorização da vida e da diversidade, com atitudes mais compassivas, empáticas e sustentáveis. Segundo Rodrigues (2020, p.44), "o pensamento Franciscano é um olhar para além do que está dado, do que está estabelecido, é quase como uma saudade do que podemos ser para muito além daquilo que já tenhamos sido".

Portanto, percebemos que o olhar franciscano nos confronta com questões profundas sobre nossa responsabilidade para com o outro, o mundo e as

próximas gerações. Isso nos leva a questionar o que podemos fazer individual e coletivamente para promover uma sociedade mais fraterna, justa e solidária, implicando não apenas mudanças em nossa forma de agir, mas também em nossas estruturas sociais, econômicas e políticas.

O franciscanismo convida a humanidade a trabalhar por um futuro no qual a vida seja valorizada em todas as suas formas, em que a diversidade seja celebrada como fonte de riqueza, e a fraternidade seja o princípio orientador das relações humanas. Por isso, o humanismo franciscano não se limita a uma versão única do homem e do universo, reconhecendo e valorizando a diversidade e a complexidade da existência. Enfatiza a multiplicidade de experiências, perspectivas e potenciais que caracterizam a condição humana e o mundo que habitamos. Sobre isso, afirma Merino (1999, p.165):

O franciscanismo não é só um modo peculiar de se relacionar com Deus e de interpretar a relação de Deus com o homem e com o mundo; é, além disso, um modo de viver e de interpretar as relações do homem com o homem e com a natureza. O modo como tratar os demais cria um estilo, e este estilo espelha uma maneira singular que se manifesta no gesto, na saudação, no trato normal e com todos os momentos do estar junto com o outro, de viver com o outro e de ser para o outro. Francisco soube imprimir em sua família o grande respeito para com o outro e uma certa amabilidade peculiar que faz do franciscano o indiscutível irmão universal [...]

Merino (1999) destaca que o franciscanismo é apresentado como um ethos, uma disposição fundamental que influencia e orienta toda a vida de quem o adota. Essa forma de viver é caracterizada por princípios como o respeito mútuo, que implica em reconhecer e valorizar a dignidade e os direitos de todos, independentemente de origem, cultura ou religião; a amabilidade, que se refere ao modo de agir e se relacionar com os outros, marcada pela gentileza; a compaixão e empatia, colaborando com o bem-estar do outro; e, por fim, a fraternidade universal, que se refere à ideia de que todos os seres humanos e demais criaturas são irmãos, exigindo que busquemos viver em união.

Segundo Betim e Kihara (2022, p. 7), a fraternidade universal nada mais é do que a concretização dos outros dois princípios, em que " as pessoas aprendem através da alteridade o reconhecimento do valor humano em cada um, a estar a serviço e a cuidar". Eles afirmam que a fraternidade franciscana vai além da mera coexistência pacífica entre os indivíduos, sendo um convite a

transcender o egoísmo e buscar o bem comum, a fim de construir um mundo mais justo, humano e ético.

Assim, o franciscanismo não está restrito a uma única visão; o olhar franciscano é amplo e comprometido com o bem comum. É como um guia para uma vida ética, moralmente preocupada com a construção de relações harmoniosas e justas em todos os aspectos da existência.

Rodrigues (2020) afirma que a perspectiva do franciscanismo sobre a pessoa humana, baseada na noção de relação, abre espaço para considerarmos a vida como uma oportunidade constante de libertação, autodeterminação e reflexão sobre as barreiras que nos transformam em objetos e prejudicam nossos relacionamentos. Com isso, a filosofia franciscana nos tenciona sobre a necessidade do autoconhecimento como um caminho para o reconhecimento da própria identidade e para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e autênticas. A capacidade de nos autoconhecer possibilita a libertação do homem de amarras que geram sentimentos de inferioridade ou superioridade, responsáveis por relações de segregação e exclusão tão presentes em nossa sociedade atual:

O autoconhecimento é a fórmula que nos livra de nos sentirmos superiores a tudo e a todos e, tampouco, inferiores a tudo e a todos. Nada é mais complicado, nas relações interpessoais, do que alguém se sentir superior ou inferior aos demais. Além de ser uma visão que não se justifica, essa convicção cria muitas barreiras de comunicação e de convivência. Tanto para não oprimirmos os outros quanto para não aceitarmos a opressão; autoconhecer-se é a condição primeira para uma vida autêntica (Rodrigues, 2020, p.47).

Assim, podemos afirmar que o legado de Francisco de Assis desafia o tempo presente, pois parte de uma vivência concreta com implicações teóricas e práticas, visando à libertação das limitações que impedem o ser humano de alcançar seu potencial. Assim, Rodrigues (2020) afirma que a filosofia franciscana é um convite para:

Expandir o nosso ser, lapidar nossas qualidades mais profundas e romper com os mecanismos psicológicos, sociais, econômicos, filosóficos e políticos ideológicos, que nos afastam de nossa verdadeira natureza e que nos estimulam, muitas vezes, a construirmos muros em vez de pontes nas relações pessoais, interpessoais e sociais (Rodrigues, 2020, p. 51).

Nessa perspectiva, percebemos o quanto a educação tem um papel fundamental na formação de sujeitos que se autoconheçam. Assim, esta abordagem ressoa de forma significativa no contexto educacional, uma vez que desempenha um papel crucial na promoção de valores como compreensão mútua, empatia e respeito às diferenças, elementos cruciais para a construção de relações sólidas e inclusivas.

Dessa forma, na seção a seguir, apresentaremos a pedagogia franciscana e a integração dos ensinamentos franciscanos no cerne do processo educativo. Essa integração não se limita à transmissão de conhecimentos acadêmicos, ao cultivar uma mentalidade de abertura, diálogo e cooperação, o que permite que os sujeitos desempenhem um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa, na qual as pontes são preferíveis aos muros, com foco na formação integral do ser humano.

3.3 EDUCAÇÃO FRANCISCANA: PEDAGOGIA DA FRATERNIDADE

A pedagogia franciscana tem como principal característica a ênfase na formação integral do indivíduo, ultrapassando o mero acúmulo de conhecimentos acadêmicos, na busca do equilíbrio entre a mente, o corpo e o espírito, a fim de desenvolver nos alunos a consciência ética e a compreensão profunda do mundo à sua volta. De acordo com Machado e Lopes (2021), uma das principais características da pedagogia franciscana é a ênfase na participação do imaginário e na evocação de todo o aparato psíquico dos indivíduos.

A formação em nossos centros educativos é integral, quer dizer, compreende o homem em sua totalidade. Esta visão permite ao ser humano desenvolver, de um modo harmonioso “seus dotes físicos, psíquicos, morais e intelectuais, e inserir-se ativamente na vida social e comunitária, tanto em seus aspectos teóricos ou intelectuais como práticos ou experienciais”.

A educação integral empenha-se em superar qualquer exagero ou polarização que possa surgir entre os distintos modelos formativos. É importante, por isso, que a educação toque ao menos os quatro centros vitais da pessoa: o coração (liberdade e decisões), a mente (o saber), as mãos (a ação) e os pés (a realidade em que se vive). Em todos eles se inter-relacionam e se auto implicam as dimensões: corporal, psicológica, existencial e espiritual, de cuja maturação depende o futuro educativo da pessoa (OFM, 2009, p. 35).

Segundo Zavalloni (1999), o fundamento da pedagogia franciscana é o humanismo franciscano, isto porque leva em conta a totalidade humana, a partir de uma formação integral que foca tanto nos aspectos individuais como no social e dimensão espiritual.

A formação humanista franciscana não se contenta em apenas transmitir conhecimento, mas pretende ser uma educação que faça a diferença pela coragem e criatividade, vivenciando alguns valores fundamentais de São Francisco de Assis, como a fraternidade, a amizade, a solidariedade, a coragem (Pereira, 2018, p. 42).

De tal modo, a pedagogia franciscana baseia-se na ideia de que o amor é a força motriz por trás de todo processo educativo, pois não foca apenas no ensino de teorias e conceitos, mas também na ação, isto é, na prática do amor no dia a dia. Isto requer a promoção de valores como empatia, solidariedade e respeito mútuo, valores estes essenciais para a convivência harmoniosa entre as pessoas.

A pedagogia franciscana, que podemos qualificar apropriadamente como pedagogia da fraternidade, prossegue, segundo uma dialética que continuamente se renova, a difícil conciliação do divino com o humano, iniciada por Francisco, sistematizada pelos mestres franciscanos, que têm como característica o pensamento de ação, isto é, o amor (Zavalloni, 1999, p. 39).

Diante disso, é evidente que o coração do ensino na pedagogia franciscana reside na fraternidade. Este conceito é concebido como um ambiente de interação pautado em laços de solidariedade e consideração mútua, todos fundamentais para o processo educativo. A fraternidade é encarada como o espaço privilegiado no qual os valores cruciais para a convivência humana são cultivados e fomentados, englobando não apenas o encontro entre as pessoas, mas também a habilidade de acolher o próximo por meio do diálogo e do respeito à diversidade de ideias, culturas e identidades.

A fraternidade é o lugar propício e vital da educação. Ao seu redor giram os valores do encontro, da acolhida, do diálogo, do respeito à diversidade, da igualdade fundamental, da corresponsabilidade, da familiaridade, da confiança, da alegria, do otimismo, da paz e do perdão (OFM, 2009, p. 25).

Neste ponto, fazemos “brotar” os seguintes questionamentos: refletir sobre fraternidade na educação é significativo e importante? Alguns dirão que não, já

que, para estes, falar de fraternidade no contexto acadêmico, educacional, soa como não científico ou somente como um discurso “bonitinho”. Mas, será mesmo que refletir sobre esse assunto não seria relevante para educação? Seria uma perda de tempo? Isso leva a refletir sobre o que é ciência, pois, se considerarmos a importância da ciência como um avanço para a humanidade, é fundamental ressaltar que o avanço deve estar sempre alinhado com o bem-estar de todos.

A ciência, portanto, deve estar a serviço do ser humano, e não o contrário. Caso contrário, corre-se o risco de perder a liberdade, tornando-nos escravos de nossas próprias criações. De acordo com Betim e Pinto (2022) a verdadeira liberdade da humanidade está intrinsecamente ligada ao respeito e à valorização de tudo que nos rodeia, que o avanço da ciência deve estar intrinsecamente ligado à ética e à moral e afirmam que o bem comum deve ser o guia principal de todas as nossas ações, inclusive no campo científico.

Nesse sentido, compreendemos que pensar em uma educação que promova a fraternidade não é apenas uma questão de idealismo ou retórica vazia, mas, sim, uma necessidade urgente em um mundo onde as consequências das ações humanas têm impactos cada vez mais profundos e duradouros. Por meio de uma educação que valorize a fraternidade, podemos cultivar indivíduos conscientes de seu papel na construção de um mundo mais justo, ético e sustentável (Betim; Pinto, 2022).

Nas diretrizes gerais para a educação franciscana, é possível visualizar cinco linhas de ações no ambiente educacional, visando à promoção da fraternidade:

- a) Promover as atividades educativas que ajudem a superar qualquer forma de exclusão por razões intelectuais, religiosas, econômicas, sociais, físicas ou culturais;
- b) Educar no modo franciscano de enfrentar e resolver os conflitos: o diálogo, a não-violência ativa, a reconciliação e o perdão;
- c) Fomentar o espírito de justiça, de solidariedade, de sobriedade e de serviço recíproco como condições indispensáveis para construir a paz;
- d) Favorecer estratégias que ajudem a descobrir as causas críticas da situação atual do mundo social, político, econômico e religioso;
- e) Educar no uso crítico e adequado dos meios de comunicação de tal maneira que estejam a serviço do crescimento humano (OFM, 2009, p. 27).

A partir dessas cinco linhas de ações e do que foi supracitado, notamos que pensar em uma pedagogia fraterna, que valoriza o respeito à dignidade e à diversidade, e as interações entre os indivíduos, incentivando a colaboração e o apoio mútuo, é promover uma abordagem científica, pois coloca-se o bem comum em primeiro lugar.

Quando se reconhece a dignidade intrínseca a cada ser humano, o espaço educacional colabora com a formação de pessoas mais conscientes de si mesmas, capazes de analisar o mundo ao seu redor, compreendendo as implicações dos conhecimentos científicos, humanísticos, artísticos e econômicos em suas vidas e na sociedade como um todo. Isso inclui não somente a capacidade de interpretar a realidade, mas também de agir sobre ela de forma construtiva, buscando transformações positivas (Betim; Pinto, 2022).

A educação a partir do ponto de vista franciscano não considera o estudante como um simples receptor de conhecimentos que o professor transmite nem tampouco como um objeto da ação formativa, mas como um sujeito ativo de sua própria formação e aprendizagem. Esta atitude o leva a partir do específico, do universo cultural e social dos jovens. Uma atitude que permite descobrir as implicações e as consequências que têm os conhecimentos científicos, humanísticos, artísticos e econômicos tanto neles e na vida de seus semelhantes como no entorno natural no qual estão aplicados. Uma educação, portanto, que ensine a ler e a escrever a realidade, a interpretá-la e a agir sobre ela, com um espírito crítico-construtivo. Uma educação, além do mais, que questione se os centros educativos estão ou não servindo a esta sociedade e, de maneira especial, aos mais pobres em seus aspectos culturais, sociais, familiares, religiosos e econômicos (OFM, 2009, p. 18).

Na pedagogia franciscana, o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, é reconhecido como um sujeito ativo em sua própria formação. Em vez de simplesmente receber conhecimento do professor ou ser moldado passivamente pela ação educativa, o estudante é encorajado a se envolver ativamente na construção do seu conhecimento. O diálogo interdisciplinar e o aprendizado experiencial são incentivados, a fim de que os estudantes se envolvam ativamente com os problemas do mundo e procurem soluções baseadas na compaixão e na justiça social.

Percebemos aqui o quanto a figura do educador é importante no processo educativo. Na pedagogia franciscana, o professor é visto como alguém que está continuamente ao lado dos alunos, tanto no aspecto acadêmico quanto auxiliando

em suas necessidades pessoais, o que significa que o educador colabora para o seu crescimento.

Isso se concretiza não apenas como estudantes, mas também como cidadãos responsáveis e pessoas íntegras. Isto implica o compromisso de cultivar valores éticos, morais e sociais, além de promover o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos. Logo, o professor é visto como um guia e facilitador do processo de aprendizagem, cujo principal objetivo é ajudar os alunos a alcançar seu pleno potencial como seres humanos e contribuir positivamente para a sociedade (Pereira, 2018). Outra característica do professor franciscano, segundo Pereira (2018), é que ele precisa ser animado e acolhedor:

Animar, entusiasmar, nasce da característica de ser humano no acolhimento, de identificar-se com o aluno nas diversas situações existenciais. Possa o aluno descobrir um letreiro luminoso, bem fraterno, no coração de seu professor: Entrada Franca, um professor que diz sempre: Coragem! Confie! Vamos em frente! (Pereira, 2018, p. 26).

Diante do exposto, verificamos que a figura do professor franciscano vai além do ato de simplesmente transmitir conhecimento. O professor que acolhe e anima seus alunos tem consciência de sua responsabilidade como um educador que colabora, além da aprendizagem dos seus alunos, com o desenvolvimento humano. Assim, quando o professor adota uma postura acolhedora, ele cria um ambiente propício para o crescimento intelectual e emocional dos alunos. O singelo ato de receber os estudantes de “braços abertos”, encorajando-os a persistir diante das dificuldades e apoiando-os em seu trajeto educacional contribui significativamente para a construção de uma relação de confiança mútua.

Desta forma, o ato de acolhimento do professor transcende a mera transmissão de conteúdo e se manifesta como a capacidade de inspirar e motivar os alunos a se encorajarem ativamente no processo de aprendizagem, além de fortalecer os laços de fraternidade e solidariedade dentro do espaço escolar. Isso contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, já que eles são encorajados a enfrentar os desafios da vida com coragem e determinação.

Segundo Bernardi (1996, p.7), “A pedagogia franciscana busca, fundamentalmente, ajudar o ser humano na construção de seu projeto pessoal”. Esta afirmação reforça a preocupação intrínseca da pedagogia franciscana com a

formação integral do indivíduo, que se caracteriza por uma abordagem holística, transcendendo a mera transmissão de conteúdos, como anteriormente mencionado.

Além disso, ela não se restringe à mera aquisição de habilidades e competências, embora reconheça a importância desses elementos no crescimento e desenvolvimento humanos. A pedagogia franciscana compreende que a verdadeira educação vai além de aspectos pragmáticos, ao desempenhar um papel crucial na construção do projeto de vida e realização pessoal do educando.

De acordo com as diretrizes gerais da educação franciscana (OFM, 2009, p. 33), “a ação educativa plasma-se, então, só quando ajuda a pessoa a tomar consciência de seu próprio ser e a realizar seu projeto de vida com seus próprios recursos ou potencialidades”. Neste sentido, a eficácia e a completude da formação educacional são avaliadas não apenas pela transmissão de conhecimentos e habilidades práticas, mas também pelo cultivo de valores morais e transcendentais. Como enfatiza Pereira (2018),

[...] a educação deve atingir o ser humano integralmente desde a formação dos conteúdos e técnicas como também nos valores morais e transcendentais, como seres que não vivem apenas no plano material, mas também no plano espiritual.

Um aspecto distintivo da pedagogia franciscana enfatizado por Zavalloni (1999) é sua ênfase na educação para a liberdade. Ele argumenta que o processo de formação da personalidade completa do indivíduo naturalmente conduz à conquista da liberdade. Para Zavalloni (1999), se o propósito da educação não for cultivar nos estudantes o discernimento e o uso responsável da liberdade, então não valeria sequer a pena falar de educação. Ele reforça essa visão à luz das ações e exemplos de Francisco de Assis:

Francisco queria educar os seus seguidores para um senso tão vivo de liberdade a ponto de obrigá-los paradoxalmente a agir sempre como lhes parecesse melhor. Ele, porém, não se limita a fazer o elogio da liberdade interior, mas ensina também através de quais disposições um homem pode consegui-la e conservá-la (Zavalloni, 1999, p. 88).

Dessa forma, é possível compreender a pedagogia franciscana como uma abordagem que não valoriza apenas a liberdade individual, mas também a

responsabilidade ética que acompanha essa liberdade. Ao defender a formação integral do ser humano, a pedagogia franciscana não foca apenas no desenvolvimento intelectual, mas também na consciência moral e ética de seus alunos.

Portanto, a ética é um elemento central para a pedagogia franciscana, pois não se limita a uma teorização abstrata. Ela manifesta-se por meio das práxis, isto é, dos gestos concretos e reflexivos no contexto escolar, nos quais os estudantes são capacitados a exercer seu discernimento e agir de forma responsável em busca do bem comum.

Nesse sentido, ao pensar em uma pedagogia ética sustentada pelo franciscanismo, é importante considerar a interseção entre liberdade e responsabilidade ética como pilares fundamentais do processo educacional. Por meio desta abordagem, notamos a possibilidade de uma formação que não foque apenas na formação de indivíduos intelectualmente competentes, mas também ética e moralmente responsáveis, capazes de contribuir positivamente para a construção de uma sociedade mais justa e solidária (Pereira, 2018).

Tendo em vista que a ética permeia toda a abordagem da pedagogia franciscana, o compromisso com a ecologia e o respeito à natureza também se fazem presentes nessa abordagem. Assim como Francisco de Assis defendia uma comunidade global, na qual todos estamos conectados, a educação franciscana está intrinsecamente ligada à visão de Francisco de que o mundo não é apenas um espaço físico para a existência humana, mas um espaço para a existência das demais vidas, que são expressão concreta do criador.

Logo, a pedagogia franciscana rejeita a concepção mercantilista e exploratória dos recursos naturais e contaminação industrial, buscando, assim, promover uma relação harmoniosa e sustentável com a casa comum²¹. Nas diretrizes gerais para a educação franciscana, é possível visualizar as principais linhas de ações que ela procura despertar em seus alunos, a partir da ação educativa:

- a) Desenvolver a capacidade de contemplar a criação a partir da ótica dos valores cristãos e franciscanos.

²¹ Termo amplamente utilizado no pensamento franciscano e na encíclica *Laudato Si'* do Papa Francisco (2015), para designar o planeta como lar compartilhado por toda a criação.

- b) Conhecer e enfrentar os grandes problemas provocados pela contaminação e pelas diversas formas de destruição da natureza;
- c) Oferecer uma educação ambiental em vista a desenvolver uma consciência de proteção e conservação do meio ambiente com os seguintes critérios: humanista, científico e transcendente;
- d) Promover a formação de uma cultura sustentada nas relações de justiça e solidariedade do homem com o meio ambiente;
- e) Estimular a investigação de um modelo sócio-econômico alternativo baseado na proposta de uma economia solidária;
- f) Promover uma forma de vida que seja mais responsável no uso e no consumo dos recursos naturais;
- g) Difundir, em colaboração com as autoridades civis e religiosas competentes, a normatividade vigente sobre o impacto social no meio ambiente e vice-versa (OFM, 2009, p. 23-24).

Portanto, ao assumir um compromisso com a ecologia, a pedagogia franciscana capacita seus alunos a serem ativos e conscientes de suas responsabilidades em relação ao meio ambiente e às demais formas de vida. Ao desenvolver uma capacidade de contemplar e entender a natureza, enfrentar os desafios ambientais e promover uma cultura de justiça e solidariedade, a pedagogia franciscana prepara os alunos para compreenderem os complexos problemas ambientais e para agirem de forma proativa na busca por soluções sustentáveis.

Essa educação ambiental vai além da mera conscientização ecológica, à medida que busca instigar nos alunos uma verdadeira transformação de valores e comportamentos, fundamentada no respeito e na responsabilidade para com o meio ambiente e todas as formas de vida que compõem o planeta.

A pedagogia franciscana, na busca por despertar nos alunos um estilo de vida mais responsável e solidário, não apenas oferece uma educação para o presente, como também lança as bases para um futuro mais sustentável para as futuras gerações. Ao promover uma conexão profunda com a natureza e com todas as formas de vida, a educação franciscana inspira esperança de um mundo onde exista harmonia entre os seres humanos e demais formas de vida.

Em suma, a pedagogia franciscana destaca-se por sua abordagem holística na formação do indivíduo, visando não apenas promover o conhecimento acadêmico, mas também o equilíbrio entre mente, corpo e espírito. A fraternidade é um pilar central, cultivando-se valores como solidariedade, respeito mútuo e diálogo, essenciais para uma convivência harmoniosa.

A partir da ênfase na liberdade e responsabilidade ética, busca capacitar os alunos a agir de forma responsável, com vistas ao bem comum, além de reforçar o compromisso com a ecologia e o respeito à natureza.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO GLOBAL: DIRETRIZES INTERNACIONAIS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS FRANCISCANAS E NEO-HUMANISTAS

O objetivo deste capítulo é apresentar as experiências das escolas Franciscanas e Neo-humanistas, analisando como esses modelos pedagógicos contribuem para Educação Integral. Iniciaremos com uma análise de documentos da UNESCO para compreender como a educação integral tem sido discutida no cenário global e como o tema se conecta com a educação franciscana e neo-humanista. Essa abordagem se justifica pela necessidade de ancorar as análises empíricas em um contexto mais amplo, que enfatize a relevância global da educação integral e suas conexões com questões contemporâneas, como sustentabilidade, equidade, justiça social e interculturalidade.

A partir dessa contextualização, apresentaremos as experiências em escolas franciscanas e neo-humanistas, analisando como esses modelos pedagógicos contribuem para Educação Integral. Aqui, o capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, são apresentadas as experiências práticas nas escolas que aplicaram os princípios neo-humanistas e, posteriormente, nas escolas franciscanas. Na segunda, será analisado como esses modelos pedagógicos contribuem para a educação integral.

Acreditamos que a estrutura apresentada permitirá não apenas ampliar a compreensão sobre as implicações práticas das perspectivas estudadas, mas também situá-las em uma perspectiva global, reforçando sua relevância e potencial transformador na construção de uma educação mais humana.

4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO INTERNACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS DA UNESCO.

A UNESCO tem desempenhado um papel central na formulação de uma educação integral. No entanto, há muitas críticas de diversos pesquisadores da educação que questionam a influência de organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, na formulação das suas diretrizes. Nesse sentido, esses estudiosos argumentam que, apesar de um discurso crítico, há pouco compromisso

para transformar a realidade, visto que não tensionam as raízes estruturais da desigualdade.

Diante das críticas, é fundamental compreender como a UNESCO articula a educação integral em seus documentos oficiais e de que maneira essas diretrizes dialogam, ou não, com a educação franciscana e neo-humanista. No entanto, a finalidade aqui é dialogar criticamente com os referidos documentos para reforçar a relevância do tema no cenário mundial e local sobre a educação integral, com ênfase na perspectiva da educação franciscana e neo-humanista.

Os documentos da UNESCO evidenciam uma preocupação com a formação integral do ser humano, por meio do crescente empenho para pensar práticas pedagógicas que transcendam a mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Diante disso, percebemos a relevância deste trabalho para a educação, pois pensar em uma educação que se volte para a totalidade humana é um tema emergente. Emergente, primeiramente, devido à crescente conscientização sobre a complexidade do desenvolvimento humano, como já mencionado nos capítulos anteriores, e devido às limitações dos modelos educacionais tradicionais.

Uma abordagem holística que integre razão e intuição surge como alternativa para enfrentar os desafios globais e promover transformações sociais, ambientais e econômicas. Além disso, propicia uma visão mais ampla da vida, favorecendo o crescimento emocional, social, ético e espiritual.

O documento da UNESCO intitulado “Decolonizing Global Citizenship Education” (2015) aborda uma importante reflexão sobre a prática da educação para a cidadania global e chama a atenção para a necessidade de descolonizar os sistemas de conhecimento e as relações de aprendizagem. Questiona as bases da educação e oferece perspectivas críticas e alternativas em busca de uma prática educacional mais justa e inclusiva, voltada para os desafios atuais.

Uma das críticas evidentes no documento é ao eurocentrismo e ao universalismo, em que se questiona a tendência de construir a educação para a cidadania global a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que ignora outras formas de conhecimento e experiências. O documento ressalta que, em vez da imposição de uma visão universalista de cidadania, deveria se propor uma abordagem mais plural e dialógica, que reconheça a diversidade de perspectivas. Destaca, ainda, que as categorias que atualmente moldam os discursos sobre cidadania global são

construídas e exportadas pelo Ocidente, o que marginaliza as ideias do Sul (Abdi; Shultz; Pillay, 2015)

À luz deste documento, entendemos que a educação neo-humanista e a franciscana confluem nessa perspectiva de pensar uma educação plural, que reconheça a diversidade e as diferentes experiências culturais, religiosas e sociais. Apesar de uma partir de um contexto oriental e a outra de um contexto ocidental, suas abordagens ultrapassam barreiras culturais, religiosas e sociais ao proporem o amor e a fraternidade universal, que, como já mencionado nos capítulos anteriores, não têm ligação alguma com o universalismo que visa hegemonização. Nessa seara, o propósito está voltado para uma ética que visa à interconexão entre todos os seres e uma relação de respeito, livre de exploração e opressão, promovendo uma convivência fraterna com todos.

Ambas as abordagens reconhecem a importância de valorizar as diferentes culturas e visões de mundo; diante disso, propõem uma educação intercultural que reconheça a dignidade do outro por meio da apreciação da diversidade. Ademais, tanto o neo-humanismo quanto o franciscanismo se opõem a sentimentos de superioridade e exclusão.

Assim, embora este documento não se concentre diretamente em discutir educação e espiritualidade ou educação integral, ele se preocupa em abordar como a construção da identidade e da subjetividade tem sido considerada um produto da sociedade, sendo moldada por relações de poder e conhecimento. Além disso, desafia a visão ocidental do *self* (construção do "eu"), apresentando visões interculturais para enfatizar a interdependência dessa construção com todas as formas de existência.

Um exemplo é a inclusão da visão budista e do *Ubuntu*, uma filosofia africana, que constituem duas ontologias que veem os seres humanos como inerentemente interconectados, desafiando o individualismo ocidental e promovendo a ideia de que a formação integral deve buscar o desenvolvimento de uma consciência de responsabilidade para com os outros.

Ubuntu é uma abreviação de um provérbio isiXhosa do sul da África. Ele deriva da expressão *Umntu ngumntu ngabantu*, que significa "uma pessoa é uma pessoa por meio de sua relação com os outros". O Ubuntu é reconhecido como a filosofia africana de humanismo, ligando o indivíduo ao coletivo por meio da irmandade. Ele faz uma contribuição fundamental para os modos indígenas de conhecer e ser. Com ênfases

históricas variadas e (re)contextualizações ao longo do tempo e lugar, é considerado uma forma espiritual de ser no contexto sociopolítico mais amplo do sul da África. Essa abordagem não é apenas uma expressão de uma filosofia espiritual em seu sentido teológico e teórico, mas também uma expressão do cotidiano. Nesse sentido, é uma forma de conhecimento que promove uma jornada para se tornar humano (Swanson, 2015, p. 34, tradução nossa).²²

Nesse sentido, ao destacar a importância da interconexão e da compaixão, o documento critica a dicotomia entre razão e emoção, que caracteriza muitos modelos educacionais. Convoca à necessidade de autorreflexão, para examinar nossas próprias cumplicidades com sistemas de opressão e injustiça, considerando esse exame de consciência como um meio crucial para qualquer esforço de descolonização e para se pensar uma formação integral que não perpetue desigualdades. A espiritualidade, nesse contexto, não será mais vista como algo separado do cotidiano ou da prática educativa, nem como um mero complemento à educação, mas como uma dimensão essencial da formação integral e da formação de cidadãos globais conscientes e engajados (Abdi; Shultz; Pillay, 2015).

O documento “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, elaborado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação e instituído pela UNESCO em 2019, também aborda temas que se conectam com a formação integral. Embora não utilize de forma explícita o termo “educação e espiritualidade”, discute princípios que se relacionam com a dimensão espiritual. A UNESCO (2022) chama a atenção para a importância de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos e que considere todas as dimensões do ser: sociais, emocionais e éticas.

Diante disso, percebemos que a visão holística da educação tem muito a contribuir para se pensar uma formação integral. Por meio do relatório, é proposto à educação um novo olhar, voltado para valores como respeito à vida, dignidade humana, justiça social, cuidado, reciprocidade, solidariedade, respeito e valorização

²² Ubuntu is short for an isiXhosa proverb in Southern Africa. It comes from the phrase, *Umuntu ngumuntu ngabantu*, a person is a person through their relationship to others. Ubuntu is recognized as the African philosophy of humanism, linking the individual to the collective through *brotherhood* or *sisterhood*. It makes a fundamental contribution to indigenous *ways of knowing and being*. With differing historical emphasis and (re)contextualization over time and place, it is considered a spiritual way of being in the broader socio-political context of Southern Africa. This approach is not only an expression of a spiritual philosophy in its theological and theoretical sense, but as an expression of the quotidian. In this sense, it is a way of knowing that fosters a journey towards *becoming human* (Swanson, 2015, p. 34).

da diversidade, valores entendidos como essenciais para o desenvolvimento moral e ético.

Essa percepção vai ao encontro da abordagem neo-humanista e franciscana apresentada nos capítulos anteriores, que enfatizam a importância da construção de valores que contribuem para a formação de uma sociedade que respeite a vida em suas diferentes expressões e a dignidade humana:

Construiremos um novo contrato social para a educação por meio de milhões de atos individuais e coletivos: atos de coragem, liderança, resistência, criatividade e cuidado. Um novo contrato social deve superar a discriminação, a marginalização e a exclusão. Devemos nos dedicar para garantir a igualdade de gênero e os direitos de todos, independentemente de raça, etnia, religião, deficiência, orientação sexual, idade ou status de cidadania. É necessário um compromisso maciço de diálogo social, de pensar e agir em conjunto (UNESCO, 2022, p. 15).

De acordo com a UNESCO (2022), a educação deve conectar os indivíduos com o mundo e uns com os outros. Essa conexão pode ser vista como um meio de fomentar um senso de interconectividade. A educação, nesse sentido, exerce um papel fundamental ao promover uma consciência ecológica nos indivíduos, redefinindo a relação entre educação e o planeta.

O relatório critica visões de gestão ambiental que colocam os seres humanos como guardiões da natureza, em vez de parte integrante deste meio. Krenak (2020), como já mencionado anteriormente, partindo de uma perspectiva da cosmologia indígena, reforça essa visão de que tudo é natureza — nós, humanos, somos natureza. De forma semelhante, a educação franciscana e neo-humanista enfatiza a interconexão de toda a criação e a dignidade de cada ser, humano e não humano. Francisco de Assis chamava todas as criaturas de irmãs e irmãos, demonstrando esse profundo respeito.

Dessa forma, o relatório propõe uma imersão completa no planeta vivo e desafia a educação a atuar na busca por soluções que integram a vida humana com a natureza de forma indissociável.

Os seres humanos precisam se entender como seres ecológicos, não apenas seres sociais. Princípios de gestão ambiental que nos posicionam como “guardiões” e “protetores” da natureza ainda pressupõem uma divisão entre os seres humanos e seu meio ambiente. Nossa imaginação ecológica precisa nos posicionar completamente dentro do planeta vivo. As crises ecológicas causadas pelo homem exigem um repensar do estudante que está no centro de uma educação orientada para propósitos

comuns. A educação não pode visar apenas um estudante cosmopolita idealizado que se sinta à vontade e capaz em um mundo interconectado – o chamado “estudante do século XXI” imaginado na educação que normalmente se concentra apenas no desenvolvimento humano. Para que a educação apoie futuros justos e sustentáveis, devemos promover uma consciência do planetário. O estudante que assume a responsabilidade pela construção do mundo com outros seres deve ser colocado no centro da educação. Essa perspectiva tem implicações para a prática educacional em quase todos os domínios. A educação para a cidadania global, em particular, deve estar sintonizada de maneira profunda com essa consciência do planetário (UNESCO, 2022, p. 110).

Destacamos a necessidade de uma educação holística enraizada na totalidade da vida, que colabore para a construção de soluções para os desafios da sustentabilidade. Isso inclui aprender a cuidar do planeta, assim como cuidar uns dos outros, evidenciando a importância de uma ética do cuidado, conforme abordada tanto pelo neo-humanismo quanto pelo franciscanismo. Vale ressaltar que o neo-humanismo reconhece a necessidade de cultivar esses valores, mas, ao mesmo tempo, evidencia que os interesses econômicos dominantes, sobretudo as políticas neoliberais, favorecem as grandes corporações e Estados hegemônicos.

Tais interesses mantêm uma educação subordinada aos seus princípios, impedindo a concretização de uma educação verdadeiramente emancipatória. Apesar dessas barreiras, Sarkar considera que sempre há brechas na criação de comunidades educacionais alternativas, no fortalecimento de movimentos e na ação local, que desafiam o poder existente.

O artigo da UNESCO “Global Citizenship Education: Taking it local” (2018), desenvolvido com a contribuição dos pesquisadores Darla K. Deardorff, Dina Kiwan e Soon-Yong Pak, traz uma importante reflexão a respeito de uma abordagem educacional que integre razão e intuição. O texto discute e reconhece a relevância da sabedoria local e de formas alternativas de conhecimento, afirmando que muitos países e sociedades possuem conceitos locais e tradicionais que promovem ideias semelhantes às da Educação para a Cidadania Global. Esses conceitos estão enraizados em cosmogonias, tradições e histórias que incorporam uma sabedoria intuitiva e uma compreensão de mundo que transcende a análise racional. (UNESCO, 2018).

Por exemplo, o conceito de “Ubuntu”, já mencionado anteriormente, é retomado neste artigo com ênfase na interconexão e na responsabilidade mútua, na dimensão do cuidado tanto entre os seres humanos quanto com as demais formas de vida. Da mesma forma, o artigo discute o conceito de “Sumak Kawsay”, traduzido

como "Bem-viver", de origem indígena, enraizado nos valores éticos das culturas ancestrais e com grande influência na cultura equatoriana. O termo baseia-se em uma perspectiva que coloca a humanidade como parte integrante do ambiente natural e social. Ele sugere a existência de uma forma de conhecimento que integre saberes, unindo o pensamento racional à experiência vivida, isto é, que incorpore a vivência, os valores culturais e as interações com a natureza.

O conceito aborda o bem-viver, relacionado ao respeito pela diversidade cultural, à paz e à não violência, bem como à valorização dos conhecimentos das culturas ancestrais, com ênfase na escuta, no diálogo, na reciprocidade e na generosidade. *Sumak Kawsay* é uma forma de vida que se fundamenta nas interconexões entre todas as dimensões da vida, ecoando os princípios centrais da Educação para a Cidadania Global (ECG), como respeito à diversidade, solidariedade (incluindo com a natureza) e um senso compartilhado de humanidade (UNESCO, 2018, p.8, tradução nossa)²³.

O termo de origem boliviana "Buen Vivir" também é citado no artigo e, embora tenha o mesmo significado de "Sumak Kawsay", é de origem cultural distinta. No caso da Bolívia, o conceito está associado ao reconhecimento do país como um Estado plurinacional, isto é, está incorporado como base filosófica e prática para o desenvolvimento do país. Ele é visto como um modelo ideal para conduzir as políticas públicas, com ênfase na descolonização, no respeito à Mãe Terra (Pachamama) e na sabedoria dos povos nativos. Assim, o conceito foi introduzido na Constituição de 2009, a fim de garantir os direitos da natureza e debater assuntos globais sobre sustentabilidade e justiça social.

O termo "Hongik-Ingan", da cultura coreana, que significa "viver para o bem maior", sugere uma compreensão do bem-estar que transcende o individualismo e se concentra em uma visão mais ampla do universo. Da mesma forma, o termo "Gross National Happiness", do Butão, que significa "Felicidade Interna Bruta", enfatiza a importância do bem-estar social acima do crescimento econômico. Influenciado pela fé budista, inclui a ideia de que todos os seres buscam a felicidade.

Assim, ambos os conceitos, além dos mencionados anteriormente, são apresentados para ilustrar como os princípios locais enraizados, cada qual em sua

²³ The concept concerns good living/wellbeing, relating to respect for cultural diversity, peace and non-violence, as well as cultivation of the knowledge of ancestral cultures, through an emphasis on listening, dialogue, reciprocity, and generosity. *Sumak kawsay* is a way of life that builds on interconnections between all dimensions of life, echoing the core GCED notions of *respect for diversity, solidarity* (including with nature) and a *shared sense of humanity* (UNESCO, 2018, p.8).

cultura, alinham-se com os ideais da Educação para a Cidadania Global, promovendo uma noção de humanidade compartilhada.

Por fim, o artigo corrobora o reconhecimento de que a educação para a Cidadania Global não se trata apenas de adquirir conhecimentos objetivos e verificáveis, mas também de cultivar atitudes e valores que abram espaço para uma educação que valorize a experiência e o sentimento como formas válidas de aprendizado. Assim, a espiritualidade, como forma de conhecimento que se baseia na experiência e no sentimento, pode ser reconhecida como um aspecto essencial do desenvolvimento humano.

Além dos três documentos mencionados, o relatório “Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial (2016)”, da UNESCO, enfatiza a importância de uma abordagem humanista para a educação que integre dimensões sociais, éticas e culturais, superando a visão utilitarista e economicista, e que não seja vista como um meio para o desenvolvimento econômico, mas como um processo que visa o bem-estar humano em todas as suas dimensões. Defende, assim, que a educação seja vista como um bem comum mundial, acessível a todos, além de ressaltar que o conhecimento (e aqui não só o conhecimento objetivo, como também o subjetivo), deve ser considerado patrimônio da humanidade, destacando o valor da solidariedade e a responsabilidade de todos com a educação.

Em complemento, as Diretrizes “Educação para a Paz: planejar a reforma curricular” (UNESCO, 2015), reforçam a necessidade de uma abordagem sistêmica à educação para a paz, que vá além do currículo escolar formal, apresentando a paz como um conceito que inclui o desenvolvimento de valores e atitudes como empatia, respeito, alteridade e não violência, enquanto enfatiza que esses valores devem capacitar os alunos a resolver pacificamente os conflitos.

A partir dos documentos mencionados, concluímos que todos enfatizam a necessidade de uma educação integral, ou seja, uma educação que não foque apenas no conhecimento acadêmico, mas que reconheça o ser humano como um ser complexo e multifacetado, por isso, precisa contribuir também com o desenvolvimento da totalidade humana.

Os documentos apontam também para a ideia de que a educação é um direito humano fundamental e um bem comum, que deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem, gênero, raça ou condição social, o que implica que a educação deve orientar-se pelos princípios de justiça social, equidade e

inclusão. Ademais, tendo o conhecimento como patrimônio mundial, a educação deve promover o acesso, a produção e a validação do conhecimento de forma participativa.

A dimensão ética e moral é algo central em todos os documentos, que ressaltam a importância de cultivar valores como respeito, empatia, solidariedade, não violência, tolerância e responsabilidade. A educação para a paz é vista como um processo que visa desenvolver nos alunos a capacidade de se tornarem cidadãos comprometidos consigo mesmos, com os outros e com todas as formas de vida, sabendo administrar os conflitos com sabedoria, por meio da construção de relações baseadas no respeito e na justiça, o que promove a construção de uma sociedade mais humana e fraterna.

Por fim, embora a “espiritualidade” não seja explicitamente discutida, os documentos reconhecem que a educação deve considerar as múltiplas dimensões da experiência humana, incluindo a busca por sentido e propósito de vida. Assim, a dimensão espiritual, neste contexto, pode ser compreendida como a busca ou conexão com algo maior do que a si mesmo, com o desenvolvimento da consciência e a promoção de uma noção de pertencimento e interconexão com o planeta.

4.2. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS FRANCISCANAS E NEO-HUMANISTAS

A partir das discussões apresentadas nos Capítulos 2 e 3, evidenciamos as similaridades e especificidades entre as abordagens neo-humanista e franciscana, o que despertou para a necessidade de abordar as experiências práticas educativas vivenciadas a partir dessas perspectivas. Dessa forma, realizamos um levantamento de trabalhos empíricos nas plataformas CAPES e BDTD, a fim de analisar experiências educativas que contribuem para educação integral.

Vale destacar que as pesquisas reunidas para esta análise totalizam 8 trabalhos: 4 da educação neo-humanista, sendo 1 dissertação que aborda o contexto de 2 escolas brasileiras e 3 trabalhos internacionais que apresentam as experiências de escolas na Índia, e 4 trabalhos brasileiros da educação franciscana, sendo 1 dissertação e 3 artigos.

A quantidade de trabalhos selecionados não foi limitada por um critério específico, mas reflete a escassez de estudos sistematizados sobre essas experiências no contexto da educação brasileira. O número reduzido de achados na

plataforma CAPES e na BDTD (apenas 2) indica essa lacuna. No entanto, a ausência não se deve à inexistência dessas escolas no Brasil, pois buscas em redes sociais de instituições neo-humanistas e franciscanas confirmam sua presença em diversas localidades.

As escolas de abordagem neo-humanista do Brasil são divulgadas por meio da organização socioespiritual internacional conhecida como Ananda Marga. De acordo com o site oficial da organização (Ananda Marga, 2025), seis escolas no país adotam os princípios neo-humanistas. Essas instituições estão distribuídas em apenas dois estados brasileiros. No Rio Grande do Sul, há 4 escolas, todas situadas em Porto Alegre: Escola Barro Vermelho, Escola Restinga Nova e Escola Restinga Velha. Já em Minas Gerais, o município de Belmiro Braga abrigou 2 escolas públicas que seguem essa abordagem educacional: Escola Sol Nascente e Escola Jardim das Flores.

Com relação à quantidade de escolas franciscanas existentes no Brasil, não é possível fazer uma quantificação exata, pois são inúmeras. A tentativa de quantificação por meio de sites pode representar uma atitude equivocada, já que não existe uma única organização responsável pela divulgação, como é o caso da Ananda Marga. A diversidade de escolas franciscanas, tanto as que estão publicamente divulgadas quanto as que não possuem visibilidade, refletem a pluralidade das ordens religiosas católicas, tanto femininas quanto masculinas, que vivenciam e aplicam os valores franciscanos em suas comunidades.

Essas instituições educativas foram fundadas em consonância com os referidos princípios, o que permite a manifestação de diversas práticas pedagógicas. Nesse contexto, apresentamos algumas instituições, sem a intenção de quantificá-las, uma vez que há outras escolas ou redes que não serão mencionadas neste espaço, devido à realidade aqui apresentada:

- 1) Rede Clarissa Franciscanas - Minas Gerais (RCF, 2025);
- 2) Rede Bom Jesus de Ensino - Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (Grupo Educacional Bom Jesus, 2025);
- 3) Rede Sagrada Família - Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Tocantins e Brasília (2025);
- 4) Rede Educacional Franciscana - Brasília, Bahia (REF, 2025);

- 5) Rede das Escolas Franciscanas da Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - SCALIFRA – ZN (2025) - Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

Diante disso, constatamos que não faltam experiências a serem compartilhadas sobre as práticas de ensino franciscano e neo-humanista no Brasil. O que falta é a sistematização das experiências para o campo acadêmico, a fim de trazer as contribuições dessas abordagens para o contexto educacional.

Evidenciamos, a partir de visitas em sites, que as escolas franciscanas, embora diversas, introduzem os valores franciscanos por meio de diversificados projetos incluídos no currículo escolar, desenvolvidos de forma interdisciplinar ao longo do ano letivo. Alguns deles são: “Eu, agente da paz”; “amorografia”; “tempo franciscano”; “virtudes e atitudes”, nos quais são trabalhados valores como respeito, gentileza, tolerância, empatia e compaixão, que auxiliam crianças e adolescentes a “pensar com o coração” e a se desenvolver em sua totalidade.

Ademais, identificamos em algumas redes sociais e revistas das escolas franciscanas e neo-humanistas depoimentos que ilustram o impacto positivo do ensino holístico, voltado para o equilíbrio entre razão e intuição, a partir dos princípios de ambas as abordagens. Diante disso, tomamos a iniciativa de compartilhar alguns depoimentos antes de apresentarmos os trabalhos empíricos. Acreditamos que, embora sejam relatos coletados de fontes não formais de pesquisa acadêmica, são valiosos e ilustram experiências e significados que não devem ser ignorados.

No Instagram da Escola Neo-Humanista de Ensino Fundamental Ananda Marga, de Porto Alegre (RS), encontramos alguns relatos, publicados em 2025, que evidenciam o valor dessa escola na vida dos estudantes:

- Saudades das aulas de yoga, dos momentos de meditação e dos ensinamentos;
- Amo tanto essa escola que estudei aí e hoje em dia meu filho também estuda;
- Amizade, aprendizados significativos, e muita saudade! São palavras que representam;
- Sem palavras para agradecer a escola Ananda Marga, que acolheu a Fernanda desde o primeiro ano do fundamental, sempre com o mesmo carinho respeito! Obrigada. (Escola Ananda Marga, 2025).

Na Revista Franciscana da rede SCALIFRA – ZN, recolheram-se alguns depoimentos de ex-alunos que compartilharam suas experiências a partir do ensino Franciscano:

Lembrar-se dos anos em que fui aluna da Escola Franciscana Nossa Senhora de Fátima, Brasília/ DF, suscita doces lembranças da adolescência.

Tudo o que vivi e aprendi contribuiu muito para o senso de fraternidade e cuidado com o próximo que hoje tenho. Lembro-me que isso sempre foi prioridade na escola, e o exemplo do que via me ensinou a ser atenciosa com todos, a respeitar e valorizar as diferenças. Hoje, no exercício profissional como policial, carrego os ensinamentos aprendidos. Um deles refere-se ao entendimento de que todo o ser humano, independentemente de quem seja ou do erro que cometera, é um ser sagrado, digno de respeito. Procuro, diariamente, tratar todos com ternura e alegria e superar a discriminação e o preconceito. Não tenho dúvida de que esses valores me foram ensinados em família e ampliados pelos queridos mestres educadores franciscanos.

Debora De Albuquerque Couto - cursou o Ensino Fundamental na Escola Franciscana Nossa Senhora de Fátima – Brasília/DF -1988. Atualmente, é Delegada da Polícia Civil do Distrito Federal.

A escola franciscana ensinou-me muito sobre a cordialidade, a empatia e o respeito ao outro. Tornei-me, com toda certeza, uma pessoa mais atenta aos desafios do mundo moderno, um ser humano muito melhor, que compreende a vida como uma grande jornada, sempre alicerçada na Paz e no Bem! Foi no Colégio que descobri meu talento para locução, meu gosto pela escrita e minha paixão pela sala de aula. Com as oportunidades pedagógicas ofertadas, sentia-me mais confiante para o futuro. Instigado pelos professores, comecei a escrever meu primeiro livro e prestei vestibular para a faculdade de Letras. Hoje, sou bacharelando em Letras e Jornalismo, locutor, apresentador e escritor e, em tudo o que faço, nas palestras que ministro levo muito da história de São Francisco de Assis, do seu exemplo de amor e humildade. A Educação Franciscana impactou na minha vida de uma forma tão intensa que hoje já não me imagino sem tê-la conhecido.

Luiz Guilherme Helwig Almeida - estudou no Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, Canguçu/RS, de 2015 a 2018. Atualmente, trabalha na área de Marketing, Locução e como apresentador. Cursou Letras – Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Jornalismo – Universidade Católica de Pelotas (UCPel) (Moro, 2022, p.126).

Diante dos depoimentos já apresentados, compreende-se a relevância deste capítulo, pois conhecer as experiências das escolas franciscanas e neo-humanistas é abrir-se para novos modos de saber, conhecer, aprender e viver. Esses saberes não se afirmam como únicos ou superiores, mas como caminhos que desafiam narrativas hegemônicas e nos convidam a refletir sobre a diversidade de experiências educacionais que existem fora dos parâmetros tradicionais.

Essas abordagens emergem como caminhos de esperança, promovendo práticas de ensino que estão comprometidas com a justiça social, a dignidade humana e todas as formas de vida. Ao explorar essas experiências, somos

chamados a reconhecer e valorizar os saberes que emergem de contextos diversos, enfatizando a importância da escuta atenta e do respeito pelas vozes marginalizadas. Trata-se de um movimento que nos instiga a buscar práticas pedagógicas que respeitem a pluralidade e promovam a inclusão, contribuindo, assim, para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais ética e justa.

4.2.1 Descrições das pesquisas empíricas identificadas

Os trabalhos empíricos levantados sobre a Educação neo-humanista para essa análise temática, incluem atores internacionais como Sunandita Bhowmik, professora assistente do departamento de Educação da Universidade Cooch Behar Panchanan Barma; Ramakanta Mohalik, professor e pesquisador do Instituto Regional de Educação de Bhubaneswar; Diogo Silveira Heredia e Antunes, autor brasileiro mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Vale destacar que o único trabalho empírico identificado a partir da busca realizada nas plataformas CAPES, Scielo e BDTD foi o do autor brasileiro Diogo Silveira, identificado na plataforma BDTD. Diante da ausência de trabalhos, recorreremos aos trabalhos internacionais que trouxessem essa experiência e, para isso, entramos em contato com uma professora indiana a autora Sunandita Bhowmik, a qual comentou que há poucas produções, realmente, e compartilhou suas pesquisas que estão indexadas na revista Científica New Delhi Publishers e no periódico internacional European Academic Research (EAR).

O trabalho da autora Sunandita Bhowmik (2016), desenvolvido juntamente com Ramakanta Mohalik, aborda um estudo de caso realizado na Escola Ananda Marga, localizada no distrito de Darjeeling, em Bengala Ocidental, na Índia. Escola primária que segue os princípios da Educação Neo-Humanista em seu Currículo. Os pesquisadores buscaram, por meio desta pesquisa, investigar o papel da Escola no desenvolvimento socioemocional das crianças. Para isso, utilizaram o método de estudo de caso e a coleta de dados, que se deu por meio de observações entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e pais, e a partir de escalas de classificação, analisando os dados e quantificando características observáveis.

No artigo de Sunandita Bhowmik, “Neo-humanismo na Prática estimulando o ambiente Físico-Psíquico: um estudo de caso em escolas neo-humanistas”, a autora realizou uma pesquisa em três escolas primárias na Bengala Ocidental e na Índia, investigando como os princípios do neo-humanismo se manifestam no ambiente escolar e qual é seu impacto no desenvolvimento dos alunos.

Em outra publicação, “Abordagens para o desenvolvimento da Estrutura Moral entre Estudantes: Um estudo de Caso de Escolas Neo-humanistas”, a autora explorou as dimensões da moralidade em alunos de escolas Neo-humanistas inseridas em Bengala do Norte e na Índia, verificando como a filosofia Neo-humanista se traduz em práticas pedagógicas para o desenvolvimento moral (Bhowmik, 2017a).

A dissertação de Antunes (2018), “Inovação em Educação às Escolas Emergentes: Papel Social, Valores e Estratégias para a Formação Humana”, combinando revisão teórica e pesquisa de campo, investiga escolas emergentes com foco nos princípios neo-humanistas. O autor pesquisou duas escolas de educação infantil em Porto Alegre (RS), com o objetivo de compreender o seu papel social, os valores e as estratégias de formação humana. Para tanto, coletou dados por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores, professores e mães. A pesquisa destaca-se por discutir como as referidas escolas se posicionam frente aos desafios da educação no Brasil e em que medida as escolas emergentes buscam um modelo de educação que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Para a identificação dos trabalhos empíricos sobre a educação Franciscana, foram realizadas buscas nas Plataformas Sucupira, CAPES e Scielo, a partir das quais foi identificado um único trabalho, a dissertação da Universidade La Salle, da autora Patrícia Branco (2020), disponível na Plataforma Sucupira; além disso, 3 trabalhos, por meio dos quais foi possível identificar, via Google Acadêmico, o dossiê “Educação Franciscana: dos princípios as práticas”, revista *Thaumazein*, da Universidade Franciscana, publicada em julho de 2024, dos autores Moro e Jung (2023), Santo e Alves (2024) e Amaro, Santos e Oliveira (2024).

A dissertação “Cartografando memórias de uma prática educativa integral: analisando a experiência de meditação e yoga no Colégio Santo Antônio, para além do conhecer, o conhecer-se”, de Branco (2020), investiga como se realizam as

práticas meditativas e de Yoga no Colégio Santo Antônio, a fim de explorar os seus impactos no desenvolvimento integral dos alunos do 3º ano do Fundamental.

O trabalho focou na reconstrução da memória dessas práticas, valendo-se de depoimentos dos ex-alunos, professores e pais, para identificar como essas experiências são percebidas e vivenciadas. Para tanto, foram utilizadas entrevistas e observações e o método cartográfico, a fim de visualizar padrões e significados nas memórias dos participantes; ademais, buscou-se compreender como tais são integradas no currículo escolar.

O trabalho de Moro e Jung (2023), intitulado “Formação continuada docente: a perspectiva de caminhante e a (in) completude do ser”, trata-se de um estudo de caso que busca investigar como a proposta de educação continuada de uma escola particular franciscana contribui para a formação profissional e pessoal dos professores e como isso se reflete em suas práticas pedagógicas. O trabalho foi realizado em uma escola do Sul do Brasil, contando com a participação de 10 professoras, 5 coordenadoras pedagógicas e 8 alunos. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e análise textual.

A pesquisa “Princípios, valores e atitudes em tempos de ‘modernidade líquida’: reflexões sobre Pedagogia Franciscana na Escola Franciscana Imaculada Conceição - Dourados-MS”, de Eliane Maria Amaro, Adriana Renata Santos e Celina Pereira Oliveira (2024), aborda a aplicação dos princípios e valores, e práticas franciscanas em uma escola particular, considerando os desafios da Educação contemporânea a partir do conceito “modernidade líquida”²⁴. A pesquisa é fruto dos estudos realizados pela rede SCALIFRA-ZN, em 2023, intitulados “Itinerários Franciscanos”, que envolveram seminários regionais entre 8 escolas dessa rede, que tinham como objetivo fortalecer a identidade e a prática da pedagogia Franciscana.

As autoras registraram os depoimentos dos professores e colaboradores da referida instituição que receberam essa formação, analisando-os, com o objetivo de aprofundar a compreensão a respeito e como ela impactou na compreensão sobre a aplicação da Pedagogia Franciscana na instituição, considerando as diferentes perspectivas e os desafios contemporâneos.

²⁴ Termo cunhado por Zygmunt Bauman, filósofo e sociólogo polonês.

Adriana Renata Santos e Marcos Alexandre Alves (2024), a partir da pesquisa “Gestão e vivência dos princípios e valores franciscanos na Escola Imaculada Conceição: Utopia ou realidade no século XXI?”, discutem como os princípios e valores franciscanos norteiam o planejamento estratégico da Escola Franciscana e como são vivenciados na prática pedagógica pelos diferentes membros da comunidade escolar, com o objetivo de analisar se tais princípios e valores manifestam-se como utopia ou realidade dentro do contexto escolar.

Os dados para a pesquisa foram coletados a partir de reuniões em um grupo de discussão, nas quais as falas dos participantes foram gravadas, transcritas e analisadas à luz dos escritos franciscanos e de Bauman.

4.2.2 Práticas pedagógicas das escolas neo-humanista

As práticas pedagógicas da educação neo-humanista partem de uma perspectiva holística do desenvolvimento do aluno, que busca a integração das esferas físicas, mental e espiritual da existência humana, a fim de promover a integração da personalidade, a libertação do intelecto e o desenvolvimento do potencial máximo de cada aluno.

A Educação Neo-humanista é uma feliz mistura de sublimidade oriental e dinamismo ocidental, e defende a libertação do intelecto humano. Ela se baseia em uma visão de mundo espiritual universal e une estética e racionalidade em uma abordagem pedagógica poderosa que honra todas as culturas (Anandamara; Brim, 2010, p. 1, tradução nossa).²⁵

A Educação neo-humanista valoriza a moralidade, a racionalidade, a alegria, as artes e a aplicação do conhecimento na vida prática, sempre com um olhar para o amor e a compaixão por todas as formas de vida, além de buscar a expansão da mente, o que envolve disciplina, inteligência, memória, confiança e ideação (Anandamara; Brim, 2010).

Assim, a partir das pesquisas analisadas, identificamos que as práticas pedagógicas das escolas neo-humanistas são cuidadosamente planejadas, com o propósito de conduzir o educando a alcançar todas as habilidades necessárias, por

²⁵ Neohumanist Education is a happy blending of oriental sublimity and occidental dynamicity and stands for the "liberation of human intellect". It draws upon a universal spiritual world view and weaves together aesthetics and rationality into a powerful pedagogical approach that honors all cultures (Anandamara; Brim, 2010, p. 1).

meio do equilíbrio entre razão e intuição, isto é, harmonizando os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e espirituais.

O currículo das escolas neo-humanistas é permeado pelos valores “Yama e Niyama”, que são princípios éticos e morais que sustentam a prática da Educação Neo-Humanista, estabelecendo diretrizes para uma vida harmoniosa, seja na interação com os outros ou no desenvolvimento pessoal (Anandamara; Brim, 2010). Ademais, a partir da introdução desses princípios no currículo escolar neo-humanista, a ideia do “Grande” (que pode ser entendido como o Ser Supremo ou a Consciência Cósmica) é estabelecido para conectar os estudantes ao todo, isto é, a toda forma de expressão de vida: à natureza e ao ser supremo.

O currículo da NHE consiste em uma série de histórias, rimas e outras atividades que falam sobre amor, compaixão, respeito, alegria e a ideia do Grande (Deus). A idealização do grande se espalha de forma integrada com a Mãe Natureza, a Terra, o Ser Supremo, nós mesmos e todos os seres vivos. Assim, a criança sente sua relação consigo mesma e com os outros ao redor do mundo (Bhowmik; Mohalik, 2016, p. 5642, tradução nossa).²⁶

Nesse sentido, a ideia do “Grande”, introduzida ao currículo a partir de Yama e Niyama, visa enriquecê-lo e promover a conexão do aluno com a vida ao seu redor, o que reforça a intencionalidade das escolas neo-humanista em promover uma educação que não foque apenas na transmissão de conhecimentos acadêmicos.

Vale destacar que o conceito é apresentado de forma inclusiva, sem viés religioso. O objetivo é despertar a consciência divina presente em cada indivíduo, a partir da noção de pertencimento, alinhando-se a uma ética de comunhão com o planeta, vivenciada pelos alunos de maneira lúdica e construtiva, conforme destacado por Antunes (2018, p.137):

Os princípios de Yama e Niyama, *atividades ligadas à filosofia* — histórias ligadas aos valores, músicas e cantos — e *outras atividades pedagógicas* que incluíam uma ampla gama de elementos como histórias, jogos cooperativos, brincadeiras e pintura, entre outros. Estas atividades são organizadas a partir de uma pedagogia de projetos, que inclui sempre os valores, as necessidades dos aprendizes que foram observadas pelos professores e as questões pedagógicas referentes à faixa etária que está sendo focada.

²⁶ The curriculum of NHE consists of a series of stories, rhymes and other activities that speak about love, compassion, respect, joy and ideation of the Great (God). Ideation of the great spread in a integrated way with Mother nature, Earth, Supreme being, ourselves and with all living beings (Bhowmik; Mohalik, 2016, p. 5642).

Apreendemos que, em face dos valores Yama e Niyama estabelecidos no currículo escolar das escolas entrevistadas e observadas por Antunes (2018), Bhowmik e Mohalik (2016) e Bhowmik (2017) focam em uma pedagogia de projetos, metodologia que traduz os princípios éticos e filosóficos da educação neo-humanista em práticas pedagógicas dinâmicas e flexíveis. Busca integrar as necessidades dos alunos com as questões pedagógicas, o que permite uma aprendizagem interativa, que promove o engajamento na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que dialoga com a realidade de cada aluno, a fim de estimular seu desenvolvimento integral.

As pesquisas revelam que as escolas dão atenção especial ao desenvolvimento das emoções positivas. Ao destacar essa percepção, Bhowmik (2017) organizou um quadro, que caracteriza diferentes comentários feitos pelos professores dentro do ambiente escolar (Quadro 3). É possível visualizar a atmosfera escolar construída a partir das necessidades de cada etapa de ensino, uma prática pedagógica intencional e adaptada, que evolui de acordo com as diferentes fases, com vistas a atender o desenvolvimento cognitivo e emocional de cada criança.

Quadro 3 – Matriz de categorização

Série/Nível	Tipo de comentários e comunicações dos professores
Berçário e Jardim de Infância (Nursery e KG)	Empatia e elogios
1º Ano (STD I)	Empatia, elogios e incentivo.
2º Ano (STD II)	Empatia, elogios e reforço positivo.
3º Ano (STD III)	Empatia, elogios, aconselhamento e incentivo à aprendizagem autônoma.
4º Ano (STD IV)	Encorajamento, reforço positivo - não apenas elogios vazios, mas com dicas e pistas para a aprendizagem autônoma.

Fonte: Bhowmik (2017, p. 3105).

Diante disso, observamos que, ao utilizarem elogios, incentivos e feedbacks construtivos, os professores favorecem a instauração de um ambiente de pertencimento e segurança emocional, que colabora com o desenvolvimento integral dos alunos. Isso reflete os princípios do neo-humanismo, conforme apresentado no

Capítulo 2, no qual se valoriza o equilíbrio entre o conhecimento racional e socioemocional.

O círculo matinal, por exemplo, é uma prática que promove o equilíbrio emocional e racional, além de despertar a noção de pertencimento nos alunos. Como prática central do currículo neo-humanista, é considerado como um instrumento pedagógico que possibilita diversos benefícios.

O morning circle é uma das inovações pedagógicas importantes da Escola NHE. Os alunos podem adquirir tanto o conhecimento do conteúdo quanto o conhecimento experimental por meio de várias atividades do morning circle. Exercícios físicos e meditação baseada em ioga são as principais atividades do morning circle. Além disso, os alunos também praticam dança rítmica, rimas com ações e sentimentos, sânscrito Shloka, versos e canções que falam sobre amor, compaixão, coragem, cooperação e muitas outras habilidades sociais (Bhowmik; Mohalik, 2016, p. 5635, tradução nossa).²⁷

De acordo com Bhowmik (2017), as atividades do círculo matinal constituem uma integração dinâmica de música, drama, dança yoga e meditação guiada, que colaboram para que a mente possa fluir junto com a ideia e o ritmo do poema ou da música. Essas atividades, por serem de alto nível de energia, gradualmente desaceleram para um estado estável, o que colabora para a canalização de energia dos alunos de uma forma desejável, sendo útil tanto para a coordenação do corpo físico quanto para o equilíbrio emocional.

Assim, segundo a pesquisadora, a atmosfera físico-psicoespiritual que o círculo matinal promove no espaço escolar e na vida do estudante, ao favorecer a concentração e o controle das emoções, possibilita condições para aprendizagens significativas.

As atividades rítmicas coletivas, ioga e meditação guiada regulam a interação entre propensões mentais, hormônios e células nervosas e seus efeitos no comportamento da criança. Todas essas atividades também regulam a secreção do sistema endócrino, que é muito importante para a expressão de diferentes tipos de emoções e outras propensões mentais (Bhowmik, 2017, p. 3107, tradução nossa).²⁸

²⁷ Morning circle is one of the important pedagogical innovations of NHE School. Students can gain both the content knowledge as well as the experiential knowledge through various activities of morning circle. Physical exercise and yoga based meditation are the main activities of morning circle. Along with these, the students also practice rhythmic dance, rhymes with actions and feelings, Sanskrit Shloka, verse, songs all speak about love, compassion, courage, co-operation and many more social skills. Morning circle propagates the messages of circle of love. The programme includes multitude of activities according to child and are available to every child (Bhowmik; Mohalik, 2016, p. 5635).

²⁸ The collective rhythmic activities, yoga and guided meditation regulate the interaction among mental propensities, hormones and nerve cells and their effects on child's behavior. All these

Antunes (2018) descreve o círculo matinal a partir de suas observações, tais como momento de relaxamento, de agradecimento e de concentração, em que os Kirtans (mantra em sânscrito)²⁹ podem ser cantados, incluindo outras canções e poemas. Essa característica do círculo matinal e dos impactos que ele gera na vida cotidiana dos alunos é ilustrada na fala da coordenadora pedagógica de uma das escolas e de uma mãe entrevistada:

A gente trabalha com **músicas diversas**, mas também temos um CD, que é chamado Círculo do Amor, onde tem orientações e sugestões de músicas. E nessas músicas também tem musicalidades que trazem a questão da **meditação lúdica**, e tem alguns movimentos que remetem ao **Yoga**. E ajuda bastante o profissional que está à frente (Adhara, Coordenadora da Escola Sítio, 23/05/2017)

Zaniah: Eles trabalham muito com o pedir desculpa.

Diogo: Tem o cumprimento também né?

Zaniah: O namaskar.

Diogo: Ele faz em casa também?

Zaniah: Ele fazia mais, agora ele não faz mais. **Ele cantava** a musiquinha do agradecimento. Ontem a gente sentou para comer e ele disse, mãe, não come ainda, vamos fazer o agradecimento. Aí quando ele voltou já estava dando coisa interessante na TV. Aí eu disse, "tá filho, vai agradecer ou não?" e ele "Nah, nah".

Diogo: E eles cantam antes de comer, é isso?

Zaniah: Antes de comer, é, vamos ver se eu me lembro. Não é cantar, é um agradecimento. Namaskar, agradeço o dia de hoje. Namaskar é... não me lembro, bom apetite, tem de novo o agradecimento, bom apetite. Sei que tem um agradecimento que eles fazem sempre, antes de comer, até eles tinham na parede aqui. E como o [meu filho] não faz muito mais, eu acabei esquecendo. E tem a musiquinha do bom dia. "bom dia, começa com alegria, bom dia começa com amor, o sol a brilhar, as aves a voar, bom diaaa bom dia" (Zaniah, Mãe, Escola Sítio, 23/05/2017, Antunes, 2018, p. 106).

activities also regulate the secretion of the endocrine system which is most important for expression of different types of emotions and other mental propensities (Bhowmik, 2017, p. 3107).

²⁹ De acordo com Goleman e Davidson (2017), a prática meditativa de longo prazo pode levar a mudanças estruturais benéficas no cérebro. Os resultados de alguns estudos sobre a Cognição Humana e Neurociências indicam que certas áreas do cérebro parecem aumentar nos meditadores: a *ínsula*, que sintoniza o indivíduo com o seu estado interno e potencializa a autoconsciência emocional, ao intensificar a atenção para esses sinais internos; as *áreas somatomotoras*, por meio das quais os principais centros corticais aumentam a consciência corporal; *partes do córtex pré-frontal*, que operam a atenção e a metaconsciência, o que, de acordo com a neurociência cognitiva, possibilita uma transição neural no controle da atenção, em que as áreas pré-frontais deixam de se esforçar conforme os gânglios da base no fundo do cérebro assumem o controle; *regiões do córtex cingulado*, essenciais para a autorregulação; *córtex orbitofrontal*, que também fazem parte dos circuitos de autorregulação. Além disso, um estudo da UCLA demonstra que a prática meditativa retarda o encolhimento normal do cérebro à medida que envelhecemos. Aos 50 anos de idade, o cérebro de praticantes de longa data é "mais jovem" em 7,5 anos, comparado ao de não meditadores da mesma faixa etária. Para cada ano, além dos 50, o cérebro dos praticantes era mais jovem do que os outros em um mês e 22 dias, isso porque evidenciou-se que a meditação ajuda a preservar o cérebro ao retardar a atrofia.

Bhowmik e Mohalik (2016), a partir de entrevistas com os alunos, identificaram que todos participam dos exercícios de meditação guiada com uma capacidade de concentração admirável; além disso, demonstram gostar de realizar essa atividade. Destacam os autores que um dos maiores benefícios das atividades realizadas a partir do ciclo matinal refere-se à autodisciplina.

Nesse aspecto, 90% dos alunos demonstraram ser autodisciplinados não somente ao que se refere ao compromisso com as atividades de meditação, mas também diante de todas as atividades realizadas na escola. Diante disso, a meditação e o yoga são atividades regulares nas escolas neo-humanistas. Como já mencionado, essas práticas auxiliam os alunos no autoconhecimento e no controle emocional. A meditação também é utilizada para ajudar os estudantes a lidar com os conflitos.

Antunes (2018), ao relatar a experiência de uma educadora com seus alunos, destaca como a prática meditativa amplia a consciência, favorecendo o autoconhecimento a tal ponto que se torna possível identificar e transformar emoções e comportamentos. Isso permite acessar novas formas de ser, promovendo harmonia interior e maturidade emocional.

Indo ao encontro de si mesmo eles vão se conhecendo, ao ponto de saber que se eles vão explodir se vão ficar brabos, aí eles vão meditar, *vão se encontrar com o supremo*, que a gente conversa né. E aí eles vão se conhecendo, o seu próprio potencial, até onde eu consigo ir. [...] Eles trazem isso dá calma, e que eles *enxergam algumas luzes*. [...] Eles trazem que o supremo deixa a gente feliz, que tu vai meditando aí tu fica feliz. Até porque, se tu está brabo, está meditando, aí tu vai encontrar a felicidade e fica feliz, esses são mais ou menos os relatos deles, é o que eles entendem, através das histórias (Meissa, Professora, Escola Sítio, 09/05/2017. Antunes, 2018, p. 82).

O relato demonstra que, ao praticarem meditação, os alunos desenvolvem uma maior consciência de si mesmos, reconhecendo seus limites emocionais e aprendendo a canalizar suas emoções negativas, como raiva, tristeza, a fim de alcançar um estado de felicidade e serenidade. Além disso, ao se conectar com sua interioridade, as crianças vivenciam uma transformação positiva em sua relação com os outros e consigo mesmas.

Nesse contexto, percebemos que as experiências meditativas podem ser ferramentas significativas para a prática pedagógica, primeiramente porque colaboram com a promoção da paz interna e externa e a felicidade entre os alunos; e, posteriormente, porque envolvem estados ampliados de consciência que

promovem o equilíbrio entre o emocional e o cognitivo, o autodesenvolvimento e a conexão com valores elevados, essenciais para que, de fato, exista uma educação integral.

Brincadeiras e atividades lúdicas também são mencionadas nas pesquisas como meios pelos quais as escolas buscam explorar a criatividade dos alunos e despertar neles habilidades sociais. Assim, as atividades artísticas são utilizadas para desenvolver a autoexpressão e a coordenação das crianças.

O processo de aprendizagem precisa ser infundido com alegria e admiração edificantes. Assim, as escolas neo-humanistas entendem que a estética, a arte e o processo criativo são centrais para o pleno desenvolvimento do ser humano. A literatura, a música, o teatro, a pintura, a dança e a escultura estão no centro do currículo nas escolas do NHE (Anandamara; Brim, 2010, p. 91, tradução nossa).³⁰

Bhowmik (2017) revela, por meio de sua observação, que as brincadeiras não são apenas momentos de diversão, mas também de aprendizado integral, pois, ao integrar jogos e atividades lúdicas, como dramatizações, rimas, entre outras, ao cotidiano escolar, os professores tornam o aprendizado mais acessível e envolvente, além de infundir alegria e diversão no relacionamento com os alunos.

Os professores utilizam o riso nas aulas, o que faz as crianças rir. Os professores participam de brincadeiras e jogos divertidos com as crianças. Os professores integram dança, drama e música em suas aulas para tornar o aprendizado mais alegre. Por exemplo, um professor da turma do Jardim de Infância imita os sons de diferentes animais e pede às crianças que identifiquem esses animais. Esse tipo de ambiente aprimora o aprendizado e o torna repleto de diversão (Bhowmik, 2017, p. 3010, tradução nossa).³¹

Neste relato, fica evidenciado que, nas brincadeiras, os alunos encontram um espaço seguro e acolhedor, em que podem expressar suas emoções, rir, socializar e

³⁰ The learning process needs to be infused with uplifting joy and awe. Thus Neohumanist schools understand that aesthetics, art and the creative process are central to the full development of human beings. Literature, music, theatre, painting, dance, and sculpture are at the core of the curriculum in NHE schools, not at the periphery, and these art forms are the vehicles for teaching all subjects, for it is art that expands the inventive, intuitive, and imaginative powers of the superconscious mind and infuses learning with joy. The arts, therefore, are also a doorway to the higher kos'as. Through the arts, students can delve deep inside themselves and express what they find, so the arts offer a powerful communication tool as well (Anandamara; Brim, 2010, p. 91).

³¹ Teachers use laughter in class that makes children laugh; Teachers take part in fun and games with the children; Teachers integrate dance, drama and song in their class to make learning joyful. For example, teacher of KG class imitate the sounds of different animals and ask children to identify those animals. This type of environment enhances learning and also makes learning full of fun. Classroom observation revealed that the teachers create a positive climate inside the classroom that fosters joyful learning (Bhowmik, 2017, p. 3010).

explorar sua curiosidade de forma espontânea. Esse processo dinâmico dentro da sala de aula não só atende às necessidades emocionais como também fortalece o vínculo entre professor e aluno, criando um ambiente onde os estudantes se sentem valorizados e respeitados.

Por fim, as práticas pedagógicas observadas nas escolas neo-humanistas apresentadas nas pesquisas demonstram o quanto atividades como meditação, yoga, ciclo matinal, brincadeiras, contação de histórias constituem atividades intencionais e integradas, cujo foco principal é o desenvolvimento integral do aluno, em todas as dimensões: física, emocional, cognitiva e espiritual. Ademais, o equilíbrio entre razão e intuição, aliado ao cultivo de valores éticos e estéticos, como o Yama e Niyama, fundamenta o currículo e promove o senso de pertencimento à consciência cósmica, sem apego a dogmas religiosos.

Concluimos que essas estratégias para a formação humana, que partem de uma perspectiva holística, que possibilita experiências dinâmicas, significativas e alegres, traçam uma proposta de educação integral capaz de transformar a realidade, primeiramente a partir de uma transformação interna, que se expande para o nós.

4.2.3 Desenvolvimento socioemocional

De acordo com Anandamara e Brim (2010), a escola é o campo para o desenvolvimento da sociedade. Portanto, se desejamos uma sociedade melhor, na qual todos se sintam parte integrante e ativa, trabalhando em cooperação uns com os outros, precisamos primeiro criar esse ambiente na escola. Diante dessa perspectiva, as escolas neo-humanistas promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, pautadas em valores como empatia, cooperação, respeito, tolerância, entre outras, tantas vezes mencionados nesta pesquisa.

Segundo os relatos das empirias, notamos que as crianças aprendem a interagir de forma positiva com seus colegas e com a comunidade escolar, a partir das habilidades sociais que colaboram para que os alunos se tornem seres humanos mais plenos. Diante disso, Bhowmik e Mohalik (2016) registraram em uma tabela observações a respeito do nível de habilidades interpessoais e intrapessoais desenvolvidas pelos alunos das escolas:

Tabela 3 - Escala de classificação das habilidades sociais

Habilidade	Moderada	Muito Boa	Excelente
Habilidades interpessoais	23%	30%	47%
Habilidades intrapessoais	19%	22%	59%

Fonte: Bhowmik e Mohalik (2016, p. 2, tradução nossa).

Na Tabela 3, visualiza-se que a maioria das crianças possui habilidades sociais excelentes. De acordo com os autores as habilidades que foram observadas para a organização da tabela de classificação, foram:

Habilidades interpessoais: a) Não causar danos; b) ver o lado positivo de todos; c) elogiar os outros d) moderação; e) benevolência. Habilidades intrapessoais: a) controle sobre comportamento agressivo; b) resiliência mental; c) contentamento; d) sacrifício; e) abrigo cósmico (Bhowmik; Mohalik 2016, p. 22, tradução nossa).³²

Percebemos aqui, que os alunos que são dotados de uma alta taxa de emoções positivas demonstraram mais habilidades intrapessoais e interpessoais. Habilidades como: capacidade de elogiar, ver o lado positivo nos outros e agir com benevolência são fundamentais para a construção de relacionamentos mais saudáveis. Nesse sentido, a distinção entre as habilidades interpessoais e intrapessoais sugere que a educação precisa buscar compreender as diferentes dimensões das interações humanas.

Segundo Bhowmik e Mohalik (2016) e Bhowmik (2017), em vez de uma aprendizagem mecânica, as escolas podem criar um ambiente físico e psíquico que desperte o desejo pelo conhecimento. Diante disso, as escolas neo-humanistas pesquisadas demonstram possuir um currículo integrado e interdisciplinar, permitindo que toda a potencialidade dos alunos seja desenvolvida. Identificamos, na Tabela 4, elaborada por Bhowmik (2017), diferentes dimensões do neo-humanismo desenvolvidas nos alunos:

³² Personal skills observed are-i) non harming ii) seeing the bright sides of everybody iii) praising others iv) moderation v) benevolent truth. Intra-personal skills are: i) control over aggressive behavior ii) mental resilience iii) contentment iv) sacrifice v) cosmic shelter (Bhowmik; Mohalik 2016, p. 22).

Tabela 4 - Pontuações das escalas de avaliação indicando a presença das dimensões do neo-humanismo

Dimensão	Pontuação Média	Porcentagem	Pontuação Total na Escala
Física	Sch1: 25 Sch2: 27.6 Sch3: 28	89.53%	30
Emocional	Sch1: 28.5 Sch2: 29 Sch3: 27	95%	30
Harmonia com os Outros	Sch1: 28.8 Sch2: 28 Sch3: 30	96.43%	30
Harmonia com o Eu	Sch1: 23 Sch2: 19.5 Sch3: 24	74%	30
Interpessoal	Sch1: 26 Sch2: 27.5 Sch3: 24	86%	30
Racional	Sch1: 14.5 Sch2: 18 Sch3: 19	57.3%	30
Social	Sch1: 25 Sch2: 26.6 Sch3: 28	88.43%	30
Consciência Ambiental	Sch1: 29 Sch2: 27 Sch3: 26	91%	30

Fonte: Bhowmik (2017).

Ao observarmos a Tabela 4, identificamos que as escolas neo-humanistas têm um grande compromisso com as dimensões emocionais e sociais, como supracitado, o que é evidenciado pelas altas porcentagens identificadas nas dimensões emocional, harmonia com os outros e interpessoal. Isso reflete a preocupação dessas escolas com o desenvolvimento integral dos alunos. Por sua vez, a dimensão menos desenvolvida é a harmonia consigo mesmo, com um percentual mais baixo (74%), o que sugere a necessidade de maior atenção às atividades que desenvolvam o autoconhecimento e o equilíbrio interno nos alunos.

Assim, a Tabela 4 revela que as escolas investigadas nesta pesquisa se alinham aos princípios do neo-humanismo, os quais valorizam não apenas o desenvolvimento cognitivo, como também as outras dimensões do ser. Porém, identificamos visualmente que a dimensão racional está significativamente abaixo das demais, conforme apresentado na Tabela 5 e no Gráfico 6:

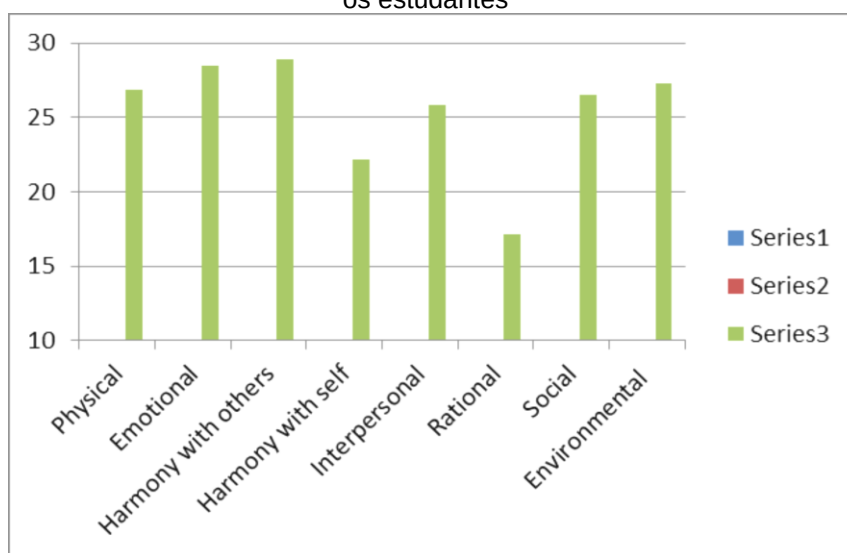
Tabela 5 - Médias das pontuações de oito dimensões proeminentes entre os estudantes

Dimensão	Média nas Três Escolas	Total
-----------------	-------------------------------	--------------

Física	26.9	30
Emocional	28.5	30
Harmonia com os outros	28.9	30
Harmonia com o eu	22.2	30
Interpessoal	25.8	30
Racional	17.2	30
Social	26.5	30
Consciência ambiental	27.3	30

Fonte: Bhowmik (2017)

Gráfico 6 - Apresentação gráfica da comparação entre as diferentes dimensões encontradas entre os estudantes



Fonte: Bhowmik (2017)

O cenário reflete que as crianças respondem melhor aos estímulos emocionais do que às habilidades racionais. Logo, embora a educação neo-humanista parta de uma abordagem holística, percebe-se a necessidade de maior foco para a dimensão racional, com vistas a garantir o equilíbrio entre as dimensões emocionais e cognitivas.

Bhowmik (2017) enfatiza que, se o ambiente físico-psíquico da instituição for bem estruturado, fomenta-se entre os estudantes a sede por conhecimento, haja vista que o currículo colabora para o equilíbrio emocional e o desenvolvimento de habilidade inter e intrapessoal. Isso reverbera em fatores como se sentir bem consigo mesma, com os outros, com o ambiente, fomentando o desejo por aprender.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), médicos e pesquisadores do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, as

emoções estão profundamente interligadas aos processos cognitivos e são essenciais para o funcionamento do cérebro, pois atingem regiões corticais específicas que atuam como sinalizadores internos do que é importante, mobilizando recursos cognitivos, como atenção e percepção.

Nesse sentido, o cultivo de emoções positivas, como sentir-se bem no espaço escolar e realizar práticas como o círculo matinal e o yoga, entre outras, que promovem contentamento interno e externo e equilíbrio emocional, colabora para o processo de aprendizagem. Isso ocorre porque, ao se experimentar emoções positivas, há uma maior retenção de conteúdo, o que facilita a memorização e consequentemente, aumenta o desempenho acadêmico.

Isso ocorre porque as emoções positivas ativam o córtex orbitofrontal, que desempenha um papel fundamental na interação entre os processos cognitivos e emocionais no cérebro. Essa estrutura é responsável por analisar informações da amígdala cerebral e de outras regiões corticais relacionadas a experiências anteriores registradas na memória, determinando quais comportamentos devem ser desencadeados ou inibidos.

Assim, se o ambiente despertar emoções negativas, como ansiedade e estresse, automaticamente, o desempenho acadêmico será reduzido, isso porque essas emoções causam a destruição de neurônios no hipocampo. Em contrapartida, se o ambiente escolar for capaz de utilizar a razão positivamente, conduzirá o estudante ao equilíbrio emocional, que ativará, como supracitado, regiões corticais que colaboram com o processo de aprendizado. A interdependência entre emoção e cognição pode ser mais bem compreendida a partir da estrutura e do funcionamento do sistema nervoso.

De acordo com estudos da neurociência que investigam a relação entre sistema nervoso e aprendizagem (neurofisiologia da aprendizagem), é possível compreender que o tecido nervoso, constituído por neurônios e células da glia³³, é altamente sensível a estímulos externos, processando e transmitindo informações por meio de sinapses químicas e elétricas. Os dendritos recebem estímulos e os

³³ Os neurônios são células especializadas na transmissão de impulsos nervosos, compostos por três partes: dendritos (recebem estímulos), corpo celular (processa as informações) e axônio (transmite impulso para outras células). As células da glia auxiliam na nutrição, proteção, reparo do tecido nervoso e formação da bainha de mielina, que acelera a transmissão dos impulsos elétricos, oferecendo suporte estrutural e funcional aos neurônios (Guimarães; Couto; Mendes, 2021).

axônios transmitem os impulsos nervosos, permitindo que as experiências emocionais influenciem as conexões neurais e a consolidação da memória (Guimarães; Couto; Mendes, 2021).

Logo, o fato de as crianças responderem melhor a estímulos emocionais pode estar diretamente relacionado à forma como os neurônios captam e processam informações. Nesse sentido, quando o ambiente escolar busca promover emoções positivas, há um fortalecimento das conexões neurais, facilitando o desenvolvimento cognitivo. Por isso, é possível inferir que práticas educacionais que favorecem esse desenvolvimento e o equilíbrio emocional potencializam o desempenho acadêmico e integral dos estudantes.

4.2.4 Ambiente escolar neo-humanista

As escolas neo-humanistas, nas pesquisas, são descritas pelos pesquisadores como uma atmosfera acolhedora e respeitosa e onde as crianças sentem-se seguras e amadas, o que promove um ambiente físico psíquico que desperta, entre os alunos, o desejo pelo conhecimento.

Isso é evidenciado nos trabalhos de Bhowmik e Mohalik (2016) e Bhowmik (2017), os quais afirmam que os currículos das escolas pesquisadas são estruturados para equilibrar todas as dimensões do ser. Na dissertação de Antunes (2018), isso também é evidenciado em um de seus relatos, em que descreve sua percepção sobre o espaço escolar:

Além das falas das entrevistadas, uma atmosfera de harmonia e respeito que se manifestava na forma como as pessoas, tanto professores quanto aprendizes, se relacionavam, na percepção acústica da escola e na linguagem corporal expressa pelos indivíduos (Antunes, 2018, p. 96).

Bhowmik (2017), como supracitado, ressalta que um ambiente físico-psíquico estruturado, aliado a um currículo equilibrado, incentiva o desenvolvimento emocional e de habilidades interpessoais e intrapessoais, despertando nos estudantes o prazer o desejo de aprender. Na fala de Antunes (2018), esses fatores são percebidos até mesmo na linguagem corporal dos membros da comunidade escolar, tornando-se imprescindível aproveitar os estímulos emocionais que se manifestam a partir dessas relações, que impactam positivamente o ambiente escolar.

De acordo Bhowmik (2017), as crianças apresentam maior facilidade na aquisição de habilidades cognitivas e emocionais quando o ambiente é cercado por relações significativas. E reforça:

O conhecimento que um humano adquire em contato com a fisicalidade é, em seu primeiro estágio, físico-psíquico. E quando esse conhecimento físico-psíquico se estabelece na mente, é conhecido como “conhecimento psíquico. O conhecimento psíquico quando é traduzido para o mundo externo é psicofísico. No sistema educacional neo-humanista, ambos os conhecimentos são enfatizados. Diferentes insumos e práticas curriculares na escola criam um mundo físico que seria considerado um microcosmo do que o mundo pode ser. Ao praticar todos os insumos curriculares na escola, os alunos ganham conhecimento por meio de órgãos motores e órgãos sensoriais. Esse tipo de conhecimento é físico-psíquico. (Bhowmik, 2017, p. 3103, tradução nossa.)³⁴

Desta forma, a sede por conhecimento na Educação Neo-humanista reflete a partir da cultura e atmosfera escolar, em que o relacionamento socioemocional marcado por um vínculo emocional positivo entre professor e aluno, alunos e alunos e demais membros da instituição escolar torna a aprendizagem alegre e significativa, conduzindo a criança à percepção de que é parte essencial do processo de aprendizagem.

As relações interpessoais positivas, a cooperação e o diálogo são valores essenciais na perspectiva neo-humanismo, como evidenciado no Capítulo 2 desta dissertação. Antunes (2018) afirma que o clima emocional percebido na escola é o ponto mais relevante no aprendizado das crianças, ressaltando a influência que tais valores têm no relacionamento entre professores e coordenadores. Ao apresentar uma de suas entrevistas, fica ainda mais visível a atmosfera de cooperação e diálogo presente em uma das instituições brasileiras pesquisada:

Diogo: E o que tu vês que essa escola tem de diferente de outras escolas? Se ela é diferente?

Maia: Assim, a gente tem muita... Muito... Como vou te dizer... pensamos muito no outro, entendeu? Tipo assim, em geral é muita conversa sabe? As coisas vão muito à conversa. Isso eu acho bom, já tem gente que não tem muita paciência, né? Às vezes tem um problema, aconteceu alguma coisa,

³⁴ It's the place where the learning process, both formal and informal takes place. "The knowledge that a human acquires in touch with physicality is in its first stage physico-psychic. And when this physico-psychic knowledge becomes established in the mind, it is known as "psychic knowledge". The psychic knowledge when is translated into the external world it is psycho-physical. In Neohumanist education system both the knowledge are emphasized. Different curricular inputs and practices in school create a physical world that would be considered as a microcosm of what the world can be like. While practicing all curricular inputs in school, the students gain knowledge through motor organs and sense organs. This type of knowledge is physico-psychic.

vamos conversar. Vamos tentar saber. **Um ajuda o outro** e eu gosto muito daqui. Em outros lugares não, a gente vai lá, faz como tu queres, como tu podes. Tu tens que fazer o melhor e às vezes não é a pessoa está com problema e não consegue fazer aquilo direito como poderia ter feito. Aqui não, aqui a gente tem muito... Assim... **a equipe é muito unida**, tem muita união, isso eu gosto. (Maia, Professora, Escola Sítio, 09/05/2017) (Antunes, 2018, p. 95).

A partir do diário de observação da autora Bhowmik (2017), verifica-se também um ambiente escolar livre de medo, no qual a experimentação e a aprendizagem são encorajadas, sem a imposição de medo ou pressão. O ambiente é propício para o desenvolvimento socioemocional e para a expressão das crianças:

A observação em sala de aula revelou que as crianças recebem comentários positivos constantes do professor. Os professores fornecem feedback progressivo individualmente. Por exemplo, o professor diz a um aluno do 3º ano, "muito bom! Mas você está um pouco abaixo das expectativas, tente um pouco, eu sei que você consegue". O ambiente de aprendizagem livre está lá dentro da sala de aula. Os alunos são emocionalmente seguros. Eles podem receber ajuda de seus colegas e professores quando necessário. Interações frequentes com os colegas são permitidas dentro da sala de aula. Os comentários positivos dos professores criariam um ambiente de sala de aula emocionalmente favorável. O apoio emocional foi enfatizado no NHE. O professor não deve mostrar mau humor desnecessário aos alunos. Os feedbacks positivos e construtivos constantes dos professores motivam intrinsecamente os alunos. (Bhowmik, 2017, p. 3105, tradução nossa)³⁵.

Neste relato, notamos que o suporte emocional dos professores se efetiva nos *feedbacks* progressivos, positivos e construtivos, que não só motivam o aluno individualmente, como também criam um ambiente seguro e encorajador, o que demonstra que a empatia e o incentivo são práticas observáveis e recorrentes no ambiente escolar neo-humanista.

Bhowmik (2017, p. 3104) afirma que “aprender em um ambiente livre e destemido é um dos fatores mais importantes na educação neo-humanista”, reforçando essa percepção ao descrever uma de suas entrevistas, na qual as crianças demonstram gostar de estar na escola:

³⁵ Classroom observation revealed that children get constant positive comments from teacher. Teachers provide progressive feedback individually. For example, teacher says to a Std III student, “very nice! But you are slightly below expectations, try little, I know you can”. Free learning environment is there inside the classroom. Students are emotionally secured. They are allowed to take help from their peers and teachers when required. Frequent peer interactions are allowed inside the classroom. The teachers’ positive comments would create an emotionally enabling classroom environment. Emotional support has been emphasized in NHE. Teacher should not show unnecessary sullenness to the students. Teachers’ constant positive and constructive feedbacks intrinsically motivate students.

Durante conversas com os pais, constatou-se que as crianças nunca choram para ir à escola, mas choram por querer ir à escola. Cerca de noventa por cento dos pais afirmaram que seus filhos vão para a escola com um humor feliz. Eles gostam de ir à escola.

Uma criança de 4 anos disse: "...estava chovendo desde a manhã e minha mãe disse que só havia um guarda-chuva em casa, então deixaria minha irmã mais velha ir para a escola. Eu disse não, deixe a Didi (irmã mais velha) ficar em casa, eu vou para a escola com este guarda-chuva. Finalmente, mamãe trouxe nós duas para a escola (Bhowmik, 2017, p. 3104, tradução nossa).³⁶

Neste relato, evidenciamos que o espaço das escolas neo-humanistas é positivo e estimulante, em que as crianças se sentem valorizadas e motivadas a aprender. A escola, para a criança entrevistada, não representava apenas uma obrigação, mas um espaço prazeroso, alegre e de crescimento pessoal. A escola era tão valorizada que, mesmo diante de situações adversas, a criança desejava estar nela.

Por fim, os relatos apresentados pelos autores sobre o ambiente escolar das escolas neo-humanista destacam que esses ambientes são cuidadosamente estruturados para promover uma cultura de acolhimento, respeito e cooperação, fatores considerados pela filosofia neo-humanista como essenciais para o desenvolvimento socioemocional e para motivar o desenvolvimento cognitivo, já que o investimento em uma atmosfera livre de medo oferece oportunidade para que o aluno sintam-se livre para criar, imaginar, expressar-se e comunicar-se. O vínculo afetivo entre professores e alunos e toda a comunidade escolar é evidenciado em todas as pesquisas, o que não apenas contribui para a aprendizagem significativa, como fortalece as relações das crianças com o ambiente escolar.

Dessa forma, podemos concluir que o modelo pedagógico neo-humanista contribui para a educação integral ao valorizar as diferentes dimensões humanas: emocional, social e espiritual, pois a partir da criação de um ambiente acolhedor, livre de medo e de emoções que prejudicam o processo de aprendizado, as escolas neo-humanistas promovem uma aprendizagem que estimula a autonomia baseado no respeito e na cooperação, o que possibilita um aprendizado mais profundo e transformador.

³⁶ While discussion with parents, it has been found that children never cry to come to school rather cry for coming to school. About ninety percent of the parents told that their children come to school in happy mood. They enjoy in coming to school. A child of 4 years age told, "...it was raining from the morning and mother told there is only one umbrella at home, so let your elder sister to go to school. I told no let didi staying at home, I am going to school with this umbrella. Finally, mummy brought both of us in school.

4.3 UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FRANCISCANA

Como já mencionado no Capítulo 3, a educação franciscana, embora não seja compreendida como uma pedagogia no campo educacional devido à pouca exploração dessa abordagem no campo acadêmico³⁷, oferece uma imensa contribuição para a educação, principalmente para a formação integral. Isso se processa uma vez que não se preocupa apenas com o desenvolvimento acadêmico, mas também com os aspectos éticos, sociais, emocionais e espirituais da constituição humana, viabilizando uma educação que busca preparar os alunos para viverem uma vida plena, consciente, comprometida e responsável em relação a todo o seu redor.

Diante disso, a partir das pesquisas empíricas, notamos que as escolas pesquisadas por Moro e Jung (2023), Santos e Alves (2024), Amaro, Santos e Oliveira (2024) e Branco (2020) têm como base os valores franciscanos, que incluem a fraternidade, a solidariedade, o respeito, a paz e a justiça. As pesquisas revelam, além disso, como esses valores são vivenciados no ambiente escolar, como impactam o desenvolvimento socioemocional dos alunos e de que modo são compreendidos como caminho para uma prática pedagógica comprometida com a formação de indivíduos mais humanos e engajados para o bem comum.

Por isso, visando apresentar as estratégias para formação humana integral e as experiências práticas pedagógicas da educação franciscana narradas pelas empirias destas pesquisas, dividimos os tópicos a seguir em dois subtítulos: Princípios e valores franciscanos vivenciados na realidade cotidiana escolar e Experiências formativas a partir de práticas meditativas e yoga como ferramentas para a formação integral.

³⁷ Durante o processo de busca por pesquisas, tanto para a revisão bibliográfica quanto para a análise das empirias, ficou evidente a escassez de artigos, teses e dissertações na área da educação. Os materiais encontrados estão concentrados, em sua maioria, em áreas como filosofia, teologia e no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais. Apesar de abordarem discussões sobre o espaço escolar, essas produções não estão sendo discutidas diretamente ao campo da educação. Dessa forma, percebemos que as discussões sobre a educação Franciscana estão mais presentes no campo teórico do que no prático, e, ainda, localizadas em outras áreas do conhecimento, não especificamente na educação. Além disso, a maioria das pesquisas está concentrada em faculdades e universidades privadas. Esse panorama, entretanto, não reflete a falta de experiências práticas, já que diversas escolas no Brasil se fundamentam na abordagem Franciscana, além de haver universidades e programas de especialização que seguem tal perspectiva. O problema parece residir na falta de sistematização dessas práticas.

4.3.1 Princípios e valores franciscanos vivenciados na realidade cotidiana escolar.

As pesquisas apontam que as estratégias de ensino das escolas franciscanas, bem como as escolas neo-humanistas, buscam ir além da transmissão de conteúdos; os professores são encorajados a ver o aluno como um ser humano em processo de formação, valorizando suas capacidades e singularidades. Por isso, uma das características da educação franciscana é o investimento e o preparo dos educadores, por meio da formação continuada, a fim de desenvolver uma lógica pedagógica baseada nos valores do franciscanismo, conforme enfatizado nas Diretrizes Gerais para Educação Franciscana:

A formação permanente dos educadores é um dos serviços mais importantes que os centros educativos podem oferecer. [...] Neste processo formativo, é de sumo valor o desenvolvimento humano dos educadores, especialmente nos aspectos psicológicos de sua personalidade, no conhecimento de si mesmos, no senso de pertença à Instituição educativa e no planejamento, desenvolvimento, monitoração e melhoramento de seus próprios ensinamentos. É muito conveniente e oportuno, além do mais, que se fortaleçam alguns princípios básicos como: a autonomia, que permita agir com critérios próprios; o profissionalismo a ser desenvolvido com solvência científica e técnica; a eficiência para a consecução dos objetivos; a coerência e integração na articulação dos objetivos e as decisões; e a avaliação realizada com critérios de qualidade (OFM, 2009, p. 56).

Neste sentido, percebemos que a formação permanente dos educadores é essencial para que as instituições franciscanas cumpram sua missão de oferecer uma educação integral, que promova tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o desenvolvimento espiritual dos alunos, além de capacitá-los como agentes de transformação social. Isso fica evidente na fala de um professor entrevistado por Moro e Jung (2023, p. 778), que compartilha sua experiência a partir de seu contexto formativo:

Hoje priorizo a formação integral do aluno, procuro vê-lo como ser humano, alguém que está em processo de formação.
E continua: ao participar dos estudos sobre franciscanismo, ao longo do tempo, tive certeza, de que é isso que realmente conta, a formação, o olhar o aluno como alguém diferente, respeitar seus limites, valorizar suas capacidades e habilidades, pois os alunos são diferentes uns dos outros, em suas capacidades e habilidades. Cabe aos professores ajudá-los no desenvolvimento para a vida, sem exigir que sejam bons em tudo.

Diante das pesquisas, evidenciamos que as escolas franciscanas promovem um ambiente de aprendizado, em que o conhecimento é construído coletivamente, por meio de projetos que valorizam a descoberta, a criatividade e o envolvimento do educando. A Pesquisa de Santos e Alves (2024), em análise sobre como os princípios franciscanos se concretizam no cotidiano escolar da Escola Franciscana Imaculada Conceição de Dourados-MS, identificou que isso se efetiva a partir de um planejamento estratégico, em que os educadores revisitam os escritos franciscanos, a fim de aprofundar os princípios que fundamentam a instituição.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas são influenciadas por valores franciscanos que conduzem os indivíduos a perceber o valor de tudo que os cerca, gerando empatia, respeito, acolhimento, solidariedade, compaixão, cuidado. Nos relatos da Coordenadora Pedagógica e da Supervisora pedagógica entrevistadas por Santos e Alves (2024), constata-se a importância e o impacto que esses valores geram na vida e memória das pessoas.

Um dos relatos remete a uma memória do período em que a coordenadora era estudante da instituição e a outra declara a experiência nos processos de atendimento no âmbito da função que exerce na instituição:

Digo isso como aluna, que entrei aqui na oitava série na época, e bem do interior, eu venho do sítio... quando foi anunciado que eu vinha. Meu pai disse para minha mãe: “Você não quer ir lá na loja e comprar umas roupinhas melhor para a Celina, não? Colocar um aparelhinho nela, se não ela vai _ ficar com vergonha dos dentinhos dela”. Mas quando eu cheguei aqui, que eu voltei para casa e me foi questionado: “E aí como foi? Você ficou com vergonha? Você ficou com medo?” “Não, eu fui acolhida” [...] (Coordenadora Pedagógica, 2022).

E a gente sente isso nos atendimentos desafiantes que a gente tem, que, sim, as respostas vêm, e isso não significa que a gente não deva continuar. Mas, para mim, o que vai mostrar se é princípio e valor é na acolhida, é no respeito à diversidade, em tudo aquilo que a gente vive aqui e fora daqui, e que alguns pais trazem para nós essa resposta (Supervisora Pedagógica, 2022. Santos e Alves 2024, p. 48)

As narrativas evidenciam o impacto positivo que o acolhimento gerou na vida da coordenadora, que esperava sentir-se deslocada ou envergonhada por suas diferenças. No entanto, sentiu-se acolhida, amada assim como era. Isso fez com que ela se sentisse bem dentro do espaço escolar, o que evidencia que sua passagem na instituição foi marcada por momentos significativos de aprendizagem. Demonstra-se, assim, que os valores do acolhimento e do respeito à diversidade são essenciais para educação franciscana. Ademais, o relato da Supervisora

Pedagógica reforça como os valores franciscanos são vivenciados no cotidiano escolar.

A educação para a paz é um princípio fundamental na abordagem educacional franciscana, conforme delineado no documento "Diretrizes Gerais para a Educação Franciscana":

Francisco de Assis apresenta-se como o homem reconciliado com a natureza, com os outros e consigo mesmo, tanto é assim que sua saudação de “paz e bem” se converteu em um lema universal. Por isso, o “espírito de Assis”, criado pelo papa João Paulo II no final do século XX, como uma dinâmica de paz e de diálogo entre as religiões, constitui uma plataforma pedagógica para educar no valor transversal da paz (OFM, 2009, p. 14).

A paz, nesta perspectiva, transcende a mera ausência de conflito, sendo concebida como um valor a ser ativamente construído nas relações humanas. O documento destaca a construção da paz como uma tarefa e uma responsabilidade social, assim, a educação franciscana tem esse papel fundamental de formar cidadãos que sejam agentes da paz, capazes de promover justiça, solidariedade, respeito e diálogo com todas as esferas da vida.

Entre todos os princípios e os valores [...], eu, enquanto orientadora educacional, o que grita muito é a paz. [...], para mim, a paz [...] é a calma da alma. A partir do momento que eu consigo ter a calma na alma, eu consigo escutar melhor, viver melhor, eu consigo ser verdadeira, eu consigo ter mais conhecimento [...]. (Orientadora Educacional, 2022. Santos e Alves 2024, p. 50)

A paz na educação franciscana é construída em um processo contínuo e dinâmico que envolve reflexão, diálogo e ação. A busca pela paz está conectada com a capacidade de amar, olhar o outro e escutar (OFM, 2009). Assim, a fala da Orientadora Educacional reforça essa visão, ao afirmar que a paz é um valor que se manifesta na calma da alma. Essa calma interior é fundamental para o exercício de uma prática pedagógica mais humanizada.

Outro pilar essencial da educação franciscana é o compromisso com a sustentabilidade e a ecologia, o que se alinha à visão de São Francisco, o qual tinha um olhar amoroso em direção a tudo ao seu redor, chamando de “irmão” cada expressão da existência (Fassini; Menede Filho, 2004). A atenção ao cuidado com a criação é evidenciada na pesquisa de Amaro, Santos e Oliveira (2024), ao

descreverem que a formação continuada dos professores amplia a percepção do educador sobre a criação, a fim de despertar nos docentes a noção do cuidado, conduzindo-os a ações em que integram o sentimento de interconexão e interdependência no cotidiano escolar, a partir de sua prática pedagógica.

Esse olhar ampliado dos professores da rede de ensino franciscana é evidenciado nos depoimentos de alguns docentes após leituras e reflexões em momentos de formação permanente:

Francisco tinha um olhar puro e simples de ver as coisas, um olhar admirador diante do cotidiano, da rotina, era uma capacidade admirável dele. O “ver” e o “ver através”, ver além das coisas e das pessoas sempre foi de suma importância para Francisco, por isso devemos ter esse mesmo olhar com as pessoas e com a natureza. São muitos os exemplos da vida de São Francisco nos levam a um estilo de vida transformador e nos conduz a fazer a boa obra em uma pedagogia transformadora. (Depoimento do grupo de professores: Marlizy Soley, Patrícia Paiva, Joyce Ximenes e Deise Cassel, 2023).

A Educação Franciscana é um caminho para a formação humana, é uma educação baseada no amor e respeito ao próximo e a toda criação. [...] Os ensinamentos de Francisco de Assis, são atuais aos nossos dias e se formos verdadeiramente professores Franciscanos, sempre devemos nos lembrar que o “olhar” Franciscano, a “alegria” Franciscana, a “cortesia” Franciscana, o “amor” Franciscano e a “presença” Franciscana fazem toda a diferença na nossa escola (Depoimento do grupo de professores: Amanda Miranda da Silva; Amanda Patrícia Pattero dos Reis; Débora Rodrigues de Figueiredo; Ligiane Pavin Lourenção, 2023).

De acordo com as Diretrizes Gerais para a Educação Franciscana, a formação ecológica, além de ações pontuais, envolve uma educação para o respeito e cuidado com a Casa Comum. Projetos como campanhas de reciclagem, hortas comunitárias e estudos que aprofundem sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente são exemplos de como os princípios franciscanos se concretizam no cotidiano escolar.

Dessa forma, o cuidado com a natureza é cultivado como uma extensão do cuidado com o próximo e consigo mesmo, uma visão integrada e ética do mundo que prepara os alunos para atuarem com consciência dos seus atos (OFM, 2009). Enfim, percebemos que a educação franciscana, ao promover uma formação continuada aos educadores, orientando-os a exercer uma prática educativa voltada aos valores franciscanos, como respeito, acolhimento, empatia, promoção da paz, cria um ambiente pedagógico de aprendizagem de encontros e significados, em que o processo educativo emerge como experiência relacional e transformadora.

Assim, as práticas pedagógicas fundamentadas na visão franciscana acolhem a singularidade e a historicidade de cada aluno, cultivando uma perspectiva educacional comprometida com a justiça, com a solidariedade e valorizando as múltiplas formas de existir e aprender.

4.3.2 Experiências formativas das escolas franciscanas a partir de práticas meditativas e yoga como ferramenta para a formação integral

A formação integral a partir do humanismo franciscano é o objetivo central da educação franciscana, baseando-se nos valores éticos e espirituais, inspirados em São Francisco de Assis. As instituições franciscanas de ensino entendem que a meditação, a oração e o yoga são práticas essenciais para promover o desenvolvimento pleno, já que fomentam o desenvolvimento da relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o transcendente. De acordo com as Diretrizes Gerais para a Educação Franciscana, a meditação e a oração são meios não apenas para o desenvolvimento da dimensão espiritual, como também para o desenvolvimento socioemocional:

A educação franciscana oferece as mediações adequadas ao educando para que possa conhecer seu mundo interior e aceitar-se com serenidade. Este profundo conhecimento favorece um autêntico amor a si mesmo e uma verdadeira autoestima que o ajudam a evitar tanto a supervalorização como o desprezo que conduzem, respectivamente, a uma relação narcisista e megalômana ou também a uma relação pessimista e hostil consigo mesmo. Nesta relação consigo mesmo, a educação franciscana está chamada a apresentar uma visão positiva do corpo que sublinha a beleza da vida. (OFM, 2009, p. 31)

Diante disso, as pesquisas apontam que a prática da meditação e do yoga é utilizada pelas escolas pesquisadas como ferramenta para promover o autoconhecimento, o bem-estar e o desenvolvimento socioemocional dos alunos., essas práticas contribuem para o desenvolvimento da atenção, da concentração, da calma e da empatia que pode ser percebido nos depoimentos do pais entrevistados por Branco (2020, p. 76) que reforça as contribuições que as práticas meditativas vivenciadas na escola, tem na vida de seus filhos:

Estou satisfeito com a parte humana que o colégio desenvolve, o maior diferencial que o indivíduo pode ter na sociedade é empatia (Entrevista Pai 10, 2019).

Meditação faz minha filha mudar como estudante porque consegue se concentrar mais com a ajuda das vivências. Só temos que agradecer pela escola ofertar essa prática que trabalha as questões emocionais para a vida dos nossos filhos (Entrevista Pai 2, 2019).

Gostaria que esse momento de Yoga continuasse, pois isso os fortalece como seres humanos (Entrevista Pai 7, 2019).

Sou muito grata e satisfeita por estas vivências, sei o quanto irá contribuir para um adulto mais perceptivo, hoje uma criança mais atenta a seus próprios sentimentos (Entrevista Pai 9, 2019).

À luz desses relatos, evidenciamos que a meditação, quando integrada ao contexto escolar, traz benefícios significativos para o desenvolvimento integral dos alunos. Os relatos dos pais evidenciam a relevância dessas vivências tanto para o processo de aprendizagem, bem como para o convívio social e familiar. Eles compreendem que a concentração, a capacidade de lidar com as próprias emoções e a empatia representam diferenciais essenciais cultivados a partir da meditação. A satisfação expressa por eles indica a importância dessa abordagem pedagógica para a formação humana.

Branco (2020) aduz, a partir da observação realizada no ambiente educacional franciscano, que o Yoga contribui para um aprendizado mais eficaz. Após as aulas diárias de Yoga, as crianças se apresentam mais calmas (especialmente aquelas com maior dificuldade no controle emocional), mais centradas e ágeis, movendo-se com mais equilíbrio no ambiente escolar. Elas demonstram maior concentração e estão mais conectadas umas às outras, o que facilita as interações entre alunos e professores e a construção do processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque o Yoga promove a melhoria da consciência corporal e emocional, auxiliando as crianças a lidar com as dores físicas e emocionais, além de aprimorar a percepção de si mesmas, dos outros e do espaço ao seu redor (Hermógenes, 2009).

Ademais, Branco (2020) destaca que a escola franciscana pesquisada a partir da prática dos Ásanas busca desenvolver a inteligência emocional dos alunos, oferecendo atividades que auxiliam o reconhecimento e a gestão das emoções. Na descrição da autora, os ásanas são apresentados como um momento lúdico e transformador pelo qual os alunos desenvolvem habilidades essenciais. Isso é evidenciado pela professora entrevistada:

A prática dos ásanas é um momento lúdico, onde se movimenta o corpo. Nessa etapa se toma consciência do próprio corpo, de seus limites e de

suas habilidades. Desenvolve-se a força, flexibilidade, equilíbrio, foco, concentração, persistência, autoestima, confiança e respeito com os próprios limites (Entrevista Professora 2, 2019. Branco, 2020, p. 81).

Percebemos aqui o quanto a ludicidade dos ásanas torna as vivências pedagógicas dessa escola mais atrativas para os alunos, que passam a experimentar o autoconhecimento de maneira mais natural e prazerosa. Ademais, a escola busca cultivar os valores franciscanos, como a empatia, o cuidado, o amor, o respeito, a solidariedade e a fraternidade, por meio dos exercícios dos ásanas. O depoimento a seguir narra um momento de massagem durante uma aula de Yoga, que revela o cuidado e o carinho entre os alunos, diante do que é possível perceber os valores franciscanos emergindo:

Relaxamento e massagem é o momento de cuidar e ser cuidado. Aqui os estudantes deitam com o corpo relaxado, respiram tranquilamente e escutam um mantra suave. Recebem massagem da professora e de dois colegas, que são os ajudantes do dia. Nesse momento vive-se o cuidado, o carinho, o acolhimento, o toque e o contato (Entrevista Professora 2, 2019. Branco, 2020, p.82).

Hermógenes (2009) afirma que os movimentos repetitivos do cotidiano frequentemente deixam algumas partes do corpo inativas, enquanto os ásanas promovem as ativações dos músculos, articulações e órgãos. Essa ativação possibilita uma sensação de bem-estar e renovação, que pode ser percebida no corpo físico e também no corpo emocional.

O momento da meditação onde se senta com a coluna reta, buscando o alinhamento do corpo, fechando os olhos, buscando a introspecção. Neste momento os estudantes são orientados no 'mindfulness' (atenção plena), tentando perceber sons e sensações. Observando o corpo e pensamentos, experienciando o contato com a própria essência, em uma atmosfera de amor e paz (Entrevista Professora 2, 2019. Branco 2020, p.82).

Este relato aponta que a escola possibilita aos alunos momentos de cuidado para consigo mesmos, bem como uma oportunidade de experimentar um estado de calma e presença, que são elementos essenciais para o desenvolvimento socioemocional, tão ansiado pelas escolas que seguem os princípios franciscanos.

As Diretrizes Gerais para educação franciscana destacam a importância de criar espaços para que cada um possa acolher seu próprio mistério e o do outro, transformando a história pessoal e social em um lugar onde toma corpo a vida de

oração (OFM, 2009). Nesse sentido, percebemos que a escola franciscana narrada por Branco (2020) tem a preocupação de proporcionar aos alunos momentos que os ajudem a se tornarem conectados consigo mesmos, promovendo equilíbrio entre corpo e mente, razão e intuição. No depoimento a seguir, é possível visualizar o crescimento dos alunos após dois anos realizando as práticas meditativas:

Atualmente, no 3º ano, a turma segue com uma característica agitada, alegre e criativa precisando de limite e direcionamento. Já conseguem escutar, se aquietar e vivenciar com mais qualidade os diferentes momentos da aula de Yoga, principalmente quando são desafiados a superar a si mesmos. Esta turma manifesta características de união e bem querer. Demonstram autonomia e liderança, com certeza conseguem avaliar o próprio comportamento e se comprometer com aquilo que acreditam (Entrevista Professora 2, 2019. Branco, 2020, p. 79)

A partir da experiência narrada por Branco (2020) sobre a prática de Yoga do Colégio Franciscano Santo Antônio, da cidade Estrela, RS, inferimos que as escolas franciscanas, ao introduzirem ao currículo práticas de meditação e Yoga, conforme recomendado nas Diretrizes Gerais para Educação Franciscana, são capazes de promover um cuidado integral que ultrapassa o aspecto acadêmico. As práticas fortalecem a relação dos alunos consigo mesmos, bem como com os professores, colegas e todos ao seu redor. Essa convivência torna-se significativamente harmoniosa e os processos de ensino e aprendizagem mais efetivos.

4.4 INTERFACES DA EDUCAÇÃO NEO-HUMANISTA E FRANCISCANA A PARTIR DOS RELATOS EMPÍRICOS

A partir da análise dos trabalhos empíricos sobre a educação neo-humanista e a franciscana, as interfaces entre essas duas abordagens no campo educacional se tornaram ainda mais evidentes. As semelhanças entre elas já foram identificadas, especialmente nos Capítulos 2 e 3, e, para facilitar a visualização dessas similaridades a partir das empirias, elaboramos um quadro comparativo (Quadro 4).

Quadro 4 - Abordagens Neo-Humanista e Franciscana

PONTOS COMUNS	EDUCAÇÃO NEO-HUMANISTA	EDUCAÇÃO FRANCISCANA
Valores e Princípios Compartilhados	– Formação integral do ser humano, abrangendo as dimensões física, emocional, social, ética e espiritual; – Cultivo de valores como compaixão, respeito, empatia, solidariedade, amor universal, paz e harmonia interior e exterior; – Valorização da diversidade cultural religiosa e social, com foco em uma educação intercultural.	– Formação integral do ser humano, incluindo as dimensões física, emocionais, sociais, éticas e espirituais; – Centralidade dos valores franciscanos: amor, compaixão, respeito, empatia, solidariedade, fraternidade universal e paz como estado de harmonia a ser construído nas relações; – Valorização da diversidade cultural, religiosa e social.
Práticas Pedagógicas e Metodológicas	– Integração de razão e intuição, valorizando o conhecimento racional e as experiências vividas; – Yoga, meditação, música e arte em vista do autoconhecimento e bem-estar; – Círculo matinal e atividades em grupo para promover pertencimento e diálogo; – Ludicidade brincadeiras cooperativas, como meio de explorar a criatividade e desenvolver habilidades sociais.	– Integração de razão e intuição, reconhecendo a importância do conhecimento racional e da experiência de vida de cada aluno; – Utilização de práticas como meditação, Yoga, música e arte para o desenvolvimento socioemocional; – Atividades coletivas que promovem pertencimento e diálogo; – Valorização da ludicidade como forma de aprendizado significativo.
Cosmovisão e Dimensões Espirituais na Educação	– Interconexão entre seres e responsabilidade planetária; – Práticas sustentáveis; – Reconhecimento da dimensão espiritual como essencial ao desenvolvimento humano.	– Promoção de uma consciência planetária e interconexão entre seres, isto é, visão de irmandade com todas as formas de existência; – Ênfase na ética do cuidado com os seres humanos e com a casa comum (planeta); – Reconhecimento da busca por conexão com o transcendente como parte intrínseca do ser humano.
Resultados e Impactos: – Impacto positivo no desenvolvimento socioemocional, promovendo e desenvolvendo habilidades como autodisciplina, empatia, cooperação e respeito; – Ambientes escolares acolhedores, respeitosos, seguros e motivadores; – Compromisso com uma formação crítica e ética, que promova a transformação social por meio do engajamento de indivíduos ativos e conscientes com todos os seres; – Compromisso de fortalecer a autoconfiança e a autonomia dos educandos, promovendo um processo formativo que combate complexos de inferioridade.		

Fonte: A autora (2025)

O quadro comparativo revela que existem interfaces entre a educação neo-humanista e a franciscana, não obstante uma se origine de um contexto oriental e a outra, de um contexto ocidental. Inferimos, assim, que ambas as abordagens podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação no Brasil e para a formação de cidadãos mais altruístas, conscientes e responsáveis.

Os princípios e valores que fundamentam essas filosofias promovem um novo olhar sobre a educação, que não se limita aos muros da escola, pois estabelece bases para uma educação para a vida, uma educação integral, que transcende os espaços escolares e se reflete na sociedade como uma possibilidade de construção de um mundo melhor para todos e, especialmente, para as gerações futuras. Um mundo livre de rótulos, de preconceito, de desigualdades, de violência e de miséria.

Tanto a educação neo-humanista quanto a franciscana enfatizam a importância de uma visão holística da educação, que considere a totalidade da experiência humana. O amor, a compaixão, o respeito, a empatia, a solidariedade e a fraternidade são valores centrais em ambas as abordagens. Estes valores são considerados essenciais para a construção de relações saudáveis e para a formação de indivíduos éticos e engajados socialmente.

A promoção da paz é um objetivo em comum, compreendida não apenas como ausência de conflito, mas como um estado de harmonia interior e exterior, a ser construído ativamente nas relações humanas. Ambas as abordagens se opõem a sentimentos de superioridade e exclusão, promovendo a valorização da diversidade cultural, étnico-racial, etária, linguística, regional, sexual, religiosa e social, e isto ficou visível nos capítulos dois e três. Elas reconhecem a importância de uma educação intercultural que promova o respeito e a dignidade de cada indivíduo.

Visualizamos que a integração da razão e intuição na prática pedagógica, parte de atividades que promovem o autoconhecimento, a criatividade, a criticidade e a imaginação. Nesse sentido, a valorização do conhecimento subjetivo e da experiência pessoal é um ponto de confluência entre as abordagens. Além disso, compartilham de uma visão de mundo que valoriza a interconexão entre todas as formas de vida, com um foco nas emergências planetárias atuais, promovendo ampliação do olhar humano para o todo e a conscientização de que suas ações podem impactar positivamente ou negativamente o planeta terra.

A meditação, o yoga, a música, a arte e outras atividades expressivas são utilizadas como ferramentas para promover o autoconhecimento, o bem-estar e o

desenvolvimento socioemocional dos alunos. Estas práticas são vistas como meios para equilibrar as dimensões física, mental e espiritual, e para desenvolver habilidades como atenção, concentração, percepção corporal e consciência interna e externa. O círculo matinal, presente nas escolas neo-humanistas, e outras atividades em grupo, são utilizados para promover o senso de pertencimento, a cooperação e o diálogo. A construção coletiva do conhecimento e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem são valorizados em ambas as abordagens.

O neo-humanismo e o franciscanismo valorizam a ludicidade e as brincadeiras cooperativas como meios para explorar a criatividade, desenvolver habilidades sociais e tornar o aprendizado mais prazeroso e envolvente. A aprendizagem é vista como um processo dinâmico, interativo e significativo. A dimensão espiritual, sem estar relacionada a uma única cosmovisão, é reconhecida como um aspecto essencial do desenvolvimento humano. A busca por sentido e propósito de vida, a conexão com algo maior do que si mesmo, e o desenvolvimento da consciência são elementos importantes em ambas as abordagens.

Dessa forma, os resultados indicam que a educação neo-humanista e franciscana contribuem para a formação integral ao estruturarem práticas pedagógicas que abrangem o aluno em todas as dimensões: emocional, cognitiva, física, social, ética e espiritual. Ademais, ao enfatizarem valores como compaixão, empatia, respeito e solidariedade fomentam um ambiente escolar acolhedor e cooperativo, essencial para um processo de aprendizagem que transcende a mera transmissão de conteúdo acadêmico, pois ao integrar a razão e intuição, favorecem a autonomia, a criticidade e o autoconhecimento.

Ademais, a valorização da ludicidade e das práticas expressivas, como meditação, Yoga, música e arte, demonstra um compromisso com o bem-estar emocional dos alunos, possibilitando um processo formativo que combate sentimentos de inferioridade e fortalece a autoestima. Neste sentido, a ênfase na interconexão e no cuidado entre todas as formas de vida existente no planeta amplia a visão de mundo dos alunos, incentivando a construção de uma consciência coletiva e noção de responsabilidade social. Isso promove não apenas o desenvolvimento integral, como a formação de indivíduos capazes de atuar na sociedade de forma mais engajada, comprometida, sensível e ética, contribuindo com a transformação social e a construção de um mundo mais justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar como a educação franciscana e a neo-humanista contribuem para a educação integral a partir da seguinte pergunta norteadora: em que medida essas abordagens educacionais podem promover uma educação integral?

O primeiro capítulo consiste em uma revisão de literatura, na qual realizamos um balanço das produções científicas, com o propósito de identificar trabalhos acadêmicos relacionados ao tema "educação e espiritualidade". Os achados contribuíram significativamente para os conhecimentos construídos ao longo da pesquisa, servindo como base para identificar categorias de análise e lacunas no debate sobre a contribuição da espiritualidade na educação, sob uma perspectiva de integralidade.

Foram analisados 31 trabalhos que abordam temas como educação integral e educação e espiritualidade. Todas as produções identificadas foram devidamente referenciadas no texto e armazenadas nos apêndices. Esses trabalhos revelam que a espiritualidade tem sido amplamente negligenciada em favor da primazia do pensamento científico e materialista, entendida aqui como uma abordagem exclusivamente objetivista, que marginaliza outras formas de conhecimento, incluindo saberes presentes em cosmovisões indígenas, africanas, franciscanas, budistas, islâmicas, etc. Por sua vez, essa marginalização resulta de um foco excessivo na exterioridade e na produção de respostas imediatas, desvalorizando a subjetividade.

Em face do exposto, as pesquisas evidenciam o potencial da espiritualidade para contribuir com a educação integral, destacando que uma abordagem holística pode oferecer caminhos para se repensar a prática pedagógica, uma prática que se afaste de modelos educacionais restritos a preparar indivíduos para se adequarem à lógica de um sistema excludente, como o neoliberalismo, que mercantiliza relações e valores e reforça desigualdades.

Rufino (2021, p. 13) enfatiza que a educação não pode se limitar a uma única lógica de desenvolvimento humano, tampouco servir aos interesses do modelo dominante. O autor reitera que a educação é uma força motriz capaz de promover a transformação social, e questiona: "É possível afugentar o assombro, invocar espiritualidades que façam minguar as forças da demanda cuspidas por bocas

assassinas? Sim, é possível. A aposta está na educação, que é aqui lida como força de batalha e cura”.

Nesse sentido, este estudo apresentou a espiritualidade como uma grande aliada da educação. Como aponta Rufino (2021), é necessário invocar espiritualidades não apenas para afastar o assombro que nos tem escravizado por séculos a projetos que utilizam o termo "civilizatório" para justificar injustiças, perseguições, fome e intolerâncias (de gênero, religião, raça e cor), mas também para curar as feridas causadas por tanto silenciamento. Casara (2021) complementa, ao afirmar que vivemos em um sistema que nos formata para a incapacidade de reflexão crítica e de reação diante da opressão.

No bojo das reflexões aqui empreendidas, tem-se que a espiritualidade na educação tem como função promover a dignidade humana, o bem-estar coletivo, relações mais harmoniosas, posicionamento crítico, protagonismo, respeito, altruísmo e a cultura de paz. A partir das pesquisas realizadas, foi possível enxergar a educação com um olhar esperançoso. Como afirma Rufino (2021, p. 16), percebemos a “educação como elemento-chave para o trato da demanda colonial”, reforçando sua importância na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação deve ser entendida como uma forma de erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética, estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador (Rufino, 2021, p.16).

Reforçamos, com respaldo nos trabalhos apresentados, que a espiritualidade na educação reflete o “olhar de encantaria” mencionado por Rufino (2021). Ela traz inúmeros benefícios à educação quando compreendida livre de dogmatismos e aberta à diversidade de valores e saberes. Evidenciamos, contudo, que, não obstante a relevância que possui para o desenvolvimento humano e seus benefícios para a prática educacional, a espiritualidade enfrenta desafios significativos para ser integrada de forma sistemática e plena no contexto educacional. Neste sentido, a superação desses desafios exige uma mudança de paradigmas, que reconheça diferentes saberes e experiências como partes essenciais da vida humana.

No segundo capítulo, caracterizamos os fundamentos educacionais presentes na filosofia neo-humanista de Prabhat Ranjan Sarkar. A pesquisa revelou que essa proposta transcende os modelos educacionais tradicionais ao considerar o ser

humano em sua totalidade, abrangendo aspectos físicos, psíquicos, mentais, espirituais e culturais. A filosofia neo-humanista destaca-se ao propor a superação de limitações impostas por sentimentos fragmentadores, como o geo-sentimento, o sociossentimento e o pseudo-humanismo. Esses conceitos reforçam desigualdades e fragmentam a humanidade.

Nesse contexto, a espiritualidade é concebida por Sarkar (2010) como uma dimensão essencial para a formação de sujeitos integrais. Ela contribui para a expansão do intelecto e o fortalecimento de valores éticos e universais, promovendo uma mentalidade de cidadania planetária, consciência social e responsabilidade global. Simultaneamente, tensiona os desafios sociais decorrentes do capitalismo global, apontando para a transformação das estruturas socioeconômicas em busca de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Os estudos neo-humanistas nos levaram a refletir sobre a necessidade de descolonizar o saber, entendendo a descolonização como uma prática de enfrentamento e ruptura com estruturas que perpetuam a exclusão. A postura dialógica do neo-humanismo de Sarkar busca superar as limitações impostas por sentimentos fragmentadores, promovendo uma transformação ética, espiritual e socioeconômica.

Sarkar (2010), alinhado a Rufino (2021), assevera que os "atos guerreiros" representam respostas concretas que desconstróem sistemas opressivos, propondo uma nova ética por meio do engajamento local e global, cultural e universal. Assim, o neo-humanismo revelou-se como uma prática de expansão da consciência e de reinvenção de valores que sustentam a diversidade e a justiça.

No terceiro capítulo, apresentamos a educação franciscana, destacando sua origem histórica, fundamentos e implicações no contexto educacional atual. O aprofundamento dessa abordagem evidenciou que a pedagogia franciscana, baseada no humanismo franciscano, propõe uma formação integral que vai além da transmissão convencional de conhecimento.

Ela integra dimensões éticas, espirituais e relacionais. Uma das principais contribuições da educação franciscana é despertar nos alunos o sentimento de pertencimento e interconectividade com todas as formas de vida presentes no planeta. A pedagogia franciscana promove a ética do cuidado, da fraternidade universal e da harmonia com a natureza. Nesse sentido, rejeita abordagens que exploram o meio ambiente de forma mercantilista e predatória.

Bispo dos Santos (2023), em confluência com o olhar franciscano, alerta para a cosmofofia, que é definida pelo medo do cosmo, identificada por ele como a grande doença da humanidade. Ele argumenta que essa desconexão do ser humano com a natureza resulta na exploração desenfreada e na desvalorização da vida. Francisco de Assis propõe uma relação de irmandade com todo o cosmo, enquanto Nêgo Bispo defende a importância de se envolver organicamente com a terra, as árvores e todos os seres vivos. Ambos oferecem críticas ao modelo de desenvolvimento vigente e apontam a necessidade de uma relação mais harmônica com o cosmo.

O terceiro capítulo demonstrou que a educação franciscana oferece caminhos para superar paradigmas reducionistas ao propor uma visão relacional e integrada do ser humano. Sustentada por valores franciscanos, promove o compromisso com o bem comum e desafia a hegemonia de modelos educacionais voltados exclusivamente à lógica individualista e mercantilista, não apenas da vida humana, mas de toda vida manifestada no cosmo.

Assim resumidos, os Capítulos 2 e 3 analisam como a educação neo-humanista e a pedagogia franciscana questionam as estruturas de poder, reivindicando o reconhecimento de saberes marginalizados pelo pensamento eurocêntrico. Ambas favorecem uma práxis educativa que estimula o autoconhecimento, a alteridade e a transformação social, destacando o papel da educação na formação integral e na construção de uma sociedade mais justa, sustentável e solidária.

O quarto capítulo materializa o estudo teórico desenvolvido neste trabalho, demonstrando a relevância dessas filosofias no contexto educacional, tanto brasileiro quanto internacional. Além disso, oferece um espaço de diálogo entre teoria e prática, evidenciando a discussão de questões ecológicas e valores humanos, e avançando para a construção de uma sociedade interconectada, que reconheça a dignidade de todas as formas de vida.

Por fim, afirmamos que essas abordagens contribuem para a formação integral ao promoverem uma educação que abrange não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também as dimensões física, espiritual, psicológica, relacional e social do ser humano. Elas tensionam modelos reducionistas e instrumentalizados de ensino, propondo práticas pedagógicas que estimulam o pensamento crítico, a sensibilidade e o compromisso com a transformação social.

Outrossim, a filosofia neo-humanista enfatiza a superação de barreiras

impostas por sentimentos fragmentadores, e, ao integrar a espiritualidade como elemento essencial da formação humana, propõe uma educação que transcende limites culturais e geográficos, fomentando uma consciência planetária e a valorização da diversidade. Por sua vez, a educação franciscana, baseada em uma visão relacional e comunitária, reforça o pertencimento, o cuidado com o outro e com a natureza, promovendo uma ética da fraternidade e da sustentabilidade.

A partir da análise teórica e da investigação de práticas educacionais, este estudo revelou que essas abordagens não apenas contribuem com a educação integral, mas também oferecem caminhos concretos para sua implementação em diferentes contextos.

Concluimos que as discussões apresentadas nesta pesquisa, se incorporadas ao campo educacional, têm o potencial de despertar nos alunos o pensamento crítico, fomentar a reflexão sobre a realidade que os cerca e, por conseguinte, promover uma educação integral. Reafirmamos que a educação integral não representa apenas uma meta, mas um compromisso com a formação de sujeitos plenos e conscientes de seu papel na transformação social. No entanto, destacamos que essa transformação só será possível se houver um despertar nos educandos.

A sociedade contemporânea tem negligenciado a importância do pensamento crítico e reflexivo, priorizando a competitividade e o individualismo, com foco na preparação para o mercado de trabalho em detrimento de aspectos essenciais da realidade do ser humano e suas relações. Portanto, enfatizamos a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a sensibilidade, o enriquecimento emocional, a criatividade e a capacidade de evolução consciente. A educação deve nutrir a criticidade, o envolvimento e a libertação dos alunos das imposições do modelo vigente. Elementos como fantasia, ideação e expressões artísticas podem ser ferramentas poderosas nesse processo.

Por fim, este estudo revelou um caminho em direção a uma pedagogia da plenitude, integral, voltada para as urgências planetárias e para os problemas que ameaçam a vida. Andreola (2011) destaca a necessidade urgente de se repensar a educação em termos de “situações limite”, propondo uma pedagogia das “grandes convergências” como uma forma de construir um mundo mais solidário.

O autor enfatiza que a educação, muitas vezes, tem estado a serviço da “civilização do bem-estar”, que, inevitavelmente, evolui para a barbárie devido ao individualismo que impulsiona cada ser a buscar seu próprio bem-estar em detrimento

do outro e do planeta. Isso evidencia o quão imperativo é superar essa realidade.

As reflexões sobre as grandes urgências planetárias reforçam a necessidade de uma educação voltada para a sustentabilidade e o cuidado com a “casa comum” - o planeta em que vivemos. As ideias de Andreola (2011) ecoam as preocupações do neo-humanismo e do franciscanismo em promover a harmonia com a natureza. É um “grito” por uma educação que resgate valores da espiritualidade e solidariedade como forma de superar um estilo de vida que está nos fadando ao desaparecimento.

Em suma, este estudo suscitou profundas reflexões, despertando-nos a curiosidade, o desejo de transformação e o senso de responsabilidade como agentes de mudanças. Ademais, revelou lacunas importantes, como a ausência de sistematização de experiências e narrativas que expressem, na prática cotidiana, como se manifestam as abordagens neo-humanista no Brasil, sobretudo a franciscana. Não obstante o extenso campo de atuação, tanto geograficamente quanto historicamente, ainda há poucas produções científicas que sistematizam suas práticas educativas. Além disso, os debates teóricos sobre a educação franciscana, frequentemente, são conduzidos em outras áreas do conhecimento, não apenas na educação, o que cria um distanciamento entre teoria e prática.

Como pesquisadoras, percebemos que esta investigação nos impulsiona a dar passos futuros em direção a um terreno fértil, para que novos estudiosos manifestam vontade e coragem de compartilhar diferentes saberes. Finalizar este trabalho nos desperta muitos sentimentos, não de conclusão, mas de continuidade. Sabemos que não estamos fechando uma porta, mas abrindo muitas outras para que a espiritualidade, o neo-humanismo e o franciscanismo sejam amplamente compartilhados. Assim, as contribuições dessas abordagens podem beneficiar tanto o âmbito social quanto o educacional.

Encerramos com a sensação de saudade, pois entendemos que o processo vivenciado durante dois anos de estudo nos conectou profundamente a um corpo vivo, representado por esta dissertação de mestrado. Cada detalhe foi concebido aos poucos, dando vida a cada página, capítulo e palavras. Tudo o que aqui foi construído impactou e continuará impactando nosso percurso acadêmico, pessoal e espiritual por toda a eternidade - uma eternidade que se manifesta aqui e agora. Portanto, enfatizamos: não terminamos, apenas começamos.

“Uma jornada de mil milhas começa com um passo.” – Lao Tzu

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª. ed. brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi. Revisão de tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedohi. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABDI, A. A.; SHULTZ, L.; PILLAY, T. (ed.). **Decolonizing global citizenship education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.
- ACOSTA, Devashish Donald. **História de um Mestre Tântrico**. Porto Rico: Inner World, 2013. E-book ISBN: 9781881717263.
- AMARO, Eliane Maria; SANTOS, Adriana Renata; OLIVEIRA, Celina Pereira. Princípios, valores e atitudes em tempos de “modernidade líquida”: reflexões sobre pedagogia franciscana na Escola Franciscana Imaculada Conceição - Dourados-MS. **Thaumazein**, Santa Maria, Ano X, v. 17, n. 33, p. 93-98, 2024. DOI: 10.37782/thaumazein.v17i33.4958. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein>. Acesso em: 08 out. 2024.
- ÁNANDAMÚRTI, S. S. **Psicologia do Yoga**. Brasília: Ananda Marga, 2013.
- ANANDARAMA, A.; BRIM, A. **Foundations of Neo-humanist Education**. New York: Ananda Marga Gurukula, 2010.
- ANDREOLA, B. A. Por uma pedagogia das grandes urgências planetárias. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 313–330, 2011. DOI: 10.5902/198464443050. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3050>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y. **Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- ARAUJO, Alan Ricardo Sousa. **Complexidade espiritualidade e educação: por uma educabilidade espírito humana**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UMESP_c2b57d8a3b54b5ae6e98f7ff6825b39f. Acesso em: 19 jul. 2024.
- ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos; FREITAS, Alexandre Simão; LEÃO, Rodrigo Nicéas Carneiro. O tempo da dádiva: a abertura da razão ético-espiritual na interface dádiva e educação. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **Filosofia, política, educação, direito e sociedade 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 55-69. DOI: 10.22533/at.ed.9571904025.
- ARANTES, Mariana Marques. **Educação emocional integral: análise de uma**

proposta formativa-continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. Recife: UFPE, 2019.

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética Intercultural: (Re)leituras do pensamento latino-americano**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

BARRETO, Betania Maria Vilas Boas. **Formação universitária e educação popular: convergências com a espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão**. João Pessoa: UFP, 2013.

BERNARDI, Orlando. Solidariedade de Francisco de Assis com os pobres. In: MOREIRA, Alberto da Silva. **Herança Franciscana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BESSEN, José Artulino. **São Francisco: o poeta da criação**. 2. ed. São Paulo: Mundo e Missão, 2001.

BETIM, Frei Vinícius de Oliveira; KIHARA, Wellington Minoru. **Francisco de Assis e o Contexto Universitário**. Curitiba: FAE, 2022.

BETIM, Vinícius de Oliveira; PINTO, Antônio Joaquim. **A metodologia Franciscana de ensino como possibilidade de aprendizado integral**. Curitiba: FAE, 2022.

BHOWMIK, S.; MOHALIK, R. O papel da educação neo-humanista no desenvolvimento socioemocional de crianças do ensino fundamental: um estudo de caso da escola Ananda Marga. **Pesquisa Acadêmica Europeia**, v. 6, p. 5633-5653, 2016.

BHOWMIK, Sunandita. Abordagens para o desenvolvimento da estrutura moral entre estudantes: um estudo de caso de escolas neo-humanistas. **Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Science**, v. 8, n. 2, p. 565-573, ago. 2017a. DOI: 10.5958 /2230 -7311.2017.00104.0. Acesso em: 4 jul. 2024.

BHOWMIK, Sunandita. Neo-Humanismo na Prática Estimulando Ambiente Físico-Psíquico: Um Estudo de Caso de Escolas Neo-Humanistas. **European Academic Research**, v. 5, n. 7, p. 3094-3116, out. 2017b.

BHOWMIK, S. Internationalization, interculturality and Neohumanism Philosophy of Shrii Prabhat Ranjan Sarkar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-11, 2023.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira; texto de orelha de Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023. 112 p. ISBN 978-85-7126-106-8.

BRANCO, Patrícia. **Cartografando memórias de uma prática educativa integral: analisando a experiência de meditação e yoga no Colégio Santo Antônio, para além do conhecer, o conhecer-se**. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

BOFF, L. Transcendência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORIN, Luis Claudio. **Educação e catástrofe**: repensando a espiritualidade a partir de Viktor Frank. Santa Maria: UFSM, 2017.

BRAGA, Gisele Pandolfo. **Espiritualidade no divã**: do tabu à universidade. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: FTD, 2007.

BUSSEY, Marcus. The neohumanist moment and our planetary futures. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21500, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21500>. Acesso em: 4 jul. 2024.

CARUJO, Carlos Araujo. **Astrologia Védica – O Mapa Astral Indiano**. [S.l.]: Edição do autor, 2024. 74 f. ISBN 978-985-11-2207-9.

CASARA, Rubens. A idiossujetivação: uma apresentação. **Revista de Desenvolvimento e Civilização**, [S. l.], n. 35, p. 35-57, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/download/66265/41705/233524>. Acesso em: 2 jul. 2024.

CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. **Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede Pública Municipal**: em busca da integralidade., Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

CLONINGER, Claude Robert. A importância da consciência ternária para superar as inadequações da psiquiatria contemporânea. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 3, p. 110-113, 2013. Tradução de Letícia Oliveira Alminhana e Tiago Tatton. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/frvtZdXvLXmDQqrDTfLrgh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 dez. 2024.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre (RS): Artmed, 2011.

COSTA, Daiane Rodrigues; PICHLER, Nadir Antônio. Da modelagem demiúrgica à criação divina: semelhanças e distinções da influência platônica na obra de Santo Agostinho. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 158-161, 2018.

CUNHA, Sintia Cristina da. **A espiritualidade Franciscana em quatro imagens de São Francisco de Assis**: a copresença da apresentação bizantina e da

representação na nova arte. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

DAUWE, Fabiano; SAYÃO, Fabiano; Thiago Juliano; SIEBERT, Itamar (ed.). **História do mundo antigo: História medieval**. Indaial: Uniasselvi, 2013. E-book. 284 p.il.

DORST, Brigitte (ed.). **Espiritualidade e transcendência**. Seleção e edição de Brigitte Dorst; Tradução de Nélío Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DUARTE, N. **Vygotsky e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ESCOLA ANANDA MARGA. Escola Neo-Humanista de Ensino Fundamental Ananda Marga. **Depoimentos**. Disponível em: <https://www.instagram.com/escolaanandamarga>. Acesso em: 8 jan. 2025.

FASSINI, Dorvalino Francisco (coord.); MENEDE FILHO, João (ed.). **Fontes Franciscanas**. Santo André, SP: Editora O Mensageiro de Santo Antônio, 2004.

FERREIRA, Aurino Lima; ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos de (org.). v.2. **Formação humana e espiritualidades em questão**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

FERNANDES, Marcos Aurélio. **Filosofia Medieval**. Brasília: UNB, 2013.

FERREIRA, A.L.; SILVA, S.C.R.; SILVA, C.R.; Cunha, D.P.; Correia, D.S. As noções de espiritualidade do campo de estudos da Psicologia Transpessoal Brasileira. **Revista Portuguesa de Saúde e Sociedade**, v.6 (único), e02106003, 2021.

FERREIRA, A.L.; DA SILVA, L.A.C.; DA SILVA, S.C.R.; Bezerra, M.A. As espiritualidades em psicoterapeutas junguianos e transpessoais: um breve estudo fenomenológico. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica**, v. XXVI-2, p.135-146, 2020.

FERRY, Luc. **A revolução do amor**: por uma espiritualidade laica. Tradução de Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si- Louvado sejas**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulis/Ed. Loyola, 2015. 142 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREITAS, Alexandre Simão de. Michel Foucault e o "cuidado de si": a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, n. 1, p. 167-190, 2010.

FREITAS, Alexandre Simão de. O cuidado de si e os perigos de uma Ontologia ainda sem cabimento: o legado ético-espiritual de Foucault. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, 74 ed., p. 121-138, maio/ago. 2014.

GARCIA, Joe. **Intercultural idade, tempo e currículo**. 2000. 119 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Herminia Prado. **A consciência espiritual na educação interdisciplinar**. São Paulo: PUC, 2011.

GOLEMAN, Daniel; DAVIDSON, Richard J. **A ciência da meditação: Como transformar o cérebro, a mente e o corpo**. Tradução de Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

GRUPO EDUCACIONAL BOM JESUS. 2025. Disponível em: <https://www.grupoeducacionalbomjesus.com.br/>. Acesso em: 6 jan. 2025.

GUIMARÃES, R. N., COUTO, R. J.; MENDES, V. J. de M. Relação entre sistema nervoso e aprendizagem: Neurociência e sua importância para a inclusão de alunos matriculados no ensino regular que apresentem dificuldades de aprendizagem específicas. **Revista Projeção e Docência**. v.11, n.2. p. 121, 2020.

GUSMÃO, Luka de Carvalho; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; PINTO, Tarcísio Jorge Santos. A tradição na experiência filosófica nietzschiana. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n.22, p. 90-107, maio/out. 2014.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para Fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

HERMÓGENES. **Yoga para Nervosos: Aprenda a administrar seu estresse**. 44. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2009.

JUNG, C.G. **Espiritualidade e transcendência**. Seleção e edição de Brigitte Dorst; Tradução de Nélío Schneider. Petrópolis: Vozes, 2015. ISBN: 978-85-326-5016-0.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEAL, Ana Lúcia; RÖHR, Fernando; JÚNIOR, José Policarpo. Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana. **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

LE GOFF, J. **São Francisco de Assis**. 10. ed. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LE GOFF, Jacques (org.). **O homem medieval**. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

LIRA, Ana Gregoria. **A dádiva de si e sua dimensão moral**: contribuições para a

formação humana - um estudo sobre o imbricamento entre a noção da dádiva de si e suas manifestações na relação pedagógica. Recife: UFPE, 2015.

LIVRARIA LEONARDO DA VINCI. Subsolo #3 - **Rubens Casara**: A construção do idiota neoliberal. YouTube, 18 jun. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7JtBnu-wNxc>. Acesso em: 05 jun. 2024.

LOUSADA, Marcia Gouvea. **A espiritualidade na obra de autores da psicologia, saúde e educação**. 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20585>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MACHADO, Sidney Damasio; LOPES, Luís Fernando; MOSER, ALVINO. Intuições pedagógicas em Francisco de Assis: o imaginário e a interioridade. In: ENFOC - ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E FÓRUM CIENTÍFICO, SEMINÁRIO PIBID. **Anais...** Curitiba (PR): UNINTER, 2021.

MAHESHVARANANDA, Dada. **Após o capitalismo**: a visão de PROUT para um novo mundo. Belo Horizonte: Proutista Universal, 2002, 2003. 275 p.

MAINARDES, Jeferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Ponta Grossa, v. 23, e230034, 2018.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; STRECK, D. R. Contribuições de Paulo Freire na Índia e suas conexões com a filosofia de Prabhat Ranjan Sarkar: expressões de internacionalização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p.1-20, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.20159.087. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20159>. Acesso em: 4 jun. 2024.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Educação para a cidadania global**: interface da filosofia de Prabhat Ranjan Sarkar e o pensamento de Paulo Freire. 2022. 91 f. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Supervisor: Dr. Danilo Romeu Streck.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 1, p. 139-147, abr. 1990.

MELO, Maria da Conceição de. **O Humano em Edgar Morin**: contribuições para a compreensão da integralidade na reflexão pedagógica. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MENDONÇA, Monalíze Ribeiro. **O conceito de cifras da transcendência em Karl**

Jaspers: possibilidades de educação espiritual-existencial através da arte de contar histórias. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MERINO, J. Antônio. **Humanismo franciscano:** Franciscanismo e mundo atual. Petrópolis: FFB, 1999.

MORO, Valderesa. Orgulho de fazer parte dessa história: egressos da educação franciscana. **Revista Franciscana de Educação**, v. 3, maio 2022. Disponível em: <https://www.revistafranciscanaeducacao.com.br/index.php/rfe/article/view/43>. Acesso em: 2 jan. 2025.

MORO, Valderesa; JUNG, Hildegard Susana. Formação continuada docente: a perspectiva de caminhante e a (in)completude do ser. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 80, p. 767-794, maio/ago. 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n80a2023-66152>. Acesso em: 8 out. 2024

MOROSINI, M.C.; Fernandes, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOURA, Luiz Felipe Arruda. **Contribuições de Mestre Eckhart para a formação humana em uma perspectiva da mística.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49412>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Nhe'ê Porã:** memória e transformação. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2023. Disponível em: <https://nheepora.mlp.org.br/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

NASCIMENTO, Dário Gomes. **O reiki na faced:** espiritualidade e cultura de paz no projeto de extensão de educação para a paz da faculdade de educação da UFC. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/123456789/46612>. Acesso em: 19 jul. 2024.

OFM. **Ide e Ensinai:** Diretrizes Gerais para a Educação Franciscana. Tradução de Frei Celso Márcio Teixeira. Roma: Cúria Generale dei Frati Minori, 2009.

OLIVEIRA, Andréa Santana da Silva. **A inclusão da espiritualidade nos processos de educação da infância:** uma análise do projeto pedagógico do Centro Infantil Jardim de Lótus e Escola Caminho do Meio. Dissertação (Mestrado em Educação) □ Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

OLIVEIRA, L.R.; MEIRELES, M.V.C.; PEREIRA, R.R.D.; MONTEIRO, S.S. Espiritualidade e otimismo trágico no enfrentamento da pandemia à luz do pensamento de Viktor Frankl. **Interações**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 183-196, 2022.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro. A teoria do trabalho religioso em Pierre Bourdieu. In: TEIXEIRA, Faustino (org.). **Sociologia da religião: enfoques teóricos**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. ISBN: 978-85-326-2929-6.

OLIVEIRA, M. A. de. O que há de novo no neo-humanismo? A filosofia transmoderna e descolonial de P. R. Sarkar. **Com Sertões**, v. 10, n. 1, p. 141-152, ago. 2021.

PARADA FILHO, Carlos João. **Entre sentidos e saberes: a religião na educação universitária (um estudo de caso: A FE-UFF)**. São Paulo: UNICAMP, 2006.

PEREIRA, Djalma do Amaral. **Pedagogia humanista franciscana de Frei Agostinho Salvador Piccolo: uma inspiração freireana**. 2018. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

PINHEIRO, J. S. A experiência do ser humano cartesiano. **Trilhas Filosóficas**, Belo Horizonte, ano IV, n.1, jan./jun. 2011.

PINHEIRO, Wellington Duarte. **O pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação do educador na contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RCF. Rede Clarissa Franciscanas. **Escola em Movimento**. 2025. Disponível em: <https://www.redecf.com.br/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

REF. Rede Educacional Franciscana. 2025. Disponível em: <https://refeduc.com.br/>. Acesso em: 8 jan. 2025.

REDE SCALIFRA-ZN. Rede Franciscana Educação para a vida. 2025. Disponível em: <https://www.scalifra.org.br/>. Acesso em: 8 jan. 2025.

REDE SAGRADA FAMÍLIA. 2025. Disponível em: <https://sagradaonline.com.br/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

REVISTA FRANCISCANA DE EDUCAÇÃO. Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis - Zona Norte (SCALIFRA-ZN), 2018. **Fluxo contínuo**. Disponível em: <https://www.revistafranciscanaeducacao.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. Habitar humanamente na esperança. In: JOAQUIM, Giovani Mol Guimarães *et al.* (org.). **O novo humanismo: Paradigmas civilizatório para o século XXI a partir do Papa Francisco**. São Paulo: Paulus, 2022. 640 p.

RODRIGUES, Ricardo Antonio. Perspectivas antropológicas e filosóficas da cosmovisão franciscana. In: DEJEANNE, Solange de Moraes; MUNARO, Valdemar Antonio (org.). **Antropologia e Cosmovisão franciscana** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

RUBIO, Alfonso García. **A caminho da maturidade na experiência de Deus**. Petrópolis: Vozes, 2021. ISBN: 978-65-5713-138-1.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Adriana Renata; ALVES, Marcos Alexandre. Gestão e vivência dos princípios e valores franciscanos na Escola Imaculada Conceição: utopia ou realidade no século XXI? **Thaumazein**, Santa Maria, v. 17, n. 33, p. 43-55, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein>. Acesso em: 03 out. 2024.

SANTOS, Gildete Rodrigues. **Formação humana integral e processos grupais**: uma experiência com grupo de formação transpessoal. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SARKAR, Prabhat Ranjan. **Democracia econômica - Teoria da Utilização Progressista**. 2. ed. Brasília: Ananda Marga, 2009.

SARKAR, Prabhat Ranjan. **A liberação do intelecto – Neo-humanismo**. 2.ed. Tradução de Mahadevii. Brasília, DF: Ananda Marga, 2020.

SARKAR, Prabhat Ranjan. **Neo-humanismo-ecologia, Espiritualidade e Expansão mental**. 1.ed. São Paulo: Ananda Marga, 2001. ISBN: 85-86044-13-X.

SARKAR, Prabhat Ranjan. **Sociedade humana**. Parte 1. 1.ed. Brasília: Ananda Marga, 2010.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Tradução de Danielli Jatobá e Danú Gontijo. 1.ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Ezir George. **Fenomenologia da metafísica do ser e do ter**: contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a educação numa perspectiva da formação humana. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Nathalia Cavalcanti. **Eu venho da floresta/eu tenho meus ensin**os: experiências com as plantas professoras o entre o Padrinho Sebastião Mota de Melo e suas companheiras e companheiros no Santo Daime. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, Sidney Carlos Rocha da. **Educação e espiritualidade em Chögyam**

Trungpa Rinpoche: nos rastros de uma pedagogia fantástica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Sidney Carlos Rocha da. **A espiritualidade na perspectiva transpessoal:** contribuições para repensar o sujeito da educação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16769>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SILVA, Taís F.M.; RASINSKI, L. A. A Educação Indígena como preservação cultural e valorização das experiências do passado. In: CONGRESSO ACADÊMICO FACULDADE SAGRADA FAMÍLIA. **Anais** [...]. Ponta Grossa: CONAFASF, 2021.

STOCKLER, L. Neo-humanismo e PROUT: tensões entre o mundo político e a filosofia espiritual de Shrii Shrii Ánandamúrti. **Último Andar**, n.34, p. 69-89, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1980-8305.2019i34p.69-89>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SWANSON, D. M. Ubuntu, Indigeneity, and an Ethic for Decolonizing Global Citizenship. In: ABDI, A. A.; SHULTZ, L.; PILLAY, T. (ed.). **Decolonizing global citizenship education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2015, p. 27-38.

TEIXEIRA, Márcio Celso (org.). **Fontes Franciscanas e Clarianas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TETZALFF DE GERONE, Lucas Guilherme. A religiosidade/espiritualidade na prática do cuidado entre profissionais da saúde. **Interações: Cultura e Comunidade**, v. 11, n. 20, p. 129-151, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313049300010>. Acesso em: 9 jun. 2024.

UNESCO. **Repensar a educação:** rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO, 2016. 91 p. il.

UNESCO; FUNDACIÓN SM. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil; Fundación SM, 2022.

UNESCO. **Global Citizenship Education:** Taking it local. Paris: UNESCO, 2018.

ZAVALLONI, Roberto. **Pedagogia Franciscana:** Desenvolvimento e Perspectivas. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

APÊNDICE A - BUSCA REALIZADA NA PLATAFORMA DE CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES)

continua

AUTOR E ANO	LOCAL	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS
ALAN RICARDO SOUSA ARAUJO 2005	Universidade Metodista de São Paulo	Complexidade espiritualidade e educação: por uma educabilidade espírito humana	Desenvolver uma perspectiva que alcance o ser humano como ser total, complexo e multidimensional, rompendo com o pensamento redutivo e fragmentador que tem eclipsado o homem há mais de três séculos.	Pesquisa bibliográfico	Teoria da complexidade	As reflexões feitas sugerem que o conhecimento sobre o espírito e a espiritualidade humanos está enraizado profundamente em nossas existências. Esse assunto não é restrito à esfera religiosa, mas alcança os interstícios do conhecimento científico e se aloja no coração da sociedade moderna. Apesar disso, constatamos que muito do território da espiritualidade permanece ainda pouco povoado e mesmo inabitado.
ANA GREGORIA DE LIRA 2015	Universidade Federal de Pernambuco Recife	A dádiva de si e sua dimensão moral: contribuições para a formação humana - um estudo sobre o imbricamento entre a noção da dádiva de si e suas manifestações na relação pedagógica	Caracterizar a dádiva de si a partir da intersecção entre a noção de dádiva de Mauss e a compreensão de duração e de moral de Bergson, apontando sinais dessa forma de dádiva na prática pedagógica dos educadores (remunerados e não remunerados) e suas contribuições para a formação humana dos educandos.	Pesquisa bibliográfica	Fenomenológica-hermenêutica.	Frente às discussões teóricas e às análises das observações pôde-se chegar à caracterização da dádiva de si, aos sinais de sua presença nas práticas pedagógicas e à sua relevância para a formação humana dos educandos. Desse modo notou-se que independente de ser remunerado ou não, os educadores demonstraram momentos de doação e de abertura aos valores propriamente humanos, caracterizando-se em um agir pedagógico baseado em fagulhas de moral aberta. estes momentos de abertura, por conseguinte, se constituíram enquanto um convite aos educandos a encontrarem os valores humanos que lhes são próprios, o que contribuiu para o desenvolvimento da formação humana destes.

continuação

AUTOR E ANO	LOCAL	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS
ANA LÚCIA GALVÃO LEAL CHAVES 2010	Universidade Federal de Pernambuco Recife	Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede Pública Municipal: em busca da integralidade	Analisar se as histórias de vida dos professores participantes poderiam, ou não, ter influenciado na formação de características de resiliência e de que forma essas características se materializaram em suas práticas docentes.	Pesquisa quanti-qualitativa	Existencialista	Os dados indicaram que dada a complexidade do humano, a resiliência pode ser favorecida, contudo não há garantia de que seja potencializada ou enfraquecida. Ela está engendrada em um complexo quebra-cabeça que reúne peças representativas da constituição pessoal e da interação com o mundo externo, beneficiada (porém não determinada) por um ambiente que estimule a sua efetiva manifestação.
BETANIA MARIA VILAS BOAS BARRETO 2013	Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)	Formação universitária e educação popular: convergências com a espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão.	Compreender o significado da Espiritualidade nas práticas de Formação Universitária orientadas pela Educação Popular, numa perspectiva transformadora dos sujeitos e da realidade social.	Pesquisa exploratória e qualitativa.	Dialético-hermenêutico e existencialista.	Constataram-se a importância e a inovação da proposta teórico metodológica do PEPASF, sob a perspectiva da Educação Popular, como espaço para a elaboração espiritual para os educandos. Nessa pedagogia, geram-se um novo conhecimento científico, interligado às dimensões espirituais dos estudantes, como uma via de construção de conhecimento dentro da Academia, e novas alternativas para uma formação universitária mais humanizada e transformadora.
CARLOS JOÃO PARADA FILHO 2006	Universidade Estadual de Campinas-São Paulo	Entre sentidos e saberes: a religião na educação universitária (um estudo de caso: A FE-UFF)	Investigar as relações entre as crenças religiosas dos estudantes e sua formação acadêmica.	Pesquisa bibliográfica.	Abordagem interdisciplinar: Idealismo, existencialismo e Clássicos da espiritualidade oriental; Ghandi, Chogya e Yogananda.	O diálogo com as crenças dos estudantes apresenta-se como boa oportunidade de revermos conceitos e posturas ultrapassados em relação ao Conhecimento, à Ciência e à Religião, e revitalizarmos nossas práticas pedagógicas.

continuação

AUTOR E ANO	LOCAL	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS
EZIR GEORGE SILVA 2014	Universidade Federal de Pernambuco Recife	Fenomenologia da metafísica do ser e do ter : contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a educação numa perspectiva da formação humana.	Analisar a abordagem fenomenológica da metafísica do Ser e do ter no Pensamento Filosófico de Gabriel Marcel e suas contribuições para a educação, numa perspectiva da formação humana.	Pesquisa qualitativa.	Hermenêutico-ontológica	Vimos que o diálogo entre as categorias da descontinuidade e da continuidade apontam para a construção de uma educação esperançosa, que encontra na confiança no Ser o fulcro de toda prática pedagógica que pretende a humanização dos homens em seus processos formativos.
GILDETE RODRIGUES DOS SANTOS 2016	Universidade Federal de Pernambuco Recife	Formação humana integral e processos grupais: uma experiência com grupo de formação transpessoal.	Refletir sobre possibilidades que auxiliem a dirigir outros olhares para o educativo.	Pesquisa ação e participante.	Psicologia transpessoal	A realização da intervenção denominada Grupos de Formação Transpessoal demonstrou, a partir dos resultados apontados a partir da percepção dos participantes, que houve deslocamentos subjetivos no sentido de compreensão e atuação profissional e pessoal voltada para a perspectiva da humanização. A participação na experiência formativa ofereceu indícios para a compreensão e busca de valorização das interações nos ambientes educativos, como uma possibilidade de ampliar o papel mobilizador dos relacionamentos para o ensino e aprendizagem.
HERMINIA PRADO GODOY 2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A consciência espiritual na educação interdisciplinar	Ampliar a consciência espiritual como possibilidade de realizar uma educação interdisciplinar.	Pesquisa exploratório	Existencialismo	

continuação

AUTOR E ANO	LOCAL	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS
LUIZ FELIPE DE ARRUDA MOURA 2023	Universidade Federal de Pernambuco	Contribuições de Mestre Eckhart para a formação humana em uma perspectiva da mística.	Analisar a relação entre Mística e Educação na filosofia de Eckhart.	Pesquisa bibliográfica e qualitativa	Fenomenologia	Consideramos que as contribuições teóricas e espirituais de Mestre Eckhart podem, claramente, oferecer suporte para uma formação que seja humanizadora, pois ele articula, com uma linguagem que é típica do seu contexto, a necessidade de considerar a integralidade da condição humana, não permitindo que nenhuma das suas dimensões seja banalizada. Mais ainda, suas contribuições podem auxiliar-nos na construção de um processo educacional que visa o desenvolvimento integral do humano, favorecendo a consciência da dimensão espiritual que se expressa através de atos como dialogicidade, disponibilidade e cuidado.
MARCIA GOUVEA LOUSADA 2017	Pontifícia universidade Católica de São Paulo.	A espiritualidade na obra de autores da psicologia, saúde e educação	Compreender o conceito de espiritualidade vigente nas produções bibliográficas dos principais autores das áreas de psicologia, saúde e educação, no período de 2010 a 2015, procurando identificar seus objetivos de pesquisa, as definições designadas ao termo, as relações estabelecidas com outros conceitos e, por fim, as contribuições que oferecem.	Pesquisa bibliográfica		Os resultados indicam a necessidade de revisão de paradigmas, em virtude do lugar epistêmico que a espiritualidade deveria ocupar, assim como uma concepção de ser humano mais complexa e ampla, que abarque a espiritualidade como um aspecto inerente e constitutivo do sujeito ativo no cuidado de si. A iminência de mais estudos sobre o tema e a necessidade de inseri-lo em cursos de capacitação profissional também se fizeram presentes, inclusive pela possibilidade de significar avanços e de gerar novos campos de trabalho nas três áreas.

continuação

AUTOR E ANO	LOCAL	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS
MONALIZE RIBEIRO DE MENDONÇA 2019	Universidade Federal de Pernambuco Recife	O conceito de cifras da transcendência em Karl Jaspers: Possibilidades de educação espiritual-existencial através da arte de contar histórias	Demonstrar que, na filosofia das cifras da transcendência de Karl Jaspers, podemos encontrar uma forma específica de contar histórias, em que a ênfase estaria em uma possível educação espiritual-existencial.	Procedimento bibliográfica	Hermenêutica	Enquanto resultados esperados, se objetiva apresentar as possibilidades e limites das contribuições das cifras da transcendência para a arte de contar histórias, demonstrando a partir de exemplos, que determinadas histórias (contos, lendas, mitos) podem se tornar orientações válidas em decisões espirituais-existenciais para as pessoas que se comprometem com elas.
MARIANA MARQUES ARANTES 2019	Universidade Federal de Pernambuco Recife	Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa-continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco	Investigar uma experiência formativa de educação emocional em uma escola estadual de referência em Ensino Médio em Pernambuco.	Pesquisa-ação	Hermenêutico-fenomenológica	A discussão dos achados apontou que houve êxito no processo de aprendizagem do manejo das emoções nos participantes, que encontraram no programa um lugar de fala e de escuta sobre os próprios sentimentos. Por fim, propõe uma abordagem educativa sobre o cultivo das emoções no ambiente escolar intitulada Educação Emocional Integral (EEI). A EEI explicita a importância da dimensão emocional na formação humana, organiza bases epistemológicas alinhadas com a humanização, como a espiritualidade, a multidimensionalidade, a integralidade e a transdisciplinaridade, para nortear futuros projetos e programas de educação emocional nas escolas, e aponta objetivos que visam a estimular um aprendizado capaz de dar sentido à experiência do conhecimento formado e adquirido sobre o manejo das emoções, gerando identificação e possibilitando utilizá-lo para a autoformação e o bem-estar comum.

continuação

AUTOR E ANO	LOCAL	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS
NATHALIA CAVALCANTI DA SILVA 2022	Universidade Federal de Pernambuco	Eu venho da floresta/eu tenho meus ensinios": experiências com as plantas professoras entre o	Analisar as experiências formativas que envolveram/envolvem a vida dos membros da religião do Santo Daime mediante o contato e a convivência com um de seus principais líderes, Sebastião Mota de Melo e as Plantas professoras, entre os anos de 1970 e 1980, no Acre e Amazonas.	Pesquisa bibliográfica com fontes documentais, história oral-método historiográfico.	Epistemologia ayahuasqueira Albuquerque (2011), Thompson (2002), Bosi (1995 e 2003) e Meihy (1996)	Como resultado, as narrativas compiladas acerca do trabalho desenvolvido pelo Padrinho Sebastião, ao integrar e articular diversas linhas religiosas e espirituais, através do uso das chamadas Plantas professoras, desdobrou uma nova forma de olhar e se relacionar consigo, com o outro e com o mundo por meio do estabelecimento de práticas formativas peculiares que desde então vem fornecendo sentido à vida de inúmeras pessoas. As Plantas professoras são apreendidas, portanto, enquanto elementos catalisadores e condutores de uma experiência espiritual e de vida comunal ancorada em processos sutis de educação e formação do humano cunhados no tempo que, situados para além dos muros escolares e dos processos pedagógicos cognitivos, amplia consideravelmente nossa visão da educação. As conclusões elucidam aspectos que evidenciam a urgência de repensarmos a produção de conhecimento historiográfico para além dos espaços e dimensões tradicionalmente privilegiados, defendendo que a produção de conhecimento pode ocorrer em relações sensíveis com outros sujeitos e outros mundos como aqueles revelados pelas Plantas professoras.

conclusão

AUTOR E ANO	LOCAL	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS
SIDNEY CARLOS ROCHA DA SILVA 2015	Universidade Federal de Pernambuco	A espiritualidade na perspectiva transpessoal contribuições para repensar o sujeito da educação.	Delinear o processo de emergência histórica dessa <i>Perspectiva</i> , apreendendo, nesse percurso, a própria compreensão da chamada transpessoalidade que qualifica e singulariza esse pensamento;	Pesquisa bibliográfica.	Psicologia Transpessoal Pós- estruturalista	Os resultados iniciais evidenciaram que o termo espiritualidade, no contexto da <i>Perspectiva Transpessoal</i> , acolhe um espectro heterogêneo de definições e significados. Embora o termo esteja gradativamente se tornando uma noção nuclear nessa abordagem parece ainda não se apresentar como um conceito claramente delineado.

Fonte: CAPES. Organização da autora 2023

APÊNDICE B - BUSCA REALIZADA NA PLATAFORMA DE CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (BTDB)

AUTOR	LOCAL	TÍTULO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADO
DÁRIO GOMES DO NASCIMENTO 2019	Universidade Federal do Ceará	O reiki na faced: espiritualidade e cultura de paz no projeto de extensão de educação para a paz da faculdade de educação da UFC	Refletir sobre possibilidade de uma intervenção junto aos educadores com o uso da terapia reiki, considerando-se o processo de adoecimento físico e mental vivenciado por essa categoria.	Pesquisa do tipo aplicada e exploratória e qualitativa, sendo uma pesquisa ação	Freire e Ken Wilber (teoria integral da Psicologia Transpessoal)	Os resultados da pesquisa demonstram que cuidar de si e do outro promove a boa convivência, sendo, portanto, uma prática de cultura de paz. Além disso o reiki se mostrou como meio de promoção de experiências espirituais, tanto translativas como transformativas, sendo ainda ferramenta de promoção da saúde, ao passo que os seus participantes se sentem mais tranquilos, leves e menos tensos. Os participantes também relataram maior facilidade em se concentrar nas atividades acadêmicas.
GISELE PANDOLFO BRAGA 2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Espiritualidade no divã: do tabu à universidade	Elucidar quais fatores levaram universidades brasileiras a adotar um ensino e uma prática que valorizam a espiritualidade, afastando-se do paradigma científico cartesiano.		Psicanálise e fenomenologia	Embora a Psicanálise tenha rejeitado a religião, ela está aberta a outras formas de expressão da espiritualidade e que a clínica do Real de Lacan guarda semelhança com práticas espirituais de origem oriental. Os dados empíricos confirmam a espiritualidade como fenômeno em ascensão na sociedade brasileira atual e demonstram que, através da entrada da espiritualidade no espaço universitário, este tema vem atestando sua validade tanto como foco de pesquisa, quanto como prática médica e educativa. Porém, sua presença na academia ainda sofre preconceitos.
LUIS CLAUDIO BORIN 2017	Universidade Federal de Santa Maria	Educação e catástrofe: repensando a espiritualidade a partir de Viktor Frank.	Repensar a espiritualidade como marco teórico que fundamenta o entendimento de catástrofes, analisando quais suas contribuições para o campo formativo.	Nível teórico de natureza filosófico	Hermenêutica.	A educação tem seu potencial humanizador reforçado ao tecer entrecruzamentos entre a educação e a Logoterapia, discutindo o tema numa dimensão emancipadora. Assim, a espiritualidade na educação tem como pretensão dissipar o frio existencial e fazer derreter o inverno gélido do coração do homem contemporâneo nas suas relações pessoais e comunitárias. A espiritualidade amplia a discussão, buscando um debate mais acadêmico, que seja responsável pela formação integral do ser humano.

Fonte: BTDB. Organização da autora 2023

APÊNDICE C - BUSCA PELOS GRUPOS DE PESQUISAS A PARTIR DO DESCRITOR EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

continua

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Estadual da Paraíba	Artes Cênicas, Letras, Educação e Espiritualidades	15/04/2023	Cristiane Agnes Stolt Correia	-	Linguística, Letras e Artes
Universidade Federal do Delta do Parnaíba	Cirandas de Aprendizagem e Pesquisa em Educação Popular e Saúde	01/06/2023	Jose Ivo dos Santos Pedrosa	-	Ciências da Saúde
Universidade Federal do Piauí	cirandas de aprendizagem e pesquisa em educação popular	06/02/2023	Vera Lúcia de Azevedo Dantas	Vera Lúcia de Azevedo Dantas	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Pernambuco	Educação e Espiritualidade	24/06/2022	Alexandre Simão de Freitas	Alexandre Simão de Freitas	Ciências Humanas
Faculdade EST	Espiritualidade, Religião Viva e Teologia Prática	01/12/2022	Júlio César Adam	Marcelo Ramos Saldanha	Ciências Humanas
Universidade Federal de Uberlândia	GPEGPSHI-Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do	17/06/2022	Adriany de Ávila Melo Sampaio	Antonio Carlos Freire Sampaio	Ciências Humanas
Universidade Federal do Ceará	Grupo Cultura de Paz, Juventudes e Docentes	22/03/2023	Kelma Socorro Lopes de Matos	Francisca Maurilene do Carmo	Ciências Humanas
Universidade do Estado de Minas Gerais	Grupo de Estudos de Ócio e Desenvolvimento Humano	24/04/2023	Marcos Gonçalves Maciel	-	Ciências Humanas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Grupo de Estudos Educação, Ambiente e Cultura de Paz	05/01/2023	Fábio Azambuja Marçal	Fábio Azambuja Marçal	Ciências Humanas

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Ceuma	Grupo de Pesquisa de Transdisciplinaridade: Educação,	06/06/2023	Maria Raimunda Chagas Silva	Darlan Ferreira da Silva	Ciências da Saúde
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Internacionalização, Interculturalidade	26/05/2023	Marco Alexandre de Oliveira	Marco Alexandre de Oliveira	Ciências Humanas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Laboratório de Estudos em Tanatologia e Humanização das práticas em Saúde-	14/10/2022	Geórgia Sibeles Nogueira da Silva	Marlos Alves Bezerra	Ciências Humanas
Universidade Federal da Paraíba	LAPLAE: Laboratório de Pesquisa em Logoterapia e Análise Existencial	02/02/2023	Eliseudo Salvino Gomes	Eliseudo Salvino Gomes	Ciências Humanas
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	Mundos do trabalho, Teologia e Ética	27/10/2022	Lucília Regina de Souza Machado	Lucília Regina de Souza Machado	Ciências Humanas
Universidade Federal de Juiz de Fora	NEPED - Núcleo de estudos e pesquisas em educação	10/05/2023	Sandrelena da Silva Monteiro	Anderson Ferrari	Ciências Humanas
Universidade Federal de Pelotas	Núcleo de Estudos em Práticas de Saúde e Enfermagem - NEPEn	14/04/2023	Maira Buss Thofehrn	Maira Buss Thofehrn	Ciências da Saúde
Universidade Estadual de Feira de Santana	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Filosofia, Saúde, Educação e	01/06/2022	André Renê Barboni	-	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Pernambuco	Oficina de Pensamento Poéticas do Cuidado	26/03/2023	Silas Carlos Rocha da Silva	Silas Carlos Rocha da Silva	Ciências Humanas
Universidade Federal de Rondônia	PENSSI- Grupo de Pesquisa em Neurociências, Sono e Saúde Integral	19/11/2022	Josilene Lopes Dettoni	Jovanir Lopes Dettoni	Ciências da Saúde

conclusão

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade de Pernambuco	Programa Ciranda Inclusiva Bilíngue	07/02/2023	Lânia Ferreira da Silva	Lânia Ferreira da Silva	Engenharias
Universidade Católica de Petrópolis	Psicologia e Educação	27/10/2022	Cleia Zanatta Clavery Guarnido	-	Ciências Humanas
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Religião, Educação, Ecologia, Libertação e Diálogo - REDECLID	23/03/2023	Paulo Agostinho Nogueira Baptista	Giseli do Prado Siqueira	Ciências Humanas
Universidade La Salle – Canoas	Temáticas Lassalistas	12/04/2023	Cledes Antonio Casagrande	Cristine Gabriela de Campos Flores	Ciências Humanas
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Teologia, Gênero e Educação	16/03/2023	Clelia Peretti	Jaci de Fátima Souza Candiottto	Ciências Humanas
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Transdisciplinaridade, Ecologia Integral e Justiça Socioambiental	12/09/2022	José Ivo Follmann	Luiz Felipe Barboza Lacerda	Ciências Humanas
Total de registros: 25					

Fonte: Diretório dos Grupos de pesquisa do CNPq

APÊNDICE D - BUSCA PELOS GRUPOS A PARTIR DO DESCRITO: ESPIRITUALIDADE

continua

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	A Bíblia em Leitura Cristã	29/10/2022	Jaldemir Vítório	Zuleica Aparecida Silvano	Ciências Humanas
Fundação Centro de Controle de Oncologia do Estado do Amazonas	Abordagens Multimodais do Câncer	03/05/2023	Maria Carolina Coutinho Xavier	Maria Carolina Coutinho Xavier Soares	Ciências da Saúde
Faculdade EST	Aconselhamento e Psicologia Pastoral	27/12/2022	Nilton Eliseu Herbes	-	Ciências Humanas
Universidade do Estado de Santa Catarina	AdmEthics - Ética, Virtudes e Dilemas Morais na Administração	10/02/2023	Marcello Beckert Zappellini	Marcello Beckert Zappellini	Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Estadual da Paraíba	Artes Cênicas, Letras, Educação e Espiritualidades	15/04/2023	Cristiane Agnes Stolet Correia	-	Linguística, Letras e Artes
Universidade Federal do Ceará	Avaliação das Pneumopatias crônicas	27/09/2022	Eanes Delgado Barros Pereira	-	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Sergipe	Cardiologia de Sergipe	03/04/2023	Joselina Luzia Menezes Oliveira	Joselina Luzia Menezes Oliveira	Ciências da Saúde
Universidade Federal do Amapá	CEPRES - Centro de Estudos de Religião, Religiosidades e Políticas	17/03/2023	Andrius Estevam Noronha	Andrius Estevam Noronha	Ciências Humanas
Universidade Federal de Uberlândia	Ciência e Espiritualidade	12/09/2022	Rubens Garcia Nunes Sobrinho	Adilson José de Assis	Ciências Humanas
Universidade Federal do Delta do Parnaíba	Cirandas de Aprendizagem e Pesquisa em Educação Popular e Saúde	01/06/2023	Jose Ivo dos Santos Pedrosa	-	Ciências da Saúde
Universidade Federal do Piauí	CIRANDAS DE APRENDIZAGEM E PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR E	06/02/2023	Vera Lúcia de Azevedo Dantas	Vera Lúcia de Azevedo Dantas	Ciências da Saúde

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade de Brasília	Complexidade, Hipnose e Subjetividade	02/05/2023	Maurício da Silva Neubern	-	Ciências Humanas
Universidade Estadual de Santa Cruz	Comunidades Rurais Sustentáveis	03/05/2023	Fábio dos Santos Massena	-	Outra
Universidade Federal do Piauí	CORPOSTRANS - Grupo de Pesquisa Transdisciplinar sobre Corpo, Saúde e	18/02/2023	Francisca Verônica Cavalcante	-	Ciências Humanas
Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública	Cronicidade e adoecimento: uma compreensão interdisciplinar	15/07/2022	Martha Moreira Cavalcante Castro	-	Ciências Humanas
Fundação Pio XII	Cuidados Paliativos e Qualidade de Vida Relacionada a Saúde	17/01/2023	Carlos Eduardo Paiva	Carlos Eduardo Paiva	Ciências da Saúde
Fundação Pio XII	Cuidados Paliativos e Qualidade de Vida Relacionada a Saúde - GPQual	02/06/2023	Carlos Eduardo Paiva	Carlos Eduardo Paiva	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Alagoas	CuraRe: Coletivo de Estudos sobre Religião e Cura	24/01/2023	Isabel Santana de Rose	Silvia Aguiar Carneiro Martins	Ciências Humanas
Universidade Federal da Paraíba	CURAS - Grupo de Pesquisas em Espiritualidade e Saúde	11/04/2023	Ana Paula Fernandes	Thiago Antonio Avellar de Aquino	Ciências Humanas
Universidade Católica do Salvador	Desenvolvimento, Sociedade e Natureza	18/04/2023	Cristina Maria Macêdo de Alencar	Débora Carol Luz da Porciúncula	Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal do Ceará	DIAFHNA - Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas	06/02/2023	Luciane Germano Goldberg	Ana Maria Monte Coelho Frota	Ciências Humanas
Universidade de São Paulo	Diversidade religiosa na sociedade secularizada	26/03/2023	Renan William dos Santos	Renan William dos Santos	Ciências Humanas

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Estadual de Feira de Santana	Ecologia Espiritual: integração Natureza, Humanidade e	19/04/2023	Eraldo Medeiros Costa Neto	-	Ciências Biológicas
Universidade Federal de Pernambuco	Educação e Espiritualidade	24/06/2022	Alexandre Simão de Freitas	Alexandre Simão de Freitas	Ciências Humanas
Universidade da Região de Joinville	Epidemiologia de Doenças Renais e Outras Doenças Crônicas Não	17/05/2023	Helbert do Nascimento Lima	-	Ciências da Saúde
Universidade da Região de Joinville	Epidemiologia de Doenças Renais e Outras Doenças Crônicas Não	01/06/2023	Helbert do Nascimento Lima	-	Ciências da Saúde
Universidade de Franca	Epidemiologia, Ambiente e Promoção de Saúde	03/12/2022	Salvador Boccaletti Ramos	-	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Catalão	Espiritualidade e Cardiologia: Abordagem Interprofissional.	09/02/2023	Poliana Rodrigues Alves Duarte	-	Ciências da Saúde
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Espiritualidade e Saúde	22/11/2022	Renato Soleiman Franco	Renato Soleiman Franco	Ciências Humanas
Faculdade EST	Espiritualidade, Religião Viva e Teologia Prática	01/12/2022	Júlio César Adam	Marcelo Ramos Saldanha	Ciências Humanas
Universidade Católica de Pernambuco	ESPIRITUALIDADES CONTEMPORÂNEAS, PLURALIDADE RELIGIOSA E DIÁLOGO	18/03/2023	Claudio de Oliveira Ribeiro	Claudio de Oliveira Ribeiro	Ciências Humanas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Espiritualidades decoloniais	07/05/2023	Alexandre Marques Cabral	Marina Gomes de Oliveira	Ciências Humanas
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	ESTUDO E PESQUISA DAS PRÁTICAS CLÍNICAS EM PSICOLOGIA:	03/03/2023	Diogo Arnaldo Corrêa	Diogo Arnaldo Corrêa	Ciências Humanas

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Estudos Baldwinianos	02/04/2023	Janderson Albino Coswosk	-	Linguística, Letras e Artes
Universidade Federal de São João Del-Rei	Estudos e Pesquisas sobre a Doença Falciforme no Ciclo Vital	30/03/2023	Patrícia Peres de Oliveira	Patrícia Peres de Oliveira	Ciências da Saúde
Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	Estudos em Educação e Saúde	17/04/2023	Cleidilene Ramos Magalhães	Márcia Rosa da Costa	Ciências da Saúde
Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira	Estudos Integrados de Nutrição e Saúde	23/05/2023	Maria de Fátima Costa Caminha	Malaquias Batista Filho	Ciências da Saúde
Universidade de São Paulo	Etnopsicologia	04/02/2023	Alice Costa Macedo	Alice Costa Macedo	Ciências Humanas
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	Exercícios Espirituais, Teologia, Ciências Humanas e Pastoral:	22/03/2023	Geraldo Luiz De Mori	-	Ciências Humanas
Universidade Católica do Salvador	Família (auto)biografia e poética	15/05/2023	Sumaia Midlej Pimentel Sá	Sumaia Midlej Pimentel Sá	Ciências Humanas
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	Fé cristã e contemporaneidade	10/12/2022	Sinivaldo Silva Tavares	-	Ciências Humanas
Universidade Federal da Paraíba	FIDELID: Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de	06/10/2022	Marinilson Barbosa da Silva	Danielle Ventura de Lima Pinheiro	Ciências Humanas
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Filosofia, Religiosidade e suas interfaces	03/05/2023	Giseli do Prado Siqueira	Gérson Pereira Filho	Ciências Humanas

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Federal de Uberlândia	GPEGPSHI-Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do	17/06/2022	Adriany de Ávila Melo Sampaio	Antonio Carlos Freire Sampaio	Ciências Humanas
Universidade Federal do Ceará	Grupo Cultura de Paz, Juventudes e Docentes	22/03/2023	Kelma Socorro Lopes de Matos	Francisca Maurilene do Carmo	Ciências Humanas
Universidade Federal de São Paulo	Grupo de Estudos de Filosofia da Saúde	28/10/2022	Clarissa Carvalho Fongaro Nars	Clarissa Carvalho Fongaro Nars	Ciências Humanas
Universidade do Estado de Minas Gerais	Grupo de Estudos de Ócio e Desenvolvimento Humano	24/04/2023	Marcos Gonçalves Maciel	-	Ciências Humanas
Universidade do Estado de Minas Gerais	Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia da Educação e	24/08/2022	Merie Bitar Moukachar	Merie Bitar Moukachar	Ciências Humanas
Escola Superior de Ciências da Saúde	Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem na Saúde da Criança e do	19/01/2023	Glauce Araújo Ideião Lins	Glauce Araújo Ideião Lins	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Juiz de Fora	Grupo de Estudos e Pesquisas em Espiritualidade e Práticas Integrativas e	01/12/2022	Thais Vasconcelos Amorim	-	Ciências da Saúde
Universidade Federal do Espírito Santo	Grupo de Estudos e Práticas em Psicologia Positiva - GEPPSi+	22/05/2023	Valeschka Martins Guerra	Cynthia Perovano Camargo	Ciências Humanas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Grupo de Estudos Educação, Ambiente e Cultura de Paz	05/01/2023	Fábio Azambuja Marçal	Fábio Azambuja Marçal	Ciências Humanas
Universidade Estadual da Paraíba	Grupo de Estudos em Psicologia Humanista e Social - GEPHS	17/08/2022	João Irineu de França Neto	-	Ciências Humanas

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Ceuma	Grupo de Pesquisa de Transdisciplinaridade: Educação,	06/06/2023	Maria Raimunda Chagas Silva	Darlan Ferreira da Silva	Ciências da Saúde
Universidade de Pernambuco	Grupo de pesquisa em ciência da consciência e espiritualidade	18/04/2023	Luciano da Fonseca Lins	-	Ciências Humanas
Universidade de Pernambuco	Grupo de pesquisa em ciência da consciência mediunidade	17/04/2023	Kátia Goretti Veloso Lins	Kátia Goretti Veloso Lins	Ciências Humanas
Universidade Federal de Campina Grande	Grupo de Pesquisa em Ergonomia aplicada ao Trabalho e Produto	15/05/2023	Maria Betania Gama dos Santos	Maria Betania Gama dos Santos	Engenharias
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Grupo de Pesquisa em Espiritualidade E Saúde	21/03/2023	Marcia Gomide da Silva Mello	-	Ciências da Saúde
Universidade do Estado de Minas Gerais	Grupo de Pesquisa em Midiatização e Interfaces Minter	23/06/2022	Marco Tulio de Sousa	-	Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Grupo de Pesquisa em Necessidades de Saúde do Idoso - GPENSI	19/09/2022	Elaine Aparecida Mye Takamatu	Elaine Aparecida Mye Takamatu Watanabe	Ciências da Saúde
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Grupo de Pesquisa em Práticas Integrativas e Espiritualidade	30/05/2023	Remerson Russel Martins	-	Ciências da Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária GPPC	06/12/2022	Jorge Castellá Sarriera	Lívia Maria Bedin Tomasi	Ciências Humanas
Universidade Federal do Amazonas	Grupo de Pesquisa em Psicologia Fenomenológico-Existencial	18/04/2023	Ewerton Helder Bentes de Castro	-	Ciências Humanas

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
-------------	-------	--------------------------	-------	----------	-------------------

Universidade Federal de Uberlândia	Grupo de Pesquisa em Saúde Cardiovascular	17/05/2023	Valéria Nasser Figueiredo	Patricia Magnabosco	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Uberlândia	Grupo de Pesquisa em Saúde Cardiovascular	30/05/2023	Valéria Nasser Figueiredo	Patricia Magnabosco	Ciências da Saúde
Universidade do Estado da Bahia	Grupo de Pesquisa Interprofissional em Epidemiologia e Saúde	10/01/2023	Magno Conceição das Mercês	-	Ciências da Saúde
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Internacionalização, Interculturalidade	26/05/2023	Marco Alexandre de Oliveira	Marco Alexandre de Oliveira	Ciências Humanas
Universidade Federal de Alfenas	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa	11/05/2023	Erika de Cássia Lopes Chaves	Lucélia Terra Chini	Ciências da Saúde
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Grupo Moradas de Estudos Místicos	10/07/2022	Lúcia Pedrosa de Pádua	-	Ciências Humanas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Grupo Multiprofissional de Estudos e Pesquisa em Gerontologia	10/05/2023	Ramon Moraes Penha	Ramon Moraes Penha	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Goiás	Grupo multiprofissional de extensão e pesquisa em epidemiologia e saúde	20/01/2023	Weimar Kunz Sebba Barroso de	Weimar Kunz Sebba Barroso de Souza	Ciências da Saúde
Fundação Pública Estadual Hospital de Clínicas Gaspar Vianna	Grupo Multiprofissional em Saúde Pública, Promoção, Cuidados e Bem	25/03/2023	Andrezza Ozela de Vilhena	Ademir Ferreira da Silva Júnior	Ciências da Saúde
Fundação Pública Estadual Hospital de Clínicas Gaspar Vianna	Grupo Multiprofissional em Saúde Pública, Promoção, Cuidados e Bem	01/06/2023	Andrezza Ozela de Vilhena	Ademir Ferreira da Silva Júnior	Ciências da Saúde
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Grupo Terreiro de Investigações Cênicas: Teatro, Brincadeiras, Rituais e	07/12/2022	Marianna Francisca Martins Monteiro	Alberto Tsuyoshi Ikeda	Linguística, Letras e Artes

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Faculdade EST	Homilética na América Latina	01/12/2022	Klaus Andreas Stange	Klaus Andreas Stange	Ciências Humanas
Hospital de Clínicas de Porto Alegre	I-QOL: Inovações e intervenções em qualidade de vida	27/10/2022	Neusa Sica da Rocha	-	Ciências da Saúde
Faculdade EST	Igreja e Mídia	01/12/2022	Júlio César Adam	-	Ciências Humanas
Universidade de São Paulo	Inter Psi - Laboratório de Estudos Psicossociais: crença, subjetividade,	28/01/2023	Fatima Regina Machado	Fatima Regina Machado	Ciências Humanas
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Laboratório de Estudos dos Protestantismos -LABEP	07/03/2023	João Guilherme Lisboa Rangel	João Guilherme Lisboa Rangel	Ciências Humanas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Laboratório de Estudos em Tanatologia e Humanização das práticas em Saúde-	14/10/2022	Geórgia Sibeles Nogueira da Silva	Marlos Alves Bezerra	Ciências Humanas
Universidade Federal de Campina Grande	Laboratório de Estudos sobre Política, Território e Cultura (LEPolITC)	19/05/2023	Thiago Romeu de Souza	Verena Sevá Nogueira	Ciências Humanas
Universidade de São Paulo	Laboratório de Investigação sobre a Atividade Humana e Cuidados	02/02/2023	Marysia Mara Rodrigues do	-	Ciências da Saúde
Universidade do Estado do Amazonas	Laboratório de Pesquisa em Ciências da Saúde e Humanidades - LaPeCSH	23/03/2023	Maria de Nazaré de Souza Ribeiro	Selma Barboza Perdomo	Ciências da Saúde
Universidade Estadual de Goiás	Laboratório de Pesquisa em Religiões e Modernidades	04/05/2023	Robson Rodrigues Gomes Filho	João Paulo de Paula Silveira	Ciências Humanas
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Laboratório de Pesquisa Integrada em Saúde - PIS	24/05/2023	Cássia Quelho Tavares	Cássia Quelho Tavares	Ciências da Saúde

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Federal Fluminense	Laboratório História, Espiritualidade e Religiosidade	03/04/2023	Julio Cesar Mendonça Gralha	-	Ciências Humanas
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Laboratório objetos performáticos de teatro de	21/04/2023	Gilson Moraes Motta	-	Linguística, Letras e Artes
Universidade de Brasília	Laboratório) sobre a Pluralidade e Transpessoalidade do Cuidado em	06/12/2022	Moema da Silva Borges	Roberto Nascimento de Albuquerque	Ciências da Saúde
Universidade Federal da Paraíba	LAPLAE: Laboratório de Pesquisa em Logoterapia e Análise Existencial	02/02/2023	Eliseudo Salvino Gomes	Eliseudo Salvino Gomes	Ciências Humanas
Universidade de Brasília	Literatura e Espiritualidade	28/01/2023	Ana Claudia da Silva	Wiliam Alves Biserra	Linguística, Letras e Artes
Universidade Estadual da Paraíba	Litterasofia. Hermenêutica Literária em diálogo com a Filosofia, a Teologia e as	18/04/2023	Eli Brandão da Silva	Antonio Carlos de Melo Magalhães	Linguística, Letras e Artes
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	Mundos do trabalho, Teologia e Ética	27/10/2022	Lucília Regina de Souza Machado	Lucília Regina de Souza Machado	Ciências Humanas
Fundação Oswaldo Cruz	NECES - Núcleo em Ensino, Cultura, Espiritualidade e Saúde	02/11/2022	Valéria da Silva Trajano	Jonathan Gonçalves de Oliveira	Ciências da Saúde
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	NEO - Núcleo de Estudos de Novas Religiões e Novas Espiritualidades	08/09/2022	Fábio Leandro Stern	Fábio Leandro Stern	Ciências Humanas
Universidade Federal de Juiz de Fora	NEPED - NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E	10/05/2023	Sandrelena da Silva Monteiro	Anderson Ferrari	Ciências Humanas

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Federal de Sergipe	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Saúde Integrativa e Espiritualidade	08/03/2023	Tiago Costa Goes	-	Ciências da Saúde
Instituto Federal do Acre	Núcleo de estudo e pesquisa em educação na Amazônia	13/03/2023	Fábio Soares Pereira	Antonio Fernando de Souza e Silva	Ciências Humanas
Universidade Salgado de Oliveira	Núcleo de Estudos de História do Espiritismo (NUESHE)	17/03/2023	Adriana Gomes	Rodrigo Farias de Sousa	Ciências Humanas
Universidade Federal da Bahia	Núcleo de estudos e pesquisa do idoso - NESPI	01/12/2022	Larissa Chaves Pedreira	Larissa Chaves Pedreira	Ciências da Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado	26/08/2022	Silvio Antônio Bedin	Silvio Antônio Bedin	Ciências Humanas
Universidade Federal de Juiz de Fora	Núcleo De Estudos Em Catolicismo - NEC	11/03/2023	Rodrigo Portella	-	Ciências Humanas
Universidade Federal de São Carlos	Núcleo de estudos em Dor e Cuidados Paliativos	01/06/2023	Cristina Ortiz Sobrinho Valet	Cristina Ortiz Sobrinho Valet	Ciências da Saúde
Universidade Estadual de Londrina	Núcleo de Estudos em Espiritualidade, Práticas integrativas e complementares	10/04/2023	Carlos Takeo Okamura	Carlos Takeo Okamura	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Pelotas	Núcleo de Estudos em Práticas de Saúde e Enfermagem - NEPEn	14/04/2023	Maira Buss Thofehr	Maira Buss Thofehr	Ciências da Saúde
Instituto Nacional de Câncer	Núcleo de Estudos Integrados em Cuidados Paliativos	28/12/2020	Livia Costa de Oliveira	Livia Costa de Oliveira	Ciências da Saúde

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Estadual de Feira de Santana	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Filosofia, Saúde, Educação e	01/06/2022	André Renê Barboni	-	Ciências da Saúde
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Núcleo de Pesquisa em Bioética e Espiritualidade	25/04/2023	Sérgio Donha Yarid	-	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Juiz de Fora	Núcleo de Pesquisa em Educação Médica	23/04/2022	Giancarlo Lucchetti	Giancarlo Lucchetti	Ciências da Saúde
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK	Núcleo de Pesquisa em Ergonomia e Termografia Infravermelha e Dor -	02/04/2023	Márcio Alves Marçal	-	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Juiz de Fora	Núcleo de Pesquisa em Gastroenterologia	09/07/2022	Aecio Flávio Meirelles de Souza	Aecio Flávio Meirelles de Souza	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Juiz de Fora	Núcleo de Pesquisa em Geriatria e Gerontologia	06/01/2023	Alessandra Lamas Granero Lucchetti	Alessandra Lamas Granero Lucchetti	Ciências da Saúde
Universidade Federal Fluminense	Núcleo de Pesquisa Qualitativa Translacional em Emoções e	30/01/2023	Rose Mary Costa Rosa Andrade Silva	Rose Mary Costa Rosa Andrade Silva	Ciências da Saúde
UNIVERSIDADE DE VASSOURAS	Núcleo de Pesquisa Trabalho, Meio ambiente, Arte e Emoções em saúde	11/05/2023	Marilei de Melo Tavares e Souza	-	Ciências da Saúde
Universidade Estadual de Feira de Santana	Núcleo Inter/Transdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão de	28/02/2023	Amanda Leite Novaes	Denize Pereira de Azevedo Freitas	Ciências da Saúde
Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ensino em Saúde (NIPES)	11/03/2023	Raissa Neves Fagundes Lima	-	Ciências da Saúde
Universidade Estadual de Feira de Santana	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Saúde - NIPES/UEFS	16/02/2023	Elaine Guedes Fontoura	Elaine Guedes Fontoura	Ciências da Saúde

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Federal da Paraíba	NUPAS - Núcleo de Pesquisas e Estudos Ariano Suassuna	29/08/2022	Suelma de Souza Moraes	-	Ciências Humanas
Universidade Federal de Juiz de Fora	NUPES - Núcleo de Pesquisas em Espiritualidade e Saúde	09/04/2023	Alexander Moreira de Almeida	Humberto Schubert Coelho	Ciências da Saúde
Universidade de Fortaleza	O Homem Sistêmico	08/02/2023	Grace Sampaio Teles da Rocha	Grace Sampaio Teles da Rocha	Ciências da Saúde
Universidade Regional do Cariri	Observatório do bem viver	14/09/2022	Francisca Laudeci Martins Souza	-	Outra
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Observatório Juventudes PUCRS	21/11/2022	Patrícia Espíndola de Lima Teixeira	Patrícia Espíndola de Lima Teixeira	Ciências Humanas
Universidade Federal de Pernambuco	Oficina de Pensamento Poéticas do Cuidado	26/03/2023	Silas Carlos Rocha da Silva	Silas Carlos Rocha da Silva	Ciências Humanas
Universidade de São Paulo	ORÍ - Laboratório de Pesquisa em Psicologia, Saúde e Sociedade	11/11/2022	Fabio Scorsolini-Comin	-	Ciências Humanas
UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA	ORIGEM - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração e	15/09/2022	Celina Maria de Souza Olivindo	-	Ciências Sociais Aplicadas
UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA	ORIGEM - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração e	06/06/2023	Celina Maria de Souza Olivindo	-	Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal de Rondônia	PENSSI- Grupo de Pesquisa em Neurociências, Sono e Saúde Integral	19/11/2022	Josilene Lopes Dettoni	Jovanir Lopes Dettoni	Ciências da Saúde
Universidade Evangélica de Goiás	Pesquisa histórica em saúde, educação e transformação social, fundamentada	03/03/2023	Heliei Gomes de Carvalho	-	Ciências Humanas

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	PhiDesign - Filosofia do Design	26/07/2022	Tassos Lycurgo Galvão Nunes	Bruno Gomes de Araújo	Ciências Humanas
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Prajna - sabedorias silenciosas e ecoespiritualidade	11/02/2023	Samira Lima da Costa	Maria Cecília de Mello e Souza	Ciências Humanas
Universidade do Estado do Pará	Práticas clínicas em terapia ocupacional - PRACTO	02/05/2023	Ingrid Bergma da Silva Oliveira	Ingrid Bergma da Silva Oliveira	Ciências da Saúde
Faculdades Batista do Paraná	Práxis Educativa na Formação e no Ensino Bíblico	17/03/2023	Gleyds Silva Domingues	Monica Pinz Alves	Ciências Humanas
Faculdade EST	Práxis Social da Igreja	16/12/2022	Dionata Rodrigues de Oliveira	Dionata Rodrigues de Oliveira	Ciências Humanas
Universidade de Pernambuco	Programa Ciranda Inclusiva Bilíngue	07/02/2023	Lânia Ferreira da Silva	Lânia Ferreira da Silva	Engenharias
Universidade de Pernambuco	Programa Espiritualidade e Cuidados em Saúde	21/12/2022	Luiz Albérico Barbosa Falcão	-	Ciências da Saúde
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	Protestantismos em diálogos	24/02/2023	Afonso Tadeu Murad	-	Ciências Humanas
Universidade Católica de Petrópolis	Psicologia e Educação	27/10/2022	Cleia Zanatta Clavery Guarnido	-	Ciências Humanas
Universidade Federal da Paraíba	Raízes	22/03/2023	Dilaine Soares Sampaio	Fabricio Possebon	Ciências Humanas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RELIGARES - Espiritualidade e Religiosidade no contexto do Cuidado	29/09/2022	Antonio Marcos Tosoli Gomes	Priscila Cristina da Silva Thiengo de	Ciências da Saúde
Universidade Católica de Pernambuco	Religião Cristã, Fundamentos e Desafios Contemporâneos	07/12/2022	João Luiz Correia Júnior	João Luiz Correia Júnior	Ciências Humanas

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Católica de Pernambuco	Religião Cristã, Fundamentos e Desafios Contemporâneos	08/06/2023	João Luiz Correia Júnior	João Luiz Correia Júnior	Ciências Humanas
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Religião e Cultura	11/05/2023	Fabiano Victor de Oliveira Campos	Fabiano Victor de Oliveira Campos	Ciências Humanas
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Religião, Educação, Ecologia, Libertação e Diálogo - REDECLID	23/03/2023	Paulo Agostinho Nogueira Baptista	Giseli do Prado Siqueira	Ciências Humanas
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Religião, Pluralismo e Diálogo	20/10/2022	Roberlei Panasiewicz	Antonio Geraldo Cantarella	Ciências Humanas
Universidade do Estado do Pará	Religiões, Espiritualidades e Culturas Contemporâneas	08/12/2022	Brunella Lago Velloso	Brunella Lago Velloso	Ciências Humanas
Centro Universitário Adventista de São Paulo	Religiosidade e Espiritualidade na Integralidade da Saúde (REIS)	20/06/2022	Maria Dyrce Dias Meira	Gina Andrade Abdala	Ciências da Saúde
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Religiosidade e Processos de Subjetivação	22/11/2022	Mary Rute Gomes Esperandio	Adriano Furtado Holanda	Ciências Humanas
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Representações e práticas de cuidado em saúde e de enfermagem	11/05/2023	Márcia de Assunção Ferreira	Rafael Celestino da Silva	Ciências da Saúde
Universidade Federal de Pernambuco	Saúde Coletiva e Práticas Integrativas e Complementares em Saúde	22/03/2023	Ednaldo Cavalcante de	Eliane Maria Ribeiro de Vasconcelos	Ciências da Saúde
Instituto Federal de Pernambuco	Saúde Coletiva e Práticas Interdisciplinares	15/10/2022	Raimundo Valmir de Oliveira	Raimundo Valmir de Oliveira	Ciências da Saúde

continuação

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade Federal de Campina Grande	SOCIATOS - Sociabilidades e Conflitos Contemporâneos	26/08/2022	Vanderlan Francisco da Silva	-	Ciências Humanas
Universidade Federal da Paraíba	TECLA	05/05/2023	Anita Leocadia Pereira dos Santos	Anita Leocadia Pereira dos Santos	Ciências Humanas
Universidade La Salle – Canoas	Temáticas Lassalistas	12/04/2023	Cledes Antonio Casagrande	Cristine Gabriela de Campos Flores	Ciências Humanas
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Teologia e Contemporaneidade	24/05/2023	Carlos Alberto Motta Cunha	Solange Maria do Carmo	Ciências Humanas
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	Teologia e Pastoral	01/04/2023	Francisco das Chagas de	-	Ciências Humanas
Universidade Católica de Pelotas	Teologia e Saúde	30/07/2022	Enir Cigognini	Paulo Gilberto Gubert	Ciências Humanas
Universidade Metodista de São Paulo	Teologia Prática e Aconselhamento	29/05/2023	Blanches de Paula	-	Ciências Humanas
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Teologia, Gênero e Educação	16/03/2023	Clelia Peretti	Jaci de Fátima Souza Candiottto	Ciências Humanas
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Teopatodiceia: Espiritualidade, Cultura e Práxis	16/02/2023	Andréia Cristina Serrato	Andréia Cristina Serrato	Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais	Terapias Complementares	12/10/2022	Rubens Lene Carvalho Tavares	-	Ciências da Saúde
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Tierno Bokar: Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o fenômeno religioso	24/02/2023	Patrício Carneiro Araújo	-	Ciências Humanas

conclusão

INSTITUIÇÃO	GRUPO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO	LÍDER	2º LÍDER	ÁREA PREDOMINANTE
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Tierno Bokar: Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o fenômeno religioso	11/06/2023	Patrício Carneiro Araújo	-	Ciências Humanas
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Transdisciplinaridade, Ecologia Integral e Justiça Socioambiental	12/09/2022	José Ivo Follmann	Luiz Felipe Barboza Lacerda	Ciências Humanas
Universidade Católica de Brasília	Travessias - Transdisciplinaridade e Criatividade	19/09/2022	Florence Marie Dravet	Alan Santos de Oliveira	Ciências Humanas
Universidade Estadual do Ceará	Um olhar interdisciplinar sobre a subjetividade humana.	12/04/2023	Maria Celeste de Sousa	Maria Celeste de Sousa	Ciências Humanas
Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia	Vida Religiosa Consagrada: problemática atual e teologia	23/06/2022	Zuleica Aparecida Silvano	Afonso Tadeu Murad	Ciências Humanas
Universidade do Estado da Bahia	Wayrakuna	16/12/2022	Aline Ngrejtabare Kaxiriana Lopes	Aline Ngrejtabare Kaxiriana Lopes	Ciências Humanas
Total de registros: 166					

Fonte: Diretório dos Grupos de pesquisa do CNPq

APÊNDICE E – SELEÇÃO DE 16 GRUPOS COM O DESCRITOR: ESPIRITUALIDADE

continua

NOME DO GRUPO	INSTITUIÇÃO	LÍDER(ES)	ÁREA	ANO	SITUAÇÃO DO GRUPO
Grupo de Estudos de Ócio e Desenvolvimento Humano	UEMG	Marcos Gonçalves Maciel	Educação	2015 Último envio: 2023	Certificado
Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia da Educação e Psicopedagogia	UEMG	Regina Rosa dos Santos Leal Merie Bitar Moukachar	Educação	2015 Último envio: 2021	Certificado - Não-atualizado há mais de 12 meses
Filosofia, Religiosidade e suas interfaces	PUC Minas	Giseli do Prado Siqueira Gérson Pereira Filho	Filosofia	2013 Último envio 2023	Certificado
Grupo De Pesquisa Em Ciência Da Consciência E Espiritualidade	UPE	Luciano da Fonseca Lins	Filosofia	2005 Último envio: 2023	Certificado -
Fé cristã e contemporaneidade	FAJE	Sinivaldo Silva Tavares	Teologia	2007 Último envio: 2021	Certificado - Não-atualizado há mais de 12 meses
Exercícios Espirituais, Teologia, Ciências Humanas e Pastoral: apropriações criativas nos séculos XX e XXI	FAJE	Geraldo Luiz De Mori	Teologia	2019 Último envio: 2023	Certificado
Espiritualidades decoloniais	UERJ	Alexandre Marques Cabral Marina Gomes de Oliveira	Filosofia	2018 Último envio: 2022	Certificado - Não-atualizado há mais de 12 meses
Espiritualidades contemporâneas, pluralidade religiosa e diálogo	UNICAP	Gilbraz de Souza Aragão Claudio de Oliveira Ribeiro	Teologia	2009 Último envio: 2022	Certificado - Não-atualizado há mais de 12 meses
Espiritualidade, Religião Viva e Teologia Prática	EST	Júlio César Adam Marcelo Ramos Saldanha	Teologia	2011 Último envio: 2022	Certificado
Espiritualidade e Saúde	PUC/PR	Mary Rute Gomes Esperandio Renato Soleiman Franco	Teologia	2019 Último envio: 2022	certificado

conclusão

NOME DO GRUPO	INSTITUIÇÃO	LÍDER(ES)	ÁREA	ANO	SITUAÇÃO DO GRUPO
Grupo Moradas de Estudos Místicos	PUC-Rio	Lúcia Pedrosa de Pádua	Teologia	2012 Último envio: 2021	Certificado - Não-atualizado há mais de 12 meses
Laboratório de Pesquisa em Religiões e Modernidades	UEG	Robson Rodrigues Gomes Filho João Paulo de Paula Silveira	história	2012 Último envio: 2021	
Laboratório História, Espiritualidade e Religiosidade	UFF	Julio Cesar Mendonça Gralha	História	2016 Último envio: 2022	Certificado - Não-atualizado há mais de 12 meses
Literatura e Espiritualidade	UnB	Ana Claudia da Silva Wiliam Alves Biserra	Letras	2017 Último envio 2023	Aguardando certificação
NEO - Núcleo de Estudos de Novas Religiões e Novas Espiritualidades	PUC/SP	Silas Guerriero Fábio Leandro Stern	Antropologia	2016 Último envio: 2022	Certificado
Núcleo de estudo e pesquisa em educação na Amazônia	IFAC	Fábio Soares Pereira Antonio Fernando de Souza e Silva	Educação	2022 Último envio 2023	Certificado

Fonte: Diretório de grupos de Pesquisa CNPq, organização da autora, 2023.

APÊNDICE F – SELEÇÃO DOS 4 GRUPOS COM O DESCRITOR EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

NOME DO GRUPO	INSTITUIÇÃO	LÍDER(ES):	ÁREA:	ANO	SITUAÇÃO DO GRUPO
Educação e Espiritualidade	UFPE	Aurino Lima Ferreira Alexandre Simão de Freitas	Educação	2004 Último envio: 2021	Excluído
Grupo de Estudos Educação, Ambiente e Cultura de Paz	IFRS	Vinícius Lima Lousada Fábio Azambuja Marçal	Educação	2012 Último envio: 2023	Em preenchimento
NEPED - Núcleo de estudos e pesquisas em educação e diversidade	UFJF	Sandrelena da Silva Monteiro Anderson Ferrari	Educação	1993 Último envio: 2023	Certificado
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Teologia, Gênero e Educação	Clelia Peretti Clelia Peretti	teologia	2018 Último envio: 2022	Certificado - Não-atualizado há mais de 12 meses

Fonte: Diretório dos grupos de Pesquisa do CNPq, organização da autora, 2023.

APÊNDICE G – PRODUÇÕES DO GRUPO: EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE (UFPE)

TÍTULO	ANO	TIPO	AUTOR E ORIENTADOR	REFERENCIAL TEÓRICO
Contribuições de mestre Eckhart para a formação humana em uma perspectiva da mística	2023	Dissertação	Arruda Moura Ezir George Silva	Fenomenologia
Espiritualidade na perspectiva Transpessoal: Contribuições para repensar o sujeito da Educação.	2015	Dissertação	Sidney Carlos Rocha da Silva	Pós-estruturalismo
A inclusão da espiritualidade nos processos de educação da infância: uma análise do projeto pedagógico do centro infantil jardim de lótus e da escola caminho do meio	2017	Dissertação	Andréa Santana da Silva Oliveira	Pós-estruturalismo
O pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação humana do educador na contemporaneidade	2015	Tese	Wellington Duarte Pinheiro e Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas	Hermenêutica
Educação e espiritualidade em Chogyam Trungpa Rinpoche: nos rastros de uma pedagogia fantástica.	2010	Tese	Sidney Carlos Rocha da Silva	Pós-estruturalismo
Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação	2010	Artigo	Alexandre Simão de Freitas	Pós-estruturalismo
O cuidado de si e os perigos de uma Ontologia ainda sem cabimento: o legado ético-espiritual de Foucault	2014	Artigo	Alexandre Simão de Freitas	Pós-estruturalismo
O tempo da dádiva: a abertura da razão ético-espiritual na interface dádiva e educação	2019	Artigos	Rodrigo Nicéas Carneiro Leão Tatiana Cristina dos Santos Araújo Alexandre Simão de Freitas	Funcionalismo
Formação humana e espiritualidades em questão	2018	Livro	Alexandre Simão de Freitas e Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (organizadores)	Pós-estruturalismo
As Noções de Espiritualidade do Campo de Estudos da Psicologia Transpessoal Brasileira.	2021	Ensaio Teórico	Aurino Lima Ferreira Silas Carlos Rocha da Silva Carlos Rocha da Silva Djailton Pereira da Cunha Divanise Suruagy Correia	Humanismo (Psicologia)
As espiritualidades em psicoterapeutas junguianos e transpessoais: um breve estudo fenomenológico		Artigo	Aurino Lima Ferreira Laila Anine Candida da Silva Sidney Carlos Rocha da Silva Marlos Alves Bezerra	Fenomenologia

APÊNDICE H – PRODUÇÕES DO GRUPO: NEPED - UFJF

TÍTULO	ANO	TIPO	AUTOR E ORIENTADOR	REFERENCIAL TEÓRICO
Subjetividade e educação a partir da filosofia bergsoniana	2014	Artigo	Luka de Carvalho Gusmão Sandrelena da Silva Monteiro Tarcísio Jorge Santos Pinto	Intuicionismo
Espiritualidade e otimismo trágico no enfrentamento da pandemia à luz do pensamento de Viktor Frankl		Artigo	Lívia Rinco de Oliveira Marcos Vinícius da Costa Meireles Raquel Rinco Dutra Pereira Sandrelena da Silva Monteiro	Existencialismo

Fonte: Diretório dos grupos de Pesquisa do CNPq, organização da autora, 2023.

‘