

Inteligência Espiritual – um bem educativo Spiritual Intelligence - an educational asset

Roque Rodrigues Antunes

Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa

roquerantunes@gmail.com

Ana Paula Silva

CeiED, Universidade Lusófona. Lisboa

profa.ap.silva@gmail.com

Resumo

Faz-se neste artigo um mapeamento da literatura sobre inteligência espiritual. Parte-se das primeiras teorias e percorre-se a evolução das mesmas, sinalizando os principais marcos tais como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995), a inteligência emocional de Goleman (1997) e a inteligência espiritual de Emmons (1999) e Zohar e Marshall (2004), prosseguindo-se com a análise do contributo de vários autores até 2013. Procura-se ainda evidenciar a necessidade de considerar este tipo de inteligência no campo da educação, nomeadamente as suas categorias de transcendência e integração que se nos afiguram como uma base adequada para a prossecução de uma educação transformadora.

Palavras-chave: Teorias da inteligência, inteligência espiritual; educação

Abstract

This article maps the literature on spiritual intelligence. It starts by considering the first theories and follows their evolution, stressing some turning points such as the theory of multiple intelligences (Gardner, 1995), emotional intelligence (Goleman, 1997) and spiritual intelligence (Emmons, 1999; Zohar and Marshall, 2004). Further the contributions of other authors are analysed until 2013. We also seek to highlight the need of considering this type of intelligence in Education, namely its categories of transcendence and integration, which seem to us an adequate basis upon which a transformational education can be carried out.

Key-words: Intelligence theories; spiritual intelligence; education.

Introdução

Enquanto profissionais da educação, consideramos que o educador para século XXI será aquele que, consciente da inteligência espiritual, a mobiliza diariamente, visando desenvolvê-la em si e naqueles com quem está envolvido em processos educativos.

Antes, porém, de apresentarmos o nosso argumento, consideramos necessário definir os termos que compõem a expressão – inteligência espiritual. O primeiro, inteligência, provém do termo latino *intelligentia* que é composto de *intus* (dentro) e *legere* (ler), portanto, ler por dentro, intelegir, compreender.¹

A segunda palavra, espiritual, é um adjetivo, sendo portanto um termo qualificativo da inteligência, constituído a partir do substantivo espírito que tem a sua raiz etimológica no latim

¹ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo.

spiritus que significa sopro, ar, alma, vida, e ainda “coisa incognoscível que anima o ser vivo (...) conjunto das faculdades intelectuais (...) inteligência; energia,”¹. Se nos ativermos às raízes etimológicas dos termos da expressão inteligência espiritual, verificamos que esta agrega as ideias de capacidade de compreender, ler por dentro e sopro vital, o que anima, fonte de vida e de energia, mas que é uma “coisa incognoscível”. O que traduz metafórica, mas substancialmente, as nossas preocupações, isto é, muitos autores, como Robinson (2011, 2012), vêm alertando, para o facto de muitos sistemas educativos estarem a ser reformados, numa tentativa de se adequar a educação às exigências do novo milénio, porém sem sucesso. Defende aquele autor que os políticos têm feito, um pouco por todo o lado, as reformas erradas e que os sistemas educativos não necessitam de ser reformados, mas transformados (Robinson, 2011). O que este autor vem preconizando é uma mudança paradigmática, uma revolução epistemológica (Kuhn, 2009), a qual se deve iniciar com uma compreensão mais profunda da inteligência humana (Robinson, 2011).

Ora, retomando o significado dos termos acima apresentados, o que nos propomos é contribuir para o conhecimento, já que é uma “coisa incognoscível”, do sopro vital da capacidade inteligível do ser humano, um trabalho indiscutivelmente incompleto. Assim, neste início de século, em que a educação e os educadores tanto necessitam de ânimo, procedemos a esta revisão da literatura, visando trilhar um caminho para o aprofundamento da compreensão das “múltiplas inteligências” e as suas implicações na transição de uma educação com educadores com uma visão multifacetada e ajustada à realidade dos nossos dias. Para o efeito, o artigo apresenta as várias concepções de inteligência numa perspectiva diacrónica, desde os primórdios da Psicologia até ao presente. No primeiro ponto apresentam-se as várias concepções de inteligência, desde as origens do conceito, no início do século XX, até Gardner que estabeleceu, cerca de 90 anos mais tarde, a existência de “inteligências múltiplas”. No ponto dois revêm-se as várias concepções de “inteligência espiritual” propostas por diferentes estudiosos nas últimas duas décadas. Por fim, no ponto três, apontamos algumas implicações da “inteligência espiritual” na educação.

Inteligência – das origens do conceito a Gardner

O conceito de inteligência é ainda hoje algo impreciso, apesar dos esforços levados a cabo pelos investigadores datarem de há mais de um século. Na verdade, os investigadores não conseguiram ainda ultrapassar as divergências em torno deste conceito.

¹ Recuperado em 23 de março de 2015 de <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=esp%C3%ADrito>

Almeida, Guisande e Ferreira (2009) referem três conceitos principais que emergem das diversas teorias sobre a inteligência: (a) a inteligência como fator G, uma capacidade geral de aprender significados, estabelecendo e aplicando relações nas diferentes situações de desempenho; (b) inteligência como propriedade do comportamento, designadamente do comportamento adaptativo; (c) inteligência como um conjunto de aptidões, geralmente ligadas ao conhecimento. Neste sentido, fazem três abordagens das posições teóricas referentes à definição de inteligência: abordagem psicométrica, desenvolvimentista e cognitivista. A primeira encontra-se centrada nas aptidões ou traços internos da mente que são inferidos com base nos resultados obtidos pelos sujeitos em testes, pressupondo uma interpretação correlacional e fatorial da inteligência. As outras duas abordagens concebem a inteligência como estruturas e processos inerentes à realização das tarefas, deslocando, assim, o enfoque das aptidões, concebidas na primeira perspetiva, para a análise do funcionamento da inteligência enquanto competente para resolução de problemas, valorizando os contextos dos processos inerentes à realização cognitiva.

Perspetiva psicométrica

Esta perspetiva surgiu, em 1905, em França, com os trabalhos de Binet e Simon, que criaram a primeira escala métrica de inteligência, por encomenda do ministério da instrução pública. Aquela escala visava a identificação das crianças com sérias dificuldades na aprendizagem do currículo normal e que, por isso, necessitavam de atenção especial. O teste é constituído por diferentes subtestes organizados por idades, sendo a cotação feita em termos de idade mental, a qual corresponde à média dos desempenhos das crianças com as mesmas idades cronológicas. Este teste foi posteriormente aperfeiçoado pelo psicólogo americano Terman, em 1916 e 1937. Terman criou uma nova escala, designada de Stanford-Binet. Esta correspondia à divisão da idade mental da criança pela sua idade cronológica, multiplicada por 100, equação através da qual se obtinha o quociente de inteligência ou QI. Uma das críticas a este tipo de testes decorria do facto de fazer incidência essencialmente em capacidades lógicas e linguísticas, no pensamento abstrato e teórico e testando aptidão verbais (inteligência verbal ou concetual). Outra crítica relaciona-se com a sua pouca adequação para avaliar a capacidade intelectual de adultos (Eysenck, 1982).

Ainda baseado em testes, e subtestes que incidiam em competências tão diversas como a memória, a perceção, a fluência verbal, a lógica, analisados com recurso à análise fatorial, o psicólogo britânico Spearman verificou, em 1927, que as pessoas que tinham melhores resultados num subteste obtinham também, em regra, bons resultados noutras áreas. Nesta

base, coloca a hipótese da existência de uma capacidade de inteligência geral – o fator G – que estaria subjacente a todas as funções intelectuais, diferindo de pessoa para pessoa apenas em grau. Na sua teoria inclui também os fatores específicos – fatores S – que corresponderiam a aptidões específicas e que explicariam o facto de uma pessoa ser mais dotada para certo tipo de atividades do que outras (Almeida et al., 2009).

Estudos realizados pelo norteamericano Thurstone, em 1937, levaram-no a concluir a falta de fundamento para a existência do fator G, afirmando, antes, o carácter multifatorial da inteligência. Para tal, aplicou uma bateria de 56 testes de aptidão, submetendo os resultados obtidos à análise fatorial. Da análise dos resultados concluiu pela existência de sete aptidões mentais primárias – espaciais e visuais, numérica, compreensão verbal, raciocínio, rapidez perceptual e memória. Propôs a substituição da escala de QI por um perfil de capacidades intelectuais que mostrasse os níveis atingidos pelos sujeitos em cada uma dessas capacidades.

A discordância sobre a inteligência como uma capacidade unitária, expressa na aptidão verbal e no raciocínio lógico-matemático, é também assumida por David Wechsler, psicólogo norteamericano de origem romena. Assim, nos finais da década de 1930, apresenta um teste para adultos – a Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos (*WAIS – Wechsler Adult Intelligence Scale*). Para elaborar este teste especificamente para adultos, reduziu substancialmente o peso do material verbal e concetual, incluindo outros itens que exigiam raciocínio não verbal, contemplando, desta forma, múltiplos aspetos da inteligência (Alonso & Balmori, 2004).

Os psicólogos tentaram, assim, encontrar um conceito de inteligência que abarcasse todas as capacidades que ela envolve.

Perspetiva desenvolvimentista

A perspetiva desenvolvimentista acentua as diversas formas que a inteligência vai assumindo ao longo do desenvolvimento, tornando-se cada vez mais complexas, particularmente na infância e na adolescência. Piaget e Vygotsky são os seus principais representantes.

Piaget apresenta-nos uma conceção de inteligência diferente da psicométrica, considerando-a uma forma superior de adaptação biológica. À semelhança de qualquer outra função biológica, a função de adaptação da inteligência assenta num processo de evolução estrutural, que ocorre por etapas. Para Piaget (1967), o desenvolvimento da inteligência comporta quatro estádios; a aquisição do estádio seguinte passa pelo anterior de forma sequencial e invariante. Cada estádio corresponde à aquisição de estruturas operatórias que se vão sucedendo, desde o estádio sensório-motor, passando pelo pré-operatório, o das operações concretas e

culminando nas operações formais. A inteligência consiste na progressiva formação de um equilíbrio entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. A importância de Piaget consiste em ter sido o primeiro estudioso a pormenorizar o desenvolvimento intelectual de crianças, e ter afirmado a universalidade e sequencialidade das estruturas mentais (Cavalieri & Soares, 2007).

Vygotsky e Piaget partilham a noção de um sujeito ativo que age sobre o meio e é por ele influenciado. Mas Vygotsky enfatiza a influência do mundo social sobre as funções mentais superiores. Daí que Almeida et al. (2009) considerem a teoria de Vygotsky como uma teoria sócio histórica cultural. Vygotsky (2007) vincula o indivíduo ao seu meio social que lhe fornece os instrumentos e os signos para o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas, acreditando que a construção do ser humano é baseada na aprendizagem com a interferência do meio social e com a reconstrução individual da experiência e dos seus significados (Cavalieri & Soares, 2007).

Perspetiva cognitivista

A abordagem cognitivista centra-se “nos processos, nas estratégias ou nos elementos funcionais ou operativos que tornam possível o acto inteligente” (Almeida et al., 2009, p. 9). A psicologia cognitiva procura identificar os elementos estruturais, esquemas lógicos e processos de funcionamento da atividade mental na tentativa de criar uma visão sistémica da inteligência baseada em mecanismos cognitivos, na sua arquitetura e na sua dinâmica. Investiga-se como o sujeito conhece e resolve problemas, que processos mentais são utilizados na aquisição do conhecimento e no desempenho cognitivo, enfocando-se a perceção humana, o pensamento, a memória e a atenção. Esta perspetiva valoriza os aspetos fisiológicos, estabelecendo uma ligação entre o sistema nervoso e a inteligência dos indivíduos. Esta relação foi potenciada pelo desenvolvimento das neurociências que revelou a importância do córtex pré-frontal na elaboração de modelos cognitivos (Almeida et al., 2009).

Nestas abordagens, as habilidades mentais geralmente são tidas como sendo reguladas por estruturas operacionais lógicas bastante dissociadas dos contextos socioculturais onde elas se manifestam. Ainda que a interação com o meio-ambiente seja considerada um elemento que possa vir a influenciar a aquisição e o desenvolvimento das estruturas mentais, normalmente não se define claramente tal meio e, tampouco, o tipo de influência que ele exerce sobre as estruturas, processos e esquemas mentais.

Perspetivas abrangentes de inteligência

Com o intuito de ultrapassar os modelos psicométricos, que concebem a inteligência e a cognição de forma restritiva, surgiram abordagens mais abrangentes da inteligência que incluem e valorizam o papel das emoções, da criatividade, da flexibilidade cognitiva.

Sternberg e a teoria triárquica:

Sternberg (1985), com a sua teoria triárquica, enquadra-se nestas abordagens da inteligência. Esta teoria destaca a importância do contexto sociocultural na análise do desempenho, valorizando o papel da cultura na avaliação da inteligência, procurando integrar aspetos como o mundo interno do indivíduo relacionando-o com o comportamento inteligente, a experiência envolvida na aplicação dos mecanismos mentais na realização de tarefas e a própria experiência externa, contextual, ou seja, em situações da vida diária. A inteligência aqui é entendida como uma capacidade adaptativa e de ajustamento ao meio. A teoria triárquica compreende a inteligência humana no seu mundo interno (aspetos cognitivos), no mundo externo com manifestações socioculturais da inteligência e o mundo experiencial em que os conteúdos ganham relevância e familiaridade no desempenho cognitivo.

Gardner e as inteligências múltiplas:

Nesta senda, surgiu a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) que se centra na pluralidade da inteligência numa perspetiva multifacetada. Insurge-se contra uma visão universalista da mente, revelando a sua insatisfação com o conceito de QI. Esta perspetiva questiona a “existência de uma inteligência singular, estável e representativa do leque de comportamentos cognitivos” (Almeida et al., 2009, p. 130), apostando aquele autor na contextualização e na resolução de problemas como forma de avaliar a inteligência e não em testes padronizados. Gardner (1995) refere-se às inteligências múltiplas para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, desde a inteligência musical até às inteligências inter e intrapessoal que permitem a compreensão de si mesmo, salientando que estas capacidades são tão importantes quanto as que os psicólogos tinham anteriormente identificado através do QI.

Gardner (1995) identificou um conjunto de critérios que permitiam delimitar um determinado tipo de inteligência que passavam por i) estudos dos efeitos decorrentes das lesões cerebrais; ii) estudos com “idiotas sábios”, sobredotados e outros casos excecionais; iii) existência de mecanismos básicos de processamento de informação; iv) existência de uma história

desenvolvimental; v) existência de uma história filogenética; vi) evidência de estudos experimentais; vii) evidência de estudos psicométricos; viii) possibilidade de codificação num sistema simbólico. Só eram consideradas as inteligências que satisfizessem a totalidade destes critérios ou quase todos eles. Assim, por este processo, Gardner (1995) refere-se a sete inteligências: musical, linguística, espacial, corporal-quinestésica, lógico-matemática, intrapessoal e interpessoal, tendo encontrado para todas elas uma base neurológica, em regiões específicas do cérebro. Este processo de identificação não ficou encerrado. Mais tarde, Gardner (2003) analisou outros três tipos de inteligência: naturalista, existencial e espiritual. A “inteligência naturalista” foi enquadrada dentro dos oito critérios atrás enumerados, passando assim a constituir uma “oitava inteligência”. Relativamente à “inteligência existencial”, Gardner (2003) hesita em incluí-la na sua lista, alegando que falta provar a sua localização cerebral. Gardner usa o conceito de “inteligência espiritual” por vezes de forma indistinta de inteligência existencial. Esta área da inteligência existencial/espiritual, não é ainda, no entender de Gardner, consensual porque apresenta dificuldades na aplicação dos critérios acima referidos, pelo que não a considerou como um tipo de inteligência.

A inteligência emocional:

Mayer e Salovey (1993) reivindicam a paternidade do conceito “inteligência emocional” e definem-no como a capacidade para supervisionar emoções pessoais e interpessoais com o fim de regular e orientar os pensamentos e as ações, em quatro dimensões: (i) a perceção de emoções e a sua expressão; (ii) a assimilação de experiências emocionais; (iii) a classificação, análise e compreensão de emoções; e (iv) a monitorização e regulação reflexiva de emoções.

Goleman (1997) define posteriormente o QE - quociente de inteligência emocional - como um conjunto de capacidades endógenas de cada indivíduo que lhe permite gerir as suas emoções e explorar um potencial para estabelecer relacionamentos positivos. Na explicitação do seu modelo de inteligência emocional, Goleman (1997) apresenta cinco domínios ou capacidades sobre os quais assenta a definição de um conceito de inteligência: autoconsciência, autorregulação, automotivação, empatia e aptidões sociais. As primeiras três são competências pessoais e determinam a forma como nos gerimos a nós próprios; as duas últimas são do domínio das competências sociais e determinam a forma como lidamos com os relacionamentos. Estes cinco domínios só se tornaram efetivos através da concretização de vinte e cinco “destrezas” entre as quais, autoconsciência emocional, adaptabilidade, inovação, otimismo, compreensão dos outros e formação de vínculos. No âmbito de cada uma das dimensões da competência emocional existe um tipo de comportamentos associados que

caracterizam cada uma delas. É a mobilização destes comportamentos que possibilita a realização das cinco capacidades da inteligência emocional (Almeida et al., 2009).

A inteligência espiritual – desenvolvimentos

Apesar de Gardner (1995) não assumir a inclusão da inteligência espiritual na sua teoria das inteligências múltiplas, um conjunto de teóricos e investigadores tem vindo a defender o seu reconhecimento como um tipo autónomo de inteligência humana (Emmons, 1999 e 2000; Zohar & Marshall, 2004; Nasel, 2004; King, 2008; Amram, 2009; Torralba, 2010; Albertini, 2012; Geary III, 2013).

A inteligência espiritual surgiu recentemente como constructo académico e ainda não gerou um corpo teórico consensual de conhecimentos em parte porque a espiritualidade¹ é uma área difícil de compatibilizar com os modelos experimentalistas e quantificáveis da realidade que dominam a ciência contemporânea (Green & Noble, 2010).

Robert Emmons e a emergência da afirmação da inteligência espiritual (1999)

Emmons (1999), neuropsicólogo da Universidade da Califórnia, baseia-se nos critérios de Gardner para a definição de uma inteligência e argumenta que a espiritualidade pode ser vista ou entendida como uma forma de inteligência, porque ela prevê o funcionamento e a adaptação, assim como oferece recursos que permitem às pessoas resolver problemas e atingir metas. Por outras palavras, a espiritualidade está baseada em habilidades e capacidades de grande relevância nas operações da mente humana que geram resultados valiosos e, segundo Emmons (2000), obedece aos oito critérios indicados por Gardner devendo, por isso, ser incluída no espectro das inteligências múltiplas. Na descrição do que entende por este tipo de inteligência, Emmons (1999) utiliza a expressão *Ultimate Concern* – preocupação suprema, referindo-se a um envolvimento existencial denso de significado e de sentido. Esta forma de inteligência possibilita ao ser humano estabelecer um contacto profundo consigo mesmo, com o mundo e com os factos da vida, encontrando nisto uma forma de realização cognitiva que merece a adjetivação de “espiritual” (Silva, 2001). A inteligência espiritual é aquela capacidade que abarca a transcendência do homem, no qual está incluída a capacidade de se projetar no

¹ A espiritualidade é frequentemente confundida com o conceito de religiosidade. Hoje, porém, estes dois campos estão delimitados na abordagem psicológica do tema. Assim, Soggi (2006) relaciona a religiosidade com crenças associadas a uma seita ou religião específica caracterizada pela prática de rituais religiosos específicos que são compartilhados com pessoas que possuem as mesmas ideias a este respeito. Para Amram (2009), a espiritualidade refere-se à busca e à vivência do sagrado, do sentido, de uma consciência mais elevada e da transcendência. Segundo Frankl (2003) a essência da espiritualidade é o impulso para encontrar significado e propósito para a existência. Ao desenvolver este significado da sua existência, o sujeito desenvolve condições para sobreviver às situações mais difíceis da sua vida.

futuro, a busca do sentido da vida, e que poderá incluir [ou não] o sagrado e os comportamentos virtuosos. Assim, Emmons (2000) concebe este tipo de inteligência como o uso adaptativo que fazemos da informação espiritual para facilitar a vida quotidiana, resolver problemas e conseguir a realização dos nossos propósitos. Sugere cinco habilidades como sendo componentes essenciais da inteligência espiritual: (i) capacidade de transcendência do físico e do quotidiano; (ii) capacidade para entrar em elevados estados espirituais da consciência; (iii) a capacidade de investir em atividades diárias, eventos e relacionamentos com um sentido do sagrado, isto é, capacidade para sacralizar a experiência quotidiana; (iv) capacidade de utilizar recursos espirituais para resolver problemas da vida; e (v) capacidade de se envolver em comportamento virtuoso ou de ser virtuoso para mostrar perdão, para expressar gratidão, para ser humilde, para mostrar compaixão e sabedoria. Defende Emmons (1999) que estas cinco habilidades estão em consonância com os critérios propostos por Gardner para a inclusão de uma inteligência no rol das inteligências múltiplas.

2.2. Zohar e Marshall – cunhagem do termo QEs - inteligência espiritual (2000)

O conceito de QEs, Inteligência Espiritual, segundo Torralba (2010), foi cunhado, no ano de 2000, por Danah Zohar, professora da Universidade de Oxford e por Ian Marshall, psiquiatra da Universidade de Londres, que, ao quadro geral da inteligência humana, depois do QI utilizado durante a primeira metade do século XX, que usamos para resolver problemas lógicos ou estratégicos, e do QE, proposto por Goleman na década de 90 do século passado, que nos dá consciência dos nossos sentimentos e também dos outros, estes investigadores revelam-nos um terceiro “Q”- a inteligência espiritual, QEs. Zohar e Marshall (2004) definem, assim, a inteligência espiritual, QEs, como a “inteligência com que lidamos e resolvemos problemas de sentido e de valor, a inteligência com que podemos colocar as nossas acções e as nossas vidas num contexto gerador de um sentido mais vasto e rico” (p. 16). Segundo as suas investigações, as pessoas que cultivam esta forma de inteligência estão mais recetivas e abertas à diversidade, tendo uma grande tendência a perguntar-se pelo *porquê* e o *para quê* das coisas, buscando respostas fundamentais e sendo capazes de enfrentar as adversidades da vida. Neste sentido, as pessoas espiritualmente inteligentes procuram uma conceção do mundo, tendem a valorizar as suas ações e o seu percurso bem como as suas opções de vida.

A inteligência espiritual permite, pois, aceder a significados profundos, questionando-se pelo sentido da existência e das suas mais elevadas motivações. É a inteligência do eu profundo, aquela que enfrenta as grandes questões da existência, buscando para estas respostas credíveis e razoáveis.

Richard Wolman e a criação do PSI – PsychoMatrix Spirituality Inventory (2001)

O psicólogo clínico, Richard Wolman, durante muitos anos professor da Faculdade de Medicina de Harvard, propõe, a partir da análise dos critérios de Gardner (1995), uma conceção mais alargada de inteligência, inclusive de inteligência espiritual que obedeça à seguinte sequência: percepção, conhecimento, compreensão e satisfação emocional/ação. Assim, a inteligência começa com a percepção que pressupõe a capacidade de experienciar, ver, ouvir, sentir, tocar, cheirar, “notando” que algo está a acontecer no mundo interior ou exterior, aplicando-se este critério também às experiências espirituais, como por exemplo, a habilidade de notar, sentir, perceber a sensação de transcendência e uma conexão a um contexto maior de significado (Wolman, 2002). O passo seguinte na formulação de uma inteligência é o conhecimento de que uma experiência ocorre e se justapõe esse conhecimento a experiências passadas ou padrões internos. Segue-se a compreensão que permite tornar as experiências e conhecimentos significativos. A componente final da inteligência à satisfação emocional de uma experiência compreendida e que conduz à ação. Assim, segundo Wolman (2002), através dos componentes referidos da inteligência, é “possível analisar o constructo de inteligência espiritual e amarrá-lo a uma sequência de desenvolvimento ao longo do período de vida de uma pessoa” (p. 131).

Para Wolman (2002), a inteligência espiritual está relacionada principalmente com a formulação de questões existenciais e a compreensão do significado das experiências e dos relacionamentos que permite uma conexão que nos sustenta e fortalece nos momentos mais difíceis da existência. Este autor defende que a inteligência espiritual é muito mais do que um conjunto de habilidades de solução de problemas. Defende, antes, ser uma força vital existente em todos nós que permite um maior sentido de conexão entre as pessoas.

Um dos contributos importantes de Wolman (2002), validando um dos critérios exigidos por Gardner (1995) para a definição de uma inteligência, foi a construção de uma escala de inteligência espiritual: o *PSI, Psychomatrix Spirituality Inventory*, um sistema para avaliar os níveis e as áreas de espiritualidade no contexto da vida de cada um. Já Emmons (2000) tinha sugerido que a inteligência espiritual poderia ser medida mostrando os efeitos de comportamentos espirituais. O *PSI* é um inventário assento no relato das próprias pessoas, procurando captar não as crenças, mas antes a experiência consciente e real dos indivíduos em termos do que fazem, sentem ou pressentem.

Dagmar Nasel e o SIS – *Spiritual Intelligence Scale* (2004)

Nasel (2004) defende uma ideia de inteligência espiritual que reflete as perspectivas de Emmons (2000), Zohar e Marshall (2004) e Wolman (2002), procurando também incorporar os contributos dos valores do cristianismo e da espiritualidade do *New Age*.

A inteligência espiritual é descrita por Nasel (2004) como a aplicação de habilidades espirituais em determinados contextos. A inteligência espiritual representa, assim, “a capacidade para mostrar as suas habilidades espirituais e recursos para melhor identificar, encontrar um significado, e resolver problemas existenciais, espirituais e práticos” (Nasel, 2004, p. 44). A perspectiva de Nasel (2004) enfoca a aplicação da inteligência espiritual na busca do sentido, do propósito da vida e da compreensão existencial, sugerindo que a inteligência espiritual está “mais relacionada com a intuição, o *insight* e a sabedoria” (p. 45).

No seu estudo empírico, Nasel (2004) constrói também uma escala de inteligência espiritual (*Spiritual Intelligence Scale - SIS*) tendo validado 17 dos 21 itens do estudo preliminar. Os resultados indicam que o desenvolvimento e a manifestação da inteligência espiritual, medidas pelo *SIS*, estão relacionados com o crescimento espiritual.

David King e o SISRI – *The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory-24* (2008)

King (2008), psicólogo nas Universidades de Trent e Vancouver, Canadá, analisando critérios estabelecidos para determinar inteligências, organiza-os desta forma: uma inteligência deve (i) incluir um conjunto de habilidades mentais inter-relacionadas (distintas de comportamentos, experiências); (ii) desenvolver-se ao longo da vida, (iii) facilitar a adaptação e a resolução de problemas num determinado contexto; (iv) permitir que um indivíduo possa raciocinar abstratamente e fazer juízos apropriados, e (v) evidenciar uma componente biológica ou uma base cerebral. King¹ (2008; King & DeCicco, 2009) constrói um inventário de “avaliação da inteligência espiritual”, o *SISRI-24* (*The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory-24*), no qual operacionaliza aquela definição através de quatro grandes componentes ancoradas em evidências empíricas: pensamento crítico existencial, produção de significado pessoal, consciência transcendental e expansão do estado de consciência. A utilidade desta escala é notória, pois tem vindo a ser aplicada por diferentes investigadores em diferentes partes do

¹ Esta escala de 24 itens foi desenvolvida e modificada através de dois estudos consecutivos com 619 e 304 participantes, respetivamente, exibindo uma consistente fiabilidade interna e bom ajuste ao modelo proposto. As análises de correlação com medidas adicionais de outras escalas, como por exemplo, questionário sobre o sentido de vida, escala de satisfação com a vida, escala de avaliação de emoções, vieram reforçar a validade dos critérios utilizados no *SISRI-24*.

mundo¹, (Hildebrandt, 2011, Giles, 2012; Javaheri, Safarnia & Mollahosseini, 2013) no sentido de identificação e promoção deste tipo de inteligência e em diversos contextos, como o desenvolvimento das lideranças, a qualidade de serviço desempenhada, a relação entre o bem-estar de alunos e professores.

Joseph Amram e a ISIS – The Integrated Spiritual Intelligence Scale (2009)

O psicólogo clínico Amram que, em 2009, defendeu no Instituto de Psicologia Transpessoal de Paolo Alto, na Califórnia, a sua tese de doutoramento sobre o contributo das inteligências emocional e espiritual para a liderança nos negócios, construiu uma teoria ecuménica da inteligência espiritual, baseada na análise de conteúdo de 71 entrevistas realizadas a pessoas consideradas espiritualmente inteligentes pelos seus colegas, pertencendo a várias tradições religiosas². Este trabalho permitiu-lhe concluir que a inteligência espiritual pode ser diferenciada da experiência espiritual (*v.g.*, estado de unidade) ou da crença religiosa (*v.g.*, crença em Deus). Define inteligência espiritual como a capacidade de aplicar e incorporar recursos espirituais e qualidades para melhorar a vivência quotidiana e o bem-estar. Do estudo realizado emergiram 7 temas importantes: (i) *consciência*; (ii) *graça*; (iii) *sentido*; (iv) *transcendência*; (v) *verdade*; (vi) *serenidade* ; (vii) *direcionamento interno*. Um estudo paralelo foi realizado por Amram e Dryer (2008) focado no desenvolvimento e na validação desta escala (*ISIS, Integrated Spiritual Intelligence Scale*), construída a partir dos referidos temas. A *ISIS* constitui-se, pois, como mais um contributo para o desenvolvimento do conceito da inteligência espiritual.

Inteligência espiritual e educação

Uma das dimensões mais importantes da inteligência é a capacidade de resolver problemas. Ora, no processo educativo é precisamente a resolução de problemas que é constante, tanto para o educador como para o educando. Com efeito, educar - proveniente de *educare*, orientar, nutrir, decidir num sentido externo, levando o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar; e de *educere*, que se refere a promover o surgimento de dentro para fora das potencialidades que o indivíduo possui - é a ação que se exerce sobre alguém com vista a que essa pessoa se transforme, através da aquisição de um conhecimento, comportamento, ou habilidade permanente, estável e que não possuía anteriormente. E, por outro lado, que atualize o seu potencial. Então, para que essa transformação se torne possível

¹ Giles (2012), como sucede também com Javaheri et al. (2013) relativamente à correlação entre a inteligência espiritual e qualidade de serviço, escolhe o modelo de King (2008) como o mais adequado para saber se a inteligência espiritual é relevante para a educação ética dos líderes do sector estratégico da Academia de Defesa do Reino Unido.

² Budismo, cristianismo, confucionismo, xamanismo, hinduísmo, sufismo islâmico, judaísmo, taoísmo e yoga.

há que mobilizar a inteligência, enquanto capacidade de resolução de problemas. Do ponto de vista do educador, o problema a resolver consiste em levar o educando a fazer a aquisição transformadora preconizada; do ponto de vista do educando, o problema consiste em fazer a respetiva aquisição, integrando-a não só nos seus esquemas de ação, mas também na sua experiência e na compreensão do mundo e de si próprio. Na verdade, no processo educativo, educador e educando apenas conseguem realizar a tarefa da educação com o recurso à inteligência, e não apenas a cognitiva, mas em particular a emocional e a espiritual. Como Robinson (2011) tem sublinhado, a inteligência humana tem três características fundamentais, é variada, dinâmica e diferenciadora.

Sendo a educação um processo voltado para o outro, para a sua transformação, para o desenvolvimento das suas potencialidades, os educadores necessitam da inteligência emocional para chegar ao seu educando, para num processo de empatia, encontrar a forma mais adequada de comunicar com ele, para colocarem algo em comum. No âmbito dessa comunicação, vai necessitar da inteligência espiritual para compreender o outro na sua diferença, na sua especificidade e, para isso, o educador vai ter que transcender-se, distanciar-se de si próprio, dos seus preconceitos, interesses e valores, para poder aceitar o seu educando como ele é. Esta aceitação só pode ser verdadeiramente feita numa atitude de respeito pela singularidade de ser humano do educando e não na forma de uma manipulação ou doutrinação. Educar é zelar pelo interesse do próprio educando, do bem que lhe assiste através do processo educativo, que é o do desenvolvimento do seu ser e da sua humanidade. Do nosso ponto de vista, para este desenvolvimento é necessário que a inteligência espiritual seja mobilizada, nomeadamente o fator transcendência, isto é, o fator que permite ao ser humano compreender-se como fazendo parte de algo maior, de algo que está muito para além do seu horizonte individual e pessoal, compreender que faz parte de uma humanidade em construção, cuja capacidade de superação dos problemas depende da sua evolução. Evolução através do desenvolvimento do potencial criativo de todos e de cada ser humano em geral e, em particular, das crianças e dos jovens que no futuro enfrentarão, não apenas os problemas que lhes legamos, mas outros que nos são hoje completamente inimagináveis. Numa época de incerteza, em que nos precipitamos a uma velocidade cada vez mais acelerada num futuro insondável, ajuda-nos, enquanto educadores, perspetivar o nosso trabalho como um contributo significativo para a preparação das crianças e dos jovens que o vão construir esse futuro. Sabendo que nos faltam perfis claros e seguros de saída da escolarização, com vista aos quais trabalhar, ajuda-nos partir de uma perspetiva clara das potencialidades da diversidade, da dinâmica e da capacidade criativa da inteligência humana. Portanto, nesta ausência, o melhor

será trabalhar diagnosticando, valorizando e cultivando o potencial de cada aluno e de cada professor. Defendemos que estes pressupostos devem ser tanto a base da educação de crianças e jovens, como da formação dos professores. A aprendizagem ao longo da vida é hoje um axioma incontestável e, como Robinson (2011) defende, a escola pode não ter levado alguém a descobrir o seu potencial e a desenvolvê-lo, pode até ter feito acreditar a alguns que não têm qualquer potencial. Mas todo o ser humano tem o seu potencial, que pode e deve ser descoberto e promovido.

Consideramos ainda que o conceito de inteligência espiritual acrescenta também às outras concepções de inteligência o fator integração, pois para além da compreensão do que nos transcende, torna-se igualmente necessário integrar a diferença e a mudança, mas mantendo a identidade, a singularidade e o equilíbrio. O fator *integração*, enquanto potenciador da construção de um projeto de vida, possibilita a incorporação de novos elementos nas estruturas já desenvolvidas, e sempre as redefinindo de modo a que elas façam parte da história quer do educador quer do educando, quer ainda da história da sua convivência. Os acontecimentos vividos e compreendidos são integrados pelo indivíduo no seu projeto de vida, atribuindo-lhes primeiramente um sentido, que é determinado pelas experiências de vida anteriores e dos significados previamente construídos, para depois de integrado o novo sentido, permitir a construção de novos sentidos que irão ser utilizados em novas leituras tanto retrospectivas, redefinindo sentidos anteriormente construídos, quanto prospetivos, permitindo traçar novos projetos de vida, enquadrados numa nova visão do futuro, e estabelecendo uma nova direção para a vida. Desta forma, consegue-se ultrapassar o entorpecimento dos sentidos, que, geralmente conduzem às várias formas de alienação. Com efeito, encontrar um sentido para o seu projeto de vida leva a que os indivíduos encontrem uma direção, um caminho, um significado que tem de ser um significado útil, abrangente, integrador que permita orientarmo-nos no todo que é a nossa existência.

Num mundo cada vez mais global, que inclui e exclui, e paradoxal também porque permite o acesso ao exótico, ao excêntrico, mas pressiona ao mesmo tempo à homogeneização, os seres humanos, quer individualmente, quer em grupo e comunidade, sujeitam-se à errância e, por isso, necessitam dos recursos que lhes permitem ancorar a identidade e aceder ao equilíbrio. Processo possível através da mobilização e desenvolvimento da inteligência espiritual em geral e destes dois fatores em particular. É este o entendimento que condensamos de inteligência espiritual, trabalhada já pelos investigadores que revimos e que, como todas as outras formas de inteligência, se promove e deve fazer parte integrante do processo educativo com o objetivo de uma educação verdadeiramente transformadora. Para que tal possa acontecer,

torna-se urgente que os educadores, na sua relação educativa, assumam uma efetiva liderança pedagógica. Pois como Lück (2010) faz notar “todo o trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica acção de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projectos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional” (p. 17), e espiritual. Pois, como Zohar (2005) salienta a liderança espiritualmente inteligente, com os seus 12 princípios - autopercepção, espontaneidade, visão e valores, holismo, compaixão, celebração da diversidade, independência do campo, tendência a perguntar porquê?, humildade [categorias que subsumimos ao fator transcendência], capacidade de reestruturar, sentido de vocação e uso positivo da adversidade [que subsumimos ao fator integração]— que a inteligência espiritual usa para ultrapassar antigas motivações e criar novas - é igualmente importante porque possibilita uma atmosfera de cooperação e aprendizagem em qualquer sistema/contexto educativo, promovendo as qualidades e potencialidades de todos os aprendentes, independentemente das suas idades.

Considerações finais

Neste artigo pretendeu-se introduzir o conceito de inteligência espiritual no âmbito da educação, entendendo esta como um processo de transformação de um indivíduo em desenvolvimento. A inteligência espiritual encarada, particularmente, nas categorias anteriormente definidas, de transcendência e integração, será a base para uma educação transformadora na qual as potencialidades do educando são identificadas e cultivadas; educação essa que possibilite que cada indivíduo se torne pessoa, mais realizada e mais feliz, tomando nas suas mãos as rédeas da sua própria existência, mas que passa incontornavelmente por uma (con)vivência com o outro. Este tipo de educação, em que o indivíduo se desenvolve nas suas potencialidades de pessoa, segundo Robinson (2011), é a própria possibilidade de nos levar para o futuro, evitando de “afundar-nos no passado” (p. 237). Por outro lado, a relação com os outros, baseada nestes pressupostos, promove aquilo que Popper (1974) refere como sociedade aberta, implicando disponibilidade, solidariedade, acolhimento, generosidade, alicerces da convivência e da possibilidade de democracias plenas (Woods, 2011) e sociedades mais justas. Em tempos de crise, existe ora uma tendência para discursos catastrofistas, ora para sair em busca do Santo Graal em territórios desconhecidos, raramente observamos a tendência para olhar à nossa roda ou para dentro de nós próprios para encontrar soluções. O que cremos é que a possibilidade da mudança, nomeadamente a

resolução dos problemas educativos contemporâneos, está em nós, nas capacidades humanas que possuímos, mas que desconhecemos ou que conhecemos mal, ou ainda que negligenciamos, muitas vezes por preconceito e falta de sentido crítico. A nossa perspetiva é que a inteligência espiritual é uma capacidade humana a ser explorada, quer na prática educativa quer na investigação em educação, com fortes potencialidades para nos ajudar a enfrentar e a resolver os problemas educativos do século XXI.

Referências Bibliográficas

- Albertini, E. (2012). *Integrating spirituality into leadership development*. Tese (doutoramento) - Universidade de Joanesburgo, Faculdade de Gestão, Departamento de Psicologia Industrial e Gestão de Pessoal, Joanesburgo.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência. Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, J. I., & Balmori (2004). *Psicología*. Madrid: McGrawHill.
- Amram, Y. (2009). *The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership*. Tese (doutoramento) - Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, California.
- Amram, Y. & Dryer, D. C. (2008). *The integrated spiritual intelligence scale (ISIS): Development and Preliminary Validation*. In 116:^a Conferência Anual da American Psychological Association.
- Cavaliere, A. M. P. & Soares, A. B. (2007). O que é a inteligência? Uma perspectiva histórica evolutiva. *Revista Científica do Centro Universitário de Barra Mansa*, 9(17), 4-16.
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: motivation and spirituality in personality*. New York: Guildford.
- Eysenck, H. J. (1982). Introduction. In H. J. Eysenck (Ed.), *A model for intelligence* (pp. 1-10). New York: Springer Verlag.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a psicologia*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Frankl, V. (2003). *Sede de sentido*. S. Paulo: Quadrante.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Geary III, J. M. (2013). *Questions of spirituality in education*. Tese (doutoramento) - Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, Urbana, Illinois.
- Giles, A. (2012). *Spiritual intelligence: is it relevant to ethical leadership education at the strategic level of UK defence?* London: Defence Academy of the United Kingdom.

- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Green, W. & Noble, K. D. (2010). Foreseeing spiritual intelligence: undergraduates' growth in a course about consciousness. *Advanced Development Journal*, 12, 26-48.
- Hildebrandt, L. S. (2011). *Spiritual intelligence: Is it related to a leader's level of ethical development?* Tese (doutoramento) - School of Business and Technology, Capella University, Minnesota.
- Javaheri, H., Safarni, H. & Mollahosseini, A. (2013). Survey relationship between spiritual intelligence and service quality. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4 (9), 547-554.
- King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: a definition, model, and measure*. Tese (mestrado) - Trent University, Faculty of Arts and Sciences, Ontario, Canada.
- King, D. B. & DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *The International Journal of Transpersonal Studies*, 28, 68-85.
- Khun, T. (2009). *A estrutura das revoluções científicas*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Lück, H. (2010). *Liderança em gestão escolar* (6.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of the emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Nasel, D. D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: a consideration of traditional christianity and new age/individualistic spirituality*. Tese (doutoramento) - The University of South Australia, Division of Education, Arts and Social Sciences, School of Psychology.
- Piaget, J. (1967). *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record Cultural.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança: do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes.
- Pinto, E. B. (2009). Espiritualidade e religiosidade: articulações. *Rever, Revista de Estudos e Religião*, 12, 68-83.
- Popper, K. (1974). *Revolução ou reforma. Uma confrontação*. Lisboa: Moraes.
- Robinson, K. (2011). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K. (2012). *Libertando o poder criativo - a chave para o crescimento pessoal e das organizações*. São Paulo: HSM Editora.
- Silva, L. M. K. (2001). Existe uma inteligência existencial/espiritual? O debate entre H. Gardner e R. Emmons. *Rever, Revista de Estudos da Religião*, 3, 47-64.
- Socci, V. (2006). Religiosidade e o adulto idoso. In G. P. Witter (Org.), *Envelhecimento: referenciais teóricos e pesquisas* (pp. 114-126). Campinas: Alínea.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Teixeira, F. (2005). O potencial libertador da espiritualidade e da experiência religiosa. In M. M. AmatuZZi (Org.), *Psicologia e espiritualidade* (pp. 83-107). S. Paulo: Paulus.
- Torralba, F. (2010). *Inteligência espiritual*. Barcelona: Plataforma.
- Vygostsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Wolman, R. (2002). *Inteligência espiritual*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Woods, P. (2011). *Transforming education policy. Shaping a democratic future*. Bristol: Policy Press.
- Zohar, D. (2005). Spiritually intelligent leadership. *Leader to Leader Journal*, 38, 45-51.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2004). *Inteligência espiritual, QEs*. Lisboa: Sinais de Fogo.