
A PSICOLOGIA TRANSPESSOAL NO BRASIL:
40 ANOS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA, INTERVENÇÕES CLÍNICAS e RESILIÊNCIA COLETIVA
Organizadores
AURINO LIMA FERREIRA | DÉBORA CRISTINA DIOGENES
MARLOS ALVES BEZERRA
Editora UFPE
educat publicações

Edição
Editora UFPE
Educat UFPE Publicações

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea | Recife-PE | CEP:

50.740-530

Fone: (81) 2126.8397 | Fax: (81) 2126.8395
www.editoraufpe.com.br - secretaria.editora@ufpe.br

Catalogação na fonte:

Catalogação na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

P974 A psicologia transpessoal no Brasil [recurso eletrônico]: 40 anos de produção acadêmica, intervenções clínicas e resiliência coletiva / organizadores: Aurino Lima Ferreira, Débora Cristina Diógenes, Marlos Alves Bezerra. – Recife: Ed. UFPE: Educat UFPE Publicações, 2021.

Vários autores.
Inclui referências bibliográficas.
ISBN 978-65-5962-012-8 (online)

1. Psicologia transpessoal. 2. Psicologia transpessoal – Brasil – História. 3. Psicologia educacional. 4. Resiliência. 5. Espiritualidade. I. Ferreira, Aurino Lima (Org.). II. Diógenes, Débora Cristina (Org.). III. Bezerra, Marlos Alves (Org.)
150.19 CDD (23.ed.) UFPE (BC2021-015)

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor
Alfredo Macedo Gomes
Vice-reitor
Moacyr Cunha de Araújo Filho
Diretor Editora

Diogo César de Carvalho Fernandes

Comitê Científico

Dr. Alexsandro Galeno Araújo Dantas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Dra. Belkis Souza Bandeira
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Dra. Débora Dalbosco Dell'Aglio
Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle;
(colaboradora PPG Psicologia UFRGS)
Dr. Elias Capriles
Universidade de Los Andes, Venezuela
Dr. Florent Pasquier
Sorbonne Université Lettres, França
Dr. Georges Daniel Janja Bloc Boris
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza
Dr. Jean-Claude Regnier
Université Lumière Lyon 2, França
José Clerton Martins
Universidade de Fortaleza
Dra. Ilana de Paiva Lemos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Dra. Maria Ângela Mattar Yunes
Universidade Salgado de Oliveira (Universo), colaboradora
no Programa de Pós-Graduação em Educação na
Universidade La Salle, (Unilasalle)
Dra. Lorena Inês Peterini
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
Dr. Marcos Vinicius Francisco
(Coordenador da Pós-Graduação em Educação da Unoeste).
Dra. Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Dr. Philip Jefferies
Resilience Research Centre, Dalhousie University, Canadá
Dr. Roman Gonzalvo
Asociación Transpersonal Iberoamericana, Espanha.
Dra. Sandra Santos Cabral Baron
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Dr. Rubens Maribondo do Nascimento
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Sumário

Parte I: Dimensões ético-epistêmicas e transpessoalidade

1. O multiperspectivismo participativo nos estudos transpessoais
Djailton Pereira da Cunha, Aurino Lima Ferreira, Nadja Acioly-Régnier, Adriano Albino dos Santos, Marlos Alves Bezerra

2. Rumo a uma vida espiritual totalmente incorporada
Jorge N. Ferrer

3. 40 anos da psicologia transpessoal no Brasil
Eliana Bertolucci

4. Psicologia e Espiritualidade: trilhas entre o Encantamento e a Ética
Ingrid Raissa dos Anjos Rocha, Geórgia Sibele Nogueira da Silva

5. Evidências do efeito terapêutico da ayahuasca
Fernanda Palhano-Fontes, Bruno Lobão-Soares, Nicole Galvão-Coelho, Dráulio Barros de Araújo

Parte II: Dimensões arquetípicas e transpessoalidade

6. Resiliência, espiritualidade e as deusas arquetípicas
Renata Maria Coimbra

7. O presente de Ossanha: a construção da resiliência como um processo de resistência na literatura infantojuvenil
Ana Claudia Dias Ivazaki, Aurino Lima Ferreira

Parte III: Dimensões clínico-institucionais e resiliência nas intervenções transpessoais

8. Entre pedrinhos e narizinhos: o que pode uma clínica ampliada em espaços periféricos?
Ana Beatriz Ferraz, Tamiris Aguiar, Marianna Camarão, Marlos Alves Bezerra

9. Resiliência e Projetos Sociais: Relato de uma Pesquisa em uma ONG da Zona Oeste de Natal, Brasil
Lucas Rezende Piatti, Mikaell Orlando da Silva Carvalho, Ísis Martins, Marlos Alves Bezerra

10. A perspectiva de resiliência integral do Curso de Educadores Holísticos do Coque, Recife/PE
Maria Lúcia Ferreira da Silva, Aurino Lima Ferreira, Sidney Carlos Rocha da Silva

11. O processo formativo de estudantes de pedagogia à luz da resiliência integral
Anderson Rodrigues Ramos, Tatiana Lima Brasil, Aurino Lima Ferreira

12. Caminhos entrelaçados na Tenda Vermelha: interfaces entre a questão de gênero e a psicologia transpessoal no trabalho com adolescentes
Melanie Moura Medina Gurgel, Kadja Karen da Silva Silveira, , Sinthya de Cássia Oliveira da Rocha, Karina Silva de Paiva, Emilly Mel Fernandes, Geórgia Sibele Nogueira da Silva, Marlos Alves Bezerra

13. Projeto "Revelar.si": observações sobre o exercício da integralidade com adolescentes periféricas da comunidade Coque em Recife
Carla de Paula Silva Campos, Eugênia de Paula Benício Cordeiro

Parte IV: Dimensões Educacionais e espiritualidade: transpessoalidade e formação humana

14.Espiritualidade e educação: além da dimensão biopsicossocial do ser humano
Márcia Gouvêa Lousada, Clarilza Prado de Sousa

15.Educação, infância e espiritualidade: análise de uma experiência formativa na comunidade do Coque
Andréa Santana da Silva Oliveira, Alexandre Simões de Freitas, Alice dos Santos Andrade, Bruna Patrícia Ferreira, Allyne Matos Nogueira

16. Pedagogias disruptivas
Marcelo Vieira Pustilnik

Parte V: Dimensões do Trabalho e Espiritualidade: significações sobre aposentadoria e comprometimento laboral

17.Produção acadêmica sobre educação para aposentadoria: espaço de ressignificação das perdas
Elexandra Bayma, Gabriella Mattos, Aurino Lima Ferreira

18. A espiritualidade como fator de comprometimento nas organizações
Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte

Parte VI: Reflexões de encerramento: os desafios da transpessoal para as próximas décadas

19. Psicologia Transpessoal e direitos humanos: periferias, feminismo negro, transexualidade e necropolítica
Sidney Carlos R. Silva, Aline Juliete de Abreu Feliciano, Emilly Mel Fernandes de Souza

Apresentação

Este livro é fruto da segunda edição do Simpósio Internacional de Pesquisa em Psicologia Transpessoal e V Colóquio Brasileiro de Pesquisa em Psicologia Transpessoal realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O evento foi organizado pela Associação Norteriograndense de Psicologia e Psicoterapia Transpessoal (ANPPT), Rede Nordestina de Psicologia Transpessoal (Retrans), Associação Brasileira de Pesquisa em Psicologia Transpessoal (Abrapet), realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) e com apoio de Instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais (UFPE, Unifor, Sorbonne Université, University of Detroit Mercy, Resilience Research Centre).

O evento marcou o esforço de construção de uma rede complexa de saberes entre diversas instituições de pesquisa e ensino no campo transpessoal. Além de abrir espaços para saberes tradicionais e periféricos e seus diálogos com processos de formação humana pautados numa perspectiva de ampliação de lógicas e modos de vidas mais participativos.

Oito anos após a elaboração da carta de Natal durante I Colóquio Brasileiro de Pesquisa em Psicologia Transpessoal e VI Semana de Psicologia Transpessoal do RN, a Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet) vem se posicionar sobre os desafios para uma práxis que esteja alinhada aos seus princípios dentro e fora do espaço acadêmico. Trata-se de um posicionamento que se inscreve em uma virada epistêmica que por suas características específicas se denomina aqui de Crítico-transformativa-participativa. Para isso é preciso fazer o exercício de historicizar e retomar princípios.

Retomar princípios, nesse momento é fundamentar uma postura que possa ser entendida como coletiva em meio a diversidade regional, cultural e sociodemográfica que marca o Brasil. Cabe lembrar em linhas gerais que a abordagem transpessoal reúne estudiosos que, desafiando o "momento cartesiano", ousam ampliar o diálogo para além das escolas clássicas, estabelecendo diálogo com outras perspectivas psicológicas contidas em outras culturas e tradições espirituais. Como ponto de partida para este diálogo há um fundamento epistêmico e ontológico da existência de uma espiritualidade participativa, complexa e laica que contempla uma visão abrangente da integralidade do humano com o mundo, do respeito fundamental ao relacionamento e vida humana e da existência de uma dimensão transcendente, noética, inefável, compreendida de diferentes formas por essas tradições, como Deus, Divino, Sagrado, Energia Superior, Vacuidade, O grande Outro, Espírito, entre outros, que se engaja no mundo da imanência num fluxo de cocriação não determinado. Isso se justifica, pois o conhecimento transpessoal é necessariamente transdisciplinar e transcultural, considerando o prefixo *trans* como um elemento que indica aquilo que está "nas", "entre", e "além" das culturas, pessoas e disciplinas sem cair no fascínio das universalizações e relativizações.

Historicizar é narrar a nossa própria trajetória. Assim, nestes quarenta anos da transpessoal no Brasil, vimos a psicologia como ciência e profissão expandir suas modalidades de atenção e cuidado. Inseriu-se na academia através da graduação e pós-graduação, ampliando seu escopo de produção de trabalhos e formação de novos profissionais (Ferreira, Silva & Silva, 2016), assim como alargou a sua relação com o sistema de conselhos de psicologia (Ferreira, Silva, & Ribeiro,

2016). Encerrando o período da ditadura militar, os anos 80, a primeira década da transpessoal no Brasil, testemunham a psicologia enquanto ciência e profissão no país alinhar-se aos movimentos sociais em prol de uma sociedade democrática, da luta por direitos humanos, por direitos em saúde e assistência. Não se tratava mais de sustentar uma ciência da predição e do controle disciplinar, tampouco de propagandear o ideário liberal no qual todos somos alimentados com a ilusão de autonomia independente do regime político e das condições históricas de cada sociedade.

A psicologia no Brasil amadureceu como profissão no mesmo ritmo da aprovação da Constituição Federal de 1988, da efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, dos primeiros anos do SUS, da Lei Paulo Salgado propondo uma lógica antimanicomial, para lembrarmos rápidos momentos na saúde e na assistência. E amadurecemos mais ainda como profissão na primeira década de 2000, com a reformulação e aprovação do código de ética da profissão em 2005, em consonância com outros avanços como a Lei Maria da Penha em 2006, enfeixando uma discussão ampla sobre direitos humanos na sociedade brasileira nesse mesmo período.

No bojo de tantas transformações, a psicologia transpessoal vem sendo convocada a repensar-se e engajar-se mais ativamente no solo brasileiro com uma psicologia que reflita a história de seu povo. Convocada a dilatar a sua noção de *klínica* e de *setting*. A adentrar os espaços periféricos, não numa perspectiva de carência, deficiência, falta ou patologia, mas de potência e inventividade. Grafamos a Klínica com K em uma dupla homenagem ou sentido hibridizado: primeiramente, retoma a herança grega *klinamen,* da qual a klínica herda o sentido de desvio, de expansão e de potência gerativa de vida e de mundos. Herdamos a potência do *Klinamen* e não do *klinikos*. *Klinikos*, *klínes* e *klinike tekhne* que nos remete ao leito, à prática à beira do leito, ao descanso ou ao ato de inclinar-se e dobrar-se sobre um paciente, lógica dominada por *Mechanos* (Reason[1]). A segunda coloca a Klínica no terreiro do afroperspectivismo e sua encruza de Afrocentricidade, Perspectivismo ameríndio e Quilombismo ameríndio. Assim, a Klínica enche-se do *Kuumba*, este imenso fluxo de criatividade a serviço da melhoria da comunidade.

A transpessoal brasileira tem sido desafiada a sustentar primordialmente um *Klinamen Kuumba* capaz de produzir criativamente desalojamentos, desvios dos modos condicionados e previsíveis do ego, provocando rupturas nas repetições identitárias e expandindo as fronteiras de si no intuito de incluir o máximo de possibilidades de transformação. A pôr o eu moderno, desencarnado, mental, hiperindividualista e atormentado pela alienação, dissociação e narcisismo na forja do "[...] fogo sagrado da individuação espiritual" favorecendo modos de subjetivação "[...] incorporada, integrada, conectada e permeável alto grau de diferenciação, longe de ser isolante, permite que ele ou ela a entrar em uma comunhão profundamente consciente com os outros, a natureza e o cosmos multidimensional." (Ferrer, 2017, p. 15).

Os quarenta anos de psicologia transpessoal no Brasil despontam em um horizonte histórico marcado por imensos desafios e adversidades, no qual conquistas e pautas humanistas são insistentemente violadas, requerendo da comunidade transpessoal um engajamento no cotidiano do povo brasileiro. É imprescindível reinvindicar uma vez mais o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS); as políticas públicas de assistência social; a educação do nível infantil ao superior como bem inalienável (e não uma mercadoria); e opor-se a qualquer projeto de privatização que ameace ou fragilize conquistas históricas da sociedade brasileira. Não podemos ignorar pautas fundamentalistas, racistas, sexistas e lgbtfóbicas que tomaram conta do cenário social e causam inúmeros sofrimentos. Este é o desafio para os próximos quarenta anos! Mas que se anuncia

[1] https://people.bath.ac.uk/mnspwr/doc_theses_links/pdf/dt_ds_chapter1.pdf

agora na borda dos textos aqui apresentados.

Neste sentido, esses textos refletem o momento histórico em que vivemos. Trazem reflexões pautadas numa crítica à lógica utilitarista e neoliberal vigente, posicionando a transpessoal em uma perspectiva crítico-transformativa-participativa. Suas bases como a espiritualidade, integralidade, multidimensionalidade, transdisciplinaridade etc. são postas a serviço do mundo, no intuito de preservar a vida em sua complexidade e interdependência.

Temos um conjunto de trabalhos que poderia ser percebido como um multiperspectivismo transpessoal. Perspectivista na medida em que busca problematizar a supremacia do pensamento ocidental moderno, em especial do cartesianismo/positivismo, fazendo-o experimentar outras ontologias, outras epistemologias e outros modos de operar sobre si e sobre o mundo. Agregamos o termo *multi* para indicar as diversas formas de perspectivismos mobilizados nos trabalhos transpessoais, que vão desde o perspectivismo ameríndio de Viveiro de Castro (1996; 2002; 2008; 2015), dos perspectivismos participativos do campo transpessoal (Ferrer, 2017; Tarnas, 2016; Lahood, 2007a; Heron, 1992; 1996; 1998; Heron & Lahood, 2008; Heron & Reason, 2008), dos estudos não-duais (Silva, 2019; Silva, 2020; Durazzo, 2016) até os afroperspectivismos (Noguera, 2012).

A primeira parte apresenta cinco capítulos voltados para discussões, cuja preocupação reside nos aspectos ontológicos, epistemológicos, éticos e metodológicos. Assim, o primeiro capítulo traz um recorte de tese realizada em cotutela Brasil/França pelo professor-pesquisador Djailton Cunha, com a orientação de Aurino Ferreira e Nadja Acyoli-Régnier. O texto conta com a colaboração de Adriano Albino dos Santos e Marlos Alves Bezerra e trata do multiperspectivismo participativo dos estudos transpessoais. O segundo capítulo aborda as reflexões de Jorge Ferrer acerca dos processos de incorporação da vida espiritual. Tendo em vista a mesa de abertura sobre os quarenta anos da transpessoal no Brasil, Eliana Bertolucci escreveu um ensaio reflexivo que compõe o terceiro capítulo. O quarto capítulo é fruto do Laboratório de estudos em humanização e práticas em saúde (Leths) da UFRN, coordenado pela professora Geórgia Sibele N. da Silva que vem produzindo no PPGPsi da UFRN dissertações e teses ancoradas em uma hermenêutica dialética cujo eixo central é a produção de um cuidado humanizado em saúde. O capítulo compreende um recorte da dissertação de Ingrid Rocha. O quinto capítulo resulta das investigações no âmbito do Instituto do Cérebro da UFRN do grupo de pesquisa coordenado pelo professor Dráulio Araújo. O texto, coassinado pelos docentes Bruna Palhano, Bruno Lobão e Nicole Coelho, oferece uma panorâmica dos principais estudos referentes à ayahuasca, demonstrando que o rigor metodológico consiste em uma via importante para reposionar saberes ancestrais, no dizer de Stan Grof, as tecnologias do sagrado.

A segunda parte reúne dois capítulos que apresentam narrativas míticas como modos de resgate do sagrado na contempaneidade para o reencontro com gênero e raça. O capítulo sexto é de autoria de Renata Coimbra resgatando as lições das deusas gregas para refletir a respeito do feminino nos tempos atuais. No capítulo sétimo, Ana Ivazaki e Aurino Ferreira discutem a forma como as narrativas míticas contribuem com o desenvolvimento biopsicosociocultural e espiritual. A partir do livro *O presente de Ossanha* analisam as mensagens e as maneiras como a história se apresenta na obra, no tocante à resiliência como um processo de resistência.

A terceira parte tem como temática a relação entre resiliência e um contexto mais ampliado do fazer clínico nas periferias. O capítulo inicial se baseia no CMEI do bairro de Guarapes em

Natal, Rio Grande do Norte como cenário para experimentações lúdicas com crianças entre 4 e 6 anos. Escrito por Beatriz Ferraz, Tamiris Resec e Marlos Bezerra. Em seguida, Lucas Piatti, Mikaell Carvalho, Ísis Martins e Marlos Bezerra apresentam o itinerário de jovens participantes de uma ONG no bairro de Bom Pastor em Natal, no referido estado, e o impacto da arte e cultura em seus processos de subjetivação. A perspectiva de resiliência integral do Curso de Educadores Holísticos do Coque, Recife, Pernambuco, é título do capítulo escrito por Lúcia Silva, Aurino Ferreira e Sidney Silva. A essência da análise recai sobre um dos cursos mais importantes desenvolvidos pelo Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), na qual se discute como é possível integrar os estudos sobre resiliência dentro de um arcabouço teórico orientado pela psicologia transpessoal. Do trabalho de doutoramento de Tatiana Brasil surge o capítulo assinado com Anderson Ramos e Aurino Ferreira, sobre processos de promoção de resiliência com estudantes de pedagogia. A seguir, Melanie Gurgel, Kadja Silva, Sinthya Oliveira, Karina Paiva e Emilly Fernandes dissertam como um dispositivo de pesquisa intervenção denominado Tenda Vermelha contribuiu para a reflexão sobre gênero em espaços periféricos de Natal. No capítulo final, Carla Campos e Paula Cordeiro relatam a experiência com adolescentes do Projeto "Revelar.si" na comunidade Coque em Recife.

A quarta parte subdivide-se em três capítulos que abordam as dimensões educacionais e a espiritualidade, apresentando desafios e conquistas da transpessoalidade nos processos de formação humana. O capítulo assinado por Márcia Lousada e Clarilza Sousa trata da relação espiritualidade e educação a partir de uma premissa ampliadora da visão biopsicossocial do ser humano. No capítulo seguinte, Andréa Santana, Alexandre Freitas, Alice Andrade, Bruna Ferreira e Allyne Nogueira discorrem sobre a educação das infâncias e suas relações com a espiritualidade tendo em vista uma experiência formativa na comunidade do Coque, Recife, Pernambuco. No texto do professor Marcelo Pustilnik, as pedagogias disruptivas são exemplificadas e postas para além das inovações tecnológicas. Apresenta-se como disruptivo a inclusão da promoção de valores no processo formativo dos estudantes.

A quinta parte constituída de dois capítulos possui o enfoque na temática do trabalho em que, no primeiro deles, Elexandra Bayma, Gabriella Mattos e Aurino Ferreira discutem a preparação para a aposentadoria como um processo educativo e preventivo do curso de perdas que acontece no momento existencial dos trabalhadores em face dessa nova etapa de suas vidas. Por sua vez, Tânia Monte empreende o debate entre espiritualidade e comprometimento organizacional.

Na sexta e última parte encerramos o livro com um capítulo que reúne três ensaios oriundos do congresso e ampliados no momento da pandemia do covid-19. Inicialmente Sidney Silva introduz a discussão acerca da lógica da necropolítica nos espaços periféricos. Aline Juliete deslinda sobre a intelectualidade feminista negra e os novos paradigmas de análise da sociedade e, finalmente, há uma reflexão acerca do racismo, questões *trans* e necropolítica além da Pandemia da autoria de Emilly Mel. Em comum, os ensaios tematizam o campo dos direitos humanos e são uma provocação para o movimento transpessoal no Brasil, especialmente em o Nordeste.

A presente obra corresponde a um esforço conjunto no sentido de concretizar as discussões realizadas no II SIPPT. Agradecemos a Débora Diógenes e aos seus voluntários do Curso de Formação em Psicologia Transpessoal, particularmente Amanda Karla Figueiredo, Andréa Kilpe e

Camille Valença pela estruturação do evento.
Nossos agradecimentos para as alunas de graduação voluntárias do curso de psicologia da UFRN: Marianna, Isa Reges, Geissy, Thais, Andrea, Lucas, Aline, Bia Pinheiro, Maria Izabel, Sophie, Juliana, Ana Bia, Pedrita. E para a professora Cida Dias do Departamento de Educação Física que viabilizou junto à UFRN o espaço físico do evento. Aos professores Fábio Presgrave e André Muniz da Escola de Música da UFRN pelos momentos artísticos do evento. Ao professor Rubens Maribondo Pró-Reitor de Pesquisa da UFRN pelo apoio institucional.
Além dos professores, cujos textos atenderam à chamada para publicação, nossos agradecimentos se estendem aos professores Clerton Martins, Sidarta Ribeiro, Djailton Cunha, Leonardo Silva, Phillip Jeffries, Douglas Macdonald e Florent Pasquier pelas contribuições em seminários temáticos. E aos profissionais que abrilhantaram o evento: Gerardo Campana, Nazilda Coelho, Lia Baron, Lurdes von Sohsten, Rebeca Toyama, Cláudio Azevedo, Raquel Queiroz, Carlos Cruz, Wagner Mata, Selma Rodrigues, Magali Fernandes, Danilo Vieira, Adriano Albino, Danielle Maia. Sobretudo a Aidda Pustilnik e Eliana Bertolucci pela mesa de abertura sobre os “40 anos da transpessoal no Brasil”.
Há oito anos, o professor Aurino Ferreira e orientandos viabilizaram a publicação das discussões do I Congresso Brasileiro de Psicologia Transpessoal (CBPSITRANS) na UFRN, através de editora privada. Quatro anos depois, a publicação do I SIPPT, sucessor do CBPSITRANS, através de uma editora universitária mostrou-se inviável em virtude do momento de crise atravessado pelas editoras universitárias federais. Por essa razão, nossos agradecimentos finais vão para o grupo de pesquisa em educação e espiritualidade que junto à UFPE, viabilizou a produção deste ebook, disponibilizando-o para o grande público de forma gratuita.

Organizadores

Aurino Lima Ferreira

Débora Cristina Diogenes

Marlos Alves Bezerra



PARTE I

DIMENSÕES ÉTICO-EPISTÊMICAS E TRANSPESSOALIDADE

O MULTIPERSPECTIVISMO PARTICIPATIVO NOS ESTUDOS TRANSPESSOAIS

Djailton Pereira da Cunha
Aurino Lima Ferreira
Nadja Maria Acioly-Régnier
Adriano Albino dos Santos
Marlos Alves Bezerra

1 Introdução

Toda investigação científica se fundamenta em uma rede de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que definem a visão de mundo e da natureza humana do pesquisador (Richardson et al., 1999). Essa estratégia está alinhada com a escolha de uma perspectiva de pesquisa. A noção de perspectiva substitui aqui o conceito de paradigma, bastante utilizado no meio psicológico e no campo transpessoal brasileiro. As razões para isso seguem os argumentos desenvolvidos por Carone (2003) a partir de revisão na literatura de trabalhos com os termos-chave paradigma, paradigmático e Thomas Kuhn no campo da psicologia das décadas de 1950 a 2000. A autora indica que Kuhn coloca a psicologia no período pré-paradigmático, o que inviabiliza seu uso de maneira coerente, já que no sentido kuhniano, a psicologia é composta por uma multiplicidade de teorias rivais com visões diferentes sobre o mesmo fenômeno, sem haver nenhuma paradigmática, pois, conforme assinala Ciniato (2005), cada uma possui uma tradição de pesquisa própria. Assim, o uso do termo paradigma está diretamente ligado à tentativa de legitimar e adequar a psicologia dentro dos parâmetros de cientificidade das ciências naturais, sem mencionar que, a partir dos anos 90, o próprio Kuhn fez alterações em sua teoria,

> [...] a tal ponto que ele abandonou pelo menos parcialmente o conceito original de "paradigma", preferindo a expressão "léxico taxonômico" a falar de "revoluções científicas" a partir de mudanças lingüísticas numa parte fundamental desse léxico. Diríamos que houve um "linguistic turn" em sua teoria, ou seja, uma ênfase no aspecto lingüístico das mudanças numa ciência. (Ciniato, 2005, p. 90, grifos do autor)

O uso do termo perspectivismo busca problematizar a supremacia do pensamento ocidental moderno, em especial do cartesianismo/positivismo, fazendo-o experimentar outras ontologias, outras epistemologias e outros modos de operar sobre si e sobre o mundo. Agregamos o termo multi para sinalizar as diversas formas de perspectivismos mobilizados em nossas pesquisas, que vão do ameríndio de Viveiro de Castro (1996; 2002; 2008; 2015) aos perspectivismos participativos do campo transpessoal (Ferrer, 2017; Tarnas, 2016; Lahood, 2007a; Heron, 1992; 1996; 1998; Heron & Lahood, 2008; Heron & Reason, 2008), dos estudos não-duais (Silva, 2019; Silva, 2020; Durazzo, 2016) e do afroperspectivismo (Noguera, 2012) e amefricaperspectivismo (Asante, 2002; González, 1988), nascidos no chão dos terreiros e na encruza da Afrocentricidade, Perspectivismo ameríndio e Quilombismo ameríndio que enchem de Kuumba o mundo, reencantando-o através do imenso fluxo de criatividade posta a serviço da melhoria da comunidade.

Por participativo queremos indicar as abordagens que sustentam que a fenomenologia

transpessoal emerge essencialmente da participação cocriativa humana num mistério não determinado ou poder gerador de vida, o cosmos ou a realidade, num processo que envolve a interdependência dos âmbitos intrasubjetivo, intersubjetivo e transpessoal, e honra a diversidade e coemerge em relacionamentos de pares, grupais ou comunitários (Ferrer, 2017; Tarnas, 2016; Lahood, 2007b; 2007c; Heron, 2006; 2007; Heron & Lahood, 2008; Heron & Reason, 1997; 2001).

Assim, o multiperspectivismo participativo agrega visões de mundo ou cosmologias que orientam o investigador não só para a definição de métodos, como também para as perspectivas ontológicas e epistemológicas. Além de apontar a multiplicidade de pontos de vista ou maneiras de perceber o mundo, parece nos oferecer múltiplos modos de compreender e intervir em um problema, dirigindo e orientando pensamentos e ações sem resvalar no subjetivismo, relativismo ou objetivismo. Ao escolher tal concepção de multiperspectivismos, admitimos também que fenômenos, "objetos", questões e objetivos de pesquisa, assim como os processos de construção, análise e discussão de resultados são influenciados pela visão de mundo do pesquisador. Isso corrobora a concepção filosófica de pesquisa, assumida por Creswell (2010, p. 28), quando afirma que corresponde a "[...] uma orientação geral sobre o mundo e a natureza da pesquisa defendidas por um pesquisador".

Um dos grandes desafios nos estudos transpessoais é situar sua perspectiva no âmbito das diversas classificações já existentes e disponíveis no campo de pesquisa (Mertens, 2015; Creswell, 2010; Morgan, 2007; Guba & Lincoln, 1994; Burrel; Morgan, 1979). Neste sentido, sintetizamos a visão multiperspectiva participativa, de forma didática, ancorada sobre três eixos: epistemológico, metodológico e ontológico. Assim como incluímos o eixo axiológico que nos convida a questionar "O que é intrinsecamente valioso na vida humana; em particular, que tipo de conhecimento é intrinsecamente valioso para uma investigação?"

Essa divisão teve o intuito de (re)agrupar perspectivas consagrados na comunidade científica e que agregamos, alocando-as sob as vertentes onto-epistemo-metodológicas da investigação transpessoal. Isso não quer dizer que um eixo se sobreponha a outro nem que as perspectivas alocadas em um eixo específico só abordem ou apenas se relacionem com um determinado tipo de vertente da investigação. Partimos do princípio que as diversas perspectivas carregam em si uma base epistemológica, metodológica, ontológica e axiológica específica, e essa natureza multiperspectivista está contemplada junto ao critério adotados para a classificação desses eixos. Apesar disso, uma perspectiva pode ser melhor adequada sob o prisma de um pressuposto que de outro. De modo mais enfático, propomos para o desenvolvimento de uma pesquisa transpessoal uma visão multiperspectivista alicerçada nesses quatro eixos por defendermos que um fenômeno de estudo transpessoal convoca diferentes possibilidades de investigação que tais eixos, individual e conjuntamente interligados, sustentam.

O primeiro eixo, epistêmico-conceitual, compreende as perspectivas transpessoal, intercultural e da espiritualidadem tendo sido assim classificados em função do forte apelo metateórico e interventivo para aqueles que lhes aderem, estudam e seguem. O segundo eixo, ontológico, é representado pelas perspectivas da complexidade, pós-modernidade e transdisciplinaridade. Os contornos desse grupo foram delineados com o intento de integrar elementos que problematizem as teorias, os métodos, a interação entre tais aspectos e o sujeito-observador da pesquisa. As perspectivas que compõem esse eixo têm uma ampla abrangência e aplicação, levando-os a serem empregados como qualificação de outros construtos, por exemplo,

pensamento complexo, discurso pós-moderno, visão transdisciplinar. O último eixo, metodológico, engloba alguns dos pressupostos pós-positivista, construtivista, transformativo e participativo. Esse agrupamento foi realizado devido às raízes que podem alimentar os diferentes tipos de procedimentos (Histórica, Bibliográfica, Documental, Levantamento, Descritiva, Experimental, Quase-Experimental, Estudo de Caso, Pesquisa-ação, Pesquisa-Participante etc.), instrumentos de investigação (escrita de si, entrevistas, questionários, desenhos, mandalas, observação participante, inquérito participativo, escalas, diários de campo etc.), técnicas de análise (análise hermenêutico-fenomenológica, análise lexiométrica, análise de conteúdo e de discurso, análises estatísticos etc.) e métodos (qualitativos, quantitativos, mistos) adotados em uma pesquisa, caracterizando a estrutura metodológica da investigação presentes nos estudos transpessoais.

As premissas que os pesquisadores transpessoais utilizam para eleger cada um dos multiperpectivismos encontram-se calcadas nas características teórico-experienciais de sua pesquisa, sempre abarcando aspectos teóricos, políticos, socioculturais e existenciais. Nesse viés, o processo para definição de certo percurso metodológico a ser usado em uma pesquisa, a partir do (re)conhecimento de eixos multiperspectivistas, implica transitar por diversos autores e teorias para fornecer a sustentação epistemológica ao trabalho. Por exemplo, estabelecer um diálogo entre a fenomenologia transpessoal empregada às análises de entrevistas; o uso de escalas de medições consagradas no campo psicológico e os diários etnográficos, torna-se, por vezes, uma conversa inviável sob a ótica dos fiéis defensores de correntes duais metodológicas. No entanto, encontramos pensadores como Feyerabend (1977), que defende o pluralismo metodológico ou "anarquismo epistemológico", como uma perspectiva metodológica informal para a investigação científica, quando publica Contra o Método.

Uma ciência que insiste em ser a detentora do único método correto e dos únicos resultados aceitáveis é ideologia e deve ser separada do Estado e, especialmente, dos processos de educação. Cabe ensiná-la, mas tão somente àqueles que decidiram aderir a essa particular superstição. De outra parte, uma ciência que renuncie a essas pretensões totalitárias deixa de ser independente e autônoma e poderia ser ensinada sob diferentes combinações (Feyerabend, 1977, p. 464).

Para o referido autor, o pluralismo metodológico é antes de tudo um posicionamento assumido pelo pesquisador investigação. Isso é mais importante, em sua visão, do que a discussão ou crítica relativas ao paradigma positivista. É uma sistemática de trabalho elaborada para estudar o objeto de pesquisa e alcançar os objetivos definidos, parte de sua práxis enquanto pesquisador e das análises das grandes descobertas científicas, que não seguiram os modelos tradicionais defendidos e exigidos pelo racionalista-cartesiano.

De certa forma, apresentando o pluralismo metodológico de Feyerabend (1977), temos a finalidade de fazer uma provocação às diferentes posições-modelos de ciência, defendidos por seus principais expoentes: Comte (1978), Popper (2004), Kuhn (2006), Lakatos (1989), Bachelard (1979), Maturana e Varela (2001) para assim evidenciar a inexistência de uma perspectiva única de ciência, uma atitude única e padronizada a ser seguida pelos pesquisadores, nem há teórico que consiga dar conta da singularidade e da pluralidade que cada campo de estudo apresenta. Ao mesmo tempo, isso não quer dizer que estejamos assumindo uma posição em defesa de um relativismo nos estudos transpessoais. O entendimento do multiperspectivismo adotado no campo dos estudos transpessoais está mais associado ao aspecto da provocação-reflexiva ao

uso de um pressuposto único, restrito e circunscrito a uma racionalidade-objetividade imutável do que a adoção de um anarquismo epistemológico.

Nesse contexto, temos exemplos de trabalhos realizados a partir deste horizonte, como os de Cunha (2017), Xavier (2018), Brasil (2019) quando destacam o paradigma emergente educacional transpessoal através de estudos de métodos mistos; Ferreira (2007), ao utilizar um campo multiparadigmático da investigação qualitativa a partir de um estudo fenomenológico e etnográfico, e Maisonnave e Rocha-Pinto (2007), quando utilizam a abordagem metodológica integrativa em que o método quantitativo é subsídio para a redução fenomenológica. Esses estudos são exemplos da presença dos eixos multiperspectivistas que abordaremos a seguir.

2 Eixos Multiperspectivistas

2.1 Eixo epistêmico-conceitual perspectivista

As perspectivas transpessoais, da espiritualidade e da interculturalidade compõem o eixo epistêmico-conceitual adotado nesse estudo. Tais perspectivas surgiram de forma mais sistematizada no final da década de 60 como alternativas, complementos e suplementos a outros modelos racionais-empíricos adotados que buscavam não só compreender os modos de subjetividade, as relações e os diálogos culturais, bem como as dimensões imanência e transcendência do humano. Nosso olhar para esses conhecimentos tem um enfoque dirigido para as possíveis contribuições desses aportes para o processo de formação humana.

2.1.1 Perspectiva da Transpessoal

Iniciamos nossa trajetória rumo à base conceitual da psicologia transpessoal, tomando como referência o handbook - A Primer of Transpersonal Psychology, desenvolvido por Cunningham (2011). Percebemos nesse trabalho o grande esforço do autor para elencar as principais temáticas que envolvem a transpessoalidade com destaque especial para as definições que foram publicadas na literatura norte-americana entre 1967 a 2003. Nesse contexto, o entendimento do referido autor sobre a psicologia transpessoal está relacionado com o reconhecimento, a compreensão e o estudo de experiências e comportamentos humanos criativos, capacidades humanas transformadoras associadas a uma ampla faixa de estados normais e incomuns, estruturas, funções e desenvolvimentos de consciência em que a ação da personalidade se expanda além dos limites usuais da consciência dirigida do ego, da identidade pessoal e até mesmo transcenda as limitações convencionais de espaço e tempo; daí o termo “transpessoal”.

Seguindo os argumentos do autor citado, uma forma de promover a compreensão de um construto, de modo mais eficaz, é examinar as suas definições. Neste sentido, ressaltamos o trabalho de Lajoie e Shapiro (1992), os quais, no período de 1968 a 1991, desenvolveram uma análise temática de mais de duzentas definições publicadas, identificando os principais temas que se sobressaíram: estados de consciência, maior ou último potencial, além do ego ou self, transcendência e espiritual. Fundamentados nesses cinco grandes temas, os referidos autores chegaram à seguinte definição: A Psicologia Transpessoal está preocupada com o estudo do maior potencial da humanidade e com o reconhecimento, compreensão e realização da unicidade,

dimensão espiritual e transcendência dos estados de consciência (Lajoie; Shapiro, 1992, p. 91). Nesse período (1968-1991), tais autores defenderam aspectos específicos em suas definições de psicologia transpessoal. A título de exemplo: Abraham Maslow (1969) faz referência a uma psicologia transhumanística; Anthony Sutich (1969) atribui à quarta força da psicologia; Elmer Verdes e Alyce Verde (1971) aplicam às categorias de valores e sentido último; Edgar Mitchell (1974) remete ao contexto da parapsicologia; Charles Tart (1975) relaciona às tradições espirituais; Roger Walsh e Frances Vaughn (1980) preocupam-se com a expansão do campo de investigação; Fritjof Capra (1982) associa à mudança de paradigma científico, social e cultural; Leonard Zusne e Warren Jones (1982) envolvem conceitos tradicionais do ocultismo; Richard Mann (1984) delineia o potencial da abordagem; Michael Washburn (1988) caracteriza como uma teoria transpessoal do desenvolvimento humano; Robert Frager (1989) enfatiza nos três domínios de estudo - psicologia do desenvolvimento pessoal, da psicologia da consciência e psicologia espiritual; Ronald Valle (1989) atém-se ao campo de estudos da consciência emergente e da Filosofia Perene de Aldous Huxley.

Nesse contexto, dez anos mais tarde, Shapiro, Lee e Gross realizaram outro estudo das definições publicadas no intervalo entre 1991 a 2001. Foram analisadas cerca de oitenta publicações, de diversas fontes da literatura transpessoal, incluindo livros, artigos de revistas, websites, folhetos, boletins informativos, dicionários, enciclopédias, catálogos escolares e documentos na língua inglesa. A análise temática dessas definições revelou que duas categorias eram mais frequentes: (1) Indo além ou transcendendo o indivíduo, ego, self, o pessoal, personalidade, identidade pessoal; existência mais profunda, verdadeiro, ou autêntico self; e (2) espiritualidade, psicoespiritual, desenvolvimento psicoespiritual, o espiritual, o espírito. Constataram também outras categorias, menos frequentes, como: estados especiais de consciência; interconectividade/unidade; indo além de outras escolas de psicologia; ênfase em uma abordagem científica; misticismo; faixa completa de consciência; maior potencial; inclusão das psicologias não-ocidentais; meditação; e existência de uma realidade mais ampla (Shapiro; Lee; Gross, 2002).

Nesse intervalo, as principais concepções associadas às definições estudadas remetem ao grau de maturação dos fundamentos, procedimentos e experiências obtidos no campo da transpessoalidade. Por exemplo: Edward Bynum (1992) entende como o estudo dos estados não-ordinários de consciência; Roger Walsh e França Walsh (1993) compreendem como o estudo psicológico das experiências transpessoais e seus correlatos; Ken Wilber (1994) associa à Filosofia Perene e à Grande Cadeia do Ser; Charles Tart (1997) defende a inclusão do estudo do funcionamento psi como tema de domínio da Psicologia Transpessoal; Brant Cortright (1997) relaciona a integração dos aspectos espirituais e psicológicos da psique humana; William Braud (1998) salienta os métodos de investigação para explorar as dimensões transpessoais no contexto da pesquisa científica; Stanislav Grof (2008) remete ao contexto da pesquisa da consciência moderna; a Associação Nacional de Psicologia Transpessoal (2001) atém-se a uma perspectiva de sistemas mais abrangentes da natureza humana, visando à promoção de bem-estar; James Fadiman e Robert Frager (2002) fornecem uma descrição contemporânea; Jonh Heron, através do inquérito coperativo, introduz os estudos transpessoais no âmbito da virada participativa. Seguindo os seus passos, Jorge Ferrer (2002; 2017) apresenta uma visão participativa da espiritualidade humana, caracterizando uma das primeiras críticas pós-modernas da teoria transpessoal convencional, revelando, desse modo, um caráter de virada participativa; Richard

Tarnas (2002) enfatiza a mudança de paradigma iniciado pelo surgimento do campo transpessoal no final dos anos 60; o Departamento de Psicologia Transpessoal da Pós-Graduação de Estudos holísticos no John F. Kennedy University promove uma visão dentro de um contexto holístico; John Davis (2003) assume como interface entre a psicologia e a experiência espiritual.

Nas palavras de Ferreira e Silva (2012, p. 22), "A Psicologia Transpessoal tenta reintroduzir o espiritual como uma categoria fundamental para compreendermos o humano para além do reducionismo biológico dominante no cientificismo". Nessa perspectiva, "[...] a Psicologia Transpessoal, outra ciência emergente, pode ser definida como o estudo científico de experiências e comportamentos ao qual foi atribuído um valor superordenado por aqueles que a descrevem" (Krippner, 1991, p. 19). Desse modo, a Psicologia Transpessoal compreende um campo do saber que investiga diferentes níveis de consciência do ser, numa perspectiva de integralidade do homem consigo mesmo, com o outro e com o universo.

Nesse contexto, encontramos em Saldanha (2008) a visão da psicologia transpessoal como abordagem integrativa, abrangendo um conhecimento emergente em psicologia e educação. Portanto, a autora inspira-se em teóricos como Pierre Weil, quando destaca a transpessoalidade como: "Um ramo da Psicologia especializada no estudo de consciência, lida mais especificamente com a 'Experiência Cósmica' ou estados ditos 'Superiores' ou 'Ampliados' da consciência" (Weil, 1999, p. 9).

Nessa linha de pensamento, Tabone (1999, p. 163) chama a atenção que "A Psicologia Transpessoal pode ser entendida como a união da moderna pesquisa científica da consciência com a tradição esotérica 'viva' tanto do mundo ocidental como do oriental". Em relação ao propósito dessa abordagem, a autora afirma, baseada em Pierre Weil (1982), que "A Psicologia Transpessoal tem por finalidade o estudo dos vários estados de consciência que passa o homem, assim como das suas relações com a realidade, com o comportamento e com os valores humanos" (Tabone, 1999, p. 11).

Podemos afirmar que outra forma de compreender a Psicologia Transpessoal é voltarmo-nos para o movimento e as disciplinas transpessoais. Isso implica (re)encontrar as ideias que mobiliza(ra)m os autores e dão sentido a esse campo do saber. As disciplinas transpessoais têm como escopo abordar e compreender os conteúdos e as experiências transpessoais. Já o movimento transpessoal reúne as várias disciplinas transpessoais com o propósito de dar visibilidade e força aos diferes campos de atuação da transpessoal (Walsh; Vaughan, 1993).

O movimento transpessoal surgido no final da década de 60 marca a história e o rumo da psicologia ocidental. Mais do que isso, esse movimento também influenciou as demais disciplinas do conhecimento com essa abordagem integral, multidimensional e transcendente do ser. Simultaneamente, esse marco conceitual apresenta desafios e impasses. Nas palavras de Datti (1997),

> O movimento transpessoal traz contudo em sua história de pesquisas e em seu fazer teórico, uma outra dificuldade – tanto para ser freneticamente defendida, quanto para ser veemente repudiado: ele é, inicialmente, um movimento de busca, um estar alerto, um querer aprender. (Datti, 1997, p. 9).

Essa tentativa de ampliar as abordagens e intervenções na perspectiva transpessoal,

que caracteriza o movimento, permite outra expressão-atuação em pesquisa e práxis profissional. Tal compreensão se estende para os grupos, as instituições, as organizações, o meio ambiente, a sociedade e o cosmos. Nesse contexto, comungamos com Tabone (1999, p. 160), quando afirma que [...] podemos entender o 'movimento transpessoal' como resultado de esforços para ajustar a Psicologia ocidental ao paradigma emergente, contribuindo para a assimilação das novas premissas em seu campo de pensamento.

Percebemos nessas principais definições apresentadas, relativas à psicologia transpessoal, ao movimento e às disciplinas transpessoais, três momentos bem característicos a demarcarem o horizonte dos estudos transpessoais brasileiros, apesar da inserção da dimensão espiritual perpassar a todos, a compreensão do que seja espiritualidade é bem diversa. No primeiro momento, de 1968 a 1991, temos um conjunto de definições sobre a psicologia transpessoal voltado para "além da noção de pessoa"; o segundo momento, de 1991 a 2001, encontramos definições que reforçam os estados alterados de consciência e a emergência da 4ª força em psicologia; e o terceiro momento, de 2001 aos dias atuais, identificamos o princípio da transcendência, a visão de transpessoalidade e os esforços para deslocar os estudos transpessoais da lógica estritamente perenialista e subjetivista.

Novos "olhares" para essas concepções da psicologia transpessoal possibilitam um (re?) encontro de saberes teóricos e experienciais, e sugerem que, ao longo do tempo, elas podem influenciar o processo de transformações de si e do mundo, já que as compreensões desse construto foram ampliadas nessa evolução conceitual. Conforme Krippner (1991, p. 17), "A palavra 'transpessoal' foi usada pela primeira vez na língua inglesa pela escritora esotérica Alice A. Bailey e mais tarde encontrou seu caminho nos escritos do psicólogo Gardner Murph, do psiquiatra Roberto Assagioli e muitos outros". Para Vich (1988), Taylor (1996), Friedman e Hartelius (2013), o termo "transpessoal" foi empregado de modo inaugural e formal por William James em uma conferência efetuada na Universidade de Harvard, em 1905. Podemos considerá-lo, no entendimento de Scotton, Chinen e Battista (1996), como o pai da psicologia transpessoal.

Essa expressão "transpessoal" foi muito pertinente ao denominar o novo campo de estudo que surgia, visto que tal termo, no sentido literal, significa "além do pessoal", "além da personalidade", o que promove uma ampla possibilidade de pesquisas a indicar a dimensão de transcendência humana ou o "princípio da transcendência", aqui caracterizado pelo que envolve a natureza psicológica, descrita por Freud, ampliada por Maslow e por Weil (Saldanha, 2006; 2008). Sob esse prisma, concordamos com Walsh e Vaughan (1993, p. 18) ao afirmarem que "[...] uma das interpretações do termo 'transpessoal' é que o transcendente se expressa através (trans) do pessoal".

A psicologia transpessoal despontou no cenário acadêmico-científico, no final da década de 60, nos Estados Unidos, a partir de um movimento conhecido como a "quarta força" em psicologia, precedida do behaviorismo (1ª força), psicanálise (2ª força) e psicologia humanista (3ª força) (Tabone, 1999; Saldanha, 2006; 2008; Ferreira; Silva & Silva, 2016). Nesse contexto, a gênese do movimento transpessoal atravessa as correntes filosóficas e científicas do Ocidente, acenando para uma construção epistêmica de uma nova perspectiva de ciência e de intervenção psicossocial e educacional. Desse modo, podemos entender que a perspectiva transpessoal aparece com um propósito integrador e multidimensional, ampliando o escopo das teorias e abordagens psicológicas vigentes e resgatando a dimensão espiritual para compreender o ser e o mundo, de forma integral.

2.1.2 Perspectiva da Espiritualidade

O conceito de espiritualidade não é novo nem há um consenso sobre este. Diversos são os olhares e as influências filosóficas, religiosas e científicas que impelem ao entendimento dessa temática. Segundo Policarpo Júnior (2010, p. 81), "[...] a espiritualidade não está fora da vida, mas é parte dela. [...] A espiritualidade é um modo de viver a própria vida. Em nenhum lugar poderemos encontrar a dimensão espiritual separada do viver".

Assim, podemos compreender que a "Espiritualidade não exclui, em princípio, nenhuma fé religiosa como forma específica de vivenciar a espiritualidade. Por outro lado, nem tudo que se apresenta como religião também inclui a espiritualidade" (Röhr, 2010, p. 20). Nesse contexto, comungamos com a visão de Ferreira (2010b), ao esclarecer que se fala

> [...] de uma espiritualidade integral, uma espiritualidade que inclui ascensão e descensão, imanência e transcendência sem separatividades, mesmo consciente das dificuldades de expressá-las no mundo vivido. Uma espiritualidade que se revela no mundo vivido a partir de um movimento espiralado de recuos e avanços, de luz e sombras, de tentativas de desdobrar e integrar as múltiplas dimensões do Ser. Uma espiritualidade que se revela nos gestos e que se confunde com os próprios fins da formação humana: a humanização. (Ferreira, 2010b, p. 381).

Apresentando um olhar psicológico para a concepção de espiritualidade, Ferreira (2012) destaca que a luta para inserir a visão espiritual nos estudos e nas investigações da área de psicologia remete à época do Iluminismo, que impregnou na cultura ocidental uma aversão ao fato

religioso. Ao mesmo tempo, o autor explicita os trabalhos de James (1890; 1902), Kolberg (1992) e Fowler (1992) como pioneiros na distinção entre as concepções de religião e espiritualidade. Nesse contexto, Tanyi (2002, p. 502) afiança que "Espiritualidade e religião são palavras usadas indistintamente; a fim de esclarecer o significado da espiritualidade, uma distinção entre estas duas palavras é justificada".[2]

Já Moreira-Almeida (2009), compreendendo a dificuldade de estabelecer a diferenciação entre esses dois constructos – espiritualidade e religiosidade – emprega em seu estudo Espiritualidade & Saúde Mental: O desafio de reconhecer e integrar a espiritualidade no cuidado com nossos pacientes, os conceitos de Koenig e colaboradores (2001) e Hufford (2005), que apresentamos no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Definições de espiritualidade e religiosidade

Espiritualidade	Religiosidade
"Relação com o sagrado ou o transcendente (Deus, poder superior, realidade última)" (Koenig *et al.*, 2001)	"Sistema organizado de crenças, práticas e símbolos desenvolvidos para facilitar a proximidade com o sagrado ou transcendente" (Koenig et al., 2001)
"Referente ao domínio do espírito (Deus ou deus, amas, anjos, demônios) [...] algo invisível e intangível que é a essência da pessoa" (Hufford, 2005)	"É o aspecto institucional da espiritualidade. Religiões são instituições organizada em torno da ideia de espírito" (Hufford, 2005)

Fonte: Moreira-Almeida (2009, p. 3).

Considerando ainda a relação psicologia e espiritualidade, Wilber (2007, p. 147) estabelece cinco definições mais comuns de espiritualidade:

> (1) A espiritualidade envolve os níveis mais elevados de qualquer uma das linhas de desenvolvimento. (2) A espiritualidade é a soma total dos níveis mais elevados das linhas de desenvolvimento. (3) A espiritualidade é, ela mesma, uma linha de desenvolvimento separada. (4) A espiritualidade é uma atitude (tal como a sinceridade ou o amor) que você pode ter em qualquer estágio em que esteja. (5) A espiritualidade, basicamente, envolve experiências de pico, e não estágios.

[2] Spirituality and religion are words used interchangeably; in order to clarify the meaning of spirituality, a distinction between these two words is warranted.

Ampliando essa discussão, com o intuito de operar as expressões de espiritualidade por meio de instrumento de pesquisa, MacDonald parte de cinco concepções acerca da espiritualidade:

> [...] (a) a espiritualidade é um construto multidimensional que inclui componentes complexos experienciais, cognitivos, afetivos, fisiológicos, comportamentais e sociais; (b) a espiritualidade é inerentemente um fenômeno/constructo experiencial que inclui experiências rotuladas espiritual, religiosa, de pico, mística, transpessoal, transcendente e numinosa; (c) a espiritualidade é acessível a todas as pessoas e as diferenças qualitativas e quantitativas nas expressões de espiritualidade podem ser medidas através dos indivíduos; (d) a espiritualidade não é sinônimo de religião, mas reflete um campo conceitual que inclui a religiosidade intrínseca; e (e) espiritualidade inclui crenças paranormais, experiências e práticas (MacDonald, 2000b, p. 158).[3]

Por conseguinte, seria um equívoco pensar que a espiritualidade é algo baseado e que só diz respeito à subjetividade da pessoa. Não podemos caracterizar a espiritualidade na diferenciação entre idealismo e materialismo, pois todas as dimensões são materiais, mesmo a dimensão espiritual. Da mesma forma, a espiritualidade perpassa todas as dimensões, e não pode ser entendida como algo exclusivamente não material (Röhr, 2010). Uma abordagem integral da espiritualidade salienta a sua aplicação, revela o papel novo da religião e os estágios de desenvolvimento da espiritualidade. Nesta senda, "[...] o novo ser humano é integrado, e assim o é a espiritualidade" (Wilber, 2006, p. 11). Assim, concordamos com Ferreira (2010a) quando esclarece que Wilber (2006, 2007) e Röhr (2010) veem que as multidimensões estabelecidas em seus respectivos esquemas não são estágios lineares e monolíticos a se sucederem hierarquicamente. Podemos ir mais além para defender a ideia de visões e concepções de espiritualidade(s). A discussão, neste caso, engloba um patamar mais experiencial-existencial do que teórico-conceitual. Reforçando isso, compreendemos que

> [...] a espiritualidade não é um compartimento, nem algo que esteja separado de nós mesmos. Estamos inseridos nela e ver isso só depende do modo como resolvemos viver. Assim, [...] A experiência da espiritualidade nos convida a cuidar de todas as dimensões do nosso ser" (Policarpo Júnior, 2010, p. 82).

Os estudos de Tanyi (2002, p. 500), relacionados aos diferentes conceitos de espiritualidade, destacam que

> A espiritualidade é um componente inerente ao ser humano, e é [...]

[3](a) spirituality is a multidimensional constructo that includes complex experiential, cognitive, affective, physiological, behavioral, and social componentes; (b) spirituality is inherently an experiential phenomenon/constructo that includes experiences labeled spiritual, religious, peak, mystical, transpessoal, transcendente, and numinous; (c) spirituality is accessible to all people and qualitative and quantitative diferences in the expressions of spirituality can be measured across individuals; (d) spirituality is not synonymous with religion but reflects a constructo domain that includes intrinsec religiousness; and (e) spirituality includes paranormal beliefs, experiences, and practices.

> multidimensional. Espiritualidade e religião são freqüentemente usadas indistintamente, mas os dois conceitos são diferentes. A espiritualidade envolve a busca dos homens por sentido na vida, enquanto a religião envolve uma entidade organizada com rituais e práticas sobre um poder maior ou Deus. A espiritualidade pode estar relacionada com a religião para certos indivíduos, mas para outros, como um ateu, pode não ser.[4]

Martins (2012), inspirada nos argumentos de Edwards et al. (2010), ressalta que os conceitos de espiritualidade estão associados a "Relação com o próprio"; "Relação com os outros", "Relação com a natureza e música"; "Relação com Deus ou outra entidade superior"; "Esperança, significado e propósito de vida". Isso reforça a multiplicidade de interpretações e aplicações do significado do termo espiritualidade. Pode-se, assim, perceber que a diversidade de conceitos referentes à espiritualidade está implicada na forma de entender e viver a vida, a partir de uma experiência e crença existencial. Corroboramos, portanto, Chaves (2010) quando, alicerçada em sua pesquisa e nos argumentos de Pazzola (2002), admite que o principal objetivo da espiritualidade reside em melhorar pensamentos, palavras e ações que afetam o comportamento do sujeito, que assume uma noção mais autêntica de sua identidade e dos valores que precisa desenvolver para a busca de uma vida mais plena.

Diante desses diferentes conceitos da espiritualidade, apresentar o nossa visão pode concorrer, destoar ou repetir palavras expostas pelos diversos campos do saber. Nossa concepção de espiritualidade está ligada à relação-ação, imanente-transcendente, aqui-agora-além, em diferentes planos e contextos da vida e do humano. Defendemos uma noção de espiritualidade como experiência íntima e singular que cada ser humano vivencia, mesmo que não saiba ou consiga nominar. Trata-se de um estado de consciência (consciente e inconsciente) que permeia valores, formações e que nos escapa.

2.1.3 Perspectiva da Interculturalidade

Existe uma diferença significativa entre os prefixos multi, pluri, trans, inter e intra quando associados à palavra cultural. Mais do que uma distinção etimológica, tais termos indicam variadas concepções ideológicas, posicionamentos metodológicos e modelos de intervenção na e entre sociedades. É uma consequência da complexidade e abrangência da noção de cultura, a raiz, o centro e o elo entre tais prefixos. Para Fleuri (2001, p. 2), "[...] os termos multi ou pluricultural indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si", enquanto que a compreensão de transcultural está voltada para os aspectos culturais comuns, os traços tidos "universais", os valores considerados "permanentes", que existem em distintas culturas. Para o autor, no entanto, "a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação" (Fleuri, 2001, p. 2). Isto implica dizer que o elemento fundante da relação intercultural

[4] Spirituality is an inherent component of being human, and is subjective, intangible, and multidimensional. Spirituality and religion are often used interchangeably, but the two concepts are different. Spirituality involves humans' search for meaning in life, while religion involves an organized entity with rituals and practices about a higher power or God. Spirituality may be related to religion for certain individuals, but for others, such as an atheist, it may not be.

é o enfoque dado à interação entre (e dos) indivíduos de culturas distintas. Conceitualmente, podemos dizer que a intraculturalidade se calca na análise das relações entre os indivíduos de mesma cultura (Wagener, 2010). É uma abordagem que descreve a forma de interagir com o outro, a diversidade, a desigualdade e a alteridade dentro de um locus nacional, apresentando-se como um modelo alternativo a algumas expressões do multiculturalismo (Bharucha, 2000 como citado em Santos & Nunes, 2003).

Para Florestal (2007), empregar as abordagens intracultural, intercultural, transcultural e co-cultural no ensino de línguas e culturas estrangeiras facilita a compreensão e o desenvolvimento do outro, permitindo descobrir e avançar no universo que abrange o idioma estudado, sem desconsiderar o mundo (costumes, tradições, estereótipos, pensamentos) que compreende a língua materna, o que promove efeitos psicológicos e éticos. Para a autora, "Usado concomitantemente ou alternativamente, essas abordagens contribuem para afastar os alunos de uma atitude egocêntrica, "sociocentrista" ou etnocêntrica".[5] Não obstante, a intraculturalidade pode ser considerada também como uma abordagem adotada para descrever uma cultura ao indivíduo que lhe está imerso. Esse entendimento no contexto educacional pode ser exemplificado, mais especificamente, no ensino de línguas, quando um aluno ou um professor fala da própria cultura, por vezes, gerando uma dificuldade de compreensão em virtude do próprio idioma (Beacco, 2000).

Outro exemplo que destacamos é o estudo de Neiberg, Laukka e Elfenbein (2011), que buscou classificar as expressões vocais, utilizando as abordagens intra, inter e transcultural. Esses autores consideraram como (1) intracultural, o processo de treinamento e de avaliação realizado dentro da mesma cultura; (2) intercultural, a condição estabelecida quando o treinamento e a avaliação são feitos por várias culturas; e (3) transcultural, quando o treinamento é feito em uma cultura e a avaliação é feita em outra. Os resultados desse estudo "[...] sugeriram que os modelos intraculturais foram mais sensíveis às condições incompatíveis de baixa intensidade de emoção"[6] (Neiberg; Laukka; Elfenbein, 2011, p. 3), abordando também que a condição intracultural obteve o melhor desempenho de reconhecimento das expressões vocais ante as emoções mais elevadas. Essa constatação nos dá margem para ampliar a discussão mesmo que a investigação tenha sido focada em um campo bem delimitado como o da linguística. De acordo com Verbunt (2011), a palavra intercultural, embora tenha uma conotação nova, atual, de recém-criada, ela, enquanto prática, relação e diálogo, é tão antiga quanto a humanidade. Isso porque, para o autor, a teoria em torno da interculturalidade vem explicar e sedimentar aspectos históricos e corriqueiros sob uma perspectiva ontológica e metodológica da vida sociocultural.

Do ponto de vista histórico, a interculturalidade tem sua origem na América Latina como uma força-motriz contra o projeto educacional colonial, em crise, pautado na centralização de um saber que, por vezes, ignora a diversidade cultural em suas expressões e identidades em face da práxis educacional e demais instituições socioculturais. Nesse contexto, a interculturalidade aparece na América Latina "[...] como uma resposta à imposição cultural e à incapacidade do estado de lidar de forma razoável com os conflitos de identidades" (Nascimento, 2014, p. 70).

Mais especificamente, Candau e Russo (2010) ressaltam que todo o material bibliográfico analisado e os depoimentos obtidos das entrevistas com professores universitários e militantes de diversos movimentos sociais e de organizações não governamentais de diferentes países

[5] Employées de façon concomitante ou alternativement· ces approches contribuent à départir les apprenants d'une attitude égocentriste· "socio-centriste" ou ethnocentriste·

[6] This suggests that intracultural models were more sensitive to mismatched conditions for low emotion intensity·

“foram unânimes em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (Candau; Russo, 2010, p. 155). Essa visão é compartilhada por Fleuri (2003) quando discorre sobre os principais movimentos sociopolíticos indígenas que constituíram a gênese da interculturalidade na América Latina. A interculturalidade, mais do que uma abordagem, tem se constituído um *modus operandi* de se relacionar, em que o diálogo suplanta as fronteiras da geografia, história e sociedade em geral.

É um “hino vivo” à alteridade e ao ethos da diversidade em sua expressão mais singular e plural simultaneamente, entoado de forma uníssona por diversos cancioneiros da vida comum. Nesse contexto, podemos refletir o impacto da globalização diante dos aspectos interculturais, mediante algumas de suas expressões, como processo de colonização de um povo, de implementação industrial-tecnológica para uma sociedade, sistema de informação-comunicação midiático de massa, (i)migrações de pessoas e de culturas. Assim, em um contexto global da atualidade, entender o(s) conceito(s) de interculturalidade(s) demanda(m) um esforço necessário de ir-e-vir do passado-presente para delinear contornos que ajudem avançar nessa construção desse campo de pesquisa e dessa relação socioexistencial.

2.2 Eixo ontológico perspectivista

Esta seção consiste na reunião das perspectivas que romperam com o status quo dos modelos-pensamentos até então adotados de-para se fazer ciência, não só do ponto de vista epistêmico-metodológico, mas, sobretudo, na perspectiva ontológica, acrescentando uma visão de mundo e de humano fundantes para outro pensar e fazer ciência. Estamos nos referindo a um *modus operandi* particular de investigar o que esse eixo revela, ora evidenciando a complexidade do fenômeno, ora destacando o caráter emergente, ora ainda reforçando a visão transdisciplinar desse processo. Nesse sistema, o ser-pesquisador é construtor e construído ao construir a pesquisa, permitindo, assim, uma compreensão mais alargada do objeto e dos resultados obtidos da investigação. Notadamente, esse eixo ontológico é composto pelas perspectivas da complexidade, pós-modernas, transdisciplinares e participativas, que surgem como expressões-vertentes de uma perspectiva emergente que se opõe ao paradigma dominante reducionista-utilitarista e aponta para outras dimensões do ser-sujeito-social-espiritual, humano, que faz (e se faz junto a) uma pesquisa.

2.2.1 Perspectiva da complexidade

Enquanto o paradigma dominante tem como raiz histórica o pensamento racionalista-dedutivo de Descartes, as ideias de Galileu e as experiências-indutivas de Bacon, a gênese do paradigma da complexidade, na visão de Serva (1992), tem início com os estudos realizados por Heinz von Foerster no *Biological Computer Laboratory* da Universidade de Illinois, criado em 1956. Acrescenta ainda que von Foerster conseguiu desenvolver trabalhos correlacionados à temática da complexidade junto à participação de cientistas como Ross Ashby, Warren Mac Culloch, Humberto Maturana e Gordon Pask.

Já os estudos do ilustre pesquisador francês Edgar Morin inauguram outra forma de conceber e realizar pesquisas, trazendo uma perspectiva inovadora ao debate científico, unindo antigos saberes-pensadores a novas teorias-pesquisadores, resultando diretamente no modo como ele pensa um paradigma científico. Segundo o autor,

Para compreender o problema da complexidade é preciso saber primeiro que há um paradigma simplificador. A palavra paradigma é constituída por certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções-chave, princípios-chave. Essa relação e esses princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente a seu império (Morin, 2005, p. 79).

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos admitir que um paradigma é o resultado da evolução do pensamento-ação sócio-histórico-cultural, individual e coletivo, vinculado a um processo civilizacional. Essa abordagem revela-se fundamental para estruturar o pensamento complexo e o próprio paradigma da complexidade.

Morin redefiniu o conceito de paradigma a partir de características básicas do tipo: o paradigma não é passível de falsificação; dispõe dos princípios de autoridade axiomática e de exclusão; cria a evidência auto-ocultando-se; é cogerador do sentimento de realidade; está recursivamente ligado aos discursos e sistemas gerados; determina uma mentalidade, uma consciência, uma visão de mundo; é o organizador invisível do núcleo visível da teoria, tornando-o invulnerável; não podendo ser atacado, contestado ou vencido diretamente (Morin, 2005; Vieira; Boeira, 2006; Boeira; Koslowski, 2009). Percebemos, assim, que a complexidade envolve uma perspectiva mais ampla, multidimensional, além de alinhada com as mudanças e os desafios suscitados pela contemporaneidade.

Desse modo, compreendemos que a noção de complexidade defendida por Morin se configura como a chave-mestra para empregarmos aos diferentes estudos e domínios do saber na atualidade. Tendo em vista que vivemos um momento ímpar na sociedade em que a ciência, a filosofia e a religião, assim como os campos específicos dessas grandes áreas do conhecimento, não conseguem dar conta dos fenômenos existentes e observados nas pesquisas ou no tecido social. Só quando admitimos essa complexidade eminente e emergente, podemos ressignificar o papel-ação de cada um desses segmentos e assim conceber outro lugar de (para) pesquisa, pesquisador, ciência. Trata-se de outra perspectiva: a perspectiva da complexidade.

Nas palavras de Serva (1992, p. 27), "A emergência do paradigma da complexidade é uma tentativa de superar os impasses conceituais, lógicos e epistemológicos que disciplinas como biologia, cibernética, físico-química, teorias da comunicação, dentre outras, criaram [...]". Mais do que isso, o paradigma emergente da complexidade consiste em alternativa de resposta ao paradigma dominante, o paradigma simplificador, disjuntor-reducionista, para Morin.

Esse paradigma simplificador, surgido com a ciência moderna, buscava associar o universo a uma máquina determinística perfeita, e, dessa forma, também compreender o humano como uma máquina. Na visão de Morin e Le Moigne (2000), os pilares do pensamento científico clássico são as noções de "ordem", da "separatividade" e da "razão". Essa ideia reducionista sustenta uma visão de dualidade (e simplicidade) que sofreu grande impacto a partir do século XX quando os cientistas foram remetidos a outros conhecimentos, princípios até então desconhecidos. Ilustramos com o paradoxo entre a desordem apresentada pelo segundo princípio da termodinâmica – a entropia e o princípio de organização atribuído pela lei da evolução de Darwin. Ou ainda, a teoria

do Big Bang, que defende a origem do universo a partir de uma desintegração organizadora (Morin, 2005). Tais constatações junto a outras revoluções científicas advindas das teorias quânticas, cosmofísica, sistêmicas e de sistemas abalaram as certezas do modelo de ciência dominante, simplificador, servindo como fundamento para a estruturação da noção de complexidade.

Para organizar o entendimento acerca desse pensamento complexo, Morin (2005) propõe a substituição do paradigma simplificador, unidimensional, disjuntor-reducionista pelo paradigma emergente, multidimensional, da conjunção-distinção. Em face disso, sistematiza tal pensamento a partir das teorias da informação, cibernética e sistema; e das ideias de von Neumann, von Foerster e Prigogine sobre a auto-organização. Além disso, elabora três princípios norteadores do pensamento complexo, a saber: o princípio dialógico, o princípio de recursão organizacional e o princípio hologramático.

O princípio dialógico assegura a sobrevivência e perpetuação da espécie e assume a aplicação de duas lógicas contraditórias (ordem-desordem) para a elucidação dos fatos e dos fenômenos. O princípio da recursão organizacional diz respeito ao processo, imerso em um sistema aberto, em que produto e produtor são simultaneamente causa e efeito do que os produz. Em outras palavras, a sociedade ora produzida das interações dos indivíduos produz os indivíduos com uma retroação sobre os mesmos. O princípio hologramático defende que a menor partícula de uma parte contempla todos os itens do todo, ou seja, "não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte" (Morin, 2005, p. 100).

Diante do que representa o pensamento complexo para o meio acadêmico-científico, tornou-se fundamental assumirmos o paradigma da complexidade neste estudo. A visão de mundo, de humano e de pesquisa, complexa, pluridimensional, da conjunção-distinção corrobora a concepção de realidade que consideramos nesta investigação e alicerça todos os caminhos que escolhemos e percorremos. Como nos indica Morin (2000, p. 38), "*Complexus* significa o que foi tecido junto", já "(...) a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade". Neste sentido, enfatizamos que o multiperspectivismo tem por base "unidades complexas" que se apresentam de modo transversal, interdependente e complementar.

2.2.2 Perspectivas pós-modernas

Antes de iniciarmos a discussão acerca das características e bases da perspectiva emergente, pós-moderna, é necessário fazermos uma breve contextualização do que seja a pós-modernidade. Para tanto, apoiados nos trabalhos de Wilber (2007) e de Azevedo (1993), traçamos as linhas gerais que delineiam os contornos acerca do pré-moderno, moderno e pós-moderno. Em seguida, inspirados nos estudos de Rocha et al. (2011), Harvey (2008) e Lyotard (2009), caracterizamos a pós-modernidade. Essas considerações iniciais serão fundamentais para compreendermos a perspectiva pós-moderna que defendemos, baseados nos estudos de B. Santos (2008) e de Santos e Meneses (2009).

A partir do pensamento de Wilber (2007), podemos ter uma compreensão específica e integral dos períodos pré-modernos, modernos e pós-modernos. Na pré-modernidade tivemos o reconhecimento do Grande Ninho do ser (matéria, corpo, alma e espírito), porém, não existia a distinção dos patamares de valores entre os níveis desse sistema. Entre outras coisas, os conhecimentos-influências das diferentes tradições religiosas, as restritas expressões culturais

consideradas e o difícil processo investigativo aplicado fizeram parte do legado dessa fase. No período da modernidade existia a diferenciação das esferas de valor-conhecimento, ou seja, da arte, da ética e da ciência. Essa última assumiu a condição de materialismo científico, declarando "a inexistência do Grande Ninho do Ser" (Wilber, 2007, p. 77). Com a pós-modernidade, surge a promessa de integração do melhor de todos períodos e sabedorias por meio da interação de todos os níveis e todos os quadrantes no Grande Ninho do Ser. Nas palavras do autor, "(...) a integração da arte, da moral e da ciência em cada nível do extraordinário espectro da consciência, do corpo para a mente, da mente para a alma, da alma para o espírito" (Wilber, 2007, p. 89). Essa visão possibilita a compreensão e necessidade de um modelo integral para abordar os diferentes campos do saber e as diferentes esferas de valores imanentes e transcendentes.

Por sua vez, Azevedo (1993) compreende que as características particulares desses períodos pré-moderno, moderno e pós-moderno, ultrapassam os limites isolados sócio-histórico ou mesmo científico. Isso diz respeito, de fato, a um conjunto de elementos que integrados demarcam um momento ímpar da história da humanidade. Mais especificamente, com a pré-modernidade, entre outros aspectos, destacamos o predomínio da relação interpessoal em face da relação homem-objeto, o reconhecimento e a legitimação das tradições religiosas ou míticas como pontos-chave para a compreensão do todo integrado; a concepção integral e integrada da formação sociocultural e a consideração da ordem e da hierarquia como fontes básicas para o gerenciamento e a cessação dos conflitos. Já na modernidade, o cerne encontra-se no indivíduo e em sua subjetividade, temos o surgimento das diversas ciências, múltiplas áreas de estudo, pluridimensões de sentidos, significados e valores e, dessa maneira, as religiões ou os mitos perdem a função legitimadora e passam a ocupar o lugar dogmático do saber, e a ordem torna-se uma consequência de negociações e debates desenvolvidos conforme a situação. Por sua vez, a pós-modernidade vem à tona com as sucessivas crises de sentido, de valores sociopolítico-econômicos, carregadas do esfacelamento dos ideais e do projeto da modernidade. Por outro lado, é a era do pluralismo, seja epistemológico, metodológico ou ontológico, e, dessa forma, o (re)conhecimento de leis como da incerteza, complementaridade e sincronicidade, assim como das teorias quântica e de sistemas desafiam o pensamento racional-mecanicista, ressignificando o lugar do homem e de suas (in)certezas.

A modernidade encontra respaldo na invenção de um homem que tudo pode com o auxílio da razão, da ciência e da liberdade, alimentando-se por concepções universalistas, com destaque para as perspectivas de Copérnico, Darwin e Freud, cada qual inaugurando uma (r) evolução paradigmática, voltada, respectivamente, para o conhecimento acerca do mundo, das espécies e do inconsciente humano. Para isso, há um afastamento ou mesmo uma negação de qualquer influência e explicação relacionada à dimensão-transcendência e a todas as formas-expressões da natureza ou de Deus.

A pós-modernidade tenta romper com essas crenças quase dogmáticas, certezas um tanto inquestionáveis e posições centradas no poder voltado para o homem, visto que eventos como o Nazismo e os campos de concentração, o terrorismo e os ataques à intolerância religiosa-sectária, as guerras declaradas e invisíveis geradas pelo narcotráfico, bem como todos os arranjos sociopolíticos-econômicos que flagelam povos e culturas demarcam não só "o desencanto do mundo", como afirmado por Max Weber, mas o desencanto com o humano, que se expressa ora pela relação dialógica "eu-tu", ora no campo sociocultural (nós-eles), e, principalmente,

incorporado à raiz da subjetividade histórica-espiritual, o si. Esse desencantamento, a nosso ver, é a mola propulsora que levou ao pensamento crítico autores como Lyotard, Foucault, Derrida, Lacan, Bakthin, entre outros, ao inaugurarem um novo campo conceitual e porque não dizer existencial.

A noção de pós-modernidade surge como um contraponto ideológico a negar o pensamento iluminista, marcado pela racionalidade-mecanicista, e ao projeto de modernidade calcado no antropocentrismo científico (Harvey, 2008). Ampliando essa ideia, Lyotard (2009) afirma que o período entre o final do século XX e o início do século XXI contempla movimentos, eventos e condições que foram estudados por grandes pesquisadores numa tentativa de suprimir os ideais modernistas, caracterizando o que efetivamente podemos entender como a era pós-moderna. Em outras palavras, podemos dizer que a pós-modernidade se trata de uma abordagem emergente e pluridimensional, metateórica e transdisciplinar, que envolve os diversos campos do saber e da intervenção sociocultural das múltiplas realidades construídas, que surge como tentativa de resposta à insatisfação em face do modelo de ciência, de sociedade e de humanidade caracterizado pela modernidade.

Defendemos essa visão de mundo da pós-modernidade, e, por isso, consideramos a perspectiva emergente, pós-moderna, como um dos pilares de sustentação ontológica desse estudo. Tal concepção se fundamenta nos trabalhos desenvolvidos por B. Santos (2008) e por Santos e Meneses (2009) ao revisitarem a história da filosofia das ciências para redefinir o lugar da pesquisa, do pesquisador e das consequências da pesquisa. Desse modo, mais do que definir premissas ou executar passos que cheguem aos resultados esperados, com avaliações dos pressupostos do campo e do processo de investigação, a perspectiva pós-moderna consiste em um modo de vida que fornece e propicia sentido às múltiplas realidades socioculturais construídas e investigadas.

As características predominantes arroladas por B. Santos (2008) são que todo o conhecimento científico-natural é científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento; e todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. O paradigma emergente, na concepção do referido autor, impele uma necessidade de se construir outro(s) modelo(s) de conceber e fazer ciência. Isso consiste em ir além dos processos revelados pelas descobertas científicas da modernidade, uma vez que a sociedade atual está imersa na complexidade de fenômenos, nas incertezas dos resultados e na multidimensionalidade de fatores e de métodos investigativos. Assim, propõe o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente como uma tentativa de suprir a lacuna epistemológica observada no campo das ciências sociais. Esse novo paradigma científico apresenta uma marca social.

Em uma entrevista concedida a Manuel Tavares para a *Revista Lusófona de Educação,* em 8 de dezembro de 2007, Boaventura Santos discorre sobre temas em torno de um novo paradigma socioepistemológico. Em resposta à primeira indagação, admite que a expressão "paradigma pós-moderno" não tenha sido muito feliz devido às confusões geradas, motivo pelo qual preferiu abandoná-la. Acrescenta que "(...) o pós-modernismo é hoje uma designação usada para caracterizar uma enorme diversidade de temas, da epistemologia à política, à cultura e à arte e, portanto, confunde mais do que esclarece" (Santos & Tavares, 2007, p. 132). Como evidência, o autor destaca as críticas ao pós-modernismo advindas tanto das correntes ortodoxas do paradigma dominante quanto dos campos marxistas mais conservadores.

Nessa entrevista, o referido pesquisador explica que as mudanças mais significativas nas duas últimas décadas estão relacionadas ao deslocamento do discurso epistemológico da física para as ciências da vida, sobretudo para a genética; às novas cisões entre paradigmas reducionistas e paradigmas da complexidade; à dificuldade nos campos de estudo atuais em diferenciar as "ciências naturais" e "ciências sociais", graças a inter e transdisciplinaridade crescentes; e ao carácter parcial do conhecimento científico e à necessidade de diálogo-articulação com o conhecimento do senso comum (a ecologia dos saberes). Reforça, em outro momento do encontro, que o pluralismo epistemológico (o qual defende) é pertinente a esse modelo paradigmático, sendo diferente do relativismo epistemológico (o qual é acusado de praticar). Notadamente, "A ecologia dos saberes não é possível sem pluralismo epistemológico, e seria um exercício inútil no marco do relativismo epistemológico" (Santos; Tavares, 2007, p. 135).

Os pressupostos que norteiam a perspectiva pós-moderna podem ser comparados com a emergência do modelo multidimensional de formação humana que defendemos. Isto porque não se trata de uma crítica ontológica, epistemológica ou mesmo metodológica; essa perspectiva aponta para uma ação-transformação nos campos científico, social e humanitário, que assegure justiça e direitos humanos, luta contra opressão, exploração e exclusão, assim como a (des)colonização dos grupos minoritários, emancipação-libertação dos indivíduos e seus conhecimentos-ideais (Santos; Meneses, 2009). Sob tal vertente estão condensadas as inúmeras perspectivas que abordamos e assumimos neste estudo.

1.2.2.3 Perspectiva da transdisciplinaridade

A fragmentação da ciência dividida em ciências exatas, humanas, sociais, da terra etc. tem gerado, por vezes, uma crença do senso comum de que as pesquisas e os conhecimentos de um domínio são mais importantes que o outro. Essa postura encontra apoio em alguns partidários dos paradigmas científicos e é refletido no tipo de reconhecimento que boa parte da sociedade (e das instituições) faz aos profissionais dessas diferentes áreas. A perspectiva da transdisciplinaridade surge, então, como uma alternativa para entender e, quiçá, eliminar essas distorções.

A origem da transdisciplinaridade, de acordo com Mello (1999), remonta ao teorema de Kurt Gödel, quando sugere que a realidade pode ser diferenciada por diversos níveis. Segundo Nicolescu (2000, p. 131), esse teorema "[...] afirma que um sistema suficientemente rico de axiomas leva inevitavelmente a resultados indecidíveis ou contraditórios", traz contribuições significativas para as "teorias modernas do conhecimento", a ponto de derribar a ilusão de uma teoria completa seja da física, seja das ciências humanas. A proposição de Gödel, validada pela física quântica, possibilitou que a lógica binária, dualista, antagônica-paradoxal fosse ultrapassada, aparecendo outras possibilidades de entendimentos, de definições e de significados dos fatos e dos fenômenos (Santos, A., 2008).

De acordo com Litto e Mello (2000), o termo transdisciplinar foi empregado pela primeira vez por Piaget em 1970 ao participar de um colóquio sobre Interdisciplinaridade em Nice. Posteriormente, volta a utilizar tal palavra em 1972 e 1977. O termo aparece, conforme Nicolescu (2008, p. 11), "para traduzir a necessidade de uma alegre transgressão das fronteiras entre as disciplinas, sobretudo no campo do ensino, para ir além da *pluri* e da interdisciplinaridade".

Aplicando o sentido etimológico do sufixo *trans* ao termo disciplinas, compreendemos que a palavra transdisciplinaridade diz respeito ao "[...] que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência" (Litto & Mello, 2000, p. 151). Neste sentido, a transdisciplinaridade inclui, atravessa e transcende todos os conteúdos-experiências construídos junto a todas as disciplinas, levando em consideração a impossibilidade de abarcar tudo que tais disciplinas apresentam e carregam, buscando identificar a unidade de conhecimento e de significado.

Historicamente, seguindo os traçados de Litto e Mello (2000), sublinhamos três momentos importantes. Primeiro, há pouco mais de 30 anos, quando o paradigma da transdisciplinaridade adquire status formal e internacional. Mais precisamente, em Veneza, em 7 de março de 1986, foi realizado um comunicado ao final do colóquio *A Ciência diante das Fronteiras do Conhecimento* com a Declaração de Veneza. Complementando essa descrição histórica, em 1991 tivemos a realização do primeiro congresso internacional organizado pela Unesco, em Paris, abordando, pela primeira vez, um tema voltado para transdisciplinaridade. Ao final desse congresso, *Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o Século XXI*, foi gerado um comunicado discorrendo acerca da necessidade de se empregar a abordagem transdisciplinar.

No pensamento de Litto (2000, p. 5), "Quando falamos de transdisciplinaridade estamos colocando em evidência uma visão emergente, que é uma nova atitude perante o saber, um novo modo de ser", visto que assumir uma postura transdisciplinar requer uma abertura à criatividade, ousadia, interação que proporciona a transformação dos conhecimentos e das (in)certezas. No dizer de Maturana (2000, p. 79), "Uma das boas coisas da transdisciplinaridade é que não podemos ser acusados de pisar onde não devemos pisar quando falamos de coisas que não pertencem à nossa própria disciplina." Dessa forma, podemos perceber que o terreno da transdisciplinaridade demanda um tipo de rigor metodológico que se baseia na ética da alteridade, no compromisso com o saber e na visão integral, multidimensional e multirreferencial do mundo e do humano. Mesmo que, em um primeiro momento, a transdisciplinaridade tenha sido apresentada como uma perspectiva reducionista e modista, os estudos e as aplicações que vêm sendo desenvolvidos evidenciam sua validade e relevância nos diversos campos do saber. A abordagem transdisciplinar permite maior profundidade no discernimento e na aprendizagem dos temas, imprimindo melhor a organicidade e congruência dos assuntos abordados e das pessoas envolvidas (Litto, 2000).

A transdisciplinaridade surge como uma evolução natural da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Com o intuito de entender as principais diferenças entre esses termos, recorremos aos trabalhos de Nicolescu (2008) e Sommerman (2005). De fato, essas "novas" palavras encerram em si estudos que surgem a partir da metade do século XX para dar conta da visão clássica então superada e das interfaces entre as várias disciplinas. De acordo com Nicolescu (2000, p. 10), "A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo". Isso quer dizer que as pontes e as articulações realizadas com as diferentes disciplinas em torno do objeto aprofundam e enriquecem o seu conhecimento. Corroborando essa ideia, Sommerman (2005) afirma que

> A pluridisciplinaridade é o estabelecimento de relações entre disciplinas mais ou menos afins, com transferência de métodos entre elas, com o enriquecimento do objeto pesquisado, podendo levar à criação de

> novas disciplinas, mas sem a existência de um verdadeiro diálogo entre os saberes ou entre os especialistas, sem modificá-las internamente de maneira profunda. (Sommerman, 2005, p. 6).

Nesta direção, ambos os autores convergem para idêntico entendimento. A visão e a abordagem pluridisciplinar avançam diante da perspectiva disciplinar, em função do enriquecimento do objeto em face do cruzamento de diferentes disciplinas. No entanto, o conhecimento ainda permanece empregado primordialmente à mesma disciplina, sem que haja uma mudança efetiva desta.

Percebemos que a noção de interdisciplinaridade se mostra polissêmica. Para Nicolescu (2000, p. 11), "Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra", caracterizando assim três níveis de interdisciplinaridade: aplicação, quando a interface dos métodos resulta em um produto, serviço, ação; epistemológica, quando a transferência de métodos produz análises, experiências, conhecimentos; e geração de novas disciplinas, quando a transferência dos métodos promove a criação de um novo campo do saber. São, portanto, três aspectos importantes a ampliarem e propagarem o estudo.

Na visão de Sommerman (2005), a interdisciplinaridade implica na transferência de métodos entre disciplinas, na transferência de conceitos no processo de ensino-aprendizagem, na modelização epistemológica para entendimento do objeto e no diálogo com os diferentes tipos de conhecimentos, de sujeito e de realidade. Nesse contexto, o referido autor, baseado em pesquisadores como Gusdorf e Le Moigne, propõe vários tipos de interdisciplinaridade que juntas buscam apreender e organizar a polissemia desse conceito.

Se levarmos em consideração que "[...] a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade (Santos, A., 2008, p. 75), ou ainda que "A transdisciplinaridade exige também uma postura de democracia cognitiva (todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes" (Santos, A., 2008, p. 76), temos fortes inclinações para entender que o presente estudo se fundamenta na visão transdisciplinar. Todavia, tal visão acarreta a superação do desafio de circular entre os diversos campos do saber, problematizando-os e articulando-os, de modo a assegurar a multidimensionalidade e a multirreferencialidade do processo cognitivo.

A transdisciplinaridade revisita a ciência, a educação e a cultura imprimindo um outro modo de construção do saber e do viver em conjunto. Nesse sentido, d'Ambrósio (2009) compreende a transdisciplinaridade como uma postura transcultural de alteridade. Mais do que isso, o aludido autor amplia a discussão em torno dessa conduta, propondo "a transdisciplinaridade como resposta necessária à sustentabilidade" (d'Ambrósio, 2011, p. 1). Isso nos leva a reforçar o argumento de que essa abordagem étnico-epistêmica, transcultural, tem caráter ontológico.
Assumimos no presente trabalho, com Nicolescu (2000, p. 13), que "A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento". Isso reitera que, apesar de escopos distintos, a pesquisa transdisciplinar proporciona uma ampla faixa dos modos de conhecimentos, uma vez que sustenta como pilares metodológicos os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade (Nicolescu, 2000). Além disso, possui como alicerces a perspectiva de integralidade

e a ideia de causalidade como dimensão multirreferencial (Santos, A., 2008). É, portanto, na esfera dessa natureza ontológica da perspectiva transdisciplinar que nos embasamos para estudar o multiperspectivismo participativo nos estudos transpessoais.

2.3 Eixo metodológico multiperspectivista

Para a composição desse eixo metodológico, elegemos as perspectivas pós-positivista, construtivista e transformativa. Partimos da premissa de que um fenômeno estudado por meio de uma pesquisa multimétodos deve adotar de forma harmônica e singular diferentes paradigmas metodológicos. Esta é uma condição sine qua non para que a pesquisa seja realizada empregando diversos olhares, perspectivas e posicionamentos, quando versamos sobre construtos complexos, abrangentes e de caráter ontogênico. Isso implica em revisitar os roteiros metodológicos propostos pelos manuais para elaboração de pesquisa científica e criar um percurso particular que possibilite trilhar os caminhos dessa pesquisa, seja seguindo procedimentos quantitativos, seja assumindo processos qualitativos ou ainda narrativas (auto)biográficas.

2.3.1 Perspectivismo pós-positivista

O positivismo, mais do que uma perspectiva de pesquisa, configura-se como uma corrente filosófica que abandona e se distancia do idealismo racional, marcando o término da Teoria do Conhecimento e apresentando em substituição a Filosofia da Ciência. Essa corrente filosófica valoriza notadamente o conhecimento produzido cientificamente, e atribui ao domínio da metafísica qualquer epistemologia que seja obtida fora dos procedimentos ditos científicos. Essa ênfase ao método científico deixa o sujeito fora do processo referencial do conhecimento. Há uma espécie de renúncia à pesquisa sobre esse "sujeito conhecedor", o que impacta diretamente na forma como o conhecimento é pensado, obtido e gerenciado (Martins; Bicudo, 2005).
A concepção positivista "[...] Inclui a crença de que o mundo social pode ser estudado da mesma maneira que o mundo natural, que existe um método para estudar o mundo social sem valor, e que as explicações de uma natureza causal podem ser fornecidas"(Mertens, 2015, p. 11). Essa visão positivista do mundo e consequentemente da ciência, que constitui a perspectiva dominante, recebeu e ainda recebe diversas críticas. A fim de aperfeiçoar o caráter epistêmico dessa perspectiva, alguns pesquisadores promoveram a atualização do pensamento positivista vigente à época, surgindo assim algumas perspectivas pós-positivistas.

O estudo de Póvoa e colaboradores (2012) sugere a existência de diferentes correntes positivistas sob a mesma perspectiva epistêmico do paradigma dominante. Para defender essa ideia, os referidos autores desenvolveram uma análise de conteúdo, elegendo seis categorias de avaliação: o conceito de teoria válido para cada corrente positivista; o que define um conhecimento científico em cada corrente positivista?; qual a lógica do método?; quais os critérios de demarcação entre ciência e não ciência?; qual o posicionamento de cada corrente positivista em relação à metafísica?; como o conhecimento pode evoluir na perspectiva de cada corrente positivista? Dessa avaliação, foram expostas as seguintes considerações:

(1) o positivismo lógico ou empiricismo lógico do Círculo de Viena emergiu com a crítica ao positivismo originário de Comte, herdeiro do Iluminismo do século XVIII. Essa corrente trouxe

inegável contribuição ao pensamento científico com a introdução do uso da lógica na linguagem, influenciada por autores como Wittgenstein e Carnap. Já a crítica realizada, pelo positivismo lógico ao positivo de Comte, foi sobretudo à concepção da metafísica, entendida até então como o "conhecimento em sua juventude";

(2) O positivismo crítico de Popper apareceu como uma crítica ao positivismo lógico. Popper, em seus trabalhos, defende critérios de demarcação entre ciência e não ciência, propõe o método hipotético-dedutivo como alternativa ao método indutivista, e apresenta uma concepção de conhecimento falível, corrigível e provisório;

(3) O pós-positivismo, marcado pelas ideias de Kuhn, Lakatos e Feyerabend, surgiu por meio de uma visão crítica ao pensamento de Popper. Para Kuhn, as incoerências do positivismo crítico poderiam ser explicadas pela ideia de uma ciência normal e a concepção de paradigma, a partir das revoluções científicas. Já Lakatos procurou aperfeiçoar as ideias de Popper, apresentando a concessão de programas de pesquisa científica, enquanto que Feyerabend defende um pluralismo metodológico com seu "anarquismo epistêmico", afiançando que o método deve escolhido mediante o problema estudado, considerando a complexidade e a natureza da investigação.

O resultado do trabalho de Póvoa et al. (2012) demonstra uma tentativa de demarcação entre positivismo e todos os demais posicionamentos críticos a esse paradigma. Ao mesmo tempo, essa classificação ratifica a ideia de que, na seara científica, não encontramos uma visão única, consensual, padronizada e uniforme de qualquer temática, conceito, constructo, provavelmente porque isso esteja diretamente associado às questões subjetivas e idiossincráticas de quem conduz os estudos. Nas palavras de Kuhn (2007, p. 35 como citado em Barros, 2010, p. 430), "A história sugere que a estrada para um consenso estável na pesquisa é extraordinariamente árdua". O fato é que a ciência, enquanto paradigmas, pressupostos onto-epistemo-metodológicos, análises e discussão de resultados, é feita por homens que carregam em si uma singularidade em um contexto, cada vez maior, de pluralidade.

Por isso, neste estudo, assumimos como Mertens (2015), Creswell (2010), Guba, Lincoln (1994) e Alves-Mazotti (1996) a existência de uma perspectiva pós-positivista que reúne todas as críticas ao paradigma positivista, promovendo, assim, um aperfeiçoamento das ideias encontradas no positivismo. Isso não quer dizer que não reconhecemos as especificidades e a relevância dos diferentes autores e críticas pós-positivistas. Admitimos a contribuição significativa desses posicionamentos e visões particulares para o desenvolvimento do pensamento e do método racional-científico, no entanto, para o objeto deste estudo, o entendimento de uma perspectiva pós-positivista como o agrupamento de todas as contribuições pós-Comte facilita o emprego e o debate dessas ideias.

As principais diferenças entre o positivismo e o pós-positivismo podem ser analisadas sob as perspectivas ontológica, epistemológica e metodológica, conforme delineado por Guba e Lincoln (1994). Sob o prisma ontológico, para os positivistas, a visão da realidade tem um caráter absoluto, regido por leis universais. Já para os pós-positivistas, há um realismo crítico, e a realidade é caracterizada como única e infinita, regida por leis naturais. Eles admitem ainda que a realidade jamais será totalmente compreendida. No campo epistemológico, os positivistas afirmam que existe uma objetividade-dualística, ou seja, uma neutralidade científica entre o sujeito-pesquisador e o fenômeno-investigado, enquanto que, para os pós-positivistas, essa objetividade é parcial, consiste em uma meta ideal a ser buscada, que nem sempre é alcançada. Eles atribuem

à comunidade científica um lugar preponderante para se atingir o reconhecimento da pesquisa. Por fim, considerando a vertente metodológica, os positivistas defendem que as pesquisas, os experimentos e as manipulações são realizados sob condições controladas pelos pesquisadores. No pensamento dos pós-positivistas, a triangulação de teorias, métodos e dados compreende um modo de obter mais rigor na investigação, assegura maior objetividade e aproximação da realidade estudada.

A perspectiva pós-positivista atualizou as premissas do positivismo, expandindo o entendimento sobre o contexto da investigação, destacando não só a concepção de conhecimento, o processo e procedimento da pesquisa, bem como os aspectos axiológicos que devem ser considerados durante o estudo. Essa visão do pós-positivismo encontra ressonância nos argumentos de Creswell (2010). O referido autor, embasado nas ideias de Phillips e Burbules (2000), ressalta que os pós-positivistas têm uma compreensão de que o conhecimento é conjectural, ou seja, não atinge uma verdade absoluta; concomitantemente, o conhecimento é obtido através de dados, registros e considerações racionais. Além disso, consideram que desenvolver uma investigação científica envolve um processo de redução de declarações para se chegar a resultados justificados, relevantes e verdadeiros. A objetividade é algo fundamental a ser perseguido na pesquisa, cabendo ao pesquisador o rigor no cumprimento das etapas para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados.

2.3.2 Perspectivismo construtivista

O perspectivismo construtivista também chamado de paradigma interpretativo ou naturalista é frequentemente associado às pesquisas qualitativas. Creswell (2010) afirma que a gênese desse paradigma se encontra no pensamento de Mannheim e no trabalho de Berger e Luckmann (1967) em *The Social Constructionof Reality, e de Guba (1967)*, em *Naturalistic Inquiry.* Ao passo que para Mertens (2015), embasada nas ideias de Clegg e Slife (2009), a origem do paradigma construtivista remonta à Fenomenologia de Husserl e à Hermenêutica de Dilthey e outros filósofos alemães. Na visão da autora, "O paradigma construtivista enfatiza que a pesquisa é um produto dos valores dos pesquisadores e não pode ser independente deles"[7] (Mertens, 2015, p. 17). Em linhas gerais, podemos dizer que esse paradigma surge como uma tentativa de resposta ao paradigma dominante, clássico, racional, positivista associado às pesquisas quantitativas.

Para Creswell (2010), na concepção construtivista, os indivíduos buscam compreender o mundo, criando significados, negociados social e historicamente, de suas experiências. Neste diapasão, os construtivistas admitem que as suas gêneses de pesquisadores delineiam os contornos para suas interpretações e um posicionamento em face da pesquisa, que considera a influência de suas experiências subjetivas e sócio-histórico-culturais nas interpretações que realizam. Nessa perspectiva, sujeito e objeto estão inter-relacionados e o objetivo é identificar o sentido dos significados atribuídos ao mundo.

As características da perspectiva construtivista são diversas, conforme a dimensão analisada e a linha de raciocínio empregada pelos autores. Escolhemos a abordagem de alguns teóricos (Lincoln; Guba, 2000; Koetting, 1994; Latorre et al., 1996), inspirados pelo trabalho de Esteban (2010) para ilustrar essa diversidade de perspectivas que ora complementam, ora suplementam as ideias arroladas por cada pesquisador.

[7]The constructivist paradigm emphasizes that research is a product of the values of researchers and cannot bein dependent of them

Começamos com a visão de Lincoln e Guba (2000), que explicam as características do paradigma construtivista a partir de três dimensões. A dimensão ontológica indica que a natureza da realidade é relativista, ou seja, a realidade é construída para um determinado contexto, existindo, nesse caso, múltiplas realidades. Já a dimensão epistemológica do construtivismo engloba duas perspectivas, interatividade e subjetividade, isto é, a inter-relação entre sujeito e objeto, admitindo que o pesquisador e o sujeito criam compreensões, interpretações e conhecimento, além de obter resultados mediados por valores. Por sua vez, a dimensão metodológica diz respeito principalmente às análises hermenêutica e dialética.

No pensamento de Koetting (1994), a finalidade da pesquisa alicerçada no paradigma interpretativo (naturalista) consiste em compreender e interpretar os significados, reforçando que se trata de uma compreensão interativa. Considera também que a natureza da realidade é construída, holística, múltipla e divergente, que a relação sujeito-objeto é influenciada por fatores de natureza subjetiva, e que os argumentos e as hipóteses lançadas são contextualizados em um determinado tempo e local. Isso resulta em explicações particulares e qualitativas voltadas para a diferença, associadas ainda a uma interação de fatores e aos valores que influenciam todas etapas da pesquisa.

Já Latorre et al. (1996) estabelecem nove características para descrever o paradigma interpretativo. A primeira característica, os fundamentos desse paradigma estão apoiados na fenomenologia e na teoria interpretativa. Assim como Koetting (1994), admitem que a natureza da realidade é construída, holística, múltipla e divergente, acrescentando a perspectiva dinâmica da dimensão ontológica; a finalidade da pesquisa se funda em compreender e interpretar a realidade, os significados; acreditam também na existência de uma inter-relação sujeito-objeto com envolvimento do pesquisador, e que os valores, sendo explícitos, influenciam na pesquisa. Os critérios de qualidade da perspectiva interpretativa, mencionados pelos pesquisadores Latorre et al. (1996), são credibilidade, confirmação e transferência, semelhante a Lincoln e Guba (2000). Além disso, sugerem ainda como técnicas, instrumentos e estratégias, a abordagem qualitativa-descritiva, reforçando o papel protagonista do pesquisador como instrumento de pesquisa, e, desse modo, defendem que o processo de análise de dados deve ser seguido de forma qualitativa, indutiva, analítica e triangulada.

Esses três exemplos justificam o motivo pelo qual tratamos a perspectiva construtivista como um dos pilares do eixo metodológico presentes em estudos transpessoais. Essa perspectiva não apenas foi apenas um contraponto aos paradigmas positivista e pós-positivista, mas é, acima de tudo, uma arqueologia de saberes, a englobar diferentes abordagens interpretativas, como a fenomenologia, hermenêutica, filosofia da existência, etnometodologia, abordagens (auto)biográficas, entre outras. Daí a nossa escolha e posicionamento em face dessa pesquisa, o que não quer dizer que seja suficiente para abranger o fenômeno transpessoal. Por isso, na próxima seção, será descrito o paradigma transformativo com o fito de se aproximar da "ideia de integralidade" da base de sustentação desse eixo metodológico.

2.3.3 Os Perspectivismos transformativos e participativos

Existe um crescimento na última década de trabalhos acadêmico-científicos que adotam a

abordagem de métodos mistos de investigação pautada no paradigma transformativo (Mertens, 2015). No entanto, isso decorre do trabalho da referida autora que, além de sistematizar a teoria transformadora, possibilitou sua aplicação no universo investigativo. Nesse contexto, ela afirma que duas questões têm dominado a discussão em torno do uso dessa abordagem. A primeira diz respeito ao que seja efetivamente um "quadro transformador" e a segunda, refere-se à forma como o pesquisador que emprega essa abordagem pode assegurar um "estudo rigoroso e sofisticado" com a adoção de tais métodos.

A perspectiva transformativa, segundo Mertens (2015), representa a terceira força ou onda que surge como uma crítica aos construtivistas e é uma evolução do paradigma emancipatório. Com a perspectiva transformativa, destacam-se a participação ativa dos envolvidos no estudo e a reunião de pesquisadores de diversas abordagens como da teoria crítica, participativa, pesquisa-ação, marxistas, feministas, minorias étnicas e raciais, membros de comunidades indígenas, entre outros. Mesmo sem existir uma uniformidade consensual na literatura acerca do que seja o paradigma transformativo, a autora propõe quatro características comuns às diversas abordagens que este compreende, estabelecendo, dessa forma, uma diferenciação dos paradigmas pós-positivistas e construtivistas.

A primeira característica refere-se à importância dada à vida e às experiências de pessoas que têm sido marginalizadas, estudando assim não apenas os mecanismos que geram a opressão desses grupos, bem como as estratégias de resistência e resiliência dos oprimidos. A segunda está relacionada à análise dos motivos (o porquê) e dos processos e procedimentos (o como) as desigualdades de gênero, raça ou etnia, orientação sexual, deficiência e classe socioeconômica são refletidas na relação de poder assimétrico. Já a terceira consiste em avaliar como os resultados desse tipo de pesquisa, perante as desigualdades, estão ligados às ações políticas e sociais. Por fim, a última característica indica que a teoria transformativa é estrutural, usada para desenvolver a pesquisa e a teoria de programa que compreende um conjunto de crenças relativas ao funcionamento de programas ou o mapeamento das causas dos problemas (Mertens, 2015).

Essa compreensão dos pilares centrais do paradigma transformativo serviu de base para Marujo e Miguel-Neto (2011) desenvolverem uma pesquisa transformativa e apreciativa em psicologia positiva. Mais especificamente, tais autores, tendo como referência os estudos de Mertens (2015), procuraram expandir, aprofundar e aplicar a perspectiva transformativa ao campo da psicologia positiva. Portanto, assumiram que a perspectiva transformativa tem como escopo promover os direitos humanos, a justiça social e a qualidade de vida dos indivíduos, grupos e sociedades por meio de uma articulação entre a geração e a aplicação do conhecimento, visando assim satisfazer à filosofia e ao exercício investigativo e apreciativo de programas. Defendem e seguem, dentro de uma perspectiva crítica da pesquisa transformativa, as ideias-dimensões ontológicas (pressupostos sobre a natureza da realidade), epistemológicas (pressupostos sobre a natureza do conhecimento e da relação entre o pesquisador e as partes envolvidas), axiológicas (pressupostos sobre a natureza ética da pesquisa) e metodológicas (pressupostos sobre a natureza sistemática dos métodos de investigação) da perspectiva transformativa.

Nessa premissa, a natureza da realidade na visão transformativa de Mertens (2015) sofre a influência de diversos fatores, tais como sociais, políticos, culturais, étnicos, econômicos, de gênero, de deficiência que contribuem para a construção de múltiplas realidades, promovendo

a distinção do que seja real do não-real, a partir da compreensão e articulação desses fatores e as realidades construídas. Trata-se, portanto, de uma realidade multifacetada a se reinventar conforme o contexto, cujos contornos que delineiam a natureza do problema implicam em assumir uma condição que extrapola a compreensão de concretude e similitude das pesquisas apoiadas em outras perspectivas.

A dimensão axiológica compreende os estudos que visam ao desenvolvimento de condições que favoreçam não somente a promoção de justiça social, direitos humanos e reciprocidade, ao respeito à alteridade dos diferentes grupos étnico, culturais e minoritários, à luta contra a discriminação, desigualdades de todas as faces e opressão dos indivíduos e grupos, assim como ao incentivo e ao reconhecimento de forças, resiliência e capacidade de superação. De acordo com Mertens (2015), a perspectiva transformativa prioriza esse pressuposto axiológico como elemento-norteador das premissas, dos princípios e das tomadas de decisões ao longo da pesquisa. Tal relevância se justifica, uma vez que essa perspectiva surge devido à ausência de categorias como direitos humanos e justiça social nas pesquisas realizadas sob a tutela de outras abordagens.

Do ponto de vista epistemológico, a perspectiva transformativa defende que para conhecermos a realidade precisamos estabelecer uma ligação entre o pesquisador e os demais envolvidos no estudo, salientando o processo interativo dessa ligação, que engloba confiança e a crença de que o conhecimento está situado social e historicamente. O paradigma transformador aceita diferentes percepções da realidade, do conhecimento e do mundo, legítimas, e desconsidera o prejuízo provocado pelas más interpretações, desprezando os fatores que privilegiam a versão distorcida da realidade sobre a outra, como a influência do social, político, cultural, econômico e étnico.

A perspectiva transformativa inclui os diferentes métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Podemos dizer que são métodos transformativos, dialógicos e mistos que consideram os elementos contextuais, históricos, socioculturais e individuais para compreender as múltiplas realidades e fenômenos investigados (Mertens, 2015). Essa abordagem multimétodos da pesquisa, assinalada pela perspectiva transformativa, é uma aposta-desafio para os estudos transpessoais. Na esteira dos estudos transformativos, temos os estudos participativos de Ferrer (2002) que pretende sinalizar é a necessidade do

> [...] engajamento ativo dos indivíduos espiritualmente motivados nos problemas sociais, políticos e ecológicos dos nossos tempos tem o potencial de não apenas integrar o natural, social e individual, atualmente em mundos dissociados, mas também emancipando a espiritualidade a partir da restrição a uma limitação interna e individualista (Ferrer, 2002, p. 25).

Ferrer (2002; 2017) defende que os estudos transpessoais devem ampliar o enfoque, indo do individual para o coletivo, para as relações humanas, para uma espiritualidade que reverbere nas comunidades, nas formas culturais e estruturas sociopolíticas (Ferrer, 2002).

> A revisão introduziu a abordagem participativa como uma "Virada participativa" nos estudos transpessoais e espirituais - uma mudança

> paradigmática rompendo com as estratégias epistemológicas predominantes na teoria transpessoal (empirismo interior) e pressupostos ontológicos (perenismo). (Ferrer, 2002, p. 27).

Assim, ao invés de geração de fenômenos espirituais que reverberam mais agudamente no âmbito individual, Ferrer propõe a virada participativa, uma proposta de reformulação do campo teórico transpessoal e das práticas transpessoais, visando a enação de estados espirituais que possam promover transformações estáveis na subjetividade humana e nos relacionamentos com os seres humanos e com o mundo.

O entendimento acerca da espiritualidade no bojo da perspectiva participativa toma um caminho diferente da maioria das visões do campo transpessoal. A espiritualidade não é algo individual, compreendido a partir de uma visão micro, mas é cocriada. Assim, os fenômenos espirituais, insights, são frutos de uma relação dialógica e compreendem não apenas uma dimensão, mas toda a gama de faculdades epistêmicas – racional, imaginal, somático, vital e estética. Em suma, não há características diferenciadas quando se trata da espiritualidade. Todas são geradoras, em potencial, de eventos espirituais.

Segundo o autor, dada a tradição ocidental voltada ao cognocentrismo, é um desafio a mais reconhecer a equivalência de todas as dimensões humanas, porém, este é um ponto nodal na perspectiva transpessoal. Ferrer desenvolve críticas a respeito do nosso profundo enraizamento à educação ocidental moderna que prioriza sobremaneira as dimensões racional e intelectual, sob forte influência da rígida ótica cartesiana. O autor cita o próprio desenvolvimento humano como exemplo: não obstante em nossa fase adulta estarmos com o desenvolvimento intelectual já alcançado, o mesmo, não necessariamente, ocorre em outras dimensões, como a somática, emocional, intuitiva e espiritual. Assim, Ferrer propõe reconhecer a existência de epistemologias outras, que tenham o mesmo relevo nesta visão de ser humano integral; a construção dos saberes não pode estar dissociada dessas outras dimensões, tampouco podemos continuar omitindo-as desse processo.

De acordo com Ferrer (2015), a cocriação espiritual abrange três dimensões inter-relacionadas: intrapessoal, interpessoal e transpessoal. Como é cediço, a espiritualidade intrapessoal é aquela corporificada, que reconhece a participação de todos os atributos humanos – corpo, energia vital, coração, mente e consciência – na geração de fenômenos espirituais. O resgate do corpo confere uma mudança de perspectiva importante nesse paradigma, pois reconhece a necessidade dos atributos não mentais, a (re)descoberta do próprio corpo, integrado no processo de cocriação.

A perspectiva participativa redimensiona a compreensão da dimensão intrapessoal de uma evolução pessoal baseada em critérios como o perenialismo e uma espiritualidade que não se reflete no âmbito social. Neste sentido, essa dimensão – que reconhece que o desenvolvimento espiritual pode emergir da própria experiência corporal – diz respeito a mudanças individuais que reverberam na relação do ser humano consigo o que, por sua vez, acarreta uma série de transformações nas relações junto à comunidade, à natureza e a todo o universo. Uma espiritualidade incorporada, corporificada, pode reverberar nas questões identitárias, repensando a construção da identidade para além do eu: “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" (Silva, 2015, p. 81).

Na construção da teoria transpessoal participativa, Ferrer adota princípios basilares de cada uma dessas dimensões (interpessoal, intrapessoal e transpessoal) e o princípio que envolve a coexistência intrapessoal é a equiprocidade, segundo o qual nenhum atributo humano é, per si, superior em relação aos demais. Significa dizer que todos eles compõem um caleidoscópio, tendo o mesmo lugar de relevo e podem participar juntamente no desenvolvimento criativo do caminho da espiritualidade.

Por outra via, a cocriação interpessoal emerge das relações entre os seres humanos, relações estas que são caracterizadas pela solidariedade e pelo respeito mútuo, considerando que os seres humanos carregam as suas particularidades mais ou menos desenvolvidas em diferentes aspectos e, assim, não podem ser alçados a um lugar de superioridade em função de um determinado aspecto ao qual o meio social repute importante (Ferrer, 2015).

Desse modo, a direção estabelecida por Ferrer (2015) é o engajamento, isto representa que uma investigação no campo transpessoal deve ser capaz de resgatar a responsabilidade em relação a si, aos outros e ao planeta, estimulando a criatividade para o enfrentamento das situações adversas da vida, tendo como referência não apenas o arcabouço material para fazer frente contra os desafios, mas, também, a espiritualidade, pois:

Nessa via, as experiências espirituais são ativadoras de valores e potenciais adormecidos (éticos, estéticos, humanitários), que levam um indivíduo, no trabalho de mudança consigo, a adquirir o que Wilber (2006) denomina de de atitudes especiais como bondade, amabilidade, sabedoria etc. (Silva, 2015, p. 88).

Por fim, trazemos à baila a cocriação transpessoal, ou seja, "[...] refere-se à interação dinâmica entre seres humanos encarnados e o mistério no surgimento de *insights* espirituais, práticas, estados e mundos" (Ferrer, 2017, p. 5). É estruturado a partir do princípio da equipluralidade, que reconhece a diversidade das experiências de enações espirituais, sendo todas elas equivalentes e emancipatórias. Significa dizer que não existe uma forma única de desenvolvimento espiritual, tampouco concebe ser necessário seguir um processo já trilhado por um líder espiritual na perspectiva de obter equivalente ápice na experiência espiritual. Assim, "[...] este princípio libera a espiritualidade participativa da fidelidade a qualquer sistema espiritual único e abre o caminho para um pluralismo espiritual genuíno, ontologicamente e pragmaticamente fundamentado" (Ferrer, 2017, p. 5).

Em outras palavras, o princípio da equipluralidade descortina que o nível de desenvolvimento espiritual do humano não está associado à religião professada, mas à forma como essa relação se desenvolve e reverbera. Oportuno ressaltar que essa relação não se trata necessariamente uma religião explicitamente conceituada, porém a experiência pessoal com o Mistério.[8] Como se vê, os pressupostos da perspectiva participativa transpessoal dão especial relevo à individuação espiritual, em que o ser humano constrói gradual, criativa e pessoalmente sua singularidade espiritual. Esse processo, sem dúvida, será capaz de proporcionar "[...] uma

[8] Nosso uso do termo mistério não implica qualquer tipo de reificação essencialista de uma base ontologicamente dada de ser· como expressões como "o sagrado"· "o divino" ou "o eterno" muitas vezes transmitidas na erudição clássica da religião· Também não está relacionado ao relato de Rudolf Otto sobre a experiência humana do divino como mysterium tremendum et fascinans· Em contraste· usamos deliberadamente este termo conceitualmente vago· aberto e ambíguo para referir a energia criativa não-determinada ou fonte de energia· realidade· o cosmos· a vida e a consciência Assim entendido· o termo mistério obstrui reivindicações ou insinuações de certeza dogmática e exclusivismos religiosos associados· mais positivamente· convida a uma atitude de humildade intelectual e existencial e receptividade ao Grande Desconhecido·

integração de maturação espiritual e individuação psicológica que provavelmente levará a uma diversidade mais rica de expressões espirituais" (Ferrer, 2017, p. 6). Do ponto de vista coletivo, a abordagem participativa vislumbra a elucidação de uma coletividade composta por indivíduos espiritualmente diferenciados, permitindo uma comunhão profunda com os outros, a natureza e o cosmos multidimensional. Portanto, "(...) a pesquisa espiritual participativa pode não só realizar a revisão crítica e atualização de formas religiosas anteriores, mas também a cocriação de novos entendimentos espirituais, práticas e até mesmo estados expandidos de liberdade" (Ferrer, 2017, p. 6).

3. Considerações Finais

As diferentes perspectivas apresentam a diversidade de estratégias de investigação que podem ser aplicadas aos estudos transpessoais em face da complexidade que envolve os conteúdos e as experiências transpessoais. Reconhecemos os eixos multiperspectivistas como elementos fundantes de um processo investigação de cunho transpessoal. Há um extenso trabalho ainda a ser desenvolvido junto às áreas uma vez que, tradicionalmente, boa parte dos pesquisadores se apoia em uma ou duas perspectivas, de mesmo alinhamento metodológico, epistemológico, ontológico, axiológico.

Identificamos a fenomenologia transpessoal como um tipo de saber-sentir que alavanca o processo de transformações de si, pois abrem novas possibilidades de relação com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Portanto, o multiperspectivismo proposto para se debruçar sobre esse campo do saber transpessoal tem o intuito também de favorecer o processo de formação humana multidimensional. Constatamos que distintas e amplas noções de espiritualidade(s) reforçada pelas influências teóricas contribuem para a inclusão da dimensão espiritual nos processos formativos investigativos. Assim, ancorar os pressupostos metodológicos, ontológicos e axiológicos numa ampla rede de conexões e articulações pode assegurar a maior compreensão do fenômeno investigado.

No âmbito da perspectiva intercultural, abrimos possibilidades desse inter e entre meio de saberes e experimentos, cartografando os elementos que incitam uma pesquisa de amplitude multidimensional e integral. Neste sentido, lançar mão de várias perspectivas e estratégias de investigação criam marcadores que instauram outro modo de conceber a pesquisa, o pesquisado e o pesquisador.

Como pesquisadores, esperamos que cada leitor ao se apropriar da leitura desse trabalho, mais do que se informar, possa se TRANSformar. Nosso intuito, numa visão mais ampla, é colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, em que o amor, a esperança e a liberdade sejam mais do que palavras soltas ao ar, sejam ações práticas do dia a dia. A expectativa é que o multiperspectivismo participativo nos estudos transpessoais contribua nessa vertente como um dispositivo promotor de TRANSformação humana multidimensional.

Referências

Alves-Mazotti, A. J. (1996). O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa, 96*, 15-23.

Asante, M. K. (2002). *Afrocentricity.* Trenton: African World Press.

Azevedo, M. C. (1993). Não-Moderno, Moderno e Pós-Moderno. *Revista de Educação AEC*, *22*(89), 19-35.

Bachelard, G. (1979). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: Éditions Pédagogie Moderne.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.

Berger, M. V. B. (2001). *Educação Transpessoal: Integrando o Saber ao Ser no processo educativo*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, Brasil.

Boeira, S. L., & Koslowski, A. A. (2009). Paradigma e disciplina nas perspectivas de Kuhn e Morin. *INTERthesis, 6*(1), 90-115.

Branchi, S. (2014). Spiritualité, troubles anxieux-depressifs et qualité de vie dans le champ de la santé et de la maladie (Tese de Doutorado). Université de Lorraine, Metz, França.

Burrel, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis:* elements of the sociology of corporate life. London: Heinemann.

Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc., 33*(118), 235-250. Recuperado de http://www.cedes.unicamp.br>

Candau, V. M. F., & Russo, K. 2011.Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo educacional, 10*(29): 151-169. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189114444009.

Caniato, A. M. P. (2005). Resenha: a questão dos paradigmas na psicologia. *Psicologia & Sociedade, 17*(3), 82-84.

Carone, I. (2003). *A psicologia tem paradigmas?* São Paulo: Casa do Psicólogo/Fapesp.

Capra, F. (1982). *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix.

Clements, J. (2011). Organic Inquiry: Research in Partnership with Spirit. In R. Anderson & W. Braud. *Transforming Self and Others through research: Transpersonal Research*

Methods and Skills for the Human Sciences and Humanities. State University of New York Press: Albany.

Comte, A. (1978). *Curso de filosofia positiva. Discurso sobre o espírito positivo. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivism. Catecismo positivista* (J. A. Giannotti, & M. Lemos, Trad., Coleção: Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural.

Conde, D. C. (2008). *A alternância da referência do sujeito-enunciador como expressão da identidade e seus efeitos de sentido* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

Conde, D. C. (2015). Lexicometria e análise do discurso. *Revista da Abralin, 14*(2).

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.

Cunha, D. P. (2007). *As relações entre as funções de mentoria e os estilos de liderança transacional, transformacional e servidora: a experiência de duas indústrias multinacionais do Recife* (Dissertação de Mestrado). Faculdade Boa Viagem, Recife, Brasil.

Cunningham, P. F. (2011). *A Primer of Transpersonal Psychology: Bridging Psychological Science and transpersonal Spirit*. Nashua: Department of Psychology. Rivier College.

D'Ambrósio, U. (2009). *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena.

D'Ambrósio, U. (2011). A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. *NUPEAT–IESA–UFG*, *1*(1), 1-13.

Datti, D. J. (1997). A Psicologia Transpessoal: uma contribuição ao entendimento do Movimento Transpessoal e de suas implicações para a Educação (Dissertação de Mestrado). Universidade de Campinas, SP, Brasil.

Durazzo, L. (2016). A Montanha oriental se move: Mestre Dogen e o perspectivismo Zen no Sermão das Montanhas e Águas. Religare: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, 13*(2), 480-505. Recuperado de https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/32050.

Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, A. L. (2007). *Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção/consciência do budismo e da abordagem transpessoal: a busca de uma pedagogia direcionada para integralidade da formação* (Tese de Doutorado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Ferreira, A. L. (2010a). Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In F. Röhr, (Org.), *Diálogos em Educação e Espiritualidade* (pp.

109-159). Recife: Editora Universitária da UFPE.

Ferreira, A. L. (2010b). Por uma Psicologia Integral/Transpessoal. In F. Röhr, (Org.). *Diálogos em Educação e Espiritualidade* (pp. 375-397). Recife: Editora Universitária da UFPE.

Ferreira, A. L. (2012). Matrizes conceituais: transcendência, espiritualidade e tradições de Sabedoria do Oriente. In M. F. A. Tavares, C. R. F. Azevedo, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia*? (Vol. 1, pp. 13-66). Natal: EdUFRN.

Ferreira, A. L., & Acioly-Régnier, N. M. (2010). *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.* Curitiba: Educar em Revista.

Ferreira, A. L., Acioly-Régnier, N. M., Tavares, M. F. A., & Bezerra, M. A. (Orgs.) (2012). *Psicologia Transpessoal: reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro*. Recife: TOP produções.

Ferreira, A. L., & Silva, M. C. O. (2012). A inserção da psicologia transpessoal no espaço acadêmico brasileiro: desafios e conquistas. In A. L. Ferreira, N. M. Acioly-Régnier, M. F. A. Tavares, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Psicologia Transpessoal: Reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro* (pp. 21-38). Recife: TOP produções.

Ferreira, A. L., & Silva, S. C. R. (2016). *Psicologia Transpessoal: histórias, conquistas e desafios.* Recife: Editora Universitária UFPE.

Ferreira, A. L. (2015). Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Revista Mosaico, 8*(2), 173-182.

Ferrer, J. (2002). *Revisioning Transpersonal Theory: A Participatory Vision of Human Spirituality*. New York: New York State University of New York Press.

Ferrer, J. (2017). *Participation and the mystery: transpersonal essays in psychology, education, and religion*. Albany, NY: State University of New York Press.

Ferrer, J. (2015). Participação, metafísica e esclarecimento; Reflexões sobre o trabalho recente de Ken Wilber Aproximando-se da religião. *Revista, 5*(2.

Feyerabend, P. (1977). *Contra o método* (3a ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves,

Filliot, P. (2011). *L' éducation au risque du spirituel*. Paris: Desclée de Brouwer.

Fleuri, R. M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas, Porto, 16*, 45-62. Recuperado de http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf

Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ., 23*. Recuperado de http: // www.Scielo.br/scielo.

Florestal, C. (2007). La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC, Ela. *Études de linguistique appliquée*, *145*:111-123.
Friedman, H. L., & Hartelius, G. (2013). *The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

GONZÁLEZ, L.(1988). *A categoria político-cultural de amefricanidade*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.).
Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Harvey, D. (2008). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (17a ed.). São Paulo: Loyola.

Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Heron, J. (1998). *Sacred science: Person-centered inquiry into the spiritual and the subtle*. Ross-onWye, United Kingdom: PCCS Books.

Heron, J. (2006). *Participatory spirituality: A farewell to authoritarian religion*. Morrisville, NC: Lulu.

Heron, J. (2007). Participatory fruits of spiritual inquiry. *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation, 29*(3), 7-17.

Heron, J., & Lahood, G. (2008). Charismatic inquiry in concert: Action research in the realm of the between. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.). *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2a ed., pp. 439-449). Thousand Oaks, CA: Sage.

Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry, 3*(3), 274-294.

Heron, J., & Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: Research with rather than on people. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 179-188). London, United Kingdom: Sage.

Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.). *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2a. ed., pp. 366-380). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Hufford, D. J. (2005). *An analysis of the field of spirituality, religion, and health* (S/Rh). Philadelphia: Metanexus Online.

Koenig, H. G., McCullough, M. E., & Larson, D. B. (2001). *Handbook of religion and health*.

New York: Oxford University Press.

Koetting, J. R. (1994). *Foundations of Naturalistic Inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality.* Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=ED243426.

Krippner, S. (1991). Parapsicologia. Psicologia Transpessoal e o Paradigma Holístico. In Brandão, D. M. S., & Crema, R. (Orgs.), *Visão holística em psicologia e educação* (p. 13-23). São Paulo: Summus.

Kuhn, T. S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas* (9a ed.). São Paulo: Perspectiva S.A.

Lahood, G. (2007a). One hundred years of sacred science: Participation and hybridity in transpersonal anthropology. *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation, 29*(3), 37-48.

Lahood, G. (2007b). The participatory turn and the transpersonal movement: A brief introduction. *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation, 29*(3), 2-6.

Lahood, G. (2007c). The participatory turn, Part 1 and 2. (Monograph). *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation, 29*(3), 3-4.

Lajoie, D., & Shapiro, S. (1992). Definitions of transpersonal psychology: the first 23 years. *The Journal of Transpersonal Psychology, 24*(1), 79-98.

Lakatos, I. (1989). *The methodology of scientific research programmes.* Philosophical Papers. (J. Worrall, & G. Currie, eds., Vol. I). Cambridge: Cambridge University Press.

Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research.* (2a ed., pp. 163-213). Londres: Sage.

Litto, F. M. (2000). Prefácio. A evolução transdisciplinar na educação: contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Sociedade e do Ser Humano. In Cetrans (Coord.), *Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.

Litto, F. M., & Mello, M. F. (2000). A evolução transdisciplinar na educação: Contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Sociedade e do Ser Humano. In Cetrans (Coord.), *Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.

Lyotard, J. F. (2009). *A Condição Pós-Moderna* (R. C. Barbosa, Trad., 12a ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.

MacDonald, D. A. (2000b). Spirituality: Description, measurement and relation to the Five Factor Model of personality. *Journal of Personality*, *68*(1), 153-197.

MacDonald, D. A. (2009). Identity and spirituality: Conventional and transpersonal perspectives. International Journal of Transpersonal Studies, 28(1), 86–106.. *International Journal of Transpersonal Studies, 28* (1). http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2009.28.1.86

Maisonnave, P. R., & Rocha-Pinto, S. R. (2007). Em busca da epoché: uma pesquisa quantitativa como subsídio à redução fenomenológica. *RAI - Revista de Administração e Inovação, 4*(3), 86-101.

Marujo, H. A., & Miguel-Neto, L. (2011). Investigação transformativa e apreciativa em Psicologia Positiva: um elogio à subjetividade na contemporaneidade. *ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade, 1*(1), 5-21.

Maturana, H. R. (2000). Transdisciplinaridade e cognição. In Cetrans (Coord.) *Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2001). *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana* (H. Mariotti, & L. Diskin, Trad.). São Paulo: Pala Athenas.

Mello, M. F. (1999). *Transdisciplinaridade, uma visão emergente*. Um projeto transdisciplinar. Recuperado de http://www.cetrans.futuro.usp.br/gödelianos.htm.

Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity*. Califórnia: Sage Publications.

Moreira-Almeida, A. (2009) Espiritualidade & Saúde Mental: O desafio de reconhecer e integrar a espiritualidade no cuidado com nossos pacientes. *Zen Review*, 1-6. Disponível em: <http://www.espiritualidades.com.br/Artigos/M_autores/MOREIRA-ALMEIDA_Alexander_tit_Espiritualidade_e_Saude_Mental.pdf>. Acesso em: 15 janeiro de 2019.

Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 48-76.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Edições Unesco Brasil.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil.

Morin, E., & Le Moigne, J-L. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis.

Nascimento, R. N. F. (2014). *Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Neiberg, D., Laukka, P., & Elfenbein, H. (2011). Intra-, Inter-, and Cross-Cultural Classification of Vocal Affect. *INTERSPEECH, 12th Annual Conference of the International Speech Communication Association*, Florence, Italy.

Nicolescu, B. (2000). A prática da transdisciplinaridade. In Cetrans (Coord.), *Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.

Nicolescu, B. (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2008.

Noguera, R. (2015). *Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza*. Recuperado de http://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/.

Pazzola, A. (2002). *A espiritualidade como base para a resiliência*. (Monografia). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Brasil.

Policarpo Júnior, J. (2010). Sobre espiritualidade e educação. In F. Röhr, (Org.), *Diálogos em Educação e Espiritualidade* (pp. 81-107). Recife: Editora Universitária da UFPE.

Popper, K. (2004). *Lógica das ciências sociais* (E. R. Martins, A. C. M. Acquarone Filho, & V. O. Moraes e Silva, Trad., 3a ed.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Póvoa, A. C. S et al. (2012). Paradigma Positivista: As Diferentes Faces de um Ilustre Desconhecido. *Anais do VII Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad*, Curitiba, PR, Brasil.

Richardson, R. J. et al. (1999). *Pesquisa social*: método e técnicas. São Paulo: Atlas,

Rocha, D. C. et al. (2011). Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Principais Paradigmas e Produção Científica no Brasil. *Anais do III ENEPQ*, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Röhr, F. (Org.) (2010). *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. Recife: EdUFPE.

Saldanha, V. P. (2006). *Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral.* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Saldanha, V. P. (2008). *Psicologia Transpessoal: Abordagem Integrativa – Um conhecimento Emergente em Psicologia da Consciência*. Ijuí, RS: Ed Unijuí.

Santos, A. (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação, 13*(37).

Santos, B. S., & Tavares, M. (2007). Em torno de um novo paradigma socioepistemológico. Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], *10*(10), Recuperado de http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/633.

Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina,

Santos, E. A. (2013). *Há corpo na educação? Da fragmentação à busca da integralidade do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal*. (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Scotton, B., Chinen, A., & Battista, J. (Eds.) (1996). *Textbook of Transpersonal Psychiatry and*

Psychology. New York, New York: Basic Books.

Serva, M. (1992). O paradigma da complexidade e a análise organizacional. *Revista de Administração de Empresas, 32*(2), 26-35.

Shapiro, S., Lee, G., & Gross, P. (2002). The essence transpersonal psychology. *The International Journal of Transpersonal Studies*, *21*m 19-32.

Silva, S. C. R. (2015). *A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação* (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Silva, L. A. C. (2016). Espiritualidade e bem-estar espiritual no processo formativo de estudantes de psicologia da cidade do Recife-PE à luz da abordagem integral/ transpessoal (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Silva, S. C. R. (2019). O ponto de vista da vacuidade como experiência de pensamento : notas para uma ética da Não-dualidade na Educação (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Silva, S. C. R. (2020). Educação e Espiritualidade em Chogyam Trungpa RINPOCHE: nos rastros de uma pedagogia fantástica (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Skolimowski, H. (1985). *The Co-Creative Mind as a Partner of the Creative* Evolution. Paper presented at the First International Conference on MindMatter Interaction. Campinas: Unicamp.

Souza, E. C. (2008). *(Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil*. Paris: L'Harmattan, DL.

Tabone, M. (1999). *A Psicologia Transpessoal: introdução à nova visão da consciência em psicologia e educação*. São Paulo: Cultrix.

Tarnas, B. (2016). Iridescent infinity: Participatory theory and archetypal cosmology. *Archai*: *The Journal of Archetypal Cosmology, 5*, 87-104.

Tanyi, R. (2002). Towards Clarification of the Meaning of Spirituality. *Journal of advanced nursing*, *39*(5): 500-509.

Tylor, E. (1920). *Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom* (Vol. 1). Londres: John Murray.

Verbunt, G. (2011). *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon: Chronique sociale.

Vergara, S. C. (2000). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.

Vich, M. A. (1988). Some historical sources for the term "transpersonal". *Journal of Transpersonal Psychology, 20,* 107-110.

Vieira, M. P. (2009). Reinventando sentidos para a cultura: uma leitura do papel normativo da Unesco através da análise da convenção para a promoção e a proteção para a diversidade das expressões culturais (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Vieira, P. F., & Boeira, S. L. (2006). Estudos organizacionais: dilemas paradigmáticos e abertura interdisciplinar. In C. K. Godoi, R. Bandeira de Melo, & A. B. Silva (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.

Viveiros de Castro, E. (2002). *A Inconstância da alma selvagem - e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.

Viveiros de Castro, E. (2015). *Metafísicas Canibais — elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Cosac & Naify.

Viveiros de Castro, E. (2008). Xamanismo transversal: Lévi-Strauss e a cosmopolítica amazônica. In R. C. Queiroz, & R. F. Nobre (Orgs.), *Lévi-Strauss: leituras brasileiras* (pp. 79-124). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Wagener, A. (2010). Entre interculturalité et intraculturalité: pour une redéfinition du concept de culture. In P. Blanchet, & D. Cost (Orgs.), *Regards critiques sur la notion d'interculturalité* (pp. 29-58). Paris: Harmattan, DL.

Walsh, R., & Vaughan, F. (1993). *Caminhos além do ego: visão transpessoal*. São Paulo: Cultrix/Pensamento.

Weil, P. (1982). *A revolução silenciosa; autobiografia pessoal e transpessoal*. São Paulo: Pensamento.

Weil, P. (1999). *A Consciência cósmica: introdução à Psicologia Transpessoal* (7a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Wilber, K. (1993). Caminhos além do ego nas próximas décadas. In R. Walsh, & F. Vaughan (Orgs.), *Caminhos além do ego: visão transpessoal*. São Paulo: Cultrix/Pensamento.

Wilber, K. (2006). *Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio* (K. Wilber, & C. Nasser, Trad., Série novo pensamento). São Paulo: Aleph.

Wilber, K. (2007). *Psicologia integral: consciência, espírito, psicologia, terapia*. São Paulo: Cultrix.

RUMO A UMA VIDA ESPIRITUAL TOTALMENTE INCORPORADA

Jorge N. Ferrer

1 Introdução

"Espiritualidade incorporada" tornou-se um chavão nos círculos espirituais contemporâneos, ainda que o conceito não tenha sido tratado de maneira minuciosa.[10] O que realmente se quer dizer quando se fala que a espiritualidade é "incorporada"? Existe uma compreensão distinta de corpo subjacente a esta expressão? O que distingue a espiritualidade "incorporada" da "desincorporada" na prática? Quais são as implicações para a prática espiritual e os objetivos espirituais – e para nossa própria abordagem de liberação espiritual – ao levar a incorporação a sério?

Antes de tentar responder a essas questões, duas advertências estão em ordem. Primeiro, embora as reflexões seguintes busquem capturar características essenciais de um *ethos* espiritual emergente no Ocidente moderno, de maneira alguma eu posso afirmar que elas representam o pensamento de todo autor e professor espiritual que hoje usa o termo *espiritualidade incorporada.* Deveria ser óbvio que alguns autores podem enfocar ou aceitar apenas algumas destas características, e que o relato a seguir inevitavelmente reflete o meu próprio ponto de vista, com sua perspectiva única e as consequentes limitações. Segundo, este capítulo se ocupa da tarefa de uma "hermenêutica inter-religiosa criativa" que não apenas livre – e reconhecidamente de forma um tanto impetuosa – une os fios espirituais das diferentes tradições religiosas, mas também às vezes as revisa à luz das compreensões espirituais modernas. [11] Embora esse procedimento ainda seja considerado um anátema nos principais círculos acadêmicos, eu estou convencido de que apenas através de uma fusão crítica dos horizontes espirituais globais do passado e do presente é que uma tapeçaria confiável da espiritualidade incorporada contemporânea pode começar a ser tecida.[12]

1.1 O que é Espiritualidade Incorporada?

A expressão "espiritualidade incorporada" pode ser legitimamente vista como redundante e talvez até vazia. Afinal, toda espiritualidade humana não é incorporada na medida em que necessariamente transparece em homens e mulheres incorporados? Os proponentes da prática

[9] O texto foi traduzido pelo pesquisadores do Núcleo Educação e Espiritualidade da UFPE: Regina Buccini Pio Ribeiro, Maria Carolina Souto de Vasconcelos, Gustavo Jaime Filizola, José Diêgo Leite Santana, Tatiana Lima Brasil e Leonardo Xavier de Lima e Silva.

[10] Importantes discussões têm aparecido na literatura desde a publicação da primeira versão deste capítulo (Ferrer, 2006). Talvez a consideração mais completa de uma espiritualidade incorporada seja a oferecida por Mestres (2010), mas veja também a espiritualidade participativa de Heron (2007), a iluminação do corpo de Kripal (2007), a escrita de Lanzetta (2005), encarnado misticismo feminino, e a crítica de Ray (2008) à prática budista desencarnada. Embora não esteja focado na prática espiritual, o trabalho de Fuller (2008) é uma mina de informações ricas e reflexão sobre as fontes corporais da experiência espiritual. Os recursos valiosos anteriores incluem Dürckheim (1962), Donnelly (1982), Evans (1993), J. B. Nelson (1978; 1992) e Washburn (1995; 2003a), bem como a espiritualidade corporal que pode ser extraída de obras clássicas e contemporâneas no campo da Somática (Johnson, 2005).

[11] Apresentei versões anteriores deste capítulo em um discurso de abertura na conferência de 2006, Mindfulness: Scientific and Spiritual Perspectives, University of Witten Herdecke, Alemanha, e como um discurso plenária no Festival de Esoterika 2007: Caminhos de Praga, Praga, Tchecoslováquia.

[12] Aproveito a publicação deste ensaio nesta antologia para creditar a Ramón V. os ensinamentos de Albareda sobre a espiritualidade incorporada como uma importante fonte do relato a seguir, mesmo que, devido à sua natureza oral, nem sempre tenha sido possível documentá-los bibliograficamente.

espiritual incorporada, no entanto, afirmam que tendências importantes das espiritualidades passadas e presentes são "desincorporadas" (Masters, 2010; Ray, 2008; Washburn, 2003a). O que significa "desincorporada" neste contexto?

A respeito da história espiritual ocidental e oriental predominante, sugiro que "desincorporado" não denota que o corpo e as suas energias vitais/primárias são ignorados na prática religiosa – eles definitivamente não eram – mas que, na maioria das vezes, não eram consideradas legítimas ou fontes confiáveis de insight espiritual em seu próprio direito. Em outras palavras, corpo e instinto geralmente não são considerados capazes de colaborar de forma equânime com coração, mente e consciência no caminho da realização espiritual e liberação (não importa o quão diferentes esses objetivos tenham sido compreendidos e promulgados). Além disso, como documento a seguir, muitas tradições religiosas e escolas acreditavam que o corpo e o mundo instintivo (e aspectos do coração, como certas paixões) eram na verdade um obstáculo ao florescimento espiritual – uma visão que frequentemente conduzia à repressão, regulação ou transformação dessas palavras a serviço de objetivos "superiores" de uma consciência espiritualizada. É por isso que a espiritualidade desincorporada geralmente se cristaliza em uma vida espiritual "coração-chakra-superior" que se baseia predominantemente no acesso mental ou emocional para estados transcendentes de consciência e tende a negligenciar fontes espirituais imanentes em corpo, natureza e matéria.[13] Espiritualidade incorporada, em contraste, vê todas as dimensões humanas – corpo, vitalidade, coração, mente e consciência – como parceiras equânimes em compor o eu, a comunidade e o mundo em um completo alinhamento com o mistério do qual tudo surge.

Longe de ser um obstáculo, essa abordagem vê o engajamento do corpo e sua vitalidade/energias primárias como cruciais não apenas através de uma transformação espiritual, como também a exploração criativa de formas mais amplas de liberdade espiritual. A consagração da pessoa como um todo leva naturalmente ao cultivo de uma espiritualidade de "todos os chakras" que busca tornar todos os atributos humanos permeáveis às presenças tanto das fontes espirituais transcendentes como das imanentes.[15] Isto não quer dizer que a espiritualidade incorporada ignore a necessidade de emancipar corpo e instinto das tendências alienantes; antes, isto significa que todas as dimensões humanas – não apenas as somáticas e primárias – são reconhecidas como possivelmente alienadas e igualmente capazes de compartilhar liberdade na vida que se desvela no mistério aqui na Terra.

[13] Os chakras (ou cakras), cujo número varia entre as tradições, são os sutis centros energéticos do corpo vivo que armazenam e canalizam a força vital (pranasakti) do indivíduo. A tradição tântrica indiana identifica seis desses centros, localizados respectivamente na base da coluna vertebral (muladhara), na área sexual pélvica (svadhisthana) no plexo solar (manipura), no coração (anahata), na garganta (visuddha), e no centro das sobrancelhas ou "terceiro olho" (ajna) (Basu, 1986). Considerando que todos esses centros foram considerados em muitas práticas religiosas, a tendência predominante tem sido transmutar as expressões primárias da força vital – conectada aos chakras inferiores – para as qualidades sutis e êxtases do coração e da consciência – conectadas aos chakras mais altos.

[14] No meu último livro (Ferrer, 2017), defendo que a oposição tradicional entre as categorias de transcendência e imanência pode ser problematizada. De um modo geral, enquanto o termo imanente pode ser inequivocamente usado para descrever fontes espirituais localizadas dentro – ou emergindo – de matéria física, corpo e natureza; o termo transcendente é um termo altamente politeótico (ou seja, heterogêneo) ou mesmo homônimo. Especificamente, o termo transcendente tem pelo menos três significados relacionados, mas independentes: (1) dimensões ou realidades metafisicamente sobrenaturais (ou seja, supostamente existentes além do mundo "natural"); (2) orientações espirituais ligadas à superação das chamadas dimensões ou a atributos humanos brutos, instintivos ou primários (por exemplo, sexualidade, corpo mortal, certos estados emocionais), muitas vezes através da realização de estados transcendentes de consciência ou ser; e (3) fontes ou energias espirituais que transcendem (ou seja, vão além) das estruturas humanas e da individualidade pessoal sem conotações metafísicas necessárias (por exemplo, fontes existentes na natureza ou no cosmos; aqui, a transcendência torna-se imanência). No meu trabalho, rejeito a primeira definição, optando por uma estrutura naturalista mais ampla que esteja aberta à viabilidade de um cosmos multidimensional e mundos sutis associados; criticar o segundo por motivos pragmáticos como não sendo uma abordagem espiritual totalmente incorporada ou integrativa, e assim uma que pode levar a sofrimento desnecessário; e abraçar a existência do terceiro.

O contraste entre *sublimação* e integração pode ajudar a esclarecer a distinção. Na sublimação, a energia de uma dimensão humana é usada para ampliar ou transformar as faculdades de outra dimensão. Por exemplo, o monge celibatário pode sublimar o desejo sexual como catalisador para os despertares espirituais ou para aumentar o amor devocional do coração, enquanto um praticante tântrico pode utilizar as energias vitais/sexuais como combustível para impulsionar a consciência para desincorporação, transcendência ou ainda estágios transhumanos do ser. [15] Em contraste, a *integração* de duas dimensões humanas implica uma transformação mútua, ou casamento sagrado, de suas energias essenciais. Por exemplo, a integração da consciência e a palavra vital torna o antigo mais incorporado, vitalizado, até mesmo erotizado, e concede ao último uma direção evolutiva inteligente além dos instintos biologicamente direcionados. *Grosso modo,* pode-se dizer que a sublimação é a marca de uma espiritualidade desincorporada, ao passo que a integração é o objetivo de uma espiritualidade incorporada. Isso não é o mesmo que dizer que a sublimação não tem lugar na prática espiritual incorporada, claro. O caminho espiritual é intricado e multifacetado, e a sublimação de certas energias pode ser necessária – até crucial – em conjunturas específicas ou para certas disposições individuais. Para tornar a sublimação um objetivo permanente ou energia dinâmica, todavia, pode ser uma via rápida para a espiritualidade desincorporada.

Além das espiritualidades que desvalorizam descaradamente corpo e mundo, um tipo mais sutil de orientação desencarnada vê a vida espiritual como emergindo exclusivamente da interação da experiência imediata humana e campos transcendentes ou estados de consciência (Heron, 1998). Nesse contexto, a prática espiritual visa tanto acessar tais realidades predominantes (caminhos de "ascensão", como o misticismo neoplatônico clássico) ou trazer tal consciência espiritual para a terra para transformar a natureza humana e o mundo (caminhos de "descida", por exemplo, aqueles ilustrados por aspectos importantes do yoga integral do Sri Aurobindo [1993]). A deficiência desse entendimento "monopolar" é que ele ignora a existência de um segundo polo espiritual — imanente vida espiritual — que, como eu elaboro adiante, está intrinsecamente ligado ao mundo vital e armazena o poder mais generativo do mistério. Ignorar essa fonte espiritual leva os praticantes — mesmo aqueles preocupados com a transformação corporal — a negligenciar o significado do mundo vital para uma espiritualidade criativa, bem como buscar transcender ou sublimar as energias sexuais. Uma espiritualidade *totalmente* incorporada, eu sugiro, emerge da interação criativa da consciência e da energia — isto é, fontes espirituais transcendentes e imanentes — em indivíduos completos que abraçam a plenitude da experiência humana enquanto permanecem firmemente fundamentados no corpo e na terra.

Certamente, as atitudes religiosas em relação ao corpo humano têm sido profundamente ambivalentes, com o corpo sendo considerado como uma fonte de escravidão, pecado e profanação por um lado, e como o lócus da revelação espiritual e divinização por outro. A história das religiões abriga tendências que caem ao longo de um contínuo desencarnado para objetivos e práticas incorporadas. Exemplos de tendências desencarnadas incluem o ascetismo do brahmanismo, jainismo, budismo, cristianismo monástico, taoísmo primitivo ou sufismo

[15] Além disso, à luz do relato indiano da força vital primordial (sakti) como feminina e de consciência (shiva) como masculina, certas práticas tântricas tradicionais podem ser vistas como uma espécie de patriarcado internalizado no qual as energias femininas são usadas a serviço de objetivos e expressões masculinas. Esse relato não deve ser tomado como descritivo de todas as práticas tântricas e neotântricas, mas apenas daqueles que buscam transmutar energias vitais/sexuais em estados de consciência desencarnados. Deve ser óbvio que tanto o Tantra quanto o neoTantra são praticados hoje com aspirações mais incorporadas e integrativas. Para uma fascinante genealogia das transformações do Tantra no contexto do encontro dialético entre Oriente e Ocidente, tradições indígenas e imaginação acadêmica, ver Urbano (2003).

primitivo (Bhagat, 1976; Wimbush & Valantasis, 2002); visões hindus do corpo como irreal *(mithya)* e o mundo como ilusão (*maya*; Nelson, 1998b); a consideração de Advaita Vedanta sobre a "libertação sem corpo" (*videhamukti)* alcançável somente após a morte como "maior" do que uma "libertação viva" (*jivanmukti*) inexoravelmente contaminada pelo carma corporal (Fort, 1998); os primeiros relatos budistas do corpo como uma fonte repulsiva de sofrimento, do *nirvana* como a extinção de sentidos e desejos corporais, e do "nirvana final" (parinirvana) alcançável somente após a morte (Collins, 1998); a visão cristã da carne como a fonte do mal e do corpo ressuscitado como assexual (Bynum, 1995); o "isolamento" (*kaivalyam*) do Eu universal do corpo e do mundo em Samkhya-Yoga (Larson, 1969); a transmutação tântrica da energia sexual para alcançar a união com o divino na Caxemira Saivismo (Mishra, 1993) ou estar sintonizado com o fluxo criativo do Tao na autocultivação taoísta (Yasuo, 1993); a obsessão dos kabalistas seguros com o pecado da masturbação e das emissões noturnas (Biale, 1992) ou o repúdio luriânico ao corpo como "impedindo o homem de [alcançar] a perfeição de sua alma" (Fine, 1992, p. 131); a consideração islâmica do futuro (*alakhira*) como sendo incomensuravelmente mais valiosa do que o mundo físico (*aldunya*; Winter, 1995); e a alegação da Visistadvaita Vedanta de que a libertação completa implica a cessação total da personificação (Skoog, 1996).

Da mesma forma, exemplos de tendências incorporadas incluem a visão zoroastriana do corpo como parte da natureza suprema humana (Williams, 1997); o relato bíblico do ser humano como feito a "imagem de Deus" (Gênesis; Jónsson, 1988); a afirmação tântrica da não dualidade do desejo e o despertar sensual (Faure, 1998); a ênfase cristã primitiva na encarnação, como no bíblico "a Palavra se tornou carne" (João 1:14; Barnhart, 2008); o objetivo de alcançar a Buda neste mesmo corpo (*sokushin jobutsu*) do Budismo Shingon (Kasulis, 1990); o gozo religioso judeu de todas as necessidades e apetites corporais no sábado (Westheimer & Mark, 1995); o abraço radical da sensualidade na poesia sufi de Rumi ou Hafez (Barks, 2002; Pourafzal & Montgomery, 1998); a visão taoísta do corpo como um recipiente simbólico dos segredos de todo o universo (Saso, 1997); a conexão somática com fontes espirituais imanentes em muitas espiritualidades indígenas (por exemplo, Lawlor, 1991); a insistência de Soto Zen na necessidade de entregar a mente ao corpo para alcançar a iluminação (Yasuo, 1987); o ditado esotérico islâmico dos imãs xiitas: "Nossos espíritos são nossos corpos e nossos corpos nossos espíritos" (*arwahuna ajsaduna wa ajsaduna arwahuna;* Galiano, 2004, p. 53); e a antiga defesa judaica por engajamento social e justiça na transformação espiritual do mundo (Forest, 1993; Heschel, 1996), entre muitos outros.

Muitas orientações religiosas aparentemente incorporadas, no entanto, escondem visões altamente ambivalentes em relação à sensualidade e ao corpo físico. Por exemplo, o taoísmo geralmente não valorizava o corpo físico em si, mas apenas porque se acreditava ser uma morada para os deuses; As práticas sexuais taoístas frequentemente envolviam restrições rigorosas, regras inibitórias e uma despersonalização das relações sexuais que desdenhavam do cultivo do amor mútuo entre os indivíduos (Clarke, 2000; Schipper, 1993). Além disso, enquanto o sábado judaico é um dia para a consagração da relação sexual entre marido e mulher, muitos ensinamentos tradicionais (por exemplo, o *Iggeret haKodesh*) prescreveram a necessidade de se envolver em tal união sem prazer ou paixão, como supostamente foi realizado no jardim antes do primeiro pecado (Biale, 1992). Além disso,

grande parte da apreciação budista vajrayana do corpo físico "denso" como um facilitador da iluminação estava em considerá-lo a base de um corpo astral mais real, não físico, "astral" ou "corpo arco-íris" (Williams, 1997). Da mesma forma, o tantra hindu considerava o corpo e o mundo como reais, mas alguns de seus rituais de identificação com o cosmos implicavam a purificação e destruição visualizada do corpo físico "impuro" para catalisar o surgimento de um corpo sutil ou divino das próprias cinzas corpóreas (por exemplo, a *Samhita Jayakhya* do Vaishnavismo tântrico; Flood, 2000). Em suma, embora certas escolas religiosas gerassem objetivos espirituais mais inclusivos de personificação, na prática viva uma espiritualidade totalmente incorporada que engloba a participação de todos os atributos humanos na interação cocriativa com a consciência espiritual e a vida imanente era, e continua a ser, uma pérola extremamente rara de encontrar.

Um exame das numerosas variáveis históricas e contextuais por trás da tendência à espiritualidade desencarnada vai além do escopo deste capítulo, mas gostaria de mencionar pelo menos uma possível razão subjacente (Ferrer et al., 2004; Romero & Albareda, 2001). A inibição frequente das dimensões primárias da pessoa – somática, instintiva, sexual e certos aspectos do emocional – pode ter sido necessária em certas conjunturas históricas para permitir o surgimento e amadurecimento dos valores do coração e da consciência humana. Mais especificamente, essa inibição pode ter sido essencial para evitar a reabsorção de uma autoconsciência ainda relativamente fraca e emergente e seus valores na presença mais forte que uma energia mais instintivamente impulsionada já teve nas coletividades humanas. No contexto da práxis religiosa, essa tendência pode estar associada à consideração generalizada de certas qualidades humanas como sendo espiritualmente mais "corretas" ou saudáveis do que outras; por exemplo, equanimidade sobre paixões intensas, transcendência sobre personificação sensual, castidade ou prática sexual estritamente regulamentada sobre exploração sensual aberta, e assim por diante. O que pode caracterizar o momento presente (pelo menos no Ocidente moderno), no entanto, é a possibilidade de reconectar todos esses potenciais humanos de forma integrada. Em outras palavras, tendo desenvolvido a consciência autorrefletida e as dimensões sutis do coração, pode ser o momento de se reapropriar e integrar as dimensões mais primárias e instintivas da natureza humana em uma vida espiritual totalmente incorporada.[16] A próxima seção explora a compreensão distinta do corpo humano implícita na espiritualidade incorporada.

1.2 O corpo vivo

A espiritualidade incorporada considera o corpo como sujeito, como o lar do ser humano completo, como fonte de percepção espiritual, como um microcosmo do universo e do mistério, e como fundamental para a transformação espiritual duradoura.

[16] Essa possibilidade está indiscutivelmente ligada à revisão contemporânea de muitas tradições religiosas, como a Espiritualidade da Criação da Fox (1988) para o cristianismo, a Renovação Judaica e a Espiritualidade Emancipatória de Rothberg (1998). Esses e muitos outros líderes espirituais e autores propõem reconstruções de suas tradições que buscam integrar dimensões humanas até então inibidas, reprimidas ou mesmo proscritas (como o papel das mulheres e valores femininos, apreciação corporal e desejo sensual, ou relações íntimas e diversidade sexual). A importância de fundamentar uma vida espiritual integrada em potenciais primários e vida instintiva também é central para o modelo espiral dinâmico de desenvolvimento transpessoal de Washburn (1995, 2003a), assim como para a revisão de Chaudhuri do yoga integral de Sri Aurobindo (Shirazi, 2001).

1.2.1 Corpo como sujeito

Ver o corpo como sujeito significa abordá-lo como um mundo vivo, com toda sua interioridade e profundidade, suas necessidades e seus desejos, suas luzes e sombras, sua sabedoria e obscuridades. Alegrias corporais e tristezas, tensões e relaxamentos, anseios e repulsões são alguns dos meios pelos quais o corpo pode falar conosco. De qualquer forma, o corpo não é um "Isto" para ser objetificado e usado para os objetivos ou mesmo êxtases espirituais da mente consciente, mas um "Tu" – um parceiro íntimo com quem as outras dimensões humanas podem colaborar na busca de formas cada vez maiores de libertação da sabedoria.

1.2.2 Corpo como o lar do ser humano completo

Nesta realidade física, o corpo é o lar de um ser humano, um lócus da liberdade que permite que as pessoas caminhem o próprio caminho único, literal e simbolicamente. Uma vez que o dualismo da matéria e do espírito é totalmente superado, o corpo não pode mais ser visto como uma "prisão da alma" ou mesmo como um "templo do espírito". O mistério da encarnação nunca aludiu à "entrada" do espírito no corpo, mas a sua carne "tornando-se": "No início era a Palavra, e a Palavra era Deus... E a Palavra se fez carne" (João 1:1, 14). Seria preciso talvez apreciar mais o corpo humano como uma transmutação do espírito em forma carnal, pelo menos durante nossa existência física? Através da encarnação contínua de inúmeros seres, a vida visa a união final da humanidade e divindade no corpo. Talvez, paradoxalmente, uma completa encarnação possa trazer uma morte pacífica e satisfatória porque os seres humanos podem então se afastar dessa existência material com uma sensação profundamente sentida de ter realizado um dos propósitos mais essenciais em nascer no mundo.

1.2.3 Corpo como fonte de percepção espiritual

O corpo é uma revelação divina que pode oferecer compreensão espiritual, discriminação e sabedoria. Primeiro, o corpo é o útero para a concepção e gestação do conhecimento espiritual genuíno. As sensações corporais, por exemplo, são passos fundamentais na transformação incorporada das energias criativas do espírito através de cada vida humana. Na ausência de bloqueios ou dissociações graves, essa energia criativa é somaticamente transformada em impulsos, emoções, sentimentos, pensamentos, insights, visões e, finalmente, revelações contemplativas. Como o Buda disse famosamente: "Tudo o que surge na mente começa a fluir com uma sensação no corpo" (Goenka, 1998, p. 26).

Além disso, ouvir profundamente o corpo pode levar à percepção de que sensações físicas e impulsos podem ser fontes genuínas de percepção espiritual. Em certas escolas zen, por exemplo, ações corporais constituem testes cruciais de realização espiritual e são vistas como a verificação final da iluminação súbita ou satori (Faure, 1993). A relevância epistemológica da personificação em questões espirituais também foi afirmada apaixonadamente por Kazantzakis:

> Dentro de mim, até o problema mais metafísico assume um corpo físico quente que cheira a mar, solo e suor humano. A Palavra, para me tocar,

> deve se tornar carne quente. Só então eu entendo — quando eu posso sentir o cheiro, ver, tocar (Kazantzakis, 1965, p. 43).

Talvez ainda mais importante, o corpo é a dimensão humana que pode, sem dúvida, revelar o significado final da vida encarnada. Sendo físico em si, o corpo armazena dentro de suas profundezas a resposta para o mistério da existência material. A resposta do corpo a este enigma não é dada na forma de qualquer grande visão metafísica ou Teoria de Tudo, mas graciosamente concedida através de estados de ser que tornam a vida naturalmente profunda e significativa. Em outras palavras, o sentido da vida não é algo a ser discernido e conhecido intelectualmente pela mente, mas ser sentido nas profundezas da carne.

1.2.4 Corpo como microcosmo do universo e do mistério

Praticamente todas as tradições espirituais sustentam que há uma profunda ressonância entre o ser humano, o cosmos e o mistério. Esta visão é identificada na máxima esotérica "o que está em cima é como o que está embaixo, e o que está embaixo é como o que está em cima" (Faivre, 1994); na compreensão platônica, taoísta, islâmica, cabalista e tântrica da pessoa como microcosmo do macrocosmo (Chittick, 1994a; Faure, 1998; Saso, 1997; Shokek, 2001; Wayman, 1982); e na visão bíblica do ser humano feita "à imagem de Deus" ou *imago Dei* (Jónsson, 1988). Para Bauls de Bengala, a percepção do corpo como microcosmo do universo (*bhanda/brahmanda)* leva à crença de que o divino habita fisicamente dentro do corpo humano (McDaniel, 1992). O pensador jesuíta Pierre Teilhard de Chardin (1968, p. 12) definiu a seguinte forma: "Minha questão não é uma parte do Universo que possuo *completamente;*[17] mas a *totalidade* do Universo possuída por mim *parcialmente.*" [18]

Todas essas percepções delineiam uma imagem do corpo humano, que espelha e contém a estrutura mais profunda do universo inteiro e do princípio criativo último. Em muitas tradições, essa correspondência estrutural entre o corpo humano e o mistério configurou práticas místicas, nas quais ritos e atos corporais foram criados para tocar a dinâmica própria do Divino – uma busca que talvez tenha sido descrita mais explicitamente no misticismo teúrgico cabalístico (Lancaster, 2008). Essa orientação mística não significa que o corpo deve ser valorado apenas porque representa ou pode tocar realidades mais "amplas" e "elevadas" – tal visão conserva de maneira sutil o dualismo fundamental entre o corpo material e o espírito. A espiritualidade incorporada considera o corpo humano como o pináculo da manifestação criativa do espírito e, consequentemente, pleno de significado espiritual intrínseco.

1.2.5 Corpo como essencial para uma transformação espiritual duradoura

O corpo é um filtro através do qual seres humanos podem purificar tendências energéticas poluídas herdadas, tanto no seu trajeto biográfico, quanto coletivamente. Como o corpo é mais denso, em sua natureza, do que os mundos emocional, mental e consciente, as mudanças nele ocorridas são mais prolongadas e permanentes. Em outras palavras, uma transformação psicoespiritual duradoura precisa estar enraizada na transfiguração somática. A transformação

[17] Nota da tradutora: no original, totaliter (latim).
[18] Nota da tradutora: no original, partialiter (latim).

integrativa dos mundos somático/energético de uma pessoa causa, efetivamente, um curto-circuito na tendência de retorno de hábitos energéticos passados, deste modo cria uma fundação sólida para uma transformação espiritual mais minuciosa e estável.

1.3 Características da Espiritualidade Incorporada

Na perspectiva dessa compreensão mais ampla sobre o corpo humano, eu faço considerações a respeito de dez características da espiritualidade incorporada.

1.3.1 Uma tendência em direção à integração

Espiritualidade incorporada é integrativa, na medida em que busca propiciar a participação harmoniosa de todos os atributos humanos no caminho espiritual sem tensões ou dissociações. Apesar de subestimar a importância espiritual da sexualidade e do mundo vital, Sri Aurobindo (2001) estava certo quando disse que a liberação da consciência não deveria ser confundida com uma transformação integral, que envolve o alinhamento espiritual de todas as dimensões humanas. Esse reconhecimento sugere a necessidade de expandir o tradicional voto de *bodhisattva*, do Budismo Mahayana (i.e. renunciar sua completa iluminação até que todos os seres sencientes alcancem a liberação) para abranger um voto de *bodhisattva* integral, no qual a mente consciente renuncia sua liberação completa até que o corpo e o mundo primário possam ser liberados também. Uma vez que a mente consciente é a sede da maior parte do senso individual de identidade, uma liberação exclusiva da consciência pode ser enganosa, na medida em que se pode acreditar que se é completamente livre quando, na verdade, dimensões essenciais do eu estão subdesenvolvidas, alienadas ou aprisionadas. Desnecessário dizer que para abarcar um voto integral de bodhisattva não significa retornar às aspirações espirituais individualistas do Budismo primitivo porque isso implica um comprometimento com a liberação integral de todos os seres sencientes, e não apenas de suas mentes conscientes ou do senso usual de identidade. Do mesmo modo, como a descrição reflete, o termo *bodhisattva*, da forma como utilizo, não sugere um envolvimento com as descrições de liberação do Budismo primitivo, enquanto a extinção dos sentidos corpóreos e dos desejos, e liberação do ciclo de experiência transmigratória ou *samsara* (Collins, 1998; Harvey, 1995).

A descrição anterior não exige nem supõe um dualismo ontológico entre mente e corpo ou entre consciência e energia vital. Uma vez diferenciados, todos esses atributos humanos podem ser desenvolvidos de maneira desigual, bem como integrados ou dissociados, entretanto, eu mantenho sua continuidade ontológica (cf. explicação de Viveiros de Castro [2015] sobre a continuidade mente/corpo na perspectiva ameríndia). Em outras palavras, o aspecto experiencial da *dualidade* mente/corpo, não implica, necessariamente, no *dualismo* ontológico, ainda que o anterior possa naturalmente resultar na postulação conceitual do posterior.

1.3.2 Realização através do Corpo

Embora suas práticas reais e frutos permaneçam obscuros na literatura disponível, a seita Hindu *Bauls*[19] de Bengala cunhou o termo *kaya sadhana* para se referir a uma realização através do corpo (McDaniel, 1992) — a espiritualidade incorporada explora o desenvolvimento dessa realização, considerando-a apropriada ao mundo contemporâneo. Com a notável exceção de certas técnicas tântricas, formas tradicionais de meditação são praticadas individualmente e sem a interação corporal com outros praticantes. A espiritualidade incorporada moderna resgata o significado espiritual não apenas do corpo, bem como do contato físico.

Devido ao seu surgimento sequencial no desenvolvimento humano (do soma ao instinto, ao coração, à mente), cada dimensão cresce enraizando-se nas anteriores, com o corpo tornando-se assim uma porta natural para os níveis mais profundos do restante das dimensões humanas. Portanto, a prática do contato físico contemplativo, em um contexto de atenção plena relacional e aspiração espiritual, pode ter um profundo poder transformador.

Para promover uma prática genuína incorporada, é essencial fazer contato com o corpo, discernir seu estado e necessidades atuais e criar espaços para o corpo engendrar suas próprias práticas e capacidades – conceber seu próprio yoga, por assim dizer. Quando o corpo se torna permeável à consciência e à energia da vida, ele pode encontrar os próprios ritmos, hábitos, posturas, movimentos e rituais carismáticos. Curiosamente, alguns textos indianos antigos afirmam que as posturas de yoga (asanas) surgiram espontaneamente de dentro do corpo e foram guiadas pelo fluxo livre de sua energia vital ou prana (Sovatsky, 1994). Uma vida espiritual criativa e permanente reside dentro do corpo – um dinamismo vital inteligente que espera surgir e orquestrar o desenrolar de nosso tornar-se totalmente humano.

1.3.4 Satisfação corporal:[20] o despertar do corpo

A permeabilidade do corpo à consciência espiritual e à vida imanente leva ao seu despertar gradual. Em contraste com as técnicas de meditação que se concentram na atenção plena do corpo, esse despertar pode ser articulado com mais precisão em termos de satisfação corporal (Ferrer, 2006; Caldwell, 2014). Na satisfação corporal, o organismo psicossomático torna-se calmamente alerta, sem a intencionalidade da mente consciente. A *bodyfulness* pode reintegrar no humano uma capacidade somática perdida, que aparentemente está presente em panteras, tigres e outros "grandes felinos" da selva, que podem ser extraordinariamente conscientes sem tentar intencionalmente fazê-lo.

Como Caldwell (2014, p. 76) explicou, "parte do que poderia ser considerado sob a rubrica de *bodyfulness* tem sido articulado em nome da atenção plena". No entanto, ela continuou: "[embora] a atenção plena às vezes envolva práticas corporais ... e comece a abordar aspectos da vida corporal ... o próprio corpo é capaz de estados despertos que vão além desses métodos e práticas" (Caldwell, 2014, p. 76). Um possível horizonte futuro de satisfação corporal foi descrito pela consorte espiritual de Sri Aurobindo, Mirra Alfassa (conhecida por seus seguidores como A Mãe) em termos do despertar consciente das próprias células do organismo (Satprem, 1992).

A permeabilidade do corpo à consciência espiritual e à vida imanente leva ao seu despertar

[19] Nota do tradutor: membro de uma seita bengalesa não-conformista, contendo gurus, mas não dogmas, rituais, instituições religiosas ou escrituras.

[20] Nota do tradutor: Bodyfulness.

gradual. Em contraste com as técnicas de meditação que se concentram na atenção plena do corpo, esse despertar pode ser articulado com mais precisão em termos de satisfação corporal (Ferrer, 2006; Caldwell, 2014). Na satisfação corporal, o organismo psicossomático torna-se calmamente alerta, sem a intencionalidade da mente consciente. A bodyfulness pode reintegrar no humano uma capacidade somática perdida, que aparentemente está presente em panteras, tigres e outros "grandes felinos" da selva, que podem ser extraordinariamente conscientes sem tentar intencionalmente fazê-lo.

Como Caldwell (2014, p. 76) explicou, "parte do que poderia ser considerado sob a rubrica de bodyfulness tem sido articulado em nome da atenção plena". No entanto, ela continuou: "[embora] a atenção plena às vezes envolva práticas corporais ... e comece a abordar aspectos da vida corporal ... o próprio corpo é capaz de estados despertos que vão além desses métodos e práticas" (Caldwell, 2014, p. 76). Um possível horizonte futuro de satisfação corporal foi descrito pela consorte espiritual de Sri Aurobindo, Mirra Alfassa (conhecida por seus seguidores como A Mãe) em termos do despertar consciente das próprias células do organismo (Satprem, 1992).

2. Ressacralização da Sexualidade e do Prazer Sensual

Enquanto a mente e a consciência constituem uma ponte natural para estados espirituais transcendentes, o corpo e as suas energias primárias constituem uma ponte natural para a vida espiritual imanente, que é a matéria-prima espiritual, isto é, a energia espiritual em estado de transformação, ainda não atualizada, saturada de potenciais, e a fonte de inovação e criatividade genuínas em todos os níveis. Como Romero e Albareda (2001) descortinaram, a sexualidade e o mundo vital são os primeiros solos para a organização e o desenvolvimento criativo da dimensão imanente do mistério na realidade humana.

Por esse motivo (e outros), é crucial que a sexualidade seja vivida como uma terra sagrada, livre de medos, conflitos ou ideologias impostas pela mente, cultura, religião e até crenças espirituais. Quando o mundo vital é reconectado à vida espiritual imanente, os impulsos primários podem colaborar espontaneamente no desdobramento psicoespiritual de alguém, sem precisar ser sublimado ou transcendido. Devido ao seu efeito cativante na consciência humana e na personalidade egoica, o prazer sensual foi visto com desconfiança – ou mesmo demonizado como inerentemente pecaminoso – pela maioria das tradições religiosas. Em um contexto de aspiração espiritual incorporada, no entanto, torna-se fundamental resgatar, de maneira não-narcísica, a dignidade e o significado espiritual do prazer físico. Do mesmo modo que a dor contrai o corpo, o prazer o relaxa, tornando-o mais poroso à presença e ao fluxo de energias espirituais imanentes e transcendentes. Sob essa luz, a formidável força magnética do impulso sexual pode ser vista como algo atraindo a consciência para a matéria, facilitando tanto sua incorporação e aterramento no mundo como o desenvolvimento de um processo encarnatório que transforma o indivíduo e o mundo. Além disso, o reconhecimento da importação espiritual do prazer físico

naturalmente cura a divisão histórica entre o amor sensual (Eros) e o amor espiritual (Ágape), e essa integração promove o surgimento do amor genuinamente humano – um amor incondicional que é simultaneamente incorporado e espiritual (Romero & Albareda, 2001).[21]

2.1 O impulso de criar

Em *Cosmos and History,* Eliade (1959/1989) defendeu a natureza "re-ativa" de muitas práticas e rituais religiosos, por exemplo, na tentativa de replicar ações e eventos cosmogônicos. Expandindo essa abordagem, sugiro que a maioria das tradições religiosas é "reprodutiva", na medida em que suas práticas visam não apenas reencenar ritmicamente os motivos míticos, bem como replicar a iluminação de seu fundador (por exemplo, o despertar do Buda) ou atingir o estado de salvação ou liberdade descrito nas escrituras supostamente reveladas (por exemplo, o *moksha* dos Vedas). Embora as divergências sobre a natureza exata desses estados e os métodos mais eficazes para alcançá-los sejam abundantes no desenvolvimento histórico de práticas e ideias religiosas – levando naturalmente a ricos desenvolvimentos criativos dentro das tradições –, a investigação espiritual foi regulada (e discutivelmente restringida) por tais objetivos predeterminados inequívocos.

A espiritualidade incorporada, em contraste, procura criar novos entendimentos espirituais, práticas e estados expandidos de liberdade, em interação com fontes espirituais imanentes e transcendentes. O poder criativo da espiritualidade incorporada está conectado à sua natureza integrativa. Enquanto através da mente e da consciência tende-se a acessar mundos sutis e estados transcendentes já decretados na história que apresenta formas e dinâmicas (por exemplo, motivos cosmológicos específicos, configurações arquetípicas, visões místicas), a conexão com o mundo vital/primário dá maior acesso ao poder generativo da vida espiritual imanente.[22] Simplificando, quanto mais todas as dimensões humanas participam ativamente do conhecimento espiritual, mais a vida espiritual se torna criativa.

Embora muitas variáveis estivessem claramente em jogo, a conexão entre energias vitais/primárias e inovação espiritual pode ajudar a explicar dois dilemas interessantes: primeiro, por que a espiritualidade humana e o misticismo têm sido em grande parte "conservadores", ou seja, os místicos heréticos são a exceção à regra, e a maioria dos místicos se conformaram firmemente às doutrinas e escrituras canônicas aceitas (Katz, 1983b); e segundo, por que muitas tradições espirituais regulavam estritamente o comportamento sexual e frequentemente reprimiam ou até proibiam a exploração criativa do desejo sensual? (Cohen, 1993; Faure, 1998; Feuerstein, 1998; Weiser Hanks, 2000). Não estou propondo que as tradições religiosas regularam ou restringiram a atividade sexual deliberadamente, para impedir a criatividade espiritual e manter o status quo

[21] Para uma discussão sobre algumas das possíveis implicações dessa integração para relações íntimas, consulte Ferrer (2007). Em um próximo livro, ofereço um tratamento mais completo deste importante tema (Ferrer, 2015a).

[22] Esta proposta está de acordo com muitos ensinamentos místicos, como aqueles que dizem respeito ao papel criativo do shakti primordial ou kundalini no tantra hindu, o poder generativo atribuído à energia chi no taoísmo, ou mesmo a motivação por trás da virginae subintroductae (ou casamentos celibatários) na igreja cristã primitiva (Ferrer & Sherman, 2008a).

de suas doutrinas. Na minha leitura, todas as evidências parecem apontar para outros fatores sociais, culturais, morais e doutrinários (Brown, 1988; Parrinder, 1996). O que estou sugerindo, em contraste, é que a regulação religiosa, social e moral da sexualidade pode ter tido um impacto debilitante inesperado na criatividade espiritual humana, ao longo +das tradições, por séculos. Apesar dessa inibição possa ter sido necessária no passado, um número crescente de indivíduos hoje pode estar preparado para um envolvimento mais criativo de suas vidas espirituais.

2.2 Visões espirituais fundamentadas

Como mencionado, a maioria das principais tradições espirituais posta a existência de um isomorfismo entre o ser humano, o cosmos e o mistério. A partir dessa correspondência, ela segue, quanto mais dimensões da pessoa que está ativamente envolvida no estudo do mistério ou de fenômenos associados a ele mais completo será seu conhecimento. Esta conclusão não deve ser entendida quantitativamente, mas sim em um sentido qualitativo. Em outras palavras, quanto mais dimensões humanas participarem criativamente do conhecimento espiritual, maior será a *congruência dinâmica* entre abordagem de inquérito e fenômenos estudados e mais fundamentada, *coerente ou sintonizada* com o desdobramento contínuo do mistério será o conhecimento *sintonizado com o* decretado.

A este respeito, é provável que muitas visões espirituais passadas e atuais sejam, em certa medida, o produto de formas dissociadas de saber – maneiras que emergem predominantemente do acesso a certas formas de consciência transcendente, mas em desconexão parcial ou total de fontes espirituais mais imanentes. Por exemplo, visões espirituais que sustentam que o corpo e o mundo são, em última análise, ilusórias (ou inferiores, ou impuras, ou um obstáculo para a liberação espiritual), possivelmente derivam de estados de ser em que o sentido do eu se identifica principal ou exclusivamente com a consciência transcendente, sendo desenraizado o corpo e a vida espiritual imanente.A partir dessa postura existencial, é compreensível (e talvez inevitável) que tanto o corpo quanto o mundo sejam vistos como ilusórios ou defeituosos. Este relato é consistente com a visão de Kashmir Saiva de que a natureza ilusória do mundo pertence a um nível intermediário de percepção espiritual *(suddhavidya-tattva)*, após o qual o mundo começa a ser discernido como uma verdadeira extensão do Lorde Siva (Mishra, 1993). De fato, quando mundos somáticos e vitais são convidados a participar da vida espiritual, tornando a identidade humana permeável não apenas para formas transcendentes de consciência, como também energias espirituais imanentes, então corpo e mundo se tornam realidades espiritualmente significativas que são reconhecidas como cruciais para a fruição espiritual humana e cósmica.

2.3 Natureza no mundo

Nascemos na Terra. Acredito apaixonadamente que isso não seja irrelevante, um erro ou o produto de um jogo cósmico delirante cujo objetivo final é transcender nossa situação incorporada

(Romero & Albareda, 2001). Talvez, como algumas tradições afirmam, os seres humanos poderiam ter sido encarnados em mundos ou dimensões mais sutis da realidade, mas o fato de termos feito isso aqui deve ser significativo se quisermos envolver nossas vidas de maneira genuinamente saudável e significativa. Para ter certeza, em certas encruzilhadas no caminho espiritual pode ser necessário ir além de nossa existência incorporada para acessar dimensões essenciais de nossa identidade (especialmente quando condições externas ou internas tornam difícil ou impossível se conectar com essas dimensões em nossa vida cotidiana). No entanto, transformar esse movimento em um modus operandi espiritual permanente pode facilmente criar dissociações na vida espiritual que leva a um corpo desvitalizado, um desenvolvimento emocional ou interpessoal preso ou falta de discernimento em torno do comportamento sexual – como ilustram as transgressões sexuais de muitos professores espirituais ocidentais, orientais e indígenas do passado e do presente (Feuerstein, 2006; Forsthoefel & Humes, 2005; Peluso, 2014; Storr, 1996).

Se alguém vive em uma casa fechada e escura, é natural que se sinta empurrado periodicamente para sair de casa em busca do calor nutritivo e da luz do sol. Uma espiritualidade incorporada, no entanto, convida-nos, como seres humanos, a abrir as portas e janelas do corpo para que sempre nos sintamos completos, aquecidos e nutridos em casa, mesmo que possamos querer, às vezes, celebrar o esplendor da luz externa. A diferença crucial é que nossa excursão não será motivada por déficit ou fome, mas por metanecessidade para celebrar, cocriar e reverenciar o mistério criativo final. É aqui em nossa casa — terra e corpo — que os indivíduos podem se desenvolver plenamente como seres humanos completos sem precisar "escapar" para qualquer lugar para encontrarem a identidade essencial ou se sentirem inteiros.

Não é preciso ter uma visão de mundo espiritual para reconhecer o milagre de Gaia (ou seja, a Terra como um organismo vivo). Imagine que você está viajando por todo o cosmos, e depois de éons de espaço exterior escuro e frio, você encontra Gaia, o planeta azul, com suas selvas deliciosas e céu luminoso, seu solo quente e águas frescas, e a maravilha inextricável da vida consciente incorporada. A menos que esteja aberto à realidade dos universos físicos alternativos, Gaia é o único lugar no cosmos conhecido onde a consciência e a matéria coexistem e podem alcançar uma integração gradual através dos seres sencientes participantes. A incapacidade de perceber Gaia como o paraíso pode ser simplesmente uma consequência de uma condição coletiva de encarnação presa.

2.4 Ressacralização da natureza

Quando o corpo é sentido como nosso lar, o mundo natural pode ser recuperado como nossa pátria também. Esse duplo aterramento no corpo e na natureza não só cura em sua

raiz o afastamento do eu moderno da natureza, mas também supera a alienação espiritual – muitas vezes manifestando-se como ansiedade flutuante – intrínseca à condição humana predominante de encarnação presa ou incompleta. Em outras palavras, tendo reconhecido o mundo físico como real, e estar em contato com a vida espiritual imanente, um ser humano completo discerne a natureza como uma personificação orgânica do mistério. Sentir nosso ambiente físico como o corpo do mistério oferece recursos importantes para uma vida espiritual ecologicamente fundamentada.

2.5 Engajamento Social

De forma fundamental, nós humanos somos nossas relações com o mundo humano e não humano, e esse reconhecimento está inevitavelmente vinculado a um compromisso com a transformação social. Sem dúvida, esse compromisso pode assumir formas diferentes, desde ações sociais ou políticas mais diretas, ativas no mundo, por exemplo, serviço social, crítica política espiritualmente fundamentada, ativismo ambiental (Lerner, 1994; Loy, 2008; Rothberg, 2006) a tipos mais sutis de ativismo social envolvendo oração distante, meditação coletiva ou ritual (Nicol, 2015). Embora ainda haja muito a aprender sobre a eficácia real do ativismo sutil, bem como sobre o poder da consciência humana para afetar diretamente os assuntos humanos, dada a atual crise global, a espiritualidade incorporada não pode ser divorciada de um compromisso com a transformação social, política e ecológica – seja qual for a forma que isso possa tomar.

3 Integração da Matéria e da Consciência

A espiritualidade desencarnada muitas vezes se baseia em uma tentativa de transcender, regular ou transformar a realidade incorporada do ponto de vista “superior” da consciência e seus valores (Ferrer et al., 2004). A dimensão experiencial da matéria como uma expressão imanente do mistério é geralmente ignorada. Essa miopia leva à crença – consciente ou inconsciente – de que tudo relacionado à matéria não tem relação com o mistério. Essa crença, por sua vez, confirma que matéria e espírito são duas dimensões antagônicas. Torna-se então necessário abandonar ou condicionar a dimensão material a fim de fortalecer a espiritual. O primeiro passo para sair deste impasse é redescobrir o mistério em sua manifestação imanente; ou seja, parar de ver e tratar a matéria e o corpo como não totalmente estranho ao mistério, mas como algo que distancia os seres humanos da dimensão espiritual da vida.

A espiritualidade incorporada busca uma integração progressiva da matéria e da consciência que, em última instância, pode levar ao que poderia ser chamado de estado

de “matéria consciente” (Romero & Albareda, 2001, p. 10). Uma possibilidade fascinante de se considerar é que uma integração mais completa de energia e consciência na existência incorporada pode gradualmente abrir as portas para uma longevidade extraordinária ou outras formas de funcionamento metanormal atestadas pelas tradições místicas do mundo (Murphy, 1993).

4. Considerações Finais

Concluo este capítulo com algumas reflexões sobre o passado, presente e potencial futuro da espiritualidade incorporada. Em primeiro lugar, como até mesmo um estudo superficial das vidas de figuras espirituais e místicos através das tradições sugere, a história espiritual da humanidade pode ser lida, em parte, como uma história das alegrias e tristezas da dissociação humana. Desde ecstasias místicas asceticamente decretadas até realizações monísticas, e da sublimação sexual ao aumento da moral às lutas morais (e fracassos) de professores espirituais antigos e modernos, a espiritualidade humana tem sido caracterizada por um impulso predominante para a libertação da consciência – uma libertação que tem sido muitas vezes conseguida a custo do subdesenvolvimento, subordinação ou controle de atributos humanos essenciais, como o corpo ou a sexualidade. Este relato não busca escorar espiritualidades passadas, que podem ter sido às vezes – embora de forma alguma – perfeitamente legítimas e talvez até necessárias em seus momentos e contextos particulares, mas apenas para destacar a raridade histórica de uma espiritualidade totalmente incorporada ou integrativa.

Segundo, neste capítulo explorei como uma vida espiritual mais incorporada pode emergir hoje do engajamento participativo com as formas transcendentes de consciência e as energias sensuais do corpo. Em última análise, a espiritualidade incorporada busca catalisar o surgimento de seres humanos mais completos – seres que, apesar de permanecerem enraizados em seus corpos, terra e vida espiritual imanente, tornaram todos os seus atributos permeáveis às energias espirituais transcendentes e cooperam em solidariedade com os outros na transformação espiritual de si mesmo, comunidade e mundo. Em suma, um ser humano completo está firmemente alicerçado no espírito dentro, totalmente aberto ao espírito, e em comunhão transformadora com espírito entre si.

Finalmente, a espiritualidade incorporada pode acessar muitas revelações espiritualmente significativas de si mesmo e do mundo, algumas das quais foram descritas pelas tradições contemplativas do mundo, e outras cuja nova qualidade pode exigir um engajamento mais criativo para ser trazido adiante. Nesse contexto, a espiritualidade incorporada emergente no Ocidente pode ser vista como uma exploração moderna de uma práxis espiritual encarnacional no sentido

de que busca a transformação criativa da pessoa incorporada e do mundo, a espiritualização da matéria e o fundamento sensual do espírito e, por fim, a união do céu e da terra. Quem sabe, talvez como os seres humanos paulatinamente encarnam a consciência e a energia – uma dupla encarnação, por assim dizer – podemos então perceber que aqui, neste plano de realidade física concreta, que a vanguarda da transformação espiritual e da evolução ocorre. Portanto, o planeta Terra pode gradualmente se transformar em um céu encarnado, um lugar talvez único no cosmos onde os seres podem aprender a expressar e receber amor encarnado, em todas as suas formas.

Referências

Albareda, R. V., & Romero, M. T. (1998). Sexualidad transpersonal and transcendente. In M. Almendro (Ed.). *La conciencia transpersonal* (pp. 218-242). Barcelona: Kairos.

Aurobindo, S. (2001). *The life divine* (6a ed.). Pondicherry, India: Sri Aurobindo Ashram.

Barks, C. (2002). *The soul of Rumi: A new collection of ecstatic poems.* San Francisco: Harper San Francisco.

Barnhart, B. (2008). One spirit, one body: Jesus' participatory revolution. In J. N. Ferrer & J. H. Sherman (Eds.), *The participatory turn: Spirituality, mysticism, religious studies* (pp. 265-91). Albany, NY: Suny Press.

Basu, M. (1986). *Fundamentals of the philosophy of the tantras.* Calcutá, India: Mira Basu Publishers.

Bhagat, M. G. (1976). *Ancient Indian asceticism.* New Delhi, India: Munshiram Manoharlal Publishers.

Biale, D. (1992). *Eros and the Jews: From biblical Israel to contemporary America.* Nova York: BasicBooks.

Brown, P. (1988). *The body and society: Men, women, and sexual renunciation in early Christianity.* New York: Columbia University Press.

Bynum, C. W. (1995). *The resurrection of the body in Western Christianity.* New York: Columbia University Press.

Chittick, W. (1994). Microcosm, macrocosm, and perfect man. In *Imaginal worlds: Ibn al-'Arabi and the problem of religious diversity* (pp. 31-38). Albany, NY: Suny Press.

Clarke, J. J. (2000). *The Tao of the West: Western transformations of Taoist thought.* New York: Routledge.

Collins, S. (1998). *Nirvana and other Buddhist felicities.* New York: Cambridge University Press.
Cohen, S. J. (1994). *The holy letter: A study of Jewish sexual morality.* Fort Lee, NJ: Jason Aronson.

Eliade, M. (1982). *Cosmos and History: The Myth of the Eternal Return.* Nova York: Garland Publishers.

Faivre, A. (1994). *Access to Western esotericism.* Albany, NY: Suny Press.

Faure, B. (1983). *Chan insights and oversights: An epistemological critique of the Chan tradition.*

Princeton, NJ: Princeton University Press.

Faure, B. (1998). *The red thread: Buddhist approaches to sexuality.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ferrer, J. N. (2002). *Revisioning transpersonal theory: A participatory vision of human spirituality.* Albany, NY: Suny Press.

Ferrer, J. N. (2003). Integral transformative practices: A participatory perspective. *The Journal of Transpersonal Psychology, 35*(1), 21-42.

Ferrer, J. N. (2007). Spirituality and intimate relationships: Monogamy, polyamory, and beyond. *Tikkun: Culture, Spirituality, Politics* (Jan/Feb), 37-43, 60-62.

Ferrer, J. N. (2008). Spiritual knowing as participatory enaction: An answer to the question of religious pluralism. In J. N. Ferrer & J. H. Sherman (Eds.), *The participatory turn: Spirituality, mysticism, religious studies* (pp. 135-69). Albany, NY: Suny Press.

Ferrer, J. N., Albareda, R. V., & Romero, M. T. (2004). Embodied participation in the mystery: Implications for the individual, interpersonal relationships, and society. *ReVision: The Journal of Consciousness and Transformation, 27*(1), 10-17.

Ferrer, J. N., Romero, M. T., & Albareda, R. V. (2005). Integral transformative education: A participatory proposal. *The Journal of Transformative Education, 3*(4), 306-30.

Ferrer, J. N., & Sherman, J. H. (Eds.). (2008a). *The participatory turn: Spirituality, mysticism, religious studies.* Albany, NY: Suny Press.

Ferrer, J. N., & Sherman, J. H. (2008b). The participatory turn in spirituality, mysticism, and religious studies. In J. N. Ferrer & J. H. Sherman (Eds.), *The participatory turn: Spirituality, mysticism, religious studies* (pp. 1-78). Albany, NY: Suny Press.

Feuerstein, G. (1998). *The Yoga tradition: Its history, literature, philosophy, and practice.* Prescott, AZ: Hohm Press.

Feuerstein, G. (2006). *Holy madness: Spirituality, crazywise teachers and enlightenment.* Prescott, AZ: Hohm Press.

Fine, L. (1992). Purifying the body in the name of the soul: The problem of the body in sixteenth-century Kabbalah. In H. Eilberg-Schwartz (Ed.), *People of the body: Jews and Judaism from an embodied perspective* (pp. 117-42). Albany, NY: Suny Press.

Flood, G. (2000). The purification of the body. In D. G. White (Ed.), *Tantra in practice* (pp. 507-20). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Forest, J. (1993). A Christian perspective on spirituality in light of the lives of Dorothy Day and Thomas Merton. *ReVision 15*(3), 115-20.

Forsthoefel, T. A., & Humes, C. A. (Eds.). (2005). *Gurus in America.* Albany, NY: Suny Press.

Fort, A. O. (1998). *Jivanmukti in transformation: Embodied liberation in Advaita and neo-Advaita.* Albany, NY: SUNY Press.

Galian, L. (2003). *The centrality of the divine feminine in Sufism* [On-line]. Recuperado de http://kemetnu.gaia.com/blog/2008/4/sufiyya_sophia_and_the_divine_feminine?printable=1.

Goenka, S. N. (1998). *Sattipaṭṭhāna Sutta discourses*. Seattle, WA: Vipassana Research Publications.

Heron, J. (1998). *Sacred science: Person-centered inquiry into the spiritual and the subtle*. Roos-on-Wye, United Kingdom: PCCS Books.

Heschel, S. (1996). Bringing heaven down to earth. *Tikkun, 11*(2), 48-56.

Jónsson, G. A. (1988). *The image of God: Genesis 1:26-28 in a century of Old Testament research* (L. Svendsen, Trad.). Lund, Sweden: Almqvist and Wiskell.

Kasulis, T. (1990). Kukai (774-835): Philosophizing in the archaic. In F. E. Reynolds, & D. Tracy (Eds.), *Myth and philosophy* (pp. 131-50). Albany, NY: Suny Press.

Kazantzakis, N. (1965). *Report to Greco* (trans. P. A. Bien). Oxford: Bruno Cassirer.

Lancaster, B. L. (2008). Engaging with the mind of God: The participatory path of Jewish mysticism. In J. N. Ferrer & J. H. Sherman (Eds.), *The participatory turn: Spirituality, mysticism, religious studies* (pp. 173-95). Albany, NY: Suny Press.

Larson, G. J. (1969). *Classical Samkhya*. Delhi, India: Motilal Banarsidass.

Lawlor, R. (1991). *Voices of the first day: Awakening in the aboriginal dreamtime*. Rochester, VT: Inner Traditions.

McDaniel, J. (1992). The embodiment of God among the Bāuls of Bengal. *Journal of Feminist Studies in Religion, 8*, 27-39.

Mishra, K. (1993). *Kashmir Saivism: The central philosophy of tantrism*. Portland, OR: Rudra Press.

Murphy, M. (1993). *The future of the body: Explorations into the further evolution of human nature.* New York: Jeremy P. Tarcher/Perigee.

Nelson, L. E. (1998). The dualism of nondualism: Advaita Vedanta and the irrelevance of nature. In L. E. Nelson (Ed.), *Purifying the earthly body of God: Religion and ecology in Hindu India* (pp. 61-88). Albany, NY: Suny Press.

Osterhold, H. M., Husserl, E. R., & Nicol, D. (2007). Rekindling the fire of transformative education: A participatory case study. *The Journal of Transformative Education, 5*(3), 221-245.

Overzee, H. (1992). *The body divine: The symbol of the body in the works of Teilhard de Chardin and Rāmānuja.* New York: Cambridge University Press.

Parrinder, G. (1980). *Sexual morality in the world's religions.* Oxford, England: Oneworld.

Pourafzal, H., & Montgomery, R. (1998). *The spiritual wisdom of Haféz: Teachings of the philosopher of love.* Rochester, VT: Inner Traditions.

Romero, M. T., & Albareda, R. V. (2001). Born on Earth: Sexuality, spirituality, and human evolution, *ReVision, 24*(2), 5-14.

Saso, M. (1997). The Taoist body and cosmic prayer. In S. Coakley (Ed.), *Religion and the body* (pp. 231-47). New York: Cambridge University Press.

Satprem (1992). *The mind of the cells or willed mutation of our species* (F. Mahak, & L. Venet, Trad.). Pondicherry, India: Institute for Evolutionary Research.

Schipper, K. (1994). *The Taoist body.* Berkeley, CA: University of California Press.

Skoog, K. (1996). Is the Jivanmukti state possible? Ramanuja's perspective. In A. O. Fort, & P. Y. Mumme (Eds.), *Living liberation in Hindu thought* (pp. 63-90). Albany, NY: Suny Press.

Storr, A. (1996). *Feet of clay. Saints, sinners, and madmen: A study of gurus.* New York: Free Press.

Shokek, S. (2001). *Kabbalah and the art of being.* London: Routledge.

Sovatsky, S. (1994). *Passions of innocence: Tantric celibacy and the mysteries of eros.* Rochester, VT: Destiny Books.

Teilhard de Chardin, P. (1968). *Science and Christ.* New York: Harper & Row.

Wayman, A. (1982). The human body as microcosm in India, Greek cosmology, and sixteenth-century Europe. *History of Religions, 22*, 172-90.

Weiser-Hanks, M. E. (2000). *Christianity and sexuality in the early modern world: Regulating desire, reforming practice.* Florence, KY: Routledge.

Westheimer, R. K., & Mark, J. (1995). *Heavenly sex: Sexuality in the Jewish tradition.* New York: New York University Press.

Wimbush, V. L., & Valantasis, R. (Eds.). (1995). *Asceticism.* New York: Oxford University Press.

Williams, A. (1997). Zoroastrianism and the body. In S. Coakley (Ed.), *Religion and the body* (pp. 155-66). New York: Cambridge University Press.

Williams, P. (1997). Some Mahayana perspectives on the body. In S. Coakley (Ed.), *Religion and the body* (pp. 205-30). New York: Cambridge University Press.

Winter, M. (1995). Islamic attitudes toward the human body. In J. M. Law (Ed.), *Religious reflections on the human body* (pp. 36-45). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Yasuo, Y. (1987). *The body: Toward an Eastern mind-body theory.* Albany, NY: Suny Press.

Yasuo, Y. (1993). *The body, self-cultivation, and ki-energy.* Albany, NY: Suny Press.

40 ANOS DA PSICOLOGIA TRANSPESSOAL NO BRASIL

Eliana Bertolucci

1 Introdução

Segundo São Thomas de Aquino, o maior dos pecados é parar de nos perguntarmos sobre a verdade última. Quando seguimos com essa pergunta no decorrer de nossas vidas (cada um pode seguir de modo diferente ou sem fazê-la também), somos conduzidos a algo que é unitivo, um tipo de consciência que Stanislav Grof denominou como sendo holotrópica, ou seja, tende à totalidade. Para a psicologia transpessoal a vida humana não tem um formato no qual após uma trajetória de ascenção seguiria um percurso descendente. Embora do ponto de vista biológico seja possível afirmar que isso acorra, quanto aos aspectos psicológicos e sobretudo, espirituais é também possível afirmar que continuaremos em movimento ascendente, a depender do tipo de vida que viveremos, com obstáculos e conquistas nesse percurso. Incluindo desafios, privações, trocas amorosas, doação e serviço.

Fechamento e estagnação de um lado, abertura e desenvolvimento de outro são opções possíveis na caminhada da vida. Uma vez nascidos, a luz espiritual presente no universo vai pouco a pouco se fazendo presente. A princípio, tímida e insconsciente, posteriormente mais presente, tornando-se para alguns plena na medida do transcorrer dos anos e do despontar das estruturas do corpo, da mente e do espírito.

Contudo, mesmo considerando que na infância as estruturas estejam pré-formadas, seu desenvolvimento só é possível no laço social. Assim, o desenvolvimento não é um destino, mas possibilidades de existir que podem se atualizar. É preciso que a família e a sociedade amparem a criança em seus primeiros dramas, suas primeiras superações, em suas necessidades cotidianas de aprendizado, os quais, por sua vez, tornar-se-ão capazes de desafios cada vez maiores. As primeiras questões existenciais (“Qual o sentido desse desafio na minha vida?”) podem despontar de novas maneiras. E outras mais podem surgir: “Por que o ser humano faz o que faz? Qual a verdade que norteia nossos comportamentos e buscas? Caminho em direção a alguma coisa ou em círculos?”

Tais questões sobre a existência estão sempre permeando nossas vidas. Precisamos fechar nossos olhos e perguntar a cada vez: Qual a questão que está mais presente em minha vida agora? Isto porque em diferentes momentos da vida, dúvidas surgem seja sobre namoro, sobre caminho que está sendo trilhado por um filho... mais amplamente sobre o que a vida nos obriga a modificar e rever conforme as exigências do contexto. Em todos esses momentos a pergunta mais importante que advém é: Quais os recursos que estão disponíveis para nós consoante as adversidades trazidas pelo existir?

São esses momentos nos quais também nos perguntamos o que sabemos acerca de nós mesmos, para além das respostas socialmente aceitas ou do que se propala em termos

de padrões pela mídia. É evidente que sabemos muita coisa (ou pelo menos alguma coisa) acerca de nós mesmos, que acumulamos conhecimento, e que, se não encontramos nada excessivamente difícil de integrar pela frente, podemos afirmar que todas as experiências nos fazem crescer.

Ainda assim, muitas questões permanecem sem respostas. Essa descontinuidade, essa aparente "falha" em nosso ser continua existindo e nos move em direção a tudo a que seja da ordem do desconhecido. Como o crepúsculo esgota a aurora, o conhecido a cada dia também se esgota. Por esse motivo estamos em busca continuamente de algo novo, uma vez que não compreendemos que essa busca é algo profundo em nós mesmos e não se contenta com consumismo e superficialidades. Esse duplo exercício: conservar o conhecimento e continuar buscando. Metaforicamente, estamos entre duas estradas. Uma leva ao passado e repete sempre as mesmas soluções. Outra nos leva adiante em direção a algo que, por ser novo, apresenta-se como desconhecimento, visto que não temos como conhecer inteiramente.

Levantadas essas considerações, podemos dizer que a abordagem Transpessoal nos coloca naquela segunda estrada, caminho no qual queremos ver surgir e não sabemos bem o que é, mesmo que tenhamos conhecimento de alguns conceitos e nomes. Do mesmo modo que a esperança exerce atração e nos move, assim também a transpessoal aponta para as melhores intuições dentro de nós. Seria, no meu ponto de vista, o contrário do pessimismo, visto que exerce fascínio, nessa espécie de "campo de consciência" pelas melhores possibilidades. Por essa razão, quando procuramos nos elevar, a visão restrita que limita a resolver um problema é ultrapassada, porque compreendemos que os problemas não podem ser resolvidos fora de nós, sem que possamos experienciar mudanças em nós mesmos. Caminhamos em direação a uma visão na qual é imprescindível que o ser humano se envolva no próprio processo de crescimento para que os problemas sejam resolvidos.

A psicologia transpessoal pode nos ajudar para compartilharmos não só essa visão para quem acompanhamos em trabalho terapêutico, bem como para nossos estudantes, nossos amigos e amores. Se nos colocamos numa perspectiva assim, também evoluímos todos coletivamente. Exemplificando comigo mesma. Procurei muitas respostas e meios para evolução pessoal. Encontrei duas fontes que me ajudaram e penso que ajudam os seres humanos a saírem de limitadas formas de adaptação social enquanto espécie. Uma dessas fontes encontrei na tradição oriental do Yôga. Especificamente na linhagem do Siddha Yoga difundido por Baba Muktananda, na década de 60 nos Estados Unidos. Há alguns anos, também pratico a meditação cristão que incorporou aspectos do conhecimento indiano lançando mão de repetições (mantras), exercícios respiratórios e aprofundamento de conhecimentos sobre o Ser.

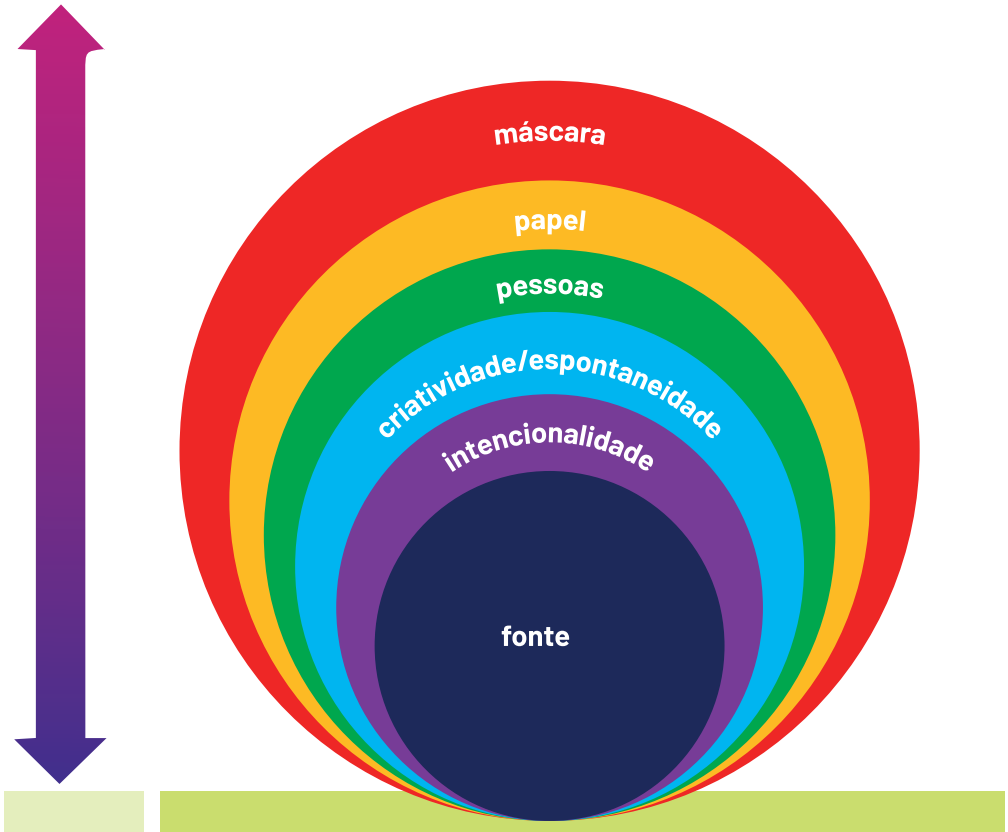
A outra fonte, conheci a psicologia transpessoal nos Estados Unidos, em 1984, quando do término de minha formação em psicodrama. Fiz a especialização com Stanislav Grof e a psicologia tranpessoal serviu de grande inspiração, favorecendo uma nova visão de Psicologia. Escrevi meu livro A Psicologia do Sagrado incluindo essa dimensão transpessoal. Posteriormente, desenvolvi trabalhos acadêmicos, cursos e palestras, e, até hoje. mantenho grupo de estudos que

se debruça sobre os chamados "pecados capitais". No entanto, também enfrentei resistências. Na universidade na qual me aposentei, foi preciso organizar estratégias. Assim constituímos, com mais quatro colegas, um núcleo de trabalhos profícuos que forneceram sustentação aos alunos numa visão crítica. Durante mais de dez anos, os temas em transpessoal estiveram no âmago do meu trabalho, isto me levou a trabalhar a transpessoal dentro da psicologia do desenvolvimento, aliada ao psicodrama e em trabalhos com grupo em geral.

Na psicologia do desenvolvimento, tendo por base estudos de Jean Piaget e Erik Erikson, foi possível apresentar a psicologia transpessoal numa matriz estruturalista. Dito de outro modo, enfatizava que, durante o desenvolvimento humano, há estruturas psíquicas que emergem paulatinamente. Neste sentido, as cartografias da consciência na transpessoal compreendem uma esquematização dessas estruturas. Veja-se, por exemplo, as cartografias propostas por Stan Grof e Ken Wilber. No meu caso específico, também propus uma cartografia para psicoterapeutas, pois considero bastante útil para o clínico ponderar sobre o que será trabalhado durante uma sessão ou no conjunto de sessões (Figura 1).

Outra dimensão da psicologia transpessoal a exercer fascínio em mim refere-se ao aspecto vivencial. Embora eu fosse psicodramatista de formação e reconheça no psicodrama muitas possibilidades, observei o trabalho de Pierre Weil que me inspirou sobremaneira para trabalhar em vários contextos com temas transpessoais. O uso vivencial da transpessoal expande a consciência no sentido ir ao encontro do novo, de tocarmos uma verdade para além dos condicionamentos construídos, conforme dito no início deste texto.

Figura 1 – Uma cartografia para terapeutas



Assim, as cartografias da consciência são importantes não apenas como método de leitura e análise, bem como acesso à experimentação das questões existenciais também mencionadas inicialmente. As cartografias nos permitem ampliar contextos. As relações estabelecidas podem ser refeitas, podem tomar novas configurações, inclusive em presença daquilo que denominamos de "Verdade Última", a qual, por sua vez, possui uma multiplicidade de denominações.

À guisa de exemplo, ao tomar a questão "quem sou eu?" Podemos usar a mais simples das cartografias: corpo/mente/espírito. O que podemos afirmar é que a verdade última denominada aqui como espírito aparece dentro de um *continuum* e é parte intrínseca da existência. Aparece como uma característica do humano que deve ser buscada e não como algo a ser "acreditado". Não se trata de um Deus que existe fora, mas do divino que possa ser experimentado em nós. Obviamente a psicologia transpessoal não realizou plenamente suas cartografias nestes quarentas anos, nem poderia. Essa não é uma prerrogativa da psicologia transpessoal, visto que o campo mapeado pela psicologia transpessoal é compartilhado com outras disciplinas, faz parte de diversos contextos culturais, tradições religiosas e espirituais. Talvez por isso Ken Wilber tenha chamado de "terra de ninguém". Esse ponto também dá ensejo a dificuldades de aceitação da psicologia transpessoal no seio da psicologia acadêmica tradicional. Sugiro que possamos ver de outro jeito... Estamos em um grande barco no qual muitas pessoas neste momento estão remando em direção a um objetivo mais profundo, mais coletivo, participativo e espiritual. Indícios disso vemos no interesse crescente pela espiritualidade de modo genérico, pelas práticas meditativas e pela ecologia.

Contudo, a questão da transpessoal vai se dirigir ao "como": de que forma o sujeito humano pode se aproximar da fonte da existência, do Ser transcendente, de "Deus". No contexto religioso ocidental é complexo problematizar tal questão. Introduzir cartografias ou a ideia de níveis de consciência consiste em uma grande tarefa, embora alguns luminares da tradição cristã como Santa Teresa d'Ávila tenha ventilado a ideia de "moradas". Um interessante paradoxo neste sentido é discutir que, embora "Deus possa tudo" , o sujeito humano comparece com sua psicodinâmica, com suas estruturas de aprendizagem, com suas questões existenciais e, acima de tudo, com seus limites.

O reconhecimento dos limites revela-se de suma importância. Quando falamos em transcendência é válido notar que há algo anterior. A transcendência é sempre transcendência de alguma coisa. Nós sempre partiremos de nós mesmos. Temos a nós mesmos como medida das coisas. Estamos continuamente identificados com os limites. Efetivamente, nós os protegemos. É por essa razão que o conhecimento dos níveis permite ao psicoterapeuta compreender as motivações, emoções e sensações que norteiam a pessoa que está sob seu acompanhamento. Assim é importante o conhecimento de diferentes cartografias, como as encontradas nas tradições orientais, para ajudar nessa tarefa de apreender os sentidos das perguntas formuladas no *setting* terapêutico.

1.1 Transcendência e contexto terapêutico

Embora não seja o único, é na clínica que encontramos um dos principais contextos de atuação da psicologia transpessoal. Há dois aspectos importantes. Já mencionei o primeiro que diz respeito às cartografias de consciência, enquanto o segundo aspecto são as dinâmicas além

do ego, bastante específicas da clínica transpessoal. No meu livro, no segundo e terceiro capítulos, explico melhor essas dinâmicas sob a denominação "Ego, morte e transcendência". Basicamente eu tomo como objeto de análise tanto as experiências dos meus clientes quanto as minhas próprias. Argumento que o modo como experimentamos esses processos são importantes para oferecermos suporte e ajudarmos os clientes a vislumbrarem caminhos em relação às situações-limites com que se deparam em suas vidas. Exemplificando em relação à identidade. Trata-se aqui da forma como sentimos a nós mesmos. Enquanto ego, essa é uma experiência fragmentada e limitante, construída em função de condicionamentos tanto do passado individual, familiar e da própria espécie humana.

De modo esquemático, podemos dizer que tais condicionamentos criam um isolamento em relação ao Outro, seja "outro" entendido o ambiente, as pessoas ou as nossas próprias vivências internas e mais profundas. Nosso equilíbrio como ego passa por várias avaliações de nós mesmos, de nossos recursos, pois nosso recurso quase exclusivo é o nosso intelecto. Procuramos compreender e maximizar nosso bem-estar e quando fazemos isso, também usamos principalmente o intelecto, criando uma tensão enorme nessa função mental.

A "morte do ego" inclui relativizar ou mesmo diluir completamente alguns elementos extremamente arraigados em nossas crenças e em nosso funcionamento intelectual. Os limites do ego nos castigam aqui: podem produzir sentimentos de impotência, fraqueza, vazio, solidão etc. Isso faz parte de um processo e não é uma situação que deve durar. Se nos identificamos com esses sentimentos podemos produzir depressão, crise existencial, falta de sentido na vida, e temos o impulso de voltar para o passado onde tudo fica parecendo idílico. Pierre Weil descreve isso como sendo a neurose do paraíso perdido. O papel do terapeuta é viabilizar essa passagem, aumentando os recursos da pessoa e especialmente produzindo uma inspiração para a abertura, que pode ser buscada através de vivências e criação de contextos para isso.

A necessidade de uma atitude autotranscendente é importantíssima, pois senão continuaremos a nos agarrar ao passado. Atitude de autotranscendência e abertura para autodescoberta, como bem Grof usou o termo, são fundamentais para que o novo possa ocorrer. Deve ocorrer também um aumento da autenticidade em nossas escolhas e em relação ao que éramos antes. Se isso ocorrer, nos sentiremos mais verdadeiros e estaremos mais próximos do que na minha cartografia denomino "fonte" (essência dessubstancializada, força criadora).

A resposta nova aqui é, então, um aprofundamento no modo como envolvemos conosco mesmos e com o mundo. Isso aumentará também nossa sensação de liberdade, pois liberdade é libertação dos condicionamentos. Os temas precedentes de liberdade e autenticidade só adquirem uma experiência genuína na dimensão transpessoal. Mesmo em um contexto experiencial no qual examinamos nossa condição humana, essa é uma experiência limitada.

Assim, irmos além de nossa condição (e condicionamentos) histórica e existencial é tarefa que só pode acontecer dentro de um contexto transpessoal na qual a consciência poderá ter a experiência do ilimitado, o complemento do espírito ou simplesmente passar a enxergar as situações sob um novo prisma. As experiências e o desenvolvimento transpessoal maximizam as condições de cuidado, cura e autoconhecimento. Embora seja impressionante o desafio para o reconhecimento científico do campo transpessoal, é necessário continuarmos a criar novas possibilidades e novos contextos que favoreçam as pessoas a irem além de si mesmas e de seus condicionamentos.

A abordagem transpessoal carrega essa força, que como menciono no início deste ensaio, não é propriedade exclusiva, não se encerra no campo da psicologia transpessoal. Entrar nos níveis transpessoais é verdadeiramente espiritualização. É encontrar em si mesmo maior capacidade de entendimento e ação. Os contextos de várias yogas e tradições espirituais que guardam autenticidade em suas práticas, ofertam liturgias, ritos e injunções que favorecem galgar nossos objetivos.

A Psicologia Transpessoal é a única que trata diretamente da experiência transcendente das pessoas sem interpretá-las de modo padronizado ou descartá-las como algumas perspectivas materialistas que concebem o ego adaptado como o fim último da evolução. A meu ver, o inverso de "crescimento espiritual" é a resistência a mudar. A tendência humana de repetir, o egoísmo, o fechamento às diferenças, o desejo de aniquilação do diferente. Lamentavelmente, o mundo é uma janela aberta para essas tendências que ganham corpo em toda parte, atualmente.
Quando não conseguimos avançar, transferimos para os outros nossos problemas, criando mais e mais desequilíbrios. Vemos contingentes massivos de pessoas que se especializam em evitar que as mudanças sejam feitas, tornando péssimas as expectativas para o futuro. Se alguns de nós pudermos nos tornar mais completos, o mundo poderá se beneficiar. Aqueles que estejam na terceira idade da vida, e possam aproveitar o tempo para tal tarefa, farão uma ação social de alta relevância.

As injunções, ou seja, o que devemos fazer para sermos verdadeiramente "Transpessoais" é trazer ao coletivo valores como bondade, inteligência, altruísmo, empatia e sabermos o que é viver bem e produtivamente do ponto de vista espiritual; única abertura para a resolução dos problemas, incluindo os materiais. Como Einstein disse certa feita, não resolveremos os problemas no nível em que eles aparecem, somente em um nível acima.

2 Considerações Finais

Sendo assim, nossa visão de mundo precisa passar por uma transformação. Com a perspectiva transpessoal, podemos pensar no futuro como algo genuinamente novo e não somente como uma solução que reatualiza o passado. Essa talvez seja uma lição destes quarenta anos da psicologia tranpessoal no nosso país.

Um grande desafio atual é que o tempo hoje é limitado por gravações. Tudo é gravado e reproduzido *ad nauseam.* De alguma forma acreditamos que isso é conhecimento. Tornamo-nos crentes daquilo é midiatizado, das imagens que nos são apresentadas. Por outro lado, é verdade que a perspectiva transpessoal enseja caminhos que podem e devem ser explorados: novas formas de lidar com as pessoas, as instituições, o trabalho e o meio ambiente. Podemos encontrar variadas formas de trabalhar hoje, criar e oferecer contextos de mudanças. Algumas pessoas já fazem isso, ou seja, sinal de que é possível. No cerne deste trabalho estará a pessoa consigo mesma, buscando galgar seus caminhos internos.

Referências

Bertolucci, E. (1986). *A psicologia Transpessoal*. São Paulo: Agoras.

Erikson, E. H. (1974). *Dimensions of a New Identity* (Col. Jefferson Lectures in the Humanities). New York: W. W. Norton & Company.

Grof, S. (1987). *Além do Cérebro: Nascimento, Morte e Transcendência em Psicoterapia*. São Paulo: McGraw-Hill Brasil.

Piaget, J. (1971). *A Epistemologia Genética* (N. C. Caixeira. Trad.). Petrópolis: Vozes,

Swami, R. (1976). *Yoga and Psychotherapy*. The Evolution of Consciousness. Pennsylvania: Himalayan Institute Press.

Wilber, K. (1986). *Transformações da consciência*. São Paulo: Cultrix.

4 PSICOLOGIA E ESPIRITUALIDADE: TRILHAS ENTRE O ENCANTAMENTO E A ÉTICA

Ingrid Raissa dos Anjos Rocha
Geórgia Sibele Nogueira da Silva

> Falou mais: Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (Manoel de Barros)

1 Introdução

Este escrito nasce do encantamento epistemológico e existencial das autoras com o tema. Todavia, o encanto que aqui referenciamos não tem relação com a mística, a magia, tampouco a religiosidade, mas diz, sobretudo, do encontro com um fazer científico que não esteja fundamentado em um modelo de racionalidade, edificado exclusivamente na fantasia asséptica da ciência moderna positivista, a qual, segundo Geraldi (2003), de certo modo, retira-nos o encantamento e do encantamento ao nos subtrair o mistério. É, então, pois, a estes que queremos retornar e do qual partimos. De fato, Ilya Prigogine (1917-2003) já sinalizara que se faz imprescindível, necessária e por quê não urgente, a reconciliação da ciência e do encanto. Alerta que não se encontra alicerçado na obscuridade ou em sistemas teóricos míticos e/ou místicos (Carvalho, 2012), mas a uma perspectiva que se propõe teórico-científica e capaz de promover a interlocução entre ciências, tradições e culturas.

Neste sentido, apresentamos este ensaio a partir de um recorte da dissertação de mestrado intitulada *O lugar da espiritualidade/religiosidade na prática de psicólogos que atuem no contexto de Cuidados Paliativos na proximidade da morte,* vinculada ao Programa de Pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No âmbito deste, objetivamos trazer para o debate o estado da arte realizado sobre a Psicologia e sua relação com a Espiritualidade e a Religiosidade tendo em vista um diálogo inspirado na Hermenêutica Gadameriana (Gadamer, 2002). Para a compreensão dos discursos apresentados pelos diversos teóricos, fundamenta-se na interpretação, no diálogo com as ideias emergentes, destacando pontos de convergência entre os autores e, também, de divergências, em um movimento dialético de confronto a permitir a síntese de novos conhecimentos. Sob essa ótica, a hermenêutica procura não só atingir o sentido do texto, como também se utiliza da dialética, enfatizando as contradições, a ruptura de sentido por crer na possibilidade da crítica social do tempo presente (Minayo, 2010).

É fato que a espiritualidade, religião e religiosidade são categorias crescentemente investigadas, sobremaneira pela literatura científica e, em especial, no campo da saúde, que tem elucidado entusiasmadamente como espiritualidade e religiosidade vêm sendo

compreendidas no processo de saúde e doença, assim como o quanto são potencialmente benéficas a esses processos, sem deixar de reconhecer os possíveis estresses advindos dessa relação. Assim, estimulam-se as pesquisas na área e o diálogo entre ciência religião e espiritualidade.

É progressivamente marcante o posicionamento dos pesquisadores acerca da necessidade e importância no campo da saúde de que as crenças e práticas religiosas e espirituais dos pacientes/clientes/usuários sejam contempladas, tendo em vista o seu lugar não só como mecanismo de enfrentamento em situações adversas, nas situações de adoecimento, por exemplo, mas também enquanto elemento de compreensão do sentido existencial da vida para cada sujeito e de relevantes questões que o compõem, inclusive em sua relação com o mundo (Scorsolini-Comin, 2018).

Dessa maneira, paulatinamente, a espiritualidade ganha espaço na produção científica, sobretudo relacionada às práticas em saúde, de modo a nos convidar a olhar para esse aspecto, sendo, portanto, cada vez mais incabível negligenciá-la e menos incomum, apesar da ainda discrição de sua abordagem em alguns campos. Assim, a psicologia alinhada a essa lógica posiciona-se e a coloca como importante e necessária de ser vista, abordada e cuidada (Berni, 2016a; Zangari & Machado, 2018). De acordo com Erthal (2004) entre os objetivos de profissionais de psicologia está o conduzir o homem ao "contato com os diversos modos de consciência, fazendo-o perceber um mundo mais espiritual" (Erthal, 2004, p. 1), em que o "espiritual" a que se refere é algo amplo e desvinculado de verdades religiosas ou formulações teológicas, mas relacionado como todas as manifestações de vida.

Todavia, abordar a espiritualidade nas práticas profissionais - assim como a religiosidade que, às vezes, está contida na experiência espiritual dos sujeitos – representa um desafio, que engloba questões éticas, tendo em vista a preocupação de que a abordagem não tenha conotação religiosa, nem que direcione o cliente/paciente/usuário a sistemas de crenças que não são os dele. Este é um campo de delicadezas, pelo qual trilharemos nosso percurso e que reafirma a relação da psicologia com a espiritualidade, mas ressalta a imperiosa necessidade de que esta relação se fundamente na atenção aos aspectos éticos que podem circundá-la.

2 Espiritualidade, religião e religiosidade: das distâncias às aproximações

Historicamente, religião, religiosidade e espiritualidade são conceitos que estiveram por muito tempo em um campo de substancial aproximação (Moreira-Almeida & Stroppa, 2008) e, portanto, é válido entender o que se quer dizer quando se mencionam estes termos. Trata-se de uma preocupação primordial dos estudos na área, uma vez que há, inclusive, quem compreenda que se tratam de experiências inseparáveis (Gomes, Farina, & Dal Forno, 2014), apesar de usualmente distintas no campo conceitual. Não obstante, quando tratadas como diferentes, interseccionam-se em alguns pontos.

A indistinção no senso comum e a confusão usual entre as terminologias, que ocorre inclusive em algumas pesquisas, provavelmente decorre de que o uso do termo *espiritualidade* como diferente de *religião* parece ter ocorrido apenas em torno das décadas de 60 e 70 (H. Koenig, 2012), sendo a distinção entre os conceito de espiritualidade e religião historicamente recente e, portanto, ainda em construção (Calvani, 2014). A indiferenciação conceitual representa a necessidade de desenvolvimento de estudos, devendo este discernimento ser uma preocupação dos que pesquisam na área, haja vista que a utilização destes termos inapropriadamente e sem consistência pode ocasionar problemas a este campo de pesquisa, quanto à validade e coerência de suas produções (Borges, Santos, & Pinheiro, 2015). Assim, para se falar de espiritualidade é imprescindível diferenciá-los e os compreender.

Na história da humanidade, de acordo com Costa Catré et al. (2016), há dois grandes marcos vinculados à espiritualidade e à religiosidade do ser humano. O mais remoto entre eles dá-se no período pré-histórico, quando ao erguer-se em duas pernas, assumindo a postura ereta, o ser humano passa a se relacionar significativamente com o mundo, favorecendo questionamentos e tornando-o potencialmente capaz de transcender situações concretas. Assim, impulsionado pelo indagar partiu à descoberta, colocou a seu serviço o que o cercava, começou a fabricar objetos e ferramentas e ao fazê-lo inaugura um mundo mais humano, sendo a humanidade agora parte de sua identidade (Arendt, 1995). Destarte, o desenvolvimento da espécie humana ter produzido um universo de valores mítico-religiosos, expressos nas crenças e mitologias que encontramos em torno, inclusive, das ferramentas que passam a se desenvolver a partir deste marco histórico (Eliade, 1987).

A antiguidade marca o surgimento de uma nova matriz civilizacional (800-200 a.C.) em que o homem transita do *mythos,* marcante no período anterior e vinculado ao pensamento simbólico-mitológico-mágico, para o logos, identificado com a razão e o pensamento empírico-técnico-racional (Costa Catré et al., 2016; Neves, 2011), numa espécie de viragem do cosmológico para o antropológico, em que o conhecimento do que seja da ordem do transcendente passa a ser apreendido também mediante a razão, por meio do pensamento filosófico ou das tradições.

A Idade Média é, por sua vez, marcada pelo esforço em unir esses dois aspectos a partir de uma perspectiva sobremaneira religiosa, fundada em um discurso filosófico-teológico cristão, e, consequentemente, influenciador profundo da cultura ocidental e da concepção de espiritualidade até a modernidade. Nesse contexto, a palavra *espiritualidade* começa a ganhar visibilidade associada a uma vida segundo o Espírito de Deus, e, mais tarde, no século XII, passa a relacionar-se a algo imaterial em oposição à matéria ou aos bens da Igreja em dissemelhança aos bens temporais comuns, além de adquirir um sentido filosófico. No entanto, coube ao sentido religioso e eminentemente cristão predominar no Ocidente (Costa Catré et al., 2016).

Contudo, na modernidade instaura-se um movimento diferente a disjuntar a razão e

o mito, marcando a ruptura entre a ciência e a religião (Morin, 1987), operando uma espécie de dessacralização na sociedade moderna. A ciência moderna levou-nos a patamares de conhecimento significativos em diversos campos, desenvolvendo-os, porém, não se estendeu ao que é da ordem da espiritualidade, ao contrário, tendo em vista que esta foi desconsiderada, desqualificada, excluída e desarticulada (Silva & Ferreira, 2016). No entanto, o que é da ordem espiritual parece, ainda que silenciosamente, ter encontrado forma de se manter presente e se perpetuar nos séculos subsequentes.

A partir das últimas décadas do século XX, há uma reaproximação e resgate desses aspectos, embora sem que haja definição consensual dos conceitos *espiritualidade, religiosidade* e *religião* (Damiano et al., 2016). Com efeito, a multiplicidade conceitual é tanta que já se fala em espiritualidades contemporâneas (Forcades, 2005). O conceito de espiritualidade costuma ultrapassar as categorias religiosas com as quais nos acostumamos (Calvani, 2014), sendo uma das definições mais utilizadas no campo da saúde a de Koenig que marca esta distinção, enfatizando a espiritualidade como uma busca pessoal relacionada às questões últimas acerca da vida, de seu significado e da relação com o sagrado e o transcendente, que pode conduzir e originar rituais religiosos. Por sua vez, a *religião* compreende um sistema de crenças, práticas, rituais e símbolos para facilitar a proximidade com o sagrado e o transcendente (Koenig, H. G., McCullough M., 2001), ou como um campo de relação com o divino, com o sagrado e mesmo com o espiritual, apesar de não ser, em essência, o espiritual (Boff, 2001). Trata-se, portanto, de conceitos diferentes, com uma intersecção entre si. Hufford (2010) também diferencia espiritualidade e religiosidade definindo a primeira objetivamente a partir de sua etimologia, como dimensão relacionada ao não material e, usualmente, refere-se ao invisível e intangível; delineando a religião como aspecto institucional da espiritualidade.

Pessini (2018) deslinda a espiritualidade como conceito que diz respeito à busca do ser humano de um sentido e de um significado transcendente da vida, sendo a *religião,* por outro lado, o conjunto de crenças, práticas rituais e linguagem litúrgica que qualifica uma comunidade em busca de dar significado transcendente às situações fundamentais da vida, do nascimento à morte. A espiritualidade, como já destacado, é geralmente definida a partir de um caráter mais amplo quando comparada a religião. Hill e Pargament (2003), renomados pesquisadores desse campo, consideram-na como um processo de busca pelo sagrado, no qual as pessoas aspiram descobrir aquilo que concebem como sacro em suas vidas, o que remete o conceito a um campo de singularidade.

Já Vasconcelos (2006) a classifica como uma experiência de contato com dimensões que transcendem aquilo que seja da ordem da normalidade e do cotidiano na vida humana, cercada de sentidos existenciais potentes, capazes de modificar e reorientar as trajetórias de vida das pessoas. Nessa medida, a espiritualidade se refere à busca do ser humano por um sentido e significado transcendente da vida, relacionando-se ao que se conceberia

enquanto qualidades do espírito humano, como amor, compaixão, tolerância e noções de responsabilidade e harmonia, que estariam voltadas não só para si, como também para o outro. Ao passo que a *religião* consistiria em um conjunto de crenças vinculada às práticas rituais, direito à salvação, realidade sobrenatural e outros, que caracteriza uma comunidade específica em busca de dar significado ao transcendente e às situações fundamentais da vida, fundado em um poder doutrinário e moral (Pessini, 2010).

Embora a espiritualidade consista em uma característica ou aspecto humano parece poder ser cultivada. De modo que, pode haver pessoas de intensa religiosidade e com a espiritualidade pouco desenvolvida, enquanto, existem pessoas de nenhuma religiosidade, como um ateu ou agnóstico, e que expressam uma intensa espiritualidade (Pinto, 2009). Nesse viés, entendemos a espiritualidade na experiência de uma conexão consigo e com um transcender, que até pode ser divino, por exemplo, na vivência religiosa. No entanto, pode significar também abertura para um transcender em direção ao outro. Sendo assim, a espiritualidade não se desenvolve apenas interiormente e implica uma atitude de reverência a tudo que tem vida, tornando, desse modo, o próprio existir sagrado (Pereira, 2018).

No processo de definir espiritualidade, religião e religiosidade é comum, como se pode observar, fazer referência aos conceitos de transcendência e sagrado. Nessa medida, cabe sinalizar como os autores usualmente os concebem. De acordo com Ferreira (2012), a interpretação mais antiga, porém não única, acerca do conceito de transcendência provém da relação humana com a ideia de divindade – em sentido teológico, sendo neste o divino inacessível às coisas terrenas, pois consistiriam em esferas totalmente distintas, manifestando uma relação dialética permanente. Para Vasconcelos (2006), a transcendência é uma dimensão do humano, da realidade concreta e cotidiana da existência, vinculada à possibilidade humana de transcender a si, de superar barreiras e ultrapassar interditos, consistindo em uma ação de ir além dos limites. Neste sentido, a transcendência não antagoniza a imanência, tampouco é monopolizada pelas religiões.

Na abordagem transpessoal, o conceito de transcendência está irremediavelmente relacionado à imanência, sendo, assim, imanência e transcendência fenômenos que se dão a perceber ao ser, em um movimento dialógico que avança em complexidade em direção a uma dimensão translógica, em que a transcendência não está em um campo de antagonismo ao que é "do mundo", mas como convite permanente para olhar de maneira interdependente o aqui-e-agora do mundo vivido (Ferreira, 2012). De modo que se trata a transcendência como possibilidade de "ir além", como campo de inacabamento e abertura, aspectos edificantes da Psicologia Transpessoal que se propõe combativa a dogmatismos e absolutismos, revelando, assim, um projeto de ser humano que é amplo e inacabado.

Já o sagrado é usualmente definido em oposição ao profano. Todavia, esta é uma contradição apenas aparente, posto que a sacralização se efetua a partir da atitude, ou seja, o que torna algo, alguém ou a experiência sagrada é a atitude de reverência, assim, mesmo

o que está na ordem do profano pode tornar-se sagrado (Eliade, 1992). Hill e Pargament (2003) o tomam como aquilo que extrapola o que é cotidiano e ordinário e, por isso, digno de reverência, pode abranger assim muitos conceitos, como Deus, divino e transcendente.

Acerca do transcendente e sagrado, os conceitos supracitados trazem a compreensão de que tanto a religião quanto a espiritualidade interseccionam-se na ideia de transcender a vida ordinária. Isto pode ocorrer através do sagrado, por meio do divino relacionado às religiões e aos seus rituais, à religiosidade, ou quando relacionada a espiritualidade a partir da experiência de conexão consigo e/ou com um transcendente que também pode ser divino, mas que referencia, sobretudo, a abertura para transcender em direção a um outro. Neste aspecto, não se trata de algo que se desenvolve interiormente somente, mas implica uma atitude de reverência ao que tenha vida, que torne o existir sagrado. A espiritualidade, seria, então, uma expressão do sagrado, independente do espaço e do tempo, podendo ser encontrada e vivenciada por cada pessoa a sua maneira e singularidade (Nogueira da Silva, 2019).

Entre os desafios às conceituações, encontra-se também o fato de que, nas últimas décadas, o Ocidente foi cativado pelo vocábulo *espiritualidade* e o adotou amplamente em substituição, por vezes, até mesmo da terminologia religião, a qual no mundo secularizado parecia perder cada vez mais espaço. Ainda que a religião permanecesse como fonte de sentido para muitas pessoas o termo marcou-se de certo modo pela rejeição (Hood, Hill, & Spilka, 2009). Às defi nições de espiritualidade e religião soma-se ainda o constructo religiosidade, que a essas se aproxima, mas das quais também difere. A religiosidade diz respeito ao nível de envolvimento religioso e ao seu reflexo na vida da pessoa, isto é, como influencia o seu cotidiano, os seus hábitos e a sua relação com o mundo (Moreira-Almeida & Stroppa, 2008); Koenig e McCullough (2001) a colocam como crença e prática de uma religião. Enquanto Allport e Ross (1967) diferenciam-na em intrínseca e extrínseca, de acordo com a forma com que as pessoas se relacionam com a religião.

No processo de diferenciar e delinear espiritualidade, religião e religiosidade, Zinnbauer e Pargament (2005) destacam que um fato que poderia ter dificultado a compreensão e apreensão desses conceitos são os movimentos que colocam a *religiosidade* como estática, substantiva, institucional e objetiva, respaldada em "más" crenças, em oposição ao conceito de *espiritualidade* delineada como vivamente dinâmica, funcional, pessoal, subjetiva, baseada na experiência e, sobretudo, "boa".

Costa Catré e colaboradores (2016), ao campo da religião atribuem a instituição, as crenças, a doutrina, os rituais, a tradição, assim como os aspectos sociais e comunitários, a sua exteriorização pública e o código de conduta moral, podendo ainda abranger o sobrenatural, o não-natural, o teísmo, o deísmo, o monoteísmo, o politeísmo caracterizando-se, sobretudo como a procura objetiva do sagrado. Já a religiosidade pode se apresentar como pública, social e institucional, e assumir também uma vertente mais privada e individual, e estar

associada, principalmente, às práticas religiosas, que podem ser tanto fins em si mesmas como servir a outros. Sobre a espiritualidade, arguem que se trata de uma parte da condição humana, e há quem a coloque no âmbito específico da religião. Tratando-se de conceitos diferentes, a espiritualidade seria, então, uma espécie de aspecto vital do ser humano a atravessar os tempos, povos e culturas e não resulta necessariamente de quaisquer práticas religiosas.

A dimensão espiritual, não raro, é trazida como parte integrante do que é humano (Maslow, 2014), como aspecto de nossa subjetividade e elemento inseparável desta, constituindo-nos de forma dinâmica, em oposição ao enrijecimento ou fixação, como dimensão criativa, que abre espaço para as múltiplas expressões de si (Silva, Ferreira, & Silva, 2016). Pargament e Mahoney (2002) a colocam ainda como aquilo que nos faz ser mais pessoas, que nos humaniza e está imbricado com a transcendência, embora não se reduza à ligação com o transcendente *stricto sensu*, pois, diz respeito, por exemplo, à capacidade do humano transcender a partir de questões existenciais, à abertura para os aspectos transcendentes, à ligação ao mundo e à grandiosidade da natureza e a ligação com os outros.

Koenig (2008) afirma que, tradicionalmente, a espiritualidade era usada para descrever a pessoa profundamente religiosa, mas na atualidade se expandiu para incluir a pessoa superficialmente religiosa, o "buscador" de bem-estar e felicidade e mesmo a pessoa completamente secular, estando essa tendência contaminada com questões que avaliam traços positivos de caráter ou saúde mental, o que, na ótica do autor, pode ser por vezes sem sentido ou tautológico. Dessa forma, Koenig sugere uma radicalização do discurso, segundo o qual a espiritualidade deveria ser definida e medida em termos tradicionais, isto é, relacionada à religião, como uma construção única e não contaminada e, se assim não fosse, deveria ser eliminada da pesquisa acadêmica, diferentemente do que defende a maior parte dos pesquisadores na atualidade.

Em que pese a falta de consenso e a polissemia em torno do tema, compreende-se e assume-se, no âmbito deste ensaio, espiritualidade e religião como elementos relacionados, não iguais, mas vinculados, de modo que a espiritualidade pode e deveria estar contida na religião e na religiosidade, o que não ocorre sempre, sendo a vivência da espiritualidade independente da vivência religiosa (Nogueira da Silva, 2019). Portanto, não vemos como oportuna a unificação dos dois conceitos em um, o que não desconsidera a preocupação com o rigor e a validade das investigações neste campo, ressaltadas pelos autores supracitados, mas nos convida e serve principalmente para nos manter atentos às dificuldades e aos cuidados necessários nos trabalhos nesta esfera, para que se continue a produzir estudos coerentes e relevantes, que não excetuem a distinção entre espiritualidade e religião, mas a sustente em suas diferenças e potencialidades.

Apesar dos avanços nas discussões e no exponencial aumento de estudos pertinentes à espiritualidade os quais passam a ter implicações diretas à área da Saúde (Moreira-Almeida,

2010), Berni (2016b) destaca que, de certo modo, os profissionais deste campo parecem pouco sensíveis ou até negligentes à temática, inclusive na seara da psicologia (Fleck, Borges, Bolognesi, & Rocha, 2003). Contudo, enquanto dimensão humana constituinte, fortalecedora e propulsora das buscas de sentido e pelo entendimento último da vida, a se manifestar na experiência dos sujeitos, tanto pessoal quanto coletiva (Berni, 2016b), a espiritualidade deve, pois, ser resgatada no campo da psicologia, tendo em vista que a sua exclusão elimina também a possibilidade de fazer da Psicologia um meio de cuidado e crescimento humano integral e efetivo (Silva & Ferreira, 2016). Convém, por isso, compreender e olhar para os trajetos históricos, aproximações e distanciamentos dos dois constructos: psicologia e espiritualidade.

3 A psicologia e a espiritualidade: da rejeição psicanalítica à centralidade na psicologia transpessoal

A trajetória histórica percorrida pela espiritualidade, da antiguidade à atualidade foi marcada por distintos momentos, inclusive dentro do campo da psicologia, que, em sua busca por se tornar ciência aos moldes da ciência moderna, iluminista e hegemonicamente positivista, rompe, sobretudo no campo acadêmico, com qualquer vínculo com a religião e a espiritualidade, tomando-as como antagônicas ao que é confiável, científico e rigoroso, havendo, assim, um esforço em expugnar aspectos relacionados à espiritualidade, bem como o que se relacionava com os âmbitos religioso, místico ou mítico (Ferreira, 2012).

Como consequência deste processo, de intensa dicotomia entre ciência e religião, durante muito tempo foram escassos os estudos sobre espiritualidade, religião e religiosidade nas diferentes áreas do conhecimento e em especial na psicologia (Cavalheiro & Falcke, 2014). Nas últimas décadas, entretanto, observa-se aumento significativo da produção científica sobre o tema (Koenig, 2007). Entretanto, nesse ínterim de poucos estudos, Ferreira (2012) destaca como pioneiros William James (1890, 1902), Lawrence Kohlberg (1992) e James W. Fowler (1992), figuras significativas na diferenciação entre religião e espiritualidade no campo psicológico, buscando melhor estabelecê-las e contribuindo para alguma inclusão do tema neste cenário específico de saber (Ferreira, 2012).

A espiritualidade já é substancialmente vista como uma dimensão constitutiva do ser humano, logo, de seu desenvolvimento e sua totalidade, portanto, é fundamental que todos os seus aspectos caros sejam contemplados (Gomes et al., 2014). Fato que reafirma a relevância de que a psicologia que se propõe olhar para o que é da ordem da humanidade a leve em consideração. Os diferentes campos da psicologia desenvolveram olhares a seu modo para a espiritualidade. Assim, há perspectivas que a contemplam mais fortemente e outras que não a referenciam de forma tão marcante e até a excetuem. Tradicionalmente a Psicanálise, a partir das colocações de seu precursor, Sigmund Freud (1856-1939), assumiu uma trajetória de crítica e distanciamento da religiosidade e de aspectos da espiritualidade

humana (Cavalheiro & Falcke, 2014), tratando o tema como não irrelevante para ciência e para a prática, exceto quando visto como elemento limitante, atribuído à ignorância e como fator de distorção do mundo real (Moreira-Almeida & Stroppa, 2008).

O behaviorismo, primeira grande força do movimento psicológico que se organizou nos Estados Unidos a partir do início do século XX, de forma geral, também não enfocou nas questões referentes à espiritualidade. Ao contrário, em sua perspectiva metodológica, fundada em Watson, apoiou-se no positivismo e no pragmatismo, atacando a introspecção e demais aspectos humanos decorrentes de uma "vida interior", sendo o comportamento seu objeto de estudo e olhar (Figueredo, 1991). Valle (2005), entretanto, pontua que o cenário predominantemente de recusa às questões da espiritualidade, mais vinculado à psicanálise e ao comportamentalismo, tem se transformado, gradativamente, quando novas aproximações e movimentos dentro da psicologia surgiram.

Destarte, muitos autores contribuíram nesta trajetória, tais como Carl Gustav Jung (1897-1961) ao incorporar ricas contribuições ao desenvolvimento de uma psicologia do sagrado, ou seja, a uma psicologia que incluísse as questões relacionadas à dimensão espiritual das pessoas, a partir de seus estudos acerca de arquétipos e mitos, inconsciente coletivo, sonhos e outros (Ferreira, 2012). O autor salienta, ainda, que quando pensamos aspectos da ordem da espiritualidade não separamos claramente o que seja espiritual ou psicológico, pois o campo em que o fenômeno religioso ou espiritual se dá é próprio da *psique.* Esta, em linhas gerais, corresponde aos aspectos conscientes e inconscientes do ser humano, os quais reúnem elementos referentes à personalidade, aos sentimentos, pensamentos, comportamentos (Jung, 1991). Para Jung, a espiritualidade corresponde a um fator fundamental do desenvolvimento da personalidade (Jung, 2015), trazendo-a como aspecto decisivo da vida e tratando-a como uma necessidade psíquica humana de *religio,* de se religar e conectar com algo maior e inteiro (Pereira, 2018).

Outro autor a ressaltar essa premissa em suas produções é Viktor Frankl (1905-1997), criador da logoterapia, que se insere na Psicologia Existencial, cujo pressuposto é de que nós humanos somos/estamos em nossas vivências nos dirigindo a um ou em busca de um sentido (Frankl, 2010). Em linhas gerais, podemos dizer que sua obra é orientada pelo sentido das situações e da vida para cada sujeito, assinalando a dimensão espiritual como uma das quatro dimensões do ser humano, equivalente à dimensão que denomina noética e corresponde à vivência da liberdade e responsabilidade, a partir da capacidade humana de responder e de se posicionar diante das situações de sua vida e dando-lhes sentido (Coelho Júnior & Mahfoud, 2001; Lima Neto, 2013), sendo a busca de sentido inerente e exclusivamente humana (Frankl, 2003).

A dimensão espiritual, interesse da logoterapia, inclui-se na capacidade do ser humano de ultrapassar a si mesmo para realizar uma tarefa que forneça sentido à sua vida (Carrara, 2016), processo que Frankl (2010) atribui à capacidade humana de autotranscendência,

a qual faz parte de nossa essência e é, justamente, o atributo de não estar fechado ou fadado aos condicionamentos. Trata-se da capacidade de ser para além de si mesmo, numa transcendência de si mesmo, que quando não vivida desmorona a existência (Silveira & Mahfoud, 2008), esvazia-a de sentido.

Outra vertente importante do saber psi é o humanismo, com a qual dialogam várias abordagens da psicologia, sendo fortemente relacionada à Abraham Maslow (1908-1970), um dos percussores da Psicologia Transpessoal (Ferreira & Silva, 2016). O humanismo tem sua história marcada pelo interesse em tópicos que ocupavam pouco espaço nos estudos das abordagens psicológicas anteriores, como o behaviorismo e a psicanálise, dos quais se destacam: valores, autonomia, ser, *self,* criatividade, identidade, crescimento, saúde psicológica, organismo, autorrealização, necessidades básicas de satisfação e outros conceitos relacionados (Ferreira, Silva, & Silva, 2016), em que a espiritualidade, de certo modo, encontra-se contida nestes.

Jorge Ponciano Ribeiro (2015), importante representante brasileiro da perspectiva fenomenológico-existencial, afirma que não há nada mais humano que a vivência religiosa, assim, a psicologia, enquanto campo de investigação da alma e de suas complexas manifestações, não pode relegar o aspecto espiritual. Se assim fizéssemos, estaríamos em descompromisso com a totalidade da existência humana, de onde provém todo e qualquer sentido e significado, ou seja, esta exclusão tornaria a psicologia pobre, parcial e incompetente (Ribeiro, 2015).

Partindo de uma perspectiva de base também existencialista, Giovanetti (2005) julga a espiritualidade como pertencente a todo ser humano, como algo que lhe é próprio, todavia, nem por todos utilizados como princípio norteador. Por sua vez, quando assim é empregada, caracteriza-se por uma procura em captar a profundidade das coisas, em deixar-se afetar pelos valores, como a compaixão, o amor ao próximo, a identificação com os outros, e pelos significados construídos, favorecendo o que chama características do espírito. A dimensão espiritual humana seria, então, o que nos torna capazes de descobrir um sentido para a existência.

Valle (2005), ao se debruçar sobre a questão da espiritualidade sob a ótica da psicologia, define-a *a priori* a partir do que ela não é, e acrescenta que não se trata de uma oposição ao material, ao corpóreo ou ao mundano, nem consiste em um "estado de alma" que se alcança escapando do mundo. Assim, o autor referencia a espiritualidade como algo incorporado no contexto da vida real de cada pessoa e de cada época, sendo condição humana primária, necessidade psicológica constitutiva de todos nós, que se relaciona à busca pessoal de sentido para a própria existência e ação no mundo a ultrapassar os níveis biológico e emocional das suas vivências. Posicionamento que descomplicadamente dialoga com autores transpessoais como Silva et al. (2016), não só por não colocar a espiritualidade em um campo fora da "vida real", "do mundo" (Ferreira, 2012), bem como trazê-la como constituinte do humano,

remetendo-a à busca, já que, entre outras coisas, o que a caracterizaria seria justamente a abertura para as infindáveis construções de si mesmo e do outro, território aberto, vazio e potente, de modo a vincular, assim, inseparavelmente a experiência da espiritualidade à subjetividade.

A Psicologia Transpessoal emerge explicitando a necessidade de ampliação e aprofundamento de estudos já desenvolvidos pelo humanismo, sendo marcada pelo lugar expoente em que coloca a dimensão espiritual da vida humana, incluindo as necessidades humanas de transcendência e os metavalores, voltado para a busca por valores elevados e espirituais a fim de obter uma expressão mais saudável do humano (Maslow, 2014) e lançando seus construtos sobre os saberes vivenciados nas grandes tradições espirituais da humanidade, que em seus próprios paradigmas esforçaram-se para desenvolver conhecimentos a partir dessas experiências vinculadas à dimensão da espiritualidade, elaborando os próprios saberes e mecanismos de busca por este aspecto e conexão. Mecanismos que Grof (2007) chamou "Tecnologias do Sagrado", fato que reforça a espiritualidade como elemento constituinte da pessoa, relacionado à natureza de sua subjetividade (Ferreira, Silva, & Silva, 2016b).

Ferreira, Silva e Silva (2016a) sublinham que, na transpessoalidade, há múltiplos usos do conceito de espiritualidade. Contudo, delineiam-na como possibilidade a ser representada por quatro diferentes acontecimentos: a espiritualidade como um acontecimento não religioso; a espiritualidade como acontecimento de mudança e transformação; o espiritual acontecendo como valores supremos e altruístas; e a espiritualidade como acontecimento integral (Silva, 2015). Por sua vez, Wilber (2009) à semelhança de outros autores citados afirma a dimensão espiritual como constitutiva do humano, ressaltando-a como integrante do que denomina "Grande Cadeia do Ser", que seria justamente uma espécie de junção de todas as dimensões gerais básicas do humano, a qual defende estar presente desde as culturas xamânicas antigas. No entanto, foi praticamente excluída com advento do cientificismo da modernidade (Ferreira, 2012). Neste sentido, enseja uma considerável empreitada recuperá-la e trazê-la para o campo de saber psi.

Apesar de ser possível objeto das diferentes abordagens psicológicas, é inegável o lugar de evidência atribuído à espiritualidade pela Psicologia Transpessoal (Ferreira, Brandão, & Menezes, 2005) que, desde a sua radicação, movimenta-se não só para trazer a espiritualidade para o campo científico, com seu olhar para os diferentes níveis e estados de consciência, como também para incluir em seu arcabouço teórico-prático a Sabedoria Perene ou as Filosofias Perenes (Grof, 1987). Estas dizem respeito à sabedoria universal proveniente das práticas espirituais que podem se relacionar com as grandes tradições espirituais da humanidade (Huxley, 1991), reconhecendo e reafirmando a importância das tradições e de suas tecnologias do sagrado (Grof, 2007).

Assim, a Psicologia Transpessoal, ao tomar a consciência como importante elemento de estudo, resgata a sofisticação das tradições e estabelece similitudes entre algumas práticas transpessoais e as antigas práticas atribuídas aos xamãs (Ferreira et al., 2005), no que diz respeito ao seu olhar integral à multiplicidade do humano, que não é só corpo, nem só mente, aspecto que pode se abranger a atuação do psicólogo também em outras abordagens. Walsh (1993) apresenta a perspectiva do xamã, de certa maneira, como essencialmente psicológica, tendo em vista ser quem facilita os processos de saúde dos sujeitos e tem para tal atenção a dimensão espiritual, fazendo o uso de rituais e se ancorando na confiança de suas práticas; sendo aquele que atende às necessidades espirituais e psicológicas de sua comunidade ou tribo, especializado em práticas de cura (Krippner, 2007). O xamanismo, de acordo com Barbeiro (2017), reside no mais difundido e antigo sistema de tratamento do corpo e da mente que a humanidade já conheceu. O xamã ocupa o lugar de uma figura dominante por ser um intermediário entre o mundo espiritual, a natureza e a comunidade (Matricciani, 2013), tem a capacidade de transitar nos diferentes estados de consciência, detentor e provedor de conhecimento, poder, equilíbrio e saúde (Eliade, 1998).

Entretanto, essas afirmações, acerca das qualidades de xamã e sua possível relação com o fazer da psicologia, precisam ser feitas de maneira cuidadosa, haja vista que o xamanismo se relaciona com crenças e mesmo com práticas religiosas, campo de imprescindível atenção quando se propõe uma atuação em psicologia, para que não se produzam práticas não éticas, não fundamentadas no saber da disciplina e pouco edificantes ao cuidado. A esse respeito Gonçalves Filho (1995, p. x) esclarece e ressalta, a respeito da Psicologia Transpessoal, que "Não é um ramo da Psicologia que lida com misticismos, cristais, florais, tarô e outras práticas. É um desdobramento histórico-científico das três escolas (Behaviorismo, Psicanálise e Humanismo) que a precederam". Desse modo, a prática da Psicologia Transpessoal, como da psicologia como um todo, distancia-se do lugar do xamã ou de qualquer outro que remeta e aspire a um posto religioso edificado no sistema de crenças do terapeuta, em consonância com a orientação ética que veda ao profissional de psicologia "Induzir convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou a qualquer tipo de preconceito, quando do exercício de suas funções profissionais, segundo a artigo 2º, item b do *Código de Ética Profissional do Psicólogo* (2005).

Portanto, temos nesses percursos do fazer em psicologia, um encontro no que se refere a relevância do lugar da religião e da espiritualidade, enquanto dimensões importantes da vida que promovem uma conexão com algo maior, seja com um divino distante ou em nós, consistindo em uma abertura capaz de proporcionar sentido e promover mudanças (Nogueira da Silva, 2018). Diante do encantamento que produz em nós essa necessária assunção da espiritualidade e religiosidade ao cuidado, cabe darmos atenção as implicações éticas desse caminhar.

4 O imperativo ético no fazer psi diante da espiritualidade/religiosidade

O olhar para a espiritualidade do humano não se trata de um empenho exclusivo de uma abordagem, mas atravessa o olhar e fazer da psicologia de um modo geral. Mesmo quando não vista como uma dimensão cara, como é o caso da psicanálise, e de alguns desdobramentos do behaviorismo, tem sido pensada nos processos de cuidado, quando trazida e referenciada pelo sujeito, fato que as diferentes abordagens não parecem divergir.

Nos processos terapêuticos, em geral, mostra-se essencial que haja acolhida, escuta e respeito por parte do profissional, e isto inclui a dimensão espiritual. Assim, é importante que os psicólogos saibam lidar com esses aspectos na prática (Oliveira & Junges, 2012) e que isso possa ser realizado de forma ética, a partir do sistema de crenças do cliente/usuário/paciente (Peres, Simão, & Nasello, 2007) ou como quer que a abordagem chame, mas nunca a partir do referencial de crenças do psicoterapeuta, por não ser ele que está ali em questão. Quando tratada a espiritualidade na prática da psicologia, não raro se faz alusão às preocupações e aos cuidados éticos imprescindíveis à sua abordagem. Todavia o que e em que consistiria uma prática ética diante da espiritualidade? Assim, é oportuno fazermos um pequeno passeio pelo que caracteriza uma prática ética em psicologia.

As discussões sobre ética no Ocidente costumam nos fazer voltar aos gregos e ao mundo clássico, que parecem ser os primeiros a refletir sistematicamente sobre a questão: do pensamento atribuído a Sócrates, que inaugura a filosofia moral; de Platão e sua defesa de que o bem está no mundo que se chamou por alguns “das ideias” e não do sensível, numa separação de mundos que nos leva à metafísica (Bernardi, 2010); e de Aristóteles, que problematiza a razão e a ética, propondo uma ética teleológica e eudaimonística, fundamentada na busca e desejo pela “vida boa”, associando o ético ao virtuoso, que se refere a estar inclinado na direção do bem, intimamente vinculada à felicidade (Aristóteles, 2003), sendo “humanamente bom aquilo que é bom para o ser humano” (Gadamer, 1999).
É certo que cada tempo constrói sua ética, logo, sua concepção transaciona a cada época, fundamentando-se em uma perspectiva teocêntrica na Idade Média, isto é, centralizada em Deus, que na ética cristã é tido como fonte de todo o bem, em que elementos do idealismo platônico parecem retomar no pensamento filosófico de Santo Agostinho. Da passagem do Renascimento à Modernidade retoma-se o ideário antropocêntrico, que não implica no desaparecimento de Deus, mas diz respeito a uma perspectiva em que se restaura e fortalece a centralidade do homem como medida e partida para a construção de instrumentos, conhecimento e, por extensão, também da ética (Vázquez, 2003).

Segundo Hermann (2001), nos séculos XVII e XVIII são empreendidos esforços na busca de uma ética que fosse universal e, assim, servisse a toda humanidade, sendo a razão a base adequada rumo às ações orientadas ao bem. Sendo o século XVIII o que sobremaneira fragmenta a ética definida em relação a Deus – da ética de Sócrates à Kant (1724-1804)

tomou-se novamente o homem como soberano, guiado por sua consciência e formação moral e, portanto, capaz de construir um mundo justo, igualitário e democrático, respeitando os Direitos Humanos e as liberdades individuais. O empenho e o ideário de justiça, democracia e igualdade é belo e necessário, todavia, parece ainda pouco inclusivo à diferença, ao que foge à norma, ao que é não-hegemônico e se expressa à parte do que tomamos como conhecido e desejado, isso se dá também no campo das religiões e espiritualidades – logo, aos fechamentos e às restrições da existência é preciso estarmos atentos. Ademais, não se considera aqui moral e ética como sinônimos.

Diante do cenário da Modernidade, em que a teoria passa a exercer domínio ao âmbito prático, Hans-George Gadamer (1900-2002) resgata alguns ensinamentos dos gregos, haja vista que a cada passo dado pela ciência em direção a busca de conceitos, mais ela parecia se distanciar de sua origem - a palavra -, conduzindo a razão à perda de seu vínculo com o diálogo, perdendo, desse modo, o próprio fundamento ético. Assim, para propor sua hermenêutica filosófica, resgata a ideia original de filosofia prática atribuída à Aristóteles e o sentido original do conceito de *práxis* – saber que estabelece diálogo entre pensamento e ação, e objetiva um modo de ser mais pleno – saber prático que se denominou ética. Para Gadamer, a hermenêutica filosófica como filosofia prática não se deve apenas à concepção aristotélica, tendo a ética filosófica justamente sua origem na resposta platônico-aristotélica à pergunta socrática cujo pressuposto desafiador era a ideia de que ninguém sabia o que era o bem. Logo, é nesse anseio para conhecer o bem que colocamos à prova as nossas pretensões de verdade, sendo estas, muitas vezes, desmascaradas durante o diálogo (Cruz, 2016). Portanto, traz-se aqui uma ética e a busca do bem que não sejam preconcebidas, mas fundamentadas no diálogo.

A hermenêutica, enquanto filosofia, não é qualquer disputa de métodos com outras ciências ou teorias, e sim um esforço de se mostrar não só como ciência e método à compreensão, como também, principalmente, de fazer-se ver como caminho que pode ir da palavra ao conceito a fim de alcançar o outro se precisa chegar do conceito à palavra (Ayres, 2005). Portanto, almeja-se resgatar o sentido original da linguagem e o vínculo desta com a experiência humana do mundo e da vida – estando toda busca por conhecimento e compreensão, base da natureza humana, também como nosso modo de ser, por conseguinte, experiência ontológica da linguagem.

A ética, segundo Cruz (2016), consiste no fundamento ontológico da compreensão em Gadamer, posto que surge da autêntica abertura ao outro, assinalando que compreender é ontologicamente ético. Ademais, ao fazer da hermenêutica filosófica uma filosofia prática, o referido autor traça um caminho para recuperar a ética como um fundamento da ciência, do saber científico moderno, em uma procura que reconhece o legado socrático e ressalta a primazia da pergunta, que é a autêntica abertura que estabelece o diálogo – o qual se estabelece da necessidade humana de se envolver com outros, com sua história, seu cotidiano e sua tradição.

A ética da qual aqui partimos, e que queremos reafirmar, fundamenta-se na hermenêutica filosófica de Gadamer e se estrutura de certo modo a partir da linguagem, da abertura e do diálogo, embasada na noção de humano prudente, aquele que delibera bem, que enxerga as particularidades da realidade à luz do correto e sabe decidir acerca do mais justo para o bem comum, como em resgate aos ensinamentos gregos da natureza humana, como ser que sabe que pode e deve escolher e, a partir disto, faz justiça a sua natureza, exercendo sua autonomia e responsabilidade (Gadamer, 1983 como citado em Cruz, 2016). Não é quem é hábil apenas no controle das técnicas ou quem se considera sábio, mas sim quem está aberto, é consciente da imprevisibilidade e quem reconhece o outro e aceita dialogar, expondo-se, então, ao risco de revisar o próprio modo de pensar e agir.

De que maneira isso reverbera no olhar para espiritualidade na prática da psicologia? É preciso ter atenção à deontologia que regulamenta a prática dos psicólogos, entretanto, é também necessário que nossas ações sejam deliberadamente fundamentadas no bem, sendo o bem o que está vinculado à ética e não à moralidade; sendo o bem aquilo que se radica na presença, na abertura e no diálogo, assim como na busca de favorecer a autonomia dos sujeitos, respeitando a vida humana, em sua beneficiência e não-maleficiência. Desta forma, nas mais diversas demandas, cabe à psicologia a escuta e o acolhimento, permitindo-se estar para o outro, procurando habitar sem ocupar. Na prática, em relação às questões em torno da espiritualidade diz respeito a não partir de seus sistemas de crenças, de seus possíveis olhares de moralidade ou mesmo de julgamento da experiência do outro, o que não diz respeito a desconsiderá-los ou negá-los. É preciso estar atento a eles, aos próprios preconceitos (no sentido gadameriano de conceitos anteriores), sendo esta uma condição imprescindível de abertura para o diálogo, a fim de favorecer e escutar o que o outro diz de si, do que seja fundamental para si.

Outrossim, o *Código de Ética Profissional do Psicólogo* (2005), em sua redação exorta a importância da reflexão ao fazer ético na psicologia, em que o exercício reflexivo representa um valoroso caminho na preparação para a lida com os dilemas éticos da profissão, à semelhança da hermenêutica, que não é um campo de certezas nem de respostas fechadas, e sim de perguntas e aberturas à reflexão. Por conseguinte, o profissional ético parece aproximar-se do homem experimentado, na versão gadameriana – que é aquele que sabe, que por mais que tenha realizado numerosas experiências em sua vida não sabe tudo, e somente estando aberto a novas experiências terá a chance de compreender mais. De modo que, quanto mais aberto estiver às experiências novas e ao outro, maiores serão também as suas possibilidades de se aprimorar como ser humano (Gadamer, 1999), e, neste caso, consequentemente, ainda como profissional.

5 Entre trilhas: considerações finais

O conhecimento científico e prático da importância da dimensão espiritual, seja ela positiva ou negativa, pode favorecer desfechos clínicos e facilitar os atendimentos (Lucchetti, Granero, Bassi, Latorraca, & Aparecida, 2010). Portanto, é inadiável que as práticas em psicologia voltem também o seu olhar a essa dimensão, construindo, assim, uma atenção cada vez mais integral e humanizada (Scorsolini-Comin, 2018). Entretanto, ante as discussões e a importância de pensar práticas que não sejam distorcidas ao se incluir a espiritualidade, o Conselho Federal de Psicologia através de notas, cartas e moções chama atenção dos profissionais psicólogos e da sociedade para o princípio pétreo da laicidade, inquestionável e sob o qual se ancora a igualdade de direitos aos diversos segmentos da população, marcada por diversidade religiosa e cultural que não deve ser ferida. Neste sentido, reforça-se que afirmar o Estado laico não implica que o povo deva ser desprovido de espiritualidade e de prática religiosa, mas que essas possam se expressar, tomando-as como importantes nos processos de constituição de subjetividades, orientando, para que não se perca de vista que apesar de toda religião ter uma dimensão psicológica e da Psicologia poder ter uma dimensão espiritual, ela não tem uma dimensão religiosa, conformes estabelecido em *Psicologia, laicidade, espiritualidade, religiões e os saberes tradicionais: referências básicas para a atuação profissional* (2014).

O psicoterapeuta deve se alinhar a esses aspectos, sendo continente às questões e demandas levantadas por seus clientes, tanto as de ordem experiencial como espirituais, de modo que, explorar crenças religiosas e espirituais, possa ser útil no processo psicoterápico, sendo esta não apenas uma necessidade, bem como um dever ético (Peres et al., 2007). Sem perder de vista que, ao adentrar no campo da delicadeza, morada da dimensão da espiritualidade, somos convidados também a exercer a humildade diante do mistério que nos habita e no qual também habitamos.

Referências

Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *J Pers Soc Psycol*, *5*(4), 432-443.

Arendt, H. (1995). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Aristóteles. (2003). *Ética a Nicômaco* (Tradução:). São Paulo: Martin Claret.

Ayres, J. R. C. M. (2005). Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, *10*(3), 549-560.

Barbeiro, L. M. F. (2017). Xamanismo. In P. C. N. Fontão (Ed.), *Saúde e Espiritualidade - Espiritualidade na Formação Profissional em Saúde* (pp. 179-193). São Paulo: Martinari.

Bernardi, C. M. C. N. (2010). *O lugar da ética na formação do psicólogo: cuidado e autopoiese*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Berni, L. E. V. (Ed.) (2016a). *Psicologia, Espiritualidade e Epistemologias Não-hegemônicas* (Vol. 3). São Paulo: Editora.

Berni, L. E. V. (2016b). Os diferentes usos do termo espiritualidade: na busca por uma definição instrumental para a Psicologia. In *Psicologia, Espiritualidade e Epistemologias Não-hegemônicas* (Vol. 3, pp. 47-56). São Paulo: Conselho Regional de Psicologia São Paulo.

Boff, L. (2001). *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante Editora.

Borges, M. S., Santos, M. B. C., & Pinheiro, T. G. (2015). Representações sociais sobre religião e espiritualidade. *Rev. Bras. Enferm.*, *68*(4), 609-616.

Calvani, C. E. B. (2014). Espiritualidades não-religiosas: desafios conceituais. *Horizonte*, *12*(35), 658-687. https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2014v12n35p658

Carrara, P. S. (2016). Espiritualidade e Saúde na Logoterapia de Victor Frankl. *Interações - Cultura e Comunidade*, *11*(20), 66-84.

Carvalho, R. F. (2012). *Temporalidade e historicidade em Ilya Prigogine*. Goiania: Editota UFG.

Cavalheiro, C. M. F., & Falcke, D. (2014). Espiritualidade na formação acadêmica em psicologia no Rio Grande do Sul. *Estudos de Psicologia Campinas*, *31*(1), 35-44.

Código de Ética Profissional do Psicólogo. (2005). Brasília: Editora.

Coelho Júnior, A. G., & Mahfoud, M. (2001). As dimensões espiritual e religiosa da experiência humana: distinções interrelaçõesx na obra de Viktor Frankl. *Psicologia USP*, *12*(2), 95-103.

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. (2014). *Psicologia, laicidade, espiritualidade, religiões e os saberes tradicionais: referências básicas para a atuação profissional*. São Paulo: CRP SP.

Costa Catré, M. N., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Catré, A., & Catré, M. C. (2016). Espiritualidade: Contributos para uma clarificação do conceito. *Análise Psicológica*, *34*(1), 31–46. https://doi.org/10.14417/ap.877

Cruz, N. O. (2016). *A ética como fundamento ontológico da compreensão em Gadamer*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul Centro.

Damiano, R. F. ., Costa, L. A., Viana, M. T. S. A., Moreira-Almeida, A., Lucchetti, A. L. G., & Lucchetti, G. (2016). Brazilian scientific articles on "Spirituality, Religion and Health." *Archives of Clinical Psychiatry*, *43*(1), 11-16. https://doi.org/10.1590/0101-60830000000073

Eliade, M. (1987). *História das ideias e das crenças religiosas* (Tomo I, Vol. I). Rio de Janeiro: Zahar.

Eliade, M. (1992). *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes.

Eliade, M. (1998). *O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. São Paulo: Martins Fontes.

Erthal, T. C. S. (2004). A Luz da Sabedoria na Psicoterapia. In V. A. Angerami-Camon (Ed.), *Espiritualidade e Prática Clínica* (pp. 1–37). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Ferreira, A. L., Silva, S. C. R., & Silva, S. C. R. (2016). *Psicologia Transpessoal: histórias, conquistas e desafios*. Recife: Editora UFPE.

Ferreira, A. L. (2012). Matrizes conceituais: transcendência, espiritualidade e tradições de Sabedoria do Oriente. In M. A. Tavares, M. F. A. Azevedo, & C. R. F., Bezerra (Ed.), *Tratado de Psicologia Transpessoal antigos ou novos saberes em Psicologia?* (1s ed., pp. 13-66). Natal: Edufrn.

Ferreira, A. L, Brandão, E. C., & Menezes, S. (2005). *Caminhos de Transformação* (1a ed.). Recife: Comunigraf.

Ferreira, A. L., & Silva, S. C. R. (2016). A espiritualidade como acontecimento transpessoal. In *Psicologia, Espiritualidade e Epistemologias Não-hegemônicas* (Vol. 3, pp. 81-88). São Paulo: Conselho Regional de Psicologia São Paulo.

Ferreira, A. L., Silva, S. C. R., & Silva, S. C. R. (2016a). A Espiritualidade na Perspectiva Transpessoal: uma noção de múltiplos usos e diferentes conceitos. In *Psicologia Transpessoal: histórias, conquistas e desafios*. Recife: Editora UFPE.

Ferreira, A. L., Silva, S. C. R., & Silva, S. C. R. (2016b). A espiritualidade na perspectiva transpessoal. In A. L. Ferreira, S. C. R. Silva, & S. C. R. Silva (Eds.), *Psicologia Transpessoal: histórias, conquistas e desafios*. Recife: UFPE.

Figueredo, L. C. (1991). *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes.

Fleck, M. P. A., Borges, Z. N., Bolognesi, G., & Rocha, N. (2003). Desenvolvimento do WHOQOL, módulo espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. *Revista de Saúde Pública, 37*(4), 446-455.

Forcades, T. (2005). Hacia una espiritualidad postrligiosa? *Iglesia Viva - Revista de Pensiamento Cristiano, 222*, 41-52.

Frankl, V. (2003). *Sede de sentido* (3ª ed.). São Paulo: Quadrante.

Frankl, V. (2010). *O homem em busca de sentido*. Petrópolis: Vozes.

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes.

Gadamer, H.-G. (2002). *Verdade e Método II: complementos e índice*. Petrópolis: Vozes.

Geraldi, J. W. (2003). Depois do "show", como encontrar encantamento? *Cad. Est. Ling., 44*, 251-261.

Giovanetti, J. P. (2005). Psicologia existencial e espiritualidade. In M. M. Amatuzzi (Ed.), *Psicologia e Espiritualidade* (pp. 129-146). São Paulo: Paulus.

Gomes, N. S., Farina, M., & Dal Forno, C. (2014). Espiritualidade, Religiosidade e Religião: Reflexões de Conceitos em Artigos Psicológicos. *Revista de Psicologia Da IMED, 6*(2), 107-112.

Gonçalves Filho, M. M. (1995). Psicologia Transpessoal. *Revista Insight, V*(56).

Grof, S. (1987). *Além do cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia*. M. M. Assumpção Filho (Ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Grof, S. (2007). *Psicologia do Futuro: lições da investigação moderna sobre a consciência* (1a ed.). Niterói, RJ: Heresis.

Hermann, N. (2001). *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hill, P. C., & Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications fro physical and mental health research. *Am Psychol, 58*(1), 64-74.

Hood, R., Hill, P., & Spilka, B. (2009). *The Psychology of religion, an empirical approach* (4a ed.). New York.

Huxley, A. (1991). *A filosofia perene*. São Paulo: Cultrix.

Jung, C. G. (1991). *A natureza da psique*. Petrópolis: Vozes.

Jung, C. G. (2015). *Espiritualidade e Transcendência*. Petrópolis: Vozes.

Koenig, H. G., & McCullough M. L. D. B. (2001). *Handbook of religion and health: A century of research reviewed*. New York: Oxford University Press.

Koenig, H. (2007). Religião, espiritualidade e psiquiatria: uma nova era na atenção à saúde mental. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *34*(Supl. 1).

Koenig, H. (2012). *Medicina, religião e saúde: o encontro da ciência e da espiritualidade*. Porto Alegre: L&PM.

Koenig, H. G. (2008). Concerns about measuring "spirituality" in research. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *196*, 349-355.

Krippner, S. (2007). Os primeiros curadores da humanidade: abordagens psicológicas e psiquiátricas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *34*(supl 1)), 17-24.

Lima Neto, V. B. (2013). A espiritualidade em logoterapia e análise existencial: o espírito em uma perspectiva fenomenológica e existencial. *Revista da Abordagem Gestáltica*, *19*(2), 220–229. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Lucchetti, G., Granero, A. L., Bassi, R. M., Latorraca, R., & Aparecida, S. (2010). Espiritualidade na prática clínica : o que o clínico deve saber ?*. *Revista Brasileira de Clinica Medica*, *8*(2), 154-158.

Maslow, A. H. (2014). *El Hombre Autorrealizado* (20a ed.). Barcelona: Kairós.

Matricciani, F. C. de C. (2013). *Xamanismo Universal: o voo da Águia*. Osasco.

Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Moreira-Almeida, A. (2010). The growing impact of publications in spirituality and health and the role of Revista de Psiquiatria Clínica. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, *37*(2), 41–42. https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000200001

Moreira-Almeida, A., & Stroppa, A. (2008). Religiosidade e Saúde. In M. I. Salgado & G. Freire (Eds.), *Saúde e Espiritualidade: uma nova visão da medicina* (pp. 427–443). Belo Horizonte: Inede.

Morin, E. (1987). O pensamento duplo. In *O Método III: o conhecimento do conhecimento I* (pp. 168-194). Lisboa: Europa-América.

Neves, C. A. (2011). Conceito ampliado de Saúde. In P. Bloise (Ed.), *Saúde integral: a medicina do corpo, da mente e o papel da espiritualidade* (pp. 16-23). São Paulo: Editora Senac.

Nogueira da Silva, G. S. (2018). *Anotações em sala de aula*. Natal.

Nogueira da Silva, G. S. (2019). *Anotações em sala de aula*. Natal.

Oliveira, M. R., & Junges, J. R. (2012). Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: a visão

de psicólogos. *Estudos de Psicologia*, *17*(3), 469-476.

Pargament, K. I., & Mahoney, A. (2002). Spirituality: The discovery and conserving of the sacred. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 649–659). New York: Oxford University Press.

Pereira, B. M. (2018). *Religiosidade e Espiritualidade no câncer infantil: recursos para um cuidado humanizado?* Natal: Editora da UFRN.

Peres, J. F. P., Simão, M. J. P., & Nasello, A. G. (2007). Espiritualidade, religiosidade e psicoterapia. *Revista de Psiquiatria Clinica*, *34*(Supl. 1), 136-145. https://doi.org/10.1590/S0101-60832007000700017

Pessini, L. (2010). *Espiritualidade e Arte de Cuidar: o sentido da fé para a saúde*. São Paulo: Paulinas/Centro Universitário São Camilo.

Pessini, L. (2018). Espiritualidade, finitude humana, medicina e cuidados paliativos. In K. O. Fukumitsu (Ed.), *Vida, morte e luto: atualidades brasileiras* (pp. 49-61). São Paulo: Summus.

Pinto, Ê. B. (2009). Espiritualidade e Religiosidade: Articulações. *Revista de Estudos da Religião*, 66-83.

Ribeiro, J. P. (2015). Religião e Psicologia. In A. F. Holanda (Ed.), *Psicologia, religiosidade e fenomenologia* (pp. 11-36). Campinas: Editora Alínea.

Scorsolini-Comin, F. (2018). A religiosidade/espiritualidade no campo da saúde. *Revista Ciências Em Saúde*, *8*(2), 1-2.

Silva, S. C. R. (2015). *A Espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação*. Recife: Editora da UFPE.

Silva, S. C. R., & Ferreira, A. L. (2016). O eclipse da espiritualidade na formação d@ psicólog@. In *Psicologia, Espiritualidade e Epistemologias Não-hegemônicas* (Vol. 3, pp. 95–102). São Paulo: CRP SP.

Silva, S. C. R., Ferreira, A. L., & Silva, S. C. R. (2016). A experiência da espiritualidade como natureza da subjetividade. In *Psicologia, Espiritualidade e Epistemologias Não-hegemônicas* (Vol. 3, 1a ed., pp. 63-67). São Paulo: CRP SP.

Silveira, D. R., & Mahfoud, M. (2008). Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *25*(4), 567-576. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400011

Valle, J. E. R. (2005). Religião e espiritualidade: um olhar psicológico. In *Psicologia e Espiritualidade* (pp. 83-107). São Paulo: Ed. Paulus.

Vasconcelos, E. M. (2006). A espiritualidade no cuidado e na educação em saúde. In E. M. Vasconcelos (Ed.), *A espiritualidade no trabalho em saúde* (1ª ed., pp. 13-153). São

Paulo: Hucitec.

Vázquez, A. S. (2003). *Ética* (24 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Walsh, R. (1993). *O espírito do xamanismo, uma visão contemporânea desta tradição milenar*. São Paulo: Saraiva Editora.

Wilber, K. (2009). *Psicologia Integral - consciência, espírito, psicologia, terapia*. (11a ed.). São Paulo: Cultrix.

Zangari, W., & Machado, F. R. (Eds.). (2018). *Psicologia & Religião: Histórico, Subjetividade, Saúde Mental, Manejo, Ética Profissional e Direitos Humanos*. São Paulo.

Zinnbauer, B. J., & Pargament, K. I. (2005). Religiousness and Spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *The Handbook of th Psychology of Religion and Spirituality* (pp. 21-42). New York: The Guilford Press.

EVIDÊNCIAS DO EFEITO TERAPÊUTICO DA AYAHUASCA

Fernanda Palhano-Fontes
Bruno Lobão-Soares
Nicole Leite Galvão-Coelho
Dráulio Barros de Araújo

1 Introdução

Ayahuasca é uma palavra da língua quechua traduzida como *aya* = espírito e *waska* = videira ("a videira dos espíritos"). A ayahuasca consiste no preparo com características psicodélicas produzida a partir da combinação de duas plantas, e tem sido usada tradicionalmente pelos povos indígenas da Bacia Amazônica há, pelo menos, algumas centenas de anos. No final do século XIX, com a chegada dos seringueiros à Amazônia, o uso indígena da *ayahuasca* foi incorporado ao catolicismo, espiritualismo, religiões afro-brasileiras e esoterismo. Embora o uso tenha permanecido geograficamente isolado por muito tempo, o surgimento da doutrina do Santo Daime na cidade de Rio Branco, no Acre, na década de 30 o impulsionou nos centros urbanos e ao redor do mundo (Labate & Jungaberle 2011).

Hoje, diferentes tradições sincréticas têm a *ayahuasca* como sacramento, e as três que congregam a maioria dos afiliados são a igreja do Santo Daime, fundada em 1930; a Barquinha, fundada em 1945; e a União do Vegetal (UDV), fundada em 1961 (Labate & MacRae 2016). Em 1987, o governo brasileiro autorizou o uso ritualístico da *ayahuasca* e, nos últimos anos, estudos clínicos e científicos têm sido realizados, abrindo possibilidades de usá-la como ferramenta terapêutica para várias patologias humanas. Neste capítulo apresentaremos um pouco da história, bases científicas e perspectivas do uso da *ayahuasca* em ambiente clínico e científico.

2. A Farmacologia da *Ayahuasca*

Ayahuasca refere-se a uma bebida com propriedades psicodélicas feita a partir da *Banisteriopsis caapi,* um cipó da família *malpighiaceae*, popularmente conhecido como mariri. Essa planta possui uma infinidade de nomes, incluindo natema, yajé, yagé, nepe e kaji (Luna 2011). O preparo mais frequente para a produção da *ayahuasca* mistura a casca da B. caapi a folhas de outra planta, a *Psychotria viridis,* frequentemente chamada de chacrona. Há relatos também do uso da *Diplopterys cabrerana*, também conhecida como chaliponga (Rivier & Lindgren, 1972). A P. *viridis* é rica na triptamina psicodélica N, N-dimetiltriptamina (N,

N-DMT) e a B. caapi em alcaloides da β-carbolina, como harmina e tetrahidroharmina (THH), e em concentrações mais baixas, a harmalina (Callaway et al. 1994; 1999; Laurent Rivier & Lindgren, 1972). Cada uma dessas substâncias é individualmente psicoativa e sua interação resulta na farmacodinâmica e fenomenologia únicas da *ayahuasca* (McKenna, Callaway, & Grob 1998; Riba et al. 2003; Shanon 2002).

Harmina, harmalina e THH são inibidores reversíveis da monoamina oxidase do tipo A (iMAO-A) e funcionam aumentando a viabilidade de diferentes neurotransmissores do tipo monoamina (como serotonina e dopamina), hormônios (como noradrenalina e norepinefrina) e outras triptaminas (como psilocibina e N,N-DMT) (Buckholtz & Boggan, 1977). A harmina também é um antagonista do receptor de N-metil-D-aspartato (NMDA), enquanto a THH atua como um inibidor seletivo da recaptação de serotonina (Buckholtz & Boggan, 1977).

2.1 Efeitos das β-carbolinas em humanos

Alguns estudos iniciais empreendidos em pequenos animais sugeriram que a harmina afetaria principalmente o sistema motor, com uma onda excitatória inicial caracterizada por tremores e oscilações corporais, seguida por paresia (perda parcial de movimento voluntário). Nos anos 30, o médico alemão L. Halpern realizou uma série de autoexperimentações com harmina oral e subcutânea, e, de fato, doses orais de 40 mg induziram uma primeira fase de excitação seguida de uma sensação de dormência corporal (Sanchez-Ramos 1991). A harmina também foi testada em condições psiquiátricas. Um estudo feito em 1957 examinou os efeitos da harmina em trinta e dois pacientes psiquiátricos: vinte e sete com esquizofrenia e cinco com depressão ou "psiconeurose" (Pennes & Hoch, 1957). Esses pacientes experimentaram sonolência leve em baixa dosagem, evoluindo para um estado confusional e sono em doses mais altas. Os efeitos atingiram o pico nas horas iniciais e diminuiram gradualmente após 4 a 8 horas (Pennes & Hoch, 1957).

Embora alguns estudos relatem a presença de "alucinações" durante os efeitos agudos da harmina ou harmalina, é questionável até que ponto essas substâncias produzem uma experiência psicodélica completa (Ott, 1999). A presença de alucinações parece ser particularmente determinada pela dose e via de administração. Pennes e Hoch identificaram experiências visuais semelhantes aos sonhos com os olhos fechados em alguns dos pacientes com doses entre 150-200 mg (i.v.) (Pennes & Hoch 1957). Plutarco Naranjo (1959) e Cláudio Naranjo (1967) descreveram a harmina e harmalina como substâncias com propriedades psicodélicas, com doses de 20-30 mg (im) de harmina (Naranjo, 1959) e 1 mg/kg (iv) de harmalina (Naranjo, 1967). Em doses baixas e moderadas, no entanto, as alucinações parecem

improváveis, mesmo após a administração de 0,5 mg/kg (35-45 mg, i.v.) de harmina (Slotkin; Distefano & Au 1970).

2.2 Efeitos da N,N-DMT em humanos

A N,N-DMT é uma triptamina, como a psilocina e psilocibina, isolada pela primeira vez pelo químico brasileiro Oswaldo Gonçalves de Lima (1908-1989) a partir da casca da raiz da jurema preta (Mimosa teniflora), que a chamou de nigerina (de Lima, 1946). Desde então, evidências indicam a ocorrência natural de N,N-DMT em muitas espécies botânicas e no sangue e outros tecidos de ratos, coelhos e seres humanos (Barker, 2018). Trata-se de um psicodélico clássico, possuindo afinidade particularmente alta pelos receptores de serotonina (5-HT), em especial o subtipo 5HT2. Além de exercer efeitos agonistas no glutamato, dopamina, acetilcolina, receptores TAAR (receptores associados a amina traço) e sigma-1 (Carbonaro & Gatch, 2016).

2.3 A fenomenologia da *Ayahuasca*

A fenomenologia da *ayahuasca* é complexa e multidimensional, e não deve ser tratada simplesmente como a combinação linear dos efeitos das β-carbolinas e N,N-DMT. Devem ser levados em consideração a história pregressa do indivíduo, o estado psicofisiológico durante a ingestão (*set*) e aspectos rituais da sessão em que a substância é utilizada (*setting*). Os efeitos da *ayahuasca* começam cerca de 20 minutos após a ingestão, atingem o pico entre 1 e 2 horas e desaparecem gradualmente após 4 horas. Durante esse período, a maior parte das pessoas permanece quieta e imóvel. As descrições dos efeitos incluem imagens visuais de olhos fechados, processos de pensamento complexos, consciência expandida e experiências místicas (Shanon, 2002). Na maioria das vezes, os indivíduos são capazes de se comunicar de forma coerente e permanecem conscientes do lugar em que se encontram, do que estão fazendo e de estarem sob a influência da *ayahuasca,* mantendo, portanto, contato constante com o estado normal de consciência.

Nos estágios iniciais, os efeitos incluem a percepção de alterações na temperatura corporal, dormência, leveza do corpo e bocejos. As náuseas e os vômitos são frequentemente observados e, às vezes, diarreia, todos considerados como parte de um complexo processo de purga (Shanon 2002; Tafur 2017). Os fenômenos visuais também são constantes e ocorrem sobretudo com os olhos fechados, as imagens visualizadas variam desde figuras geométricas coloridas a experiências complexas como as de um sonho. Uma ampla gama de outros efeitos

subjetivos é usualmente descrita, como o aumento da introspecção (a capacidade de observar os próprios pensamentos e emoções), ansiedade e dissociação transitórias (Callaway et al. 1999; Araújo et al. 2012; Shanon 2002; Riba et al. 2003; Palhano-Fontes et al. 2015).

Os efeitos da *ayahuasca* também estão claramente vinculados às experiências místicas. De fato, no uso tradicional indígena, a *ayahuasca* está relacionada ao mundo dos espíritos, ao passo que, nos centros urbanos, o consumo consiste no principal sacramento de algumas práticas religiosas e pode ser uma maneira de significar a natureza mística da experiência. Em experimentos científicos, os efeitos da *ayahuasca* estão relacionados às experiências que podem ser medidas por questionários, como, por exemplo, o questionário de experiências místicas (*Mystical Experience Questionnaire,* MEQ) (MacLean et al. 2012; Palhano-Fontes et al. 2018).

2.4 Potencial risco associado ao uso da *ayahuasca*

A avaliação dos riscos e benefícios potenciais do uso da *ayahuasca* requer considerar uma série de variáveis, inclusive alterações autonômicas e cardiovasculares, letalidade, toxicidade, alterações psicológicas, potencial de dependência e risco para os outros. De forma geral, as evidências científicas atuais levam a um perfil geral de segurança do uso da ayahuasca e de outros psicodélicos, quando feito em ambiente e com intenção apropriados. Milhares de pessoas bebem *ayahuasca* regularmente no Brasil e em outros países. A UDV, conta com mais de dezenove mil afiliados que se reúnem a cada duas semanas, gozando de boa saúde física e psicológica, sem sinais de deterioração psicopatológica, de personalidade ou cognitiva (Grob et al. 1996; Barbosa et al. 2016).

Mesmo em doses maciças, a *ayahuasca* não é letal; é difícil imaginar a dose letal, já que a dose efetiva está próxima do ponto de êmese. Um estudo recente não conseguiu determinar a dose letal de *ayahuasca* em um modelo animal de rato, mas estimou que seja superior a cinquentas vezes a dose geralmente utilizada em contextos rituais (Pic-Taylor et al., 2015). Alguns estudos sobre alterações autonômicas e cardiovasculares em indivíduos saudáveis durante os efeitos da *ayahuasca* sugerem discretos aumentos na frequência cardíaca e aumento moderado na pressão arterial sistólica e diastólica (Callaway et al. 1999). Nesse estudo, foi observado que a pressão arterial sistólica e diastólica aumentou levemente, de 126,3 ± 3,9 mmHg / 82,7 ± 2,9 mmHg a 137,3 ± 3,2 mmHg / 92,0 ± 3,0 mmHg, tendo retornado gradualmente a níveis basais, 3 horas após a ingestão (Callaway et al. 1999). Em um estudo controlado por placebo verificou-se um aumento estatisticamente significativo apenas

para a pressão arterial diastólica, com mudanças marginalmente significativas de pressão sistólica, e que atingiram o valor de pico 75 minutos após a ingestão de ayahuasca liofilizada (Santos et al. 2011). No entanto, a frequência cardíaca é pouco afetada pela ayahuasca, por exemplo, em estudo com pessoas experientes no uso desta a frequência cardíaca aumentou inicialmente de 71,9 ± 2,9 bpm para 79,3 ± 0,3 bpm, 20 minutos pós-injeção, reduziu para 64,5 ± 2,2 bpm após 2 horas, e retornou paulatinamente aos níveis da linha de base após 4 horas (Callaway et al. 1999). Em outro estudo, a frequência cardíaca aumentou levemente, em não mais do que 4-5 bpm aos 60 minutos após a ingestão (Santos et al., 2011).

O diâmetro e a reatividade das pupilas também foram avaliados durante os efeitos agudos da ayahuasca (Callaway et al., 1999; Santos et al., 2011). Em um estudo, o diâmetro da pupila aumentou de 3,7 ± 0,2 mm a um máximo de 4,7 ± 0,2 mm aos 80 minutos após a ingestão. A midríase ainda estava presente 4 horas após a ingestão, e retornou a níveis basais aproximadamente 6 horas após a ingestão (Callaway et al., 1999). As alterações na frequência respiratória e temperatura corporal também são muito sutis. Em um estudo, a temperatura mudou de 37,0 ± 0,1 ºC para 37,3 ± 0,1 ºC 4 horas após a ingestão, e a taxa de respiração aumentou levemente de 18,4 ± 0,7 respirações/min e até no máximo 20 respirações/min (Callaway et al., 1999).

O tremor e o nistagmo transitório também foram observados, presumivelmente devido à presença de β-carbolinas que inibem a MAO, e modulam os níveis de serotonina (Callaway et al. 1999). De fato, sabe-se que a harmalina induz tremores em diferentes modelos animais (Paterson et al. 2009), e o tremor compreende um efeito adverso comum dos antidepressivos inibidores seletivos da recaptação de serotonina (ISRS). Desse modo, certa preocupação tem sido exposta quando do uso combinado de *ayahuasca* e ISRS, sob o risco da ocorrência de síndrome serotoninérgica, condição grave resultante do aumento dos níveis de serotonina circulante (Callaway & Grob, 1998). Essa condição grave se caracteriza por flutuações no nível de consciência, confusão mental, desorientação, náusea, vômito, tremores, aumento da pressão arterial e da frequência cardíaca. Embora a síndrome serotoninérgica ainda não tenha sido relatada no contexto do uso ritual da *ayahuasca,* isso devem ser levado em conta como potencial risco do uso.

Em ambientes controlados e supervisionados, episódios de ansiedade são geralmente transitórios e desaparecem sem mais complicações (de Araujo et al., 2012; Palhano-Fontes et al., 2018; Schenberg et al., 2015; Riba et al., 2003; Shanon 2002). A principal preocupação geral com o uso da *ayahuasca,* no entanto, está relacionada à possibilidade de manifestações psicóticas durante os efeitos agudos, particularmente em indivíduos com tendência à apresentação desses sintomas, como pacientes com quadros de esquizofrenia e transtorno

bipolar (Santos et al., 2016). Embora não tenha sido demonstrada ação psicótica duradoura da *ayahuasca,* dados observacionais sugerem a presença de sintomas psicóticos após o uso por alguns indivíduos (Tófoli, 2011).

A avaliação da presença de sintomas de desrealização e dissociação durante os efeitos agudos da *ayahuasca* em usuários saudáveis foram explorados pela escala de estados dissociativos (CADSS), de sintomas psicóticos pela escala breve de classificação psiquiátrica (BPRS), e de mania pela escala de mania de Young (YMRS). Tanto a CADSS quanto a BPRS apresentaram aumento transitório significativo, retornando aos níveis basais 4 horas após a ingestão. Já a YMRS não apresentou mudança significativa em voluntários saudáveis ou pacientes com depressão unipolar (Araújo et al. 2012; Sanches et al. 2016; Palhano-Fontes et al. 2018; Nunes et al. 2016).

Evidências sugerem que a *ayahuasca* não causa adição. De fato, alguns estudos recentes sugerem ausência de tolerância aguda ou sensibilização na presença de efeitos subjetivos após duas doses consecutivas de *ayahuasca,* com 4 horas de intervalo (Santos, 2012). Além disso, não foi observada tolerância aguda em nenhuma medida além do hormônio do crescimento (GH), que diminuiu após a segunda administração. A *ayahuasca,* ainda, não parece estar associada a complicações psicossociais negativas geralmente presente em drogas de abuso (Fábregas et al., 2010).

O uso frequente da *ayahuasca* em ambientes religiosos não parece estar associado a deterioração psicopatológica, de personalidade ou cognitiva (Grob et al., 1996; Barbosa et al., 2009; Bouso et al., 2012; Barbosa et al., 2018). Por exemplo, um estudo longitudinal acompanhou indivíduos desde a primeira experiência com *ayahuasca* até seis meses após e não encontrou evidência de efeitos negativos na qualidade de vida (Barbosa et al., 2009). Pelo contrário, o estudo sugere benefício para a saúde mental e sintomas psiquiátricos leves (Barbosa et al., 2009).

2.5 A neurofisiologia da *ayahuasca* em humanos

A maior parte do que sabemos sobre a neurofisiologia da ayahuasca em humanos vem do uso de técnicas de neuroimagem funcional não invasivas, como eletroencefalografia (EEG), tomografia computadorizada por emissão de fóton único (SPECT) e ressonância magnética funcional (fMRI) (Santos et al. 2016; Tófoli & Araujo, 2016). Os primeiros estudos realizados para avaliar o impacto da *ayahuasca* no cérebro fizeram uso da EEG durante as cerimônias religiosas, mas os resultados são conflitantes em relação às mudanças na atividade cerebral espontânea (Tófoli & Araujo, 2016). Atualmente, o achado mais consistente com base na EEG

é a diminuição da potência na banda de frequência alfa (8-13 Hz) durante o efeito agudo da ayahuasca (Riba et al., 2004, 2002; Schenberg et al., 2015; Valle et al., 2016). Um estudo recente aventa que essas mudanças são mais complexas, e há indício do efeito bifásico da ayahuasca, com potência de alfa reduzida cerca de 50 minutos após a ingestão e com posterior aumento da potência de gama (30-50 Hz e 50-100 Hz) entre 75 e 125 minutos após a ingestão (Schenberg et al. 2015).

Um primeiro estudo utilizando SPECT explorou mudanças no fluxo sanguíneo cerebral durante os efeitos de pico (100–110 min) de dose única de *ayahuasca* liofilizada (Riba et al., 2006). Verificou-se um aumento significativo do fluxo na ínsula anterior, assimétrica para o hemisfério direito, no córtex cingulado anterior direito, córtex frontomedial, giro para-hipocampal e amígdala esquerda (Riba et al., 2006). Todas essas áreas do cérebro têm sido implicadas no processamento emocional e interoceptivo.

Em nosso laboratório, utilizamos fMRI para explorar as bases neurais da fenomenologia visual da *ayahuasca* (Araújo et al., 2012), as alterações na atividade da rede de modo padrão (*Default Mode Network, DMN*) (Palhano-Fontes et al., 2015), um conjunto de estruturas cerebrais fortemente relacionado a processos de pensamentos e cognição espontânea (Anticevic et al., 2012). Esses primeiros estudos revelaram que a *ayahuasca* aumenta seletivamente a atividade dos córtices visuais primário e superior (BA17, 18 e 19), giro para-hipocampal (BA30), giro fusiforme direito (BA37) e córtex frontopolar (BA10). Essa extensa rede neural faz parte da visão, memória e metacognição. Em outro estudo, encontramos atividade significativamente reduzida na maioria dos centros da DMN, particularmente no córtex cingulado posterior (PCC)/precuneus (Pc) (Palhano-Fontes et al., 2015). De fato, o aumento de introspecção, como durante práticas meditativas, tem sido associado à diminuição da atividade da DMN (Brewer et al., 2011; Hasenkamp et al., 2012), consistente com a noção de que a experiência com a ayahuasca exige esforço e concentração mental elevados, aumentando a introspecção.

A partir de dados de fMRI em estado de repouso (rs-fMRI), exploramos as mudanças na cognição espontânea durante os efeitos agudos da *ayahuasca*. Desse modo, notou-se a redução na conectividade funcional do PCC/Pc (Palhano-Fontes et al., 2015). Ainda aplicamos técnicas de redes complexas com o intento de inspecionar alterações nas redes de estado de repouso do cérebro (Viol et al., 2017). Nossos resultados sugerem que a entropia de conexão entre diferentes áreas do cérebro aumenta durante os efeitos da *ayahuasca,* consistente com a noção de que maior espectro de experiências está acessível sob a influência de psicodélicos, quando comparado ao estado ordinário de consciência. Empregamos a imagem por ressonância magnética para avaliar alterações anatômicas do cérebro de pessoas com uso regular e a longo prazo de ayahuasca (Bouso et al., 2015). Observamos o

aumento da espessura cortical do córtex pré-frontal medial (mPFC) e a redução no PCC/Pc. Além disso, encontramos uma correlação significativa entre a redução de espessura no PCC/Pc e o traço de personalidade conhecido como abertura para a experiência (*openness* to *experience*) (Bouso et al., 2015). A espectroscopia por ressonância magnética e a avaliação da conectividade funcional também foram usadas a fim de avaliar os efeitos subagudos da *ayahuasca* (24 horas após a sessão), tendo sido averiguada uma redução sustentada de glutamato/glutamina, creatina e NAA no PCC (Sampedro et al., 2017).

2.6 O uso clínico da *ayahuasca*

As evidências do uso clínico da *ayahuasca* e de seus compostos isoladamente ainda estão baseadas em estudos não controlados. No entanto, estudos recentes e bem controlados sugerem um potencial terapêutico da *ayahuasca* em algumas condições humanas, incluindo doença de Parkinson, uso abusivo de substâncias, transtorno do estresse pós-traumático, ansiedade e depressão (Labate & Cavnar, 2013; Domínguez-Clavé et al., 2016; Frecska, Bokor & Winkelman, 2016; Hamill et al., 2018).

2.6.1 Doença de Parkinson

A Doença de Parkinson (DP) engloba baixos níveis de dopamina nos gânglios da base do cérebro, e a terapia convencional consiste na administração de L-DOPA, um precursor da dopamina. No curto prazo, a L-DOPA é eficaz no controle dos sintomas motores, embora não seja tão eficiente a longo prazo, além de apresentar efeitos colaterais desagradáveis. Os primeiros ensaios com harmina para DP foram realizados nas décadas de 20 e 30, reportando melhora geral nos sintomas de movimento, inclusive redução de espasticidade muscular (Sanchez-Ramos, 1991). A maioria dos estudos sugere melhora na rigidez, mas não tremor. As propriedades não-seletivas da harmina (inibidor da MAO) foram sugeridas em 1968 tendo sido observado que diferentes iMAO atuam como antiparkinsonianos significativos. Além de ter sido aventado que a iMAO aumenta os efeitos terapêuticos de baixas doses de L-dopa. No entanto, estudos subsequentes alardearam a presença de eventos hipertensivos significativos quando essas duas substâncias são usadas em conjunto (Hunter et al., 1970). Mais recentemente, alguns estudos, incluindo um teste de controle randomizado, descreveram os benefícios de B. caapi na DP, sugerindo melhorias significativas nas funções motoras (Sanchez-Ramos, 1991; Serrano-Dueñas; Cardozo-Pelaez & Sánchez-Ramos, 2001).

2.6.2 Drogadição

As primeiras evidências do benefício de uma substância psicodélica para o tratamento de dependência a substâncias se deram nos anos 60 quando alguns estudos testaram o LSD como ferramenta promissora para o tratamento do alcoolismo (Nichols, Barker Psychedelics, & Nichols, 2016). Essa perspectiva foi recentemente estendida à *ayahuasca,* também como ferramenta importante no tratamento de distúrbios relacionados ao uso abusivo de substâncias (Fábregas et al., 2010; Thomas et al., 2013; Loizaga-Velder & Verres, 2014; Nunes et al., 2016; Barbosa et al., 2018). Ainda, dados recentes obtidos a partir de um grande survey sobre drogas (N = 96.901) corroboram essa hipótese e sugerem aumento de bem-estar e redução do uso de álcool entre aqueles que beberam *ayahuasca* no último ano quando comparados a não usuários de psicodélicos e usuários de outros psicodélicos (Lawn et al., 2017).

As evidências iniciais indicaram efeitos protetores da *ayahuasca* na dependência de álcool, quando utilizada em contextos religiosos (Grob et al., 1996). O uso de álcool entre adolescentes que bebem *ayahuasca* regularmente foi menor em comparação a controles pareados (Da Silveira et al., 2005). As altas taxas de remissão também foram observadas em um estudo transversal em adultos com histórico prévio de problemas relacionados a drogas e/ou álcool entre membros de uma igreja do Santo Daime nos Estados Unidos (Halpern et al., 2008). Comparados a controles pareados, membros regulares de comunidades de ayahuasca receberam pontuação significativamente mais baixa no Índice de Gravidade de Dependências (Fábregas et al., 2010).

Em uma tentativa de separar os benefícios específicos da *ayahuasca,* em comparação ao benefício menos específico de uma comunidade religiosa solidária, um estudo recente comparou o perfil do uso de substâncias entre os membros da UDV a membros de igrejas católicas e protestantes. Foi observado menor uso de álcool recente no grupo UDV, muito embora esse uso tivesse sido maior no passado, antes de ingressarem na igreja (Barbosa et al. 2016). Um estudo subsequente relatou ainda que o uso passado de álcool e tabaco sofreu redução significativa entre membros da UDV, quando cotejado com a população em geral (Barbosa et al. 2018).

Alguns estudos observacionais bem controlados também têm sugerido benefício terapêutico da *ayahuasca* em casos de adição a outras substâncias. Além disso, uma pesquisa recente esclarece que a terapia assistida por *ayahuasca* revelou-se especialmente valiosa na prevenção de recaídas, na redução dos desejos e na atenuação dos sintomas de abstinência (Loizaga-Velder & Verres, 2014). Outro estudo observacional longitudinal com doze participantes com problemas relacionados ao uso de substâncias que compareceram a um retiro de *ayahuasca* relatou a diminuição do uso de cocaína, tabaco e álcool (Thomas et al., 2013).

Dados obtidos em modelos animais também são consistentes com o benefício observado

em humanos. O pré-tratamento com *ayahuasca* em camundongos tratados com álcool levou à atenuação de parâmetros comportamentais típicos da administração de álcool em todas as doses testadas (30, 100, 200, 300 or 500 mg/kg) sem que os animais modificassem o comportamento locomotor espontâneo (Oliveira-Lima et al., 2015). Em complemento, a administração repetida de *ayahuasca* durante oito dias após a sensibilização induzida por etanol também sugere capacidade de reverter os parâmetros comportamentais dos animais para padrões de animais saudáveis (Oliveira-Lima et al., 2015).

2.6.3 Depressão Maior

A justificativa para o uso da *ayahuasca* na depressão é multifatorial. No Brasil, um dos pioneiros na pesquisa clínica com *ayahuasca,* os primeiros estudos pilotos referentes a pacientes deprimidos ocorreram na cidade de Ribeirão Preto, no ano de 2008, sob a coordenação do professor Jaime Hallak. Em tal abordagem, a ingestão do chá passou a ser analisada sob a perspectiva de um estudo clínico padrão em psiquiatria, com o uso de escalas para a mensuração de sintomas após a ingestão de *ayahuasca.* No primeiro estudo do gênero, foi realizado um ensaio aberto em seis pacientes com depressão resistentes ao tratamento, que participaram de uma sessão com *ayahuasca* (Osório et al., 2015). Os sintomas de depressão foram acessados por duas escalas clínicas para depressão (HAM-D e MADRS)[23], aplicadas antes, durante e após os efeitos agudos da *ayahuasca.* Verificou-se a diminuição significativa da gravidade da depressão já 24 horas após a sessão com *ayahuasca*, e os sintomas permaneceram diminuídos por 21 dias. Em estudo subsequente, coordenado pelo mesmo grupo, o número de pacientes foi aumentado para dezessete, e foi realizado um exame por imagem de SPECT 8 horas após a ingestão de ayahuasca (Sanches et al., 2016). Os efeitos observados foram coincidentes com os resultados observados no estudo anterior, ou seja, um efeito antidepressivo significativo rápido, 40 minutos após a ingestão da *ayahuasca,* com os sintomas permanecendo significativamente reduzidos por 21 dias (Sanches et al., 2016). Observou-se também o aumento da perfusão sanguínea cerebral no núcleo accumbens esquerdo, ínsula direita e na área subgenual do cíngulo anterior à esquerda, regiões envolvidas com a regulação do humor e das emoções (Sanches et al., 2016). A partir de 2010, o mesmo grupo de pesquisa, agora sob a coordenação do professor Dráulio Barros de Araújo do Instituto do Cérebro na UFRN, iniciou o planejamento de um ensaio randomizado placebo controlado. A aquisição de dados desse estudo foi realizada entre janeiro de 2014 e junho de 2016 no Hospital Universitário Onofre Lopes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (Palhano-Fontes et al., 2018). Nesse estudo, 218 pacientes foram pré-selecionados, dos quais 35 foram recrutados. Os participantes apresentavam depressão unipolar resistente ao tratamento, definida como aqueles com respostas inadequadas a pelo menos dois medicamentos antidepressivos de classes diferentes. Eles foram designados para receber uma sessão com *ayahuasca* ou placebo sem que fossem informados sobre o

[23] HAM-D (Hamilton-D); MADRS (Montgomery Asberg Depression Rating Scale)

tratamento recebido. A gravidade dos sintomas de depressão foi avaliada pelas escalas HAM-D e MADRS, um dia antes, no dia da administração, 1, 2 e 7 dias após, e depois uma vez por mês, durante seis meses após a sessão de tratamento.

O placebo foi preparado como um líquido de cor marrom, de sabor amargo e azedo, feito com água, levedura de cerveja, ácido cítrico, sulfato de zinco e corante caramelo. O sulfato de zinco conferiu a propriedade de provocar desconforto gastrointestinal entre leve e moderado. Um único lote de ayahuasca foi usado ao longo de todo o estudo, tendo sido preparado e fornecido gratuitamente por uma igreja da Barquinha sediada em Ji-Paraná, Rondônia, Brasil. Os pacientes receberam uma dose única de 1 ml/kg de placebo ou *ayahuasca* ajustada para conter 0,36 mg/kg de N, N-DMT (Palhano-Fontes et al., 2018).

Os pacientes foram submetidos a um período de *washout* da medicação que vinham tomado por um período de aproximadamente duas semanas antes da sessão de tratamento. A *ayahuasca* ou o placebo foi administrado por volta das 10 horas da manhã e os participantes foram monitorados continuamente por EEG, eletrocardiografia (ECG) e eletromiografia (EMG) durante toda a sessão experimental. Após a ingestão, os participantes foram orientados a permanecer em silêncio, com os olhos fechados, mantendo o foco de atenção no corpo, nos pensamentos e nas emoções. Durante alguns períodos preestabelecidos, ouviram música de cantores brasileiros e músicas instrumentais, clássicas e andinas. Durante as sessões de tratamento, pelo menos dois membros de nossa equipe acompanharam o participante, prestando assistência sempre que fosse necessário.

Após os efeitos agudos, os pacientes descreveram suas experiências, responderam a alguns questionários como a HRS (*Hallucinogenic Ratting Scale*) e MEQ, submeteram-se à avaliação psiquiátrica final e por volta das 17 horas, foram autorizados a ir para casa acompanhados por um parente ou amigo. Pacientes com depressão mais grave no início do estudo foram autorizados a permanecer internados durante toda a semana do experimento.

Os resultados demonstraram mudanças transitórias nas escalas CADSS e BPRS+, com pontuações leve a moderadamente aumentadas durante a sessão de dosagem. Houve tendência aumentada nos escores da CADSS em 1:40h após a ingestão de *ayahuasca* ($p = 0,052$), mas nenhuma alteração significativa na BPRS+, nem aumento significativo de sintomas de mania (YMRS). Foram verificados náusea transitória significativa (aya=71%, pla=26%), vômitos (aya=57%), ansiedade transitória (aya=50%, pla=73%) e dor de cabeça transitória (aya=42%, pla=53% (Palhano-Fontes et al., 2018).

Observamos efeitos antidepressivos significativos um dia após a sessão com a *ayahuasca,* que persistiram por pelo menos sete dias, mesmo quando comparados ao efeito do placebo, foi alto em nosso estudo. Encontramos taxas de resposta de 50% um dia após a administração da *ayahuasca,* 77% no dia 2 e 64% no dia 7. A resposta ao placebo foi de 46% no dia 1, 64% no dia 2 e 27% no dia 7 (Palhano-Fontes et al., 2018). Nossos resultados são compatíveis com ensaios que testaram os efeitos antidepressivos da cetamina (Romeo

et al., 2015), mas contêm diferenças importantes. Os ensaios geralmente encontram os maiores tamanhos de efeito 1 dia após a sessão com cetamina (Cohen's d = 0,89), que tende a reduzir no dia 7 (Cohen's d = 0,41) (Romeo et al., 2015). Por outro lado, em nosso estudo, verificaram-se grandes efeitos em todos os momentos, mas menores no dia 1 (Cohen's d = 0,84) e maiores no dia 7 (Cohen's d = 1,49) (Palhano-Fontes et al., 2018), sugerindo que o efeito da *ayahuasca* tende a persistir mais longamente nos dias seguintes à sessão, em comparação com a cetamina. Embora interessantes, devemos interpretar com cautela esses resultados, principalmente devido ao pequeno número de participantes, 17 no primeiro estudo e 29 no segundo.

2.6.4 Potenciais mecanismos de ação

Há vários sistemas fisiológicos cujas alterações podem contribuir para servir de base dos efeitos terapêuticos da *ayahuasca.* Barbanoj e colegas investigaram, por exemplo, o impacto da *ayahuasca* na qualidade do sono durante a noite após uma única sessão diurna com a *ayahuasca* (Barbanoj et al., 2008). Os resultados desse estudo indicam que a *ayahuasca* inibe o sono REM, diminuindo sua duração, com tendência ao aumento da latência do REMS. Por outro lado, REMS aumentado e latência reduzida de REMS são frequentemente encontrados na depressão (Minkel; Krystal & Benca, 2017). Estudos de fMRI sugerem que a *ayahuasca* reduz a atividade dos nós centrais da DMN (Palhano-Fontes et al., 2015), enquanto pacientes com depressão tendem a demonstrar aumento da atividade e conectividade funcional nessas mesmas regiões do cérebro (Sheline et al., 2009). Desse modo, enquanto pacientes com depressão têm duração elevada de sono REM e atividade aumentada na DMN - a *ayahuasca* reduz notavelmente essa atividade autofocalizada.

Do ponto de vista farmacológico, os receptores sigma-1 (σ1R) estão implicados na depressão e são relatados como ativados por N, N-DMT (Carbonaro & Gatch, 2016). A administração de agonistas de σ1R resulta em efeitos do tipo antidepressivo, que são bloqueados pelo antagonismo de σ1R (Cai, Huang & Hao, 2015). Além disso, σ1R regula positivamente fatores neurotróficos, como o fator de crescimento neural (*nerve growth factor,* NGF) e o fator neurotrófico derivado do cérebro (*Brain Derived Neurotrophic Factor,* BDNF), cuja regulação e expressão parecem estar presentes tanto na fisiopatologia da depressão quanto na resposta antidepressiva.

Os estudos com harmina e N,N-DMT em modelos animais de depressão sugerem que essas duas substâncias afetam positivamente comportamentos relevantes na ansiedade e depressão (Fortunato et al. 2010; Cameron et al., 2018). A harmina parece estimular a neurogênese das células progenitoras neurais humanas derivadas de células-tronco pluripotentes (Dakic et al. 2016; Morales-García et al., 2017), resultado também observado em roedores após tratamento antidepressivo. Outro estudo recente mostrou que uma única dose de 5-MeO-DMT, composto análogo ao N,N-DMT, estimula a proliferação celular, a

sobrevivência neuronal, as alterações morfológicas e funcionais em neurônios hipocampais de camundongos adultos. Esses mecanismos podem também contribuir para os efeitos antidepressivos da *ayahuasca* (Lima da Cruz et al., 2018).

Mais recentemente, os efeitos antidepressivos da *ayahuasca* foram testados em um modelo translacional de depressão em saguis jovens por quatro semanas de isolamento social (da Silva et al., 2018). Observou-se que uma dose oral única de *ayahuasca* reverteu comportamentos depressivos e regulou os níveis de cortisol, principal hormônio da resposta ao estresse, nesses animais. Ao comparar os animais tratados com *ayahuasca* com os tratados com o antidepressivo nortriptilina, a primeira apresentou efeitos mais rápidos e sustentados (da Silva et al., 2018).

A *ayahuasca* também parece ter um impacto significativo nos sistemas endócrino e imunológico (Frecska et al., 2013; Szabo & Frecska, 2016). As evidências sugerem aumento dos níveis de prolactina e cortisol e redução de linfócitos CD3 e CD4, 2 horas após uma única ingestão de *ayahuasca* (Santos et al., 2011). Em nosso ensaio clínico com *ayahuasca* na linha de base, notamos que os pacientes apresentavam hipocortisolemia, ou seja, níveis baixos de cortisol plasmático, e um tamponamento na resposta ao despertar do cortisol salivar, ambos comparados aos controles. Os pacientes tratados com *ayahuasca,* mas não com placebo, estabilizaram a resposta do cortisol salivar ao despertar, um dos biomarcadores mais robustos da depressão maior, para o mesmo nível encontrado no grupo controle saudável (Galvão et al., 2018). Houve uma elevação no cortisol salivar, 1 hora e 40 minutos após a ingestão da *ayahuasca,* maior que a induzida pelo placebo (Galvão et al. 2018).

Além disso, foram avaliados níveis séricos de BDNF, molécula ligada à neuroplasticidade e à formação de novas sinapses no parênquima neural e que vem sendo apontada como um promissor fator de monitorização de melhoria de pacientes deprimidos (Ninan et al., 2014; Zhou et al., 2017). Verificou-se que a ingestão de *ayahuasca* também foi capaz de modular os níveis de BDNF 48 horas após a ingestão. Tanto em pacientes quanto em controles saudáveis que ingeriram *ayahuasca* (N=35) os níveis de BDNF aumentaram após a ingestão quando comparados com o grupo de pacientes e controles que ingeriram placebo (N=34). Além disso, as análises pós-ingestão revelaram que apenas os pacientes tratados com *ayahuasca* (N=14), e não com o placebo (N=14) apresentaram correlação negativa entre os níveis séricos de BDNF e os sintomas depressivos avaliados pela MADRS (de Almeida et al. 2019). É interessante destacar que os antidepressivos comerciais parecem induzir um consistente aumento no BDNF sanguíneo apenas após 8 semanas de tratamento (Ninan et al., 2014; Zhou et al., 2017).
Observações mais recentes ainda não publicadas desse mesmo ensaio clínico mostraram também que a *ayahuasca,* e não o placebo, apresentou resposta anti-inflamatória significativa 48 horas pós-ingestão. Verificamos reduções nos níveis séricos da proteína C-reativa (PCR), um biomarcador inespecífico de inflamação sistêmica, tanto nos pacientes quanto nos voluntários controles.

O benefício terapêutico dos psicodélicos também parece se relacionar com a qualidade da experiência psicodélica (Griffiths et al., 2016; Ross et al., 2016). Em nosso ensaio randomizado com *ayahuasca* para depressão encontramos escores significativamente aumentados no questionário de experiência mística (MEQ30) e na escala de classificação de alucinógenos (HRS), e alterações na percepção visual correlacionaram-se positivamente com a resposta antidepressiva (Palhano-Fontes et al., 2018). De fato, tem sido argumentado que as visões podem desempenhar um papel crucial nos benefícios terapêuticos da ayahuasca como um mecanismo para fornecer insights pessoais (Frecska; Bokor & Winkelman, 2016). As visões refletem a intensa operação das capacidades básicas de processamento associadas às áreas antigas do cérebro.

Além disso, os efeitos subagudos da *ayahuasca* foram acompanhados de aumento da capacidade de descentralização e redução da reatividade interna e processamento de julgamentos das experiências, quando avaliados pelo *Five Facets Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) (Soler et al., 2016). Esses resultados foram confirmados em um estudo subsequente, onde, além disso, o metabolismo reduzido de glutamato/glutamina se correlacionou com o aumento de não julgamento (Sampedro et al., 2017). Embora os processos psicológicos subjacentes desencadeados durante os efeitos agudos da *ayahuasca* sejam pouco compreendidos, estudos recentes apóiam a noção de que o descentramento, por exemplo, desempenha um papel importante nos benefícios terapêuticos da *ayahuasca* (Soler et al., 2016; Franquesa et al., 2018).

3 Considerações Finais

Por muitos anos, a sabedoria xamânica tem sugerido o uso potencial de diferentes medicamentos vegetais, incluindo a *ayahuasca.* Atualmente esse conhecimento tem sido testado com métodos científicos mais robustos. As evidências sugerem suporte para muitos achados preliminares e relatos anedóticos. Os estudos conduzidos até o presente momento provêm um bom aporte teórico para o uso da *ayahuasca* na doença de Parkinson, para alguns tipos de drogadicção como em drogas que atuam em vias dopaminérgicas e álcool, e em pacientes com depressão maior, em especial a depressão resistente ao tratamento. Há evidências de que esses efeitos são resultados de modificações fisiológicas em certas funções encefálicas específicas, como aquelas relacionadas à percepção, memória, atenção, emoção e aos processos espontâneos de pensamento, assim como da modulação de vias neuroendócrinas importantes para a regulação homeostática, como o eixo de resposta ao estresse e o sistema imunológico.

No entanto, a maior parte da pesquisa se concentrou até agora nos possíveis efeitos farmacológicos da *ayahuasca,* e relativamente pouca atenção foi dada para como essas alterações posteriores se coadunam com o estado prévio de cada indivíduo, assim como há uma carência de estudos com relação ao potencial efeito do ambiente da sessão (se feita

por xamãs, curandeiros, ou em ambiente clínico controlado) sobre os resultados subjetivos e clínicos da experiência. Esses últimos itens sugerem que há uma estrada aberta para pesquisa com ênfase em tais direcionamentos.

Em síntese, estamos começando a constatar por meio dos conhecimentos científicos e saberes ancestrais sobre os potenciais terapêuticos e de autoconhecimento promovido pela *ayahuasca,* além de termos nesse momento histórico a chance inconteste de desenvolver aplicações atualizadas para adequação do uso da *ayahuasca* ao mundo contemporâneo, nessa agitada - e por vezes fragilizada - sociedade humana do século XXI.

Referências

Almeida, R. N, Galvão, A. C. M., Silva, F. S., Silva, E. A. S., Palhano-Fontes, F., Maia-de-Oliveira, J. P., Araújo, L.-S. B., Lobão-Soares, B., & Galvão-Coelho, N. L. (2019). Modulation of Serum Brain-Derived Neurotrophic Factor by a Single Dose of Ayahuasca: Observation From a Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Psychology, 10* (Jun), 1.234.

Anticevic, A., Cole, M. W., Murray, J. D., Corlett, P. R., Wang, X.-J., & Krystal, J. H. (2012). The Role of Default Network Deactivation in Cognition and Disease. *Trends in Cognitive Sciences, 16* (12), 584-592.

Araújo, D. B., Ribeiro, S., Cecchi, G. A., Carvalho, F. M., Sanchez, T. A., Pinto, J. P., Martinis, B. S., Crippa, J. A., Hallak, J. E. C., & Santos, A. C. (2012). Seeing with the Eyes Shut: Neural Basis of Enhanced Imagery Following Ayahuasca Ingestion. *Human Brain Mapping 33*(11), 2.550-2.560.

Barbanoj, M. J., Jordi Riba, S. C., Giménez, E. G. S., & Romero, S. (2008). Daytime Ayahuasca Administration Modulates REM and Slow-Wave Sleep in Healthy Volunteers. *Psychopharmacology, 196*(2), 315-326.

Barbosa, P. C. R., Cazorla, I. M., Giglio, J. S., & Strassman, R. (2009). A Six-Month Prospective Evaluation of Personality Traits, Psychiatric Symptoms and Quality of Life in Ayahuasca-Naïve Subjects. *Journal of Psychoactive Drugs, 41*(3), 205-212.

Barbosa, P. C. R., Strassman, R. J., Silveira, D. X., Areco, K., Hoy, R., Pommy, J., Thoma, R., & Bogenschutz, M. (2016). Psychological and Neuropsychological Assessment of Regular Hoasca Users. *Comprehensive Psychiatry, 71,* 95-105.

Barbosa, P. C. R., Tófoli, L. F., Bogenschutz, M. P., Hoy, R., Berro, L. F., Marinho, E. A. V., Areco, K. N., & Winkelman, M. J. (2018). Assessment of Alcohol and Tobacco Use Disorders Among Religious Users of Ayahuasca. *Frontiers in Psychiatry/Frontiers Research Foundation, 9*, 136.

Barker, S. A. (2018). N, N-Dimethyltryptamine (DMT), an Endogenous Hallucinogen: Past, Present, and Future Research to Determine Its Role and Function. *Frontiers in Neuroscience, 12*, 536.

Bouso, J. C., González, D., Fondevila, S., Cutchet, M., Fernández, X., Barbosa, P. C. R., Alcázar-Córcoles, M. Á., et al. (2012). Personality, Psychopathology, Life Attitudes and Neuropsychological Performance among Ritual Users of Ayahuasca: A Longitudinal Study. *PloS One, 7*(8), e42421.

Bouso, J. C., Palhano-Fontes, F., Rodríguez-Fornells, A., Ribeiro, S., Sanches, R., Crippa, J. A. S., Hallak, J. E. C., Araújo, D. B., & Riba, J. (2015). Long-Term Use of Psychedelic Drugs Is Associated with Differences in Brain Structure and Personality in Humans. *European Neuropsychopharmacology: The Journal of the European College of Neuropsychopharmacology, 25*(4), 483-492.

Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y.-Y., Weber, J. , & Kober, H. (2011). Meditation

Experience Is Associated with Differences in Default Mode Network Activity and Connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 108*(50), 2.254-2.259.

Buckholtz, N. S., & Boggan, W. O. (1977). Monoamine Oxidase Inhibition in Brain and Liver Produced by Beta-Carbolines: Structure-Activity Relationships and Substrate Specificity. *Biochemical Pharmacology, 26*(21), 1991-1996.

Cai, S., Huang, S., & Hao, W. (2015). New Hypothesis and Treatment Targets of Depression: An Integrated View of Key Findings. *Neuroscience Bulletin, 31*(1), 61-74.

Callaway, J. C., McKenna, D. J., Grob, C. S., Brito, G. S., Raymon, L. P., Poland, R. E., Andrade, E. N., Andrade, E. O., & Mash, D. C. (1999). Pharmacokinetics of Hoasca Alkaloids in Healthy Humans. *Journal of Ethnopharmacology,65*(3), 243-256.

Callaway, J. C., Airaksinen, M. M., Mckenna, D. J., Brito, G. S., & Grob, C. S. (1994). Platelet Serotonin Uptake Sites Increased In Drinkers of Ayahuasca. *Psychopharmacology, 116*(3), 385-387.

Callaway, J. C., & Grob, C. S. (1998). Ayahuasca Preparations and Serotonin Reuptake Inhibitors: A Potential Combination for Severe Adverse Interactions. *Journal of Psychoactive Drugs, 30*(4), 367-369.

Cameron, L. P., Benson, C. J., Dunlap, L. E., & Olson, D. E. (2018). Effects of N, N-Dimethyltryptamine on Rat Behaviors Relevant to Anxiety and Depression. *ACS Chemical Neuroscience*, https://doi.org/10.1021/acschemneuro.8b00134.

Carbonaro, T. M., & Gatch, M. B. (2016). Neuropharmacology of N,N-Dimethyltryptamine. *Brain Research Bulletin*. Elsevier Inc. https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2016.04.016.

Dakic, V., Maciel, R. M., Drummond, H., Nascimento, J. M., Trindade, P., & Rehen, S. K. (2016). Harmine Stimulates Proliferation of Human Neural Progenitors. *Peer J. 4*, e2727.

Domínguez-Clavé, E., Soler, J., Elices, M., Pascual, J. C., Álvarez, E., Revenga, M. de la Fuente, Friedlander, P., Feilding, A., & Riba, J. (2016). Ayahuasca: Pharmacology, Neuroscience and Therapeutic Potential. *Brain Research Bulletin, 126*(1), 89-101.

Fábregas, J. M., González, D., Fondevila, S., Cutchet, M., Fernández, X., Barbosa, P. C. R., Alcázar-Córcoles, M. Á., Barbanoj, M. J., Riba, J., & Bouso, J. C. (2010). Assessment of Addiction Severity among Ritual Users of Ayahuasca. *Drug and Alcohol Dependence, 111*(3), 257-261.

Fortunato, J. J., Réus, G. Z., Kirsch, T. R., Stringari, R. B., Fries, G. R., Kapczinski, F., Hallak, J. E., Zuardi, A. W., Crippa, J. A., & Quevedo, J. (2010). Chronic Administration of Harmine Elicits Antidepressant-like Effects and Increases BDNF Levels in Rat Hippocampus. *Journal of Neural Transmission, 117*(10), 1.131-1.137.

Franquesa, A., Sainz-Cort, A., Gandy, S., Soler, J. Alcázar-Córcoles, M. A., & Bouso, J. C. (2018). Psychological Variables Implied in the Therapeutic Effect of Ayahuasca: A Contextual

Approach. *Psychiatry Research, 264* (April): 334-339.

Frecska, E., Bokor, P., & Winkelman, M. (2016). The Therapeutic Potentials of Ayahuasca: Possible Effects against Various Diseases of Civilization. *Frontiers in Pharmacology, 7* (March), 35.

Frecska, E., Szabo, A., Winkelman, M. J., Luna, L. E., & McKenna, D. J. (2013). A Possibly Sigma-1 Receptor Mediated Role of Dimethyltryptamine in Tissue Protection, Regeneration, and Immunity. *Journal of Neural Transmission, 120*(9), 1.295-1.303.

Galvão, A. C. M., Almeida, R. N., Santos Silva, E. A., Freire, F. A. M., Palhano-Fontes, F. Onias, H., Arcoverde, E. et al. (2018). Cortisol Modulation by Ayahuasca in Patients With Treatment Resistant Depression and Healthy Controls. *Frontiers in Psychiatry/Frontiers Research Foundation, 9*(May), 185.

Griffiths, R. R., Johnson, M. W., Carducci, M. A., Umbricht, A., Richards, W. A., Richards, B. D., Cosimano, M. P., & Klinedinst, M. A. (2016). Psilocybin Produces Substantial and Sustained Decreases in Depression and Anxiety in Patients with Life-Threatening Cancer: A Randomized Double-Blind Trial. *Journal of Psychopharmacology, 30*(12), 1.181-1.197.

Grob, C. S., McKenna, D. J., Callaway, J. C., Brito, G. S., Neves, E. S., Oberlaender, G., Saide, O. L. et al. (1996). Human Psychopharmacology of Hoasca, a Plant Hallucinogen Used in Ritual Context in Brazil. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 184* (2), 86-94.

Halpern, J. H., Sherwood, A. R., Passie, T., Blackwell, K, C., & Ruttenber, A. J. (2008). Evidence of Health and Safety in American Members of a Religion Who Use a Hallucinogenic Sacrament. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research, 14*(8), SR15-22.

Hamill, J., Hallak, J., Dursun, S. M., & Baker, G. (2018). Ayahuasca: Psychological And Physiologic Effects, Pharmacology and Potential Uses in Addiction and Mental Illness. *Current Neuropharmacology*, https://doi.org/10.2174/1570159X16666180125095902.

Hasenkamp, W., Wilson-Mendenhall, C. D., Duncan, E., & Barsalou, L. W. (2012). Mind Wandering and Attention during Focused Meditation: A Fine-Grained Temporal Analysis of Fluctuating Cognitive States. *NeuroImage, 59*(1), 750-760.

Hunter, K. R., Boakes, A. J., Laurence, D. R., & Stern, G. M. (1970). Monoamine Oxidase Inhibitors and L-Dopa. *British Medical Journal, 3* (5.719), 388.

Labate, B. C., & Cavnar, C. (2013). *The Therapeutic Use of Ayahuasca*. Berlin Heidelberg: Springer.

Labate, B. C., & Jungaberle, H. (2011). *The Internationalization of Ayahuasca*. Zürich: LIT Verlag Münster.

Labate, B. C., & MacRae, E. (2016). *Ayahuasca, Ritual and Religion in Brazil*. London: Routledge.

Lawn, W., Hallak, J. E., Crippa, J. A., Santos, R., Porffy, L., Barratt, M. J., Ferris, J. A., Winstock,

A. R., & Morgan, C. J. A. (2017). Well-Being, Problematic Alcohol Consumption and Acute Subjective Drug Effects in Past-Year Ayahuasca Users: A Large, International, Self-Selecting Online Survey. *Scientific Reports, 7*(1), 15.201.

Lima da Cruz, R. V., Moulin, T. C., Petiz, L. L., & Leão, R. N. (2018). A Single Dose of 5-MeO-DMT Stimulates Cell Proliferation, Neuronal Survivability, Morphological and Functional Changes in Adult Mice Ventral Dentate Gyrus. *Frontiers in Molecular Neuroscience, 11* (September), 312.

Lima, O. G. (1946). *Observações sobre o "vinho da Jurema" utilizado pelos indios Pancaru de Tacaratu (Pernambuco).* *Separata de Arquivos do I.P.A.* v. 4, p. 45-80 Recife: Imprensa Oficial

Loizaga-Velder, A., & Verres, R. (2014). Therapeutic Effects of Ritual Ayahuasca Use in the Treatment of Substance Dependence — Qualitative Results. *Journal of Psychoactive Drugs, 46*(1), 63-72.

Luna, L. E. (2011). Indigenous and Mestizo Use of Ayahuasca: An Overview. *The Ethnopharmacology of Ayahuasca*, 1-21.

MacLean, K. A., Leoutsakos, J.-M. S., Johnson, M. W., & Griffiths, R. R. 2012. "Factor Analysis of the Mystical Experience Questionnaire: A Study of Experiences Occasioned by the Hallucinogen Psilocybin. *Journal for the Scientific Study of Religion, 51*(4), 721-737.

McKenna, D. J., Callaway, J. C., & Grob, C. S. (1998). The Scientific Investigation of Ayahuasca: A Review of Past and Current Research. *The Heffter Review of Psychedelic Research, 1*(65-77), 195-223.

Minkel, J. D., Krystal, A. D., & Benca, R. M. (2017). Unipolar Major Depression. *Principles and Practice of Sleep Medicine,* 1.352-1.362.

Morales-García, J. A., Revenga, M. de la Fuente, Alonso-Gil, S., Rodríguez-Franco, M. I., Feilding, A., Perez-Castillo, A., & Riba, J. (2017). The Alkaloids of Banisteriopsis Caapi, the Plant Source of the Amazonian Hallucinogen Ayahuasca, Stimulate Adult Neurogenesis in Vitro. *Scientific Reports*, *7*(1), 5.309.

Naranjo, C. (1967). Ayahuasca, Caapi, Yage. Psychotropic Properties of the Harmala Alkaloids. *Psychopharmacology Bulletin, 4*(3), 16-17.

Naranjo, P. (1959). Estudio Comparativo de La Harmina, La Dietilamida Del ácido Lisérgico (LSD-25) Y La Mescalina. *Revista de La Confederación Médica Panamericana, 6*, 1-8.

Nichols, D. E., Psychedelics, E. L. B., & Nichols, D. E. (2016). Psychedelics. *Pharmacological Reviews, 68*(2), 264-355.

Ninan, P. T., Shelton, R. C., Bao, W., & Guico-Pabia, C. J. (2014). BDNF, Interleukin-6, and Salivary Cortisol Levels in Depressed Patients Treated with Desvenlafaxine. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry, 48*(January), 86-91.

Nunes, A. A., Santos, R. G., Osório, F. L., Sanches, R. F., Crippa, J. A. S., & Hallak, J. E. C. (2016).

Effects of Ayahuasca and Its Alkaloids on Drug Dependence: A Systematic Literature Review of Quantitative Studies in Animals and Humans. *Journal of Psychoactive Drugs, 48*(3), 195-205.

Oliveira-Lima, A. J., Santos, R., Hollais, A. W., Gerardi-Junior, C. A., Baldaia, M. A., Wuo-Silva, R., Yokoyama, T. S. et al. (2015). Effects of Ayahuasca on the Development of Ethanol-Induced Behavioral Sensitization and on a Post-Sensitization Treatment in Mice. *Physiology and Behavior, 142*, 28-36.

Osório, F. L., Sanches, R. F., Macedo, L. R., Santos, R. G., Maia-de-Oliveira, J. P., Wichert-Ana, L., Araújo, D. B., Riba, J., Crippa, J. A., & Hallak, J. E. (2015). Antidepressant Effects of a Single Dose of Ayahuasca in Patients with Recurrent Depression: A Preliminary Report. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 37*(1), 13-20.

Ott, J. (1999). Pharmahuasca: Human Pharmacology of Oral DMT plus Harmine. *Journal of Psychoactive Drugs, 31*(2), 171-177.

Palhano-Fontes, F., Andrade, K. C., Tofoli, L. F., Santos, A. C., Crippa, J. S., Hallak, J. E. C., Ribeiro, S., & Araújo, D. B. (2015). The Psychedelic State Induced by Ayahuasca Modulates the Activity and Connectivity of the Default Mode Network. *PloS One, 10*(2), e0118143.

Palhano-Fontes, F., Barreto, D., Onias, H., Andrade, K. C., Novaes, M. M., Pessoa, J. A. Mota-Rolim, S. A. et al. (2018). Rapid Antidepressant Effects of the Psychedelic Ayahuasca in Treatment-Resistant Depression: A Randomized Placebo-Controlled Trial. *Psychological Medicine*, (June), 1-9.

Paterson, N. E., Malekiani, S. A., Foreman, M. M., Olivier, B., & Hanania, T. (2009). Pharmacological Characterization of Harmaline-Induced Tremor Activity in Mice. *European Journal of Pharmacology, 616*(1-3), 73-80.

Pennes, H. H., & Hoch. P. H. (1957). Psychotomimetics, Clinical and Theoretical Considerations: Harmine, Win-2299 and Nalline. *The American Journal of Psychiatry, 113*(10), 887-892.

Pic-Taylor, A., Motta, L. G., Morais, J. A., Melo Júnior, W., Santos, A. F. A., Campos, L. A. Mortari, M. R., von Zuben, M. V., & Caldas, E. D. (2015). Behavioural and Neurotoxic Effects of Ayahuasca Infusion (Banisteriopsis Caapi and Psychotria Viridis) in Female Wistar Rat. *Behavioural Processes, 118*, 102-110.

Riba, J., Anderer, P., Jané, F., Saletu, B., & Barbanoj, M. J. (2004). Effects of the South American Psychoactive Beverage Ayahuasca on Regional Brain Electrical Activity in Humans: A Functional Neuroimaging Study Using Low-Resolution Electromagnetic Tomography. *Neuropsychobiology, 50*(1), 89-101.

Riba, J., Anderer, P., Morte, A., Urbano, G., Jané, F., Saletu, B., & Barbanoj, M. J. (2002). Topographic Pharmaco-EEG Mapping of the Effects of the South American Psychoactive Beverage Ayahuasca in Healthy Volunteers. *British Journal of Clinical Pharmacology, 53* (6), 613-628.

Riba, J., Romero, S., Grasa, E., Mena, E., Ignasi Carrió, A., & Barbanoj, M. J. (2006). Increased

Frontal and Paralimbic Activation Following Ayahuasca, the Pan-Amazonian Inebriant. *Psychopharmacology, 186*(1), 93-98.

Riba, J., Valle, M., Urbano, G., Yritia, M., Morte, A., & Barbanoj, M. J. (2003). Human Pharmacology of Ayahuasca: Subjective and Cardiovascular Effects, Monoamine Metabolite Excretion, and Pharmacokinetics. *The Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics, 306*(1), 73-83.

Rivier, L., & Lindgren, J.-E. (1972). "Ayahuasca," the South American Hallucinogenic Drink: An Ethnobotanical and Chemical Investigation. *Economic Botany, 26*(2), 101-129.

Romeo, B., Choucha, W., Fossati, P., & Rotge, J.-Y. (2015). Meta-Analysis of Short- and Mid-Term Efficacy of Ketamine in Unipolar and Bipolar Depression. *Psychiatry Research, 230*(2), 682-688.

Ross, S., Bossis, A., Guss, J., Agin-Liebes, G., Malone, T., Cohen, B., ennenga, S. E. et al. (2016). Rapid and Sustained Symptom Reduction Following Psilocybin Treatment for Anxiety and Depression in Patients with Life-Threatening Cancer: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Psychopharmacology, 30*(12), 1.165-1.180.

Sampedro, F., Revenga, M. de la Fuente, Valle, M., Roberto, N., Domínguez-Clavé, E., Matilde, E., Luna, L. E. et al. (2017). Assessing the Psychedelic "After-Glow" in Ayahuasca Users: Post-Acute Neurometabolic and Functional Connectivity Changes Are Associated with Enhanced Mindfulness Capacities. *The International Journal of Neuropsychopharmacology/Official Scientific Journal of the Collegium Internationale Neuropsychopharmacologicum, 20*(9), 698-711.

Sanches, R. F., Osório, F. L., Santos, R. G., Macedo, L. R. H., Maia-de-Oliveira, J. P., Wichert-Ana, L., Araújo, D. B., Riba, J., Crippa, J. A. S., & Hallak, J. E. C. (2016). Antidepressant Effects of a Single Dose of Ayahuasca in Patients With Recurrent Depression: A SPECT Study. *Journal of Clinical Psychopharmacology, 36*(1), 77-81.

Sanchez-Ramos, J. R. (1991). Banisterine and Parkinson's Disease. *Clinical Neuropharmacology, 14*(5): 391-402.

Santos, R. G., Balthazar, F. M., Bouso, J. C., & Hallak, J. E. (2016). The Current State of Research on Ayahuasca: A Systematic Review of Human Studies Assessing Psychiatric Symptoms, Neuropsychological Functioning, and Neuroimaging. *Journal of Psychopharmacology,30*(12): 1.230-1.247.

Santos, R.G., Valle, M., Bouso, J. C., Nomdedéu, J. F., Rodríguez-Espinosa, J., McIlhenny, E. H., Barker, S. A., Barbanoj, M. J., & Riba, J. (2011). Autonomic, Neuroendocrine, and Immunological Effects of Ayahuasca: A Comparative Study with D-Amphetamine. *Journal of Clinical Psychopharmacology, 31*(6), 717-726.

Santos, R. G. (2012). *Ayahuasca: Physiological and Subjective Effects, Comparison with D-Amphetamine, and Repeated Dose Assessment.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=101701.

Schenberg, E. E., Alexandre, J. F. M., Filev, R., Cravo, A. M., Sato, J. R., Muthukumaraswamy,

S. D., Yonamine, M. et al. (2015). Acute Biphasic Effects of Ayahuasca. *PloS One, 10*(9): e0137202.

Serrano-Dueñas, M., Cardozo-Pelaez, F., & Sánchez-Ramos, J. R. (2001). Effects of Banisteriopsis Caapi Extract on Parkinson's Disease. *The Scientific Review of Alternative Medicine, 5*(3),127-132.

Shanon, B. (2002). *The Antipodes of the Mind: Charting the Phenomenology of the Ayahuasca Experience*. Oxford: Oxford University Press.

Sheline, Y. I., Barch, D. M., Price, J. L., Rundle, M. M., Vaishnavi, S. N., Snyder, A. Z., Mintun, M. A., Wang, S., Coalson, R. S., & Raichle, M. E. (2009). The Default Mode Network and Self-Referential Processes in Depression. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 106*(6), 1.942-1.947.

Silva, F. S., Silva, E. A. S., Sousa Jr, G. M., Maia-de-Oliveira, J. P., Soares-Rachetti, V. P., Araújo, D. B., Sousa, M. B. C., Lobão-Soares, B., Hallak, J., & Galvão-Coelho, N. L. (2018). Acute Effects of Ayahuasca in a Juvenile Non-Human Primate Model of Depression. *Revista Brasileira de Psiquiatria,* 1(4): 280-288.

Silveira, D. X., Grob, C. S., Rios, M. D., Enrique Lopez, L. K., Alonso, C. T., & Doering-Silveira, E. (2005). Ayahuasca in Adolescence: A Preliminary Psychiatric Assessment. *Journal of Psychoactive Drugs, 37*(2), 129-133.

Slotkin, T. A., Distefano, V., & Au, W. Y. W. (1970). Blood Levels and Urinary Excretion of Harmine and its Metabolites in Man and Rats. *The Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics, 173*(1), 26-30.

Soler, J., Elices, M., Franquesa, A., Barker, S., Friedlander, P., Feilding, A., Pascual, J. C., & Riba, J. (2016). Exploring the Therapeutic Potential of Ayahuasca: Acute Intake Increases Mindfulness-Related Capacities. *Psychopharmacology, 233*(5), 823-829.

Szabo, A., & Frecska, E. (2016). Dimethyltryptamine (DMT): A Biochemical Swiss Army Knife in Neuroinflammation and Neuroprotection? *Neural Regeneration Research, 11*(3): 396-397.

Tafur, J. (2017). *The Fellowship of the River: A Medical Doctor's Exploration Into Traditional Amazonian Plant Medicine*. Houston: Espiritu.

Thomas, G., Lucas, P., Rielle Capler, N., Tupper, K. W., & Martin, G. (2013). Ayahuasca-Assisted Therapy for Addiction: Results from a Preliminary Observational Study in Canada. *Current Drug Abuse Reviews, 6*(1), 30-42.

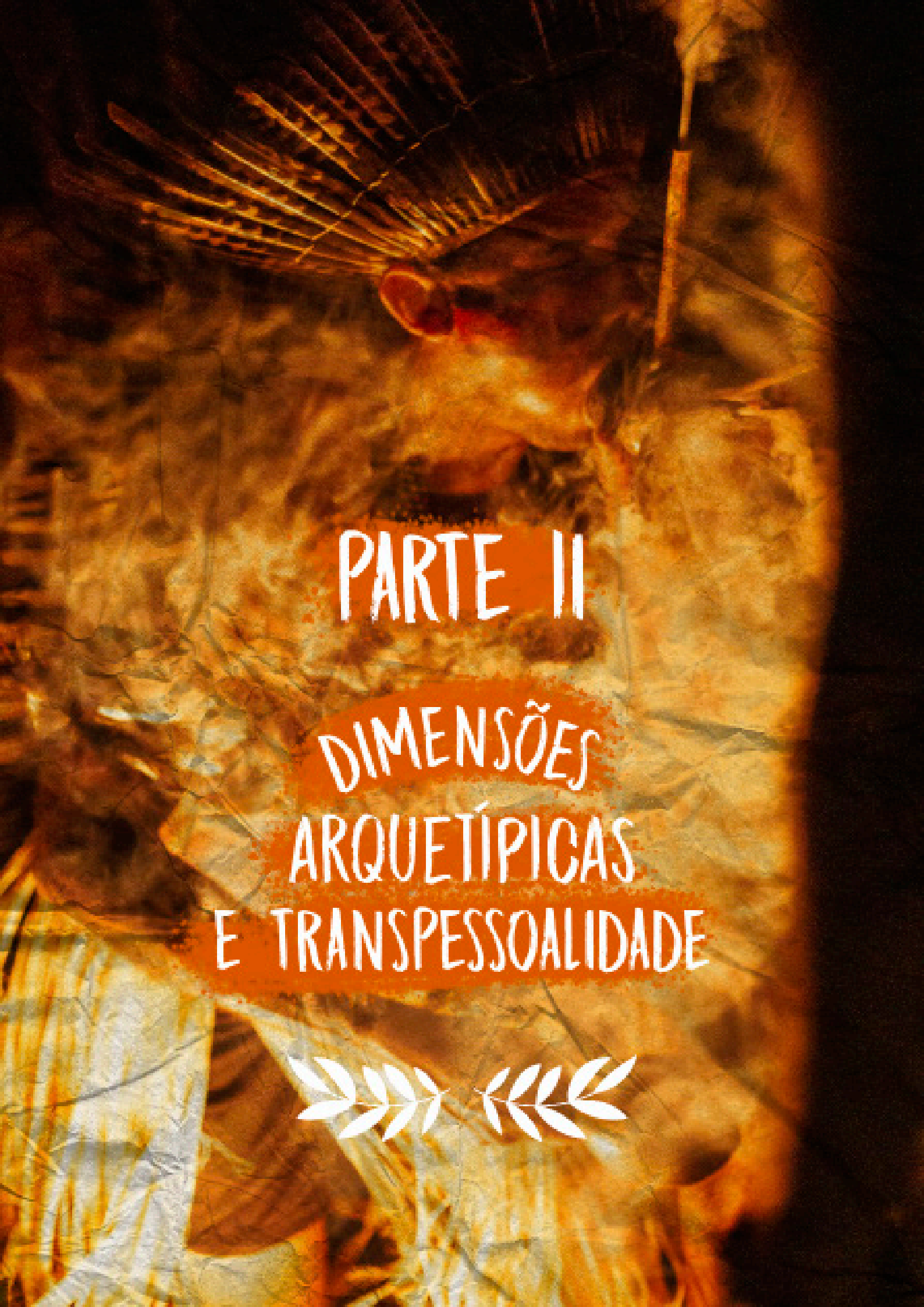
Tófoli, L. F. (2011). An Epidemiogical Surveillance System by the UDV: Mental Health Recommendations Concerning the Religious Use of Hoasca. *The Internationalization of Ayahuasca*, 185-200.

Tófoli, L. F., & Araújo, D. B. (2016). Treating Addiction: Perspectives from EEG and Imaging Studies on Psychedelics. *International Review of Neurobiology, 129*(July), 157-185.

Valle, M., Maqueda, A. E., Rabella, M., Rodríguez-Pujadas, A., Antonijoan, R. M., Romero, S., Alonso, J. F. et al. (2016). Inhibition of Alpha Oscillations through Serotonin-2A Receptor Activation Underlies the Visual Effects of Ayahuasca in Humans. *European Neuropsychopharmacology: The Journal of the European College of Neuropsychopharmacology, 26*(7), 1161-1.175.

Viol, A., Fernanda Palhano-Fontes, Heloisa Onias, Draulio B. de Araujo, and G. M. Viswanathan. 2017. "Shannon Entropy of Brain Functional Complex Networks under the Influence of the Psychedelic Ayahuasca." *Scientific Reports, 7*(1), 7.388.

Zhou, C., Zhong, J., Zou, B., Fang, L., Chen, J., Deng, X., Zhang, L. et al. (2017). Meta-Analyses of Comparative Efficacy of Antidepressant Medications on Peripheral BDNF Concentration in Patients with Depression. *PloS One, 12*(2), e0172270.



PARTE II

DIMENSÕES ARQUETÍPICAS E TRANSPESSOALIDADE

RESILIÊNCIA, ESPIRITUALIDADE E AS DEUSAS ARQUETÍPICAS

Renata Maria Coimbra

> Na postura resiliente frente ao mundo [sic] e frente a si mesmo [sic] é preciso que se tenha um espírito que acredite, uma mente que imagine e um corpo que viva a ação criativa. É importante também que se tenha um psicopompo que dê suporte e guia para o desenvolvimento e, se possível um mito para viver. (Araújo, 2006 como citado em Chequini, 2007, grifos nossos).

1 Introdução

A escolha pela escrita de um ensaio justifica-se pela aproximação recente às temáticas que busco articular, o que se torna um desafio considerável para uma autora que, dos temas em foco, a discussão e os estudos sobre resiliência se destacam, e as demais estão sendo aproximadas, em razão de questões pessoais. Debruço-me sobre a tarefa de defender a seguinte posição: a maior integração psíquica, através de autoconhecimento e contato com o si-mesmo (*self*), que pode ser possibilitado pela vivência e aproximação com as energias das deusas arquetípicas que residem em nosso inconsciente coletivo, reverter-se-ia em estados de resiliência em mulheres expostas a contextos de opressão e violência, na perspectiva de uma transcendência, portanto de uma espiritualidade, inerente à condição humana, em consonância com a busca de sentidos para a existência. Irão me auxiliar nesta jornada de estudos sobre resiliência, os conceitos de espiritualidade e transcendência e os autores que possuem obras significativas sobre a psicologia feminina, na perspectiva junguiana, como Jean Shinoda Bolen, Jennifer e Roger Woolger.

A princípio, apresento as concepções de resiliência e espiritualidade que norteiam o ensaio com o intento de desenvolver meus argumentos em defesa da referida asserção. Compreende-se, para fins deste ensaio, resiliência como uma energia/força/potencialidade que se manifesta e se constrói nas trajetórias de indivíduos que enfrentam cotidianamente condições de vida estressoras e opressoras, refletindo-se em sua subjetividade (não de forma permanente), através e a partir de fatores e redes de proteção, em âmbitos pessoais, relacionais, coletivos, comunitários e na esfera das políticas públicas.

Neste sentido, Yunes e Szymanski, em 2001, já destacavam a necessidade de, ao estudarem a resiliência na área da psicologia, os estudiosos sobre o tema pudessem superar em suas pesquisas, compreensões essencialistas a respeito da resiliência. Cyrulnik (2004) e Ungar (2008), da mesma forma, sempre defenderam a necessidade de rompermos com esta visão essencialista (que estaria associada a uma condição de permanência). Ainda nessa perspectiva, Libório, Castro e Coelho (2006) discorrem sobre algumas perspectivas que deveriam ser abandonadas, no que se refere às conceituações de resiliência. Conforme os

autores, tais perspectivas seriam as absolutizantes, deterministas, estáticas, estigmatizantes, individualizantes e não relacionais. Compartilho a perspectiva de Ferreira (2019),

> resiliência não é uma qualidade intrínseca do sujeito. Não é destino. Não se nasce resiliente. Principalmente, em um país como o Brasil no qual vivenciamos escassez de toda sorte: ausência de políticas públicas que garantam os mínimos sociais para uma vida digna; violência que opera em diferentes matizes: simbólicos, interpessoais, institucionais, estatais, entre outros (Ferreira, 2019, p. 20).

Baron (2015 como citado em Ferreira 2019) defende o uso da expressão "rede de microtraumatismos", ao invés do conceito de "evento traumático" como sendo mais fidedigno para descrever as realidades cotidianas enfrentadas por crianças, jovens e adultos brasileiros no contexto atual. A resiliência não reflete, portanto, uma conquista definitiva, um estado psicológico seguro e certo, que uma vez "adquirido" é permanente. Pelo contrário, como é uma força que se movimenta, exige uma constante reinvenção de si, tecida nas inter-relações entre o indivíduo, seu grupo social, sua comunidade e os contextos culturais. Sem o outro, não se constrói resiliência. Com Cyrulnik (2004) aprendemos que, ainda que em sofrimento, a resiliência abre caminhos para a retomada de desenvolvimento. O melhor verbo associado a resiliência é: "estar" resiliente e não o "ser". Os indivíduos movimentam-se através da energia/potência da resiliência, no enfrentamento cotidiano de adversidades/traumas.

Simão e Saldanha, sob a perspectiva da Psicologia Transpessoal, defendem posicionamentos semelhantes, uma vez que, para os autores, a resiliência não representa um atributo inato ou adquirido, mas resulta de "um processo interativo e multifatorial, envolvendo aspectos individuais, as variáveis do contexto, o altruísmo, as redes de apoio, as condições vitais e a presença dos fatores de proteção" (Simão; Saldanha, 2012, p. 293). em consonância com Chequini (2007). Seguindo as trilhas de Cyrulnik (2004) e Ferreira (2019) é possível lidar com o trauma ou com os microtraumatismos a partir de três vetores:

> a) Os recursos internos, dos quais se destacam a interação pré-verbal e os suportes de desenvolvimento, nos primeiros anos; b) A significação cultural – os signos culturais e contexto social-histórico que permitem apropriações, em um dado momento da sociedade em que vivemos; c) Apoio social: lugares de afeição estabelecidos a partir das nossas interações sociais. (Ferreira, 2019, p. 10)

Portanto, os três vetores indicam caminhos que podem acompanhar os indivíduos expostos aos traumas, às experiências opressoras, vislumbrando alternativas de apoio e suporte pessoal, cultural e social, os quais, em integração, fazem movimentar a energia/potencialidade da resiliência. Neste ensaio proponho que o desenvolvimento da espiritualidade e o contato

com e o resgate (d)a energia das deusas arquetípicas, presentes no inconsciente coletivo, integram os vetores apresentados por Ferreira (2019), que seriam os pilares necessários para a ativação da resiliência.

A retomada do contato das mulheres com a potente energia que emana dos arquétipos, a qual pode ter ficado reprimida pelo poder patriarcal, permite-nos reconhecer os recursos internos que necessitam ser redescobertos e integrados na subjetividade; o conhecimento a respeito das marcas seculares do patriarcalismo sobre a subjetividade e as formas de existir das mulheres e os significados culturais das diferenças de gênero e as relações de poder assimétricas construídas historicamente, ao serem apropriados pelas mulheres, promovem ressignificações nas suas formas de ser, existir e agir, transformando mentalidades, atitudes e práticas; o apoio social através de intervenções intencionais (na perspectiva da psicologia junguiana, tendo como referencial os trabalhos com as deusas arquetípicas), dispostas à escuta sensível e acolhedora às demandas de opressão vividas, abrem espaços para a circulação de significados, crenças, afetos que, ao serem visibilizados e nomeados, repercutem nos movimentos de produção de resiliência, possibilitando "posições subjetivas mais potentes diante da vida – é reinventar, enfim uma história e um destino, sem ingenuidade, apoiando-se no vivido, para projeto um vir a ser" (Ferreira, 2019, p. 9).

A espiritualidade, aqui entendida, tem como sentido primordial, colocar o indivíduo em contato com a noção de transcendência (Reis, 2017), podendo ser uma característica da pessoa religiosa, mas não necessariamente, pois não exige a participação em práticas e rituais religiosos. Mais associada ao cultivo do espiritual, transcendência e fé são consideradas parte do fenômeno da espiritualidade, encontrado em todas as culturas e todas as idades, não requerendo o exercício de práticas coletivas, sendo um processo íntimo e cultivada no âmbito mais individual. Para Panzini (2007 como citado em Reis, 2017), espiritualidade abrange questões relacionadas ao significado da vida e à razão de viver e, portanto, à dimensão ética, posição partilhada por Vanistendael e Lecomte (2008), para os quais o vínculo e o sentido de existência, que significa estar em conexão com um universo mais amplo, são pilares da resiliência.

Ferreira, Acioly-Regnier e Bezerra (2017, p. 2), em artigo no qual discorrem sobre a história da psicologia transpessoal, destacam esta abordagem como apresentando "um caminho de pesquisa e vivência da espiritualidade, multidimensionalidade e integralidade do ser". Para os autores, o estudo da espiritualidade apresenta-se como outra forma de compreender o surgimento da psicologia transpessoal, além da origem desta estar historicamente associada a C. G. Jung, o qual reconheceu a espiritualidade como um aspecto integral da natureza humana e uma força vital na vida humana. De acordo com Boff (2009), a espiritualidade para Jung representa a dimensão do profundo humano e assim explica:

> Temos a dimensão da corporalidade, com a qual estamos presentes uns em relação aos outros e somos parte do universo. Temos a nossa mente,

> carregada de desejos, arquétipos e sonhos. Mas também temos aquela dimensão em nós que coloca as últimas questões: de onde venho? Para onde vou? O que estou fazendo aqui? Como estou à mercê de energias que estão em mim, mas das quais eu não sou dono, mas cabe a mim domesticá-las, e com elas fazer um projeto de vida, de construção e de união com as outras pessoas? A esta dimensão última, Jung chamava de espiritualidade e ela se centraliza no solo interior da Imago Dei (Imagem de Deus), que é aquele arquétipo mais profundo que sateliza todas as energias do ser humano, que eleva o ser humano para cima de seu próprio universo (Boff 2009, s/p).

Segundo Boff (2009), Jung via na espiritualidade uma exigência arquetípica da psiquê no processo em direção à plena individuação, uma vez que o arquétipo Deus (*Imago Dei)* ocupa o centro do Self (si-mesmo): "aquela energia poderosa que atrai a si todos os arquétipos" (Boff, 2009, s/p). A função principal da espiritualidade, para Jung, seria nos religar a todas as coisas e à fonte donde promana todo o ser, Deus, sendo que, de acordo com Boff (2009, s/p): "o drama do ser humano atual é ter perdido a espiritualidade e sua capacidade de viver um sentimento de conexão". O resgate da espiritualidade no homem implica o resgate de valores não materiais, o sentimento de pertença a algo maior e a percepção de que as coisas estão religadas umas às outras, implicando nossa responsabilidade com as outras pessoas, nossas vidas e com o universo.

Associadas à espiritualidade encontramos a via possível para uma existência em plenitude, com mais responsabilidade consigo e com o outro (social e coletivo), com maior contato com o nosso mundo interior através da transcendência, desembocando em maior união entre os conteúdos conscientes e inconscientes, podendo resultar na mudança do centro organizador da nossa totalidade psíquica, passando este do "ego" para o "si-mesmo" (*self* na perspectiva de Jung, ano como citado em Boechat, 2015). A maior consciência e integração de nossa totalidade, daquilo que está presente na nossa psique, nossas sombras e nossos opostos, aproxima-nos do si-mesmo, levando à conquista de maior plenitude, assim, ampliando a nossa forma de ver e se relacionar com o mundo. O processo de individuação vai sendo possível, através do contato com o si-mesmo e não só com o "eu" consciente, representando o ego. A ética também se presentifica na dimensão espiritual por colocar o homem em contato com os seus questionamentos mais íntimos e profundos.

A retomada destes aspectos, envolvidos na dimensão da espiritualidade, podem auxiliar na jornada em direção ao resgate de valores não materiais e senso de pertença com o outro e com o universo, tão necessários no momento em que vive a humanidade hoje e tão associados à resiliência. Por ter sido a espiritualidade alvo de várias reflexões filosóficas e religiosas, no campo da abordagem transpessoal, com o intuito de aclarar sua compreensão, considera-se fundamental estabelecer uma distinção clara entre espiritualidade e religião, "de maneira

que o conceito de espiritualidade nos possibilita o rompimento com as dicotomias que põem o sagrado e o científico em polos opostos, assim como rompe com visões reducionistas que delegam o estudo do primeiro aos religiosos, e do segundo aos cientistas" (Ferreira, Acioly-Regnier & Bezerra, 2017, p. 2).

Importante também as ponderações de Oliveira e Jungues (2012), para os quais todas as religiões se fundamentam na dimensão experiencial humana, quando o homem entra em contato com a realidade misteriosa que o apossa, evidenciando acontecimentos transcendentes sentidos em seu cotidiano, com grande potencial de transformação. A espiritualidade associa-se à vivência de uma força interior de tal magnitude que suplanta as capacidades do indivíduo; tal força pode se manifestar como religiosa.

Quando a transcendência reverbera na vida do indivíduo transformando-o e ele atribui tal evento a forças que estão além de sua interioridade como pessoa, ou seja, quando interpreta tal transformação como resultado da presença de um absoluto, reconhecido como Deus, assim a vive de forma religiosa. Uma diferença fundamental entre espiritualidade/religiosidade e religião, é que, enquanto as primeiras se qualificam na esfera do experiencial, a religião se sustenta no aspecto institucional e doutrinário.

De acordo com Parisi (2006), Ken Wilber, em suas várias obras, busca a aproximação entre psicologia e espiritualidade a partir da ideia de Maslow, vinculada ao processo de autorrealização humana, compreendido como:

> conhecer a si mesmo, o que inclui a análise do inconsciente individual, a exploração do inconsciente coletivo, os arquétipos dominantes na psique (tarefas propostas pela psicanálise e pela psicologia analítica); conhecer os outros homens e relacionar-se com eles (tarefas propostas pela psicologia existencial-fenomenológica), participação social, política e ecológica (tarefas propostas pela psicologia social) e conhecer a Deus (tarefa proposta pelas tradições espirituais) (Parisi, 2006, p. 14).

A partir desta premissa, Wilber (2006 como citado em Parisi, 2006) esclarece que a autorrealização humana, vivida em plenitude, requer: o conhecimento de si, o conhecimento e os relacionamentos com os outros e com o divino, bem como o envolvimento e a participação política e social. Tal entendimento evidencia que as experiências individuais, alienadas de articulação com o outro, com o coletivo e com o divino, levariam o homem à sensação de incompletude, produzindo angústia e ansiedade (Parizi, 2006). Pode-se iniciar com o contato com a consciência, sem perder de vista a necessidade da relação com a transcendência e conexão com o espiritual.

> realizando suas tarefas pessoais, o homem evolui através do espectro da consciência, até atingir um estágio em que se encontra diante do transcendente. O próximo passo lógico é mergulhar nesse transcendente. Esse mergulho é exatamente a recuperação da dimensão espiritual, cuja

> falta é entendida como uma das grandes causas da profunda crise pela qual passa nosso planeta (Parizi, 2006, p. 14).

Na perspectiva da abordagem transpessoal, a espiritualidade relaciona-se a dois aspectos psicológicos centrais: a busca de um nível superior de consciência e o potenciamento do si-mesmo (*self*) (Parisi, 2006), posição muito similar àquela de Jung (como citado em Boff, 2009, s/p), para o qual espiritualidade é parte integrante da psique humana. Em complementação, Simão e Saldanha (2012) reforçam o reconhecimento e a importância da natureza transcendental do homem, por Maslow, o qual defendia que, "sem a transcendência, a espiritualidade, o indivíduo torna-se apático, niilista ou vazio de esperança" (Simão; Saldanha, 2012, p. 294), sendo que a busca de necessidades elevadas indica que a saúde psicológica e o crescimento decorreriam de vários processos que encaminham a pessoa no sentido de sua individuação, para o seu desenvolvimento pessoal pleno, o qual necessita, dentre outras coisas, do desenvolvimento da dimensão espiritual/transcendental).

A concepção junguiana de espiritualidade, apresentada por Boff (2009; 2019) se articula em complementação às explanações de Simão e Saldanha (2012) e Parisi (2006) a respeito da concepção de espiritualidade a partir de Maslow. A conexão com o divino (representado pelo arquétipo *Imago Dei*), a transcendência, os níveis superiores de consciência e a integração do si-mesmo (*self*), a autorrealização humana e a busca de sentido para a existência, compondo uma significativa dimensão da psique humana, configuram a compreensão de espiritualidade que tece a escritura deste ensaio e das relações entre esta vivência do espiritual com a energia/potencialidade da resiliência, necessária para o enfrentamento de cotidianos opressores e violentos, através da reinvenção do sujeito, em interface com o si-mesmo, com o outro e com o divino.

Como relacionar essa compreensão de espiritualidade em articulação com resiliência, para posteriormente argumentarmos a favor do contato com e o resgate (d)a energia das Deusas arquetípicas, como sendo a via para a potencialização da resiliência, vivida no plano da transcendência? Simão e Saldanha (2012) discutem as relações entre espiritualidade/transcendência e resiliência, na perspectiva da Psicologia Transpessoal, defendendo que a espiritualidade concorre para a produção da resiliência. Em colaboração, passo a dialogar com Chequini (2007), pela sua argumentação sólida a respeito do entrecruzamento da espiritualidade com resiliência, que parte da seguinte concepção de espiritualidade:

> Característica intrínseca do ser humano, que busca sentido e significado para a existência e considera fatores como o nível de conhecimento pessoal, o reconhecimento de uma verdade universal ou de um poder superior capaz de nos remeter a uma sensação de plenitude e bem-estar com o mundo, de unidade com o cosmos e com a natureza. Como tal, a espiritualidade tem sido apontada como a pedra angular da resiliência, capaz de promovê-la e mediá-la (Chequini, 2007, p. 95).

Em seu artigo, Chequini (2007), baseada nessa concepção de espiritualidade, compatível com as concepções já apresentadas, a partir de Jung e Maslow, apresenta definições e argumentos em defesa da espiritualidade enquanto uma dimensão basilar e decisiva para a emergência desta energia/potência, que é a resiliência. Com esta finalidade, Chequini (2007) recorre aos autores que se destacaram, historicamente, nos estudos sobre este fenômeno, tais como Michael Rutter, Froma Walsh, Boris Cyrulnik, Grotberg, Ann Masten, Sunya Luthar e Mellilo e Ojeda, estes últimos tendo ampliado a aplicação do conceito a grupos, instituições e comunidades.

Mais especificamente, na busca da interface com a temática deste ensaio, elenco, de sua discussão, aqueles elementos que nos levam à aproximação/vinculação entre espiritualidade e resiliência. A compreensão de que resiliência se produz em função das adversidades, conforme elucida Chequini, a partir de Walsh e Cyrulnik, levou a autora à buscar na vida e obra de Viktor Frankl, psiquiatra sobrevivente a quatro campos de concentração, elementos centrais de suas argumentações, uma vez que "muitas vezes é justamente uma situação exterior extremamente difícil que dá à pessoa a oportunidade de crescer interiormente para além de si mesma" (Frankl, 2008 como citado em Chequini, 2007, p. 103), levando a pessoa a uma profunda transformação e ao desenvolvimento pessoal. Autores como Frankl e Kübler-Ross, que trabalhou com pacientes terminais, levaram Chequini a refletir sobre o papel do sofrimento da alma, na busca de seu sentido, dando origem à criação espiritual, tornando as pessoas mais fortalecidas.

De acordo com Chequini (2007), Jung também considera que das adversidades pode-se gerar amadurecimento, entendendo que "o significado e o propósito de um problema não parece repousar em suas soluções, mas sim no nosso incessante trabalho sobre ele [...]. O privilégio de se ter uma consciência superior é resposta suficiente ao sofrimento, que sem isso tornar-se-ia sem sentido e insuportável" (Jung, 1998 como citado em Chequini, 2007, p. 104). Atribuir sentido ao sofrimento, resultante das adversidades, aproximam as perspectivas de Frankl e Jung.

Chequini (2007) também aborda a compreensão de Araújo (2006): existem pessoas, que, para atravessarem diversas situações adversas, agarram-se em suas esperanças, de forma a construírem ideais de vida, filosóficos e/ou religiosos, como caminhos para potencializar seu "estar" resiliente. Outro aspecto importante é apontado por Job (2000 como citado em Chequini, 2007, p. 106) ao estudar as características das testemunhas do Holocausto na perspectiva da resiliência, afirma que haveria uma dimensão metafísica que se refere "padrões de crenças pessoais, filosóficas e religiosas. [...] a reflexão sobre si e da natureza dos fatos que ocorrem consigo são plenos de significados pessoais" (Chequini, 2007, p. 106) e são a motivação para o existir, concebendo a esperança e a fé como decisivas para produção da força/potência da resiliência, posição também defendida por Walsh (2005) e Flach (1991) (como citado em Chequini, 2007, p. 107).

Uma interpretação profunda nos é apresentada por Hunter (1998 como citado em Chequini, 2007, p. 108) ao explicar que as imagens da resiliência são intrínsecas ao ser humano, impressas em nossas mentes e corações, as quais podem ser descobertas e desenvolvidas, auxiliando-nos na resistência ante adversidades e traumas vividos, por meio da transcendência ao perigo, ao medo, ao desespero, abrindo caminhos para a ressignificação da situação e encontro da esperança no porvir. Para desenvolver suas reflexões, são usadas como referências os relatos de Frankl e a estória de Jó (personagem bíblico), cujas jornadas de vida ora são descritas como exemplo de espiritualidade, ora de resiliência, condições de vida que traduzem o significado de ambos os fenômenos. Através das histórias de suas vidas, compreendemos a dimensão transcendental da resiliência (Frankl e Jó aliam esperança, fé, reverência religiosa, trabalho, reflexão, busca por um sentido na vida) que passa pela espiritualidade, que lhes permitiu transformar a dor e o sofrimento em energia para luta e superação. Jó e Frankl não sucumbiram, uma vez que mantiveram sua liberdade espiritual. Nas palavras de Frankl (2003, p. 90): "não há nada mais apropriado para que um homem vença ou suporte dificuldades objetivas ou transtornos subjetivos, do que a consciência de ter na vida uma missão a cumprir".

As articulações entre resiliência e espiritualidade se tornam claras através dos autores recém-apresentados, de forma que me debruço, na sequência, a buscar as conexões deste conjunto de ideias com o processo de individuação descrito por Jung, para prosseguir na defesa de que o trabalho visando ao resgate das energias das deusas arquetípicas (associadas com a espiritualidade e transcendência), presentes no inconsciente coletivo, vislumbram-se como possibilidades de ativação da resiliência. Para tanto, recorrerei às explicações de Boechat (2015) sobre o "processo de individuação" na perspectiva junguiana e às explanações de Araújo (2006) e Ferreira (2018) sobre as imagens de resiliência a partir da mitologia.

Boechat (2015) explica esta jornada longa, muitas vezes sem fim, a qual implica na realização de nosso inconsciente e uma vida mais plena, descrito como processo de individuação. O autor diz preferir o uso do termo "si-mesmo" ao invés do termo comumente traduzido pelo inglês de *self,* muito adotado nas traduções das obras de Jung. Conforme suas palavras para compreensão destes conceitos:

> O si-mesmo (self) é o centro ordenador da totalidade psíquica, na visão da estrutura mental junguiana, e o ego seria o centro da consciência. Qualquer conteúdo mental, para se tronar consciente, tem que se referir ao ego na visão junguiana. O complexo egoico é o complexo do centro da consciência; [...] já o si-mesmo é o centro do todo, e ao mesmo tempo a totalidade, que inclui o consciente e o inconsciente. Com relação à individuação, ilustramos com a metáfora da semente e da árvore. Nós trazemos em nós uma semente do que nós podemos ser e, dependendo das condições de solo, sol, terreno, essa semente se transforma em uma árvore.

> [...]. O processo de individuação é como um grão de mostarda, que pode nascer e depois dar frutos. Talvez por isto Jung tenha apanhado a árvore como um dos símbolos fundamentais do si-mesmo e em sua autobiografia "Memórias, sonhos e reflexão", Jung começa com uma de suas frases mais belas "Minha vida é a história de um inconsciente que se realizou" (Boechat, 2015, s/p).

Segundo Boechat (2015), Jung defende que a individuação é de natureza processual, por isso utiliza sempre a palavra "processo" para descrever o nosso caminho em direção à realização de nosso inconsciente, que permitiria a realização de nosso si-mesmo em nível de consciência. A integração entre as dimensões de nosso consciente com as riquezas que habitam nosso inconsciente, possibilitar-nos-ia viver em maior plenitude. Essa jornada pelo processo de individuação, admitiu Jung em suas últimas obras, pode ser conquistado por todos nós. Lembrando que esse processo indica transformações que nos acompanham através de um caminho, que pode ser sem fim.

Cabe destacar que o processo de individuação tem como característica a irracionalidade (Boechat, 2015), ou seja, refere-se a um processo que se desenrola em planos que fogem de uma racionalidade pragmática e objetiva. Ainda que irracional, o processo de individuação está ligada aos momentos nos quais o "ego" se aproxima do "si-mesmo", uma vez que promove a atualização deste si-mesmo (arquétipo da totalidade), no nível do ego, que é o centro da consciência. Os momentos de aproximações entre esses dois polos, ego (consciente) e si-mesmo (inconsciente) são irracionais (não temos controle direto) e podem acontecer em situações, tais como: quando um casal vive o apaixonamento e o ritual de casamento (que aproxima o *animus* do anima); em situações de sincronicidade (nas quais eventos psíquicos internos coincidem com eventos externos) quando o arquétipo se aproxima e acontece a sincronicidade; em momentos de sofrimento, que nos convoca o "para quê" (sentido de nossa existência, sentido da dor, da doença). Desta forma, as distintas manifestações de nosso sofrimento, seriam um chamamento para o realinhamento do ego com a totalidade do si-mesmo, para que a pessoa retome sua jornada pelo processo de individuação. (Boechat, 2015). Tais situações no interior das quais se pode observar o processo de individuação (associado ao amadurecimento pessoal), são geralmente marcadas por passagens, mudanças, transições, ou seja, transformações, com ampliação de nossa conexão com o si-mesmo, dimensão mais profunda de nosso ser.

A espiritualidade, em associação com a transcendência e busca de um sentido para nossa existência, que se constitui como pilar fundamental e propulsora da resiliência (energia transformadora e fortalecedora do homem), são fenômenos imbricados, compreendidos neste ensaio, como pertencentes ao domínio do processo de individuação, uma vez que este indica realinhamento do ego para com a totalidade do si-mesmo, trazendo-nos maior integração psíquica (ego com o si-mesmo; consciente e inconsciente), vida em plenitude e contato com o divino.

A integração de nossas forças conscientes e inconscientes (ego com o si-mesmo) nos fortalece, organiza-nos, sustenta-nos no enfrentamento de adversidades e traumas, que é a característica nuclear da resiliência, que tampouco é uma força, cuja potência se constrói de forma controlada, apesar de necessitar de acionamento de fatores (dentre os quais a espiritualidade) e redes de proteção. Nem sempre esses fatores e recursos sociais e coletivos produzem resiliência. Há algo de imprevisível e surpreendente nos domínios dos fenômenos aqui em destaque. A partir dessas explanações, creio ser possível considerar que os trabalhos que envolvem o debruçar-se sobre o si-mesmo, que buscam o contato com nossos arquétipos (existentes no plano do inconsciente coletivo), e maior integração psíquica, são mobilizadores da resiliência, podendo propiciar sua ativação e movimento em prol de enfrentamentos de adversidades, traumas e opressões.

Segundo Araújo (2006 como citado em Chequini, 2007, p. 109), as imagens de resiliência acompanham as figuras dos heróis, presentificando-se em suas jornadas de vida legendárias, de forma que o símbolo do herói com suas características de coragem e perseverança desempenha um papel significativo no processo resiliente. "O arquétipo do herói é a força propulsora sob a capacidade de resiliência" (Araújo, 2006 como citado em Chequini, 2007, p. 109). Simão e Sandanha (2012, p. 292) também reconhecem que o "fenômeno da resiliência evoca os velhos mitos de heróis invulneráveis. É um fenômeno encontrado na mitologia, na história, na arte, na religião". Chequini (2007) ainda explica que, do ponto de vista de Jung, é necessária a constelação do arquétipo da criança, ao se pensar em resiliência, pelo fato deste ser mobilizador de nossa criatividade, nossa realização e nosso renascimento. Para Jung, "o arquétipo da criança é a prerrogativa Divina no indivíduo" (Chequini, 2007, p. 110).

Nas considerações de Chequini (2007), ao final de seu artigo, a autora apresenta uma síntese que manifesta uma posição articulada com a minha forma de compreender as interconexões entre a espiritualidade, a resiliência e a perspectiva junguiana, ou seja, o referencial fundamental para a discussão sobre as deusas arquetípicas. A única observação diferente que eu faço refere-se ao uso do "o ser resiliente", no início de sua citação, que eu substituo por "o estar resiliente". Em suas próprias palavras:

> O ser resiliente é aquele que traduz um imperativo ditado pelo Self, de condução à integração com a totalidade, sem o que não se pode falar em resiliência. É nesse sentido que **a espiritualidade representa a alma da resiliência,** enquanto disposição humana capaz de despertar o sentimento de unidade para com o próximo, com o mundo e com a natureza, permeando as inter-relações de afetos mais profundos, promovendo vínculos mais efetivos, capazes de desenvolver competências necessárias para resultados mais resilientes. A fé, a convicção de pertencer ao universo, de fazer parte de um propósito supremo, traz responsabilidades, sentido e significado para a existência e são capazes de dotar o indivíduo de dispositivos fundamentais no trato das adversidades. A espiritualidade entendida como

> um estado de reverência diante da vida, caracterizado pela aceitação e amor para consigo, para com o outro e pela vida, aciona no indivíduo processos subjetivos capazes de ressignificar as situações de adversidades, criando formas de atuações resilientes junto à realidade. Alternativas que, por sua vez, resultam em uma sociedade mais ética, solidária, altruísta e compassiva, ou seja, mais resiliente. Considerado um processo evolutivo, a resiliência, implica desenvolvimento de potencial humano, devendo, portanto, ser abordado dentro de uma perspectiva biológica, psicológica, social, espiritual e ecológica (Chequini, 2007, p. 113).

Enfatizo a seguinte convicção: entrar em contato com, reconhecer e resgatar as energias de todas as deusas presentes em nós (em nosso inconsciente coletivo) compreende um passo essencial dentro do processo de individuação feminino, levando-nos à totalidade, ao contato com o divino e à transcendência, presentes em nossa psique, promotor de autoconhecimento, aproximando o ego do si-mesmo (embora a união do consciente com o inconsciente se processe em âmbito do irracional), conduzindo a maior integração psíquica e, em decorrência, à ativação e ao movimento da potência/força do que descrevemos como resiliência.

Para estabelecer as vinculações entre espiritualidade, resiliência e Deusas Arquetípicas, convoco ao diálogo Jean Bolen (2004a, 2004b,2006) e Jennifer e Roger Woolger (2007), fundamentais e inspiradores em o meu processo pessoal e íntimo, aos quais recorri em um momento de grande transformação, quase revolução, em minha jornada de vida. Antes deles, faz-se necessária apresentação das concepções junguianas sobre os arquétipos, deusas arquetípicas e inconsciente coletivo.

Ao longo de seu trabalho com pacientes e baseado em sua experiência pessoal, Jung postulou a ideia dos arquétipos, ao perceber a presença de estruturas herdadas em nosso inconsciente, capazes de formar ideias mitológicas (Ferreira 2018). Segundo Kast (2019), Jung, ao estudar sobre os mitos da humanidade, convenceu-se de que, em todos os seres humanos, existe um "nível criador de mitos que pertence ao patrimônio humano, em diferentes épocas e culturas" (Kast, 2019, p. 30). Neste âmbito se inscrevem os arquétipos.

Nas palavras de Jung (2000, p. 73), os arquétipos são "formas de apreensão, e todas as vezes que nos deparamos com formas de apreensão que se repetem de maneira uniforme e regular, temos diante de nós um arquétipo, quer reconheçamos ou não o seu caráter mitológico", sendo que quando o homem se defronta com uma tonalidade emocional que o leva "a agir como se estivesse possuído por um instinto ou demônio desenfreado. É a força do arquétipo que se manifesta" (Jung, 2000, p. 138).

De forma complementar, Jung enfatiza que, embora se constitua em nossa estrutura psíquica herdada, os arquétipos não possuem um conteúdo determinado, são vazios em si, sendo determinados somente em sua forma, ainda que de forma limitada. Explica Jung que

o arquétipo é um elemento formal, sendo uma forma de representação a *priori*, de maneira que "uma imagem primordial só tem conteúdo determinado a partir do momento em que se torna consciente e é, portanto, preenchida pelo material da experiência consciente" (Jung, 1975, p. 352). Segundo Katz (2019, p. 31), os arquétipos são concebidos como "efeitos do inconsciente coletivo, padrões fundamentais da vida, que atuam em todo indivíduo e por ele são sonhados, descritos e moldados". Os arquétipos carregam temas bem definidos e universais, que se exteriorizam em fantasias, sonhos, ideias delirantes e ilusões. Através das imagens arquetípicas, acessamos o inconsciente coletivo. Portanto, sustentando a nossa capacidade de criar mitos, encontra-se o inconsciente coletivo, diferente do inconsciente individual (Katz, 2019). Nesta senda, Jung (1975) esclarece, respeito do inconsciente:

> Teoricamente é impossível fixar limites no campo da consciência, uma vez que ela pode estender-se indefinidamente. Empiricamente, porém, ele sempre atinge seus limites, ao atingir o *desconhecido.* Este último é constituído por tudo aquilo que ignoramos, por aquilo que não tem relação com o eu, centro dos campos da consciência. O *desconhecido* divide-se me dois grupos de objetos: os que são exteriores e que seriam acessíveis pelos sentidos e dados interiores, que seriam objeto da experiência imediata. O primeiro grupo constitui o desconhecido do mundo exterior; o segundo, o *desconhecido* do mundo interior. Chamamos de *inconsciente* a este último campo (Jung, 1975, p. 354, grifos do autor).

Ainda com respeito ao inconsciente, considerando que abordaremos a questão das deusas nas mulheres e sua presença como arquétipos, os quais, por sua vez, seriam "efeitos" do inconsciente coletivo, a distinção entre inconsciente individual/pessoal e o coletivo é indispensável. O *inconsciente* para Jung abrange o conjunto de todos os conteúdos relacionados a tudo o que já tive consciência, mas esqueci; aquilo que meus sentidos perceberam, mas minha consciência não registrou; bem como aquilo que involuntariamente "sinto, penso, relembro, desejo e faço, todo o futuro que se prepara em mim e que só mais tarde se tornará consciente" (Jung, 1975, p. 354). O inconsciente pessoal se compõe pelo conjunto de conteúdos que tem incorporado as representações ou impressões difíceis e mais ou menos reprimidas intencionalmente, as quais foram adquiridas individualmente (que são únicas e não se repetem). Contudo, além deste conjunto de conteúdos mais individuais, existem no inconsciente propriedades, que, assim como os instintos e impulsos, agrupam conteúdos de natureza universal, que aparecem regularmente em todas as pessoas, o qual existe em nível mais profundo e recebeu a denominação de inconsciente coletivo. Nesta camada mais profunda localizam-se os instintos e os arquétipos. Jung (1975, p. 355) explica: "os conteúdos do inconsciente coletivo constituem como uma condição ou base da psique em si mesma, condição onipresente, imutável, idêntica a si própria em toda parte".

Segundo Katz (2019), os arquétipos são vivenciados na forma de representação ou imagem arquetípica, ou seja, imagens internas que se manifestam em fantasias, sonhos e nos mitos. Imagens arquetípicas permitem a compreensão de emoções, no interior de uma dinâmica estrutural específica. Katz enfatiza que, embora façam parte de nossa configuração biológica básica, as imagens arquetípicas são modeladas socioculturalmente e traduzidas pela linguagem atual, como, por exemplo, a presença dos mitos heroicos nos filmes da Marvel, como Super-homem; temas mitológicos em obras literárias, como *O Senhor dos Anéis.* Outro exemplo que podemos mencionar: em geral, temos experiências com os nossos pais, pessoais reais, mas também temos representações arquetípicas da mãe e do pai que transferimos aos nossos pais. As pessoas que não foram criadas pelos pais, transferem aos outros cuidadores as representações arquetípicas de pai e mãe, que são coletivas.

Katz (2019) esclarece que Jung via, em nossa relação com o inconsciente coletivo, uma jornada que nos coloca em conexão com a riqueza das ideias coletivas, que expressam produções da humanidade, abrindo acesso às nossas forças criativas, lembrando que, atravessamos as imagens arquetípicas para acessar o "tesouro da humanidade" (Katz, 2019, p. 35). Os conteúdos do inconsciente coletivo são saudáveis, por representarem a alma da humanidade. Jung defende claramente a ideia dos arquétipos e do inconsciente coletivo como vinculados ao processo criativo:

> O arquétipo é uma figura, seja ela demônio, homem ou processo, que se repete ao longo da história, quando a imaginação criativa atua sem limites. O que Jung mostra na obra de arte [...] é que as imagens arquetípicas são animadas e experimentadas na fantasia, precisam ser elaboradas e compreendidas para a própria vida. Então, o sentido pode ser vivenciado (Katz, 2019, p. 39).

Desta forma, através das nossas criações e por meio do acesso às obras de arte damos vida aos arquétipos e, assim, somos capazes de elaborar experiências pessoais que envolvem conflitos e sofrimento, ampliando as nossas chances de atribuir um significado, nomear emoções, elaborar ideias etc. Quando somos tocados por um quadro ou escultura, ou ainda pela frase de algum poeta ou cena de um filme e sentimos que nos dizem alguma coisa e não nos largam, esse contato e a afetação decorrente nos enriquecem, a ponto de gerar ideias para as nossas vidas reais. Como afirma Katz (2019, p. 38) "nossos problemas entram em consonância com as respectivas sugestões que a história da humanidade nos dá para resolver problemas".

Podemos, através destas explanações, relacionar, portanto, o papel que as imagens arquetípicas possuem no processo de crescimento e fortalecimento pessoal, corroborando a defesa deste ensaio, de que o contato com e o resgate (d)as energias das deusas arquetípicas, que podem estar "anestesiadas" em nosso inconsciente coletivo devido aos séculos de

patriarcalismo, conforme assinalado Woolger e Woolger (2007), através do conhecimento de suas histórias mitológicas (via produção literária - lendas e contos; quadros e esculturas produzidas para representarem as deusas em imagens) e por meio de identificação, podem alçar as mulheres a um maior conhecimento de si, resgatando suas forças criativas e as movimentando em busca de maior força/resiliência e resistência diante da opressão vivida.

Nestes termos ainda, complemento respaldada em Ferreira (2018 p.7) a ideia de que os mitos, presentes nos arquétipos, permitem atribuição de sentido à vida das pessoas "a partir de si mesmas, relacionando-se com o outro, com a natureza e com cultura, reverberando numa dimensão sagrada na busca de descobrir o equilíbrio, a plenitude da vida e na sua espiritualidade". A partir do conceito de arquétipos da psicologia junguiana, Bolen (2004a), Woolger e Woolger (2007) explicam a presença das imagens de deusas arquetípicas, vivas no inconsciente coletivo da mulher contemporânea. Segundo Ferreira (2018), Jung chama o arquétipo das deusas de "transformadores", por revelarem-se em períodos de transição em suas vidas, transformando percepções, sentimentos e ações; depreende-se disto que os arquétipos das deusas forjam e inspiram o comportamento e as emoções de todas as mulheres.

Woolger e Woolger (2007), ao analisarem sobre o despertar feminino na consciência das mulheres, tendo em vista os movimentos feministas do século XX, propõem o estudo da psique feminina por meio das deusas, assim exprimem a concepção de "deusa" assumida neste ensaio: "a forma que um arquétipo feminino pode assumir no contexto de uma narrativa ou epopeia mitológica" (Woolger; Woolger, 2007, p. 15), o qual está presente no íntimo de todas as mulheres, sem dúvida, manifestando-se em suas trajetórias de vida.

Bolen (2004a, p. 14), precursora nesta relevante discussão, assim conceitua arquétipo: "imagem interior em ação na nossa psique – que determina, inconscientemente, nossas respostas emocionais e nosso comportamento", ou seja, ilustram a presença de padrões determinados, de forma latente. Segundo Bolen (2004a), há vários arquétipos que podem ser ativados em todas as mulheres, e através de nossa aguçada observação, somos capazes de reconhecer, dentre eles, aqueles que agem com maior força em nós e nas outras mulheres.

Tanto Woolger e Woolger (2007) como Bolen (2004a) nos apresentam os arquétipos ativos na psique feminina, personificados nas figuras das deusas gregas. Bolen lembra-nos, entretanto, que Jung não dotava os arquétipos de forma muito definida, e no caso desta personificação baseada nas deusas, isto ocorre para facilitar as mulheres relacionarem suas emoções preponderantes aos diferentes arquétipos. Os deuses do Monte Olimpo, da Grécia antiga, nomeados diferentemente pelos romanos, tinham características humanas, em nível de ações, aparência, reações emocionais; e, através da mitologia, reconhecemos neles padrões, que nos fornecem paralelos no comportamento, nas emoções e atitudes humanas (Bolen, 2004a). A familiaridade que sentimos em relação a eles, deve-se, na ótica de Bolen (2004a p. 15), ao fato de serem arquetípicos, ou seja, os deuses gregos "representam modelos

de ser e se comportar que reconhecemos do inconsciente coletivo que partilhamos". Os doze deuses do Olimpo mais famosos dividem-se em seis deusas: Hestia, Deméter, Hera, Ártemis, Atena e Afrodite; e seis deuses: Zeus, Poseidon, Hades, Apolo, Ares e Hefesto.

No entanto, as deusas arquetípicas descritas e analisadas por Bolen (2004a), como compondo as imagens arquetípicas da psique feminina são sete: Hestia, Deméter, Hera, Ártemis, Atena, Afrodite, às quais se juntam Perséfone, cuja mitologia é inseparável de Deméter. No livro de Woolger e Woolger (2007), são consideradas seis deusas, e ao comparar com as deusas trabalhadas por Bolen, foi excluída Héstia, por ter sido uma divindade substituída por Dionísio, o deus do vinho. As deusas, na Grécia antiga, por serem divindades, eram honradas, celebradas em rituais, e recebiam homenagens com oferendas, sacrifícios e adoração.

Woolger e Woolger (2007) dividem as deusas, utilizando a Roda das Deusas, e explicam os atributos de cada uma, bem como as inter-relações entre elas, em termos de regência, ou seja, o âmbito de influência. Ao discorrerem sobre as deusas, os autores assinalam as principais esferas de ação e estilos de vida que elas implicam, articulando com as demandas da sociedade atual. Essa leitura contribui para pensarmos as manifestações das deusas nas mulheres contemporâneas, pois, ao analisarem os atributos das deusas, remetem à sociedade patriarcal, fazendo uma crítica no sentido de que, a manutenção da estrutura desta sociedade hierarquizada, gerou por séculos, o amortecimento da energia, ou seja, a despotencialização de algumas deusas (Atena e Ártemis), especialmente daquelas que desafiavam os ideais da sociedade patriarcal. Apesar deste amordaçamento, podemos reativar a energia das deusas que foram negligenciadas por nós em decorrência de estereótipos culturais associados às mulheres.

Em ambas as obras, Bolen (2004a), Woolger e Woolger (2007) defendem que um dos maiores objetivos quando trabalhamos nesta perspectiva, é buscar a integração de todas as deusas em cada mulher, ou nas palavras de Woolger e Woolger (2007), é fundamental reconciliar as nossas deusas interiores; certamente, através de uma jornada ao encontro das deusas que habitam em nós, caminho marcado por autodescoberta e autoconhecimento, que pode ter como consequência, transformações na vida de uma mulher e mobilizar a sua força/resiliência.

Bolen (2004a), fundamentada em larga experiência clínica, afirma que as mulheres, quando enfrentam novas necessidades ou novos desafios, precisam realizar escolhas conscientes que modularão suas vidas. Entretanto, faz um alerta: "como, usualmente não temos consciência dos efeitos do poder dos estereótipos culturais sobre si, também estão inconscientes das forças poderosas em seu interior que influenciam o que fazem e como se sentem" (Bolen (2004a, s/p.). Os padrões internos poderosos, neste caso os arquétipos das deusas, respondem pelas diferenças entre as mulheres, que vão significar diferentemente a importância dos papéis relativos à maternidade, ao relacionamento amoroso, ao desenvolvimento profissional e/ou espiritual. A larga experiência como terapeuta junguiana,

tornou Bolen (2004a) convicta de que:

> as mulheres são influenciadas por poderosas forças interiores, os arquétipos, que podem ser personificados pelas deusas gregas. E a perspectiva feminista me deu a compreensão de como as forças exteriores ou estereótipos, papéis sociais com os quais a sociedade espera que as mulheres se conformem - reforçam alguns padrões de deusa e refreiam outros. Como resultado eu vejo cada mulher entre dois campos de influência: intimamente por arquétipos divinos, e exteriormente por estereótipos culturais (Bolen, 2004a, p. 3).

Afirma Bolen (2004a) que as mulheres podem apresentar de forma mais ativa a energia de uma deusa em detrimento da outra, aspecto que influencia a forma de satisfação pessoal predominante (em determinado momento de sua vida), aquilo que traz mais significado as suas vidas; enquanto a maternidade é altamente significativa para uma delas, para outra poderá ser a vida profissional e independência financeira. Woolger, Woolger (2007) e Bolen (2004a) explicam que as deusas arquetípicas (interiores, presentes no inconsciente coletivo) existem em todas as mulheres, uma vez que seus arquétipos permaneceram vivos na imaginação humana, revelando-se através da mitologia, em pinturas, em produções literária e cinematográfica. A riqueza do nosso conhecimento a respeito das deusas arquetípicas em nós desconstrói a ideia de que haveria uma maneira "normal" de se viver e expressar-se como mulher. Esta perspectiva psicológica, proposta por Bolen (2004a), Woolger e Woolger (2007), da psique feminina, baseada nas imagens arquetípicas, permite-nos observar a existência de uma diversidade de variações normais entre as mulheres, em todas as culturas e de todas as idades.

Possibilitar que as mulheres acessem o conhecimento sobre as deusas arquetípicas lhes fornece ferramentas potentes para: compreenderem a si mesmas e a qualidade dos relacionamentos que estabelecem com homens e mulheres, com os pais, os amores, as crianças; a obterem *insights* sobre quais aspectos de suas vidas mais as satisfazem, motivam ou frustram; a se conectarem com seus conflitos interiores; e, acima de tudo, assim que descobre a deusa que mais corresponde a sua forma particular de ser, indicar caminhos para seu crescimento (Bolen, 2004a). Sem deixar de reconhecer, que ao longo de um processo de autoconhecimento a respeito dos padrões arquetípicos em si, é intressante buscar um equilíbrio e uma incorporação, um realinhamento, uma reconciliação das diversas energias das deusas interiores que habitam em nós; usufruir de um padrão arquetípico pode estagnar nosso crescimento (Bolen, 2004a; Woolger; Woolger, 2007). Bolen, por exemplo, insiste: "as deusas representativas das três categorias necessitam ter expressão em algum domínio da vida das mulheres, para que elas possam amar profundamente, trabalhar de forma significativa, ser sensual e criativa" (Bolen, 2004a, p.16). Mais adiante, serão apresentadas as três categoriais e suas respectivas deusas.

Reconheço que o atendimento clínico psicológico reside num dos procedimentos que mais completamente pode incidir sobre o processo de autoconhecimento de uma pessoa; entretanto, depreende-se da leitura de Woolger e Woolger (2007) a existência de outros recursos e práticas que, embora não se caracterizem na perspectiva de uma clínica psicológica, tem seu lugar no processo de dar vida às energias arquetípicas das deusas.

Como podemos, então, dar vida às deusas? Como podemos movimentar suas forças em nós, que vão reverberar na ampliação de sentidos à nossa existência, ativando também a potência da resiliência e resistência, perante os infortúnios de nossa jornada? Assim respondem Woolger e Woolger:

> À medida em [sic] que as diversas histórias das deusas vão adquirindo vida ao meditarmos sobre elas, veremos que diferentes aspectos de nossas vidas são afetados e ativados. Por exemplo, se tentarmos conversar em nosso círculo de amizades sobre a consciência que se tem das diferentes deusas, poderemos subitamente resgatar e iluminar diversas áreas problemáticas de nossa vida se aprendermos ver nosso mundo pelos olhos de uma outra deusa, agora encarnada em alguém de nosso círculo de amizades ou em alguém que acabamos de conhecer. Desta e de muitas outras maneiras podemos dar vida às deusas [...]. Se assim fizermos, talvez constatemos que uma forte dinâmica energética vai lentamente se formando em nossa volta. [...]. Isso é motivo de júbilo: as deusas perdidas estão retornando em [sic] nossas vidas (Woolger; Woolger, 2007, p. 32).

Desta forma, ao se dialogar com e sobre as deusas, ao estudar a respeito de suas histórias mitológicas e conhecendo os profundos conflitos que viveram, damos-lhes vida, através de uma diversidade de práticas e relações; através da qual podemos movimentar suas energias, configurando uma nova dinâmica energética ao nosso redor, promotora de transformações benéficas.

Sem dúvida, Bolen (2004b; 2006), em seus livros mais recentes, tem desenvolvido reflexões sobre o ativismo feminino., o qual é bastante associado à deusa Ártemis, e a força presente nos grupos de mulheres que têm se organizado e atuado em prol não só de seus crescimentos pessoal e espiritual, bem como de suas comunidades, por intermédio de uma prática nomeada como “círculo de mulheres” (Bolen, 2004b). A autora crê que quando um número significativo de pessoas muda o seu modo de pensar e se comunicar, a cultura também o faz, e uma nova era pode começar. No seu livro, publicado em 2006, Bolen estabelece um chamamento à feminilidade sagrada, no sentido das mulheres tomarem consciência do princípio feminino e evoca o termo “reunião de mulheres”. Nesta seara, o despertar do feminino também é identificado por Woolger e Woolger (2007).

A seguir, são descritas as deusas arquetípicas, a partir da explanação feita por Bolen (2004a, s/p), com uma pequena introdução da autora: “as sete Deusas se articulam em uma

totalidade, formando um círculo completo de qualidades humanas. Todas as Deusas são padrões potenciais na psique de todas as mulheres, embora em cada mulher em particular, alguns destes padrões estão ativados e outros não".

As deusas são divididas em três categorias ou grupos: Deusas Virgens, Deusas Vulneráveis e Deusa Alquímica. No primeiro grupo inserem-se Atena, Ártemis e Héstia que são chamadas de "virgens" porque representam a independência e a autossuficiência feminina; usualmente não se apaixonam facilmente, não se vitimizam nem sofrem. Como imagens arquetípicas, expressam a necessidade da mulher por autonomia e a capacidade feminina de enfocar a sua consciência e necessidade naquilo que lhe seja pessoalmente significativo.

Ártemis, Diana para os romanos, era a deusa da caça e da lua, e seu domínio abrangia o âmbito do selvagem. Era a arqueira, com um alvo infalível e protetora da prole de todos os seres vivos. Enquanto Atena, conhecida como Minerva para os romanos, era a deusa da sabedoria e das habilidades manuais, patrona de sua cidade grega, Atenas. Representada usando armadura, tornou-se a protetora dos heróis, e foi associado a ela o atributo de ser uma grande estrategista. Por sua vez, Héstia, Vesta para os romanos, era deusa da lareira, sendo a menos conhecida das deusas do Olimpo. Ela representava a chama do centro da lareira, e era cultuada no interior das casas e templos. Ao passo que Atena e Ártemis representam o pensamento lógico, cujas metas são claras com foco para a sua realização. Héstia dá ênfase ao aspecto interior, a dimensão mais espiritual. As Deusas Virgens buscam os próprios objetivos e convidam as mulheres à acessarem a e acreditarem em sua competência e autossuficiência. (Bolen, 2004a).

As Deusas Vulneráveis são assim denominadas pois, ao analisarmos suas histórias mitológicas, elas foram violadas, raptadas e humilhadas pelos deuses. Neste grupo encontramos: Deméter, Hera e Perséfone. Hera, Juno para os romanos, representante dos ideais do casamento, era a esposa de Zeus, principal deus do Olimpo. Já Deméter, Ceres ou Geres para os romanos, era a deusa dos cereais e, em seu mito, o papel mais evidenciado é o de mãe. Por fim, Perséfone, (Core), Proserpina para os romanos, era a filha de Deméter. Neste sentido, as três deusas representam os papéis tradicionais atribuídos às mulheres, estimulados na sociedade patriarcal, a saber: esposa, mãe e filha. Estas três deusas arquetípicas orientam-se para o relacionamento, de forma que seu bem-estar e suas identidades estão na dependência de relacionamentos significativos, indicando a necessidade das mulheres de estabelecerem vínculos. São as deusas mais sensíveis e empáticas. Todas elas passaram por sofrimentos que, ao serem analisados à luz da psicologia atual, representariam sintomas psicológicos. Segundo Bolen (2004a, p. 17), os arquétipos das deusas vulneráveis ajudam as mulheres a expandirem sua consciência em relação à terem um "*insight* quanto à natureza e [ao] padrão de suas próprias reações a perdas, e b) potencial para o crescimento através do sofrimento que é inerente a cada um desses três arquétipos de deusas", por terem vivido, elas mesmas, perdas em suas vidas, e terem crescido em decorrência do sofrimento, do trauma

e das adversidades. Neste caminho, podemos associar o a evocação da energia das deusas vulneráveis, em busca de elaboração da dor decorrente de traumas, ativando, assim, as nossas forças interiores, a nossa resiliência.

Afrodite, também conhecida pelo nome de Vênus (nome romano), deusa do amor e da beleza, muito figurada em quadros de reconhecidos pintores e esculturas (como a *Vênus de Milo* no Museu do Louvre, em Paris) encontra-se na categoria das deusas alquímicas. Por sua beleza, era irresistível; vivenciou inúmeros romances e deixou grande descendência. Em seus relacionamentos, manteve a independência (como as deusas virgens), uma vez que escolhia os parceiros, e nunca foi enganada. Afrodite associa-se ao amor e à beleza, à atração erótica, à sensualidade, à sexualidade e à vida nova. Apesar da autonomia nos relacionamentos, Bolen (2004a) explica que Afrodite alternava, em seu arquétipo, a energia das deusas vulneráveis. Tinha uma consciência enfocada (como as deusas virgens), embora fosse sensível e receptiva (como as deusas vulneráveis). O arquétipo de Afrodite "motiva as mulheres a procurarem intensidade nos relacionamentos, em vez da permanência neles; motiva-as a valorizarem o processo criativo e a serem receptivas às mudanças" (Bolen, 2004a, p.17). Afrodite simboliza profundidade, intimidade, união, seja nos relacionamentos, seja na criatividade, pois vive apaixonadamente, envolve-se profundamente em tudo o que faz.

Em face disso, é inevitável a consideração feita por Bolen (2004a), Woolger e Woolger, a respeito das aproximações entre as deusas gregas e as mulheres contemporâneas; as deusas são imagens de mulheres que acompanharam a imaginação humana por mais de três mil anos, e se expressam por modelos daquilo com que as mulheres se parecem, aliás, algumas mulheres reais exercem menor poder em suas vidas do que aquele vivido pelas deusas. Apesar de serem distintas, as deusas são belas e fortes, e em todas encontramos atributos positivos e negativos. Bolen defende que as deusas arquetípicas "representam padrões inerentes que podem modelar o curso da vida da mulher" (2004a, p.23). Por intermédio de seus mitos, suas histórias, suas lutas e seus sofrimentos, aprendemos formas de lidar com os nossos desafios cotidianos.

Sabemos que as deusas habitam em nós como padrões "potenciais" em nossa psique; entretanto, ocorre que, alguns padrões, podem estar ativados, energizados em alguma mulher em particular, enquanto outros padrões estão negligenciados. Os arquétipos estão ativados quando agem sobre nós (Jung como citado em Bolen, 2004a). Podemos ativar as deusas, asseveram Bolen (2004a), Woolger e Woolger (2007), naquilo que as torna especial, e que nos agregue a energia necessária em determinados momentos. Retornando ao fato de que as deusas, por serem divindades na Grécia antiga, eram celebradas e as quais era pedida proteção, vemos, por exemplo, que quando as mulheres estavam em trabalho de parto, para quitar-lhes o sofrimento, invocavam Ártemis. De forma similar ao que faziam as mulheres gregas três mil anos atrás, pensa-se hoje na possibilidade de ativação e invocação das deusas interiores.

Bolen (2004a) destaca que a ativação das deusas (sendo que muitas podem estar presentes simultaneamente) em uma mulher em específico, decorre do efeito combinado de uma variedade de elementos em interação. Dentre tais elementos, são mencionados: sua predisposição inata, a família (expectativas dos pais) e a cultura (valores e estereótipos sobre a mulher, homem e vivência da sexualidade presentes em determinados momentos históricos), os hormônios (modificações hormonais), outras pessoas (amigos, pares, colegas de trabalho), circunstâncias não escolhidas (desemprego, divórcio), atividades escolhidas (como, por exemplo, a "experiência" buscada pela mulher: engravidar, cursar uma pós-graduação, exercitar a meditação) e as fases da vida a qual esteja atravessando (BOLEN, 2004a). Tais elementos são analisados em detalhes pela autora. A seguir, apresento suas considerações sobre a invocação das deusas, especialmente daquelas que se encontram despotencializadas em nós.

Bolen (2004a), Wooler e Woolger (2007) nos ensinam ser possível a invocação das deusas, através de situações nas quais as imaginamos, por meio de um esforço consciente para ver, sentir ou compreender sua presença (as mentalizamos por imaginação) e, em seguida, requeremos sua força particular. As seguintes invocações são sugeridas:

- Atena – me ajude a refletir claramente sobre esta situação;
- Perséfone: me ajude a permanecer disponível e receptiva;
- Hera: me ajude a estabelecer um compromisso e manter-me fiel;
- Deméter: me ensine a ser paciente e generosa, me ajude a ser uma boa mãe;
- Ártemis: me mantenha focada naquele objetivo distante;
- Afrodite: me ajude a amar e apreciar meu corpo;
- Héstia: me honre com sua presença, me traga paz e serenidade (Bolen, 2004a, p. 33).

Imaginar as deusas, intencionalmente, por meio da visualização em sua consciência, pode auxiliar a mulher a reconhecer os arquétipos ativos em sua psique. Ao se conectar com a imagem vívida da deusa, a mulher pode estabelecer um diálogo com a imagem visualizada. Esta atividade pode ser considerada como um exemplo que se associa do processo descoberto por Jung (como citado em Bolen, 2004a), a "imaginação ativa", por meio da qual podemos criar uma situação e iniciar uma interação com a pessoa ou a situação imaginada, como se estivéssemos em uma conversa real. As atividades desta natureza e as descritas por Woolger e Woolger (2007) como a "ativação da imaginação", que nos incitam a trabalhar interiormente com as deusas, através de diálogos, diários e atividades artísticas, podem ampliar o conhecimento da mulher sobre uma imagem arquetípica que seja um aspecto de si mesma, desenvolvendo o autoconhecimento e a maior aproximação entre os aspectos conscientes, presentes no ego, de seus elementos mais profundos, inseridos no inconsciente coletivo (como é o caso das deusas arquetípicas) e, assim, aumentar sua conexão com o si-mesmo (*self*). Essa

conexão com o si-mesma, aqui pensada na perspectiva da psique da mulher, permite-nos afirmar que estamos tratando do processo de individuação (Jung, 1975) feminino, o qual foi analisado neste ensaio, em vinculação com a espiritualidade e o sentido para a existência. Dentre os vários efeitos do processo de individuação, a potencialização das energias e forças da pessoa é um deles e, neste sentido, volto-me ao fenômeno da resiliência. O excerto a seguir ilustra o caminho para o processo de autoconhecimento, crescimento e fortalecimento pessoal. Em seu percurso de ir ao encontro das deusas interiores,

> Uma vez que a mulher pode focalizar os diferentes aspectos de si mesma e pode ouvir, observar, ou sentir suas prioridades divergentes e responsabilidades competidoras, pode, depois, escolhê-las e medir sua importância para ela. Pode, então, fazer escolhas conscientes: quando surgem conflitos, ela decide que prioridades colocar acima de outras, e que curso de ação tomará. Como resultado, suas decisões resolvem conflitos internos em vez de instigar guerras interiores. (Bolen, 2004a, p. 216).

2 Considerações Finais

Encaminhando às considerações finais deste ensaio, afirmo que decorrente da apropriação e partilha de saberes e experiências, ao lado de todos os autores que estiveram ao meu lado nesta jornada visando a elaboração deste ensaio, reafirmo que há interconexões sólidas entre a resiliência, a espiritualidade e o trabalho na perspectiva de contato com e o resgate (d)as energias das deusas arquetípicas, que habitam o interior de cada mulher. Na expectativa de ter deixado claros os argumentos em favor de tais conexões, e sabendo que a recepção deste texto poderá afetar diferentemente os leitores, concluo este ensaio, convidando-os a lerem as obras de Bolen e Woolger e Woolger, por terem contribuído profundamente em minha caminhada e amadurecimento pessoal e teórico.

Referências

Araújo, C. A. (2006). Novas ideias em resiliência. *Revista Hermes, 11,* 85-95.

Boechat, V. (2015). *Self e o processo de individuação.* Entrevista dada ao programa/canal Jung na prática. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=DPtmK190Bjc.

Bolen, J. S. (2004a). *Goddesses in Everywoman – Powerfull Archetypes in Women's lives.* Harper-Collins ebooks.

Bolen, J. S. (2004b). *El milionésimo círculo: como transformarnos a nosotras mismas y al mundo.* Barcelona: Editorial Kairós.

Bolen, J. S. (2006). *Mensaje urgente a las mujeres.* Barcelona: Editorial Kairós.

Boff, L. (2008) *Jung e espiritualidade.* Recuperado de https://www.youtube.com/

watch?v=d7PX04QIgiw.

Boff, L. (2009). C.G. Jung e o mundo espiritual. Recuperado de https://www.gentedeopiniao.com.br/colunista/leonardo-boff/c-g-jung-e-o-mundo-espiritual.

Chequini, M. C. M. (2007). A relevância da espiritualidade no processo de resiliência. *Psic. Rev.*, *16*(1, 2), 93-117.

Cyrulnik, B. (2004). *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes.

Ferreira, A. L. (2019). *Adaptação cultural e validação para o Brasil do Child and Youth Resilience Measure* - 28 (CYRM): contribuições para pensar a resiliência em juventudes periféricas (Projeto de Pesquisa). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Ferreira, A. L., Acioly-Regnier, N. M., & Bezerra, M. A. (2017). Um Breve Histórico da Psicologia Transpessoal no Brasil e sua Inserção no Campo Acadêmico. *Journal of Transpersonal Research, 9*(1), 26-36.

Ferreira, M. A. P. (2018). As emoções no encontro com o mito e o arquétipo feminino da Deusa Deméter na busca da espiritualidade. *Anais do V Congresso Nacional de Educação - Conedu*. Campina Grande, PB, Brasil. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA18_ID4520_07092018202221.pdf.

Frankl, V. E. (2003). *Psicoterapia e Sentido da Vida*. São Paulo: Quadrante.

Jung, C. G. (2000). *Arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes.

Jung, C. G. (1975). Memórias, sonhos, reflexões. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Kast, V. (2019). Jung e a psicologia profunda: um guia de orientação prática. São Paulo: Cultrix.

Libório, R. M. C., Castro, B. M., & Coelho, A. E. L. (2006). Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In D. D. Dell'aglio, S. H. Koller, M. A. M. Yunes (Org.), *Resiliência e psicologia positiva interfaces do risco a proteção* (pp. 89-117). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, M. R., Jungues, J. R. (2012). Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: a visão de psicólogos. *Estudos de Psicologia, 17*(3), 469-476.

Parizi, V. G. (2006). Psicologia transpessoal: algumas notas sobre a sua história, críticas e perspectivas. *Psic. Rev., 14*(1), 109-128.

Reis, L. A. (2017). *Sentidos da religiosidade e espiritualidade no vivido da pessoa idosa longeva*. (Tese de Doutorado). Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Simão, M. J. P., & Saldanha, V. (2012). *Resiliência e Psicologia Transpessoal: fortalecimento*

de valores, ações e espiritualidade. Recuperado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/resiliencia_psicologia_transpessoal_fortalecimento_valores.pdf.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*(2), p. 218-235.

Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2008). Resiliencia y Sentido de vida. In Melillo, A., Ojeda, E. N. S., Rodríguez, D. (Org.). *Resiliencia y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Woolger, J. B., & Woolger, R. J. (2007). *A Deusa interior: um guia sobre os eternos mitos femininos que moldam nossas vidas*. São Paulo: Cultrix.

Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.

O PRESENTE DE OSSANHA: A CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA COMO UM PROCESSO DE RESISTÊNCIA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Ana Claudia Dias Ivazaki
Aurino Lima Ferreira

1 Introdução

As histórias infantojuvenis, sejam elas orais ou escritas, são uma parte importante da formação das crianças e jovens, grosso *modo,* apresentam-se como ferramentas que contribuem com o desenvolvimento biopsicosociocultural e espiritual. Para Alcaraz e Marques (2016, p. 52), "A literatura infantil e juvenil é um gênero literário indicado para as crianças e jovens por meio de um olhar adulto de especialistas e críticos". No entanto, esse olhar nem sempre contempla a diversidade humana e, em especial, não desvela as estruturas de poder e saber que colonizam os nossos modos de conceber os sujeitos negros e seus modos de ser. Para Zilberman (1985, p. 80), "A criança conhece um livro antes de saber lê-lo, da mesma forma que descobre a linguagem antes de dominar seu uso". Segundo Oliveira (2013), o jovem,

> (...) após algumas discussões em sala de aula, presumiram que a literatura infantojuvenil (LIJ[24]) dá a sua contribuição para que os alunos tenham uma postura discriminatória, à medida que os personagens negros nas obras disponíveis nas bibliotecas, em grande maioria, são caracterizados de maneira estereotipada. Em contrapartida, os personagens brancos são os heróis e simbolizam o ideal de beleza europeu (Oliveira, 2013, p. 5)

Alguns estudos atuais, como o citado, têm convidado professores e estudiosos a refletirem sobre a qualidade e a quantidade dos livros infantojuvenis que abordam a temática da diversidade étnica e racial a fim de a ampliar a discussão junto dos educandos, através de literaturas que combatam os estereótipos, isto é, de uma crítica literária pertinente. Dessa forma, as representações trazidas pelos livros podem influenciar a percepção da criança e do jovem em relação ao mundo e ao modo como edificam os seus valores. Quando as obras disponíveis reproduzem um discurso europeizado, em que as personagens são sempre brancos e seguem um determinado discurso, as crianças e os jovens negros podem não reconhecer positivamente culturas outras, inclusive as suas.

> (...) ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar (Gomes, 2002, p. 21)

[24] Doravante chamada LIJ

Aliada às questões raciais, temos, a partir dos dados do mapa da violência de 2016, a informação de que a principal vítima da violência homicida no Brasil é a juventude negra periférica. Na faixa de 15 a 29 anos de idade é possível perceber que, desde o primeiro Mapa da Violência divulgado em 1998, no conjunto da população, houve um aumento no número de homicídio por arma de fogo, que passou de 6.104, em 1980, para 42.291, em 2014: crescimento de 592,8%. Mas, na faixa jovem, este crescimento foi bem maior: chegando a pular de 3.159 HAF, em 1980, para 25.255, em 2014: com um crescimento de 699,5% *Mapa da Violência* (Waiselfisz, 2016, p. 49).

A pesquisa realizada pelo IPEA e FPSP[25] também mostra que outros fatores, tais como o nível de escolaridade e o nível socioeconômico determinam e identificam os grupos mais suscetíveis às mortes por homicídios, ou seja, jovens que estão com 21 anos, que é considerada a idade de pico das mortes por homicídios e que tenham menos de sete anos de estudo apresentam 16,9 vezes mais chances de morrer de forma violenta do que os jovens com maior escolaridade ou que chegaram ao nível superior. Além disso, se esses jovens forem negros e morarem em periferias, a chance de morrerem por homicídios é 147% maior do que entre jovens de outros grupos étnicos.

A associação entre a violência e os moradores periféricos legitimou a criação de políticas públicas visando à superação dos riscos e da vulnerabilidade, sem, contudo, discutir-se a criação de uma nova categoria de exclusão embutida nesta visão: *as crianças e os jovens de risco*, assim como os espaços coletivos de constituição subjetiva destes sujeitos, as periferias, são esvaziados, pois, nesta lógica, oferecem apenas vulnerabilidade e marginalidade e não uma possibilidade de formação humana diversa.

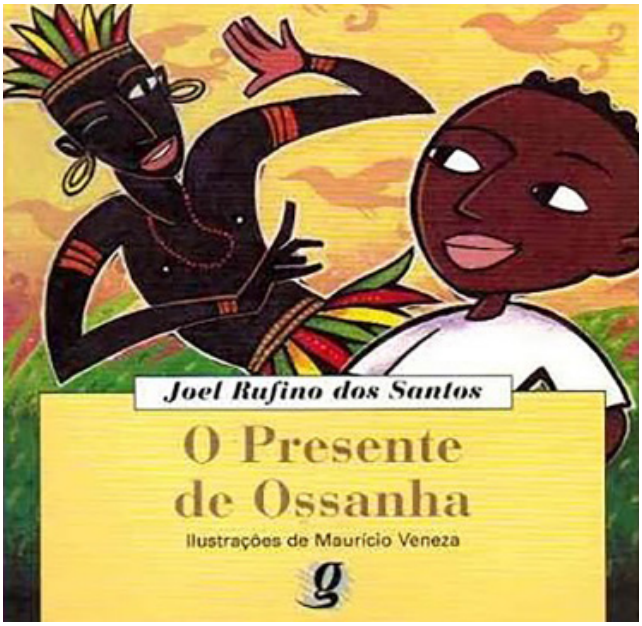
Stengel e Dayrell (2017, p. 22), ao realizarem uma pessquisa referente à produção da categoria adolescência/juventude na Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, entre os anos de 2006-2011, apresentam que a violência é a categoria mais investigada nos estudos e "O subtema preponderante foi Ato Infracional", sinalizando o viés de "problema" que marca o olhar psicológico para estes sujeitos. Sendo assim, as crianças e os jovens periféricos, geralmente, são vistos como mais expostos a situações de risco e vulnerabilidade e, portanto, mais propensos à violência e criminalidade. Contudo, mesmo diante de situações adversas, há registros na literatura e também no dia a dia, mostrando que, muitos jovens conseguem superar estas dificuldades, apresentando-se como cidadãos participativos, críticos e integrados ou resistentes na sociedade (Arroyo, 2012; Malvasi & Trassi, 2010).

Contribuir com a desconstrução destes processos de violência e estigmatização consiste em uma tarefa que se impõe à agenda educacional atual e foi buscando repensar as representatividades da negritude que se pautou a nossa análise do livro *O presente de Ossanha* de Joel Rufino dos Santos (2000). A obra apresenta, de forma lúdica, a história de amizade entre um menino livre e outro escravizado. Nessa narrativa, estabelecem-se as relações de amizade num ambiente, onde a escravização serve como pano de fundo. Assim,

[25] Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FPSP).

nosso trabalho se debruça sobre a análise dessa obra, objetivando investigar a resiliência como um processo de resistência aos modos de dominação e subjugação. A imagem 1, apresentada a seguir, reporta a capa do livro analisado ao longo deste trabalho onde figuram o menino escravizado, denominado 'moleque" e Ossanha, o Orixá de origem Nagô, Iorubá, que segundo as tradições africanas, é o responsável pelas folhas e plantas.

Figura 1 - Capa do livro O Presente de Ossanha



Fonte: Joel Rufino dos Santos (2000)

Na obra, o Orixá Ossanha é apresentado, segundo as religiões de matriz africana, como o senhor das plantas, responsável pelas folhas sagradas, ervas medicinais e litúrgicas. Para o "Moleque", ele é uma referência africana presente em seu conhecimento de mundo. Em face do exposto, o nosso artigo objetiva analisar as mensagens e as formas como a história é apresentada no livro, no tocante à resiliência como um processo de resistência. Destarte, o propósito do trabalho é investigar se e como a literatura supracitada apresenta a relação menino/moleque no contexto do Brasil colônia, em que um é livre e o outro é objetificado.

A presente pesquisa, de abordagem intuitiva na perspectiva transpessoal-integral, pauta-se em teorias que propõem a concepção da integralidade do ser humano, objetivando compreender aspectos mais amplos da experiência do ser, sem excluir contextos ordinários já reconhecidos. Assim, visa contribuir com o rompimento de lógicas que privilegiam alguns conteúdos, aspectos e saberes em detrimento de outros (Anderson & Braud, 2011). No que diz respeito à noção de resiliência, dialogaremos com Cyrulnik (2003), Limbório e Ungar (2010), com a finalidade de apresentar o conceito e identificar ou não a sua existência na obra.

No tocante às concepções de criança e negritude, basear-nos-emos em Silva (2011) e Oliveira (2013) que abordam o dilema das crianças e jovens negras, arrolando os desafios e as

condições as quais estão expostas, dentro e fora do contexto literário. Por suz vez, Ferreira e Acioly-Régnier (2011, p. 73) nos auxiliarão a indicar como os processos interativos impactam na formação humana, fundamentados na ideia de que "O laço é o grande presente desse caminho, um laço entre o eu ("si") e o tu, entre o si e o outro, entre o si e a vida ou/e ao mais superior, seja qual for o nome que lhe damos". É com a sensibilidade desse olhar que desenvolvemos a nossa análise.

2 A literatura no processo de formação humana de crianças e jovens negros

A leitura consiste em uma importante ferramenta de aprendizagem utilizada pelo ser humano, através da qual o conhecimento se expande, sendo possível transpor fronteiras e enriquecer o nosso conhecimento de mundo. Neste sentido, ao ler, (re)conhecemos diferentes formas de ver e entender outras realidades que não as nossas. A literatura desafia o nosso senso crítico e nos proporciona "viajar", vivenciar aventuras sem sair de casa. No entanto, não raras vezes, muitas histórias são omitidas. Na realidade brasileira, o que temos verificado é um silenciamento, no que se refere às realidades históricas dos povos africanos e indígenas e o que vivenciamos, desde sempre, é que as histórias infantojuvenis, em sua maioria, apresentam o ponto de vista a partir da ótica dos "vencedores", heróis e heroínas, majoritariamente representados com fenótipos europeizados.

> Observando a representação social do negro nos livros da década de 80, pareceu-me que esta não se constituía para torná-lo familiar, uma vez que essa representação estava modelada de tal forma que diferia bastante da sua percepção inicial, causando afastamento e exclusão. Isso porque os objetos que são colocados na nossa consciência pela ideologia do recalque das diferenças, ao articularem-se com a percepção inicial do negro, transformam-no em um ser estigmatizado, na maioria das vezes, tornando-o cada vez mais estranho e não familiar (Silva, 2011, p. 29).

Verifica-se, então, como supracitado, que a representação social é importante, tendo em vista que, por meio dessas representações, a criança e o jovem constroem identidades, o que pode levar à negação ou à afirmação positiva destas. Destarte, podemos inferir que o processo de afirmação positiva das identidades atravessa também pela forma como nos vemos representados. No Brasil, infelizmente, as teorias racistas têm contribuído para o silenciamento da identidade negra.

As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional, de modo a conciliar a crença na superioridade branca

com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca (Vaz & Momm, 2012, p. 106). Esse modelo de cultura do branqueamento ainda se impõe, mesmo após as políticas de ações afirmativas implementada nas últimas décadas, como, por exemplo, observamos a Lei nº. 10.639/2003 e a Lei nº. 11.645/2008, que, após anos de promulgação, ainda não são implementadas em todas as redes educacionais de ensino. Segundo as referidas leis "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil, 2008, s/p). No entanto, verifica-se que, em muitas unidades educacionais brasileiras, ainda não trabalham essa temática, o que nos leva a inferir sobre a relevância de ofertar formações e informações voltadas a isso, para que a efetivação dessas leis possam contribuir com o combate ao preconceito e ao racismo étnico e racial.

> Desde o surgimento do gênero literário endereçado à infância e juventude brasileira, denominado neste texto de Literatura Infantil e Juvenil (LIJ), vem sendo empreendida uma busca por produções que tenham assumido a valorização e o reconhecimento da diversidade humana como elemento agregador à qualidade artística de suas obras. Assim, tais estudos consideram que entre os critérios que definem a qualidade estético-literária de um livro está, portanto, o reconhecimento e a afirmação dos grupos humanos em sua diversidade cultural, social, étnica e racial (Oliveira, 2011, p. 62).

Esse reconhecimento é essencial para que cada indivíduo o faça positivamente no meio que o cerca. Diante da negação histórica da valorização da diversidade, em que se observa a formação positiva de um estereótipo (europeizado) em relação a outros, cada vez mais estudos têm surgido como maneira de enfrentar essa relação de desigualdade e marginalização das etnias não brancas. Tais representações, quando positivadas, vêm a contribuir com a formação integral do ser na sua relação consigo mesmo e com o outro, tendo em vista que ele passa a se reconhecer e se afirmar como igual. Tal processo não é simples, tendo em vista a conjuntura social que historicamente tem colocado o negro como inferior. Araújo (2018) infere que:

> Observando a segunda fase, chamada Moderna, tomo a argumentação de Gouvêa (2005) como alerta para o fato de que o aumento de personagens negras nas tramas nada se relacionou com maior qualidade no tratamento direcionado a elas. Pelo contrário, estigmas e estereótipos foram criados ou reforçados. Destaca-se, por exemplo, a recorrência de personagens negras idosas, mulheres e homens, sendo retratadas/os como "contadoras/es de histórias" (Araújo, 2018, p. 64)

Portanto, os personagens negros eram infantilizados e colocados em segundo plano, ocupando, quando muito, o papel de coadjuvente. O intelecto dos personagens negros, mesmo adultos, eram colocados com o intelecto de uma criança, conformados com a situação de subalterno, pela qual eram retratados e não salientavam a luta, a resistência e a resiliência do povo negro, que, de fato, nunca aceitou a escravização.

2.1 Resiliência, educação e transformação

2.1.1 Descoberta da literatura

Após a década de 80, a ideia de resiliência começa a ser pensada no âmbito da psicologia e da educação. Compreender como essa capacidade humana se efetua a partir de um evento traumático tem possibilitado (re)pensar a capacidade humana de conviver e superar condições adversas. Segundo Cyrulnik e Cabral,

> (...) torna-se essencial compreender, de forma integrada, os fatores heterogêneos que tornarão possível o processo de neodesenvolvimento, uma vez que não há como voltar ao suposto estado de desenvolvimento anterior ao trauma. Ou a pessoa passa a viver uma vida tensionada e, por meio do mecanismo psíquico de clivagem, gastando grande parte de sua energia para se proteger das invasões e agressões do mundo..., ou então encontra condições, oferecidas pela forma como seu traumatismo é tratado pelo ambiente, de realizar um processo de resiliência, de retornar suas possibilidades de investimento no cotidiano e de criação de novas oportunidades de viver (Cyrulnik & Cabral, 2015, p. 19).

Desta forma, a saída de uma situação traumática pode se constituir em retração ou em possibilidade de mudança diante da vida, isso depende de que forma o indivíduo lida com a situação e sua capacidade de desenvolver um processo de resiliência. No contexto educativo, em que crianças podem ser submetidas a um regime de marginalização e criminalização por consequência de sua raça e/ou etnia, o papel do educador/professor se torna essencial, pois crianças e jovens estão sujeitos a fatores externos que impõem a cultura, que se, no caso, é voltada à valorização de uma cultura europeizada, tende a inferiorizar as demais culturas.

Esse processo de europeização cultural pode levar os indivíduos a negarem a sua cultura e, consequentemente, passarem a assimilar a branca como padrão a ser seguido, favorecendo, assim, um estilo de vida não saudável, uma vez que, por exemplo, para uma criança negra se torna impossível modificar a sua geografia corporal para atender ao padrão "loiro de olhos azuis". Quando se objetiva uma educação voltada para o cuidar de si e do outro, observa-se a complexidade de se manter uma sociedade em equilíbrio, em que o bom e o belo nem nempre está associado à diversidade humana. Levando em consideração os discursos

variáveis sobre funcionamento "saudável" ou crescimento psicológico dentro de culturas e contexto específicos, Limbório e Ungar (2010, p. 478) mostram que a interferência de cada fator de proteção, em distintos níveis ecológicos, irá influenciar resultados desenvolvimentais diferenciados, a depender da construção social de cada fator e o significado que lhe é atribuído.

Desta forma, os significados exercem um papel fundamental no processo de resiliência e bem-estar. Atualmente, como verificamos, a LIJ tem nos convidado, mesmo timidamente, a positivar a maior variedade de características culturais como boas e belas. Literaturas com esse viés, na qual a diversidade ética e racial é contemplada, possibilitam aos indivíduos criar estratégias que consolidem a sua autoestima e os auxiliem na formação positiva de sua identidade. Nesse processo, a resiliência pode ter um papel importante, segundo Infante (2007 como citado em Oliveira & Nakano, 2018):

> Um aspecto importante consiste na busca da compreensão de quais características internas, cognitivas e emocionais estariam envolvidas nesse processo, de maneira que a autora ressalta a necessidade de que não seja atribuída, à resiliência, uma concepção pessoal, mas sim uma habilidade diretamente relacionada e influenciada pelas diferentes instâncias presentes na vida do indivíduo, e mais especificamente, na vida da criança (Oliveira & Nakano, 2018, p. 2).

Entre as instâncias citadas, está a escola, na qual a LIJ se insere. Desse modo, a resposta resiliente depende, de acordo com o referido texto, das interações e das habilidades de manejar características resilientes, ou seja, o ambiente é um fator que interfere nesse processo. Neste sentido, a literatura que traz a positivação das identidades negras possibilitam um construto identitário afirmativo, impulsionando ampliar a resiliência, assim como preencher lacunas deixadas por literaturas que marginalizam as epistemologias não europeias.

3 A Pesquisa Qualitativa Intuitiva Na Perspectiva Transpessoal-Integral

Ao nos situarmos na modalidade de pesquisa qualitativa, direcionamos o estudo à tentativa de compreender o fenômeno focalizado em profundidade. No caso, tomamos como fenômeno o modo como se apresenta a resiliência na obra *O Presente de Ossanha* de Joel Rufino dos Santos (2000). A pesquisa transpessoal-integral está pautada em teorias que propõem a concepção do humano e da realidade a partir das ideias de integralidade e multidimensionalidade, tendo o propósito de compor um horizonte de compreensão que abarca os aspectos mais amplos da experiência do ser, sem excluir contextos ordinários já reconhecidos. Assim, contribui para romper com lógicas que privilegiam alguns conteúdos, aspectos e saberes em detrimento de outros (Anderson & Braud, 2011).

O método de pesquisa denominado como pesquisa ou investigação intuitiva foi desenvolvido por Rosemarie Anderson, com inspiração na matriz hermenêutica, de autores como Gadamer e Shleiermacher. Segundo a autora, hoje, já é apontada como uma abordagem hermenêutica em pesquisa. Além dessa referência, a pesquisa intuitiva surge apoiando-se na fenomenologia, com autores como Merleau-Ponty e Gendlin, além de influências de outros teóricos de perspectivas etnográficas (Anderson & Braud, 2011).

Para Anderson (2006), a pesquisa de abordagem intuitiva procura retomar, em sua essência, a sutileza das experiências humanas sem que se perca o rigor intelectual da interpretação hermenêutica.

Como convencionalmente ocorre nas abordagens hermenêuticas, a pesquisa intuitiva também incorpora uma sequência de ciclos de interpretação. Neste caso, o círculo de interpretação envolve os movimentos cíclicos de "avanço e retorno", a contemplar cinco ciclos (Anderson & Braud, 2011). Os dois primeiros ciclos representam o avanço, com o processo de identificação e clarificação dos preconceitos acerca dos temas estudados, enquanto que os ciclos 3 a 5 representam o retorno, constituindo um processo de transformação das preconcepções a partir da compreensão dos outros (Anderson, 2006). A partir da estruturação do caminho de investigação intuitiva proposto pela autora, desdobraremos, a seguir, os percursos admitidos para o presente estudo. Na figura 2, temos o modelo básico dos ciclos da investigação intuitiva.

3 A Pesquisa Qualitativa Intuitiva Na Perspectiva Transpessoal-Integral

Ao nos situarmos na modalidade de pesquisa qualitativa, direcionamos o estudo à tentativa de compreender o fenômeno focalizado em profundidade. No caso, tomamos como fenômeno o modo como se apresenta a resiliência na obra *O Presente de Ossanha* de Joel Rufino dos Santos (2000). A pesquisa transpessoal-integral está pautada em teorias que propõem a concepção do humano e da realidade a partir das ideias de integralidade e multidimensionalidade, tendo o propósito de compor um horizonte de compreensão que abarca os aspectos mais amplos da experiência do ser, sem excluir contextos ordinários já reconhecidos. Assim, contribui para romper com lógicas que privilegiam alguns conteúdos, aspectos e saberes em detrimento de outros (Anderson & Braud, 2011).

O método de pesquisa denominado como pesquisa ou investigação intuitiva foi desenvolvido por Rosemarie Anderson, com inspiração na matriz hermenêutica, de autores como Gadamer e Shleiermacher. Segundo a autora, hoje, já é apontada como uma abordagem hermenêutica em pesquisa. Além dessa referência, a pesquisa intuitiva surge apoiando-se na fenomenologia, com autores como Merleau-Ponty e Gendlin, além de influências de outros teóricos de perspectivas etnográficas (Anderson & Braud, 2011).

Para Anderson (2006), a pesquisa de abordagem intuitiva procura retomar, em sua essência, a sutileza das experiências humanas sem que se perca o rigor intelectual da

interpretação hermenêutica.

Como convencionalmente ocorre nas abordagens hermenêuticas, a pesquisa intuitiva também incorpora uma sequência de ciclos de interpretação. Neste caso, o círculo de interpretação envolve os movimentos cíclicos de "avanço e retorno", a contemplar cinco ciclos (Anderson & Braud, 2011). Os dois primeiros ciclos representam o avanço, com o processo de identificação e clarificação dos preconceitos acerca dos temas estudados, enquanto que os ciclos 3 a 5 representam o retorno, constituindo um processo de transformação das preconcepções a partir da compreensão dos outros (Anderson, 2006). A partir da estruturação do caminho de investigação intuitiva proposto pela autora, desdobraremos, a seguir, os percursos admitidos para o presente estudo. Na figura 2, temos o modelo básico dos ciclos da investigação intuitiva.

No primeiro ciclo da pesquisa intuitiva, direcionamosa nossa atenção e as atividades ao esclarecimento do tópico de pesquisa através de um processo criativo. Selecionamos a resiliência na literatura infanto-juvenil como área de interesse, no intuito de nos abrirmos a pensamentos, ideias, devaneios, conversas, impressões, visões e intuições (Anderson, 2006). Ressaltamos que, além do interesse pessoal nas discussões das temáticas da resiliência e literatura infantojuvenil, ao entrar em contato com os primeiros dados e informações sobre essa área de intersecção de saberes, encontramos indícios de seu desenvolvimento e de material bibliográfico passível de investigação.

No ciclo 2, refletimos sobre a nossa compreensão do tópico de pesquisa, realizamos isso à luz da literatura existente sobre o tema com a finalidade de preparar uma lista de lentes interpretativas prévias. Neste ciclo, desvelamos nossos preconceitos, expondo nossas concepções a *priori,* conforme sugere Anderson (2006).

Identificamos, ainda, as lentes teóricas, para possibilitar que sejam refinadas no curso do estudo. O exercício proposto foi estar consciente das lentes preliminares e convidá-las à transformação no curso da pesquisa tendo sido, portanto, realizado, continuamente, no processo de pesquisa, buscando referências e a contextualização a fim de dar sentido ao tema proposto. Nessa etapa, dedicamo-nos às buscas de publicações relevantes sobre a temática da resiliência e literatura infantojuvenil e outros questionamentos subjacentes, como as discussões acerca de educação étnico-racial, violência e estigmatização juvenil. Deparamo-nos com fontes diversas, como livros, artigos científicos, vídeos e, ainda, textos literários que nos ajudaram a definir as fronteiras do que nos move neste estudo, estabelecendo o objetivo de pesquisa.

No Ciclo 3, procuramos identificar a melhor fonte de dados para a pesquisa e, em seguida, desenvolver os critérios que guiariam a seleção desta fonte. Acontecem, também, nesse ciclo, a construção ou coleta dos dados originais, o seu registro e a organização. Em nosso caso, a execução deste ciclo aconteceu a partir da construção de dados bibliográficos, mais especificamente de livros infanto-juvenil com temática étnico-racial.

Após a construção dos dados, ao chegar no ciclo 4, interpretamo-los a partir das lentes hermenêuticas despertadas no ciclo 2, a fim de refinar, modificar, refutar, remover, reorganizar e expandir a compreensão do tópico da pesquisa. Neste movimento, fizemos o exercício de incorporar as experiências dos outros e apresentar o resumo dos resultados com base na interpretação dos dados captados no ciclo 3. Estratégia empregada para ampliarmos e aperfeiçoarmos nossas preconcepções, em que se clarificam os refinamentos na compreensão da questão do estudo, em comparação ao ciclo 2 (Anderson, 2006).

Nessa fase, realizamos a leitura do livro selecionado, a fim de levantar os processos de resiliência presentes, baseando-nos em lentes fenomenológico-hermenêuticas (Ferreira, 2007; Bicudo, 2011; Coreth, 1973). Por fim, no ciclo 5, integramos as lentes percebidas no ciclo 4 com a literatura empírica e teórica revisada no início do estudo, acrescentando agora nova literatura, dentro das necessidades do estudo, como é comum nas pesquisas em geral (Anderson, 2011, 2006).

A partir da nossa experiência dos cinco ciclos da pesquisa intuitiva, esperamos elaborar pontos de vista ou, ao menos, deslocar os modos como têm sido concebida a resiliência na literatura infantojuvenil, promovendo maior compreensão a respeito dos contornos que abrangem a emergência dessa intersecção, e, consequentemente, impactos e transformações nos sujeitos e nos mundos que lhes sustentam e promovem.

4 Resultados e Discussão

Livros como *O Presente de Ossanha* de Joel Rufino dos Santos (2000) trazem a possibilidade de discutir, nos primeiros anos da educação básica, questões como escravização, negritude, resiliência e identidades, uma vez que apresenta o menino negro no contexto de

coisificação, no qual o seu papel é ser o brinquedo do menino branco, como se verifica no trecho transcrito a seguir:

> O moleque fora comprado bem novinho no mercado. Seu trabalho ia ser brincar com o filho do dono. Brincar de todo jeito: jogar dama, soltar pipa, rodar arco, que era uma brincadeira muito apreciada naquele tempo... E de *cavalinho.* Ricardo montava e o moleque era montado. Saíram os dois pelo terreiro: - Upa, upa, cavalinho! – gritava Ricardo! O dono do engenho olhava e esfregava as mãos. - Esse *moleque* foi a melhor compra que já fiz, mulher! Olha o nosso filho como está feliz (Santos, 2000, p. 5, grifos nossos).

A imagem 2 ilustra o momento em que os pais de Ricardo se orgulham da compra realizada ao observarem as brincadeiras entre o "moleque" e o filho.

Figura 2 - Ricardo, o menino escravizado, e seus senhores *nho* e *sinhá*



Fonte: Joel Rufino dos Santos (2000)

Nessa relação de desigualdade em que um indivíduo brinca e o outro é o objeto, já se busca introduzir, desde cedo, a relação casa grande-senzala, em que um dos sujeitos é subjugado e lhe é imposto o "lugar" social previamente determinado. Kishimoto (2014), em relação à imagem das crianças nos tempos do engenho de açúcar, ressalta:

> O melhor brinquedo dos meninos de engenho era montar a cavalo, em carneiros, mas, na falta destes eles usavam os *próprios moleques.*[26] Nas brincadeiras, muitas vezes violentas, os moleques viravam bois de carro, cavalos de montaria, burros de liteiras, enfim, os méis de transporte da época (Kishimoto, 2014, p. 33, grifo nosso).

A coisificação, portanto, não é algo presente apenas no livro de Joel Rufino dos Santos, mas retrata uma realidade vivida nas infâncias brasileiras. Trazendo essa realidade para livros da atualidade, o autor propõe uma problematização do tema, de forma lúdica, no

[26]Moleque, segundo Santos (2000, p. 3), era o nome que o senhor de engenho usava para se referir à criança negra, da qual não se lembrava do nome. Em muitas literaturas do mesmo período, verificou-se que a criança negra era tratada pelo mesmo nome: moleque.

ambiente educativo. Ainda hoje, em algumas realidades, é possível observar essa prática, na qual, patrões, convidam filhos de empregadas para brincarem com os filhos, no entanto, nas brincadeiras, por vezes, observa-se que só uma das crianças exerce voz de comando sobre a outra, configurando-se, assim, uma relação de desigualdade. Diante do exposto, a educação para as relações étnico-raciais deve ser abordada, desde sempre, e se faz necessário que, cada vez mais, os livros que problematizem esses temas sejam adotados nas instituições.

> A denúncia sobre a necessidade de problematizar a forma como a iniciação nas relações étnico-raciais ocorre durante todo o processo de escolarização foi oportunizada por um longo processo de mobilização do movimento negro, que, desde o início de 1900, enfatizou as limitações do discurso de democracia racial, ressaltando a centralidade e autonomia da categoria raça para a compreensão e explicação das desigualdades socais. (Vaz & Momm, 2012, p. 130).

Como constatamos, não é de hoje que se tem buscado estabelecer esse debate dentro das instituições de educação formal. Contudo, trata-de de um processo de longo prazo, o qual tem sido objeto de luta de movimentos negros e educadores sensíveis à temática. As ferramentas para se alcançar esse objetivo são muitas e, dentre elas, a literatura. Para o campo da educação socioemocional, a referida obra traz importantes contribuições, pois revela como as possibilidades afetivas podem se desenvolver, mesmo num contexto de violência, como a escravização. Embora tenha sido comprado para ser um "brinquedo", o menino escravizado, chamado no livro de *Moleque,* vivencia também sentimentos como amorosidade, força de vontade e amizade, não permitindo que os algozes lhe retirem a força interior. Esse processo foi possível, em parte, graças à construção e ao fortalecimento da resiliência, afirmação observada a partir de trechos do livro, quando, após conseguir capturar o pássaro cora com o auxílio do Orixá Ossanha, o menino escravizado se recusou a vendê-lo:

> Começaram a botar preço na maravilha. O moleque recusava. Se aceitasse, teria dinheiro para jogar na cara do seu dono e dizer: - Olha aqui. Compro a minha liberdade. E pode ficar com o troco. Mas o moleque dizia não: - Não vendo. Nem troco por dinheiro nenhum do mundo. O senhor então partiu para ameaça: - Se não me vender esse passarinho, lhe arranco a pele! O moleque sorria com o canto dos lábios. – Se não me vender essa porcaria, te aplico os anjinhos. Anjinhos eram uns aneizinhos de ferro para apertar os dedos. Doía como o diabo. (...) Mas o menino escravizado respondia: "- Se é uma porcaria, por que nho quer comprar?" (Santos, 2000, p. 10).

A imagem 3 ilustra a irritação do "dono" ao não conseguir comprar o pássaro cora, e,

por fim, decide vendê-lo, mesmo diante dos apelos do filho Ricardo para que não o fizesse.

Figura 3 – A recusa do menino escravizado de vender o pássaro cora



Fonte: Joel Rufino dos Santos (2000, p. 13)

Embora lhe fossem impostos castigos físicos, o menino escravizado recusou-se a se desfazer do seu único bem, um presente do Orixá Ossanha. Quando o menino negro estava triste, o pássaro cora não cantava, sendo, assim, a ave não teria nenhuma utilidade para o *nho.* Sob essa ótica, através dessa ação, o menino impôs ao senhor uma forma de resistência. Enfim, algo que ele não podia comprar, uma vez que o poder de decisão, estava nas mãos do Moleque. Conforme verificado, apesar das tentativas de subjugação, a postura do Moleque se mostra resistente a tais investidas violentas. Ao avaliarmos tal atitude, pelo viés da resiliência, embora ele não pudesse mudar sua condição de escravizado, sua personalidade de luta e resistência pode ser verificada, pois a resistência também pode ser entendida como uma forma de afirmação identitária, onde ele diz: eu existo, eu sou, eu posso.

> A busca da identidade negra não é, a meu entender, uma divisão da luta dos oprimidos. O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos elementos conscientes da sociedade. Entre seus problemas específicos tem entre outros, a sua alienação, seu complexo de inferioridade, falta de conscientização histórica e política etc. Graças a busca de sua identidade, que funcionaria como uma espécie de terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva (Munanga, 1989, p. 116).

Destarte, essa consciência do Ser pode ter ocorrido em momento não explicitado no livro de forma direta, mas, indiretamente, quando o Orixá Ossanha se apresenta na floresta, e o texto apresenta: “o moleque, que conhecia a história, não teve medo [...]” (Santos, 2000,

p. 10), ou seja, provavelmente o coletivo negro presente no engenho já tinha lhe passado algumas das tradições africanas e afro-brasileiras, inclusive no âmbito da religião.
A resistência, nesse contexto de escravização, ocorreu, muitas vezes, através da resiliência, aqui entendida como um construto que: "Existe desde que o homem é homem e precisa superar ou transformar as adversidades com que se depara. Ela é o elemento de desafio indissociável à história da humanidade e à trajetória de vida de cada ser humano" (Assis; Perce &Avanci, 2006, p. 17). Partimos, então, dessa premissa que busca refletir sobre a capacidade humana de superar as dificuldades, mesmo na infância, num contexto de escravização, de coisificação. Em contrapartida, é importante ressaltar que:

> Nenhuma especialidade pode sozinha explicar o retorno à vida. É preciso associar campos de estudo, sob a ótica de tratar a constituição do sujeito como processo racional, totalmente intricado com a ecologia de seu entorno. Dessa forma, torna-se essencial compreender, de forma integrada, os fatores heterogêneos que tornaram possível um processo de neodesenvolvimento, uma vez que não há como voltar ao suposto estado de desenvolvimento anterior ao trauma. (Coimbra & Morais, 2015, p. 19)

Diante desses pressupostos, verificamos que, mesmo após traumas - no caso aqui em questão, os diversos maus tratos aos quais uma criança escravizada foi/é submetida -, o sujeito não pode "voltar" a condições anteriores a esses fatos, mas, para sobreviver, cria novas oportunidades e relações que o fortalecem no seu Si, desenvolvendo, assim, uma proteção psíquica em face de traumas e violências imensuráveis, aos quais foi/é submetido, fortalecendo o seu nicho sensorial que o auxiliará doravante. Cumpre salientar que esse construto não é estático, é edificado e fortalecido no dia a dia, mesmo num ambiente pouco favorável ou violento.

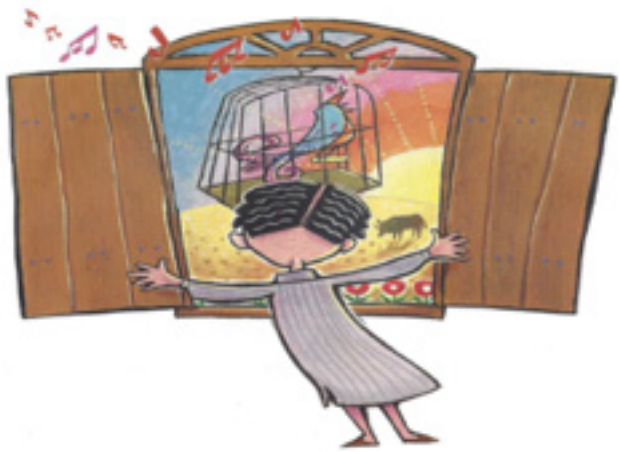
> A noção de cuidado de si surge na Grécia antes mesmo do aparecimento do termo filosofia. Em sua origem, indica uma postura diante da realidade, postura caracterizada por um constaste ocupar-se consigo mesmo ou, ainda, tomar conta de si mesmo. Longe de ser uma preocupação autocentrada, trata-se de uma atividade desenvolvida com a finalidade de aperfeiçoar o sujeito em sua relação com o outro ou mesmo tempo que é o ponto central do que costuma chamar a arte de viver bem... (Ferreira & Acioly-Régnier, 2011, p. 29).

Para os autores, essa atividade tem uma forte relação com a "noção de liberdade" (Ferreira & Acioly-Régnier, 2011, p. 30). Liberdade exercida quando o menino escravizado disse "não" ao senhor e, quando, através de seus pares, tomou conhecimento de seus Orixás e suas lendas e manteve consigo o sentimento de pertencimento.

> Portanto, resiliência oculta está se manifestando quando se utiliza formas não-convencionais (que podem vincular-se a: associação a *gangs,* uso de drogas, trabalho infantil, agressividade, *bullying*, abandono escolar) de fortalecimento de identidade e acesso à experiência de resiliência (através de: aumento de competências, aquisição de autoestima, pertencimento a um grupo, estabelecimento de relações interpessoais significativas, ter poder de decisão). Disso decorre que os comportamentos não-convencionais não representam somente sinais de vulnerabilidade, ao invés disso, alguns comportamentos problemáticos podem ser manifestações culturalmente [sic] e contextualmente significativas de resiliência, uma forma oculta que é negligenciada por profissionais que não compartilham o mesmo contexto do jovem e de sua comunidade. (Libório & Ungar, 2010, p. 481).

Logo, a resiliência pode surgir e ser fortalecida nos mais diferentes espaços, inclusive no cativeiro. A forte influência das manifestações culturais africanas e afro-brasileiras no cotidiano da sociedade brasileira corrobora com essa afirmação, tendo em vista que os negros e descendentes de escravizados foram proibidos de praticar sua cultura no cativeiro e, no entanto, até os dias de hoje, esta se encontra presente em nosso cotidiano. No que diz respeito ao construto da resiliência apresentado no livro, com o desenrolar das histórias, uma mensagem sobre amizade é dada pelo autor. Nas páginas 14 e 15, o menino escravizado, finalmente, é vendido, mesmo diante do apelo do filho do dono: "Ricardo, o filho do dono, ficou triste, muito doente, pediu: - Não vende, pai. Há tempos que o escravo sou eu. Eu é que dependo dele pra tudo. Não sei mais brincar sozinho" (Santos, 2000, p. 12). Verifica-se, nesse trecho, que Ricardo já nutria relações afetivas com a criança negra e, por isso, suplica ao pai que não o venda. Diante do fato consumado, a venda do amigo Ricardo, acrescenta: "– Ele vai alegre," – pensou – "pois tem o cora. Eu fico triste, porque não tenho nada" (Santos, 2000, p. 12). A figura 4 exibe o encerramento da história, em que o Moleque parte, mas deixa para Ricardo o pássaro cora.

Figura 4 – Partida e presente do menino escravizado



Fonte: Joel Rufino dos Santos (2000, p. 15)

O livro apresenta o seguinte desfecho: “No outro dia de manhã, quando se levantou e abriu a janela, o menino Ricardo teve uma surpresa. Do lado de fora tinha uma gaiola pendurada. Assim que viu o menino, o cora começou a cantar” (Santos, 2000, p. 12). Desse modo, o menino escravizado deixa para Ricardo, o amigo, o bem mais preciso que julgavam que ele tinha, o cora. Assim, com esse final emocionante, Joel Rufino dos Santos nos presenteia com importantes reflexões, dentre elas, o poder da amizade.

Se tomarmos como exemplo essa história, pode-se reconhecer, nos personagens do livro, importantes lições sobre ética, resiliência, amizade, reflexão sobre o valor das coisas e das pessoas. Assim como o menino escravizado, podemos nos tornar donos de nós mesmos e edificarmos, a cada momento, a ética, a amorosidade e fortalecermos a resiliência a cada dia.

Os resultados encontrados, a partir desse estudo, constituem-se em reflexões que nos possibilitam problematizar questões referentes à negritude, às identidades e à resiliência. Neste sentido, o padrão de beleza imposto socialmente é realizado desde sempre em diversos setores sociais. A literatura, ao longo do tempo, tem sido usada para manter um padrão europeizado que nega a importância das culturas ditas “periféricas”. Sendo assim, a obra de Joel Rufino dos Santos (2000) em questão, *O presente de Ossanha,* aqui analisada, propõe uma opção de quebra desse paradigma que negligencia e marginaliza[27] essa parte da população.

A obra apresenta, de forma lúdica, relações complexas entre o eu e o outro, o eu e a formação das identidades. No que concerne à amizade entre Ricardo e o menino escravizado, convida-nos a refletir sobre o período de escravização no Brasil, ao mesmo tempo em que apresenta a capacidade humana de amar e de se tornar autônoma. Nesse contexto literário, Santos (2000) também aborda a ligação do escravizado com as raízes religiosas africanas e o valor da amizade. A obra apresenta, em suas páginas, uma gama de temas que poderia ser considerada por alguns como muito complexa para ser apresentada à infância. No entanto, propicia reflexões que podem e devem ser abordadas, a partir da infância, como forma de ajudar a quebrar paradigmas raciais e discriminatórios que, infelizmente, ainda, encontram-se presentes nos dias de hoje na sociedade brasileira.

Nosso trabalho tem como meta convidar outros professores e/ou pesquisadores para se debruçarem sobre a LIJ e, com esta, construir alternativas às narrativas europeizadas que negam e marginalizam as culturas não brancas. Sendo assim, nosso trabalho limita-se a uma análise que não é completa nem definitiva, mas que propõe discutir cientificamente as literauras voltadas a crianças e aos jovens que trazem a diversidade étnico e racial a partir do construto de resiliência.

[27] Marginalidade aqui entendida na perspectiva freireana, onde os marginalizados são os excluídos.

Referências

Alcaraz, R. C. M., & Marques, E. P. S. (2016). A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. *Revista da Anpoll*, *41*, 50-63.

Araújo, D. C. (2018). As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. *Educar em Revista*, *34*(69), 61-76.

Assis, S. G., Perce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção de adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

Brasil (2003). *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

Brasil (2008). *Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena", e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. Recuperado de: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Coimbra, R. M., & Morais, N. A. (2015). *A resiliência em questão*. Porto Alegre: Artmed.

Cyrulnik, B. (2003). *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana* (Ana Rabaça, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget, Ed. Horizontes Pedagógicos.

Ferreira, A. L., & Acioly-Regnier, N. (Org.) (2011). *Psicologia e processos interativos nos espaços de periferia: a formação humana em questão*. Recife: EdUFPE.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas.

Gomes, N. L. (2012). Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, *12*(1), 21-25.

Libório, R. M. C., & Ungar, M. (2010). Resiliência Oculta: A construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicol. Reflex. Crit. 23*(3), 476-484. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722010000300008&script=sci_abstract&tlng=pt>.

Kishimoto. T. M. (2014). *Jogos infantis*: *o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Munanga, K. (1989). *Negritude Afro-Brasileira:* Perspectivas e Dificuldades. Recuperado de

https://bdpi.usp.br/item/000800505.

Oliveira, M. A. J. (2003). *Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.

Oliveira, K. S., & Nakano, T. C. 2018. Avaliação da resiliência em Psicologia: revisão do cenário científico brasileiro. *Psicol. Pesqui. Juiz de Fora, n 12(1).,* 1-11.

Santos, J. R. (2000). *O Presente de Ossanha.* São Paulo: Editora Global.

Severino, A. J. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico* (22a ed.). São Paulo: Cortez.

Silva, A. C. (2011). *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EdUFBA.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2a ed., L. O. Rocha, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Vaz, A. F., & Momm, C. M. (Orgs.) (2012). *Educação infantil: questões contemporâneas.* Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

Zilberman, R. (2003). *A Literatura Infantil na Escola* (11a ed.). São Paulo: Global.



PARTE III

DIMENSÕES

CLÍNICO-INSTITUCIONAIS E RESILIÊNCIA NAS INTERVENÇÕES TRANSPESSOAIS

ENTRE PEDRINHOS E NARIZINHOS: O QUE PODE UMA CLÍNICA AMPLIADA EM ESPAÇOS PERIFÉRICOS?

Ana Beatriz Ferraz
Tamiris Aguiar
Marianna Camarão
Marlos Alves Bezerra

1 Introdução

O presente trabalho parte da ideia de que a clínica é um fazer que pode ser construído para além da tradicional atuação do psicólogo na clínica *stricto sensu*. Foi pensada a partir de experiências na disciplina de Estágio Básico, ofertada no terceiro ano da graduação no curso de psicologia na UFRN que, diante da percepção da potencialidade das ações no local, tornou-se um projeto de extensão sob a orientação do professor Marlos Bezerra, a fim de dar continuidade a outros trabalhos de clínica ampliada que já vinham sendo desenvolvidos na comunidade.

Nos espaços periféricos, as possibilidades de atuação convocam os saberes da clínica a novas remodelações no sentido de intervenções, cujo caráter terapêutico possa acontecer de forma mais coletivizada e dinâmica, que se incluem no sentido dos locais nos quais essas intervenções acontecem como escolas, hospitais, associações de moradores etc. Sendo assim, o trabalho foi pautado em conhecer e intervir no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Marilanda Bezerra Paiva localizado no bairro do Guarapes, na parte da zona oeste da cidade de Natal. Utilizamos a psicologia transpessoal como uma estratégia metodológica de pensar essa intervenção e de materializar a sua execução.

O Guarapes teve seus limites definidos como bairro pela Lei n.º 4.328, de 5 de abril de 1993, oficializada pela publicação no *Diário Oficial* do estado em 7 de setembro de 1994. Em 1998, o bairro foi desmembrado, por força da Lei Promulgada nº. 151, de 26 de março, publicada no *Diário Oficial* do estado em 28 de março de 1998. Desde então, parte desse antigo território deu origem ao bairro Planalto que apresenta como limites ao norte o Rio Jundiaí, ao sul o município de Macaíba e o bairro do Planalto, a leste os bairros de Cidade Nova e Felipe Camarão e a oeste os municípios de Macaíba e São Gonçalo do Amarante (Semurb, 2009).

A origem do nome do bairro remonta à casa comercial do Major Fabrício Gomes Pedroza, do tempo em que o local tinha vinculação direta com a Europa e à proximidade ao Rio Guarapes, que passa próximo ao bairro e tem grande importância socioeconômica para muitas famílias. Atualmente o Guarapes é um bairro à margem das políticas públicas governamentais, sendo de difícil acesso por meio de transportes públicos, uma vez que apenas duas linhas de ônibus interligam o bairro ao restante da cidade, que foi ocupado de forma desordenada como parte de uma solução governamental para abrigar famílias de baixa renda, com abastecimento

de água e luz tardio a essa ocupação (Semear, 2011 como citado em Oliveira, 2016). A área atual possui fornecimento de água encanada, telefonia e pavimentação de 66% das ruas, embora não possua serviços de saneamento básico (Semurb, 2014 como citado em Oliveira, 2016). Neste sentido, é importante referir como as condições de habitação afetam a saúde e a possibilidade de usufruir de uma vida profícua. Conforme preceituado pela ONU (2009) abrigo, qualidade de moradia, acesso à água potável e condições sanitárias satisfatórias são direitos humanos e necessidades fundamentais para uma vida saudável. Assim, é essencial para a igualdade e qualidade na saúde que se assegure o acesso aos bens básicos, visando a promoção do bem-estar físico e mental (Carvalho, 2013).

O bairro dispõe de três escolas públicas e duas creches, entre elas o CMEI, além de um posto de saúde (UBS) e uma unidade do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). O CMEI é uma instituição de ensino infantil, que oferece educação de forma gratuita e é aberto a toda população. Presente em muitos municípios brasileiros, o Centro Municipal de Educação Infantil possibilita à criança um primeiro contato com o mundo acadêmico, ainda que sutil, caracterizando-se como um ambiente de iniciação social e escolar para cada estudante. O CMEI Marilanda, onde foram realizadas as intervenções, consiste em uma unidade de educação que atende, no período matutino, por volta de cem crianças de quatro a seis anos. A creche apresenta grande rotatividade de alunos e, segundo a direção, o fato se deve à falta de entendimento dos pais quanto à importância da permanência das crianças no ambiente antes da idade escolar obrigatória.

O trabalho foi realizado no período matutino, que é dividido em quatro turmas a serem apresentadas a seguir juntamente com os números de alunos matriculados em cada uma, mas que sofreram alterações durante o processo: Turma Emília com vinte alunos de quatro e cinco anos; Turma Narizinho com vinte alunos de quatro e cinco anos; Turma Pedrinho com vinte e três alunos de cinco e seis anos; e Turma Saci com vinte e cinco alunos de cinco e seis anos. A Turma Pedrinho conta com um aluno especial e, portanto, também com auxiliar de turma. A equipe de profissionais que trabalha na instituição é composta por diretora, coordenadora pedagógica, professoras, auxiliares de serviço geral, cozinheiras e administrador financeiro. Além disso, a instituição conta com dispositivos lúdicos e horários reservados no cronograma semanal de cada turma para a utilização deles, em especial a caixa de areia, o faz de conta, o laboratório e a quadra que foram utilizados nas intervenções. O CMEI também desenvolve projetos com os alunos que visam não só a construção conjunta do conhecimento, bem como o retorno do que foi construído e descoberto para a sociedade e, por isso, cada turma desenvolve projetos de pesquisa temáticos que são trabalhados por meio de diversas ações na instituição.

2 Revisão de literatura

A infância apenas começa a ser pensada pelas suas próprias problemáticas a partir

do século XX, quando começa a ser tratada como uma categoria social (Sarmento, 2008). Anteriormente tal fase sempre se configurou como marginalizada, com a visão de que as crianças eram pequenos adultos que tinham a necessidade de serem ensinados a cultura e, assim, seriam apenas o destinatário do trabalho dos adultos para que houvesse o seu encaixe nas normas sociais, por não ser considerada de fato uma categoria. Portanto, era pensada a partir da visão de um vir a ser, tendo em vista essa ideia de incompletude infantil, a criança não poderia ser uma categoria epistemológica válida (Sarmento, 2008).

Desde a Convenção de Genebra, em 1924, existe um esforço para assegurar os direitos de crianças e adolescentes, mas, apenas em 1989, que a Organização das Nações Unidas (ONU), na Convenção sobre os Direitos da Criança, quando a criança se tornou um sujeito de direitos e se definiu a infância como uma fase que se configura até os dezoito anos (Unicef, 2019). Mesmo com a tentativa de homogeneização dessa infância, que em parte é verdadeira, essa fase acontece de forma multifacetada em outros âmbitos e contextos, por ser cruzada por outras categorias sociais (Sarmento, 2008). A visibilidade e o aumento da importância dessa fase na sociedade contemporânea nos fez percebê-la como um ponto de intervenção necessário, no qual é possível atuar e maximizar a percepção de protagonismo no devir de suas histórias, tendo em vista que as crianças são atores sociais na determinação de suas vidas e das relações que estabelecem com a sociedade, não sendo seres passivos a processos e estruturas.

Dessa forma, a atuação em clínica ampliada com crianças deve se alicerçar numa compreensão que abarque seus direitos e desejos, oferecendo uma escuta atenta e apropriada das particularidades dessa categoria, sem se esquecer do contexto no qual dada infância se insere. A rede do Sistema Único de Saúde (SUS) preconiza em suas diretrizes o atendimento humanizado, que parte do pressuposto de uma clínica ampliada com atuação multiprofissional que se atente não só ao diagnóstico de problemas, bem como à qualidade de vida dos usuários como uma questão ampla e singular (Ministério da Saúde, 2004). O presente trabalho parte de uma inserção que toma a clínica ampliada como sua prática, visando amplificar as potencialidades das crianças do Guarapes.

Não se pode perder de vista dois conceitos imprescindíveis, a saber: a noção de resiliência e vulnerabilidade, não como dois polos distantes, mas como um processo que atravessa a vida das crianças nesses lugares. neste sentido, a resiliência compreende um tópico com diferentes definições, advindas de correntes tanto hegemônicas quanto decolonialistas. Válido perceber que a resiliência não é de responsabilidade do indivíduo, mas o perpassa. Não se trata de clarificar o que significaria adaptar-se à situação adversa, não sendo um antídoto, e, portanto, não é algo que deva ser visto como justificativa de sucessos ou culpabilidade de fracassos (Peres, 2019). Apesar de ser um conceito epistemologicamente diverso, no presente trabalho nos aproximamos da noção transpessoal de resiliência, interpretando o humano como um vir a ser de abertura diante das experiências que se apresentam em suas trajetórias,

desenvolvendo, assim, novas formas de ser a partir das adversidades, dado que todo o ser humano é capaz de ser impulsor para transformações em suas vidas (Wilber, 2007, 2010; Bertollucci, 1991 como citado em Peres, 2019).

Devemos levar em conta os diversos processos de exclusão social e discriminação de crianças e jovens pertencentes a espaços periféricos (Takeuti, 2002 como citado em Takeuti & Bezerra, 2012), tais espaços propõem outras formas de existência social para a infância e adolescência que ali se encontram. Diante do exposto, o Guarapes é considerado um local de alto risco, tendo em vista que a zona oeste se configura, juntamente com a zona norte, como áreas com maior crescimento de crimes violentos letais intencionais (Obvio, 2017), sendo registrado no imaginário social como um bairro habitado por "pobres e marginais". Nessa perspectiva, fez-se fundamental percebermos que, ao se tratar comunidades periféricas, a partir da noção de submissão às concepções predeterminadas sobre essa população, retira-se desta a possibilidade de seu viver criativo e sua liberdade de expressão (Rosário & Penello, 2016). Ao pensarmos em ambientes periféricos é crucial conceber que as diferenças sociais e a violência, entendida como proveniente da omissão das instituições e da sociedade em geral, também geram danos físicos e psicológicos nas crianças, fazendo-se possível uma intervenção dentro dessas realidades no direcionamento de uma Cultura de Paz, que visa o pleno desenvolvimento saudável infantil (Brasil, 2010d, p. 28 como citado em Ministério da Saúde, 2018).

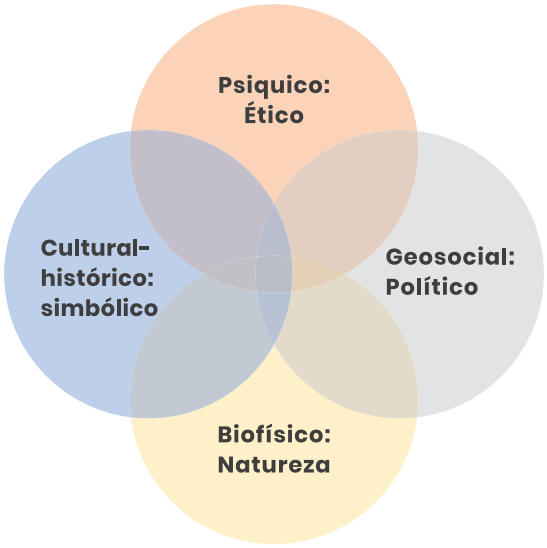
A Organização das Nações Unidas define Cultura de Paz como um conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e estilo de vida direcionados a um diálogo e a mediação de conflitos, criando oportunidades de convivência e solidariedade, de respeito à vida, de fortalecimento de vínculos para a garantia dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. A Cultura de Paz ainda se mostra como um elemento estranho a ser pensado a partir da cultura herdada pelos brasileiros, por se ter em vista que o conflito constrói a relação com o outro, diante disso se torna uma estratégia distinguir e examinar o sentido colocado na agressividade, na luta e na violência em si (Muller, 2006b como citado em Ministério da Saúde, 2018). Sendo assim, é preciso encontrar modos de ultrapassagem dos estereótipos que habitam a população do Guarapes para que sejam percebidas as potencialidades dos indivíduos, algo que pode ser observado no CMEI, tendo em vista projetos, como, por exemplo, Identidade e Autonomia, no qual as crianças aprendem sobre o bairro, descobrem potencialidades e qualidades e são convidadas a atuarem trazendo retorno à localidade na qual moram, superando os estigmas sociais colocados sobre elas.

O presente trabalho se configura como uma pesquisa-intervenção e, portanto, não se desvincula as experiências de extensão universitária como geradoras de pesquisa. A pesquisa e a intervenção são momentos indissociáveis, sendo o conhecimento produzido por intermédio da interação com os sujeitos da pesquisa para que os sentidos sejam alcançados conjuntamente. Assim a prática extensionista é feita a partir da pluralidade dos saberes

trazida pelos participantes, sem hierarquias de saberes (Certeau, 1994 como citado em Takeuti & Bezerra, 2012). É necessário que haja, nas intervenções, a preocupação de garantir um espaço para a reflexão dos participantes, no qual sejam levados a pensar sobre si mesmos enquanto pessoas procurando formas de saída do que se é colocado, para a percepção de potencialidades, ultrapassando as expectativas sociais vigentes (Takeuti & Bezerra, 2012). Nesse viés, é importante para o trabalho a percepção de como as intervenções podem vir a mudar a relação das crianças nas maneiras de lidarem com o outro e o social.

Finalmente, apresentamos a seguir o articulador das discussões precedentes do ponto de vista da operação teórica das ações a serem realizadas (Figura 1).

Figura 1 – Resumo do modelo de quadrantes de Bezerra (2018)



Fonte: Bezerra (2018) modificado a partir de Wilber (2000).

Na dimensão ética: é preciso atentar-se ao dinamismo intrapsíquico, ou seja, como se apresentam o medo e a vergonha na vida das crianças? Como elas internalizam e lidam com as regras e a cooperação? De que modo estão mais ou menos abertas a escutar os outros (sejam os pares, a família, a escola etc.)

Na dimensão da natureza: é necessário ter uma compreensão em torno das condições materiais de existência das crianças. Assim, uma atenção dedicada aos elementos mais gerais da saúde física como, por exemplo, a alimentação, endemias que se tornam mais prevalentes no bairro, a estrutura (ou falta desta) de saneamento no bairro.

Na dimensão simbólica: é importante desvelar o universo dos sentidos compartilhados no Guarapes e adjacências. Compreender como se organizam os costumes, quais são as competências mais estimuladas e o que serve de inspiração ao universo infantil.

Na dimensão política: deve-se empreender o esforço para mapear as políticas públicas para a infância. Configura-se como importante saber como se articula o funcionamento da rede

de proteção referentes à segurança, educação, assistência e saúde no bairro; os desafios da intersetorialidade das ações e o que é possível demandar por parte das famílias das crianças e dos equipamentos sociais ligados ao poder público.

3 Método

O presente trabalho se constituiu como uma pesquisa intervenção no CMEI Professora Marilanda Bezerra Paiva, com crianças de quatro a seis anos em quatro turmas (Pedrinho, Narizinho, Emília e Saci) do período matutino. As visitas e as intervenções aconteceram nos meses de maio a junho de 2019, com visitas semanais às quintas-feiras. No primeiro momento foram realizadas observações participantes, nas quais as facilitadoras conheceram a realidade na qual era necessário intervir. Foram feitas, no total, quatro observações para delimitar um plano de ação e o enfoque através do qual a intervenção seria realizada. As observações, além da montagem das estratégias de intervenção, mostraram-se necessárias para que houvesse a integração das facilitadoras ao local, conhecendo a equipe que trabalha na escola a fim de entender tanto os dispositivos facilitadores como a rotina das crianças.

A coluna dorsal que deu suporte metodológico ao trabalho de intervenção foi a realização do que Bezerra (2018) chamou de Ateliê socioemocional. A partir da discussão não apenas da indissociabilidade entre pesquisa e intervenção (Takeuti, 2012), bem como das experimentações realizadas em diversas ações de extensão, que buscavam cada vez mais marcar um espaço de interação em que se preservava o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes do cotidiano. O Ateliê socioemocional aparece com esse espírito de "sentar[-se] e dialogar sobre o pescar", mais do que "dar o peixe" ou "ensinar a pescar" como aborda o trabalho de Ferreira (2018). Através do referido Ateliê, as crianças expressaram sobre suas vivências e garantiram uma reflexão entre o modo como a compreensão do que lhes ocorre, e repercute nas extensionistas, além do diálogo possibilitado por isso. Portanto, o apelo ao lúdico, às significações sociais, aos elementos arquetípicos presentes na dimensão transpessoal é feito aliando a disposição ao mergulho no universo da fantasia que o ciclo de vida em que se encontram propicia.

Dentre essas estratégias de abordar as crianças, serão explicitadas as que foram utilizadas nas intervenções, pois todas as turmas têm cinquenta minutos semanais destinados à sua utilização. Assim, o planejamento das intervenções se efetuou baseado no cronograma das quintas-feiras de cada turma e do dispositivo daquele dia. A caixa de areia, que consiste em um espaço de construção lúdica onde a areia e brinquedos próprios para o espaço são os únicos mediadores entre o imaginário infantil e a sua projeção material; o faz de conta, que tem como facilitador um caixa com várias fantasias para que as crianças usem e , desse modo, incorporem seus devidos personagens; a quadra, espaço livre para exercícios e apresentações da escola; e o laboratório, espaço resultante de uma tese de mestrado de uma ex-funcionária do CMEI, o qual é dividido em quatro áreas, as quais as crianças podem escolher uma para

brincar, sendo elas: casinha, mercadinho, relaxamento e jogos. Além dos dispositivos, todas as turmas desenvolvem pesquisas acerca de temas por elas escolhidos, tendo em vista aquilo que as crianças desejam aprender sobre. Sendo assim, as facilitadoras também buscaram se inserir nos contextos dessas pesquisas através do planejamento de intervenções alinhadas com as temáticas vistas em cada turma.

3.1 Estrutura metodológica

O ponto de partida da estratégia metodológica se alicerçou na cartografia de Wilber (2000), a partir da releitura feita por Bezerra (2018), indicada como os quatro quadrantes do *kosmos.* Neste sentido, a cartografia compreende quadrantes que ajudam a ter uma visão integralizada do ser; através dessa percepção montamos o nosso plano de intervenção, a ênfase da intervenção residou no quadrante um, subjetivo, através do qual pactuamos com a instituição CMEI para trabalhar no sentido da educação socioemocional dos alunos. As intervenções buscaram a promoção de valores e da cultura de paz e ocorreram da seguinte forma:

3.1.1 Intervenção 1 - acontecendo na caixa de areia

A intervenção aconteceu na turma Saci, no espaço da caixa de areia, que tinha como temática de pesquisa as lendas e uma das perguntas era "Para que servem as lendas?" A intervenção se utilizou do dispositivo da contação de histórias, na qual foi relatada uma lenda vietnamita acerca da honestidade com pausa no clímax da história para que as crianças construíssem, na areia, o final que imaginassem. Foram ouvidos os finais alternativos e comparados junto às crianças com o final original seguido não só de discussão a respeito do tema honestidade e outros valores e aspectos morais percebidos pelos estudantes, bem como de proposição de resposta à pergunta de pesquisa.

3.1.2 Intervenção 2 - faz de conta do sítio encantado

A intervenção teve de ser adiada uma semana, pois no dia previsto houve uma apresentação circense para as crianças. Na semana seguinte, realizou-se a visita de um dentista à escola, portanto, não foi possível que as pesquisadoras passassem o dia com a turma como de costume. Estiveram presentes na sala somente no momento da intervenção, que também se utilizou do dispositivo de contação de histórias com *Narizinho no Reino das Águas Claras* para posterior encenação do casamento da personagem central utilizando-se o baú de fantasias do Faz de Conta. A turma estudava *O Sítio do Pica-Pau Encantado* e a intervenção pretendeu trabalhar a fauna e flora aquáticas, retomando as particularidades do bairro, que é cercado por rios e mangues, e a necessidade do cuidado com o meio ambiente e

a importância dessas atitudes para a saúde. Além disso, foi possível trabalhar com as crianças a infinidade de possibilidades que se faz presente no reino do faz de conta.

3.1.3 Intervenção 3 - dando vida ao concreto

A intervenção se deu no espaço da quadra com a turma Emília, que estudava A manga, vitamina e sabor. Utilizando-se balões como mediadores lúdicos, desenvolveu-se junto às crianças as possibilidades do corpo em relação ao meio, no intuito de não deixar que os balões, representando as mangas, caíssem no chão. Em um segundo momento, trabalharam-se as diferenças entre os pares, a empatia e a ajuda ao próximo, uma vez que foram colocadas limitações de movimento em algumas crianças para que o coletivo articulasse em prol do objetivo principal, ou seja, evitar a queda dos balões.

3.1.4 Intervenção 4 - laboratório de experiências

A intervenção foi feita na turma Emília que trabalhava robôs e suas diferentes formas de funcionamento e possíveis funções. Sendo assim, a prática foi promovida no laboratório que dispõe de um espaço de relaxamento e um minimercado recriado. No espaço do relaxamento, trabalhou-se a propriocepção com exercícios de respiração e relaxamento; e no mercado foram realizadas atividades de permuta, não somente a fim de dialogar a respeito de diferentes formas de se relacionar coletivamente e em sociedade, como também se discutir sobre a escuta, de si e dos pares, sua importância e seu papel nas relações.

4 Resultados e discussões

Dentre os resultados obtidos, pudemos observar que, se de um lado as crianças se expressam através da brincadeira, de interações lúdicas, seja no espaço de sala de aula; nas expressões cooperativas e no relacionamento do grupo, por outro lado, o contexto no qual estão inseridas trata de forma mais naturalizada alguns comportamentos, atitudes e hábitos que são vistos e compreendidos como agressivos e preocupantes em contextos mais privilegiados. As intervenções não se deram no intuito de mudar a cultura local, mas trabalhar com as potencialidades existentes dentro dessa cultura. Foi possível compreender melhor a dinâmica não só da escola, mas da comunidade como um todo, que se faz presente no dia a dia do CMEI, ponto de referência dos sujeitos daquele bairro, constituindo a rede de apoio de forma muito presente.

Essa postura se faz em total consonância com o trabalho de clínica ampliada a qual foi proposta neste trabalho. Tais intervenções, sob a lente da abordagem transpessoal, integram uma dinâmica de trabalho que sinaliza um encontro, um movimento de acolhimento das diferenças e da forma de ser e estar das crianças que habitam o CMEI. De acordo com Ferreira,

Silva e Brasil (2015), esse modo de acolhimento torna as diferenças elos de construção, como dito:

> Há uma intencionalidade na ação, no ato de participar, e de aprender e transmitir ou trocar saberes, não prevalecendo nem o discurso universitário nem o da comunidade. Para isso, mantém-se aberto o canal do diálogo sem omissão das tensões e desafios desse encontro. (Ferreira, Silva, & Brasil, 2015, p. 234)

É, portanto, uma prática realizada de maneira participativa. No entanto, não se consolida como uma intervenção que tenha por objetivo "consertar", "normatizar" ou "reverter" as tensões e desafios existentes dentro do CMEI e que, de forma muito explícita, manifestam as tensões e os desafios do bairro Guarapes, mas se subscreve dentro de ações terapêuticas voltadas para o fortalecimento das relações de sociabilidade e formação humana (Ferreira et al., 2015).

Em face disso, compreendemos que intervenções psicológicas nesse contexto devem ter suporte numa visão integral do fenômeno, possibilitando confrontar o vivido com o que emerge de cultural, histórico, político e biológico. Portanto, a fim de discutir os achados da pesquisa, aqui retomamos as quatro dimensões apontadas por Bezerra (2018), modificadas a partir de Wilber (2000), conforme a figura 1.

A respeito da *Intervenção 1: Acontecendo na caixa de areia* foi possível observar que muitas crianças se dividiram em duplas ou trios, conforme a afinidade entre os pares, e construíram conjuntamente castelos ou outros elementos referentes à história. Quando questionadas acerca do final do conto, cada uma utilizou de maneira diferente os elementos criados na areia para o narrarem. Contudo, foi possível perceber que a moral da história ficou inteligível, uma vez que a maioria dos finais apresentava a mesma lição para o antagonista. Em conversa posterior com o grupo completo, as crianças apresentaram outras "morais" apreendidas pela lenda e utilizaram o momento para buscarem respostas para outras perguntas de sua pesquisa. Assim, foi possível compreender uma das finalidades da lenda (ensinar algo) e abrir possibilidades para se contar outras lendas com diferentes finalidades (como explicar fenômenos naturais ou o surgimento de algo novo). O ambiente mostrou-se receptivo, contando com o auxílio da professora na discussão, que trouxe um globo terrestre para aprofundar temas como origem das lendas e diversidades (de crença e de história). Apesar do desafio de manter a atenção de tantas crianças pequenas, o acolhimento nos trouxe segurança para prosseguirmos com o trabalho e a presença da professora revelou-se essencial para a interlocução com a realidade e as particularidades do bairro por ela conhecidas.

Nessa intervenção, as observações refletem estágios ou níveis de consciência que até então são sustentados pelas crianças. O modelo da estrutura da consciência de Wilber (2008),

discutido por Ferreira (2012), esclarece que, nos primeiros degraus da estrutura, quando ainda não se tem o aparato da linguagem, temos os níveis da sensação e da percepção, onde a criança descobre o mundo tendo a si mesmo como referência. Já com a utilização da linguagem, passando pelos degraus da "mente-representacional" e da "regra-papel", há o início de um movimento no qual a consciência individual se amplia em direção ao mundo coletivo, social, cultural e a construção da identidade (Ferreira, 2012).

Outros autores como Lika Queiroz (2012) afirmam que, na esteira da dinâmica energética do psiquismo, podemos pensar em uma espiral do desenvolvimento da consciência. Também inspirada em Wilber, a autora dirá que a organização dos sentimentos infantis na subfase fantasmagórica é relevante para as fases subsequentes da vida. Isso porque, segundo Queiroz (2012), percebendo esse desenvolvimento como uma ampliação ascendente, todo o processo é sustentado pela horizontalidade dos níveis (pré-pessoal, pessoal e transpessoal) e pela verticalidade dos estágios - ou degraus de Wilber (2010), onde cada etapa funciona como um suporte para a emergência da etapa posterior. É o que Brasil (2019, p. 83) coloca como "A tentativa de compreender uma maneira de progredir sem romper com as esferas menos complexas, mas sim englobá-las e incluí-las".

O estar na caixa de areia, nesse caso, pode ter construído um espaço em que a turma revisitou e consolidou a passagem desses primeiros degraus de tal forma que, a partir do corpo como instrumento de interação com a areia e com outros colegas, afirmou uma realidade objetiva e construiu o seu mundo emocional ao mesmo tempo, até que o término da intervenção culminou em diversas representações (finais) para a mesma situação problema (história) e na discussão do tema honestidade e outros valores morais percebidos pela turma. Convém salientar que, de maneira integrativa, percebemos em curso a dimensão psíquica interagindo com a dimensão cultural-histórica. Isso porque a construção dos finais para história tanto põe em jogo emoções e sentimentos das crianças em relação à história, assim como carrega inúmeras representações culturais, isto é, as crianças criam com base na sua experiência dentro de um espaço-tempo histórico e cultural. Então, é como se elas percorressem a fluidez das dimensões e estabelecessem a relação do "eu", com o "outro" e com o "mundo". Ao explicar esse desenvolvimento em Wilber, Brasil (2019) afirma:

> Separar em estágios é uma forma de apresentação da consciência do desdobramento do corpo até à mente, a relação da mente com o espírito, onde cada um deles é tido como um estágio, onda ou nível de desdobramento, atenção e consciência, passando do egocêntrico para etnocêntrico e depois para globocêntrico (relação com o todo) (Brasil, 2019, p. 86).

Em se tratando do encontro com a turma da Intervenção 2: *Faz de conta no sítio encantado,* este foi mediado por muitos estigmas, pois a sala é cheia de crianças assíduas e possui um aluno especial, ficando conhecida por sua agitação. A preocupação nos foi passada

pela professora da turma que temia ser excluída das intervenções e notamos que as crianças também se inquietaram a esse respeito, em especial quando o circo foi ao CMEI e tivemos que adiar a intervenção. Contudo, o adiamento nos possibilitou ficar dois encontros seguidos com a turma e se mostrou benéfico para a superação desses temores baseados em olhares estigmatizados. Além disso, a coordenação nos informou acerca de questões de gênero que preocupavam alguns pais e perpassavam as crianças da turma, tendo em vista que tais questões são alvos constantes de intervenções por parte da família e dos diversos aparatos culturais e sociais (Souza, 1995). É no ambiente escolar que muitas crianças vivenciam suas primeiras experiências culturais distintas do ambiente familiar, muito da construção das relações de gênero e de sexualidade das crianças se expressa a partir dessas novas experiências (Silva & Luz, 2010). Sendo assim, foi solicitado às facilitadoras que elaborassem uma intervenção passível de abordar o tema das diversidades com as crianças.

Neste aspecto, o faz de conta demonstrou-se como o dispositivo perfeito para a temática, uma vez que a intervenção se pautou nas infinitas possibilidades que o mundo imaginário permite, proporcionando condições de ser quem quiser. A cena que seria recriada também permitiu introduzir as discussões de gênero, pois houve abertura para que Narizinho se casasse com outros elementos da história que não o Príncipe. Análoga à intervenção 1, percebemos o acolhimento da turma, da professora e da auxiliar para com as facilitadoras, que propiciou uma discussão mais proveitosa para novas descobertas. Além das temáticas de gênero, foram retomados com os alunos assuntos a respeito do bairro, próximo ao Rio Guarapes, viabilizando, assim, um estudo sobre a fauna e flora do lugar para ambientar a cena.

Nessa intervenção, observamos que a questão de gênero aparece como um fator de preocupação para os pais, não para as crianças. No universo infantil das crianças do CMEI é possível perceber uma grande plasticidade acerca do tema, visto que as princesas podiam casar com bichos, seres inanimados e até outras princesas. Nas fases posteriores, o pensamento concreto vai se elaborando e produz novas contribuições, por exemplo, para esse tema. Sob essa perspectiva, é possível compreender um amadurecimento através do ciclo de vida. A respeito desse amadurecimento subjetivo, Wilber afirma textualmente:

> De acordo com a maior parte dos modelos de desenvolvimento, a partir do nascimento os seres humanos passam por uma série de estágios ou ondas de crescimento e desenvolvimento. Os estágios inferiores, iniciais, juniores, são visões de mundo parciais e fragmentadas, enquanto os estágios superiores são integrados, abrangentes e genuinamente holísticos. Por isso, os estágios iniciais são muitas vezes chamados de “primeira camada” e os estágios superiores de “segunda camada” (Wilber et al., 2011, p. 13).

Por outro lado, é possível dizer que, na perspectiva transpessoal, visões de mundo

restrita e alicerçadas em costumes e representações podem tornar esse amadurecimento menos inclusivo. Nesta senda, Wilber sugere pensar os níveis também articulados com linhas de desenvolvimento. Assim, podemos conceber que as linhas mais como ondas do mar do que como trilhos retos de um trem e, por isso, são chamadas também de correntezas ou correntes de desenvolvimento. O referido autor relata que o conceito de linhas foi difundido por Howard Gardner como inteligências múltiplas: a inteligência emocional (interpessoal, intrapessoal), cinestésica, linguística, espacial, matemática, musical e naturalista.

Ao pensarmos sobre gênero e sexualidade como uma linha que cresce em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas, podemos afirmar que os pais não são habilidosos para discutir com os filhos sobre sexualidade, simplesmente porque deixaram de ser criança. Os descompassos ensejados por costumes e expectativas sobre o que é ser menino e menina são desafios para educadores e psicólogos que trabalham com educação infantil na perspectiva transpessoal. Consoante com a discussão que Ferreira (2012) recida sobre a cartografia da consciência de Wilber (2008), a transição da fase pré-pessoal para a fase pessoal marca, com a linguagem, a ampliação do referencial que irá costurar a formação da identidade do indivíduo. A linguagem permite não somente a estruturação de conceitos, como também a integração de significados entre os interlocutores. Nessa turma, a construção da identidade tanto individual como coletiva, sem dúvida, é costurada a partir dos estigmas que se instauram naquele espaço, o que se desvela a partir das preocupações em torno da assistência para o aluno especial e das questões de gênero e sexualidade.

Diante disso, e recorrendo à linguagem imagético-lúdica das crianças, a intervenção da encenação do casamento de Narizinho pode confrontar o estigma, na forma de ampliar as possibilidades de identidade ou papéis que podem ser desempenhados pelas crianças. Nesse caso, a importância da intervenção acontece na medida em que torna o espaço escolar-educacional um espaço de acolhimento e respeito às diferenças, fornece subsídios para que a identidade coletiva dessa turma possa tolerar e incluir a diversidade na esfera social, conforme as crianças avançam em seu desenvolvimento.

Segundo Ferreira (2012), nesse ponto da cartografia, a consciência individual perdura "fundida ao *ethos* coletivo", de tal forma em que se assumem identidades e papéis convencionalmente atribuídos pelo "nós". Tais papéis e identidades estão, por sua vez, alinhados com as crenças, os valores e as normas de cada sociedade. Isso não significa, no entanto, que esses papéis e essas identidades sejam inflexíveis. Tanto que, por isso, as dimensões do modelo de Bezerra (2018) são integradas, numa concepção de que o "dentro" (ética) e o "fora" (biofisiologia) do indivíduo está sempre em relação com o "dentro" (simbólico) e o "fora" (político) do coletivo.

Já na *Intervenção 3: Dando vida ao concreto*, o dia também foi pautado de imprevistos e tivemos de mudar o local da intervenção para a própria sala de aula. Apesar do fato de as crianças terem se portado de forma mais tranquila com a nossa presença e realmente

tentassem seguir as instruções dadas, houve uma dificuldade de fazê-las engajarem-se com o momento. Durante a explicação da proposta e a primeira parte da dinâmica, as crianças conseguiram se dedicar ao que fora proposto, mas, no decorrer das atividades foi necessário o uso da criatividade para mantê-las focalizadas na intervenção. Algumas crianças tiveram receio de participar tendo em vista o medo de estourar ou perder o balão, foi possível perceber a existência de um grande senso de coletividade já que muitas delas não queriam perder o balão para que pudessem dá-lo de presente aos irmãos e primos. Além de ter sido perceptível a proximidade que eles apresentavam entre si, no momento em que o primeiro balão estourou e que as crianças que ainda estavam com o balão se preocuparam com o colega e se esse realmente receberia outro balão. O momento propiciou o diálogo sobre as diferenças de acessibilidade, uma vez que o segundo momento da dinâmica se pautava na colocação de desafios motores a serem superados coletivamente.

Destacamos de mais pertinente nessa intervenção a proposta de se colocarem no lugar do outro, o que dentro da estrutura do desenvolvimento de Wilber (2008) seria o início da "mente representacional". Nesse caso, o indivíduo passa de uma visão de mundo centrada em si mesmo para uma visão centrada no outro, que se adiciona à primeira. Dessa forma, o intercâmbio de papéis propõe desempenhar a empatia, o papel do outro. Esse intercâmbio possibilita uma ampliação de via dupla: ao mesmo tempo em que o "eu" desenvolve não só outra versão de si mesmo (com as limitações dos movimentos), assim como o papel do outro. É um movimento de aproximação e que se fortalece a partir da ideia de "nós".

Ainda sobre essa turma, saindo um pouco do centro da intervenção e enfocando na dimensão geossocial, refletimos sobre como os equipamentos de educação podem promover a assistência e acessibilidade infantil. Como citado anteriormente, é muito recente a concepção de criança como um sujeito que nasce num tempo, numa classe social, num contexto e que pode ter certa medida de autonomia no seu processo de desenvolvimento. Assim, o conceito de infância passou a se traduzir como uma presença no mundo, onde a integridade da sua saúde e proteção devem ser garantidas e, por extensão, torna-se também sujeito de direitos (Matos, Sousa, & Oliveira, 2019).

No Censo Escolar da Educação Básica de 2016 (INEP, 2017) se percebeu que as escolas aumentaram em grande porcentagem a recepção de alunos especiais - alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação -, na mesma época em que passou a ser implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, ainda é raro o número de escolas de ensino infantil com espaços e vias adequadas para que os alunos transitem no espaço com segurança e autonomia (Matos, Sousa, & Oliveira, 2019).

Neste sentido, dialogar de modo interdisciplinar dentro do CMEI sobre a inclusão do aluno especial nas intervenções psicológicas e/ou pedagógicas está de acordo com a política de educação inclusiva, na tentativa de tornar o espaço escolar o mais acessível possível para

todos os alunos. Precede, também, reconhecer que há faltas e negligências em relação à manutenção dessa assistência e, a partir de uma proposta de clínica ampliada, as intervenções se fazem, realmente, dentro das brechas das tensões institucionais (Gaulejac, 2005; Meira, 2010; Sévigny, 1993).

Em que pese a *Intervenção 4: Laboratório de experiências,* houve a divisão entre as facilitadoras para o acontecimento de dois momentos, um na área do mercado e outro no relaxamento. O laboratório já caracterizado como um ambiente de muito estímulo e, acrescido à novidade de uma mediação, observamos uma grande agitação nas crianças e a dificuldade para se concentrar nas atividades propostas, tornando a execução desta intervenção a mais desafiadora. Também foi possível notar que, diferente das outras turmas, as crianças dessa sala reagiram ao momento da intervenção como uma tomada do seu tempo de brincar livremente, precisando de algum tempo para a reexplicação do que seria o momento e a assimilação das formas possíveis para se colocar autenticidade em atividades guiadas.

O momento de relaxamento mostrou-se de difícil adesão devido à agitação já citada, mas, após alguns minutos, foi possível que as crianças tivessem um momento de propriocepção, quando relataram as sensações internas e externas de seus corpos, possibilitando um diálogo posterior acerca do respeito a si e aos outros e da escuta de si e dos colegas. O momento do mercadinho teve uma adesão um pouco melhor, tendo em vista o maior contato com os brinquedos e proporcionou as crianças canalizarem a agitação para o cumprimento da proposta, embora ainda houvesse certa dificuldade para mantê-los sentados em roda e para que prestassem atenção na explicação da atividade. O espaço foi utilizado criando uma alusão à realidade medieval das feiras de troca, assim as crianças necessitavam escutar os colegas, respeitando a fala do outro para que pudessem ouvir aquilo que o outro tinha a dizer e fornecer visando concluir a "troca de seus produtos". A alusão medieval também possibilitou diálogos a respeito de diferentes formas de se relacionar em sociedade, apresentando o escambo como realidade que não depende do dinheiro para a posse de bens, mas de diálogo e contribuição mútua para a produção de materiais.

O desafio foi fazer uma integração guiada entre a mente e o corpo, num exercício de propriocepção que demandava que as crianças tivessem um pouco mais de contato com o próprio corpo e a própria respiração. Camargo e Finck (2011) argumentam que tendo em vista o entendimento que o corpo é o meio mais presente de expressão da primeira infância, ele é território de aprendizagem, fantasia e criatividade. Isto posto, o trabalho com o corpo no dia a dia do espaço educacional, por meio de intervenções psicológicas ou pedagógicas, resulta na descoberta pelo aluno dos seus sentidos, bem como uma interação com o ambiente e com seus colegas.

Esse argumento se alinha dentro de uma clínica ampliada na perspectiva transpessoal na medida em que a transpessoalidade se faz numa busca pelas "capacidades e potencialidades últimas" de sujeitos e coletividades (Sousa et al., 2012). Para isso, infere um trabalho que

intervenha, além da via cognitiva, chegando à via dos sentidos de um corpo que é lido tanto como natureza, quanto território de atravessamentos sociais, políticos e históricos.

No tocante à promoção de educação socioemocional e cultura de paz, nosso direcionamento esperado era a modificação das percepções mediante relações sociais e valores, provendo, assim, uma abertura de possibilidades para as relações existentes com a comunidade, a cultura local e a própria identidade. Foi possível perceber que os laços entre as crianças são estreitos, muitas possuem algum grau de parentesco com os colegas de turma. Não foram observados comportamentos destoantes do que se esperam para as idades, contudo, notou-se uma abertura para a autonomia e liberdade das crianças explorarem o espaço da escola e as relações com os pares, de forma a se resolverem com diálogos por eles elaborados, sendo diminuídas as mediações dos adultos. A comunidade parece bem apropriada do espaço do CMEI, tendo-o como ponto de apoio comunitário, além de ser bem integrada entre si. As crianças também parecem apropriadas do bairro, resultados que cremos ser provenientes do projeto Identidade e Autonomia, executado pela instituição, em conjunto com o apoio da comunidade.

Ainda, em relação ao plano político e ao laboratório das experiências, a dimensão das políticas e dos diversos arranjos sociais puderam ser experimentados. O convite foi através de uma aproximação mais lúdica no qual o valor representado pela moeda era substituído pelo valor de troca. Dessa forma, as crianças puderam pensar a respeito de outros arranjos sociais e outros modos de relações possíveis que favorecem a reflexão de que a uma sociedade é uma construção, não é algo natural. Isto equivale a dizer que o seu funcionamento, as leis e arranjos podem ser coletivamente modificados.

Nesta direção, retomamos Brasil (2019), dentro de um ponto de partida integrativo, há de se considerar o “eu”, o “outro” e o “mundo” em suas formas mais abrangentes. Ao discorrer sobre o Sistema Operacional Integral de Ken Wilber, a autora explica a filosofia por trás da abordagem integral e defende uma espécie de reeducação da nossa percepção, guiando o nosso olhar para os setores internos e externos, individuais e coletivos de uma realidade. É a tentativa de encontrar um acordo, um compasso, entre a “verdade” e o “sentido”, que são assim chamadas por Wilber “as duas grandes forças que guerreiam pelo domínio do mundo” (Brasil, 2019, p. 82).

Trata-se de, a partir da integralidade, notar o CMEI como espaço em que as crianças podem ampliar as formas de se relacionar consigo mesmas, com os colegas e com a comunidade. É perceber que esse espaço pode ser potência de autonomia e liberdade, enquanto dentro deste se puder manter um olhar que considera as dimensões psíquicas, naturais, culturais-históricas e geossociais (Bezerra, 2018) das expressões de verdades e sentidos das crianças.

5 Considerações finais

Depreende-se deste trabalho resultados esperados e parciais do que notamos no transcorrer das intervenções. Ademais é perceptível a necessidade de dar continuidade, além das intervenções aqui relatadas, ao projeto de extensão e os momentos no CMEI, tendo em vista que a continuação das atividades propicia o maior aprofundamento nos outros quadrantes propostos por Wilber, buscando integrar as quatro dimensões constituintes do sujeito e promover um desenvolvimento global capaz de dar continuidade aos valores trabalhados e a cultura de paz.

Assim, podemos afirmar, baseados nos dados da nossa pesquisa, em relação à promoção da cultura de paz e educação socioemocional, foram esperados impactos nas possibilidades de relação das crianças com a comunidade, a cultura e a própria identidade. Esse impacto diz respeito tanto aos conteúdos ofertados nos momentos de contação de histórias com a percepção de valores e das possibilidades abertas e infinitas do faz de conta; também nas dinâmicas com os balões como alusão ao tocante às diferenças sociais e a empatia; e no laboratório, quando foram trazidas questões de propriocepção, de escuta ao outro e modos de se relacionar com o meio e com os pares; como também ao formato que se adotou para trazer elementos das vivências das crianças e do que já viam em sala de aula e o estímulo contínuo das facilitadoras estarem próximas às turmas se envolvendo no dia a dia escolar dos alunos.

A intervenção buscou entender itinerários de fortalecimento, além das possibilidades de produção de uma clínica ampliada nos espaços das periferias urbanas que possa intervir sobre crianças de um modo diferenciado da clínica tradicional e se distanciando de uma perspectiva de uma psicologia escolar, ambas as ações têm sido feitas historicamente na psicologia brasileira. Concluímos considerando até agora que os resultados preliminares partem da percepção das facilitadoras mediante às ações e tendo em vista que o trabalho continua em andamento no momento desta escrita. Portanto, temos por objetivo avançar, em textos futuros, na discussão sobre os sentidos de uma cultura de paz, articulada aos modos como a clínica ampliada pode contribuir nesses espaços através de uma perspectiva transpessoal.

Sendo assim, pretende-se ainda refinar a discussão dos outros quadrantes de Wilber, comparativamente ao foco realizado aqui na dimensão socioemocional; tratar outras demandas que têm sido solicitadas pelo CMEI ao grupo de extensão e que deverá desdobrar a inserção de novas temáticas de discussão como as questões de gênero num futuro próximo.

Referências

Bezerra, M. A. (2018). Sete saberes para a clínica transpessoal. Natal.

Bezerra, M. A. (2019). Psicologia e práticas em saúde: Desafios para a abordagem Transpessoal. *Tratado de Psicologia transpessoal, 2*. Recife: EdUFPE.

Bezerra, M. A. (2019). *Pesquisa-ação transpessoal. No limiar do horizonte. Novos ensaios em psicologia transpessoal*. Natal: EdUFRN (no prelo).

Brasil, T. L. (2019). *Resiliência Integral: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Brasil (2008). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. Recuperado de http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

Camargo, D., & Finck, S. C. M. (2011). A formação do educador da infância: corpo e movimento como um espaço para discussão e compreensão do brincar. *X Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, PR, Brasil.

Carvalho, A. I. (2013). Determinantes sociais, econômicos e ambientais da saúde. *Fundação Oswaldo Cruz, 2*, 19-38.

Ferreira, A. L. (2012). Um abraço integral: práticas para a saúde nos quatro quadrantes do desenvolvimento humano. In M. F. A. Tavares, C. R. F. Azevedo, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em Psicologia?* Natal: EdUFRN.

Ferreira, A. L., Silva, S. C. R., & Brasil, T. L. (2015). Estágio em Psicologia Social Comunitária na abordagem Transpessoal. *Seminário Psicologia, Espiritualidade e Epistemologias Não Hegemônicas*. São Paulo: CRP SP.

Ferreira, A. L. et al. (2018). As adolescências periféricas. *Uma pesquisa-ação integral/transpessoal*. Curitiba: Appris Editora.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.

Gaulejac, V. (2005). O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. *Cronos, 6*(2), 59-77.

Hermes, I. (2017). *Observatório da Violência Letal Intencional no Rio Grande do Norte*. Recuperado de https://issuu.com/iveniodiebhermes/docs/obvio_09_abr_2017

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). *Censo Escolar da Educação Básica, 2016*. Brasília: MEC. Recuperado de http://download.inep.gov.

br/educacao_basica/censo_escolar/notas_ estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.

Matos, M. A. S., Souza, D. B., & Oliveira, J. P. (2019). Acessibilidade e Educação Infantil: o processo de inclusão do público alvo da educação especial em Manaus/AM. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14*(1), 760-744.

Meira, F. B. (2010). Castoriadis (o instituinte) e a instituição. *XXXIV Encontro da ANPAD.* Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Ministério da Saúde. (2004). *Humaniza SUS: A Clínica Ampliada*. Brasília, DF: Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização.

Ministério da Saúde (2018). *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação*. Recuperado de http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Politica_Nacional_de_Atencao_Integral_a_Saude_da_Crianca_PNAISC.pdf

Oliveira, L. M. A. N. (2016). *O olhar dos estudantes sobre a relação escola-bairro: um estudo no Guarapes, Natal-RN* (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande doo Norte, Natal, Brasil.

Organização das Nações Unidas. (2009). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro. Recuperado de https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf

Peres, J. M. (2019). *Resiliência e Trauma na Trajetória de Três Gerações de Mulheres do Coque, Recife-PE* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Takeuti, N., & Bezerra, M. (2012). Sociologia Clínica e Intervenção Comunitária. *Revista Extensão e Sociedade, 1*(5), vol. 1.

Takeuti, N., & Niewiamdosky, C. (2012). *Reinvenções do Sujeito social*. Porto Alegre: Sulina.

Santos, C. R. A., & Tuma, M. M. (2012). Histórias de Vida, Formação e Projetos: Os Ateliês Biográficos como Proposta Metodológica. Paraná: UEM.

Sarmento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.

Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. (2009). Prefeitura de Natal - *Meu Bairro, Minha Cidade - Guarapes*. Recuperado de http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/oeste_guarapes2009.pdf

Sévigny, R. (1993). Abordagem clínica nas ciências humanas. In E. Enriquez et al. *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. San Martin: Quebec.

Silva, I. O., & Luz, I. R. (2010). Meninos na educação infantil: O olhar das educadoras sobre

a diversidade de gênero. *Cadernos Pagu, 34*, 17-39.

Sousa, A. F. (2012). Redimensionando conceitos e territórios contemporâneos entre duas forças da Psicologia: as fronteiras atuais que distinguem experiências no humanismo e Trans-humanismo. In M. F. A. Tavares, C. R. F. Azevedo, M. A. Bezerra (Orgs.), *Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em Psicologia?* Natal: EdUFRN.

Souza, J. F. (1995). Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. Recuperado em 4/09/2005, de http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZA.pdf.

Queiroz, L. (2012). A dinâmica energética do psiquismo: um olhar para a clínica psicológica segundo a Dinâmica Energética do Psiquismo. In M. F. A. Tavares, C. R. F. Azevedo, M. A. Bezerra (Orgs.), *Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em Psicologia?* Natal: EdUFRN.

Wilber, K. (2006). *Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio*. São Paulo: Aleph.

Wilber, K. (2008). *Transformações da consciência: o espectro do desenvolvimento humano*. São Paulo: Cultrix.

Wilber, K. (2010). *Uma teoria de Tudo*. São Paulo: Cultrix.

Wilber, K. (2011). *Um Deus Social*. São Paulo: Pensamento.

Winnicott, D. (1978). Preocupação materna primária. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

RESILIÊNCIA E PROJETOS SOCIAIS: RELATO DE UMA PESQUISA EM UMA ONG DA ZONA OESTE DE NATAL, BRASIL

Lucas Rezende Piatti
Mikaell Orlando da Silva Carvalho
Marlos Alves Bezerra

1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo relacionar o projeto social Atitude Cooperação, no bairro Bom Pastor em Natal, Rio Grande do Norte, com o desenvolvimento de mecanismos de resiliência em face da ineficiência do Estado e da violência que assola a região periférica do município de Natal. A ONG, existente há treze anos na zona oeste de Natal, contava com a participação de 909 jovens em 2019, inseridos em quatro projetos. Desses, três projetos serão contemplados no presente trabalho: Encena, o projeto de teatro; Celeiro, o projeto de esportes, que inclui judô, vôlei, futebol e futsal; Tocando a Vida com d'Amore, o projeto de música clássica, que inclui violino, viola, violoncelo, contrabaixo, violão, além de teoria musical e a formação de uma orquestra de cordas com alunos dos instrumentos. O quarto projeto é o Coletivo Coca-Cola, que oferece um curso visando a inserção do jovem no mercado de trabalho. Além disso, é digna de nota a parceria instituída entre a ONG e EMUFRN (Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), na qual estudantes de graduação, mestrado e doutorado ministram aulas nas oficinas de música, com a presença de vários docentes nas atividades.

A violência com os jovens no Brasil atinge de modo intenso a juventude negra e inserida nos contextos de vulnerabilidade de Natal. Nestes espaços, a ausência de efetivação de políticas públicas voltadas para esse segmento agrava a condição existencial e concreta desta população. Goffman (1988) ao discutir o conceito de estigma, afirma que significa insistência nas marcas simbólicas que grupos minoritários ou pessoas recebem a partir de um olhar social invalidante. Dito de outra forma, um sujeito se torna infame e marcado por um atributo que o conduz à inabilitação para a aceitação social plena (Goffman, 1988). Todo esse atributo de profundo descrédito é sentido pelos moradores da Zona Oeste de Natal, na qual se instalam os projetos sociais da ONG Atitude Cooperação. Essa região se contrasta com as demais localidades da cidade, já que o seu território caracteriza-se pela baixa qualidade de moradia, dificuldade ou fragmentação no acesso a equipamentos sociais e serviços públicos e privados (Bezerra, 2009).

2 Fundamentação Teórica

O conceito de vulnerabilidade social é usado por nós neste capítulo com ressalvas visto que a noção de vulnerabilidade rebate muitas vezes em conceitos como o de risco.

Do ponto de vista dos espaços periféricos, há a possibilidade de equívocos no sentido de pensar pessoas pobres como coitados, frágeis, necessitados, carentes que gera mais relações de assujeitamento e políticas assistencialistas do que realmente o que nos propomos aqui: pensar a reinvenção de si entre o caos e a ordem, entre o instituído e o instituinte, entre a estrutura de determinações de vida e as possibilidades de reinvenção. Bezerra (2009) discute essa questão utilizando o par vulnerabilidade-potência.

> Importa reter que vulnerabilidade e potência estão imbricadas num único processo de produção de sujeitos. Para os jovens da Posse, por exemplo, há um esforço continuado em subjetivar-se, ao mesmo tempo [em] que precisam lidar com as vulnerabilidades que lhes marcam não só a materialidade de suas ações, mas também as relações sociais que precisam ser continuamente reinventadas em nível [sic] afetivo, colaborativo e também comunicativo. Finalmente, é preciso pensar os termos vulnerabilidade e potência de forma relacional, equacionando-os de modo a avaliar tanto um agir individual, quanto um agir em coletivo com desdobramentos políticos (Bezerra, 2009, p. 357).

Pode-se compreender a atitude de enfrentamento demonstrada pelos jovens participantes do projeto pela perspectiva da resiliência. Segundo Cyrulnik (2004), esse fenômeno diz respeito à possibilidade do indivíduo ressignificar experiências negativas e retomar o seu desenvolvimento psíquico. É importante destacar que se discute aqui uma visão não individualizante da resiliência, uma vez que o desenvolvimento de tal resiliência se consolida na relação com o outros, através do apoio de uma rede social, onde deve ser entendido como um estado dinâmico e tensionado entre indivíduos, famílias, comunidades e cultura, e não um estado permanente. Como apresentado por Ungar (2008) e, posteriormente, por Libório e Ungar (2010), utilizam um modelo ecológico de resiliência e apresentam sete fatores ou "tensões" que precisam ser considerados em uma discussão sobre resiliência e jovens. São eles: Relacionamento (suporte emocional e experiências de confiança), Identidade (a negociação da identidade de si através das relações interpessoais), Poder e Controle (a segurança de tomar conta de si), Acesso a Recursos Materiais (garantia de concretização das necessidades básicas), Justiça Social (possibilidade de reivindicação dos direitos), Coesão (senso de responsabilidade com o grupo) e Adesão à Cultura (capacidade de aderir ou se opor às normas culturais já estabelecidas). Vale ressaltar que tais fatores foram obtidos através das narrativas de diversos jovens, e não há critérios objetivos para dizer se há "resultados positivos" ou "negativos" relacionados a como os jovens encontram soluções para tais tensões. Em resumo, nas próprias palavras de Ungar, resiliência:

> Primeiramente é a capacidade dos indivíduos navegarem por recursos que mantém bem-estar; em segundo lugar é a capacidade dos ambientes físicos e sociais oferecerem tais recursos e em terceiro lugar, é a capacidade dos indivíduos, suas famílias e comunidades negociarem recursos culturalmente

> significativos a serem partilhados. É esse processo duplo de navegação através de recursos disponíveis, bem como a negociação por recursos a serem proporcionados de forma valorizada pelos adolescentes, envolvendo tanto o indivíduo e seus ambientes e num processo dinâmico, conduzindo a bem-estar. (Ungar et al., 2008, p. 2) .

Neste contexto, deve-se considerar o jovem como uma pessoa inserida em determinada cultura, onde navega e negocia ou não os recursos culturais de determinado povo. Com efeito, Ungar e Hadfield (2019) concluíram quatro proposições para a relação entre o contexto cultural e a resiliência, sendo elas: fatores globais, mas também, específicos daquele contexto, que exercem influência na resiliência de um jovem; a influência de determinados aspectos de resiliência dependem de uma regulação cultural; tais aspectos refletem a cultura e o contexto; tensões entre a pessoa e o seu contexto cultural reproduzem a maneira da pessoa se relacionar com determinado aspecto de resiliência. Isto implica num posicionamento diferente do posicionamento hegemônico de profissionais que atuam com resiliência, como profissionais de saúde mental. Estes profissionais precisam não só priorizar o conhecimento já existente localmente, bem como avaliar a influência dos aspectos de resiliência locais e intervir de forma multifocal na vida dos jovens para, assim, ampliarem os caminhos para a resiliência.

Ao longo da história, a expressão humana tem se tornado um recurso indispensável para a sobrevivência da espécie. A arte, como forma de se expressar e se reinventar, fomentando a resiliência, é uma estratégia a ser explorada e estudada em diversos grupos nos dias atuais. Quando a arte se torna projetos artísticos voltados para a inclusão social e a autonomia de certos grupos, o seu conceito se torna plural e a sua fronteira dependerá da representação de determinado grupo, mostrando que a arte é um processo e, mais do que um processo, é um processo social, deixando de ser algo sólido e imutável definido por instituições e disciplinas consagradas (Azevedo, 2017).

Trazer este caráter tenso e contraditório da arte nos permite vê-la em contextos não hegemônicos como possibilidade de experiências que denunciam a violência, que fazem emergir a capacidade de ação e de autorrepresentação dos sujeitos e podem impulsionar a mínima autoestima necessária para fazer com que os sujeitos saibam de sua capacidade de mudança e expressão (Sovik, 2014). Isso é bem articulado por Sarquis, Santos e Silva Américo (2009) em que, além de proporcionadora de resiliência, a arte pode proporcionar a integração em movimentos sociais, luta por direitos e a não-conformação com as desigualdades sociais, trabalhando a realidade de maneira crítica. Os autores também concluem que nem todo fator de risco pode ser um perigo para uma criança ou um adolescente, assim como nem todo fator protetivo corresponde diretamente à segurança, mostrando cada vez mais a necessidade de se olhar de perto as nuances pessoais.

Quando esta intervenção artística está relacionada com situações de vulnerabilidade,

pode-se observar a construção de diversas relações entre arte, resiliência e juventude. Algumas pesquisas mostram cada vez mais o uso da arte como poderosa ferramenta para o fortalecimento de características que promovem superação e resiliência, além de desenvolver autoestima (Vieira; Knopp & Costa, 2011). Muitos estudos sobre resiliência adotam uma visão patologizante do indivíduo, ao invés de visualizar suas potencialidades, como relatam Prescott, Sekendur, Bailey e Hoshino (2008), que destaca a arteterapia como fomentadora de criatividade e desenvolvimento de autoestima, habilidades de enfrentamento; e a criatividade como aspecto fundamental para a reformulação da realidade. Complementando esses achados, Forrest-Bank, Nicotera, Basset e Ferrarone (2016) investigaram de modo mais objetivo uma intervenção que usa artes expressivas, como a poesia, a qual teve um impacto positivo nos grupos de jovens participantes desenvolvendo neles competências acadêmicas e sociais, além de atitudes multiculturais.

Em seu estudo com juventudes sem teto, Schwan, Fallon e Milne (2018) reportam algumas formas como os jovens usam a arte: no gerenciamento de problemas relacionados à saúde mental, para lidar com o estresse da falta de moradia, reabilitação de traumas e criação de espaços de segurança; explorar, expressar, descobrir a si mesmos e fomentar esperança para o futuro. Calero, Dieza, Soaresa, Kluvec e Corseuil (2017) relacionam as habilidades socioemocionais fundamentais para o comportamento em empresas com a arte, esclarecendo que o emprego das artes para este fim tem sido mais eficaz do que os modelos de treinamento profissional mais tradicionais.

Um fator que se mostrou relevante em nossa busca sobre o tema foi a relação aluno-professor no contexto de aprendizado de uma atividade artística. Ungar (2016) destaca as “relações respeitosas” entre professores ou profissionais escolares com alunos, como mantenedora e fomentadora de recursos de resiliência. Por sal vez, Pereira, Nascimento, Presgrave e Bezerra (2017) também ressaltam que o trabalho do professor não é apenas suprir demandas técnicas, bem como demonstrar postura de tutor de resiliência, sendo atencioso, sabendo avaliar as condições e possibilidades de cada sujeito, num ato de acolhimento.

Trabalhamos modificando o esquema de Peres (2019) que, a partir do trabalho de Ken Wilber, propõe uma resiliência em quatro quadrantes, onde cada um deles representa uma temática central. O quadrante 1 subjetivo tem como ponto principal a dimensão autoimagem (imagem de si, olhar da família, olhar dos pares); quadrante 2 objetivo: saúde física (processo saúde e doença); quadrante 3 intersubjetivo: cultura local (estigmas, esporte/artes, como é lido localmente); quadrante 4 interobjetivo: apoios sociais (escola, ONG, trabalho, políticas públicas). Assim, inseridos em um projeto social de ensino de arte e cultura e esporte, esses jovens encontram nesse espaço um lugar de acolhimento, apoio e integração social, que os apoia e mobiliza a ir em busca dos seus objetivos e enfrentar as suas dificuldades. Todos ressaltaram a importância da arte, da cultura e do esporte nas vidas dos jovens desta pesquisa e as possibilidades de enfrentamento que lhes são oferecidas através da participação nos projetos da ONG.

Tendo em vista o cenário exposto, a pergunta da pesquisa pode ser formulada nos

seguintes termos: Que impacto a arte, esporte e cultura incide sobre a resiliência de jovens participantes de um projeto social na periferia de Natal, Rio Grande do Norte?

3 Metodologia

Trata-se de estudo qualitativo realizado na Zona Oeste de Natal, Rio Grande do Norte. No segundo semestre de 2018, foram realizadas observação-participantes na primeira etapa e entrevistas individuais na segunda etapa. Os participantes selecionados para este trabalho foram jovens na faixa etária entre 12 e 21 anos. Na etapa do trabalho de campo foram realizadas dezenove entrevistas, sendo treze com alunos e três com professores. As entrevistas foram elaboradas conforme Jovchelovitch e Bauer (2002), considerando o que orientam sobre pesquisa narrativa. Para este trabalho foram selecionados quatro alunos jovens dos dezenove participantes. O critério de inclusão atendeu a dois requisitos, quais sejam: ser considerado jovem, variando os critérios, seja da OPAS, OMS, Unesco e assim por diante, compreende-se uma faixa etária entre 11 e 26 anos; e o fato de estar matriculado em uma das oficinas da ONG.

Foi dada a opção de usar um nome fictício escolhido pelo entrevistado ou usar o nome real. Aqui seguem o nome dos participantes deste trabalho e as oficinas das quais fazem parte: Francisco, teatro; Arthur, teatro; Raezaum, teatro e violoncelo; Silva, judô e vôlei. Vale notar ainda, que, considerando a conveniência do momento e a afinidade, do total de participantes, oito foram entrevistados em pares (ou seja, quatro entrevistas foram em dupla). No caso dos quatro jovens selecionados para esta pesquisa, Arthur e Raezaum foram entrevistados juntos.

Convém levar em conta que as perguntas da entrevista semiestruturada foram feitas tomando por base a etapa de observação do campo e os objetivos da pesquisa. Assim, a construção do referencial teórico para este trabalho foi feito após a coleta dos dados. Por essa razão, quando adotamos o esquema dos 4 quadrantes de Wilber modificado (Peres, 2019), o segundo quadrante não foi contemplado pelas entrevistas, somente pela observação do campo. Para a análise foi utilizado o método da análise temática de conteúdo (Jovchelovitch & Bauer, 2002). A partir das entrevistas gravadas e transcritas foram eleitas sete categorias: a) arte, esporte e cultura; b) olhar da família e dos amigos; c) perspectiva de futuro; d) estudo e trabalho; e) oportunidades; f) dificuldades e desafios; g) avaliação da ONG.

4 Resultados

Nesta seção, listamos as sete categorias temáticas e em cada uma delas os depoimentos colhidos na ONG com o objetivo de destacar a experiência dos jovens. Em suma, trata-se da experiência das vivências cotidianas que assumem relevância e orientam as temáticas a seguir.

4.1 Itens dos resultados

4.1.1 *Arte, Esporte e Cultura*

Neste item, os jovens afirmam principalmente que a arte, esporte e cultura proporcionaram, além do conhecimento prático de uma nova habilidade, um ambiente de autoconhecimento e aprendizado para a vida. Todos os jovens entrevistados relataram uma ou mais lições aprendidas com um professor e com a atividade de que participam. Neste sentido, eles as consideram importantes para quem se tornaram hoje e todos confirmam que mudaram como pessoa após o ingresso nas atividades da ONG. “Depois que eu vim pro projeto eu sempre recebia ali, informação, assim de educação. E, até hoje, eu sempre recebo” (Silva, judô e vôlei).“O teatro me mudou” (Francisco, teatro).

O aprendizado intrapessoal que acontece dentro do teatro, música ou esporte estimulou uma reflexão mais profunda sobre as emoções e os eventos vivenciados pelo sujeito. Assim, surgiram novas formas de pensar e agir sobre o mundo e o jovem se torna mais maduro e apto para lidar com a vida.

> “Você vê todos os lados, positivo e negativo. O que pode dar certo e o que pode dar errado. Você já vai consciente que tudo isso pode falhar e pode dar certo, você segue mesmo assim. Já sabendo as possíveis consequências. O teatro ajuda você a ter uma visão mais ampla de mundo (...) até na entrevista de emprego. Na peça do teatro tem muito de você ver as suas próprias qualidade e seus próprios defeitos, soube usar isso como uma arma pra conquistar a vaga. No caso eles se interessaram... Só que surgiu a vaga e me contrataram efetivo. Tô lá até hoje”(Francisco, teatro).

Além disso, passa a valorizar o espaço da oficina como um lugar no qual é possível desvelar mais sobre si mesmo, conhecer-se melhor: “Quando você, você não conhece a você mesmo, você não conhece o que você é capaz de fazer. O teatro é mais um estímulo pra você desenvolver essas habilidades que você não sabia. Acho que é isso.” (Francisco, teatro). Ao participarem dessas atividades, eles passam a fazer parte de um grupo e ter um professor que se responsabiliza por eles, tanto pelo desenvolvimento das suas habilidades práticas na atividade, quanto pelo seu bem-estar psicológico e desenvolvimento pessoal. Ao menos na ONG em que foi feita a pesquisa, essa era uma preocupação prioritária da maioria dos professores na medida do que lhes era possível.

Ainda assim, os jovens reportaram que recebem suporte da atividade artística ou esportiva e dos professores para superarem situações difíceis que surgiam na escola, no emprego, na família e em outros lugares. Conforme se depreende:

> “O judô pode ajudar a pessoa na vida dando conselho, que, às vezes, a gente

> passa por dificuldade na família, em casa, no trabalho. *As vez num tem* ninguém pra conversar. Chega aí no professor, no sensei, fala com ele o que tá se passando na vida da pessoa. Ele vai lhe dar como eu posso dizer, lhe dar umas opiniões que seja *bom* pra você, uma palavra de motivação" (Silva, judô e vôlei).
>
> Outro exemplo:
>
> "Sim [o teatro ajudou a lidar com situações difíceis]. Porque o professor diz, liga o botão do foda-se, entendeu? Porque assim, no teatro, a gente lida muito com o público e cada um tem sua personalidade, entendeu? A pessoa pode se agradar de uma apresentação e a outra não, entendeu? Então você vai também receber... críticas e também, entendeu? [tem as] críticas construtivas e tem crítica, *tendeu?* Você tá entendendo... Aí, o professor diz que se for parar pra pensar nas críticas a pessoa nunca vai vencer, entendeu?..." (Arthur, teatro)

Ao se considerar os depoimentos exemplificados até agora, podemos dizer que, para os participantes, as atividades aqui em questão são importantes geradoras de oportunidades, as quais eles dão valor e das quais querem continuar fazendo parte. Eles adquirem habilidades artísticas ou esportivas que podem se tornar úteis em diferentes situações, até para ganhar dinheiro ou realizar um sonho. No entanto, a grande oportunidade para o jovem dentro dessas atividades artísticas ou esportivas são as portas que se abrem devido ao desenvolvimento intrapessoal e ao suporte recebido. Diversos foram os relatos (alguns já exemplificados) que discorreram sobre como participar das atividades artísticas ou esportivas os ajudou a conseguirem e a melhorarem no emprego, a realizarem um sonho, lidarem com situações desafiadoras e superarem dificuldades pessoais.

> "(...) O teatro também foi um divisor de águas (...) vai tirando uma trava de você mesmo e lhe mostra um novo mundo. Uma nova forma de pensar, uma nova forma de agir. Isso é uma coisa que eu não troco por nada.(...)" (Francisco, teatro).
>
> "Sim, o teatro, no caso, porque eu sou muito tímido. Muito mesmo (...) Só que, o teatro me ajudou mais (...) eu já consigo mais". "(...) Por conta que na área da saúde eu vou lidar com várias pessoas (...). Eu acho que isso ajuda muito (...)" (Raezaum, teatro e violoncelo).

Por fim, outro aspecto importante, enfatizado por Raezaum, mas presente no discurso de todos, refere-se à perspectiva de futuro. Nas palavras dos jovnes, é como se um novo horizonte de possibilidades surgisse. Não só novas ideias sobre diferentes possibilidades, bem como a crença de que eles podem ir mais longe e realizá-las. Em concordância com isso, todos

os participantes relataram sobre serem inspirados a não desistir. Silva, mais experiente no judô, já coloca sobre si a responsabilidade de incentivar os alunos novatos a não desistirem do judô, pois "(...) Que siga em frente que pode acontecer algo melhor pra eles. Igual aconteceu pra mim" (Silva, judô e vôlei)

> "...Oportunidade, tipo, principalmente pra àquelas pessoas que precisam mesmo, que precisam muito. Porque tem muita gente que precisa de oportunidade pra fazer alguma coisa. E, pra mim, eu acho que foi a oportunidade de conhecer. (...) Muda muita coisa na vida da pessoa, quando ela começa a conhecer. Porque ela vê que ela pode ter um..." (Raezaum, teatro e violoncelo).

> "Um futuro" (Arthur, teatro).
> "É. Ele (o professor de violoncelo) perguntou... No caso, eu vou falar uma coisa que ele falou. Ele perguntou se eu acreditava em mim. Eu falei que sim, aí disse que mais ou menos, aí eu falei que um pouco menos. Tipo, não confiava muito, não acreditava muito. Aí ele falou que ah! era pra acreditar, e ele falou que... ele contou sobre a história dele, que ele foi morar no exterior e tal. E que ele queria vir embora depois de um tempo. Só que aí, tipo, ele decidiu que, todo dia que ele pensasse que ele não ia conseguir fazer alguma coisa, ele ia pensar em que *que* ele podia fazer pra conseguir fazer aquela coisa. Tipo, acho que isso, assim. Foi bem legal" (Raezaum, teatro e violoncelo).

4.1.2 Olhar da Família e dos Amigos

Os pais dos entrevistados ou incentivam a participação do filho na ONG, alguns apoiam também para que não desistam, enquanto outros não dão importância nem acham que traga algum benefício, pois se preocupam que o filho tenha um emprego. Os amigos, pelo que foi relatado, acham normal ou se interessam pelo que o amigo faz e o incentivam a continuar.

> "Eles apoiava, sempre me ajudava bastante, incentivando, que eu não desistisse." (Silva, judô e vôlei).
> "... a minha mãe acha muito lindo. E o meu pai também" (Raezaum, teatro e violoncelo)
> "... Os meus amigos eles querem me ver um dia tocando *cello.* Aí eu acho isso muito legal. É legal" (Raezaum, teatro e violoncelo).
> "Assim. Eles (amigos e família) acham normal, eles também me apoiam, entendeu? É normal" (Arthur, teatro).
> "...É ...eu tinha muito, disse de meus pais querer que eu trabalhe logo. ... Só fui começar a trabalhar agora, no meu primeiro emprego, agora, com meus 18 anos. Antes, eu focava mesmo nos meus estudos. Mas eu ouvia muito todo mundo, minha mãe falou 'todo mundo aqui trabalha, você não faz nada, vagabundo' essas coisas. (...) a maioria [dos meus irmãos] num têm ensino médio completo.

> Nenhum lá tem mais paciência pra estudar. No caso, eu procurei algo diferente pra mim (...) (Francisco, teatro).

4.1.3 Perspectiva de Futuro

Todos os participantes têm planos para o futuro e, em alguns casos, já estão realizando ou já conseguiram alguns objetivos. Eles, sonham, imaginam o que gostariam de ser e se empenham em trilhar esse caminho, inclusive fazer cursos, cursos universitários, concursos, sempre com uma ideia de progredir na vida a cada passo.

> "... No caso, eu procurei algo diferente pra mim. Algo que realmente mudasse meu futuro. Eu digo: eu *tô* trabalhando, *tô* [me] estabilizando, mas não é aqui que eu quero parar. Tem ou... ainda quero alcançar muitas outras coisas. Quando você fica no comodismo, você não sai do lugar" (Francisco, teatro).

> "Quando eu terminei os estudos, eu decidi ir procurar minha profissão que também era ser bombeiro civil. E, hoje, eu sou formado em bombeiro civil, atuo na área e também pretendo fazer o concurso do SAMU Natal, como condutor." "O sonho é porque *que* desde pequeno eu tenho sonho de atuar na área de bombeiro civil. ...Ela [a mãe dele] lutou bastante, me encaixou num curso de formação [de bombeiro civil] e, hoje, eu agradeço muito a ela. (...) Sim, pretendo. Mas especialização mesmo, agora, no judô, é *se* formar como professor de educação física e dar aula de judô" (Silva, judô e vôlei).

> "E meu sonho é ser ator mesmo. E eu quero fazer faculdade de artes cênicas..." (Arthur, teatro).

> "... próximo ano, eu vou fazer técnico de enfermagem. Aí, até eu conseguir entrar numa faculdade de medicina, que seja federal, eu vou continuar sendo técnico de enfermagem... Na minha escola, que eu estudo no CAdE, eles faz[em] uma redação, e, se você tirar nota boa, você ganha uma bolsa na UNP. Só que não pode nenhuma pra medicina, aí, no caso, eu iria fazer pra enfermagem..." (Raezaum, teatro e violoncelo)

4.1.4 Escola e Trabalho

Os entrevistados reportaram o estado precário da escola pública em que estudaram, salários atrasados e que, por vezes, parece estar abandonada. Ainda assim, os professores tentavam fazer o melhor possível, abriam espaço para a realização de atividades diferentes como peças, de acordo com Francisco, que externou estar grato pelo apoio dos docentes. Ao se comparar as pessoas que frequentam a ONG e a escola pública em que estudam, alguns

participantes relataram que na primeira existe um ambiente mais acolhedor. Para Arthur, na escola, os alunos não tem respeito com a prática de piadinhas e bullying, com destaque para quem for ou for taxado como *gay.*

Alguns participantes também estudaram em escola particular e estabeleceram algumas diferenças com a escola pública. Raezaum afirmou preferir as pessoas desta última, pois na isntituição privada existiam uns que prestavam a atenção na marca das roupas e "enchiam o saco". Silva considerou a escola privada em que havia estudado diferente, com "muita coisa rígida", com professores excelentes e as pessoas, no geral, um pouco antissociais visto que "nem todo o pessoal falava com a pessoa. De classe média, assim de classe média baixa."

A predominância dos participantes trabalha e, como exposto em itens anteriores, todos têm ambições profissionais e, na maioria dos casos, já as estão perseguindo. Interessante comentar também que até Arthur, o participante mais novo, tem como hobby fazer slime e vender para os amigos.

4.1.5 Oportunidades

Neste item não são incluídas as oportunidades citadas no item *Arte, cultura e esporte,* mas as que surgem não em função das atividades artísticas e esportivas, mas em virtude da participação na ONG Atitude Cooperação. Durante as entrevistas foi possível notar que a ONG, através da sua rede de contatos, proporciona oportunidades únicas para os alunos e, em alguns casos, de significativo impacto em suas vidas. Francisco foi convidado para trabalhar como assistente de palco de um evento "Eu montava o palco. Aí eu via aqui, eu assistia aquele espetáculo 'é um dia eu vou *tá* aqui'."

Além disso, Francisco também conseguiu o emprego atual por indicação de alguém da ONG ao passo que Silva conseguiu uma bolsa para fazer o ensino médio em uma boa escola particular por indicação do professor de judô. Os participantes também relataram sobre a ida de atores profissionais de uma grande rede de televisão nas turmas de teatro e uma ex-jogadora de vôlei da seleção brasileira. "Já veio um pessoal que atua na TV X. Então, já dá um incentivo maior a pessoa dizer, ah, *tá* vendo realmente..." (Raezaum, teatro e violoncelo), "Não desiste, *tendeu?*" (Arthur, teatro). "É, a gente pode conseguir também chegar lá. Acho que é isso" (Raezaum, teatro e violoncelo).

Os depoimentos fornecem uma noção do quanto o network da ONG pode beneficiar os jovens. Além do que foi mencionado pelos entrevistados, podemos citar igualmente a presença, no campo da música erudita, de músicos profissionais vindos de várias partes do Brasil e do mundo, através do convênio entre a ONG e a EMUFRN, os quais podem se tornar contatos para os jovens no futuro, abrindo alguma porta profissional ou acadêmica.

4.1.6 Dificuldades e Desafios

Devido à condição socioeconômica dos participantes, eles enfrentaram dificuldades inerentes a essa condição. Assim, o acesso a determinadas oportunidades pode se tornar mais difícil ou até inviável e ser necessário um esforço maior para alcançar um objetivo. Podemos tomar como exemplo Silva, que, de acordo com o seu relato, a mãe lutou bastante para colocá-lo em um curso de formação para a sonhada profissão de bombeiro civil. No entanto, em outro momento, ele ganhou uma bolsa atleta para o Canadá e não pode ir "porque eu morava só com minha mãe e minha mãe não pôde apoiar também".

Alguns jovens dessa pesquisa também relataram sobre a dificuldade de morar longe e manter uma rotina dependente do transporte público. Além de considerarem o local onde residem perigoso, tem de pegar diferentes ônibus e trem para se deslocarem para a escola e a ONG, algo cansativo e que toma bastante tempo. Em alguns casos, a rotina de ensaios ou treinos pode se tornar exigente em meio aos estudos ou o trabalho. "... não vai dar tempo de ir todo dia por conta que eu estudo e tal. (...) tipo, vou continuar no teatro, mas, se tiver outra peça e tiver que ser todos os dias, eu não consigo" (Raezaum, teatro e violoncelo). "Aí eu passo a noite e de manhã eu largo [do trabalho]. Aí, eu sempre chego cansado, mas dou aquelas últimas energias pra estar no treino presente. Eu, se eu pudesse mesmo, eu treinava todo dia" (Silva, judô e vôlei)

Todos os participantes mencionaram a respeito de alguma situação em que se sentiram desamparados pela família ou pelos amigos. Situações em que a família não os apoiaram nas atividades da ONG ou em outras coisas parecidas, receberam críticas que os afetaram, situações nas quais colegas foram desrespeitosos, tiraram sarro, fizeram bullying ou não o incluíram como parte do grupo.

> "Antes eu focava mesmo nos meus estudo[s]. Mas eu ouvia muito todo mundo, minha mãe falou: 'todo mundo aqui trabalha você não faz nada, vagabundo'. Essas coisa[s]..." (Francisco, teatro).
> "Já [pensei em desistir do teatro]. Por causa das crítica[s] do povo aí. Eu tentei passar uma semana em casa já. Mas não dá não, a vontade é maior. A vontade de ir pro teatro" (Arthur, teatro).
> "Porque na minha escola, é pessoas que não tem respeito, entendeu? Tipo, se a pessoa for *gay,* a pessoa na minha escola é como é *que* é? Sofre *bullying* (...)" (Arthur, teatro).
> "Saiu uma galerinha que fazia essas coisas. Que eu acho que eles não *tavam* aqui [na ONG] pra fazer nada. *Tava* pra tirar um sarro do pessoal. Tanto que no primeiro dia que eu cheguei, eles ficaram tirando onda com Arthur e foi muito estranho" (Raezaum, teatro e violoncelo).
> "As pessoa[s] [na escola privada]... eram um pouco antissocial. Nem todo o pessoal falava com a pessoa. De classe média, assim de classe média baixa" (Silva, judô e vôlei).

4.1.7 Avaliação da ONG

Neste item apresentam-se os depoimentos dos participantes ao terem sido questionados acerca da ONG como um todo. Em diversos momentos, revela-se difícil diferenciar se determinado impacto na vida do jovem se deveu ao fato deste fazer uma atividade esportiva ou artística ou por estar inserido na ONG Atitude Cooperação. Isso se explica em virtude da forma e qualidade dos serviços oferecidos pela instituição, portanto, convém sempre levar em conta que o bom resultado de uma atividade depende também dessa qualidade, inserida em um ambiente acolhedor e estruturado. Assim, as habilidades, as oportunidades e o apoio proporcionados pelas atividades de esporte, música e teatro nesta pesquisa se devem também a ONG Atitude Cooperação.

Todos os jovens entrevistados concordam que a Atitude Cooperação representa um espaço acolhedor e capaz de colaborar com a vida de uma pessoa. Trata-se de um ambiente em que gostam de estar e até procuram levar amigos e família para participarem.

> "[...] é porque aqui tem muita criança que fica jogada no mundo sem... muitas vezes, fazendo algo que não presta. A ONG veio, *meio que*, pra resgatar essa pessoa da comunidade e mostrar uma nova realidade, um novo ponto de vista pra.. de futuro pra eles" (Francisco, teatro).
> "Um lugar onde você pode ser alguém diferente. Um lugar onde você não tem medo de ser diferente. Um lugar de aceitação. Nesse mundão, aí, que fecha muitas portas por causa de escolha, de opção. Aqui ele acolhe. Não importa [a] sexualidade, não importa [a] cor, não importa nada. Aqui eles acolhe[m]. Como uma mãezona" (Francisco, teatro).
> "Aí, pois é. Mas no caso dos funcionários, das pessoas que trabalham aqui, eu acho elas muito legais. Tipo, tratam os alunos superbem, que eu vejo" (Raezaum, teatro e violoncelo)
> "[o teatro]. Ajuda bastante também a vida, a pessoa fica mais tranquila que também, tipo. A pessoa *tá* brigada, a pessoa entra aqui, a pessoa esquece, entendeu? A pessoa fica bem relax aqui" (Arthur, teatro)
> "Dá. Eu vejo que dá certo [a ONG conseguir tirar o pessoal do mundo das drogas] porque eu tenho um amigo que ele era envolvido com *negoço* de droga, usava muita droga ele. (...)Até quando eu cheguei pra ele e falei "vamo conhecer o esporte, o judô. Lá na ONG. 'Você vai se identificar bastante'. E hoje ele se identificou bastante e saiu daqui por causa de trabalho também e hoje vai com a vida boa, trabalhando. E eu fico super feliz com isso" (Silva, judô e vôlei).

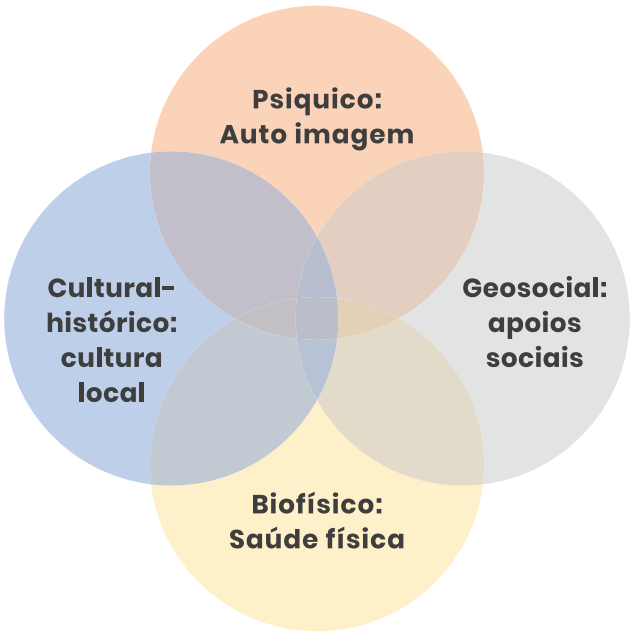
Ao término das entrevistas, solicitamos aos participantes que oferecessem sugestões sobre o que poderia melhorar na ONG. Alegaram que poderia ser feito um trabalho melhor de divulgação para que as pessoas pudessem saber o que acontece ali; ter um palco para apresentações e ensaios dentro da ONG; ter aulas de balé, pois um dos professores sabe, e,

por fim, alguém que administrasse a biblioteca, talvez um voluntário para organizá-la, que ajudasse quem gosta de ler e tornasse possível o empréstimo de livros.

5 Discussão

Em primeiro lugar, apresentaremos o referencial teórico para a compreensão das categorias temáticas anteriormente apresentadas. Trata-se da perspectiva integral a partir da discussão de Wilber (2000). Em seguida, retomamos da literatura sobre arte, cultura e resiliência de autores relevantes para essa compreensão. No início da análise, trabalhamos considerando os 4 quadrantes de Wilber (2000), de acordo com a leitura de Peres (2019). Embora mantenhamos aqui a estrutura de Wilber em quadrantes, temos preferido pensar mais em termos de uma estrutura mandálica na qual todas as dimensões estão inter-relacionadas e se expressam simultaneamente. Assim, a análise passou a se orientar por um esquema modificado por Bezerra (2018). A diferença em relação ao modelo quadrangular de Wilber recai nos aspectos principais de cada quadrante. O psíquico enfatiza o domínio intrapsíquico, razão pela qual elegemos a autoimagem como temática central. O biofísico engloba as dimensões materiais do existir humano, enfatizando os determinantes sociais da saúde. Motivo pelo qual escolhemos a saúde física. No cultural histórico, privilegiamos a dimensão simbólica na qual são compartilhadas os símbolos culturais que dão sentido e significado ao viver em grupo. Por essa razão, elegemos a cultura local como elemento temático neste quadrante.

Figura 1 - Modelo Mandálico de Ressonância



Fonte: Bezerra (2018)

Finalmente, a dimensão geossocial privilegia as políticas públicas e os modelos econômicos vigentes na sociedade. Razão pela qual escolhemos os apoios sociais como tema que permite discutir o que chega das políticas públicas à vida desses jovens. O modelo mandálico pode ser apresentado conforme a figura 1, na qual incluímos as categorias temáticas mais importantes em nossa pesquisa.

Tabela 1 - Título

QUADRANTE 1 subjetivo: AUTOIMAGEM	**QUADRANTE 2 objetivo: SAÚDE FÍSICA**
Se sentem capazes de realizar objetivos cada vez mais ambiciosos e já observam algumas conquistas; Professores, pais e amigos como incentivadores e apoios importantes (vislumbram o próprio potencial); Pais e amigos como críticos (bullying) e desestimuladores, não dão importância; Estigma do jovem pobre de periferia.	Não há informações sobre esse item. Destacamos da observação da equipe de pesquisa os seguintes pontos: problemas relacionados à estrutura de saneamento, gerando risco de endemias (dengue, chicungunha); Sistema de saúde deficitário para atender a demanda.
QUADRANTE 3 intersubjetivo: CULTURA LOCAL	**QUADRANTE 4 interobjetivo: APOIOS SOCIAIS**
Pais e amigos veem positivamente; Pais veem negativamente, como perda de tempo; Adquirem um sentido de pertencimento, a ONG torna-se uma referência (grupo, professores, amigos e a instituição como um todo); Estigmas do jovem pobre de periferia: perspectiva de futuro, socialização nos diferentes ambientes. Sobre sexualidade.	Condição socioeconômica dificulta oportunidades; Insuficiência de políticas públicas: transporte, segurança, educação e acesso à cultura; Por um lado, precariedade da escola e, por outro, incentivo de professores para arte e cultura na escola; ONG supre algumas carências do Estado e gera oportunidades; Aspirações de trabalho formal, nem sempre ligado à arte ou cultura.

Transcrevemos, assim, na tabela 1, os principais elementos elencados pelos jovens nas entrevistas concernentes a cada dimensão. Manteremos, em função da teoria de Wilber ser amplamente conhecida no meio transpessoal, a sua estrutura em forma de quadrantes com a nomenclatura original, acrescida de nossas temáticas destacadas pelos jovens. Nesse esquema, pode-se verificar que o quadrante 1 subjetivo se centra nos aspectos emocionais dos jovens relacionados com o modo como pessoas significativas contribuem para a construção de sua subjetividade. No quadrante 2 objetivo, destacamos,

a partir de nossas observações as limitações, precariedades e deficiências registradas nos equipamentos sociais do bairro que lidam com a saúde dos jovens. No quadrante 3 intersubjetivo, trabalhamos os estigmas da periferia de um lado e o valor dado ao esporte e as artes de outro podem contribuir para um sentimento de pertencimento social. No quadrante 4 interobjetivo, problematizamos o modo como se beneficiam com as redes informais e suportes pontuais, sobretudo quando a rede de proteção social apresenta-se de forma falha e insuficiente para fornecer guarida aos projetos de vida destes jovens. A partir da tabela 1 elaboramos a tabela 2, na qual encontramos os sete fatores da Escala de Ungar (Relacionamento, Identidade, Poder e Controle, Acesso a Recursos, Justiça Social, Coesão, Adesão a Cultura). Além disso, na coluna do meio podemos identificar categorias que surgiram a partir das declarações dos entrevistados conforme apresentada na seção de resultados. Finalmente, na primeira coluna intitulada "dimensões", apresentamos três perguntas as quais nos propomos a responder para elucidar o objeto da pesquisa (formulado na questão que encerra a seção de introdução).

Tabela 2 - Análise dos Resultados a partir da escala Ungar de Resiliência

DIMENSÕES Quatro quadrantes	CATEGORIAS	ESCALA UNGAR
(A) QUAIS OS DESAFIOS DE VIVER NESSE CONTEXTO? (Cultura local e apoios sociais)	*Dificuldades e desafios; Estudo e trabalho; Perspectiva de futuro.*	*Justiça Social*
		Acesso a Recursos
		Adesão à Cultura
(B) O QUE É VIVER BEM? (Autoimagem e saúde física)	*Olhar da família e dos amigos; Oportunidades*	*Relacionamentos*
		Poder e controle
		Identidade
(C) COMO VIVER BEM, APESAR DOS DESAFIOS? (todos os quadrantes)	*Arte e cultura Avaliação da ON G*	*Coesão*

Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

5.1 Questionamentos

Tendo em vista a tabela 2, passamos a responder às três perguntas da primeira coluna, relacionando-as com a revisão de literatura produzida até aqui.

5.1.1 Quais os desafios de viver nesse contexto?

Corroborando com Bezerra (2009), quando analisamos os dados a partir dos quadrantes 3 e 4 (tabela 1), percebe-se um contexto com políticas públicas deficitárias em segurança, transporte, educação, acesso à cultura e saúde. Podemos dizer ainda, que o grupo analisado também sofre o estigma do jovem pobre de periferia, inabilitando-o a uma aceitação social plena, como afirma Goffman (1988). Diferente dos autores referenciados neste estudo, nós encontramos ainda um componente desafiador na cultura local em relação ao olhar da família. O caso da família de Francisco representa uma parte dessa cultura por não ver sentido em esforços como os desenvolvidos pela ONG ou os do próprio Francisco na sua busca por maior qualificação voltada para um futuro melhor, pois considerado correto trabalhar cedo, classificando o restante como "vagabundagem". Por fim, concluímos que a condição socioeconômica dos jovens em conjunto com os aspectos desafiadores e deficitários do contexto aqui apresentado não só afetam a autoimagem e o sentimento de apoio vindos da família e da sociedade, como também dificultam o acesso dos jovens a oportunidades, inclusive negociar (Ungar, 2008), a fim de propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto sujeitos com impacto em todas as dimensões de suas vidas.

5.1.2 O que é viver bem?

Em concordância com Vieira et al. (2011), Prescott et al. (2008), Forrest-Bank et al. (2016), as atividades aqui pesquisadas tiveram um impacto positivo na autoimagem, promoveram superação e resiliência nos participantes. Eles afirmaram estarem se desenvolvendo enquanto pessoa, sentem-se capazes de superar situações desafiadoras e atingir objetivos no futuro e percebem em seu cotidiano tanto situações que, agora, conseguem superar como alguns objetivos concretizados. Assim, aspectos intrapessoais como a autoestima e a criatividade também são desenvolvidos, possibilitando a reflexão, a reformulação da realidade e o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento em face das adversidades. Corroborando também com Schwan et al. (2018), os projetos da ONG possibilitaram um ambiente no qual os jovens se sentem acolhidos e seguros para explorar, expressar-se, descobrir a si mesmos e fomentar esperança para o futuro. Os relatos indicam também que esse corresponde a um espaço que ajuda a lidar com estresse e colabora para a saúde mental, sendo útil ainda em casos extremos como o de drogadição.

Ungar (2016), Pereira e colaboradores (2017) destacam o papel do professor no impacto de uma intervenção. Confirmando esses achados, o presente estudo encontrou uma relação entre professor e aluno que não se limita a suprir competências técnicas. Os professores são respeitosos, atenciosos e consideram as demandas e limitações dos alunos nas aulas. Mas, principalmente, oferecem marcantes lições de vida e apoio para lidar com situações desafiadoras fomentando, assim, recursos para a resiliência dos

jovens. Complementando esses achados, nas entrevistas, os pais e amigos aparecem também como importantes incentivadores, fonte de suporte e até oferecem ajuda, como o caso da mãe de Silva ao se esforçar para colocá-lo no curso de bombeiro. Os participantes consideram que o investimento em estudo, qualificação e atividades que promovem aprendizado, como aquelas desenvolvidas na Atitude Cooperação, é decisivo para o futuro de uma pessoa.

5.1.3 Como viver bem apesar dos desafios?

Considerando o que foi discutido até aqui, podemos concluir que a participação em atividades de artísticas e esportivas produziu impactos positivos na vida dos jovens frequentadores da Atitude Cooperação, reiterando com os achados de diversos autores mencionados neste estudo. Somado a isso, temos de considerar a qualidade do serviço ofertado pela ONG, na qual se encontra presente a diversidade de conteúdos ofertados ao levarem em conta a cultura local dos jovens, a estrutura física, o preparo e o acolhimento dos profissionais, o modo como os professores interagem e apoiam os alunos nos projetos, a forma como os jovens são envolvidos nas oficinas e o *network* da ONG.

Como resultado, foram fornecidas aos jovens oportunidades que abrangem uma grande quantidade de dimensões em suas vidas. Oportunidades que fazem frente aos desafios vivenciados por esses jovens, preenchendo lacunas subjetivas, como habilidades e autoimagem. Além disso, preenchem as lacunas deixadas pela cultura e, principalmente, pelo Estado. Assim, através da Atitude Cooperação, é possível realizar a produção de uma resiliência que engloba todas as sete dimensões (Ungar, 2008). Em face disso, a ONG se torna um exemplo de uma resposta para a pergunta “Como viver bem, apesar dos desafios?”

Em relação aos estudos futuros, podemos considerar a pesquisa desenvolvida por Calero et al. (2017), que relaciona habilidades socioemocionais fundamentais para o comportamento em empresas com a arte, na qual afirma que o emprego das artes para este fim tem sido mais eficaz do que modelos de treinamento profissional mais tradicionais. Considerando os relatos dos jovens desta pesquisa, após participarem de atividades artísticas e até esportivas, eles as relacionaram com o melhor desempenho no emprego ou necessário para conseguirem determinado emprego. Não há como fazermos afirmações causais, mas aqui encontramos fortes indícios que corroboram com os achados do autor citado anteriormente.

Podemos levar em conta também os estudos de Slovik (2014), Sarquis et al. (2009), que defendem experiências capazes de possibilitarem um pensamento crítico da realidade e impulsionarem a autoestima, proporcionando resiliência e a não conformação com injustiças sociais. Não obtivemos dados que demonstrem se as atividades realizadas na ONG corroboram com a reflexão social por parte dos jovens. No entanto, fica evidente que todos os participantes desta pesquisa refletem acerca disso. Os entrevistados classificaram a instituição como um espaço acolhedor, livre de preconceitos de gênero, raça e condição socioeconômica, possibitando, assim, a oportunidade para o diálogo. Além disos, abordaram acerca da Atitude Cooperação que busca dar oportunidades para os jovens, as quais não se apresentam facilmente nos ambientes por eles frequentados, inclusive, a ONG consegue, em alguns casos, retirar um jovem do mundo das drogas. Baseados nos dados coletados, não fica claro se eles já chegaram à ONG com reflexões como essas ou se são estimuladas nos projetos desenvolvidos. Contudo, tendo em vista as nossas observações no campo e as entrevistas realizadas, principalmente com professores,

tudo leva a crer que a maioria dos projetos também estimula os jovens a pensarem sobre a realidade em que vivem.

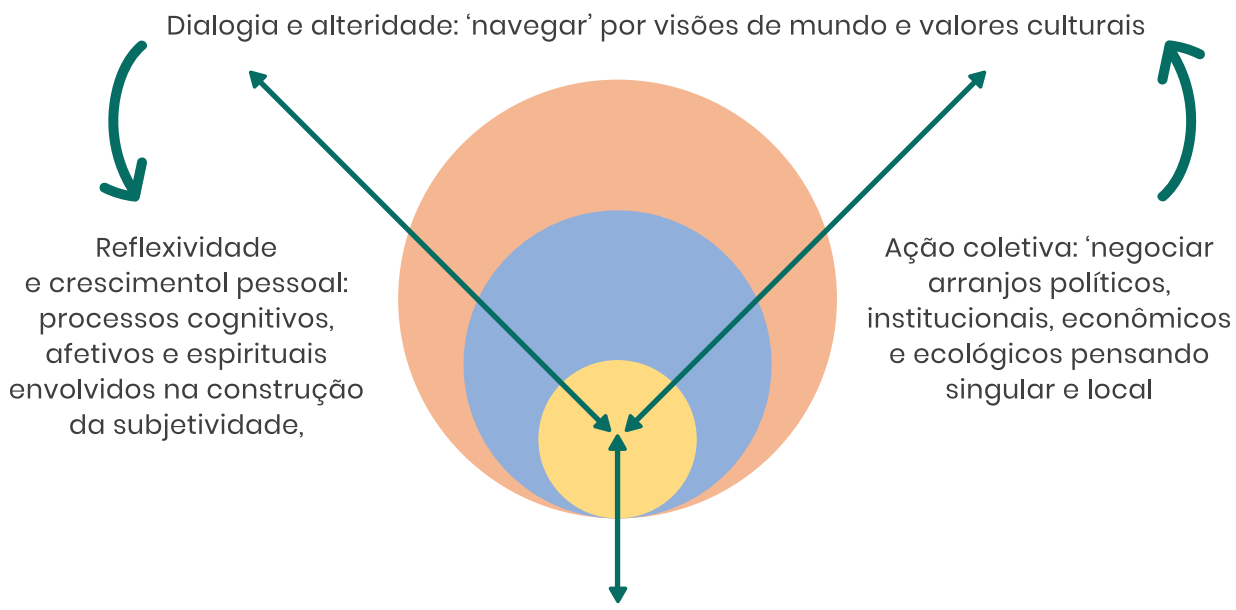
Neste sentido, Azevedo (2017) procura definir arte como um processo social, e não algo previamente instituído. Embora nesta pesquisa não tenhamos coletado dados para discutirmos, em nossas observações sobre a rotina da instituição e as entrevistas, sobretudo com os professores, percebemos que as atividades artísticas desenvolvidas na Atitude Cooperação procuraram incluir o aluno e a cultura local no processo de definição daquilo que eles iriam aprender e apresentar, estando, assim, em acordo com essa definição. Cumpre salientar que nNão podemos discutir a partir dos dados selecionados para esta pesquisa os possíveis benefícios dessa postura. No entanto, pudemos observar, existe uma boa possibilidade que uma definição de arte como essa possa ampliar o impacto positivo de uma atividade artística.

6 Considerações Finais

Os resultados qualitativos do nosso estudo não podem ser generalizados para a cidade como um todo ou o país de forma mais abrangente. No entanto, os resultados e a discussão aqui realizada apresentaram elementos significativos que podem ser aprofundados em outros estudos relacionados aos projetos sociais na cidade. Quanto ao quadro teórico, a fundamentação transpessoal para os estudos da resiliência pode contribuir para marcar uma posição na qual os jovens não sejam vistos como únicos responsáveis pelo sucesso pessoal.

Sob essa perspectiva, Bezerra (s/d) elaborou o modelo de resiliência coletiva, em 2016, tendo por base os estágios no quarto e quinto anos de suas alunas e as ações de extensão centradas nos seguintes projetos: *Intervenção triangular: fortalecimento de equipamentos sociais em Guarapes/RN; Germinal - Construção coletiva por um programa de desenvolvimento comunitário sustentável e Redes de Vida(s) Tecendo-se Dialogicamente com Jovens: Ações de Enfrentamento à Violência Letal* nos anos de 2012 até 2016.

Figura 2 - Intervenção transpessoal em resiliência: Bezerra 2018



Fonte: Bezerra (2018)

O modelo, apresentado recentemente no II SIPPT em 2019, ainda vem sendo testado e a maior problematização referente a este foi feita em 2017, no RRC com Michael Ungar. Na ocasião, Ungar externou preocupação visto que, em sua avaliação, o modelo parecia mais uma elaboração teórica do que validada e fundamentada em dados empíricos. As ações de pesquisa levadas a cabo atualmente buscam refinar a discussão feita até aqui no modelo de Bezerra. Os três planos de ação são indissociáveis no processo de intervenção e combinam simultaneamente o individual e o coletivo. Delimitamos cada um, a seguir:

- Reflexividade: voltado para o crescimento pessoal englobando cognição e afeto, além da dimensão espiritual como parte do processo de formação humana.

- Alteridade: a ênfase recai na intersubjetividade, isto é, na relação com os pares, a família e a comunidade no sentido de construção de sentidos compartilhados coletivamente. Aqui estão as atuais discussões em referenciar os jovens *at risk* (nomenclatura do RRC) como sendo periféricos e não vulneráveis, cuja atitude demarca uma escolha por compartilhar significações sociais de potência e criação nos espaços periféricos.

- Ação: centrado nas intervenções que privilegiam a negociação com instâncias coletivas (instituições de governo) que promovam e/ou implementem ações de políticas públicas voltadas para o segmento juvenil. Inclui-se aqui a intersetorialidade na rede de proteção (articulando equipamentos sociais de saúde, educação e assistência social nos territórios).

Nesse modelo, a discussão de níveis de consciência é incluída. Usamos os termos egocêntrico, etno/sociocêntrico e ecocêntrico, apoiados em Wilber (2000) que, por sua vez, inspira-se em outros modelos como da Espiral dinâmica. Cabe enfatizar, a partir deste modelo, de resiliência coletiva que os planos de ação para trabalhar resiliência obtêm diferentes apropriações em conformidade com o nível de consciência coletiva sustentada pelos jovens para quem essas intervenções são pensadas.

Tais hipóteses somente poderão ser demonstradas em estudos futuros, pois a lógica de trabalho até aqui desenvolvida acompanha a tradição que hoje, em pesquisa, costuma ser designada por "pesquisa fundamentada nos dados". Por ora, os dados provenientes do trabalho de campo, do vivido dos jovens, permite delinear modelos como os utilizados ao longo deste capítulo e explanados nesta última seção. Em trabalhos futuros, avançaremos no diálogo entre o que nos dizem as pessoas no "mundo da vida" para delinear melhor as contribuições que a psicologia transpessoal, a partir de uma perspectiva crítica e transformadora, podem nos fornecer.

Referências

Azevedo, N. (2017). Artes e inclusão social: projetos e ações enquanto experiências metodológicas. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, (Número temático – Processos sociais e questões sociológicas), 28-41.

Bezerra, M. (2009). *Tecendo os fios da rede: Juventude e produção de si em projetos sociais* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Bezerra, M. A. (2018). *A clínica ampliada na perspectiva transpessoal*. Natal: ANPPT.

Calero, C., Dieza, V. G., Soaresa, Y. S. D., Kluvec, J., & Corseuil, C. H. (2017). Can arts-based interventions enhance labor market outcomes among youth? Evidence from a randomized trial in Rio de Janeiro. *Labour Economics*, *45*, 131-142.

Cyrulnik, B. (2004). *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes.

Forrest-Bank, S., Nicotera, N., Basset, D., M., & Ferrarone, P. (2016). Effects of an Expressive Art Intervention with Urban Youth in Low-Income Neighborhoods. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *33*(5), 429-441.

Goffman, E (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4a. ed). Rio de Janeiro: LTC.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). A entrevista Narrativa. In M. W. Bauer, &, G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

Libório, R., M., C., & Ungar, M. (2010). Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia e Reflexão Crítica*, *23*(3), 476-484.

Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., Rensburg, A., Rothmann, S., & Minayo, M. C. S. (Org.) (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Pereira, A. C., Nascimento, I. B., Bezerra, M. A., & Presgrave, F. S. (2017). Educando para tocar (n)a vida: O professor de instrumento musical como tutor de resiliência na atuação em projetos sociais. *XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME*, Natal, RN, Brasil.

Peres, J. M. (2019). *Resiliência e Trauma na Trajetória de Três Gerações de Mulheres do Coque, Recife-PE* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.

Prescott, M. V., Sekendur, B., Bailey, B., & Hoshino, J. (2008). Art making as a component and facilitator of resiliency with homeless youth. *Art therapy*, *25*(4), 156-163.

Sarquis, P. P., Santos, C. V., & da Silva Américo, M. D. J. (2009, agosto). Resiliência e Arte: um estudo acerca dos riscos e da proteção da vida. *Anais da VI Jornada Internacional*

de Políticas Públicas, São Luís, MA, Brasil. Recuperado de http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/cdromfinal.html

Schwan, K. J., Fallon, B., & Milne, B. (2018). The one thing that actually helps: Art creation as a self-care and health-promoting practice amongst youth experiencing homelessness. *Children and Youth Services Review, 93*, 355-364.

Sovik, L. (2014) Os projetos culturais e seu significado social. *Galaxia, 27*, 172-182.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*, 218-235.

Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Cheung, M., & Levine, K. (2008). Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. *Canadian Journal of Community Mental Health, 27*(1), 1-13.

Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International, 37*(2), 140-154.

Ungar, M., & Hadfield, K. (2019). The differential impact of environment and resilience on youth outcomes. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 51*(2), 135-146.

Vieira, M. F. F., Knopp G. C., & Costa, M. L. (2011). Culture as educational intervention for change: The experience of the Neighbourhood-School Programme in the city of Nova Iguaçu, Brazil. *City, Culture and Society, 2*(1), 17-24.

A PERSPECTIVA DE RESILIÊNCIA INTEGRAL DO CURSO DE EDUCADORES HOLÍSTICOS DO COQUE, RECIFE/PE

Maria Lúcia Ferreira da Silva
Aurino Lima Ferreira
Sidney Carlos Rocha da Silva

1 Introdução

> Mas o que o patinho feio levará muito tempo para compreender é que a cicatriz nunca é segura. É uma fenda no desenvolvimento de sua personalidade, um ponto fraco que pode sempre se dilacerar sob os golpes do destino. Essa rachadura obriga o patinho a trabalhar incessantemente sua metamorfose interminável. Então, poderá levar uma vida de cisne, bela porém frágil, por que nunca poderá esquecer seu passado de patinho feio. Mas, ao se tornar cisne, poderá pensar nele de maneira suportável. Isso significa que a resiliência, o fato de se restabelecer e se tornar bonito apesar de tudo, nada tem a ver com a invulnerabilidade nem com o êxito social. (Cyrulnik, 2004, p. 4).

A formação das juventudes periféricas representa um grande desafio na agenda da educação e da psicologia contemporânea. Do ponto de vista acadêmico, alguns estudiosos têm discutido a situação das juventudes e os desafios destes sujeitos na escola (Abramo, 2005; Almeida, 2010; Dayrell & Carrano, Maia, 2014; Sposito, 2008) a partir de olhares diversos que vão da sociologia à psicologia.

De acordo com Malvasi e Trassi (2010), tem se pensado o sujeito jovem a partir de problemas que ameaçam a ordem social, como a violência e a criminalidade. O alvo desse tipo de enfoque geralmente é direcionado aos segmentos jovens urbanos periféricos e de baixa renda, que vivem em condições de precariedade socioeconômicas. Esse tipo de pensamento acaba sendo utilizado para caracterizar a condição juvenil como potencialmente perigosa. Sendo assim, as juventudes periféricas são vistas, usualmente, como mais expostas a situações de risco e vulnerabilidade e, portanto, mais propensas à violência e criminalidade. Contudo, mesmo diante de situações adversas, há registros na literatura e também no dia a dia, mostrando que muitos jovens conseguem superar estas dificuldades, apresentando-se como cidadãos participativos, críticos e integrados na sociedade (Arroyo, 2012; Malvasi & Trassi, 2010). No que diz respeito à conceituação de juventude, Trancoso (2012) define ser

> [...] um conceito em andamento, em constante construção, posto que tanto os processos de reflexão como os empíricos se dão em um contexto no qual os discursos e conteúdos são produzidos e implicados na teia de sentidos e significados que as pessoas tramam, entretecem em meio ao vivido, em um território sócio-histórico cultural (Trancoso, 2012, p. 90)

Percebe-se que o autor traz um conceito de juventude que não está pronto, acabado, ou seja, não se trata de algo estático, mas de um processo em construção de acordo com o contexto social-histórico e cultural dos jovens. Neste trabalho, assumiremos o termo juventudes no intuito de pluralizar sua visão e tomá-la a partir de um enfoque integral, mostrando que, diante da diversidade de aspectos subjetivos, objetivos, sociais, culturais e históricos que envolvem essa categoria, não é possível termos uma visão unificada. Salientamos, neste artigo, que o uso do termo juventudes segue uma perspectiva integral participativa e usamos o adjetivo periféricas no intuito de denunciar práticas de assujeitamento e colonização dos modos de ser juvenil.

Do ponto de vista acadêmico, alguns autores têm estudado a questão das juventudes de periferias, estabelecendo uma interface da educação com a temática da resiliência. No território brasileiro, identificamos uma literatura que aborda essa vertente da educação escolar associada à resiliência por duas perspectivas: primeiro, a de um olhar sobre os sujeitos-alvo do processo educacional, no caso estudantes, jovens de escolas da rede pública, de classes populares e subordinados a contextos de vida marcados pela violência (Fajardo, 2012; Fajardo et al., 2013; Sakotani, 2016; Assis, Pesce & Avanci, 2006); e, em segundo, suas experiências e modos de vida resilientes (Yunes, 2001; Ferreira, 2007).

Alguns estudos na área da Psicologia tentam compreender essas questões utilizando o viés teórico do constructo Resiliência, geralmente definido como a "capacidade" que os indivíduos apresentam de lidar com as dificuldades, conseguir vencê-las e sair fortalecidos. O nosso interesse para pesquisar a relação entre resiliência e juventudes periféricas surgiu a partir das ações desenvolvidas em um espaço de educação não formal na comunidade do Coque, Recife, Pernambuco: Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa).

Nesta organização social, temos refletido como a resiliência associada à educação pode contribuir para que os jovens de periferias, comumente vistos como vulneráveis e propensos à marginalidade, enfrentam as adversidades que lhe são impostas. Com efeito, o conceito de resiliência integral mobilizado pelo Curso de Formação de Educadores Holísticos do Neimfa poderá se contrapor à noção de uma juventude naturalizada e irremediavelmente excluída, ajudando não só a ampliar a visão de resiliência das periferias, como também trazer outras visões de resiliência que se oponham a esses discursos de criminalização dos jovens. Neste sentido, este trabalho objetiva reconstruir a perspectiva de resiliência integral proposta pelo referido curso.

2 Resiliência e Educação: Laços em Construção

Há variações de definições de resiliência na literatura acadêmica e no senso comum, isto dificulta os processos de investigação, pois mesclam visões de invulnerabilidade, de retorno a um estado anterior ideal e processos de transformação sem nenhuma distinção. Neste trabalho, alinhamo-nos com Grotberg (2005, p. 15) ao considerar resiliência como "... a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidades".

Na perspectiva de Ferreira (2009), a resiliência apresenta-se como a capacidade

concreta das pessoas apresentarem um funcionamento saudável ante as adversidades, fazendo uso destas em seus processos de desenvolvimento pessoal, utilizando, assim, as forças conflitivas de forma construtiva. Um indivíduo com características resilientes não é aquele que seja capaz de suportar todas as pressões do ambiente. Esse indivíduo pode chegar a um limite, não tolerando mais a pressão do meio externo ou interno. Sendo assim, a resiliência não é uma qualidade fixa; e se as circunstâncias mudam, os mecanismos da resiliência se alteram (Poletto & Koller, 2006).

Assim, pode-se afirmar que uma mesma variável pode causar resultados diferentes para uma mesma pessoa em etapas diferentes do seu desenvolvimento ou, ainda, poderá causar determinados resultados a uma pessoa e a outra não. Yunes (2001), em pesquisa realizada com famílias de baixa renda, com o propósito de identificar os fatores determinantes da resiliência familiar, concluiu que a pobreza não pode ser considerada como fator de risco a priori. Para Brandão (2011), deve-se ter clareza em relação à concepção de resiliência que se adota. Aqui entendemos que o conceito não deve ser concebido como um atributo natural nem como permanente, fixo, estático, como se o sujeito com características resilientes tivesse sempre a mesma capacidade de enfrentamento e superação e que essa não variasse de acordo com as circunstâncias.

Assumimos que a resiliência pode se transformar de acordo com as mudanças de circunstâncias internas e externas, sendo processual e dinâmica. Então, cada processo de enfrentamento de adversidades acontece de uma determinada forma que dependerá de quem enfrenta, do que se enfrenta e quais circunstâncias envolvidas no processo. Portanto, a resiliência:

> [...] primeiramente é a capacidade dos indivíduos navegarem por recursos que mantém bem-estar; em segundo lugar é a capacidade dos ambientes físicos e sociais oferecerem tais recursos e em terceiro lugar, é a capacidade dos indivíduos, suas famílias e comunidades negociarem recursos culturalmente significativos a serem partilhados. É esse processo duplo de navegação através de recursos disponíveis, bem como a negociação por recursos a serem proporcionados de forma valorizada pelos adolescentes, envolvendo tanto o indivíduo e seus ambientes em um processo dinâmico, conduzindo a bem-estar (Libório & Ungar, 2009, p. 483)

Para esses autores, a resiliência deve ser entendida como um processo dinâmico de tensões, e não um estado permanente do indivíduo; enquanto que, para Fajardo (2012), a resiliência

> [...] é a capacidade desenvolvida pelos sujeitos de responder e reagir às situações consideradas traumáticas, adversas e violentas sem sucumbir frente a [sic] elas. Porém, esse processo de construção interior se dá numa perspectiva interacionista e dialética, que considera significativo o contexto, o meio, as relações, o papel da cultura e dos agentes na área da educação, juntamente com o apoio da família, dos suportes sociais, da escola e de outras pessoas (Fajardo, 2012, p. 6).

O enlace entre a resiliência e a educação acontece em face das intensas mudanças vividas na contemporaneidade, onde cada pessoa assimila as transformações ocorridas, de forma processual e única. Cada docente, estudante, gestor ou participante da área educacional pode desenvolver forças internas, através de pensamentos, palavras e ações, que facilitam a vivência dessas mudanças, superando as crises e o estresse com o mínimo de comportamentos disfuncionais, podendo colaborar com o próprio crescimento, com o do outro, sendo um agente promotor de resiliência. Os professores são sujeitos que, de alguma maneira, podem afetar, atravessando a vida dos alunos, e serem afetados, e, nesse jogo afetivo, pode haver transformação e lugar para o reconhecimento do sujeito.

De acordo com Silva, Alves e Motta (2005), há professores que apresentam maior resistência aos fatores agressores encontrados na sua prática, criando alternativas para controlar os desafios e responder às dificuldades, reagindo às adversidades e mostrando-se capazes de recuperação das agressões sofridas, conseguindo, assim, diminuir seu estresse. Esses profissionais detêm características que fortalecem a resiliência. Para Henderson e Milstein (2005), torna-se imprescindível que a escola desdobre todo o potencial e os recursos ao seu alcance para conseguir uma comunidade educativa inclusiva e resiliente.

No contexto escolar, o resiliente se fortalece à medida que o diálogo se torna um princípio fundamental na relação entre gestores, docentes e estudantes, dando oportunidade a troca de conhecimentos, vivências, percepções e expectativas. Portanto, para fundamentar estratégias educacionais de implementação da competência educativa, da competência intercultural e da resiliência, é importante identificar os processos que promovem e protegem contra os efeitos adversos causados por situações de risco, que podem, em última análise, ser contribuintes ao insucesso pessoal, acadêmico, psicológico ou outros.

Sousa, Miranda, Nieto e Dores (2014) ressaltam que as estratégias apropriadas à promoção de resiliência devem envolver uma escola em que toda a comunidade educativa – professores, alunos, pais e auxiliares educativos – estejam interessados em ampliar a promoção dos laços sociais de seus estudantes. Neste diapasão, Zwierewicz (2012, p. 54) defende que "... fortalecer a resiliência na escola implica na oferta de fatores de proteção para que as crianças, [os] adolescentes e [os] jovens possam ter segurança de agir com autonomia, a partir da descoberta de sua capacidade criativa para transformar adversidade em possibilidades".

Fajardo et al. (2013) acreditam que saber lidar com formas de promover resiliência é a chave para a educação cumprir seus objetivos fundamentais, tais como formar pessoas livres e responsáveis, principalmente nos casos de fragilidade de laços afetivos familiares e de suporte social. Nestes casos, é fundamental que a escola proporcione ao indivíduo uma educação para a resiliência, pois se trata de uma instituição que ultrapassa a mera produção e reprodução de conhecimentos. Para Cyrulnik (2004), boa parte dos problemas das escolas poderia ser resolvida se esse ambiente mudasse para melhor. Sendo assim, o melhor lugar para trabalhar resiliência é a escola, visto ser onde os estudantes estabelecem um ambiente de socialização.

Neste trabalho, assumimos uma visão de resiliência integral, participativa, multidimensional, processual, histórica, imersa em uma rede relacional complexa de mecanismos subjetivos, objetivos, sociais e culturais, que nos habilita a inúmeras possibilidades de modificações constantes. Em síntese, o enlace entre educação e resiliência potencializa

mecanismos de formação dos estudantes, assim como criar condições de melhoria das condições de trabalho dos professores e demais agentes educativos, servindo como dispositivo de resistência aos modos de desumanização, em especial com aqueles que trabalham nas periferias.

3. Metodologia

Este trabalho situa-se no horizonte da abordagem qualitativa e utilizou-se da pesquisa documental e bibliográfica a respeito das concepções teóricas que ajudaram a compor a visão de resiliência integral mobilizada no Curso de Formação de Educadores Holísticos.

3.1 Contextualizando o campo da pesquisa

O lócus da pesquisa foi o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), que nasceu de um encontro entre os moradores da comunidade do Coque e um grupo de jovens, em 1986. Fundado juridicamente em 26 de setembro de 1994, com foro na cidade do Recife, Estado de Pernambuco, a sede da organização está localizada na Rua Jacaraú, número 31. O Neimfa é uma sociedade civil sem fins lucrativos, sem vinculação político-partidária ou religiosa, que desenvolve atividades educacionais e ações sociais em todos os seus aspectos, através de projetos sociais, com um direcionamento específico para o estudo, a prática e a divulgação de valores humanos e a promoção de uma cultura de paz.

Segundo Ferreira (2012, p. 134), o Neimfa objetiva a "... superação da violência e a promoção de uma cultura de paz", desdobrando ações sociais e educativas baseadas em um modelo de integralidade que favorece, inclusive, o diálogo com diferentes tradições espirituais. Situado no campo de atuação da educação não formal, o Neimfa tem como meta a promoção e a defesa dos direitos de crianças, jovens, mulheres e demais moradores das periferias urbanas da região metropolitana do Recife, assumindo como objetivos diretos: o desenvolvimento de ações educacionais, em todos os seus aspectos, áreas e dimensões; a promoção dos direitos humanos, do voluntariado e do associacionismo; o estudo, a prática e a divulgação dos valores humanos e das tradições espirituais que estimulem a cultura de paz; e a realização de estudos e pesquisas voltados à educação dos grupos populares (Neimfa, 2002).

Fundamentalmente, o Neimfa se constitui como uma instância ético-política que cultiva e defende o desejo de uma cidade justa e solidária, assumindo como fio articulador de suas ações "o esforço para instituir uma visibilidade outra ao Coque e aos seus moradores"; uma visibilidade que vá muito além da representação de que aí se trata apenas com "sujeitos violentos", "carentes" e/ou em "risco pessoal e social" (Neimfa, 2007). Para fins desta pesquisa, estudaremos o Curso de Formação de Educadores Holísticos, pois além de apresentar

uma vasta documentação e produção bibliográfica (Ferreira, 2007; Coutinho, 2012) indica explicitamente em seus documentos o trabalho com promoção de resiliência.

3.2 O curso de formação de educadores holísticos

O eixo central do Curso de Formação de Educadores Holísticos consistia em promover a formação humana a partir de uma perspectiva integral, aliada a uma preparação ético-espiritual de construção de cidadania e cultura de paz. Iniciado em 2004, teve duração de cinco anos, o Curso surgiu:

> [...] em resposta ao impacto crescente da violência envolvendo os jovens da comunidade e para atender a demanda das mães e das lideranças locais que desejavam a participação de alunos formados pela instituição para atuarem em outros projetos sociais. A escassez de jovens líderes proporcionou o desafio de sua formação em valores humanos e cultura de paz, de modo a que pudesse haver, entre a juventude da comunidade, líderes capazes de retomar os processos de diálogo interrompido há mais de duas décadas entre as lideranças comunitárias (Ferreira, 2007, p. 80).

Ocorria durante todos os dias da semana com disciplinas relacionadas à linguagem, à educação, à cidadania e às artes. Eram trabalhadas sistematicamente filosofia, tradições espirituais e psicologia transpessoal, todas movidas como um exercício de cuidado do ser, como podemos ver na Figura 1 a seguir.

3.2 O curso de formação de educadores holísticos

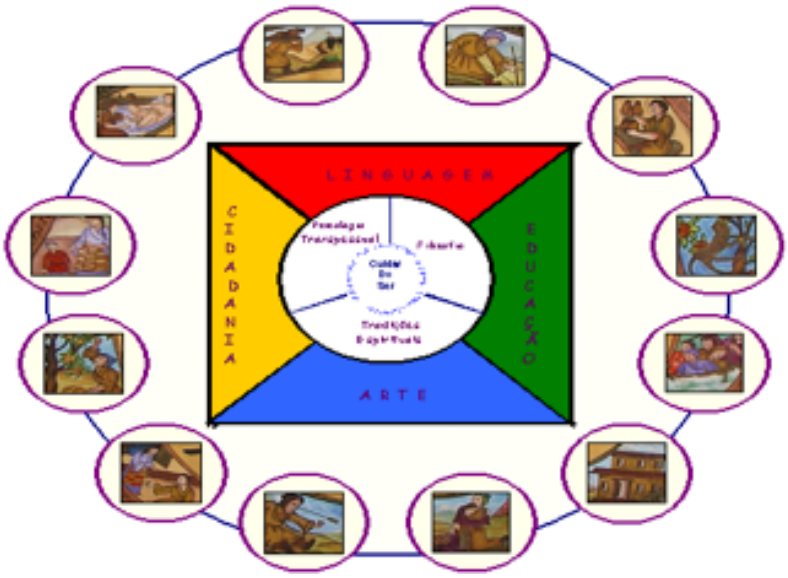
O eixo central do Curso de Formação de Educadores Holísticos consistia em promover a formação humana a partir de uma perspectiva integral, aliada a uma preparação ético-espiritual de construção de cidadania e cultura de paz. Iniciado em 2004, teve duração de cinco anos, o Curso surgiu:

> [...] em resposta ao impacto crescente da violência envolvendo os jovens da comunidade e para atender a demanda das mães e das lideranças locais que desejavam a participação de alunos formados pela instituição para atuarem em outros projetos sociais. A escassez de jovens líderes proporcionou o desafio de sua formação em valores humanos e cultura de paz, de modo a que pudesse haver, entre a juventude da comunidade, líderes capazes de retomar os processos de diálogo interrompido há mais de duas décadas entre as lideranças comunitárias (Ferreira, 2007, p. 80).

Ocorria durante todos os dias da semana com disciplinas relacionadas à linguagem, à educação, à cidadania e às artes. Eram trabalhadas sistematicamente filosofia, tradições espirituais e psicologia transpessoal, todas movidas como um exercício de cuidado do ser,

como podemos ver na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Matriz curricular do Curso de Formação de Educadores Holísticos



Fonte: Ferreira (2007, p. 82).

O curso se apoiava em três metas gerais que objetivavam afetar as múltiplas dimensões os jovens, sensibilizando-os para que se expressassem por intermédio de ações no mundo. As três metas foram:

Meta 1 - Transformação de atitudes egocêntricas em atitudes alocentradas;

Meta 2 - Desenvolvimento da maturidade emocional e de relacionamento interpessoal;

Meta 3 - Desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Nas disciplinas ministradas, tentava-se potencializar e estimular a promoção da resiliência no intuito de favorecer o desenvolvimento integral dos jovens, de maneira que fortalecidos seriam capazes de enfrentar as adversidades. Além de oferecer acompanhamento escolar; apoio cultural e de lazer; incentivo à realização de curso de nível superior; e intenso contato com as tradições espirituais que trabalham no processo de formação humana para uma cultura de paz. Nas atividades diárias estavam incluídas assistência psicológica, aulas de meditação, cidadania, filosofia, educação, ioga, inglês, português, matemática e artes.

3.3 A pesquisa documental e bibliográfica: corpus, lócus e leituras

Os procedimentos da pesquisa bibliográfica, segundo Malheiros (2011), buscam identificar contribuições a determinado tema, na literatura disponível, localizando o que já foi pesquisado em diversas fontes, comparando e confrontando os resultados para alcançar uma nova visão; enquanto na pesquisa documental, os dados são retirados exclusivamente de documentos que podem ser escritos, geralmente, refere-se a fontes muito valiosas, que vêm sendo usadas pelas ciências humanas e sociais frequentemente.

Para Malheiros (2011), alguns autores alegam que a pesquisa documental trabalha com documentos que não receberam nenhum tipo de interpretação. Já para outros autores,

a pesquisa documental pode trabalhar, inicialmente, com originais e sem interpretações e depois de já ter feita a análise sobre os dados. Assim, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental como um método propriamente, e não apenas como um processo complementar a outros procedimentos (Flick, 2009).

De acordo com Malheiros (2011), a pesquisa bibliográfica é aquela que ajuda o pesquisador não só a identificar contribuições sobre um determinado tema disponível na literatura, bem como localizar textos já publicados em diversas fontes, cotejando os resultados a fim de obter uma nova visão sobre a temática. A pesquisa documental deve ser utilizada quando existe a necessidade de se analisar, rever, criticar ou quando se deseja ter uma compreensão de um fenômeno específico, ou para fazer alguma observação que seja possível a partir da análise de documentos (Malheiros, 2011).

Desta forma, com o objetivo de exploração da categoria resiliência no Curso de Formação de Educadores Holísticos, inicialmente mapeamos nos documentos deste curso as principais referências feitas à resiliência e a partir daí tivemos a necessidade de realizar um aprofundamento teórico-conceitual através da pesquisa bibliográfica nos teóricos indicados. Os documentos levantados junto ao Neimfa que tratavam do curso aqui investigado foram *Plano de Curso dos Educadores Holísticos* e os *Planos de aulas das disc*iplinas que enfocavam diretamente a resiliência e os materiais de apoio didático para formação dos educadores. O material bibliográfico investigado foi A tese *Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do Budismo e da Abordagem Transpessoal: análise de uma experiência de formação integral* desenvolvida por Ferreira (2007) e a dissertação *Os usos da noção do cuidado de si pelos professores do Curso de Formação em Educadores Holísticos (Neimfa/Recife): uma experiência formativa* de autoria de Coutinho (2012). Este material bibliográfico foi escolhido por oferecer os meios para nos aproximarmos do conceito de resiliência desenvolvido por estes autores, no intuito de a pensarmos sob uma perspectiva integral. Após, termos realizado uma leitura metódica destes autores, procuramos re/construir a visão de resiliência integral sinalizada nos documentos do curso, embora não tenha sido explicitamente teorizada, como depreendemos em alguns trechos dos documentos, como, por exemplo, o Plano de Curso de Formação de Educadores Holísticos:

> a resiliência integral ajuda os participantes a se perceberem de maneira holística, ou seja, contempla as várias dimensões do ser. ... A resiliência integral parte da ideia que a aprendizagem deve ser ampla e contextual. (...) A atividade de hoje objetiva ampliar a promoção de resiliência integral através de exercícios de escuta e fala criativas.

Este trabalho de re/construção teórica foi realizado mediante a inclusão de diversos autores do campo da resiliência, numa tentativa de apresentar um mapa integral/transpessoal da resiliência.

3.4 Sistemas de análise documentais e bibliográficos

Todas as fontes textuais passaram por uma leitura atenta, com a finalidade de

visualizar um quadro geral do expresso nos textos e as estruturas que nos apresentam, além de contextualizá-los nos campos de conhecimento em que estão situados, construindo, dessa forma, um horizonte de compreensão mais global. Buscamos, portanto, os significados transportados nas obras escritas e historicamente situadas dos autores em análise e dos documentos investigados. Percorremos essa trajetória da seguinte forma: entramos em contato com o fenômeno da categoria resiliência nas obras selecionada, destacando os sentidos e significados, sintetizando os conceitos e as articulações possíveis entre eles, nas várias produções do autor.

Diversas leituras foram realizadas no percurso dessa trajetória, considerando as distintas fases da pesquisa bibliográfica e documental apresentadas por Lakatos e Marconi (2007). Realizamos a *identificação, a localização, a compilação, o fichamento, a análise e a interpretação dos dados e a redação.* Na *identificação* foi realizada a fase de reconhecimento do assunto referente à temática estudada. Nessa fase, o primeiro passo foi procurar se havia referências de resiliência nos documentos e nas bibliografias que tratavam do curso em questão.

O segundo passo foi fazer o levantamento dos textos disponíveis, seguido de sua localização nos arquivos do Neimfa, das bibliotecas públicas ou particulares, e também em outras instituições ou livrarias. De posse dos textos, veio a fase da *compilação,* que correspondeu à organização do material a ser estudado. Logo depois, realizamos os fichamentos, fundamentais para a reunião e a ordenação das ideias principais dos autores e a seleção dos pontos de convergências e divergências, e os diálogos, contendo elementos primordiais para o desenvolvimento do trabalho. Após o fichamento dos textos, seguindo ainda as sugestões de Lakatos e Marconi (2007), iniciamos a *análise* e *interpretação* dos dados, que consistiu na crítica ao material documental e bibliográfico de forma a responder o objetivo proposto, o que culminou com a redação dos elementos centrais.

4 Resultados

4.1 Re/composição do constructo resiliência integral/transpessoal do Curso de Formação de Educadores Holísticos

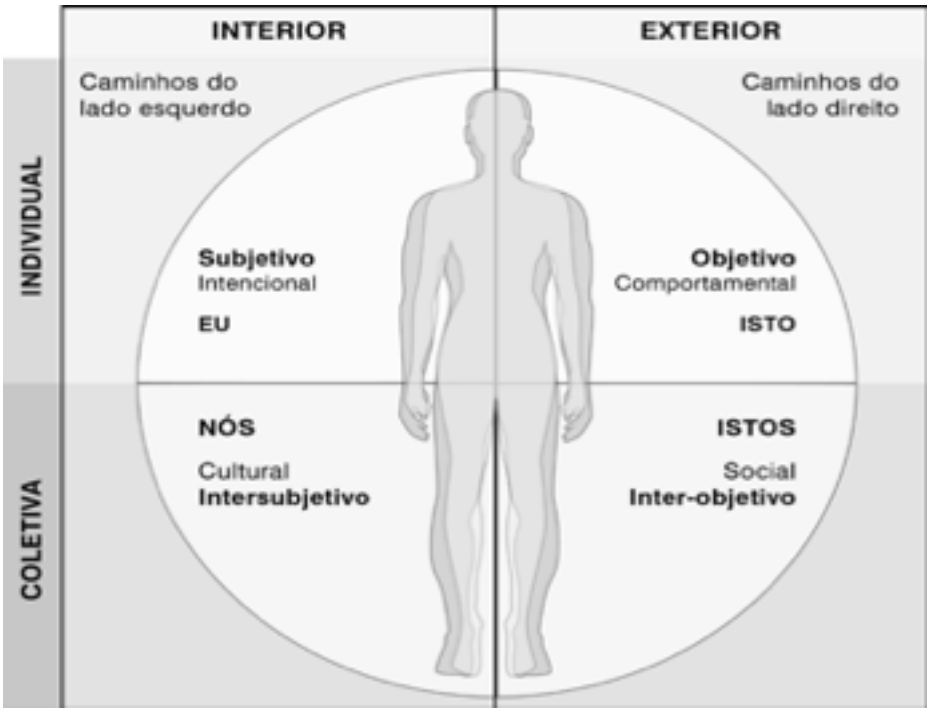
A leitura metódica dos documentos e dados bibliográficos do Curso de formação de Educadores Holísticos indicou a presença da Psicologia Transpessoal como um eixo que agregava os processos formativos dos jovens envolvidos no projeto. Esta surge no cenário da história do movimento psicológico internacional nos anos 60 como um desdobramento e a expansão da então nascente psicologia humanista. De acordo com Vich (1988) e, mais recentemente, Taylor (1996), Friedman e Hartelius (2013), o termo “transpessoal” foi utilizado pela primeira vez por William James (Ryan, 2008) em uma palestra realizada em 1905 na Universidade Harvard, colocando-o, segundo Scotton et al. (1996), como o pai da moderna Psicologia Transpessoal ao lado de Abraham Maslow e Stanislav Grof, os principais fundadores. Portanto, a Psicologia Transpessoal é, antes, um caminho de pesquisa e vivência da espiritualidade, multidimensionalidade e integralidade do ser, e conforme indicam Vaughan e Walsh,

> A Psicologia Transpessoal está voltada para a expansão do campo da pesquisa psicológica a fim de incluir o estudo da saúde e do bem-estar psicológico ótimos. Ela reconhece o potencial da vivência de uma ampla gama de estudos de consciência, em alguns dos quais a identidade pode estender-se para além dos limites usuais do ego e da personalidade (Vaughan; Walsh, 1995, p. 18).

Dentro da Psicologia Transpessoal, as ideias de Ken Wilber, pensador contemporâneo norte-americano que construiu um Sistema Operacional integral, norteava as ideias de como pensar a resiliência numa perspectiva integral. Com base nesta visão, re/construímos um mapa integral/transpessoal que tratava da resiliência a partir dos Quatro quadrantes do Kosmos[28] ou dimensões fundamentais constituintes dos fenômenos, segundo sua abordagem integral.

A tese de Ferreira (2007) e o "Plano de Curso dos Educadores Holísticos" indicam que os quatro quadrantes são o interior e o exterior, o singular e o plural de um determinado fenômeno. Na figura 2 temos uma ilustração dos quadrantes:

Figura 2 - Os quatro quadrantes do Kosmos



Fonte: Ferreira (2007, p. 82).

O Curso de Educadores Holísticos adaptou os quadrantes de Wilber (2002) em um mapa que denominamos transpessoal/integral com os quadrantes subjetivo, objetivo e fundiu os aspectos social, terceiro quadrante, e o cultural, quarto quadrante, em um único quadrante. A fusão foi feita no intuito de contemplar as tradições no estudo da resiliência que abordam estes aspectos coletivos de maneira conjunta. Assim, este mapa apresenta-se como uma

[28] "Kosmos, que significa o Todo padronizado de toda a existência, incluindo os reinos físico, emocional, mental e espiritual. A realidade suprema não era meramente o cosmos, ou a dimensão física, mas o Kosmos, as dimensões física, emocional, mental e espiritual, todas juntas" (WILBER, 2003, p. 10).

tentativa de tornar complexa a leitura do fenômeno da resiliência, sem, contudo, objetificá-lo. Este mapa surge mais como "generalizações orientadoras" (Wilber, 2001) que nos permite dialogar com o campo de estudos da área.

O primeiro quadrante traz estudos com ênfase nos aspectos subjetivos da resiliência inseridos no campo das teorias do desenvolvimento, da psicanálise, da fenomenologia transpessoal e ciências contemplativas. O segundo quadrante apresenta pesquisas que contemplam os aspectos objetivos da resiliência, baseados nas neurociências e perspectivas biológicas, que tomam como referência as bases do funcionamento cerebral e os indicativos de comportamentos para compreender os processos da resiliência.

> (...) no quadrante superior esquerdo (o interior do indivíduo) encontramos nossos pensamentos, sentimentos e sensações imediatos, e assim por diante (todos descritos em 1ª pessoa). Porém se olharmos nosso ser individual do lado de fora, não em aspectos de percepção subjetiva, mas da ciência objetiva, encontraremos neurotransmissores, um sistema límbico, o neocórtex, as estruturas moleculares complexas, as células... O quadrante superior direito é, portanto, o que qualquer evento individual parece ser de fora. Isso inclui, sobretudo, o comportamento físico, os componentes materiais; a matéria e a energia e o corpo físico – porque todos esses são itens aos quais podemos nos referir de modo objetivo, na 3ª pessoa, ou "ele" (Wilber, 2007, p. 36).

O terceiro refere-se a estudos que fazem uma leitura sobre a resiliência, enquanto fenômeno constituído historicamente, sob as influências culturais (intersubjetivas) e sociais (interobjetivas) de cada época, enfatizando tais aspectos para a compreensão de como nos constituímos enquanto sujeitos. As conexões continuam. Note que todo "eu" tem uma relação com outros eus, o que significa que todo "eu" faz parte de vários nós, que representam não apenas a consciência individual, mas grupal (ou coletiva), não apenas a percepção subjetiva, mas também intersubjetiva – ou cultura, no sentido mais amplo. Isso é indicado no quadrante inferior esquerdo. Da mesma maneira, todo "nós" tem um exterior, ou uma aparência vista de fora, e isso está no quadrante inferior direito (Wilber, 2007, p. 39).

O primeiro quadrante corresponde ao quadrante superior esquerdo da teoria wilberiana e diz respeito aos aspectos individuais e interiores do indivíduo, tal como ela é estudada pela psicologia do desenvolvimento, tanto em suas formas de manifestação convencionais como também contemplativas. É o aspecto subjetivo da consciência e contém todo o espectro do desenvolvimento consciencial.

Esse quadrante faz uso da linguagem da primeira pessoa do singular (EU) para relatar e interpretar as vivências internas do fluxo interior da consciência do indivíduo. É, segundo Wilber (2002 p. 78), a "(...) sede da estética, ou a beleza que está no 'eu' do observador", enfim, diz respeito a todo o aspecto subjetivo e intencional do ser. Grande parte dos estudos sobre a resiliência na perspectiva do "eu", que atende o "interior do indivíduo", surge no âmbito da experiência subjetiva, contrapondo-se à ótica convencional, a qual compreende a resiliência partindo de seus aspectos objetivos, observáveis externamente.

No campo da psicologia, temos estudos das linhas de desenvolvimento que contemplam a

resiliência: Psicossexual (Almeida, 2016), Emocional (Poletto & Koller, 2008; Caruccio, 2015), Cognitivo (Macana, 2014), Necessidades (Murata, 2013; Franco, 2014), Moral (Paludo, 2008), Interpessoal (Cecconello & Koller, 2000), Identidade (Cleto, 2015), Valores (Campos, 2015), Espiritual (Leal; Röhr & Policarpo Júnior, 2010; Ferreira, 2007; Almeida, 2017) e Estético (Oliveira Júnior, 2016) etc.

Estes teóricos têm produzido contribuições que incluem aspectos do desenvolvimento e a resiliência, como podemos perceber a seguir. Para Franco (2014), o nascimento de uma criança com necessidades educativas especiais representa, sem dúvida, um momento marcante na vida de qualquer família, constituindo a sua adaptação uma crise importante tanto ao nível do bem-estar e saúde parental, quanto do próprio desenvolvimento da criança. Em muitos casos, representa um momento de inúmeras tensões, as quais exigem tomadas de decisão complexas e uma difícil gestão de conflitos, emoções e comportamentos, sendo requerido o manejo da resiliência de maneira efetiva.

Para Poletto e Koller (2008), famílias que apresentam coesão, aconchego, continência e estabilidade, nas quais as relações são permeadas por afeto, equilíbrio de poder, cuidados adequados, senso de pertencimento e disciplina consistente são mais propensas a ter membros saudáveis emocionalmente. Macana (2014) aponta que as qualidades socioemocionais, as competências de um cuidador de referência e os fatores de proteção da comunidade são os fatores responsáveis pela construção da resiliência de muitas pessoas que crescem em ambientes adversos.

Segundo Cecconello e Koller (2000), proporcionar situações nos mais variados contextos sociais como: familiar, escolar etc., que favoreçam o desenvolvimento de características como empatia e competência social, assim como oferecer condições para o estabelecimento de uma rede de apoio social são formas de favorecer a resiliência. Por suavez, Campos (2015) pontua que os valores são considerados princípios-guias dos seres humanos, sendo, portanto, essenciais para a convivência em sociedade e elemento primordial na resiliência. Eles são oriundos do processo de socialização dos indivíduos, sendo influenciados por seu contexto sociocultural e por aquilo que é visto como importante para si.

Almeida (2017) destaca a relação da resiliência com a espiritualidade, que categoriza como crença particular, uma fé, na qual a pessoa que vivencia uma situação de adversidade recorre com o desejo de continuar vivendo, atribuindo um sentido e um significado à vida favorecendo o processo de resiliência.

Em que pesem as críticas aos modelos de desenvolvimento, pensamos que suas contribuições podem ser úteis na compreensão da resiliência no campo educacional e psicológico. Primeiro, porque temos um conjunto de teorias e pesquisas psicanalíticas, cognitivistas e transpessoais que apresentam a presença de estágios no processo de desenvolvimento humano. Habermas (1990, p. 16), por exemplo, indica que "... as teorias psicológicas já recolheram evidências suficientes da presença de estágios no desenvolvimento". Em segundo lugar, a organização de situações intencionais de ensino/aprendizagem, assim como de intervenções psicológicas, beneficia-se de um modelo de desenvolvimento que indique as etapas do processo formativo. Contudo, pensamos os modelos de desenvolvimento, com seus respectivos estágios, como mapas sinalizadores do território, não devendo ser confundidos com o próprio território. Assim, os modelos de desenvolvimento devem ser

tomados como indicadores, constructos teóricos historicamente determinados que buscam assinalar padrões de constância de determinados fenômenos, e não modelos que determinam o mundo fenomênico.

Com a ampliação da investigação no campo da pragmática fenomenológica, proposta pelas ciências cognitivas contemporâneas (Varela; Thompson & Rosch, 2003), que estabelece um diálogo com diversas práticas, inclusive com práticas meditativas orientais, demos um avanço na inclusão da dimensão espiritual como constitutiva do fenômeno humano. Neste sentido, as ciências contemplativas (Wallace, 2009) podem também nos oferecer elementos para pensar o fenômeno da resiliência, sob a perspectiva do primeiro quadrante, do "eu" (Wilber, 2007), quando nos propõe uma dimensão espiritual no humano. O "espiritual" aqui tem a mesma conotação atribuída por Röhr (2006):

> Não se confunde essa dimensão com a religiosa, que, em parte, pode incluir a espiritual, mas que contém algumas características como as da revelação como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social que dessa forma são estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual. (...) Entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que esse se torna apelo incondicional para mim. (...) Não se trata na dimensão espiritual de uma identificação somente ao nível do pensamento e do discurso. Trata-se de uma identificação na totalidade, incluindo necessariamente um agir correspondente. Um saber que não se expressa na minha vida prática, seja ela pública ou particular, não alcançou ainda a dimensão espiritual. Uma convicção com que não me identifico por inteiro serve para camuflar lados de mim que não consigo ou não quero enxergar, e leva fatalmente a desequilíbrios internos e externos. (Röhr, 2006, p. 15)

O estudo da dimensão espiritual tem sido uma das contribuições centrais dos estudos integrais/transpessoais, sendo esta dimensão reconhecida como fundamental no desenvolvimento da resiliência (Assis, Pesce & Avanci, 2006; Chequini, 2007; Leal, Röhr & Policarpo Júnior, 2010; Rocha, 2016). Rocha (2016) indica que a espiritualidade pode ser entendida como o que dá sentido à existência humana, uma maneira de potencializar a resiliência necessária para que o idoso enfrente os obstáculos decorrentes das mudanças ocorridas no processo de envelhecimento. Ao passo que Chequini (2007) trata a espiritualidade como um estado de respeito diante da vida, marcado pela aceitação e amor para consigo, para com o outro e pela vida, que aciona no indivíduo processos subjetivos capazes de ressignificar as situações de adversidades, criando formas de atuações resilientes junto à realidade.

O segundo quadrante do mapa traz uma amostra da face objetiva do fenômeno da resiliência, por meio da qual conhecemos os processos materiais, externos, observáveis, mensuráveis e quantificáveis ligados ao fenômeno e a sua chance de desenvolvimento. As dimensões objetivas da resiliência compõem uma rede de estudos que traz uma perspectiva biológica, maturacional e comportamental ao estudo deste fenômeno, através dos quais podemos compreender o fenômeno da resiliência "visto de fora" e que também podem nos

apontar trilhas de desenvolvimento, no entanto, sob uma perspectiva objetiva, iluminando os aspectos orgânicos e comportamentais da resiliência.

Este quadrante corresponde ao quadrante superior direito da teoria de Wilber e expressa a contraparte objetiva e externa ao quadrante superior esquerdo. Trata-se da base atômica, molecular, orgânica, biológica e corpórea, enfim, objetiva, com a qual a experiência intencional da consciência interage e se expressa na forma comportamental. A linguagem correspondente a esse quadrante relata os fatos científicos do organismo individual. Wilber (2006, p. 36) indica que a dimensão objetiva é "portanto, o que qualquer evento individual parece ser de fora. Isso inclui, sobretudo, o comportamento físico, os componentes materiais; a matéria e a energia e o corpo físico – porque todos esses itens aos quais podemos nos referir de modo objetivo, na 3ª pessoa, ou 'ele'."

A partir da perspectiva de "fora", do "isso", a resiliência pode ser verificada e analisada externamente, de modo objetivo. Ampla gama de estudos, neste sentido, tem sido realizada pelas neurociências (Macana, 2014), assim como por muitos teóricos do desenvolvimento que apoiam a resiliência em seus correspondentes biológicos maturacionais (Costa, 2014).

Costa (2014) pontua que a resiliência infantil em ambiente de pobreza está associada a indicadores de elevada sensibilidade materna e a índices adequados de processamento sensorial. Os resultados se enquadram nos modelos atuais e emergentes das influências neurobiológicas e ambientais nos processos de risco e de resiliência. Neste campo, são feitas pesquisas que não apenas buscam os fundamentos neurobiológicos e comportamentais da resiliência, no intuito de estimular uma otimização funcional, bem como sanar ou minimizar problemas. Contudo, na perspectiva transpessoal/integral, há uma visão de que estes estudos devem oferecer subsídios para contrapor perspectivas baseadas em variáveis biológicas para justificar exclusões e criminalizações, tornando-os potentes dispositivos que apoiem os modos de vidas resistentes dos sujeitos.

Fica bastante claro, aqui, que entramos na seara das perspectivas objetivas, do segundo quadrante (Wilber, 2007). Os métodos e a linguagem para descrever os fenômenos oferecem indicativos da lente utilizada para conhecer aspectos, que geralmente incluímos no universo subjetivo. O cérebro torna-se uma manifestação concreta e observável da vida emocional e vários sistemas classificatórios surgem, englobando outro aspecto observável que é o comportamento. No entanto, devemos estar atentos às perspectivas que reduzem a complexidade da resiliência aos seus aspectos meramente biológicos, sugerindo caminhos formativos baseados estritamente nas neurociências, como, por exemplo, o Projeto Atenção Brasil (Arruda; Almeida; Bigal; Polanczyk; Moura-Ribeiro & Golfeto, 2010) que exclui ou minimiza as variáveis subjetivas e socioculturais na construção da resiliência.

Neste eixo estão incluídos os estudos que tomam o corpo como referência, não apenas numa perspectiva meramente biológica. Esta inclusão do corpo como eixo de estudo é fundamental, pois se contrapõe a uma tendência na psicologia em considerar o corpo como elemento secundário. Alguns estudos como o de Stengel e Dayrell (2017), a partir de uma revisão sistemática nas produções das pós-graduações em psicologia do Brasil, revelam que o corpo é uma das categorias menos investigadas, apenas oito de um universo de 483 teses e dissertações contemplam esta temática.

Assim, gostaríamos de chamar atenção às relações sensoriais e corporais que podem

ser percebidas subjetivamente no ato do devir-consciente. Principalmente, por se tratar de um ato que surge na experiência, não de um sujeito transcendental, mas de um sujeito incorporado, de acordo com as ideias de Varela, Thompson e Rosch (2003). A noção de sujeito incorporado visa a promover um movimento de investigação, a saber, a articulação entre conhecimento, cognição e experiência. Assim, a noção de incorporação assume um sentido duplo: inclui o corpo, como uma estrutura experiencial vivida, e como o contexto ou o meio dos mecanismos cognitivos.

Neste sentido, mente e corpo não se encontram apartados, mas igualmente presentes no campo da experiência direta, assim, podemos encontrar correspondências entre os mecanismos cognitivos e as posturas corporais, bem como percepções sensoriais. Portanto, diríamos que a experiência de pensamento e a vivência de sentimentos e emoções, por exemplo, reverberaram também em sensações e atitudes de corpo. Assim, neste contexto, quando falamos das dimensões subjetivas da resiliência, devemos considerar a totalidade do horizonte multidimensional que compõe o ser humano que vive a experiência.

As dimensões sociais e culturais da resiliência compõem o terceiro e quarto quadrantes deste mapa integral/transpessoal, leituras sobre a resiliência, enquanto conceitos e práticas constituídos e desenvolvidos historicamente, sob as influências culturais (intersubjetivas) e sociais (interobjetivas) de cada época, as quais demarcam a compreensão do que chamamos de resiliência.

Wilber também não negligenciou a passagem do "eu" para o "nós" no tratamento da experiência fenomenológica do "ser no mundo". O quadrante inferior esquerdo tematiza a pluralidade dos sujeitos, o mundo dos valores, as visões de mundo, o *ethos* compartilhado pelos indivíduos, a esfera subjetivo-coletiva. O "eu" coletivo vivencia também uma evolução que expressa a contraparte intersubjetiva do desenvolvimento da consciência individual.

A linguagem desse quadrante é a linguagem do nós: linguagem de segunda pessoa ou linguagem do eu-tu, que envolve entendimento mútuo, equidade e bondade. Em resumo, como você e eu nos arranjamos para nos relacionarmos harmoniosamente. Esse é o quadrante cultural (Wilber, 2002, p. 79). Ao tomarmos a perspectiva cultural, histórica e social como base, verificamos que a forma como percebemos a resiliência não é natural, singular ou imutável. Ao contrário, os modos pelos quais concebemos a resiliência tem um profundo caráter histórico. Além disso, a teoria histórico-cultural, ou sócio-histórica, destaca o caráter social da resiliência e a sua constituição a partir de mediadores culturais como apontados por Vigotsky (2005; 2007). A partir desta perspectiva, surgiram diversos autores que problematizam a resiliência dentro do quadrante sociocultural (Marinho, 2012; Caetano, 2017; Ungar, 2015). Fundamental mencionarmos neste quadrante as contribuições de Ungar, para quem

> (...) uma compreensão da resiliência culturalmente incorporada concentra a atenção na diversidade de estratégias de enfrentamento e a heterogeneidade do que se supõe ser comportamentos normativos. ... Para dar conta das diferenças culturais, a resiliência precisa de uma definição que explicite o papel que a cultura desempenha no apoio ou na inibição da capacidade de lidar de uma criança. A lente cultural nos ajuda a descentrar nossa compreensão da resiliência. Concentra-se menos atenção no que a criança faz e muito mais

> sobre como os ambientes facilitam os processos de desenvolvimento positivos e o acesso aos tipos de fatores de proteção descritos acima (Ungar, 2015, tradução livre, p. 38).

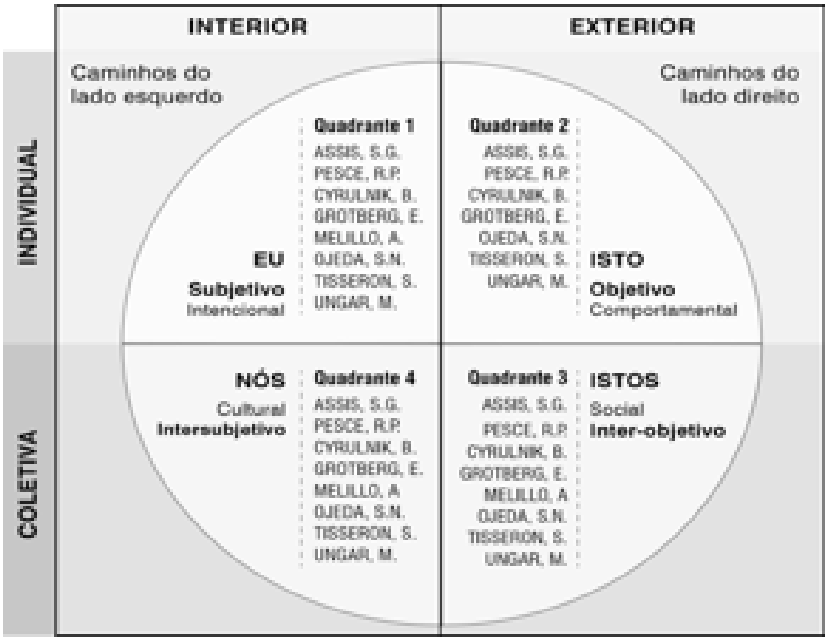
Marinho (2012) afirma que a visão sócio-histórica se opõe ao positivismo moderno; para ele, não há uma natureza humana, no sentido de que não se nasce portador de nenhuma consciência *a priori,* mas sim dessa se constituir a partir da atividade do homem/sujeito no meio social, não havendo nenhuma fórmula ou lei universal que determine um contorno único ou certo para a sua configuração.

4.2 A resiliência integral/transpessoal do Curso de Formação de Educadores Holísticos

Realizamos um mapeamento na documentação do Curso de Educadores Holísticos de todos autores que tratavam da resiliência, no intuito de entendermos as ideias de resiliência presentes no curso. Após este levantamento sistemático, distribuímos os autores mobilizados na construção das visões de resiliência do Curso de Formação de Educadores Holísticos, nos quatro quadrantes de Wilber, conforme Figura 3 a seguir:

Realizamos um mapeamento na documentação do Curso de Educadores Holísticos de todos autores que tratavam da resiliência, no intuito de entendermos as ideias de resiliência presentes no curso. Após este levantamento sistemático, distribuímos os autores mobilizados na construção das visões de resiliência do Curso de Formação de Educadores Holísticos, nos quatro quadrantes de Wilber, conforme Figura 3 a seguir:

Figura 3 - Autores da resiliência mobilizado no Curso de Formação de Educadores Holísticos



Fonte: Os autores

Percebe-se que a maioria dos autores utilizada no Curso de Formação de Educadores Holísticos tem uma perspectiva mais integral da resiliência. Alinham-se com as visões ecológicas e socioecológicas (Libório & Ungar, 2009). Nesta mesma linha de pensamento, a resiliência para Cyrulnik (2004, p. 207) "trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito penetra dentro de um contexto afetivo, social e cultural". Enquanto que para Assis, Pesce e Avanci (2006): "tem caráter construtivo, que não é inato do sujeito e também não é uma aquisição feita de fora para dentro, mas sim "um processo interativo entre a pessoa e o seu meio, o qual capacita e fortalece o indivíduo para lidar positivamente com a adversidade".

Apoiando-se nestes autores e aliando os teóricos integrais/transpessoais, os organizadores do curso desenvolveram uma perspectiva de resiliência integral/transpessoal que a considera como extraído do Planejamento do Curso de Formação de Educadores Holísticos

> (...) um processo integral que contempla as dimensões subjetiva, intersubjetivo, objetiva e interobjetiva do ser, possibilitando a superação de eventos traumáticos vividos ao longo de suas vidas (...). A noção de resiliência que assumimos neste trabalho toma o humano como um ser integral, multidimensional, processual, histórico, imerso em uma rede relacional complexa de fatores socioculturais que o habilita a possibilidades de modificações constantes. (...) fenômeno que se desdobra nos quatro Quadrantes do Kosmos e que deve ser percebido a partir desta lenta complexa, no qual o Eu e seus elementos subjetivos devem ser incluídos, assim como os elementos biológicos e marcadores comportamentais da dimensão objetiva, os elementos Interobjetivos do social e Intersubjetivos do cultural devem estar presentes formando um rede complexa de entendimento e ações que buscam promover processos de crescimento frente as [sic] adversidades.
>
> Esta definição se alinha com a perspectiva ecológica social de Ungar:
>
> a resiliência é a capacidade dos indivíduos (próprias e coletivas) mobilizarem os recursos culturalmente relevantes de que precisam para se saírem bem diante das adversidades, bem como sua capacidade de negociar para que esses recursos sejam fornecidos de forma significativa (Ungar, 2015, p. 40, tradução livre).

Assim, a visão integral/transpessoal da resiliência valoriza os quatro quadrantes do mapa apresentado, buscando compreendê-los de maneira interdependente e crítica, assim favorecendo uma visão mais complexa do fenômeno. Sob essa ótica, o pensamento complexo é introduzido (Morin, 2005) na medida em que a complexidade da resiliência aspira a um conhecimento multidimensional e interdependente. Um dos eixos da complexidade é a impossibilidade, mesmo teórica, de uma onisciência. Esta se compõe do reconhecimento do princípio da incompletude e de incerteza, embora também carregue o princípio de

reconhecimento, vínculo no qual os vários aspectos não são necessariamente independentes uns dos outros. Nosso pensamento precisa distingui-los, mas não os isolar (Morin, 2005).
Para quem participa de um processo intencional de promoção de resiliência que visa a humanização do ser, formação humana, a partir de uma perspectiva integral/transpessoal exige-se o desafio de quebrar o paradigma dominante que privilegia os aspectos objetivos da existência como

> (...) um procedimento de simples mapeamento. Checamos se a proposição corresponde ou se ajusta aos fatos, se o mapa reflete com exatidão o território real. Porém a ideia essencial é que, com a verdade proposicional ou de representação a minha declaração se refere, de alguma forma, a um estado de coisas objetivo, ela corresponde com razoável precisão a esses objetos, processos ou coisas (Wilber, 2001, p. 132).

Os estudos psicológicos sempre apresentaram uma supervalorização dos aspectos objetivos, do lado exterior, por serem palpáveis. Podemos verificá-los com os nossos sentidos e suas extensões. Já o lado interior, por não poder ser visto e tocado, foi e ainda é relegado por muitos. Porém, o pesquisador/formador deveria considerar a existência dos múltiplos quadrantes, considerar que existem em uma relação de diálogo com todos os campos de conhecimento humano, deixando claro que todos os quatro são importantes e nenhum deles se sobrepõe ao outro. Deve, dessa forma, haver respeito entre todos os lados e a incorporação desses diferentes olhares em cada fenômeno experimentado.

> O mundo "empírico" e "objetivo" não está simplesmente por aí, lá fora, esperando para que tudo e todos o vejam. Não, o mundo "objetivo" está, na verdade, colocado em contextos e panos de fundo subjetivos e intersubjetivos que, de muitos modos, governam o que é visto, e o que pode ser visto, no mundo "empírico". Assim, a filosofia genuína – todos eles, afirmariam, cada um a seu modo – não é meramente uma questão de pintar quadros do mundo objetivo, mas antes de investigar primeiro lugar as estruturas no sujeito que permitiram a elaboração de quadros. Porque, falando com clareza, as impressões digitais do cartógrafo estão em todos os mapas que ele faz. E assim, o segredo do universo não está somente nos mapas objetivos, mas no cartógrafo subjetivo (Wilber, 2003, p. 29).

Mediante a citação, o pesquisador/formador com a apropriação do mapa transpessoal/integral da resiliência sabe que, por mais que algo seja objetivo, seja percebido pelos nossos sentidos, apenas se consegue verificar o empírico a partir da bagagem subjetiva e intersubjetiva, um aspecto está intrinsecamente ligado ao outro, cada quadrante com suas especificidades. Haverá sempre o encontro com a profundidade, suas várias nuances e suas interpretações, mas estas interpretações necessitam não ser deturpadas por nossas imprecisões sobre nós mesmos devido às conturbações inconscientes que insistem em atribuir um lugar negativo aos pobres.

Válido enfatizar que o fenômeno da resiliência é parte de um sistema sociocultural

mais amplo, o qual contribui para determinar o que os aspectos individuais de tal fenômeno estão realizando (Ungar, 2015). Assim, não é apenas relevante o significado deste fenômeno, mas também como o fenômeno se adapta no espaço físico, na interobjetividade. É crucial, sobretudo, entender "... como os sujeitos se encaixam, em atos de compreensão mútua" (Wilber, 2003, p. 29) e resistem aos processos de assujeitamento que tenta reduzi-los a meras coisas. Não há necessidade de concordância de pontos de vista, mas é uma dimensão de reconhecimento compartilhado em um mesmo espaço moral, ético e cultural. Nessa perspectiva, o respeito e o reconhecimento aos direitos mútuos são fundamentais para que se possa estabelecer uma comunicação em primeiro plano (Wilber, 2001).

A negligência de um dos quadrantes pode gerar conflitos nas mais diversas áreas, como, por exemplo, na política, economia, saúde etc., com graves repercussões na formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, uma formação humana que visa a promoção de resiliência, dentro de uma perspectiva integral/transpessoal, pode contribuir para que educadores e psicólogos não privilegiem um quadrante em relação a outro, a fim de que não se perca a noção de integralidade e a força que a resiliência tem na construção de novas realidades sociais. Isto ocorre uma vez que a formação humana integral/transpessoal pressupõe o desenvolvimento de todas as dimensões do ser, fornecendo subsídios para resistir diante de uma sociedade autocentrada num ideário econômico.

5 Considerações Finais

O constructo resiliência vem aglutinando um campo de pesquisa que oferece problematizações aos modos hegemônicos de conceber as juventudes periféricas, descolonizando o olhar sobre estes sujeitos do processo educacional, no caso estudantes, jovens de escolas da rede pública, de classes populares, ressaltando seus modos de enfrentamento e as vidas resistentes. Alinhamo-nos às perspectivas que consideram a resiliência como um dispositivo de promoção de modos de vida dignos, solidários e éticos. Neste sentido, a reconfiguração da noção de resiliência integral mobilizada pelo Curso de Formação de Educadores Holísticos do Neimfa oferece subsídios para nos contrapor às noções de juventude universal, naturalizada e irremediavelmente excluída, ajudando a ampliar a visão de resiliência das periferias, e também trazendo outras visões de resiliência que se contrapõem a esses discursos de criminalização dos jovens periféricos.

A investigação nos permitiu mapear os principais autores que embasavam a visão de resiliência integral mobilizada no curso; foram eles: B. Cyrulnik; A. Melillo; E. N. S. Ojeda et al.; S. G. Assis; R. P. Pesce; J. Q. Avanci; S. Tisseron e E. H. Grotberg, A visão de resiliência integral/transpessoal agrega diversos achados dos pesquisadores do campo da resiliência e as contribuições dos estudos da psicologia transpessoal e das ideias de Ken Wilber, pensador contemporâneo norte-americano que construiu uma síntese das mais importantes tradições espirituais, psicológicas e filosóficas da humanidade.

Com base nesta interação de visões, re/construímos um mapa integral/transpessoal que trata da resiliência a partir dos Quatro quadrantes do Kosmos: os quadrantes subjetivo, objetivo, social e o cultural. Neste estudo, fundimos o terceiro quadrante, o social, e o quarto quadrante, o cultural, em um quadrante. Optamos por esta fusão no intuito de contemplar as

tradições no estudo da resiliência que abordam estes aspectos coletivos de maneira conjunta sob a alcunha sociocultural. Este mapa apresenta-se como uma tentativa de tornar complexa a leitura do fenômeno da resiliência, sem, contudo, objetificá-lo, permitindo-nos construir "generalizações orientadoras" capazes de favorecer um diálogo com o campo de estudos da área.

O uso dos quatro quadrantes de Wilber como lente analítica dos autores presentes nos documentos e bibliografia do curso investigado nos permitiu indicar que eles apresentam uma perspectiva mais integral da resiliência e se alinham com as visões ecológicas e socioecológicas deste fenômeno. Somos conscientes de que o constructo resiliência integral vem tornar complexa ainda mais a tentativa de delimitar o campo conceitual da resiliência; no entanto, compreendemos que este é um campo multifacetado, requerendo visões mais amplas para o seu entendimento.

Referências

Abramo, W. H. (2005). O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro In M. V. Freitas, (Org.), *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa.

Almeida, M. G. B. (Org.). (2010). *A violência na sociedade contemporânea*. Porto Alegre: EdiPUCRS.

Almeida, T. C. S. (2017). *A espiritualidade como elemento de resiliência psicológica no enfrentamento do luto: uma análise a partir de estudos de casos de pais enlutados*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil.

Almeida, M. S. C. (2016). *Sexualidade nos adolescentes: intervenção formativa*. Recuperado de http://hdl.handle.net/10400.19/3254.

Arruda, M. A., Almeida, M., Bigal, M. E., Polanczyk, G. V., Moura-Ribeiro, M. V., & Golfeto, J. H. (2010). *Projeto Atenção Brasil: Saúde Mental e desempenho escolar em crianças e adolescentes brasileiros. Análise dos resultados e recomendações para o educador com base em evidências cientificas*. Ribeirão Preto, SP: Instituto Glia.

Arroyo, M. (2012). O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In J. Moll et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.

Assis, S. G., Pesce, R. P., Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

Brandão, J. M. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paideia, 21*(49). Recuperado de http/www.scielo.br/online.

Caetano, A. S. (2017). *Atividade teatral e redução de vulnerabilidade: vivências de adolescentes e jovens em um grupo da cidade de Manaus.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil. Recuperado de https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6056.

Campos, L. S. (2015). *O bem-estar de homossexuais: associações com o apoio social familiar, resiliência, valores e religiosidade*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo,Vitória, Brasil.

Caruccio, H. S. (2015). *Trauma na infância e resiliência na vida adulta de mulheres que engravidaram na adolescência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil.

Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, *5*(1), 71-93.

Chequini, M. C. M. A. (2007). Relevância da espiritualidade no processo de resiliência. *Psic. Rev. São Paulo, 16* (1-2), 93-117.

Cleto, E. A. T. (2015). *Resiliência e reconhecimento em neo comunidades: o caso da comunidade quilombola morro de São João - TO*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Brasil.

Costa, M A. (2014). *Processamento sensorial e interacção diádica como promotores de resiliência nas crianças de famílias com baixos rendimentos*. Recuperado de https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4024/3014.

Coutinho, V. M. (2012). *Os usos da noção de cuidado de si pelos professores do Curso de Formação em Educadores Holísticos (NEIMFA/Recife): uma experiência formativa*. Recife: UFPE.

Dayrell, J., Carrano, P., & Maia, C. L. (2014). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Cyrulnik, B. (2004). *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes.

Fajardo, I. N. (2012). *Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã* (Tese de Doutorado). Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, Brasil.

Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S., & Moreira, C. O. F. (2013). Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. *Educação e Sociedade*, *34*(122), 213224.

Ferreira, A. L. (2007). Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção/consciência do budismo e da abordagem transpessoal: a busca de uma pedagogia direcionada para integralidade da formação. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Ferreira, A. L. (2009). *"Aprender a ser" como um dos caminhos de promoção de Resiliência. Redes de valorização da vida.* Recife: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro.

Ferreira, A. L. (2012). Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In F. Röhr, (Org.), *Diálogos em educação e Espiritualidade*. Recife: Editora da UFPE.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Franco, A. S. C. (2014). *Resiliência e Suporte Social nas Necessidades Educativas Especiais.* (Dissertação de Mestrado) - ASC Franco, Universidade do Algarve, Portugal. Recuperado de https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7066/1/Tese%20.

Friedman, H. L., & Hartelius, G. (2013). *The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Grotberg, E. H. (2005). Introdução: novas tendências em resiliência. In A. Melilo, E. N. S. Ojeda et al. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed.

Habermas, J. (1990). Soberania popular como procedimento. *Novos Estudos Cebrap, 26*, 100-113.

Henderson, N., & Milstein, M. (2005). *Como fortalecer la resiliência em las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas.

Leal, A. L., Röhr, F., & Policarpo Júnior, J. (2010). Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana. *Conjectura*, *15*, (1):, 11-24.

Libório, R. M. C., & Ungar, M. (2009). Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. Psicologia: *Reflexão e Crítica, 23*, (3), 476-484.

Macana, E. C. (2014). *O papel da família no desenvolvimento humano: o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais* (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Malvasi, P. A., & Trassi, M. L. (2010). *"Violentamente Pacíficos": desconstruindo a associação juventude e violência*. São Paulo: Cortez.

Malheiros, B. T. (2011). *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC.

Marinho, R. S. M. F. (2012). *Processos de proteção e vulnerabilidade segundo jovens das cidades Além-Rio.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil.

Melillo, A; Ojeda, E. N. S. et al. (2005). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed.

Morin, E. (2005). *Educação e Complexidade: os Sete Saberes e Outros Ensaios*. São Paulo: Cortez.

Murata, M. P. F. (2013). *Vulnerabilidade e resiliência: fatores de risco e proteção em escolares com necessidades educativas especiais*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil.

Ojeda, E. N. S., Munist, M., & Kotliarenco, M. A. (2004). *Resiliência: tendências e perspectivas. Lanús, Colección Salud Comunitará*. Lanús, Buenos Aires: Ediciones Edunla.

Oliveira Júnior, I. B. (2016). *Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema* (Tese de Doutorado). Universidade do Estado de São Paulo, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Paludo, S. S. (2008). *Emoções morais e gratidão: uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens que vivem em situação de risco pessoal e social.* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Poletto, M., & Koller, S. H. (2006). Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In D. Dell'aglio, H. Koller, & M. A. Yunes (Orgs.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do*

risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, *25*(3).

Rocha, A. C. A. L. (2016). *Movimento e equilíbrio no envelhecimento: família, espiritualidade e resiliência* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Röhr, F. (2006), Esclarecimento e reencarnação na "educação do gênero humano" de Gotthold Ephraim Lessing: uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana. *III Encontro de Filosofia do Norte e Nordeste. Filosofia e Formação Humana*. Recife, Pernambuco, Brasil. 1 CD Room.

Sakotani, V. H. (2016). *Resiliência, educação e escola: um balanço das produções científicas de 2000 a 2013* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, Brasil.

Scotton, B., Chinen, A., & Battista, J. (Eds.) (1996). *Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology.* New York: Basic Books.

Silva, N., Alves, D., & Motta, C. V. B. (2005). A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. *Revista da UFG, 7,* 2.

Sposito, M. P. (2008). Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, *33*, (2), 83-97.

Sposito, M. P., & Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 24.*

Sousa, C. et al. (2014). Educação para a resiliência. *Conhecimento & Diversidade*, *6*, (11), 26-40.

Stengel, M., & Dayrell, J. T. (2017). Produção sobre adolescência/juventude na pós-graduação da Psicologia no Brasil. *DESidades, revista eletrônica de divulgação da infância e juventude, 14*, 18-29.

Taylor, E. (1996). William James and Transpersonal Psychiatry. In B. Scotton, A. Chinen, & J. Battista (Eds.), *Textbook of transpersonal Psychiatry and Psychology*. New York: Basic Books.

Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris: Presses Universitaires de France.

Trancoso, A. E. R. (2012) *Juventudes: o conceito na produção científica brasileira*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil.

Varela, J. F., Thompson, E., & Rosch, E. (2003). *Mente Incorporada*. São Paulo: Artes Médicas.

Vaughan, F., & Walsh, R. N. (1995). *Além do ego: dimensões transpessoais em Psicologia*. São Paulo: Cultrix/Pensamento.

Vich, M. A. (1988). Some historical sources for the term “transpersonal”. *Journal of Transpersonal Psychology, 20,* 107-110.

Vygotsky, L. S. (2005). Pensamento e linguagem (3a ed., J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). A Formação Social da Mente.7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Ungar, M. (2015). Resilience and Culture: The Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation. In L. C. Theron, et al. (Eds.). *Youth Resilience and Culture, Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology* New York London: Springer Science Business Media Dordrecht..11, DOI 10.1007/978-94-017-9415-2.

Wallace, A. B. (2009). *Dimensões escondidas: a unificação de física e consciência*. São Paulo: Petrópolis.

Wilber, K. (2001). *O olho do espírito*. São Paulo: Cultrix.

Wilber, K. (2002). *Psicologia Integral: consciência, espírito, psicologia, terapia*. São Paulo: Cultrix.

Wilber, K. (2003). *Uma teoria de tudo*. São Paulo: Cultrix.

Wilber, K. (2006). *Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio* (C. Nasser, Trad.). São Paulo: Aleph.

Wilber, K. (2007*). Integral spirituality*. Boston: Shambhala Publications.

Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Zwierewicz, M. (2012). Da adversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. In S. Torre, & M. Zwierewicz (Orgs.), *Criatividade na adversidade-personagens que transformaram situações adversas em oportunidade*. Blumenau: Nova Letra.

CAMINHOS ENTRELAÇADOS NA TENDA VERMELHA: INTERFACES ENTRE A QUESTÃO DE GÊNERO E A PSICOLOGIA TRANSPESSOAL NO TRABALHO COM ADOLESCENTES

Melanie Moura Medina Gurgel
Karina Silva de Paiva
Sinthya de Cássia Oliveira da Rocha
Kadja Karen da Silva Silveira
Emilly Mel Fernandes
Geórgia Sibele Nogueira da Silva
Marlos Alves Bezerra

1 Introdução

Este trabalho discute o desenvolvimento das intervenções de estagiárias em Psicologia no contexto de um estágio curricular interênfase que surgiu como desdobramento do projeto de extensão *Redes de Vida(s) Tecendo-se Dialogicamente com Jovens: Ações de Enfrentamento à Violência Letal* do Observatório da População Infantojuvenil em Contextos de Violência (Obijuv), projeto acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), realizado em três escolas localizadas em bairros natalenses com alto índice de vulnerabilidade. Dentre elas uma localizada no Guarapes, bairro periférico da zona oeste de Natal, Rio Grande do Norte.

Temos como objetivo demonstrar como em uma intervenção sobre gênero que pretende fortalecer a resiliência de jovens mulheres, moradoras de espaços periféricos da referida cidade, a psicologia transpessoal pode contribuir por meio de um dispositivo de pesquisa e intervenção. Neste sentido, apresentamos o dispositivo da Tenda Vermelha como um espaço de simultâneo de produção de saber e de cuidado coletivo.

O bairro carrega as marcas da falha do poder público em garantir os direitos constitucionais à população. A comunidade conta com uma rede de serviços com equipamentos da saúde, assistência social e educação, que por si não garante resolutividade à questão da violência estrutural, forjada no cenário das desigualdades sociais, cujos habitantes lidam com a crueza das diversas formas de expressões da violência diariamente. Em paralelo, há a produção de um imaginário social sobre o bairro e a comunidade, fruto dos discursos veiculados pelos meios de comunicação para a população. Guarapes é estigmatizado pela imprensa local como perigoso devido ao alto índice de violência destacado. Tendo em vista a força adquirida, nos últimos anos, os programas televisivos de cunho sensacionalista que criminalizam as juventudes periféricas, sobressaem na mídia potiguar matérias que cobrem os crimes na região e pouco se divulga sobre suas potencialidades.

A discussão posta por Freire, Medeiros e Bezerra (2013) evidencia que, além das vulnerabilidades, no Guarapes, há atores sociais comprometidos com o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento às dificuldades concretas da comunidade, cujo objetivo

é ultrapassar as negatividades dos estigmas e os prejuízos das violações de direitos para construir outras possibilidades, alcançar outros recursos. Tais esforços são intensificados a partir da parceria com outros atores sociais, como a universidade, que, por meio de projetos de extensão e pesquisa, tem contribuído significativamente com o desenvolvimento comunitário (Medeiros, Pederneiras, Bezerra & Takeuti, 2013). Quando aqueles que chegam ao território representando a academia atuam como agenciadores, abdicando de uma posição assistencialista em favor de uma ação pautada na horizontalidade das relações, cuja aposta reside na força do protagonismo dos sujeitos que vivem a comunidade, tal como concebeu Paulo Freire, é possível criar em coletivo estratégias de resistência e tensionar por transformações.

Em consonância com tal perspectiva, ao se pensar na conjuntura das problemáticas que caracterizam o cotidiano de crianças e adolescentes no bairro Guarapes, a experiência aqui apresentada reporta a construção, como fruto da experiência das atividades do projeto de extensão destacado anteriormente, do dispositivo Tenda Vermelha. O projeto de extensão teve como fito potencializar os espaços de formação, discussão, reflexão e ação de jovens, visando não só a emancipação destes, assim como a redução da violência e da letalidade juvenil, a partir de uma metodologia participativa, que proporcionou um diagnóstico das situações de violação de direitos, o mapeamento e as intervenções. Desse modo, surgiu um dispositivo pensado para o trabalho com jovens mulheres, voltado para escuta e acolhimento de adolescentes estudantes da escola parceira, público percebido como vulnerabilizado diante de demandas atravessadas por questões de gênero.

A inspiração para o dispositivo foi uma obra intitulada Tenda Vermelha, de autoria de Anita Diamant, transformada em minissérie por um canal norte-americano em 2014. A história é sobre uma figura feminina importante esquecida pelos escritos bíblicos: Dinah, filha de Jacó. Por intermédio de uma narrativa ficcional, Diamant fez um exercício de restituir a memória da personagem, mencionada nos escritos sagrados num recorte sobre uma violência sexual, posta unicamente na posição de vítima e, em seguida, silenciada, ao lhe garantir protagonismo no enredo de seu livro.

Ao relatar sua trajetória de vida, a personagem nos comunica a estrutura social de uma tribo patriarcal na Antiguidade que destinava às mulheres uma posição de subordinação e silenciamento. Ao participar de vivências nas quais apenas as mulheres da tribo se reuniam em uma tenda, na qual toda a sabedoria ancestral sobre o ser mulher naquele contexto e o sagrado feminino era passada entre elas, constituindo um lugar para a socialização, o cuidado e o aprendizado, Dinah, narradora de sua própria história, faz-se presente e delega às mulheres um papel de resistência.

Foi a partir do resgate desse imaginário que se semeou a ideia de construção de um espaço que tinha como foco principal a discussão sobre ser mulher na contemporaneidade e os diversos aspectos que as questões de gênero trazem para a vida das adolescentes, no

contexto específico em que estão inseridas.

Nesse ponto, é necessária uma distinção entre sexo e gênero. Enquanto o primeiro diz respeito aos aspectos físico-biológicos de macho e fêmea, gênero refere-se somente às pessoas e às relações entre os seres humanos, animais não tem gênero – não são homens ou mulheres, masculino ou feminino A partir do momento que os homens se apropriam das diferenças que o sexo apresenta, criam-se ideias sobre o ser homem e o ser mulher (representações de gênero) e como devem ser as relações entre homens e entre mulheres (Camurça & Gouveia, 2004).

As relações de gênero produzem e reproduzem relações de poder, autoridade, prestígio e desigualdades sociais. Sendo assim, as relações de gênero são, essencialmente, relações de poder. Não obstante, as representações e relações de gênero modificam-se no interior de cada sociedade, de acordo como estão organizadas suas leis, religiões, a família, a política e também em relação à classe social, raça/etnia, sexualidade e ao aspecto geracional, todos esses elementos submetidos a um contexto historicamente situado. Dentro dessa temática e em articulação com o campo, encontramos amparo na Psicologia Transpessoal enquanto direção e fundamentação para as atividades que foram desenvolvidas. A clínica ampliada em espaços periféricos, trabalhando com gênero, pode se beneficiar de construtos teóricos e metodológicos da transpessoal. Partimos de uma cartografia de ação com três de níveis de consciência: ego-sócio-ecocentrado. Nossa hipótese de trabalho era que o dispositivo da Tenda promoveria reflexões ou vislumbres desses níveis. No nível mais abrangente, aqui denominado ecocentrado, o trabalho da Tenda permitiria acessar uma dimensão arquetípica na qual o feminino é potência. Desse modo, embora o trabalho da Tenda não se concentre especificamente na espiritualidade, dimensão por excelência do nível ecocentrado, é possível afirmar que, em dado momento, foi possível refletir no âmbito de uma espiritualidade laica, isto é uma espiritualidade que é formação humana, que é integralidade e permite desejar desvelar os próprios potenciais.

Em continuidade ao projeto de extensão referido, o trabalho com o dispositivo foi levado adiante dentro da configuração de estágio curricular na graduação em Psicologia. Assim, as atividades foram desenvolvidas semanalmente, em conjunto com as supervisões semanais com os professores orientadores do estágio, no intuito de receber orientações para as intervenções. Além disso, a apropriação teórica também se efetuou por meio das disciplinas paralelas ministradas por nossos supervisores, pensadas para que fosse possível articular tais conhecimentos aos campos de estágio. Neste sentido, este artigo tem por objetivo tecer considerações acerca do trabalho realizado com as adolescentes no bairro do Guarapes, Natal, em sua interface com as questões de gênero e a psicologia transpessoal.

2 Fundamentação teórica

A perspectiva utilizada neste trabalho é a da psicologia transpessoal. De modo mais específico, referenciada dentro de uma reflexão crítica e transformativa, conforme os

autores Bezerra (2018) e Ferreira (2016). O ponto central desses autores pretende vincular a transpessoalidade ao contexto social e histórico de pessoas e comunidades. Dito de outra forma, o que está em questão é o vivido das pessoas, o sentido que elas constroem para suas próprias existências e as possibilidades de fazerem frente aos contextos de adversidade. Bezerra (2018), apoiado em Wilber (2000), advoga a visão de uma integralidade que congrega corpo, mente e espírito no mundo, a qual, para nós, permite incluir a espiritualidade como um conceito importante em nosso trabalho.

Quanto à espiritualidade, é tomada no sentido apresentado por Ferreira (2012) como uma construção de sentido de fórum íntimo das pessoas e não uma adesão institucionalizada a credos religiosos. Assim, espiritualidade surge nesse trabalho como o feminino sagrado, uma expressão arquetípica do ser mulher, uma imagem-conceito no sentido de promoção de resiliência e potencialização do coletivo. É preciso destacar também que aqui compreendemos gênero como "um construto relacional, [sendo] a hegemonia masculina formada em relação às feminilidades subordinadas e masculinidades marginalizadas" (Nogueira da Silva, 2013, p. x). Isto significa que não devemos perder de vista como esses construtos sociais atravessam a todos, produzindo vulnerabilidades em diferentes esferas.

Ao discutir o contexto de vulnerabilidade de jovens mulheres em espaços periféricos, precisamos também delimitar o conceito de resiliência pretendido, o qual se dá a partir de Libório e Ungar (2010) como um constructo que relaciona a negociação de recursos disponíveis para os sujeitos e a navegação através deles tendo em vista equipamentos sociais e políticas públicas.

O binarismo sexo-gênero inscreve-se em um processo de (re)produzir formas de ser, de estar e de agir no mundo que mantêm uma hegemonia tanto sexual quanto de gênero sobre minorias consideradas dissidentes (Silva, Silva & Bezerra, 2019). O movimento feminista desde a década de 60, numa conjuntura de efervescência dos movimentos sociais, empreendeu uma superação dessa estrutura através do estudo do gênero, enquanto categoria teórica e política (Pinto, 2010; Oliveira, 2010; Duriguetto, 2018). O feminismo engajou-se num questionamento da supervalorização e da organização hierárquica que coloca a figura do homem acima da mulher em todos os aspectos (Araújo, 2005).

A incorporação da categoria gênero nos estudos feministas refere-se à organização social da relação entre os sexos. A utilização de gênero permite compreender não somente a histórias das mulheres, assim como a dos homens, das mulheres entre os homens, das mulheres entre mulheres, e dos homens entre homens. Assim, este aspecto relacional de gênero possibilita a compreensão das mais diversas formas de desigualdades e hierarquias sociais (Torrão Filho, 2005).

O gênero enquanto categoria de análise compreende uma forma de revelar construções sociais de ideias e papéis que se ajustam ao ser homem e ao ser mulher. Além de revelar como são construídas as experiências identitárias subjetivas dos homens e das

mulheres, particularmente, desdobra como estrutural e ideologicamente estão organizadas as relações entre os sexos (Scott, 1995). No plano operacional, as experiências identitárias subjetivas que incluem gênero e sexualidades foram dinamizadas, no contexto de uma clínica ampliada transpessoal, através do dispositivo da Tenda Vermelha. A busca contínua de aperfeiçoamento técnico, teórico e ético das estagiárias foi desafiadora, uma vez que o dispositivo materializava em torno das jovens participantes construções sociais sobre homem e mulher presentes no meio social, reforçando as ideias de gênero criticadas por Scott (1995), Silva, Silva e Bezerra (2018), entre outros já referenciados.

Bezerra (2019) considera que a potencialização de um coletivo passa pelo trabalho de pesquisa-ação que vai se tornar uma pesquisa-ação-formação. Isto porque tanto pesquisadores quanto as pessoas envolvidas na pesquisa refletem e transformam-se continuamente através dos encontros realizados (Pineau, 2006; Barbier, 2007). Nesta premissa, é preciso ampliar a noção de resiliência dada anteriormente para considerar em uma perspectiva transpessoal, níveis de consciência individual e coletivo. Neste trabalho, as adolescentes participantes da Tenda Vermelha estiveram em um dispositivo que promoveu reflexões para os níveis egocêntrico, sociocêntrico e ecocêntrico, resgatados de empréstimo de Wilber (2000) e modificados conforme Bezerra (2018) a uma cartografia de pesquisa-ação transpessoal, na qual a potencialização do coletivo é o objetivo final. Utilizando essa cartografia, compreendemos que, ao mesmo tempo, era preciso trabalhar a reflexividade individual e os sentidos compartilhados dentro do grupo, para que, em algum momento, fosse possível passar para o plano da ação coletiva.

O trabalho na Tenda Vermelha também se coaduna com o entendimento acerca de tais níveis, à proporção que promove reflexões ou vislumbres destes e permite acessar uma dimensão arquetípica na qual o feminino é potência. Nesta direção, durante o curso do estágio, configurou-se uma dinâmica de ampliação, na qual, inicialmente, muitas meninas vinham ao grupo com interesses individuais, autocentrados e, à medida que as discussões ocorreram, algumas se identificaram umas com as outras, expandindo a compreensão que tinham sobre temas específicos e aproximando-se mais de um nível sociocentrado, em que percebiam as colegas como semelhantes e se percebiam como partes de algo maior que elas próprias. A cada encontro, foram convocadas a pensar em si, pensar em grupo, sobre aquele grupo e pensar no grande coletivo diverso das mulheres em suas singularidades, desde suas mães e irmãs até a presidente do país.

Segundo Bezerra (2019), a clínica transpessoal se inscreve em um corpo teórico-metodológico transpessoal que tem como marca principal a recuperação do sagrado, da transcendência e do potencial de desenvolvimento da consciência dos sujeitos em seu processo de transformação, compreendendo também que o humano é um ser em aberto e capaz de responsabilizar-se sobre si e de aprender a interagir sistematicamente com o planeta em que habita. Dessa maneira, o trabalho no dispositivo da Tenda Vermelha buscava, entre

outros aspectos, essa busca de si, essa compreensão do papel que cada uma desempenhava, influenciando e sendo influenciada pelas demais e pela realidade, de modo que pudesse compreender o que representavam em suas relações e, assim, exercer novas influências ou perpetuar outras a partir da expansão dessa consciência.

Ancoramo-nos, ainda, nas demarcações para uma clínica transpessoal, as quais resgatam alguns princípios de uma epistemologia complexa. Apesar de não se tratar de uma perspectiva clínica *stricto sensu,* tais princípios nos serviram de guia no trabalho. Entre eles, a noção de que a produção de subjetividade para a clínica transpessoal deve se apoiar na compreensão de que esta se produz de modo aberto, inacabado (Bezerra, 2018). Portanto, buscávamos, a cada encontro, fazer um exercício de suspensão, no qual nos precavíamos das verdades absolutas. Somado a isso, escutávamos as falas e os discursos para além das manifestações óbvias e superficiais, compreendendo tais questões como sintomas de uma ordenação social há muito colocada a atravessar os sujeitos e as subjetividades.

Além disso, pode-se dizer que o trabalho na Tenda Vermelha articula-se com a concepção de clínica ampliada, uma vez que as atividades desenvolvidas partiram de uma concepção teórica voltada para as elaborações subjetivas, com efeitos terapêuticos, além de ter uma função de escuta e acolhimento dos sofrimentos presentes, mas que se diferencia de um atendimento clínico no viés tradicional e também traz para a cena, outros elementos caros à realidade das meninas, integrando-os e compreendendo a interdependência desses elementos.

Bezerra (2019) coloca que essa transição para outra clínica aponta para práticas voltadas para a promoção social mapeando, no espaço, recursos nos sujeitos e grupos para lidar com as adversidades. Dessa forma, pensavam-se não apenas as relações das meninas com as instituições, família e outros atores, compreendendo os padrões estabelecidos, as questões cristalizadas ou dinâmicas, bem como o papel delas em relação a todos esses elementos e a importância do cuidado em rede.

Trata-se de uma prática em que os sujeitos encontram-se em meio às suas relações, vivenciando seus cotidianos, em contato com a realidade, diferente de um *setting* terapêutico estrito em que se está um pouco mais afastado de sua casa, de seu trabalho etc. Bezerra (2019) esclarece que a questão é ampliar o olhar clínico considerando que não se trata de psicologia clínica; mas de uma clínica em contexto ou “ampliada”, a qual ultrapassa a psicoterapia. Não se trata, portanto, de uma clínica “social” no sentido de “psicologia para os pobres”, e sim de uma atitude de “estar ao pé do leito”, uma aproximação com os atores sociais.

3 Metodologia

A intervenção desenvolvida originou-se do dispositivo Tenda Vermelha, que se caracterizou como uma proposta de rodas interativas de diálogo voltadas para a promoção e educação em saúde, cujo horizonte era estimular práticas de cuidado de si e provocar efeitos

terapêuticos. Uma Tenda destinada a abrir espaço para as questões em torno do ser mulher no contexto sócio-histórico em que as participantes estão inseridas.

O norte inspirador se alicerçou na pesquisa-ação transpessoal tal como proposta por Barbier (2007), ou seja, obriga o pesquisador um processo de autoimplicação. O pesquisador passa a perceber que está implicado tanto pela estrutura social na qual se encontra inserido quanto pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Além disso, também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Barbier (2007) argumenta que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e temática de pesquisa. A vida social e afetiva do pesquisador está presente na sua pesquisa e acrescenta que o imprevisto está no coração da sua prática.

O espaço, ofertado especificamente para as alunas, foi proposto enquanto vivência em coletividade, estabelecendo-se uma disponibilidade para a fala, a escuta, o posicionamento e a responsabilização. Em virtude disso, os encontros foram organizados por temáticas, em comum acordo com o interesse apresentado pelas participantes. Visto que a intervenção estava ancorada na aposta do protagonismo das jovens e na concepção de horizontalidade na relação entre as participantes (estagiárias e adolescentes), enquanto direcionamento ético nos esforçamos para desconstruir a concepção de que enquanto graduandas em Psicologia, ocuparíamos uma posição de autoridade diante dos ditos de cada pessoa no grupo.

O estágio teve duração de um semestre e aproveitou a experiência prévia de algumas das estágiárias com o projeto de extensão citado anteriormente, no qual o dispositivo foi implementado e algumas lições foram retiradas da operação nesse primeiro momento. Na primeira fase houve a divulgação em sala de aula da atividade que estava em oferta para convidar as alunas interessadas a participarem voluntariamente. O aspecto da não-obrigatoriedade foi importante para cultivar um espaço de liberdade e não de imposição, onde as meninas poderiam ir segundo sua vontade. Ao passar pelas salas, disponibilizamos uma lista para que as meninas que tivessem interesse assinassem, sinalizando para nós uma estimativa de quantas participantes teríamos.

O grupo organizou-se para desenvolver as tendas nos dois turnos, tanto pela manhã como à tarde, para que as meninas da manhã pudessem ir à tarde e as da tarde pela manhã. Tivemos momentos preliminares para ouvir o que as alunas gostariam de conversar nos encontros, desde dúvidas até temas de interesse. O objetivo dos encontros era sempre provocar a reflexão a partir de um dispositivo disparador que facilitasse a abertura para a experiência de cada encontro. Assim, considerando o que foi levantado e as especificidades que surgiram, a Tenda era configurada de modo a proporcionar o autoconhecimento, a abertura ao outro e a promoção de saúde física e emocional.

Neste sentido, tendo como respaldo os eixos centrais elencados no projeto do estágio e o que havia sido expresso como demanda pelas participantes - feminilidade, ser mulher na contemporaneidade, sexualidade, violência de gênero, saúde, luto, relação com a escola, direito à cidade e relação com a comunidade, foram realizados semanalmente planejamentos direcionados a tais temáticas a serem abordadas sequencialmente no decorrer dos encontros. Dessa forma, a cada início de um novo encontro, o tema era apresentado, assim como o recurso disparador para a reflexão. Após esse momento, conversávamos sobre as questões que emergiam sempre permeadas por diversas metodologias ativas. Como, por exemplo,

temos o desenho, a lista de perguntas e respostas, a leitura coletiva, a escrita sobre si, o *storyboard* e a evocação de palavras.

No manejo do trabalho, recorremos à ancestralidade da partilha em rodas, para presentificar recursos simbólicos que remetem ao sagrado feminino, como, por exemplo, o uso de um manto vermelho enquanto símbolo de circulação da fala e transferência de afeto e respeito. Como também recorremos a arquétipos femininos das deusas da mitologia greco-romana, apostando numa identificação que disparasse reflexões e transformação de ditos e estigmas sobre as mulheres. Como estratégias terapêuticas, recorremos a exercícios de visualização criativa, respiração e *grounding*, recursos cujo propósito era promover estados de centramento e tranquilidade para devir o diálogo em grupo e o sentido de pertencimento.

Durante o estágio, contamos com três tendas em curso: um grupo de meninas que havia iniciado o trabalho no semestre anterior ao nosso trabalho, no contexto das atividades do projeto de extensão e dois novos grupos - um com meninas em torno dos 11 anos de idade e o outro com meninas dos 12 aos 15 anos. Participaram, em média, nove por encontro, tendo ao final doze meninas frequentado cada grupo, número maior que a média, visto que algumas novas chegavam enquanto outras antigas se ausentavam. Os encontros foram estruturados em sete temas. A partir disso, o grupo de pesquisa-ação-transpessoal formado pelas quatro estagiárias discutiu tanto os registros dos diários de campo, quanto os registros das falas das jovens pelo membro da dupla que não estava à frente da facilitação do encontro do dia.

Após a leitura sistemática dos registros foi possível delinear quatro categorias principais (gênero, sexualidade, saúde e violência), pois a categoria de gênero eleita desdobrava para nós inúmeras questões relacionadas. Além disso, uma categoria transversal foi a Tenda Vermelha como dispositivo de intervenção e potencialização de práticas resilientes.

4 Resultados e Discussão

Em função da análise dos registros, dividimos essa seção em dois eixos no qual o primeiro, Minas de Periferia, apresenta a discussão de gênero desdobrando-se em quatro subitens e o segundo (Tenda) problematiza os limites do modelo implementado.

4.1 Itens dos resultados e discussão

4.1.1 Eixo 1: Minas de Periferia

Dentro deste trabalho, várias problemáticas foram identificadas e trabalhadas, em torno das seguintes temáticas: gênero, sexualidade, saúde e violência. A seguir apresentamos falas e situações extraídas tanto do diário de campo das pesquisadoras (momentos de observação, conversas informais) quanto dos depoimentos diretos das jovens participantes.

Quadro 1 - Temáticas e Falas das Participantes

TEMÁTICA	FALAS DE EXPRESSÕES
Gênero	A mulher deve ser feliz, mesmo que falem as coisas com elas, elas têm que ser feliz (...) A mulher dá carinho, cuida dos filhos (...) Tem muita gente que tem preconceito porque a mulher é negra, mas a cor não tem nada a ver, somos todas iguais. Os meninos colocam apelido, xingam. (...) [foi dito no grupo que] as meninas que engravidavam paravam suas vidas, deixavam de comparecer à escola e a abandonavam. (...) um dos meninos entra e nos pergunta porque não tinha um grupo de meninos e se os "viados" podiam participar do grupo das meninas. Falou também que era preconceito a gente não deixar os "viados" participarem e que ele era mulher e queria estar no grupo. Tentamos mudar a linguagem, pois viado era um termo pejorativo, explicando que os homossexuais não deixavam de ser homens por isso, a não ser que se reconhecessem como mulher. Ele, em todo momento, aparentou não estar dando atenção ao que estávamos tentando explicar e só continuou trovejando que os "viados" eram mulher sim e que era preconceito a gente não deixar participar. Depois ele disse que era mentira, que ele não era mulher e que, na verdade, tinha nojo de ver dois homens se beijando e que odiava. E saiu.
Sexualidade	A aluna que estava participando pela primeira vez narrou uma cena que ela viu na televisão de um homem forçando uma mulher a ter relações sexuais com ele. Perguntamos se elas conseguiam distinguir o que era uma relação sexual que denominamos de "saudável" e um abuso sexual. Elas não souberam responder. (...) Lótus disse que nesse momento já deveria estar um pouco bêbada, pois teria percebido a situação normalmente. Foram para o quarto de F. que fica separado do resto da casa, e ela disse ter aceitado ficar com ele, mas pediu pra ele não sair falando dela depois, nem tratar ela estranho, como já tinha feito com outras meninas. Ele disse que com ela era diferente, tinha sentido algo diferente e pediu para namorar, ela disse que depois conversavam. Quanto ao ato sexual ela relatou que ele era muito "empolgado" (não lembro se ela usou essa palavra, mas era no sentido de agitado/agressivo/vigoroso/descuidado). Disse que quando a primeira vez terminou notou que estava sangrando, F. disse que tinha percebido no início, mas não queria parar e não disse nada.
Saúde	Foi examinada pelo médico que sequer pediu permissão para tocá-la e ficava dizendo o tempo todo: "relaxe, relaxe". Ela disse para ele que estava difícil daquele jeito, que estava sentindo dor. O médico disse: "quando foi pra fazer não sentiu dor". Ela então, pra se defender de alguma forma, ela disse "é, mas foi com jeitinho". Ele disse: "tô vendo". Lótus disse que foi tocada dessa maneira por outras pessoas, até mesmo mulheres que ela imaginou que teriam maior delicadeza. (...) Então, me disseram que minha filha tinha andado se cortando, e que a barriga dela estava cheia de cortes. Eu percebi que ela andava com os braços na barriga como se quisesse esconder e vi também que os braços dela estavam arranhados. Perguntei o que tinha acontecido, ela respondeu que arranhou coçando. Meu sobrinho disse que ela estava participando do jogo da "baleia azul", mas olhei o celular dela e não encontrei nada.
Violência	Na reunião com a coordenação da escola, ouvimos o seguinte: um aluno bem quisto faleceu por complicações de um câncer. Foi dada grande atenção em descrever esse momento, do luto por morte natural. Contudo, as pedagogas esqueceram de pontuar o luto seguinte, de uma outra aluna, também participante do projeto da Tenda, assassinada por bala perdida no bairro. Será que isso se deve à banalização da violência naquele contexto?

Podemos dizer que gênero é o eixo estruturante da Tenda Vermelha, pois atravessa todas as outras temáticas trabalhadas, como violência, sexualidade e saúde. Desde o primeiro

momento de contato com a escola, por meio do projeto de extensão, percebemos como é urgente o trabalho com a problemática de gênero, que inicialmente nos chegou a partir da observação das relações institucionais entre alunos e alunas, quanto ao uso dos espaços da escola. Posteriormente, a experiência com o dispositivo da Tenda Vermelha corroborou a importância de um espaço de acolhimento para essas questões, que demandam intervenções em todos os níveis. Prado, Giorgi e Ribeiro (2015) ainda pontuam que as diferenças construídas em cima das categorias de gênero contribuem para o estabelecimento de relações de poder hierárquicas que produzem e perpetuam desigualdades. Na nossa experiência, a partir dos relatos das participantes das tendas, foi possível observar como essa assimetria de poder está presente no cotidiano delas.

A sexualidade, nos dias de hoje, ainda tem sido vista como um assunto privado, que deve permanecer no domínio da família e das pessoas mais íntimas, sendo tratado de forma reservada e discreta, ou até mesmo não se falando a respeito. Segundo Foucault (2015), aparentemente, no início do século XVII, ainda havia certa franqueza e pouco segredo ou vergonha quanto às questões da sexualidade. Na era Vitoriana, a sexualidade é encerrada e absorvida para dentro de casa pela família conjugal, retendo-a. Durante os encontros na Tenda Vermelha, as meninas relataram não ter abertura suficiente para dialogar em casa sobre essas questões, geralmente conversavam com amigas mais velhas quando surgia alguma dúvida ou curiosidade sobre o assunto.

As discussões sobre sexualidade eram intimamente relacionadas à esfera da saúde. Os diálogos realizados na Tenda tinham um caráter de cuidado e reflexão, além de tratarem, entre outras coisas, de questões concernentes ao corpo feminino, às transformações percebidas na adolescência, às relações que estabeleciam entre elas e com as demais pessoas de seu convívio e até mesmo às relações institucionais com equipamentos da comunidade como o posto de saúde, o centro de referência em assistência social etc. Adotamos uma concepção hermenêutica (Ayres, 2007) da saúde, trabalhando-a enquanto prática de cuidado de si em suas diferentes interfaces.

Para que um trabalho contemple o âmbito da saúde, não precisa estar necessariamente relacionado com a cura de doenças ou com a intervenção em situações de crise, nas quais já existe um problema instalado. Abandona-se, assim, uma visão tecnicista e objetal, para uma visão que valoriza a vida e o papel dos sujeitos na própria busca por saúde (Ayres, 2007). Essa busca pode ser contemplada, também, em trabalhos educativos, que contribuem para que as pessoas se apropriem de suas questões, tomem consciência de suas relações, hábitos, fragilidades e potencialidades, promovendo desdobramentos que podem diminuir riscos e que ajudem a vislumbrar novas formas de fazer frente ao adoecimento e contatar o sagrado dentro de si (Vasconcelos, 2006). Para isso é importante ressignificar a compreensão legada pela

modernidade sobre a ação terapêutica e fazer um retorno para outras racionalidades mais integrais do que as racionalidades médicas vigentes (Pereira, et al. 2015; Tesser & Luz, 2008).

A violência também compareceu enquanto temática. Deparamo-nos com diversos relatos de expressões de violência que desrespeitam a norma preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 18, o qual determina que "... é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor" (Brasil, 2002). Dessa forma, foram acolhidas as mais diversas narrativas vivenciadas pelas meninas ou por pessoas de suas convivências, além de terem sido trabalhados temas como: abuso sexual, violência física e psicológica, assédio, *bullying,* negligência de profissionais no trato com pessoas agredidas, entre outras. Essas narrativas corroboram outros estudos sobre os desafios vivenciados pelos jovens em espaços periféricos e a escassez das políticas públicas para eles voltadas (Medeiros, Pederneiras, Bezerra & Takeuti, 2013).

Para facilitar a expressão das jovens participantes sobre si mesmas, suas famílias, amigas, afetos, desafetos e comunidade diversificamos o quanto possível as estratégias metodológicas. O trabalho com *storyboard* foi um exemplo, onde foram feitas ilustrações em sequência, para discutir um tema. Ao iniciar o assunto sobre saúde, a nossa atenção recaiu no fato de praticamente todas terem feito um desenho do sol com uma paisagem mencionando o brincar com as amigas como decorrência da melhora em uma situação de enfermidade. O sol presente nos desenhos das participantes foi interpretado, com a ajuda delas, como a forma com que enxergamos a vida seja quando estamos doentes ou quando estamos nos sentindo bem, ou seja, esse "sentir-se bem" encontra-se além do bem-estar físico, relaciona-se intimamente com o nosso estado emocional e intelectual. Esse exemplo foi uma das brechas que o dispositivo proporcionou para que incentivássemos a postura ativa das participantes em busca de seu próprio cuidado (Ayres, 2007; Nogueira da Silva, 2014; Bezerra, 2019).

4.1.2 Eixo 2: Tenda como dispositivo de intervenção e potencialização: A psicologia transpessoal na clínica ampliada

Seguimos o esquema de Bezerra (2018) sobre o plano da intervenção clínica transpessoal em um contexto ampliado capaz de lidar com situações de vulnerabilidade e promover resiliência coletiva. A Tenda Vermelha, neste esquema, foi uma intervenção clínica que repercutiu ou ressoou multidimensionalmente, pois vivemos simultaneamente em três planos da vida: matéria/mente/espírito (Wilber, 2000). Válido ressaltar que eleger três grandes níveis implica usar um modelo que pode ser adaptado para uma pessoa ou transportado para a dimensão coletiva também.

4.1.3Níveis e Planos de intervenção na Tenda Vermelha

As expressões utilizadas no tabela 2 foram transcritas diretamente do diário de campo das estagiárias.

Tabela 2 - Níveis Coletivos de Consciência na Tenda Vermelha

NÍVEL	EXPRESSÕES
Nível egocêntrico	*(...) Em relação às demandas que apareceram durante os encontros também nos sentimos desafiadas. A primeira delas foi o relato de conflito entre as meninas do grupo, provocado pelo atravessamento de uma terceira pessoa, o atual namorado de uma delas.* *(...) As meninas passaram um bom tempo falando, os assuntos foram diversos, desde as avaliações, a escola (falaram que estavam bem atrasadas, pois a escola estava tendo vários dias sem aula devido as paradas), falaram sobre o dia a dia, as tarefas em casa, as mães que trabalham e a diferença entre meninos e meninas nos afazeres domésticos.*
Nível Sociocêntrico	*(...) Tínhamos colocado duas mesas, uma de frente a outra para que elas pudessem desenhar. Quando terminaram, apenas aproximamos nossas cadeiras e sentamo-nos juntas a elas. Pedimos para que falassem um pouco sobre o que tinham desenhado. Os desenhos trouxeram questões importantes como a relação interpessoal das alunas e o papel que o esporte tem na formação e manutenção de laços.* *(...) Conversamos sobre o acesso delas à quadra e como negociavam com os meninos o espaço, disseram que embora haja certa resistência por parte dos meninos, elas conseguem jogar e usar a quadra. Diante disso, perguntamos se o projeto seria só para as meninas e responderam "sim"!*
Nível Ecocêntrico	*(...)Também percebemos que os profissionais que compõem a escola, não somente os da direção, são a linha de frente de todo o trabalho realizado com os estudantes. São esses profissionais que irão ter de lidar com o que aparece como questões e problemáticas, transmissão de conhecimentos e atitudes e todo um universo de coisas que nós não teríamos como tratar em um trabalho pontual. São eles que irão continuar convivendo com os alunos, quando nós sairmos do campo. Neste sentido, seria importante que pudéssemos ter oportunidade de pensar em possibilidades para a continuidade desse trabalho reflexivo feito com as meninas, incluindo os demais profissionais, ainda que não diretamente, pois, dessa forma, o efeito multiplicador seria maior e contínuo.*

No primeiro, o egocêntrico, o sujeito encontra-se mais autocentrado (Wilber, 2000), voltado para suas questões individuais sendo difícil perceber que suas demandas compõem uma dimensão mais coletiva de classe, de gênero etc. Embora, o dispositivo e a temática de gênero estimulassem o sentimento de coletividade, foi imprescindível mediar situações como a narrada. A clínica transpessoal oferece um caminho para ampliar a perspectiva sobre o que compreendemos por realidade, facultando a possibilidade de trabalhamos nossos processos de identificação (Bertolucci, 1991). Foi preciso muita habilidade para buscar nas narrativas individuais o que transcendia a singularidade de cada uma, ultrapassando as identificações pessoais e reconhecendo um plano interpessoal no qual era possível perceber problemas e dificuldades de todas elas.

No nível sociocêntrico (Wilber, 2000), as participantes conseguem se perceber mais conectadas às questões do território onde moram, dos grupos sociais nos quais se percebe representado. O trecho selecionado na tabela 2 faz referência a essa questão. Naquele encontro, usando desenho como suporte projetivo do trabalho, partimos da reflexão sobre o ambiente escolar individualmente. Em seguida, foi possível discutir significados partilhados socialmente sobre o futebol na escola. O entendimento geral era que a quadra se destinava majoritariamente a essa prática e, portanto, seria monopólio dos meninos. Chegamos ao terceiro momento, no qual foi proposta uma tomada de ação coletiva sobre a situação. Nesse dia, o esboço de um projeto de liga feminina de futebol tomou forma a partir do desejo coletivo de usar mais regularmente a quadra e ter patrocínio para a aquisição de equipamentos. Bertolucci (1991), referindo-se ao trabalho clínico na psicoterapia, afirma que é importante ajudar o sujeito a libertar-se de aspectos dualistas da autoimagem. Argumenta sobre a importância da análise das crenças que fundamentam os hábitos. Insiste sobre a necessidade de lidar com as tendências automáticas da mente, tais recomendações são apropriadas por nós também para o contexto de uma clínica ampliada. No nível sociocentrado, crenças e hábitos concorrem para fortalecer o dualismo da autoimagem, constituindo grandes obstáculos para a construção de um projeto coletivo.

Finalmente, no nível ecocêntrico (Wilber, 2000), o resultado das intervenções amplia o contexto dos participantes. Bertolucci coloca que, ao trabalhar favorecendo este nível, o terapeuta transpessoal procurará ajudar o indivíduo a sair do centro intelectual e também do centro emocional, "...desenvolvendo as qualidades mais penetrantes da percepção e da intuição, despertando a tendência ascendente do desenvolvimento da consciência" (Bertolucci, 1999, p. 136). Sensibilizar-se para questões coletivas é parte dessa tendência, como, por exemplo, reconhecendo a questão dos direitos da mulher, simultaneamente dos negros e LGBTQ+ como sendo atravessadas por uma demanda de afirmação de direitos para os oprimidos. No trecho selecionado, assinalamos a reflexão das estagiárias. As jovens participantes não vislumbraram durante os encontros a necessidade de articulação com os outros atores da comunidade escolar. Por outro lado, o contexto das estagiárias se ampliou no processo formativo, no decorrer das intervenções.

Nos três níveis (ego, sócio e ecocêntrico) o dispositivo busca acionar três dimensões complementares: a dimensão individual que convida cada uma das participantes para uma reflexão, no caso específico, sobre o ambiente escolar. A dimensão interpessoal que movimenta sentidos compartilhados em comunidades e instituições. E, finalmente, a dimensão da ação

que impulsiona as jovens a se reconhecerem como coletivo e reinvindicarem melhorias para suas existências. Há, dessa forma, um ciclo, uma movimentação, de modo que a reflexividade impele para a necessidade do diálogo, para o esforço de ampliar a demanda de sentidos subjetivos construídos individualmente em direção a sentidos e significados compartilhados, que, por sua vez, geram e potencializam ações grupais e coletivas (Bezerra, 2018).

Sabe-se que atender o sujeito no momento da emergência do seu sofrimento psíquico é perfeitamente possível, posto que a transpessoal muitas vezes trabalha a partir do aqui e agora (Bezerra, 2019). O intuito das discussões era justamente acolher o sofrimento e a angústia trazida pelas meninas e também desvelar as múltiplas determinações desses fenômenos, a fim de que, a partir desse diálogo em coletivo, pudessem construir um entendimento sobre eles e estarem mais advertidas e menos vulneráveis a situações de manipulação, opressão e submissão. Ou seja, tratava-se de refletir sobre as situações vivenciadas e testemunhadas por elas, para que pudessem ter uma visão mais ampla que as ajudasse a sair de possíveis padrões de repetição e quebrar ciclos despotencializadores e limitantes.

Assim, o dispositivo da Tenda Vermelha constituiu-se como um recurso do qual as adolescentes podiam se utilizar para expressar suas vozes e falar em nome próprio, trazer suas dúvidas, elaborar questões subjetivas, refletir e indagar-se sobre suas relações com os outros de seu convívio, com as instituições nas quais estão inseridas, enquanto fortaleceram os vínculos de cuidado de si e das outras. Trata-se, então, da operação de um modelo de pesquisa-ação-formação (Pineau, 2006), mas também de um modo intervenção em campos de práticas na qual estudantes e profissionais de psicologia podem situar um novo modo de atuação clínica. Uma clínica, conforme esboçada por Figueiredo (2007), que poderia ultrapassar os limites postos pela lógica da disciplinarização, pelo ideário liberal ou pela matriz romântica que acompanha historicamente a atuação do profissional na clínica psicológica.

4.1.4 Tenda Vermelha: Erro, a responsabilização e limites do dispositivo

Bezerra (2019) situa que a clínica transpessoal em um contexto ampliado ancora-se em uma compreensão ensinada por antigos terapeutas, a qual afirma que mais importante do que os protocolos e procedimentos de curar são as possibilidades de cuidar que cada situação desvela e o terapeuta deve centrar seu olhar e sua sensibilidade. Dessa forma, estávamos ali dispostas e abertas à relação e ao cuidado, antes de quaisquer objetivos operacionais, técnicos ou de cura (Ayres, 2007; Tesser & Luz, 2008).

Também nos referenciamos a partir do princípio de que o erro também faz parte da escuta transpessoal (Bezerra, 2018a). Em muitas situações, durante a facilitação da Tenda Vermelha, sentimos que algumas decisões não foram acertadas para o momento e houve a necessidade de reavaliar o curso tomado, de modo que nos reposicionamos e voltamos a seguir o que percebíamos como benéfico. As situações em que tivemos tal conduta variaram desde uma escolha metodológica até o modo de condução da Tenda que escolhemos para dado momento. Assim, construímos e reconstruimos a realidade que se apresentava em cada momento.

O dispositivo da Tenda reforçou a compreensão da nossa responsabilidade diante das meninas, da escola, da comunidade de modo mais amplo, além da implicação política e

do interesse que tínhamos sobre aqueles sujeitos e suas realidades. Responsabilizamo-nos, portanto, por aquilo que dizíamos e ouvíamos e, em meio às diversas teias e sistemas que ali se constituíam, muitas vezes precisamos avaliar quais eram nossos limites e possibilidades, tomando o devido cuidado para não negligenciar as necessidades que se apresentavam, mas também não abarcar um papel impossível de ser sustentado e que não caberia às estagiárias, mas a outras figuras e instituições (Bezerra, 2018a).

Foram evidenciados limites para o dispositivo fosse na coligação com outros autores sociais, fosse na continuidade ou no formato trabalhado (estágio de 8h semanais e num único semestre). Ainda assim é possível afirmar que algumas das linhas limítrofes traçadas inicialmente pelas próprias adolescentes sobre quem elas eram, seus desejos, interesses, "destino", foram, aos poucos, sendo ultrapassadas, chegando-se à compreensão de suas possibilidades para além daquilo que percebiam em um primeiro momento ou haviam sido colocadas como barreira por elas mesmas.

Discursos de desidentificação com aspectos da realidade que antes pareciam predeterminados, como as chances de estudo, de futuro e potencialidades que, muitas vezes, mostravam-se incompatíveis com a realidade da periferia e das condições concretas em que se encontravam, foram verbalizados em diferentes ocasiões, passando-se, então, a um entendimento de que havia em cada uma delas um potencial para fazer frente a essas circunstâncias, ao mesmo tempo em que percebiam a possibilidade de apoio mútuo e coletivo.

Em face disso, perceberam-se, no grupo, as estratégias de resiliência e as forças que se movimentavam nas meninas, que já vivenciaram situações extremamente ansiogênicas, de risco, de violência, de negligência e, ainda assim, notava-se a todo tempo o esforço que tinham em manter a integridade, o equilíbrio e também proteger e ajudar os familiares e as pessoas próximas de diversas formas. Assim, a todo tempo acionavam os recursos e o espaço da Tenda como um dispositivo seguro onde podiam apresentar suas questões.

À medida que compartilhavam as vivências, as participantes tiveram a oportunidade de perceber que muitas colegas tinham vivenciado experiências semelhantes e isso criava uma atmosfera de cooperação e coletividade, de modo que se começaram a pensar sobre si, para pensar sobre o grupo, sobre a condição de ser mulher naquela escola, naquela comunidade e assim sucessivamente. O cuidado de si passava também sobre o cuidado das outras e os níveis de consciência foram se modificando ao longo dos encontros, embora timidamente.

5 Considerações Finais

No contexto de ataque aos Direitos Humanos, naturalização da barbárie e destituição de conquistas alcançadas a duras penas, com muito suor e sangue, acreditamos na potência deste trabalho. Diante de dados tão massacrantes, como os coletados por um doutor em Direito Internacional e divulgados na mídia, em que até o momento no corrente ano, mais de duzentas mulheres foram assassinadas no Brasil no contexto de caracterização do crime de feminicídio, em que se morre por ser mulher.

Da mesma maneira, seria irresponsável diante da discussão aqui desenvolvida negligenciar o questionamento: como bancar um projeto de intervenção como o relatado num cenário atual em que bandeiras como "escola sem partido" defendem o obscurantismo e

o velamento de temáticas como gênero e sexualidade nas escolas? É nosso papel estabelecer uma reflexão complexa que há nessa discussão no atual contexto sociopolítico brasileiro.

A partir dos resultados apresentados, é importante divulgar este tipo de estudo, uma vez que as questões de gênero, manifestadas sobre as mais diversas facetas, como a dura realidade do feminicídio e de diversos outros tipos de violência e vulnerabilidade é uma grave ocorrência no território brasileiro. Além disso, há uma necessidade cada vez maior de compartilhamento de boas práticas em pesquisa e intervenção como a aqui apresentada.

Finalmente, questionamo-nos quanto às possibilidades da psicologia transpessoal contribuir com essa discussão e como ações neste sentido podem ser realizadas. Enquanto um trabalho de cunho qualitativo, não se podem fazer generalizações de tal experiência. Entretanto, como exemplo de transformação de si nesses caminhos entrelaçados entre mulheres em diferentes contextos de vida, que se transformaram no decorrer dos encontros nas tendas, que o presente relato possa ser usado como base para outros trabalhos de cunho semelhante em contextos periféricos na realidade brasileira.

Referências

Araújo, M. F. (2005). Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. *Psicol. clin. 17*(2).

Ayres, J. R. C. M. (2007). Uma concepção hermenêutica de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva, 17*(1), 43-62. https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312007000100004

Barbier, R. (2007) A pesquisa-ação (Série Pesquisa, vol. 3, Lucie Didio, Trad.). Brasília: Liber Livro Editora.

Bertolucci, E. (1991). *A psicologia do Sagrado. Psicoterapia transpessoal.* São Paulo: Ágora.

Bezerra, M. A. (2018). *Psicologia Transpessoal e Clínica ampliada.* Natal: ANPPT/Espaço Renascer.

Bezerra, M. A. (2018a). Sete saberes para a clínica transpessoal. Artigo inédito escrito para a disciplina intervenções em psicologia clínica. Natal: RN.

Bezerra, M. A. (2019) Psicologia e práticas em saúde: Desafios para a abordagem Transpessoal. In. *Tratado de Psicologia transpessoal* (Vol. 2). Recife: EdUFPE.

Bezerra, M. A. (2019) Pesquisa-ação transpessoal. In *No limiar do horizonte. Novos ensaios em psicologia transpessoal.* EdUFRN (no prelo).

Brasil (2002). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.* Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.

Camurça, S., & Gouveia, T. (2014). *O que é gênero?* Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia.

Duriguetto, M. L., & Alagoano, V. M. (2018). O movimento feminista na produção acadêmica dos cursos de pós-graduação em Serviço Social. *Serv. Soc. Soc., 132.*

Ferreira, A. (2016). *Psicologia transpessoal: avanços e conquistas.* Recife: EdUFPE.

Ferreira, A. (2012). Um abraço integral. In M. F. A. Tavares, C. R. F. Azevedo, & M. Bezerra (Orgs.), *Tratado de psicologia transpessoal: antigos ou novos saberes em Psicologia?* Natal: EdUFRN.

Figueiredo, L. C. (2007). *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação 1500-1900* (7a ed.). São Paulo: Escuta.

Foucault, M. (2015). *História da sexualidade 1: a vontade de saber.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, A. L. L. A., Medeiros, F. C., & Bezerra, M. A. (2013). Juventudes, inventividades e intersetorialidade: uma análise sobre os jovens do Guarapes, a intersetorialidade das políticas públicas e a produção de saúde. In I. L. Paiva et al. (Orgs.), *Infância e juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências* (pp. 197-220). São Paulo: Zagodoni.

Libório, R. M. C., & Ungar, M. (2010). Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *23*(3), 476-484. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000300008

Medeiros, B. C. D., Pederneiras, C M., Bezerra, M. A., & Takeuti, N. M. (2013). Desenvolvimento comunitário e juventude: discutindo um programa de extensão na zona oeste de Natal. In I. L. Paiva et al. (Orgs.), *Infância e juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências* (pp. 197-220). São Paulo: Zagodoni.

Nogueira da Silva, G. S. (2014). A humanização do cuidado diante da morte: quando a prática queima os dedos. In L. Pessini, L. Bertachini, & C. P. Barchifontaine (Orgs.), *Bioética, Cuidado e Humanização*. São Paulo: Loyola/Centro Universitário São Camilo.

Nogueira da Silva, G. S. (2013). A construção das vulnera(ha)bilidades masculnas: uma questão de saude e violência. In I. Paiva, et al. (Orgs.), *Infância e Juventudes em Contextos de Vulnerabilidades e Resistências* (1a ed.). São Paulo: Zagodoni Editora.

Oliveira, J. M. (2010). Os feminismos habitam espaços hifenizados – A localização e interseccionalidade dos saberes feministas. *Revista Exaequo, 22*, 25-39. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602010000200005.

Pereira, A. K. A. M., Rodrigues, M. P., Nogueira da Silva, G. S., Meyer, A. P. G. F. V., & Alves, R. S. (2015). Concepções e práticas de profissionais de em educação em saúde na estratégia saúde da família. *Trabalho, Educação e Saúde, 13*, 131-152.

Pineau, G. (2006). *Educação e Pesquisa, 32* (2), 329-343.

Pinheiro, T. F., Couto, M. T., & Silva, G. S. N. (2012). Homens e cuidado: Construções de masculinidades na saúde pública brasileira. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 2*, 177-195.

Pinto, C. R. J. (2010). *Revista de sociologia e política*, *18*, 36, 15-23.

Prado, V. M., Giorgi, D. G. A. C., & Ribeiro, M. I. A. (2015). Identidade e gênero: reflexões sobre feminismos e o pensamento de Alain Touraine. *In* Brabo, T. C. A. M. (Org.), *Mulheres, Gênero e Violência* (p. 73-96). Marília: Cultura Acadêmica.

Silva, F. C., Silva, E. M. F., & Bezerra, M. A. (2019). (Trans)tornando a norma cisgênera e seus derivados. *Revista Estudos Feministas*, *27*.

O PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA À LUZ DA RESILIÊNCIA INTEGRAL

Tatiana Lima Brasil
Anderson Rodrigues Ramos
Aurino Lima Ferreira

1 Introdução

Este artigo teve como propósito investigar os efeitos de uma intervenção voltada para a promoção de resiliência integral em alunos do curso de graduação em pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da região metropolitana da cidade do Recife, no intuito de compreender as suas implicações no processo formativo dos docentes. Para tal, a resiliência é tomada como a capacidade que permite ao indivíduo, grupo ou comunidade prevenir, minimizar e ultrapassar as marcas ou os efeitos das adversidades vividas ao longo de suas trajetórias e vivências.

Perante os embates e as agruras da vida é preciso reagir e buscar formas de resistir e transformar-se. Existe um antigo e lato conceito que descreve esta necessidade humana – a resiliência – que nos faz voltar ao estado consciente, após um estado de choque, levando-nos a ultrapassá-lo. É bem mais que isso, pois não é preciso apenas ultrapassá-lo, mas aprender com as adversidades, situações difíceis, traumas e dores criando uma espécie de invólucro no sujeito, tornando-o capaz de estar cada vez mais inteiro e consigo, facilitando as relações intra e interpessoais.

Partimos do princípio que os processos educacionais são regidos pelas interações humanas e que não cabe tratar do individual desprezando o coletivo. Portanto, consideramos discutir como a promoção de resiliência e o desenvolvimento desta pode ajudar na prática do trabalho docente se incluída na formação do profissional. Em momentos de peculiares exigências no campo da formação, elevado são os níveis de competitividade, e tem sido comum o esquecimento do sujeito, de olhar e considerar o outro, e as suas possibilidades de realizações, levando-se em conta somente a corrida pela "realização" profissional disfarçada e reduzida ao signo de mercadoria utilitária.

Desse modo, esquecemos que a autoformação é necessária para preservar o educador, reagir e ordenar o mundo, as necessidades, as prioridades, os desejos, as ações em determinadas situações, para fornecermos respostas concretas às exigências de sobrevivência e aos processos de humanização. A resiliência como um processo de ser afetado, enfrentar e transformar as adversidades em potencialidades de crescimento (Cyrulnik, 2007; Yunes, 2006; Grotberg, 2005) surge como uma possibilidade de enfrentamento e saída diante das condições adversas, desafiando o modo naturalizador de ver estes espaços e instigando a ampliação das visões dos envolvidos no processo. Segundo Guzzo (2015), para discutir os

processos de resiliência é preciso ter claro o horizonte político para onde as intervenções estão sendo dirigidas, na tentativa de favorecer uma consciência política de ser protagonista de sua própria história e que pode operar mudanças no cotidiano. Isso contribuiu para o aumento da autoconfiança que lhes permitirá enfrentar melhor os riscos implícitos da profissão docente na medida em que fará diminuir a ansiedade, permitirá um julgamento mais equilibrado e facilitará a criatividade e a inovação diante dos fatos.

Neste trabalho assumimos a noção de resiliência integral como processo que contempla as dimensões subjetiva, intersubjetivo, objetiva e interobjetiva do ser, possibilitando a superação de eventos traumáticos vividas ao longo de suas trajetórias (Brasil & Ferreira, 2016) vividas ao longo de suas trajetórias e vivências. Além da resiliência, em nossa opinião, compreender a disponibilidade de enfrentar a si, os outros e as dificuldades surgidas ao longo do caminho de vida, numa tentativa de superação das adversidades atrelada a um aprendizado, sempre respeitando suas limitações, reconhecendo a cultura, inserindo-se nos contextos biopsicossociais e gerando uma capacidade consciente de encarar os problemas.

Em outras palavras, a resiliência integral nos habilita a inúmeras possibilidades de modificações e enfrentamentos constantes em diversas perspectivas: participativa, multidimensional e imersa em uma rede relacional complexa.

Diante disso, entendemos que os sistemas de educação precisam contemplar a formAÇÃO da pessoa humana para uma realidade social complexa e mais inclusiva, ou seja, a formação em ação para possibilitar o desenvolvimento de mecanismos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, emocionais, éticos e religiosos que os torne mais resilientes, passíveis de estabelecer relações interpessoais sadias e modos de vida que propiciem resistência a todos os modos de assujeitamento.

A partir das nossas inquietações, o desejo de pesquisar as implicações da promoção de resiliência numa perspectiva de formação humana nos mobilizou a assumir uma nova conotação, perfazendo os caminhos advindos da angústia, do sofrimento e das dores tão bem conhecidos através da prática profissional docente. Observamos a importância de trabalhar conteúdos que cumprissem sua função teórico-reflexiva, e, principalmente, pudessem ser transpostos para a prática cotidiana dos alunos. Partimos do seguinte questionamento: como os processos de promoção de resiliência integral, através de uma intervenção, podem colaborar com o processo formativo de futuros docentes? Neste sentido, investigamos os efeitos de uma intervenção voltada para promoção de resiliência numa perspectiva integral em estudantes do curso de Pedagogia de uma IES da região metropolitana do Recife.

2. Desenvolvimento

A Educação tem buscado avançar na problematização dos inúmeros desafios que a asola. No entanto, quando pensamos acerca da formação docente é clara e perceptível a negligência a alguns itens, que, por vezes, são esquecidos por se tratar de fragilidades no e

do campo ou por não haver um consenso sobre eles. Segundo a LDBEN nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 1º preceitua que: "(...) a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Brasil, 1996).

Diante de tal afirmação, inferimos que a educação oferece dispositivos capazes de ajudar a transformar a realidade, nos rumos da humanidade no intuito de construirmos a uma sociedade justa, igualitária e fraterna. Aos nossos olhos, isso deveria acontecer em todos os espaços onde haja ação humana. Em algumas esferas, no entanto, não há clareza e/ou consciência de que a educação esteja em processo, ficando ainda restrito ao ambiente escolar a sua evidência, onde se espera que os educadores a façam acontecer; apesar de termos ciência da ampliação necessária dos espaços de saber.

Reforçando condições competitivas e provocadoras de mal-estar, a LDBEN 9.394/96 estabelece que o indivíduo deve ser formado para o exercício da cidadania, para a qualificação e para o mercado de trabalho, ou seja, deve atender majoritariamente a lógica do ter. Esse que parece ser o fim último da formação humana, segundo nossas leis, talvez seja o reducionismo que cause um dos maiores sofrimentos no exercício docente. Deixa-se de ser-si-mesmo para ser um conjunto de regras e saberes estabelecido e que, por vezes, não gera satisfação ou interesse por parte de quem esteja se dispondo a aprender. Tal movimento acarreta um ciclo adoecido do não saber ou de desinteresse, levando os docentes a uma desmotivação e até a descrença no seu potencial formativo.

A base de toda sociedade democrática e dos princípios políticos, éticos, tecnológicos e organizacionais nela existentes é sustentada por uma dimensão de conhecimentos e saberes. Tardif e Lessard (2008) afirmam que a instrução se encontra indissociável do mundo social uma vez que a maioria de seus atores, em diferentes graus e formas, é escolarizada. É, portanto, no ambiente escolar que a formação humana pode possibilitar a problematização dos modos de vida, deslocamentos de papéis, promoção de mudanças na sociedade. Os aludidos autores propugnam que a construção da identidade do docente, seja individual, seja coletivamente, e deve ser como algo surgido do processo de relação com o fazer; isto é, elaborada a partir dele mesmo, no exercício do seu trabalho, do modo como o vivencia e dá significado a ele.

O processo de formação de professores, no Brasil, atravessa um momento crítico de redefinições políticas e reestruturação nas bases educacionais, verificável com o advento da nova BNCC (2018) que visa preparar profissionais da área capacitados a responder aos desafios da docência e da gestão, para um mundo globalizado, a exigir múltiplas competências e habilidades, em direção a maior autonomia. Uma exigência que ultrapassa o contexto formativo existente hoje. A crise docente se configura num fenômeno que tem se arrastado por longos anos e sem perspectiva de superação em curto prazo. Traz como consequências a desmotivação pessoal, elevados índices de insatisfação profissional, absenteísmo,

abandono, falta de investimento e indisposição constante, sem mencionar as dificuldades de relacionamentos inter e intrapessoais que se desvelam no decorrer do exercício.

Diante do desamparo e da situação que circunda a atividade docente, assim como todas as críticas feitas e as por vir, torna-se primordial pensar uma forma onde seja possível construir uma epistemologia do professorado, onde seja revisto o atual modelo de formação, pois "... não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação" (Mizukami, 2002, p. 39). Portanto, há de se (re)pensar como deverá ser realizada a formação docente a fim de integrar a teoria e a prática pedagógica de modo eficiente para ambas as partes. De tal maneira pensamos a formação e a capacitação como algo que deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdo, a priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Mediante este novo olhar, estar-se-á contribuindo para a consolidação de práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação bancária (Freire, 1980; 1986), no qual o aluno é considerado como um receptor de depósitos passivo de conteúdos transmitidos pelo professor, para assumir uma nova perspectiva na qual o estudante é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, por consequência, da (re)construção do próprio conhecimento e, assim, de sua formação em um sentido mais amplo. É preciso olhar para todo o entorno, para tudo que faz parte do processo formativo e da prática pedagógica, não só (re)conhecendo limitações, cansaço e estresse, bem como tudo que gera prazer e satisfação.

As ações de formação pedagógica precisam ser baseadas tanto nas necessidades de desenvolvimento individuais do professor como nas necessidades institucionais; necessitam integrar a motivação intrínseca deste em participar de processos formativos com o reconhecimento externo como a avaliação institucional e a valorização na carreira docente e, sobretudo, a docência exige uma preparação específica como qualquer outra profissão.

Adotamos o conceito de formação docente numa perspectiva de possibilidade e aprendizagem contínua e duradoura, no qual o professor é o protagonista, descobrindo a si mesmo como profissional, que organiza suas ideias, fundamenta, investiga e reconstrói sua prática e teoria, numa perspectiva reflexiva, sem perder de vista os seus propósitos educacionais. Pretende-se que seja alicerçada nas necessidades, nas dúvidas, nas perspectivas dos próprios docentes, para que se envolvam e gerem mudança em sua prática pedagógica (Santos Junges & Behrens, 2016).

Não há coerência em solicitar ao professor que influa no aprendizado integral do aluno sem oferecer condições para que se desenvolva integralmente. Se o educador não vivenciar esta transformação não conseguirá transmitir valores visto que a incoerência será percebida no ambiente escolar. A formação dos professores deve ser o primeiro passo e condição indispensável para que seja possível influenciar positivamente o clima emocional da escola, desenvolver atitudes de cuidado consigo e com os outros, considerar diferentes

respostas afetivas como estratégias relacionais e sentir-se parte integrante e responsável pela qualidade do meio em que vive.

Pensar assim não nos faz descartar as situações nas quais estão inseridos os professores em seus diversos espaços de trabalho; uma vez que adotamos a formação docente como uma possibilidade de crescimento e aprimoramento contínuo. Vale ressaltar que um dos maiores problemas que enxergamos em toda formação compreende os mais variados sintomas de estresse, dor, cansaço, esgotamento, dentre as diversas patologias atribuídas a atividade docente (Costa et al., 2013; Silva et al., 2015). Com efeito, o processo formativo também deve ser um campo para lidar com as adversidades internas e externas, de maneira a propiciar uma melhor convivência com o problema. O mal-estar docente é algo que, muitas vezes, adoece e/ou invalida o sujeito.

Jesus (2004, p. 122) esclarece que o "(...) conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer em face das exigências que lhe são colocadas pela sua profissão". Além de distinguir três etapas no desenvolvimento do processo de mal-estar docente, em que, na primeira etapa, as exigências profissionais excedem os recursos do professor, provocando estresse; na segunda, o professor tenta corresponder a estas exigências, aumentando seu esforço; e, na terceira, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar docente.

No campo educacional brasileiro hoje, os professores, em sua maioria, são reféns de uma situação na qual não conseguem ser ouvidos como profissionais sérios e capazes. Contudo, os docentes costumam estar mais aptos a apontar os "nós" do sistema do que enfrentá-los, mesmo porque são vistos como meros executores de tarefas. As mudanças podem vir a ocorrer, embora a educação ainda não tenha conseguido assumir o papel transformador em nossa sociedade e, por isso, não atingiu as bases da mudança, um pilar que diz respeito à autonomia social.

O papel do professor tem se alterado, o prazer da docência e a representatividade de outrora já não têm os mesmos sabores, a carência de tempo suficiente para realizar um trabalho decente no qual tenha prazer e que não seja apenas fonte de renda (mínima); as dificuldades dos alunos e aulas cada vez mais numerosas; o trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal — ensinar — e é fator de fadiga; a descrença no ensino como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; a modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade (Mosquera & Stobäus, 2008).

Fajardo, Minayo e Moreira (2013) identificaram no território brasileiro uma literatura que explora a vertente da educação escolar associada à resiliência por duas perspectivas: a de um olhar sobre os sujeitos-alvo do processo educacional, no caso alunos, adolescentes de escolas da rede pública, de classes populares e submetidos a contextos de vida marcados pela violência (Assis, 2005; Assis, Pesce & Avanci, 2006) e a perspectiva que problematiza a

posição dos educadores no desenvolvimento de suas experiências e de posturas resilientes (Antunes, 2003; Barbosa, 2006; Tavares, 2001).

Neste trabalho, iremos nos deter a esta última vertente, o olhar sobre os educadores e as suas experiências, como estas o afetam e provocam afetações em outrem. Antes de qualquer coisa, é preciso revisitar algumas conceituações a respeito do construto resiliência; visto que não há consenso sobre sua definição e sua relação com o campo educacional brasileiro, bem como suas contribuições para o processo formativo.

Tavares (2001) afirma que a resiliência na área de educação é uma possibilidade de desenvolvimento do indivíduo, que o permite ser um agente transformador e de otimização do meio no qual faz parte. Por sua vez, Ralha-Simões (2014) esclarece que o desenvolvimento pessoal constitui uma dimensão fundamental para definir a competência de qualquer educador pelo seu papel potencializador relativamente a todas as demais que, no seu conjunto, são essenciais ao seu adequado desempenho profissional. Efetivamente, existe uma evidente inter-relação entre o educador no seu todo e as suas características pessoais, sendo a sua identidade parte integrante da pessoalidade. Por conseguinte, urge encontrar espaços de integração das dimensões pessoal e profissional, de modo a permitir aos educadores apropriarem-se dos seus processos de formação, a fim de lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Não obstante, Maissiat (2013, p. 57) interpreta a resiliência como um dos campos de referência para o ser-professor e, para tal, apresenta a resiliência como a "... possibilidade de reagir de maneira positiva e criativa diante de situações adversas". Neste sentido, a resiliência tem sido apontada como um dos elementos essenciais para a construção e o desenvolvimento do bem-estar pessoal e profissional do professor, visando promover sua saúde mental e emocional, melhorando sua qualidade de vida, que acarreta o rendimento em suas diversas atividades, gerando motivação e desejo pelo que faz. Desse modo, a resiliência assume valor diante da formação docente, pois, a cada instante, são necessários as significações e ressignificações dos processos, as adversidades e os traumas.

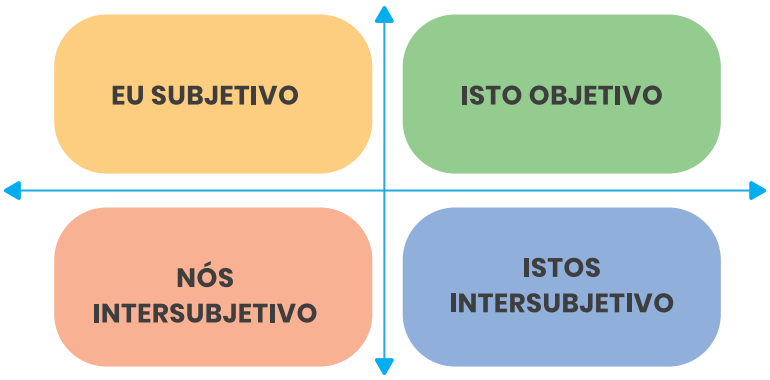
Ser educador no cotidiano escolar não consiste em uma tarefa das mais fáceis, cabendo ao professor observar e procurar conhecer seus alunos, identificar problemas e queixas, além de compreender a frequência e contínuas manifestações comportamentais e emocionais (Craidy & Kaercher, 2001), sendo responsabilidade do professor preocupar-se com o desenvolvimento dos alunos em todas as dimensões: física, emocional, intelectual e social. Além de compreender as leis, os recursos da rede de apoio, os sinais emitidos pelas crianças e as peculiaridades das famílias, questões básicas para o desenvolvimento humano (Yunes, 2006).

Neste aspecto, ampliando a percepção sobre tais concepções apresentadas anteriormente, assumimos uma visão de resiliência integral, participativa, multidimensional, processual, histórica, imersa em uma rede relacional complexa de fatores subjetivos, objetivos,

sociais e culturais, que nos habilita a inúmeras possibilidades de modificações constantes. Portanto, buscamos revisitar a perspectiva integral, na teoria dos quatro quadrantes de Ken Wilber (2007) e os possíveis enredamentos que surgem entre a teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003) e a resiliência como um processo integral que contempla as dimensões subjetiva, intersubjetiva, objetiva e interobjetiva do ser, possibilitando a superação de eventos traumáticos vividos ao longo de suas trajetórias (Brasil & Ferreira, 2016).

A teoria dos quadrantes de Wilber (2007) representa perspectivas/olhares fundamentais presentes em qualquer situação da natureza humana, sendo: dois superiores (EU-ISTO) e dois inferiores (NÓS-ISTOS), dois representando aspectos exteriores (à direita – ISTO/ELE, ISTOS/ELES) e dois interiores (à esquerda – EU e NÓS), conforme figura 1:

Figura 1 - Os quatro quadrantes de Ken Wilber



O ponto de partida de Wilber (2007) é a necessidade de um modelo teórico que abarque a complexidade dos fenômenos. Assim:

> (...) cada ser humano tem um aspecto subjetivo (sinceridade, honestidade), um aspecto objetivo (verdade, correspondência), um aspecto intersubjetivo (significado culturalmente construído, imparcialidade, correção) e um aspecto interobjetivo (encaixe funcional e de sistemas), e nossas diferentes asserções de conhecimento estão fundamentadas nessas esferas reais (...) (Wilber, 2007, p. 87).

Dessa forma, ele relaciona os campos do conhecimento humano: o eu com o Estético, com a Beleza; o Nós com o Ético, com a Bondade; o Ele com a Ciência, com a Verdade. Neste sentido, para ser integral, é necessário distinguir essas dimensões, porém, não as dissociando, mas as incluindo e transcendendo-as. Colaborando e intensificando a perspectiva da abordagem integral, Axel Honneth (2003) desenvolve sua teoria a partir de três modos de reconhecimento: o amor (dedicação emotiva); o direito (respeito cognitivo) e a solidariedade (estima social) numa tentativa de promover o reconhecimento como viabilizador da promoção de resiliência. O termo reconhecimento é definido como "(...) aquele passo cognitivo que uma

consciência já constituída idealmente em totalidade efetua quando ela reconhece como a si mesma em outra totalidade, em outra consciência" (Honneth, 2003, p. 63).

Honneth (2003) busca explicar o fenômeno humano e suas relações com o contexto social a partir de um ponto de convergência; nesse caso, o reconhecimento está atrelado as três esferas, enfatizando que a ausência ou luta por reconhecimento gera conflitos e lutas sociais que, por sua vez, não colaboram para o pleno processo formativo do ser, tal como Wilber (2007, p. 87), que afirma "(...) sempre que tentamos negar quaisquer dessas insistentes esferas, simplesmente terminamos, mais cedo ou mais tarde, por infiltrá-las em nossa filosofia, de um modo oculto e não reconhecido (...)".

Assim, assumimos a partir do diálogo entre a teoria dos quadrantes de Wilber e o reconhecimento de Honneth, a noção de resiliência integral como a disponibilidade de enfrentar a si, os outros e as dificuldades surgidas aos longos do caminho de vida, em uma rede relacional complexa de fatores subjetivos, objetivos, sociais e culturais, que nos habita a inúmeras possiblidades de modificações constantes.

3. Metodologia

A fim de investigar os efeitos de uma intervenção voltada para a promoção de resiliência integral em estudantes do curso de graduação em pedagogia de uma IES da região metropolitana da cidade do Recife, cujo objetivo é compreender as implicações no processo formativo dos docentes, realizamos uma pesquisa participante como método, a fim de proporcionar aos pesquisadores o conhecimento da realidade alvo, além da integração através de uma contínua Ação-Reflexão-Ação da situação definida, dos participantes-pesquisadores pela conscientização para tomada de decisão visando à transformação.

Sem a pretensão de teorizar sobre as estratégias, os procedimentos e os instrumentos utilizados na construção do percurso metodológico da referida ação, optamos por fazer uma descrição sucinta do modo como foi construída e desenvolvida a intervenção com a finalidade de possibilitar a compreensão sobre a sistematização da pesquisa. Participaram da intervenção 26 estudantes do curso de Pedagogia, inscritos voluntariamente no curso de extensão ofertado em uma IES da região metropolitana do Recife, perfazendo um total de 40 horas distribuídas em 15 encontros, de acordo com o seguinte roteiro: no primeiro encontro, fora explicado os objetivos da pesquisa/intervenção, a todos os participantes, e após dirimidas as dúvidas, estabelecendo a garantia do anonimato e da não exposição e risco dos participantes, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e aplicada a escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993), numa versão adaptada para o português por Pesce e colaboradores (2005).

A escala possui 25 itens descritos de forma positiva em respostas tipo *likert* onde os participantes podem expressar seu nível de (in)satisfação ante cada pergunta, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os escores da escala oscilam entre 25

a 175 pontos. Do segundo ao décimo segundo encontro, as atividades tiveram por objetivo apresentar e discutir a noção de resiliência, as formas de reconhecimento nas dimensões propostas por Honneth (2003), mapear as redes de conflitos e mediações das pessoas e suas experiências de *empoderamento;* bem como a ampliação da consciência crítica sobre educação e o modo de ser de cada participante.

No décimo terceiro encontro houve a reaplicação da escala de resiliência com todos os participantes, a fim de investigar a ocorrência de mudanças na percepção e nas respostas de cada um e no grupo como um todo. Nesse viés, o uso da escala de resiliência serviu para medir os níveis de adaptação psicossocial positiva em face de eventos de vida relevantes, a fim de identificar também os participantes com maiores e menores escores, para a realização da entrevista em profundidade.

Após a obtenção dos resultados quantitativos da escala, utilizados apenas como critério de seleção dos participantes, no décimo quarto encontro, foram realizadas as entrevistas em profundidade com aqueles que obtiveram maiores e menores escores, analisando os efeitos da intervenção e como se perceberam/percebem diante desse processo. A entrevista semiestruturada foi elaborada pelos pesquisadores a partir das informações obtidas nas avaliações iniciais e no encontro de esclarecimento da pesquisa. Os principais questionamentos surgidos foram: a partir da experiência, o que você entende por resiliência? A partir dessa temática que implicações você percebe para a sua formação? Como a noção de resiliência pode ajudar no seu processo formativo? As análises se constituíram sob a perspectiva de Análise Temática de Minayo (2004, p. 209) que consiste "... em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado".

Por fim, no décimo quinto encontro, houve a avaliação grupal sobre a experiência vivida, as mudanças percebidas ou não, tanto quanto os possíveis ganhos e contribuições da referida ação no processo formativo e fazer profissional pedagógico.

4 Resultados

Tendo em vista o presente artigo, analisamos as entrevistas de quatro estudantes, responsáveis por apresentarem os maiores e os menores escores de resiliência, de acordo com a tabela 1:

Tabela 1 - Escores participantes entrevistados

NOME	PONTUAÇÃO INICIAL	PONTUAÇÃO FINAL
ALFAZEMA p1	152 - Alta resiliência	163 - Alta resiliência
DÁLIA p2	109 - Média resiliência	114 - Média resiliência
LÍRIO p4	151 - Alta resiliência	162 - Alta resiliência
ORQUÍDEA p3	105 - Média resiliência	109 - Média resiliência

As respostas das entrevistas foram agrupadas em três eixos temáticos: 1. Entendimento sobre resiliência. 2. Que implicações você percebe para a sua formação e atuação docente? 3. Relação entre resiliência e processo formativo. No primeiro eixo observamos que, mesmo diante da mobilização de sentimentos e da tentativa de explanar sobre a temática resiliência, os participantes ainda apresentam certa rigidez quanto à conceituação desta. Trata-se, possivelmente, de uma tentativa de não entendimento como modo de enfrentamento ao novo, ao que provoca mudanças, lucidez e autorresponsabilização, como depreendemos nas declarações aqui relatadas:

> A partir da experiência pude entender a minha resistência, minha vontade de permanecer e como é importante. Fui repensando cada momento, cada dor, sofrimento e luta, o que me faz pensar que resiliência como essa vontade de seguir, superar, ir além das barreiras, de ser, pertencer, mesmo nas dificuldades. (Alfazema)

> Talvez eu não saiba dizer um significado assim tecnicamente falando, uma definição, mas, para mim, é algo que faz a gente poder lidar com os problemas, conseguir uma maneira na qual a gente pode verificar os problemas sem precisar de muita agonia para resolver logo, é entender o que acontece, é ir fazendo. Antes, eu achava que os problemas não tinham saída sempre. Hoje já penso no que vou fazer para resolver. (Dália)

> Com a vivência compreendi que resiliência é quando a gente *tá* passando, por exemplo, por um problema e conseguimos superar esse momento independente de ter resolvido os problemas ou não, *né?* Não é um livro de resolução de cálculos matemáticos, mas é se aprender, se recuperar, *né?* Superar, tirar isso como aprendizado para seu crescimento pessoal em todas as áreas da sua vida. (Lírio)

> A princípio, me pareceu algo meio mítico, mágico, mais uma daquelas promessas de autoajuda ou ideia de salvação, mas acho que era também meu momento. Estar dessa forma me ajudou a mudar essa visão primária. Ao longo dos encontros, fui percebendo e sentindo na prática do que estava sendo dito, muito me sentindo eu e entendendo que o era tido como superação. (Orquídea)

Falar de resiliência é deparar-se consigo mesmo e com todas as adversidades possíveis, para tanto, há uma necessidade de ter sido vulnerado, ferido, de maneira que temos desmontando a ideia de invulnerabilidade, como afirma Cyrulnik (2007). Assim, através da experiência com a intervenção promovida, os participantes se defrontaram com suas atitudes ante as dificuldades, as possibilidades de fazer de outra forma, de repensarem o papel quanto educador e como isso pode afetar a trajetória dos que fizerem parte de suas

vidas. No entanto, baseados em uma perspectiva de abordagem integral, compreendemos a nossa dinâmica interna e externa, coemergente nas dimensões biológica, psicológica, social e cultural influenciada e capaz de influenciar de igual modo e concomitantemente os aspectos individuais, coletivos, do interior e exterior do indivíduo em sua forma de sentir, pensar e agir. Trata-se de uma reação natural do organismo a um estímulo que não precisa ser real ou estar no tempo presente, nem mesmo ser consciente.

Ao averiguarmos as falas de Dália e Orquídea, que apresentaram os menores escores de resiliência, é possível perceber que a experiência proporcionou uma alteração no pensamento, modificou também os sentimentos em relação a estes, de maneira a ser vista no cotidiano, na formação e no exercício docente. Aspectos expressos na comparação dos resultados da escala de resiliência, em que se parte da baixa resiliência e se chega a um nível de alta resiliência.

O segundo eixo constitui-se das afirmações feitas pelos estudantes em relação às implicações para a sua formação e atuação docente; corroborando com o pensamento de Mosquera e Stobäus (2008), ao discorrerem que o professor precisa ter respeito e abertura para compreender o outro e aceitação da condição inacabada do ser humano. Interessante notar que houve uma reação comum entre eles em se sentirem despreparados emocionalmente para lidar com as relações, as adversidades advindas das possíveis circunstâncias do fazer pedagógico. Não descartamos a importância dos conteúdos pedagógicos, que são de extrema importância, porém urge a necessidade de ampliar a formação para além disso. Maddi e Khoshaba (2005), por sua vez, afirmam que a resiliência permite as pessoas enfrentarem situações arriscadas de maneira corajosa, transformando as adversidades em oportunidades.

> Penso que contribuirá bastante no sentido de a gente começar a perceber as necessidades do outro num grupo. Quanto professor, onde é exigido de mim coisas que eu nem sei se tenho, saber lidar ou formar de identificar isso vai trazer benefícios, tentar entender o que os alunos necessitam, tentar se posicionar de forma a não ser tão duro, compreender até onde posso ir com meu grupo de alunos, saber que existe mais que apenas um aluno/boneco, que as emoções interferem tanto quanto os problemas e, às vezes, a fome que eles trazem consigo. (Alfazema)

> Essa experiência, essas aulas, dinâmicas, jogos e tudo que vivemos aqui, cada lágrima derramada, me faz achar que foi um oportunidade que tive de mudar, mudar meu modo de ver as coisas, meu jeito de me relacionar com meus problemas e até de encarrar minha formação, estava bem desestimulada. Mexeu, mudou, acho que temos tanto medo de mudar e sair do lugar conhecido, que quando isso acontece nos perguntamos por que demoramos tanto. Pensando que o que vivemos deveria ser obrigatório no curso inteiro. (Dália)

> Sou resistente, bastante resistente e acho que acabo sempre em ambientes

> que me ajudam a continuar assim. Agora estou vivendo um dilema, pois estou fazendo um estágio com possibilidade de contratação, mas, lá, nessa escola, eu tenho que usar minha autonomia, preciso fazer, criar atividades, aulas dinâmicas, utilizando milhares de elementos solicitados pela professora da turma. Sei lá, fico pensando que ela está me testando embora *vejo* todo mundo trabalhando assim. Como dizem os meus amigos, estou saindo da caixinha e *tá* doendo. (Lírio)

> Não dá para fingir que não vemos. Do jeito que está não vai suportar por muito tempo, pois aquilo que estudamos hoje aqui temos sempre que buscar muitas adaptações, pois o lá fora é diferente, é real. Ou encarramos, criamos formas de olhar para as coisas, processos e pessoas de outro jeito ou nem sei [o] que será dessa sociedade. E não é olhar com esses olhos, porque essas respostas também estão velhas, temos que ir além disso tudo. (Orquídea)

Podemos dizer que houve um deslocamento real para um pensamento mais crítico relacionado ao papel desempenhado e as afetações de tal atuação no campo, uma vez que vislumbraram uma noção mais ampliada de si, do outro e das dimensões que englobam o processo formativo. Em face disso, os participantes puderam (re)pensar a atuação como futuros formadores e da sua própria formação, os caminhos a se escolher, a maneira como isso afeta os relacionamentos, qual a postura diante das adversidades e, principalmente, refletiram sobre o papel do educador como formador.

Por fim, o terceiro eixo refere-se à relação entre resiliência e processo formativo que desemboca numa interseção entre o EU, NÓS, ISTO e ISTOS, em uma amplitude multidimensional/integral, onde cada camada tem sua potencialidade e é inserida na seguinte como base e aprendizado, sem impossibilitar os retornos e os recomeços. Nesta perspectiva, o docente que procurar pautar sua formação em aspectos positivos, mobilizadores de transformação, nas relações de reconhecimento, capazes de aceitar a enorme diversidade existente no cotidiano escolar, precisa ter respeito e abertura para a compreensão do outro e a aceitação da condição inacabada do ser humano. Assim, terá grandes chances de promover mudanças nos sujeitos, no entanto, é mais comum acharmos docentes que, por motivos diversos, perderam a crença no poder da educação.

> Quando entramos na universidade possuímos uma ideia romântica do que é ser educador. No decorrer do curso, você percebe, através de todos esses processos de rejeições ou até as várias dúvidas plantadas sobre sua escolha, competência, atitudes... Fui muito perseguida na escola que trabalho por ter outra forma de trabalhar com meus alunos. Eu pedia material para uma atividade lúdica, sempre ouvia não. Pedia para remanejar uma aula com outro professor, nunca era possível. Muitas coisas, mas a turma foi entendendo meus esforços e fomos criando saídas legais para nossos desejos não ficarem aprisionados...

> O mais difícil foi quando alguém questionou meu profissionalismo [...] naquele momento tive vontade de ir embora, sem olhar para trás, mas não pude, tinha todas aquelas crianças a quem eu havia despertado o desejo de sonhar. Ainda hoje é barra, mas sinto que evoluímos, e continuo criando saídas. (Alfazema)

> Quase me formando, pouco ou nenhum acesso a essa temática e penso se não seria possível, nos próximos semestres que me restam, repetir, rever, participar novamente, acompanhar, qualquer coisa que me faça estar aqui e em contato com esse conteúdo. Uma certeza de que posso ser uma educadora melhor. Certo, não serei perfeita, nem quero, mas posso me valer de habilidades, características, valores para nem me tornar um docente doente, nem adoecer ninguém com as minhas problemáticas. (Dália)

> O professor não tem noção do papel tão importante que ele tem na vida do aluno, não sabem a figura representativa ativa que ele é para os alunos. Um professor que não tenha resiliência em si, não sabe lidar com a realidade maior e não tem uma prática aberta, é um professor extremamente autoritário, um professor que não estabelece uma relação próxima com o aluno. Muito difícil abrir mão do poder para uma outra visão de docência. (Lírio)

> Muita dificuldade de entender como a resiliência poderia colaborar no processo formativo. A temática veio no momento certo em minha vida, de fato não conhecia nada sobre o assunto e estava longe de ser uma pessoa resiliente, de me perceber podendo ser pelo menos. Para mim que nunca via com olhar positivo, de superação e tudo era motivo de dificuldade, medo e, consequentemente, as muitas não realizações... A partir do que fui escutando, vivendo, sentindo, porque dói bastante, eu pude me achar, me conhecer, saber quem sou e o que quero. Bastava de tanto agradar todo mundo e não me agradar. Estou perdendo amizades, algumas pessoas não entendem e fazem cara feia, me julgam de egoísta, mas estou aprendendo a lidar com isso, e me cuidar mais. Estou sendo mais feliz, mesmo quando dói. (Orquídea)

Maddi e Khoshaba (2005) afirmam que a resiliência permite que as pessoas enfrentem situações arriscadas de maneira corajosa, transformando as adversidades em oportunidades, ou seja, que as pessoas olhem para suas adversidades e possam enxergar possibilidades. A ideia de aprender com as adversidades mobiliza o crescimento nos indivíduos que, aos poucos, vão se permitindo cada vez mais enfrentar os desafios. O indivíduo desenvolve-se, cresce, prospera de forma criativa e adaptável quando se possibilita a transformar em algo positivo os sentimentos advindos de experiências em constantes mudanças, pressões e exigências, não só no âmbito pessoal, como também no profissional.

A educação como a formação humana, na perspectiva de multidimensionalidade e reconhecimento do Ser integral, conforme Röhr (2013), requer incluir todos os esforços

educacionais na preparação do educando. Por sua vez, a formação humana só se realiza de fato quando o educando assume a sua busca de modo autônomo. Quando este é possibilitado a assumir-se enquanto protagonista, facilitando os demais processos no qual ele se insere, vivencia e escolhe estar. Deste modo, a resiliência vai tecendo suas contribuições na educação, desmistifica o lugar do professor enquanto a um ser inatingível, dotado de todo conhecimento sobre o que se propõe ensinar, sem defeitos, erros, avarias e que é neutro a toda e qualquer expressão ou reação positiva ou negativa a seu respeito. Trata-se da abertura do olhar para os diversos espaços, interior, exterior, individual e coletivo, que nos perpassam e as possibilidades que tal abertura propiciaria para uma visão integral.

O importante, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, deste ou daquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem (Freire, 1986). Ter isso em mãos e em mente criou nos participantes uma certa segurança de si e das possibilidades de lidar com as adversidades com mais clareza e probabilidades de enfrentamento. Para um professor, isso traz um acalento em dias tão difíceis, uma realidade onde o campo parece ser sempre um lugar potencial para o surgimento de traumas emocionais. Seja qual for a etapa da vida e idade na qual a pessoa se encontre, a resiliência é o que possibilita facilitar o crescimento pessoal.

Ao longo de todo processo interventivo, aqui representado nas declarações de alguns sujeitos, fica claro para nós que o fazer pedagógico dos professores na sua prática em sala de aula necessita de uma ampliação de visão, de possibilidades, de caminhos. Sob essa ótica, sugerimos o desenvolvimento de capacidades de resiliência e habilidades socioemocionais nos sujeitos que passa pela mobilização e ativação das suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer a sua capacidade de autorregulação, autoestima, de enfrentamento e, principalmente, de reconhecimento.

A partir disso, a resiliência possibilita a formação de seres mais flexíveis, que buscam ter capacidade de encarar mudanças, assim como suas competências, responsabilidades, de maneira a se instaurar uma relação de confiança entre aluno e professor, uma empatia com solidariedade. Lembramos que, neste campo, é impossível haver uma generalização, aqui deixamos caminhos e possibilidades para um fazer pedagógico menos denso e hostil.

5 Considerações Finais

Neste estudo, refletimos sobre o fenômeno da resiliência no intuito de evidenciar visões abrangentes cerca desta temática, presentes tanto na área da educação – formação docente, a fim de lançarmos luz sobre a possibilidade de promoção de capacidades e potencialidades resilientes de estudantes de curso pedagogia. Indicamos que a resiliência não deve ser considerada de maneira estática ou fixa, pois diz respeito à interação entre o indivíduo e o meio, desenvolvendo-se em um processo dinâmico, complexo e plástico, capaz de oferecer

subsídios para o processo formativo.

O desenvolvimento das habilidades resilientes vem contribuir para (re)pensarmos a formação docente, e, assim, verificarmos o fornecimento, o investimento e o fortalecimento das bases necessárias para o desenvolvimento de professores e educadores com uma visão ampliada do seu papel, aplicada à construção dos saberes e fazeres, essenciais às práticas pedagogias, propiciando a construção do conhecimento científico acadêmico e pedagógico, social e político.

O processo formativo deve ajudar na construção do conhecimento pedagógico para que o futuro pedagogo amplie não só a visão para o desenvolvimento de planejamentos, reflexões, avaliações de situações administrativo-pedagógicas, bem como utilize das disciplinas e temáticas sociais do currículo formativo e as especificidades didáticas envolvidas.

Chegamos ao ponto de suportabilidade, onde não cabe mais a função professor executor da lista curricular, faz-se premente a apresentação de novidades no conceito formativo, rompendo com as velhas praxes, possibilitando-os a se tornarem profissionais independentes que possam escolher, criar, inovar e dar vida a uma identidade profissional. Onde haja espaço para a aceitação da reivindicação do eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como possibilidade de enxergar e transformar a realidade social e educacional (Imbernón, 2011). Urge, portanto, a necessidade de mudança paradigmática quanto ao pensamento, às competências e aos saberes dos professores que são socialmente construídos e partilhados, de modo que essa construção se faz a partir de suas experiências vivenciadas com o seu objeto de trabalho, no intento de desenvolvê-los, orientá-los.

Apresentamos as principais, mas não únicas, contribuições para a formação dos participantes da pesquisa – alunos em formação no curso de pedagogia, sob o nosso olhar, sendo elas: a aquisição de habilidades resilientes favorecendo a autonomia do educador e de do seu papel quanto tal; permissão para a construção de espaços integradores das dimensões pessoal e profissional; o uso da criatividade diante de situações adversas, resultando em manifestações positivas. A partir da aquisição de habilidades resilientes, é possível não apenas a construção e o desenvolvimento do bem-estar pessoal e profissional, assim como o favorecimento do apoio do contexto social, relações inter e intrapessoais reais e com menor exigências ou expectativas, uma forma de reconhecimento dos limites do outro. Uma vez a autoconfiança tenha sido aumentada, propicia um sucesso em face do enfrentamento das adversidades e como amortecedor do estresse, surgem a empatia, o autocontrole e a autoeficácia.

Ressaltamos que esta foi uma intervenção com um determinado grupo, com temporalidade e espaços definidos, que escolhemos trabalhar, não temos por objetivo generalizar ou tornar fixos os resultados aqui obtidos, pois, para nós, as temáticas estudadas estão sempre contidas num espaço dinâmico e de intensa mobilidade. Sabemos que outras avaliações são cabíveis e podem aportar outros resultados, mas, por ora, apontamos o quanto

a resiliência foi benéfica ao grupo de forma a promover um deslocamento, uma apreensão e uma conscientização de si e do seu papel formador.

No lugar que habitamos enquanto pesquisadores entender os limites, as capacidades e enxergar as novas possibilidades de enfrentamento das adversidades gera um sentimento de maior clareza, bem-estar, pode-se perceber uma abertura, um novo olhar perante a profissão escolhida e o cotidiano diante das situações estressoras e desafios. Há, em nós, uma percepção da necessidade de manter relações de autoconhecimento e conhecimento do outro, aluno e professor, do fazer pedagógico, da construção dos saberes, da educação como possibilidade de transformação. De pensar em nós, no outro, como uma lógica de estar no mundo e fazer uma educação voltada para todos.

Referências

Antunes, C. (2003). *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade.* Petrópolis: Vozes.

Assis, S. G. (2005). *Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes*. Rio de Janeiro: Fiocruz, ENSP/Claves, CNPq.

Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes.* Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, G. S. (2006). *Índices de resiliência: análise em professores do ensino fundamental*. Tese de doutorado. PUC, SP, São Paulo.

Brasil, T. L., & Ferreira, A. L. (2016). A promoção de resiliência como via de reconhecimento na formação docente. In *XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste,* Teresina. Caminhos da Pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: avaliação financeira, Redes e produção científica. Teresina: EdUFPI, v. 1.

Brasil (1996). Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.* Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, p. 27833-41.

Campos, R. F. (2004). A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. *Revista Teias*, *5*(8-9), 13.

Costa, L. S. T. (2013). Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *26*(4), 636-642. Fapunifesp (SciELO).Recuperado de http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722013000400003.

Craidy, C. M., & Kaercher, G. E. S. (2001). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Cyrulnik, B. (2007). *La Maravilla Del Dolor.* El Sentido de la Resiliencia. Buenos Aires: Granica.

Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S., & Moreira, C. O. F. (2013). Resiliência e Prática escolar: Uma Revisão Crítica. *Educ. Soc.*, *34*(122).

Freire, P. (1980). *Pedagogia do oprimido* (10a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (A. Lopez, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. Early childhood development: practice and reflections*, 8. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: a response to Nancy Fraser. In N. Fraser, & A. Honnet (Org.), *Redistribution or Recognition.* Londres/Nova York: Verso.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* Francisco Imbernón (Coleção questões da nossa época; v.14). (Tradução de Silvana Cobucci Leite, 9a ed.) São Paulo: Cortez.

Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto.

Lessard, C., & Tardif, M. (2008). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Maddi, S., & Khoshaba; D. (2005). *Resilience at work*. Editorial Amacon.

Maissiat, J. (2013. *Interconexões entre a complexidade e o fazer docente: formação continuada e tecnologias digitais em educação a distância.* Tese doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (11a ed.). São Paulo: Hucitec.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa.

Mizukami, M. G. N. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.* São Carlos: EdUFSCar.

Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2008). *O Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação para a afetividade*. In D. Enricone (Org.). *Ser Professor.* Porto Alegre: EdiPUCRS,

Pesce, R. P., Assis S. G., Avanci J. Q., Santos N. C., Malaquias J. V., & Carvalhaes R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da Escala de Resiliência. *Caderno Saúde Pública*, *21*(2), 436-448.

Ralha-Simões, H. (2014). A construção da pessoa resiliente: dos contextos de desenvolvimento à psicologia positiva. *Cadernos do GREI*, *8*.

Röhr, F. (2013). *Educação e Espiritualidade: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação.* Campinas: Mercado das Letras.

Santos Junges, K., & Behrens, M. A. (2016). Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, *33*(1), 285-317.

Silva, A. F. L. et al. (2015). A relação professor-aluno: o que dizem as imagens e as Palavras. *35ª Reunião Nacional da Anped*. Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil. Recuperado de http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT20%20Trabalhos/GT20-2121_int.pdf

Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale**.** *Journal of Nursing Measurement*, *1*, 165-78.

Wilber, K. *O Olho do Espírito: Uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco* (2a ed.). São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

Yunes, M. A. M. (2006). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. In D. D. dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Eds.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 45-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.

PROJETO "REVELAR.SI": OBSERVAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA INTEGRALIDADE COM ADOLESCENTES PERIFÉRICAS DA COMUNIDADE COQUE EM RECIFE

Carla de Paula Silva Campos
Eugênia de Paula Benício Cordeiro

1. Introdução

Este artigo trata de um relato de experiência entre os anos de 2017 e 2018 do Projeto "Revelar.si", cujo objetivo central consistia em criar condições para o desenvolvimento pessoal, criativo e coletivo de um grupo de adolescentes do gênero feminino da comunidade do Coque, em Recife, Pernambuco, através de práticas de cuidado e de ferramentas fotográficas e que tem como uma de suas formadoras a autora principal deste artigo. O Revelar.si pretende oferecer oportunidades para o desenvolvimento tanto pessoal quanto coletivo na medida em que reflete criticamente sobre o gênero feminino culturalmente e promove o aprendizado de técnicas de produção fotográfica com a intenção de estimular a criatividade e, portanto, a criação de produtos artísticos. O projeto funciona desde o início de 2017, no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), instituição sem fins lucrativos que atua com ações de educação não-formal e práticas espirituais voltadas à comunidade do Coque há mais de trinta anos, um território alvo de muitas exclusões sociais.

Propomo-nos a descrever parcialmente algumas ações interventivas realizadas com as adolescentes do Coque, situar as atividades à luz de uma visão integral e discutir as principais impressões do processo interventivo-exploratório. Este recorte foi possibilitado basicamente a partir de uma busca qualitativa pelos roteiros de atividade do "Revelar.si". A narrativa é fundamentada na teoria dos quatro quadrantes do cosmos de Ken Wilber (2008), uma proposta de observação integral dos fenômenos.

2. Metodologia

Nesses dois anos e meio de prática, o "Revelar.si" estabeleceu suas atividades em torno de dois eixos: as oficinas de práticas de cuidado e as oficinas de fotografia. Enquanto as primeiras se orientavam para o primeiro eixo, as práticas de cuidado se tornaram, mesmo informalmente, responsabilidade da autora. Eram realizadas com cerca de duas horas de duração e com um intervalo de uma, duas ou até três semanas entre um encontro e outro. O grupo de formadoras variou de quatro a cinco mulheres, com idades entre 22 e 35 anos (no início) e com formação e experiência multidisciplinar (ciências sociais, fotografia, jornalismo, pedagogia), durante os anos de 2017 e 2018. As oficinas de fotografia funcionavam basicamente com a mesma frequência que as práticas de cuidado, tendo, também, cada vez

mais ficado sob maior responsabilidade de outra formadora. O grupo de educandas variou de 5 a 13 adolescentes, todas moradoras da comunidade do Coque com idades entre 15 e 20 anos (no início).

A inserção da autora na ação "Revelar.si" se consolidou em virtude da proximidade com o Neimfa e o desejo de trabalhar gênero por intermédio da educação não-formal numa instituição cuja base reside na formação humana. Cabe ressaltar que esta pesquisa se refere às oficinas de práticas de cuidado e compreende uma investigação ainda em fase exploratória, de abordagem qualitativa e participante. Em relação ao caráter participante, "O eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador. Isso também representa honestidade e abertura para pesquisa, reconhecendo que toda investigação é carregada de valores" (Mertens como citado em Creswell, 2007, p. 187).

Trata-se de parte de um processo de pesquisa-ação inicial, modelo que admite a implicação direta do pesquisador com o campo. Segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação pode ser vista como um processo de ação reflexiva para mudança dentro do grupo, metodologia que se efetua acompanhada de avaliações consecutivas embasadas teoricamente. Os achados iniciais deste processo fazem parte do memorial elaborado pela autora principal deste artigo, utilizando como instrumentos as seguintes fontes: consulta a roteiros de atividade e diários de campo. Este memorial compõe o ponto de partida avaliativo inicial da autora sobre o processo de pesquisa-ação que se encontra em andamento.

3 Fundamentação Teórica: *Uma Visão Integral nos Quatro Quadrantes do Cosmos em Wilber*

Ken Wilber, filósofo norte-americano, um dos grandes pilares da Psicologia Transpessoal e Integral, dedicou-se muito cedo a estudar psicologia e filosofias ocidentais e orientais e é considerado um dos principais teóricos da consciência na atualidade, seus estudos também transitam pela biologia, misticismo, religião, artes, dentre outros. De acordo com Parizi (2006), Wilber argumenta com naturalidade que a espiritualidade faz parte da psiquê humana e se lança a entender como a aproximação entre psicologia e espiritualidade pode ser entendida, numa interface altamente presente no movimento Transpessoal na Psicologia. Dessa forma, propõe o deslocamento do "eu pessoal", tradicional nas correntes mais comuns da psicologia, para outras esferas da consciência e da vivência humanas. Para o aludido teórico, adotar este olhar não significa que as diversas escolas psicológicas estariam erradas em face da Transpessoalidade. O autor as considera quase como complementares, uma vez que cada uma enfatiza um nível específico do espectro total da consciência humana.

Para compreender a abordagem integral de Wilber (2001, p. 9), é preciso encarar a diversidade dos campos de pesquisa como "verdades" as quais considera "[...] uma série de generalizações orientadoras firmes e confiáveis, para não dizer irrefutáveis". O autor argumenta que os diferentes paradigmas, correntes de pensamento, teorias científicas,

apesar de aparentemente antagônicas ou destoantes diante do mesmo assunto, podem ser territorializados e indexados em quadrantes, contribuindo para uma abordagem e compreensão de um mesmo fenômeno sob múltiplas perspectivas, a saber: interna e individual (Eu); interna e coletiva (Nós); externa e individual (Isto); externa e coletiva (Istos). Uma vez reunidas ajudam a compor uma visão mais abrangente, mais integral dos fenômenos observados, conforme ilustramos na Figura 1.

Figura 1 – Quatro quadrantes do cosmos

EU **olhar para o interior do indivíduo**	**ISTO** **olhar exterior do indivíduo**
NÓS **o interior do coletivo**	**ISTOS** **o exterior do coletivo**

Fonte: Cordeiro (2012, p. 39)

Como explicado por Ferreira (2012), o 1º quadrante refere-se à consciência individual do sujeito, ao aspecto subjetivo, o fluxo interior; o 2º retrata os fatos científicos do organismo individual, a base biológica/corpórea que se expressa através da área comportamental; o 3º quadrante refere-se à esfera subjetivo-coletiva, onde se localizam a cultura, as visões de mundo compartilhadas pelos sujeitos; finalmente, o 4º quadrante diz respeito à esfera objetivo-coletiva, as várias formas de organização social, institucional e tecnológica.

> Assim, os quatro quadrantes representam quatro dimensões inseparáveis do estar-no-mundo de qualquer indivíduo. Estas dimensões são tão fundamentais que toda as principais linguagens naturais as contêm como pronomes de primeira pessoa, segunda-pessoa e terceira-pessoa, que podem ser resumidos como eu, nós, isso e "issos". O quadrante superior esquerdo (QSE) é "eu," os sentimentos interiores ou conscientização de qualquer ser senciente individual (átomos a formigas, a macacos). O quadrante superior direito (QSD) é "isto," a forma exterior de um ser senciente (isto é, sua matéria e energia - que inclui, como logo veremos, as energias sutis). O QID é a forma exterior de um grupo, coletividade, ou sistema de seres ou indivíduos sencientes. E o QIE, o interior ou consciência coletivos, valores coletivos, experiências intersubjetivas, contextos culturais, e assim por diante. Novamente: o interior e o exterior individual e coletivo. (Wilber, 2016, p. 10)

Conforme Cordeiro (2012), o Mapa Integral ou Sistema Operacional Integral (SOI) elaborado por Wilber (2008) territorializa diversas áreas e perspectivas de conhecimento em prol de uma compreensão mais integral de um determinado fenômeno, deixando claro que se trata de um sistema em abertura e, portanto, requisita um movimento contínuo de maior abrangência, inclusão e transcendência.

> O Mapa Integral ou Sistema Operacional Integral (SOI) serve como uma base operacional que permite o funcionamento de diversos *software* teóricos possibilitando a organização e indexação das mais diversas áreas do conhecimento a partir de perspectivas variadas, de tal forma que, dentro dos limites da nossa compreensão mental, possamos investigar um determinado fenômeno por meio de uma proposta estruturante, abrangente e o mais integral possível. Salientamos o possível, pois o próprio autor adota uma postura coerente com relação à sua proposta integral, tendo em vista que, para se manter viva e dinâmica, requer um movimento continuo de maior abrangência, inclusão e transcendência. (Cordeiro, 2012, p. 38)

Interessante ressaltar o caráter pedagógico da teoria wilberiana no sentido de nos induzir a olhar os fenômenos como processos dinâmicos tornando a integralidade uma busca aproximativa e não um ponto de chegada.[30] Neste artigo, procuraremos exercitar o olhar integral nas atividades de práticas de cuidado no "Revelar.si", partindo do pressuposto de que o indivíduo é constituído por muitas dimensões. Qualquer fenômeno que envolve o ser humano pode ser observado pelos quatro prismas. Nos relatos a seguir, serão apontadas as atividades desenvolvidas de acordo com os quadrantes, ou seja, as "lentes" que, na época, foram escolhidas para aproximar as educandas com o conhecimento. Inicialmente, inserimos os principais propósitos que nortearam as oficinas de práticas de cuidado nos quadrantes, como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Propósitos da oficina práticas de cuidado

EU • Autoconhecimento psicológico • Autoconhecimento sentimental/ emocional • Estímulo à criatividade individual • Promover a autoconfiança individual	**ISTO** • Autoconhecimento físico • Autoconhecimentocomportamental • Produções textuais individuais
NÓS • Estímulo à criatividade coletiva • Promover a autoconfiança coletiva • Estímulo à confiança mútua • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns • Problematizar papéis de gênero	**ISTOS** • Produções textuais coletivas • Problematizar papéis de gênero • Conhecer os ciclos da natureza • Refletir sobre as instituições sociais

4.1 Relato do processo interventivo: oficina de práticas de cuidado

Antes de apresentarmos o "Revelar.si", gostaríamos de salientar que se trata de um processo ainda em fase de investigação exploratória cujos achados se referem às

[30] Além dos quadrantes, Wilber (2008) elenca outros quatro elementos básicos acessíveis à percepção mental humana, são eles: estados, níveis (estágios), linhas e tipos. Neste artigo, nos deteremos somente aos quatro quadrantes.

possibilidades de efeitos e repercussões das atividades, o qual servirá de inspiração para uma proposta formativa cientificamente sistematizada. As oficinas de práticas de cuidado foram realziadas nos anos 2017 e 2018 em caráter exploratório, com uma metodologia, desde o início, que engloba as seguintes práticas: dinâmicas de grupo, jogos de diversão e temáticos, constelação sistêmica familiar, meditação, rodas de conversa formais e informais, leitura reflexiva e produção de pequenos textos, exibição de pequenos vídeos, produção de esquemas gráficos de reflexão e desenvolvimento pessoal e de grupo, debates e reflexões através de imagens, de narrativas pessoais e de conteúdos orais. As descrições a seguir são fruto de registros resgatados atualmente em forma de memorial por parte da autora principal deste artigo. Trata-se de destaques, não representam a totalidade das atividades nem a densidade e profundidade pedagógica de cada encontro.[31] Uma grande parte das atividades se deu de maneira bastante informal e/ou não foi documentada na época.

4.1.1 Relato 1 - *Criando vínculos: desvelando laços familiares*

Em março de 2017, as primeiras atividades serviram para nos conhecermos. Na convivência, era comum as educandas trazerem relatos e desabafos sobre problemas de relação com familiares. Nessa época, fizemos uma atividade chamada "mandala dos sentimentos", quando foi pedido para que desenhassem mandalas numa folha de papel e escrevessem o nome de pessoas da família que representassem os sentimentos e as qualidades positivas para elas dentro do mandala, posicionando esses nomes mais ou menos perto do centro do mandala em que constava o próprio nome, de acordo com a proximidade de personalidade desses entes consigo. A partir disso, trabalhamos alguns encontros posteriores utilizando essas representações inspiradas nas teorias das Constelações Sistêmicas,[32] enquanto método psicoterapêutico, a fim de contribuir para o apaziguamento das memórias negativas familiares das adolescentes e potencializar os vínculos familiares fortalecedores dentro delas

Essa atividade estava imbrincada com uma demanda latente de conhecermos as dinâmicas familiares internas das educandas, tendo em vista que a família é um dos ambientes mais formativos do ser humano. Poderíamos dizer, então, que esta atividade se situa com mais ênfase nos 1º, 2º e 3º quadrantes de Wilber (2008, p. 71): conforme figura 3. Diante desse contato mais íntimo de "escuta sensível", como se refere Barbier

[31]Conforme já enfatizamos, esta proposta surgiu de motivações de um grupo de profissionais em busca de encontrar caminhos para o desenvolvimento humano, com excelentes intenções, mas ainda sem o conhecimento científico necessário para cumprir com o rigor de uma pesquisa. Esta será uma nova etapa deste processo que já faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado.

[32]Explica Schneider (2007, p. 72) que a Constelação é uma prática terapêutica que se faz com uma dinâmica de representações de componentes e categorias-chaves de um assunto importante na vida de alguém ou grupo. Como se fossem atuar numa dinâmica teatral, pessoas podem assumir essas representações, o terapeuta conduz novos posicionamentos mútuos entre elas e, normalmente, pequenos diálogos com o intuito de criar uma imagem de resolução. Essas interações entre as pessoas devem ser feitas consciente e concentradamente, a partir dos sentimentos, e são consideradas movimentações energéticas de nível espiritual nas quais os indivíduos podem transformar padrões comportamentais negativos.

(2007), pudemos entender suas visões, seus sentimentos e emoções a partir do próprio entendimento pessoal delas, assim como os seus comportamentos na convivência ao longo dos encontros. Além disso, pudemosdesenvolver um sentimento de confiança mútua entre todas, pois se tratava de assuntos íntimos e dolorosos, traumas e histórias de uma vida inteira.

Figura 3 – Achados encontro vínculos e laços familiares

EU • Autoconhecimento psicológico • Autoconhecimento sentimental/ emocional • Estímulo à Criatividade individual – produção de mandala individual	**ISTO** • Expressões individuais de sentimentos/ emoções – produção mandala individual
NÓS • Estímulo à confiança mútua • Geração de empatia • Compreensão da influência dos laços familiares em emoções e sentimentos	**ISTOS**

4.1.2 Relato 2: Sexualidade

Outro destaque se refere às primeiras atividades sobre sexualidade. Na primeira, a instrução inicial era cada uma, incluindo as formadoras, escrever num papel a resposta para "quando descobri minha sexualidade?", sem assinar. Em seguida, escutamos o conto Mulher Esqueleto que discorre sobre os conteúdos de corpo e relação sexual, do livro Mulheres que correm com os lobos de Clarissa Pinkola Estés (1998). Ato contínuo, embaralhamos os papéis das respostas e os lemos aleatoriamente (sem tentar descobrir quem escrevera). Ao conhecermos os diversos relatos e ao trocaramos comentários a respeito, mais uma vez estreitamos consideravelmente os laços entre formadoras e educandas, realizamos um passo na quebra do tabu sexual, além de ter sido divertido.

No outro encontro, propusemos um exercício de corpo sobre "experiências leves e pesadas", cuja orientação era pensar em experiências passadas leves e pesadas do próprio corpo, sem falar; em seguida, uma por vez, fazer gesto como se passasse a energia da experiência para outra e esta última faria o gesto de recebimento, sequencialmente, todas em círculo. Logo, vimos um vídeo educativo sobre o clitóris; escutamos um fragmento de Clarice Lispector (1998) em áudio chamado *Se eu fosse eu,* para, em seguida, cada uma escrever um pequeno texto como uma releitura deste fragmento, dessa vez com o título *Se eu fosse do meu corpo*. No encontro posterior, fizemos um jogo de perguntas e respostas sobre o assunto de sexualidade, abarcando o que haviam aprendido no encontro no anterior, porém, fizemos uma divisão entre dois grupos de educandas, como se fossem

times, cada um encarregado de responder às perguntas de forma enviesada: um elaboraria respostas a partir do viés do sentimento, o outro sob o viés do conhecimento.

Conhecer as narrativas pessoais sobre o que consideram início da sexualidade foi fundamental para discutirmos o assunto, além de pessoal, culturalmente e descontruir padrões comuns de normatização social. Trouxemos visões particulares e, ao mesmo tempo, amplas sobre o gênero feminino, desse modo, estimulamos a confiança mútua - sempre frisamos a necessidade de tratarmos os relatos pessoais de forma respeitosa e sigilosa. Todo esse processo encontra-se representado na Figura 4.

Figura 4 – Achados encontro sobre sexualidade

EU • Autoconhecimento psicológico sobre prazer sexual • Estímulo à criatividade individual • Promover a autoconfiança individual	**ISTO** • Autoconhecimento físico - diálogo sobre corpo e relação sexual • Produções textuais individuais
NÓS • Estímulo à confiança mútua • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns • Problematizar papéis de gênero	**ISTOS** • Refletir sobre as instituições sociais como namoro, heteronormatividade, "lesbiandade" • Problematizar Papéis de Gênero com a exibição do vídeo sobre clitóris

O autoconhecimento sobre o corpo revelou-se importante para a promoção da autonomia, entendida nesse contexto como mais capacidade de discernimento, de ação responsável e segura na área sexual. É interessante o fato delas não terem comentado muitas coisas, escutaram mais do que falaram, parecia ser uma primeira quebra de barreira sobre as questões anatômicas da sexualidade. As produções textuais em forma poética permitiram dar vazão à expressão sem ser de forma objetiva. Sabemos que o tema da sexualidade é culturalmente "travado", então, o formato literário permite uma libertação mais confortável para momentos iniciais. Os textos delas ficaram muito interessantes, conforme se entrevê em alguns trechos:

> Se eu fosse do meu corpo... Eu seria uma boca, onde pudesse experimentar e sentir o gosto de tudo, acho que seria também uma vagina pra poder ver e comandar tudo que entrar e sair e poder conversar com o que *tá* entrando, saber seu nome, o que quer ali, se é pro prazer ou simplesmente nada. (Educanda 1)

> Se eu fosse do meu corpo, eu rodopiava pela noite afora, voltava não sei que hora, só quando desse vontade de deitar. Se eu fosse do meu corpo, eu voava no meio do vento, só pra passar o tempo, depois entrava no mar (...)". (Educanda 2)

É possível dizer também que a prática dos gestos de passar e receber as experiências leves e pesadas teve a intenção de promover uma interação de nível espiritual. Inspirada na Constelação Sistêmica, a experiência consistia em criar uma espécie de partilha energética coletiva, de modo que, sem precisar expor determinadas narrativas - cuja exposição pode trazer uma carga de sentimentos ou serem impedidas pela timidez -, as pessoas presentes pudessem sentir maior empatia umas pelas outras. No método da Constelação Sistêmica, o gesto consciente e concentrado orientado ao outro, em grupo, juntamente com a intenção, é um caminho para que o outro receba a energia, para que entre em contato com a história da pessoa, mesmo sem falas. Essa estrutura de grupo e de relações internas ilustra a definição que o autor Pelizzoli (2010) faz de "campo", explicando-o da seguinte forma:

Sobre as ligações do campo com a consciência, é fundamental atar, pois é pela consciência e suas reações que se percebe algo deste campo que antecede à razão comum. Por ela se pode tentar perceber, ou diríamos melhor, sentir, a presença ou efeitos de exclusão e de violência (Pelizzoli, 2010, p. 25)

Nas dinâmicas de Constelação, esse movimento gera empatia e, por extensão, diminui o espaço para o julgamento racional.

4.1.3 Relato 3: Arquétipos femininos relacionados ao ciclo menstrual e da natureza

No segundo semestre de 2017, iniciamos o trabalho relacionado aos arquétipos femininos, conhecimento que tem sido sistematizado pela autora inglesa Miranda Gray e abrange modelos de arquétipos femininos para ajudar as mulheres a identificar e interpretar no corpo, na mente e nas emoções sinais para o autoconhecimento e a evolução espiritual e pessoal, em conexão com fases do ciclo menstrual, dos períodos da vida e da natureza. Foram mostradas às educandas ilustrações dos arquétipos, suas características e conversamos sobre nossos ciclos menstruais, comportamentos e histórias de vida. Esse conhecimento as deixou empolgadas e curiosas, percebemos o interesse e as fez pensar. Tentamos construir a "mandala lunar" pessoal, um diagrama mensal feito para registrarmos fatores físico-energéticos em cada dia do ciclo para se autoconhecer, registrando as fases da lua - mas não vingou, elas não aderiram a essa tarefa e é curioso notar que nós, formadoras, queríamos construir esse hábito, mas não conseguimos também, o que mostra uma conexão implícita entre a maturidade de formadoras e educandas. A Figura 5 foi elaborada na época para elucidar os arquétipos e seus elementos.

Figura 5 – Arquétipos femininos e seus elementos

ARQUÉTIPOS	DONZELA	MÃE	FEITICEIRA	ANCIÃ
Fase do ciclo	Pós-menstruação	Ovulação	TPM (Tempo Para Mim)	Menstruação
Tendências	Sonhar, aspirar preparar, viver, concentração, ambição.	Realizar, doar, expressar, responsabildade, criatividade, compartilhar, sexualidade.	Criação-destruição, caos, ambivalência, emoções fortes, foco nas sombras, sexualidade.	Poder interno, magia, sabedoria, transmutar, mais lucidez sobre as sombras.
Como posso aproveitar o melhor?	Planejar, dar o primeiro passo, experimentar, plantar, criar, articular, atividades físicas de mas força	Executar, oferecer, co-criar se expor, compreender os outros, cuidar.	Parar, recuar, meditar, olhar para dentro, respirar, se compreender, se cuidar, se observar, escutar mais, não supervalorizar pensamentos negativos, perceber sinais dentro e fora, atividades artísticas.	Refletir, se reclusar, se perguntar, morrer, desapegar, respostas, recomeçar, conexão com a própria força, ritualizar, acessar a intuição.
Fase da lua	Lua Crescente	Lua Cheia	Lua Minguante	Lua Nova
Estação do ano	Primavera	Verão	Outono	Inverno

Foram feitas dinâmicas temáticas sobre os arquétipos, uma das quais envolveu o método da Constelação Familiar, na qual cada uma representava um arquétipo e, a partir daí, percebia sentimentos e sensações relacionadas à "personagem", embora essa dinâmica não tenha surtiu muito efeito. Outra prática, desta vez marcante, consistiu em uma espécie de jogo, onde iniciávamos em roda, em pé, e cada uma deveria chamar o nome de qualquer outra da roda e imediatamente correr para ocupar o lugar dela no círculo; a que era chamada saía e fazia o mesmo, chamando outra sequencialmente. Em seguida, foram inseridos comandos que envolviam gestos que simbolizassem um dos quatro arquétipos femininos, de modo que cada uma deveria fazer o gesto em cada momento que fosse chamada, o que modificaria o curso da ação da mulher que a chamou dentro do círculo, mudando rapidamente sua reação em concordância com o arquétipo simbolizado. Correspondeu a um momento excelente, bastante divertido e a intenção de fazê-las gravar os elementos dos arquétipos naturalmente foi atingida. A apreensão de conteúdos através de brincadeiras que fizessem sentido sempre funcionou bem. As tomadas de consciência foram bem recebidas por elas e tivemos a sensação de uma primeira aproximação com o universo da menstruação que parecia, para algumas,

uma questão puramente de dor e incômodo físico. Os autoconhecimentos e outras implicações produzidos por esse ciclo de atividades estão localizados nos quadrantes da proposta de Wilber (2008, p. 71) segundo a Figura 6:

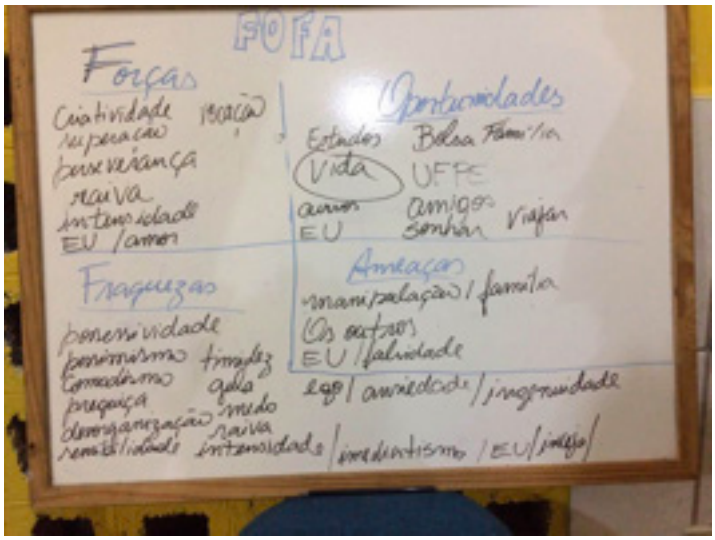
Figura 6 – Achados encontro arquétipos femininos

EU • Autoconhecimento psicológico • Autoconhecimento sentimental/ emocional • Promover a autoconfiança individual	**ISTO** • Autoconhecimento físico • Autoconhecimento comportamental
NÓS • Promover a autoconfiança coletiva • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns • Coesão de grupo através da brincadeira	**ISTOS** • Conhecer ciclos da natureza

4.1.4 Relato 4: Trabalho com o método FOFA: Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças

No primeiro semestre de 2018, aplicamos o método FOFA, primeiramente trazendo num quadro branco na parede para todas lerem a explicação de cada um dos quatro aspectos: No "F" a pessoa deve descrever s forças, qualidades e habilidades positivas internas; no "O" deve descrever as oportunidades externas que a cercam no seu ambiente, nas instituições de que façam parte, na família etc.; no segundo "F" deve descrever as fraquezas internas, as qualidades negativas que a incomodam, atrapalham etc.; e, por fim, no "A" deve descrever as ameaças ao redor, ou seja, pessoas, circunstâncias, situações negativas que a incomodam, atrapalham, diminuem a força. A Figura 7 ilustra uma foto do preenchimento coletivo.

Figura 7 – Tabela método FOFA coletivo



Solicitamos as educandas a escreverem seus elementos do FOFA individualmente no papel e, depois, em grupo, a partir de então, completamos o quadro com os elementos trazidos por elas, de forma que se tornou um FOFA agrupado. Conforme traziam os elementos individuais e os discutiam coletivamente, algumas corrigiam os itens trazidos por não estarem colocados na categoria correta (por exemplo, considerar preguiça como ameaça, quando, na verdade, trata-se de uma fraqueza interna). Outras se identificavam com elementos trazidos pela colega, provocando uma reflexão pessoal. Discutimos sobre as oportunidades ao redor, ampliando o olhar acerca de situações e pessoas. Algumas fizeram reflexões profundas, trazendo o próprio "eu" como oportunidade, isso se mostrou incrível, pois a prática estimulou um olhar positivo em relação à própria vida. Além disso, trouxeram o eu como força também. Embora tenha havido um olhar autocrítico e reflexivo, pois o "eu" também apareceu em fraquezas e ameaças, isto me fez crer que elas estavam adentrando em suas sombras.[33] Cabe salientar que a dimensão Fraquezas foi a parte mais repleta de elementos, percebi como um grande momento de desnudamento, de incorporar mais humildade no discurso sobre si, sobretudo em coletividade, tendo contribuído para uma redução das fronteiras do ego. A Figura 8 representa as dimensões trabalhadas inseridas nos quadrantes.

Figura 8 – Achados encontro método FOFA

EU • Autoconhecimento psicológico e de personalidade • Autoconhecimento Sentimental/ Emocional • Promover a Autoconfiança individual	**ISTO** • Autoconhecimentocomportamental • Produções textuais individuais
NÓS • Promover a autoconfiança coletiva • Estímulo à confiança mútua • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns	**ISTOS** • Produções textual coletiva • Refletir sobre as instituições sociais como universidade, escola, bolsa-família etc.

4.1.5 Relato 5: Reflexões sobre liberdade nas diversas esferas da vida e no corpo

Essa atividade foi elaborada pela autora principal, mas aplicada por duas outras formadoras. A princípio, foram feitos círculos no chão, cada um nomeado com uma das seguintes palavras: pensamento, ação, corpo, imaginação, arte, relação, conhecimento. Em seguida, pedimos para cada educanda dirigir-se ao centro do círculo que representava a esfera da vida na qual sente mais liberdade. Uma vez posicionada esclarecer a escolha de

[33]Este conceito vem de Jung (2004 como citado em Policarpo, 2012), o qual refere-se a ele como autoria de Jung, e que significa um lado do nosso self que demanda mais atenção, que não é facilmente acessado e que é mais difícil de ser aprimorado

cada círculo, o modo como se sente livre nesta dimensão, relatar experiências etc.

Em seguida, todas deveriam ficar no círculo da palavra "corpo" e pensar sobre a liberdade do próprio corpo para, então, amarrar um lenço na parte do corpo onde sentem que não é livre. Com o lenço amarrado, sair do círculo e andar pela sala livremente refletindo sobre essa parte do corpo, quando deixou de ser livre, quais eram as memórias que essa parte carregava. O debate revelou-se bastante profícuo, pois puderam aprimorar a noção de liberdade através da própria vivência, posterior ente, foi exibido um vídeo motivador sobre mulheres negras e o seu "empoderamento". Era uma data próxima a uma movimentação feminista na cidade que acontece em vários países, foi realizada uma conversa sobre o feminismo e a busca pela liberdade no corpo pelas mulheres. A Figura 9 mostra os quadrantes explorados nessa atividade.

Tratou-se de uma prática que estimulou a reflexão sobre a liberdade "de dentro para fora", de maneira a perceber alguma relação entre os registros subjetivos correlacionados com o estar no mundo, com a experiência menor ou maior de liberdade social. A essa altura, meados de 2018, já havia uma intimidade e construção de uma rede de entendimento mútuo que nos deixava mais seguras em trabalhar a esfera social do corpo e adentrar na dimensão do corpo feminino como um lugar de vulnerabilidade. Essa conscientização sociopolítica não deve vir desacompanhada de um apoio coletivo psicológico, por isso, a maior segurança em trazer o tema.

Figura 9 – Achados encontro sobre liberdade

EU • Autoconhecimento psicológico • Autoconhecimento Sentimental/ Emocional • Promover a autoconfiança individual	**ISTO** • Autoconhecimento físico • Autoconhecimento vomportamental
NÓS • Promover a autoconfiança coletiva Estímulo à confiança mútua • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns • Problematizar papéis de gênero	**ISTOS** • Problematizar papéis de gênero • Refletir sobre o feminismo

4.1.6 Relato 6: Eleições no Brasil

Esta era uma atividade com o intuito de refletir sobre a conexão entre o que pensamos, sentimos e o que manifestamos na realidade exterior na esfera política. Dias antes havia passado o segundo turno das eleições presidenciais no Brasil e eu sabia que as educandas estavam abaladas com a vitória do atual presidente Jair Bolsonaro. A ideia era reunir e conversar sobre as crenças que acumulamos ao longo da vida, identificando o processo de reforço com

pensamentos negativos, conectando com o contexto das eleições relacionado com a vitória de um candidato que admite a discriminação de mulheres e pessoas negras, além de defender a perda de direitos dessas populações.

Contudo, quando iniciamos o assunto, algumas educandas não sabiam a diferença entre "esquerda" e "direita" na política. Adiamos o planejamento inicial e fizemos uma conversa política e histórica com base em aportes sociológico-científicos, área de formação da autora principal. Isto foi algo muito importante para entenderem o contexto político do país. Explicamos a origem dos termos esquerda e direita no contexto europeu, as revoluções, a origem da democracia, como os governos podem ser mais ou menos democráticos, mais ou menos autoritários, como se expressa o pensamento socialista, o liberal, o neoliberal nos sistemas políticos no passado e no presente, no Brasil e em outros países. Embora tenha sido uma conversa relativamente superficial, ofereceu um bom panorama para que a elas obtivessem um olhar menos "senso-comum". Esse momento se enquadra totalmente no QID por proporcionar um entendimento direto das instituições e dos sistemas sociais.

O encontro seguinte, então, foi dedicado falar sobre as crenças e, portanto, foram distribuídos papeizinhos com apenas início de frases que representassem crenças sociais do tipo "O Brasil é..."; "As mulheres serão sempre..."; "Política nesse país..."; "Quem é rico..." As educandas e formadoras presentes deveriam olhar os papéis e escolher algum início de frase que lhe chamasse atenção para completá-lo. A maioria trouxe, de fato, crenças negativas sobre os direitos sociais, principalmente na época em que nos encontrávamos. Após, lemos um texto com o título *Obrigada, Bolsonaro* de Maria Ribeiro (2018), uma atriz famosa que também é ativista pelos direitos. No seu texto, ela traz uma narrativa poética sobre momentos entre o primeiro e segundo turnos das eleições, período em que ela diz ter "lutado e caído como uma samurai", ressaltando as alianças afetivas que desenvolveu e reencontrou com artistas e pessoas queridas na tentativa incessante de fazer campanhas públicas para o candidato Fernando Haddad (na época, oposição a Bolsonaro, o candidato considerado de tendência direita-fascista). O texto apresenta uma visão entusiasta sobre a grande rede de vínculos que cultivou e resgatou, incessantemente, nesse espaço de tempo e como isso a fez reconhecer a sua força e a da coletividade que a rodeia.

A partir disso, iniciamos um debate sobre como sentimentos e crenças que cultivamos podem criar nossa realidade. Em suma, refletimos com elas sobre se é verdade que, por exemplo, essa atitude e os sentimentos coletivos narrados pela autora do texto poderiam gerar outra realidade se tivessem sendo cultivados em outros momentos, antes das eleições. Aliás, se poderiam até ter evitado chegar à então conjuntura política que gerou a iminência de um candidato de extrema direita ser eleito e, assim, prováveis perdas democráticas. Elas concordaram que sim, poderia ter sido evitado. A ideia era perceber como as relações cotidianas e os sentimentos que as acompanham podem ser fortes o suficiente para interferir em sistemas políticos. Diante disso, inserimos a análise sobre as próprias crenças que elas elaboraram e o que elas poderiam gerar em termos de sentimento e de manifestação da realidade.

Normalmente, não pensamos nos "efeitos colaterais" que a conscientização política pode gerar dentro de nós. Também podemos pensar que foco queremos alimentar nesses momentos, por exemplo, a cooperação ou o medo. Fizemos um desenho esquemático que simbolizava alguma realidade hipotética derivada das crenças delas. Essa atividade teve um teor bastante localizado no QID e no QSD, como mostrado na Tabela 7, pois além de pensar sobre as instituições sociais, houve uma reflexão sobre algo mais sutil do que a dimensão política, as energias sutis que interferem na realidade externa a partir dos processos subjetivos, sentimentais e emocionais dos indivíduos.

Figura 10 – Achados encontro sobre eleições no Brasil

EU • Autoconhecimento psicológico • Autoconhecimento sentimental/ emocional • Estímulo à criatividade individual • Promover a autoconfiança individual	**ISTO** • Autoconhecimento físico • Autoconhecimentocomportamental • Produções textuais individuais
NÓS • Promover a autoconfiança coletiva • Estímulo à confiança mútua • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns • Problematizar papéis de gênero	**ISTOS** • Problematizar papéis de gênero • Refletir sobre as instituições sociais eleições, políticos, sistemas de governo, partidos, movimentos sociais etc.

5. Considerações finais: Reflexões sobre nossos aprendizados, inferências e achados no "Revelar.si"

As vivências relatadas como fase exploratória de um processo de pesquisa nos levaram aos achados demonstrados na Figura 11, os quais funcionam como qualidades aproximativas de um exercício de integralidade:

Figura 11 - Síntese dos achados da fase exploratória de pesquisa

Oficinas	O que as intervenções podem desenvolver?
Encontro vínculos e laços familiares	• Autoconhecimento psicológico • Autoconhecimento sentimental/emocional • Estímulo à criatividade individual - produção mandala individual • Expressões individuais de sentimentos e emoções – produção mandala individual • Estímulo à confiança mútua • Geração de empatia • Compreensão da influência dos laços familiares nas suas emoções e sentimentos

Encontro sobre sexualidade	• Autoconhecimento psicológico sobre prazer sexual • Estímulo à criatividade individual Promover a autoconfiança individual • Autoconhecimento físico - diálogo sobre corpo e relação sexual • Produções textuais individuais • Estímulo à confiança mútua • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns • Problematizar papéis de gênero • Refletir sobre as instituições sociais como namoro, heteronormatividade, lesbianismo • Problematizar papéis de gênero com a exibição do vídeo sobre clitóris
Encontro arquétipos femininos	• Autoconhecimento psicológico • Autoconhecimento sentimental/emocional • Promover a autoconfiança individual • Autoconhecimento físico • Autoconhecimento comportamental • Promover a autoconfiança coletiva • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns • Coesão de grupo através da brincadeira • Conhecer ciclos da natureza
Encontro método FOFA (Força, Oportunidades, Fraquezas, Ameaças)	• Autoconhecimento psicológico e de personalidade • Autoconhecimento sentimental/emocional • Promover a autoconfiança individual • Autoconhecimento comportamental • Produções textuais individuais • Promover a autoconfiança coletiva • Estímulo à confiança mútua • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns • Produções textual coletiva • Refletir sobre as instituições sociais como universidade, escola, bolsa-família etc.
Encontro sobre liberdade	• Autoconhecimento psicológico • Autoconhecimento sentimental/emocional • Promover a autoconfiança individual • Autoconhecimento físico • Autoconhecimento comportamental • Promover a autoconfiança coletiva • Estímulo à confiança mútua • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns • Problematizar papéis de gênero • Problematizar papéis de Gênero • Refletir sobre o feminismo

Encontro sobre eleições no Brasil	• Autoconhecimento psicológico • Autoconhecimento sentimental/emocional • Estímulo à criatividade individual • Promover a autoconfiança individual • Autoconhecimento físico • Autoconhecimento comportamental • Produções textuais individuais • Promover a autoconfiança coletiva • Estímulo à confiança mútua • Conhecer-se sob as narrativas femininas comuns • Problematizar papéis de gênero • Refletir sobre as instituições sociais eleições, políticos, sistemas de governo, partidos, movimentos sociais etc.

Os processos de estímulo não só para que as educandas trouxessem memórias positivas e negativas de seus ambientes familiares, refletissem e trabalhassem sobre isso de forma racional e subjetiva com a experiência terapêutica, assim como a reflexão e suscitação de sentimentos, emoções, memórias sobre o corpo e a sexualidade e, mais ainda, a reflexão individual e coletiva sobre qualidades pessoais positivas e negativas, que engloba um grande incentivo para se adentrar no mundo subjetivo do eu, estímulos posicionados no 1º quadrante do cosmos de Wilber (2008, p. 71). Inegavelmente, percebemos que o teor das atividades relatadas tem, em sua maioria, uma evidência maior nesse quadrante, o do "eu", de promover o olhar para o interior do indivíduo.

As atividades que tiveram o incentivo à reflexão comportamental individual e mútua, expressão e criação de conteúdos verbais, conhecimento empírico sobre os corpos femininos podem proporcionar uma percepção maior do ser no mundo, tanto com seu encorajamento à criatividade e expressão, quanto com a conscientização da sua corporeidade enquanto uma dimensão que abriga função, prazer, limites, força, memórias etc. O trabalho com essa dimensão pode, dessa forma, colaborar com a constituição da individualidade do ser, a autopercepção de si como indivíduo integralizado, digno de expressar-se e de existir plenamente na sua condição fisiológica e anatômica. Todas essas questões se concentram no quadrante superior direito, que adequa a dimensão externa do indivíduo.

O trabalho com a inter-subjetividade, ou seja, os significados mais ou menos comuns que as educandas deram para suas experiências enquanto adolescentes mulheres, possibilitando a geração de empatia e o aprendizado mútuo com as narrativas de vida positivas e negativas contribuiu para um sentimento de grupo, sobretudo de igualdade e, por conseguinte, o fortalecimento coletivo e solidário. O quadrante inferior esquerdo situa a qualidade dessas experiências, construindo o "nós", ou seja, o interior do coletivo.

As conversas em torno de instituições sociais, a reflexão crítica sobre elas, a análise sobre os papéis sociais de gênero e sobre as questões culturais em torno do feminino, assim como a noção dos sistemas da natureza, seus ciclos, qualidades e oferecimentos que, em vários aspectos,

associam-se ao ser humano como integrante da natureza, estudos como esses podem promover ampliação da visão sobre os sistemas humanos e naturais. Esse exercício pode proporcionar, inclusive, uma consciência menos cindida e hierárquica entre as categorias natureza e cultura, na medida em que atribui inteligência e sabedoria ao que é considerado natureza, ao passo que estimula a visão crítica em face do caráter cristalizado e conservador das instituições sociais e do processo civilizador. Esses são movimentos educativos situados no quadrante inferior direito, o qual reflete sobre o "istos", ou seja, a dimensão externa dos sistemas humanos e até não humanos. As vivências relatadas tocam em diferentes aspectos como corpo, consciência, intelecto, espiritualidade, emoções/sentimentos, cooperações mútuas, afetos, criatividade, diálogos, autorreflexão etc. oferecendo insumos para nos aproximarmos de uma perspectiva integral de formação.

Referências

Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Libro Editora.

Cordeiro, E. P. B. (2012). Formação humana de jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco (Tese de doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Creswell, J (2007). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.* Porto Alegre: Artmed.

Estes, C. P. (1998). *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco.

Ferreira, A. L. (2012). Espiritualidade e Educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In Ferdinand Röhr (Org.), Diálogos em educação e espiritualidade (109-159). Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Lispector, C. (1998). *Uma aprendizagem ou O livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco.
Parizi, V. G. (2006). Psicologia transpessoal: algumas notas sobre sua história, crítica e perspectivas. Revista Psicologia, 15(1), 109-128.

Pelizzoli, M. (2010). Paz e conflito – visão sistêmico-fenomenológica. In Marcelo Pelizzoli (Org.), Cultura de Paz – Restauração e Direitos (13-32). Recife: Ed. Universitária da UFPE.
Policarpo Júnior, J. (2012). Um caminho para uma vida integral e preciosa – reflexões sobre espiritualidade e educação. In Ferdinand Röhr (Org.), Diálogos em educação e espiritualidade (81-108). Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Ribeiro, M. (2019, julho 20). Obrigada, Bolsonaro: Eu não sabia que a gente era tão forte. Você nos juntou, você nos levou pra rua. *O Globo*. Recuperado de https://oglobo.globo.com/cultura/obrigada-bolsonaro-23199955

Schneider, J. R. (2007). *A Prática das Constelações Familiares: Bases e Procedimentos*. Patos de Minas: Atman.

Wilber, K. 2001. *O Olho do Espírito: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco*. São Paulo: Cultrix.

Wilber, K. (2008). *A Visão Integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais*. São Paulo: Cultrix.

Wilber, K. (2016). Excerto G - Rumo a uma teoria completa de energias sutis. (A. Raynsford, trad.). Recuperado de https://www.ariraynsford.com.br/artigos-e-textos/trilogia-kosmos-volume-2.



PARTE IV

DIMENSÕES EDUCACIONAIS E ESPIRITUALIDADE: TRANSPESSOALIDADE E FORMAÇÃO HUMANA

ESPIRITUALIDADE E EDUCAÇÃO: ALÉM DA DIMENSÃO BIOPSICOSSOCIAL DO SER HUMANO

Márcia Gouvêa Lousada
Clarilza Prado de Sousa

1. Introdução

O tema espiritualidade é um assunto de grande abrangência, polêmico, que acompanha a história da humanidade e encontra-se imerso em preconceitos e controvérsias, presumivelmente heranças do papel que a religião e o sagrado desempenharam durante a constituição de nossa história, mostrando-se de difícil apreensão e conceituação (Catré, 2016). O mundo secularizado em que vivemos proporcionou abertura para uma "nova" espiritualidade destituída de regras e autoritarismos, de maior acesso e permissividade, em que o contato com o sagrado ocorre de forma mais independente e individualizada. Tal fato acarretou inúmeras utilizações para a espiritualidade, que passou a ser objeto de estudo de pesquisadores comprometidos com o espírito científico e com o desenvolvimento humano, mas também como objeto de serventia para fins variados, o que culmina em informações de procedências diversas que podem prejudicar seu discernimento e sua aplicabilidade (Catré, 2016).

Por outro lado, a proliferação do conceito expôs lacunas que precisam ser transpostas, e este estudo pretende colaborar com essa necessidade. Leonardo Boff, Frei Betto, Lipton, Baherman e Basarab Nicolescu são autores que, entre outros, estudam o tema. No entanto, observamos que o assunto tem sido pautado continuadamente por diferentes oportunidades e discutido nas mais diversas áreas de atuação a partir de abordagens distintas, às vezes, até por um mesmo autor, como é o caso de Leonardo Boff que, em três ocasiões diferentes, pronuncia três definições de espiritualidade também distintas:

> A espiritualidade é uma experiência mística, mistérica, que adquire uma conotação normativa na nossa vida. A mística é a experiência fundante no ser humano desde que existe na face da Terra, mas há diferentes espiritualidades ou modos de vivenciá-la (Boff & Betto, 2005, p. 53).

> Espiritualidade significa viver segundo a dinâmica profunda da vida. Ela revela um lado exterior como conjunto de relações... e um lado interior que se realiza como diálogo do eu profundo... A espiritualidade une os dois lados num processo dinâmico mediante ao qual vai se construindo a integralidade da pessoa com tudo que a cerca (Boff, 2008, p. 183).

De acordo com Boff, em palestra proferida no Ceará, *Espiritualidade e utopias libertárias,* Dalai Lama explicou, ao ser questionado sobre o que é espiritualidade: "tudo aquilo que produz

uma transformação interior". Também no universo empresarial, é possível encontrar definições diferenciadas e até controversas sobre espiritualidade: "Segundo Hawkins (1999), é mais do que certo buscar o lucro, é espiritualmente correto, desde que você o faça dentro dos padrões éticos" (Paula & Costa, 2008, p. 2). Para Matos, "(...) a espiritualidade pode ser considerada como uma forma modificada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder" (Matos, 2011, p. 53).

Saldanha (2008, p. 30) menciona que: "No momento atual há uma intensa busca do ser e do saber, a qual desponta por meio de grandes pensadores (...)". Para a autora, as dimensões física, emocional, mental e espiritual devem ser compreendidas como inerentes ao ser humano e não relacionadas apenas a práticas dogmáticas ou religiosas. Saldanha (2008) defende que contemplar a espiritualidade em uma didática de ensino auxiliará no desenvolvimento de uma sociedade mais justa: "... a Didática Transpessoal poderá alcançar essa dimensão mais ampla do ser humano, a fim de favorecer não só a emergência de valores positivos, de uma ética mais humanitária, mas também o aprimoramento de realizações pessoais" (Saldanha, 2008, p. 31). Nicolescu (2011) afirma que o sagrado corresponde a uma zona de não resistência, na qual não acontece nenhuma racionalização:

> A zona de não resistência corresponde ao sagrado, ou seja, àquilo que não se submete a nenhuma racionalização. A proclamação da existência de um único nível de realidade elimina o sagrado, ao preço da autodestruição desse mesmo nível (Nicolescu, 2011, p. 6).
>
> O pesquisador defende que essa zona de não resistência torna possível a existência de vários níveis de realidade, o que é compatível com a transdisciplinaridade:
>
> (...) para que exista aí uma unidade aberta, é preciso considerar que o conjunto dos níveis de Realidade se prolongue por uma zona de não resistência a nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas. O nível mais "alto" e o nível mais "baixo" do conjunto dos níveis de Realidade se unem através de uma zona de transparência absoluta. (Nicolescu, 2011, p. 6)

Além dos autores citados, podemos enumerar algumas instituições cujos cursos trabalham com essa temática de forma mais sistematizada, como a Universidade Internacional da Paz (Unipaz), com os cursos de formação *Fundação Holística de Base* (FHB) e pós-graduação em *Transdisciplinaridade na Universidade*; a Nazaré Universidade da Luz (Uniluz) com os cursos de *Psicologia Transpessoal, Formação em Comunicação Não Violenta, Capacitação em Movimento Vital Expressivo, Gaia Education;* a Associação Luso-Brasileira de Transpessoal (Alubrat), que oferece cursos de especialização, extensão e seminários (entre

outros) nas áreas Terapêutica, Organizacional, Educacional e de Autodesenvolvimento.

Ademais, existem organizações ainda não tão sistematizadas com cursos para áreas específicas, como é o caso do Instituto Visão do Futuro, que desenvolve atividades diversas ligadas à sustentabilidade, assim como palestras e cursos, inclusive alguns destinados ao mundo corporativo; o Instituto Integral Brasil, que faz parte da rede de desenvolvimento e disseminação da abordagem Integral no Brasil, oferece cursos e palestras para o desenvolvimento pessoal e programas específicos para o mundo corporativo. Ainda é possível encontrar cursos online e blogs que tratam desse assunto, como o curso *online Engenharia Consciencial – Física Quântica e Espiritualidade; Interface Física Quântica e Espiritualidade: é possível?*; e os blogs *Espiritualidade na Vida e o Somos todos Um.* Não se pode falar a favor nem contra tais cursos, visto não disporem de uma regulamentação oficial sobre o conteúdo, a seriedade de propósitos ou mesmo a metodologia e a efetividade de suas ações.

O interesse em pesquisar a respeito do assunto surgiu por termos participado de um curso de desenvolvimento humano cujo objetivo consistia em levar o sujeito a desenvolver sua espiritualidade compreendida como o processo que permite o sujeito a tomar consciência sobre si mesmo: crenças, bloqueios, sentimentos, sensações corporais; e como se relaciona com o outro, seja pessoa, animal ou vegetal, visto que faz parte dessa concepção espiritualizada ampliar a consciência sobre o modo como o sujeito se relaciona com seu contexto e a postura adotada sobre si e diante do mundo. Consideramos que tal vivência mostrou-se benéfica, uma vez que pudemos observar colegas que também obtiveram resultados positivos como saldo desse curso.

Com o propósito de entender de forma mais abrangente a inserção dessa temática no contexto do universo acadêmico e compreender as perspectivas de um desenvolvimento científico, na tese de doutorado da qual se originou este artigo procuramos analisar a produção bibliográfica da área da Psicologia, Saúde e Educação. Este artigo versará apenas sobre a investigação e resultados encontrados na área de Educação, especificamente resumos de teses do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicados durante o período de 2010 a 2015, procurando identificar nos textos referentes a essa produção: os objetivos almejados pelos autores dos textos selecionados; a concepção de espiritualidade presente nesses textos; as relações que estabelecem com outros conceitos e áreas; as conclusões e propostas de utilização que apresentam.

Inicialmente, apresentamos as metodologias escolhidas, que forneceram o respaldo teórico para a coleta e análise dos dados e, posteriormente, as etapas que foram definidas a partir da metodologia escolhida, o que inclui a delimitação do campo de estudo, a definição dos itens a serem inseridos no trabalho, a elaboração e a descrição das categorias, assim como a análise dos resultados, a síntese e as conclusões do estudo realizado. Cada etapa contém uma descrição detalhada a fim de facilitar a compreensão das subdivisões do trabalho.

1. Introdução

A metodologia adotada insere-se no contexto das pesquisas do tipo Estado de Conhecimento que visa estabelecer procedimento capaz de realizar um mapeamento para acompanhar o processo de constituição de uma área do saber, possibilitando não só realizar uma síntese dos trabalhos priorizados pelos pesquisadores, assim como sobre os aspectos e as dimensões privilegiados em uma área específica do conhecimento, em determinado período de tempo (André, 2009; Romanowski, 2006). Segundo André (2009), tal mapeamento permite levantar elementos importantes para aprimorar a pesquisa em determinado campo científico.

O método escolhido para cumprir tal objetivo foi a pesquisa bibliográfica, precisamente a revisão integrativa. A pesquisa bibliográfica possibilita "(...) a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia se pesquisar diretamente" (Gil, 2008, p. 50), permitindo que informações de fontes dispersas sejam agrupadas e rearranjadas, propiciando melhor definição do quadro conceitual do objeto pesquisado (Lima, 2007). O método bibliográfico oferece diferentes procedimentos que podem ser explorados em estudos sobre o estado do conhecimento. No que diz respeito ao procedimento da revisão integrativa, buscamos uma síntese de conhecimento e a incorporação da sua aplicabilidade nos resultados do estudo em pauta.

De acordo com Souza (2010), a revisão integrativa corresponde a uma abordagem ampla que proporciona um panorama consistente e compreensível de conceitos complexos e teorias. Mendes (2008), por sua vez, afirma que a revisão integrativa consiste na construção de uma análise ampla da literatura a englobar seis etapas metodológicas. No presente estudo, realizamos uma adaptação desse método, sendo estabelecidas cinco etapas para esta pesquisa.

Neste sentido, a Etapa I compreendeu a questão de pesquisa e a definição de seus objetivos, tanto o geral quanto os específicos, já expostos na Introdução e que foram retomados como início da pesquisa. A Etapa II residiu na definição dos critérios de seleção e coleta do material referente a área de Educação. A Etapa III versou acerca da definição dos itens para inclusão e organização dos dados, assim como a construção de instrumentos capazes de reordenar o material em função dos objetivos propostos neste estudo. A Etapa IV constituiu na interpretação dos dados tratados na Etapa III, de modo a elaborar categorias de compreensão dos excertos dos textos selecionados. A Etapa V tratou a síntese e conclusão do estudo, ou seja, foram realizadas as análises e sínteses pautadas na interpretação dos dados encontrados, que permitiram uma compreensão abrangente sobre o assunto espiritualidade. A descrição detalhada destas Etapas encontram-se na seção Desenvolvimento do Estudo.

Os procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo de Franco (2012) também foram integrados na realização da pesquisa, visto que são procedimentos de análises de dados que permitem os elementos qualitativos serem tratados de forma que se construam

instrumentos capazes de articular as congruências e incongruências entre vários textos. De acordo com essa abordagem, é necessário definir a Unidade de Análise que se compõe em Unidade de Registro e Unidade de Contexto. A primeira é compreendida como a menor parte do conteúdo e pode ser a palavra, o tema, o personagem ou o item. Nesta investigação optou-se por trabalhar com o "Item de Análise", pois são "... usados conjuntamente com categorias complementares e bem articuladas, permite julgamentos extremamente úteis e valiosos para validação dos atributos implícitos em diferentes mensagens" (Franco, 2012, p. 47).

A Análise de Conteúdo também foi utilizada na elaboração das categorias que possibilitaram posterior interpretação e tratamento dos dados, pois conforme Franco (2012, p. 49) "A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável (...) para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de 'significado' e de 'sentido'." Assim, a Revisão Integrativa foi usada como "norte" e a Análise de Conteúdo de Franco (2012) como "bússola" a fim de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

3 Desenvolvimento do Estudo

Nesta seção, serão descritos os procedimentos realizados em cada Etapa do trabalho. A Etapa I da pesquisa consiste na retomada dos objetivos (propostos na Introdução) a fim de refirmar o propósito do estudo: O estudo realizou uma revisão integrativa sobre espiritualidade com o propósito de analisar como o assunto vem sendo tratado na produção bibliográfica das áreas de psicologia, saúde e educação. A definição dos objetivos geral e específicos apresentou-se como ponto de partida e apoio para o desenvolvimento desta investigação.

O objetivo geral: "Analisar os artigos e teses sobre espiritualidade dos autores da área de educação, no período de 2010 a 2015". Enquanto os objetivos específicos pretendem identificar os objetivos almejados pelos autores nos textos selecionados; identificar a concepção de espiritualidade presente nesses textos; identificar as relações que estabelecem com outros conceitos e áreas; e identificar as conclusões e propostas de utilização que apresentam.

A Etapa II caracterizou-se pela delimitação do campo de coleta do material na literatura, e, como um dos objetivos do estudo é esclarecer como esse tema tem sido abordado no universo científico, tornou-se necessário adotar pontos de partida reconhecidos por uma produção científica relevante e atual. Assim, procurou-se por um repositório de pesquisas, artigos e textos representativos e validados pela comunidade científica que constasse de grupo de trabalho e comissões de avaliação dos textos publicados.

Considerou-se que o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em que são publicadas todas as dissertações e teses em âmbito nacional, é um evento significativo na pesquisa acadêmica. Dessa forma, definimos como campo de pesquisa na área de Educação a busca de resumos das publicações de mestrado e doutorado na plataforma da Capes que ocorreram no período temporal entre os anos de

2010 a 2015.

Pesquisada a palavra-chave espiritualidade como critério a fim de selecionar todos os resumos de teses e dissertações em que esse termo aparecia, pelo menos, uma vez, encontramos 248 estudos em quinze áreas de conhecimento. A área em que mais se concentram estudos com essa palavra é educação, com 57 trabalhos, seguida por teologia, com 56 estudos; a terceira área em que este tipo de estudo mais se desenvolve recai na enfermagem, com 27 estudos.

Após essa visão geral sobre o assunto pesquisado em relação às áreas de conhecimento, e tendo como enfoque este estudo a área de Educação, estabelecemos que a pesquisa continuaria sobre os 57 estudos nessa área, dos quais, 46 encontravam-se na Área de Conhecimento: Educação; e os outros 11 localizavam-se na Área de Planejamento Educacional. Dando sequência aos procedimentos para cumprir o objetivo proposto, estabelecemos como critério restringir a pesquisa na busca da palavra espiritualidade no âmbito de teses de doutorado, no período de 2011 a 2012, chegando a um total de dez teses.

Com a finalização da coleta de material (Etapa II), iniciou-se a Etapa III, que se caracteriza tanto pela definição dos "Itens de Análise" localizados nos textos selecionados quanto pela organização desses dados em um *corpus* que viabilizasse a execução do trabalho.

Os "Itens de Análise" foram definidos a partir dos objetivos específicos propostos para este trabalho e utilizados para a análise dos resumos de teses: o objetivo do artigo; a definição empregada ao conceito espiritualidade; a relação do conceito de espiritualidade com outros conceitos; a conclusão do autor sobre o tema tratado, ou seja, suas propostas de utilização. A definição desses itens, a necessidade de fácil acesso, o manejo de informações e a grande quantidade de material geraram a elaboração de uma ficha-padrão denominada "Itens de Análise", em que os excertos dos textos extraídos do material coletado foram alocados.

Na área de Educação, ao se efetuar uma leitura mais apurada dos resumos das teses, a fim de explorar e retirar as informações dos textos selecionados, discriminamos alguns em que a palavra espiritualidade encontrava-se apenas na descrição da Linha de Pesquisa, ou seja, o tema não era trabalhado, embora ali constasse por ser um espectro mais amplo e com temas correlatos e, por isso, tais resumos foram suprimidos do escopo da pesquisa, restando um total de seis estudos.

Após a organização de todo o material em "Itens de Análise" (Etapa III), iniciamos a Etapa IV com a construção de categorias elaboradas a *posteriori,* e que, portanto, emergiram "(...) da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria" (Franco, 2012, p. 65). As categorias foram construídas observando o material coletado em cada "Item de Análise", conforme a Figura 1.

Figura 1 – Itens e categorias da área de educação

ITEM	CATEGORIAS
OBJETIVOS	Interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade Currículo e formação
DEFINIÇÃO DE ESPIRITUALIDADE	Princípio da Interdisciplinaridade/ Transdisciplinaridade Fundamento da prática educativa Espiritualidade e verdade Aspectos antropológicos
TEORIAS RELACIONADAS	Não foram classificadas categorias nesse item
CONCLUSÕES	Compreensões sobre espiritualidade; Movimento de reflexão sobre si mesmo (autodesenvolvimento; autorreflexão); Necessidade de incluir diferentes saberes, outras epistemologias, novas racionalidades; Formação humana; formação do educador

3.1 Objetivo

3.1.1 Categoria "Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade"

Na área da educação, há autores que relacionam espiritualidade com interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. No primeiro estudo selecionado, o objetivo é uma educação interdisciplinar e, desse modo, investiga-se a relação entre a espiritualidade e uma interdisciplinaridade vivida, praticada e teorizada (Godoy, 2011). No segundo estudo (Andrade, 2011), a autora utiliza termos como "formação integral", "inteireza do ser" e "aspectos humanos e existenciais" para se referir a um "ser humano integral", isto é, um ser humano mais completo, constituído de aspectos físicos, emocionais, sociais e espirituais; em suma, um ser humano biopsicossocial e espiritual. Neste estudo, o objetivo reside na formação de educadores transdisciplinares, que seriam educadores preparados para uma concepção holística de ser humano (Andrade, 2011).

3.1.2 Categoria "Currículo e formação"

No primeiro estudo, o interesse foi compreender como a espiritualidade incide na vida dos professores e no *curriculum* (Oliveira, 2012). Como o ambiente de pesquisa reporta uma escola confessional, tal tipo de investigação parece apropriada e faz parte desta. Já o

segundo trabalho busca compreender as bases ancestrais, o que inclui a espiritualidade do ameríndio e a necessidade de retomar e respeitar a cultura nativa no processo educacional do país (Paredes, 2011). Por sua vez, o terceiro estudo realiza uma pesquisa teórica com o intento de encontrar uma relação entre educação e verdade e, baseado em Foucault, propõe-se a refletir sobre o embate entre espiritualidade e racionalidade, considerado cerne nessa questão (Aguiar, 2012). Na quarta pesquisa, trata-se de um ambiente mais próximo do cotidiano habitual, o Instituto Federal, onde a busca é encontrar uma educação voltada à formação humana (Cordeiro, 2012). Em face do exposto, o estudo elaborou, implementou e testou um componente curricular dedicado a esse propósito e que inclui a visão de "ser humano integral", ou seja, um ser humano biopsicossocial e espiritual.

Sob essa perspectiva, nessas quatro teses, o tema espiritualidade se mostra relacionado à busca de algo e, usualmente, algo "melhor": um valor "mais nobre" como a verdade; a procura por uma formação "mais" humana; o impacto da espiritualidade na subjetividade de professores e, por conseguinte na de seus alunos, ou na formação de um ameríndio a partir de sua própria cultura. No cômputo geral, as teses integram categorias que reúnem evidências de que a espiritualidade incide no currículo e na formação de professores que atuam com esse tema.

3.2 Definição de espiritualidade

3.2.1 Categoria "Princípio da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade"

Entre as seis teses selecionadas, observamos que duas pesquisadoras adotaram a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como uma forma de apreender a espiritualidade, isto é, designar um "lugar" capaz de abarcar epistemologicamente o saber contido na experimentação e vivência da espiritualidade, o qual possibilita o encontro do sujeito com os próprios valores e princípios como respeito, coerência, espera, desapego, humildade e produz maior consciência de sua subjetividade, sensação de inteireza e vinculação com a própria existencialidade. A transdisciplinaridade comporta níveis diferentes de realidade, o que permite uma concepção de "ser humano" mais profunda, ampla e complexa (Godoy, 2011; Andrade, 2011). Tendo em vista também esse quesito, nos resumos de teses há indícios de evidências de que os autores compreendem a espiritualidade como princípio da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade.

3.2.2 Categoria "Fundamento da prática educativa"

Nessa categoria, os autores compreendem a espiritualidade como ativa e renovadora,

a qual transforma a partir da consciência, com articulação entre o pensar, sentir e agir; como capaz de trazer um "sentido de completude" para o indivíduo; um senso de reverência diante do misterioso, do espontâneo e da criatividade da vida; o reconhecimento da conexão profunda entre os seres humanos para a continuidade da evolução na vida e no universo (Cordeiro, 2012). Acreditar que a espiritualidade possibilita promover mudanças e transformações intrínsecas a coloca como um fundamento para a prática educativa, desde que se queira que o processo de ensino-aprendizagem esteja direcionado para a construção de um ser humano integral, voltado para valores, que reconheça e respeite outros seres humanos, assim como o código moral e a justiça social (Oliveira, 2012; Cordeiro, 2012). Portanto, novamente se apresenta a importância de uma concepção mais aprofundada, complexa e ampla de ser humano (Oliveira, 2012; Cordeiro, 2012). Outro ponto a merecer destaque reside no fato dos dois pesquisadores que compõem essa categoria levantarem a necessidade do professor participar do processo de formação espiritual.

3.2.3 Categoria "Espiritualidade e verdade"

Em seu trabalho, Aguiar (2012) questiona a associação entre educação e verdade, relacionando ao embate existente entre espiritualidade e racionalidade. Traça uma visão histórica a partir dos estudos de Foucault com ênfase na relação entre a educação e a verdade. Embora seu objetivo não seja encontrar uma solução única, propõe-se a refletir e analisar acerca dos desdobramentos desse embate na área da educação. Sobre espiritualidade, Aguiar (2012) não se preocupa em trazer uma definição clara, única e absoluta, mas, no transcorrer do texto, examina a relação desta com a verdade, enquanto verdade divina e, com o advento da educação, demonstra que esta reivindica para si a noção de verdade, a verdade da razão.

Dessa forma, resgata aspectos importantes concernentes à espiritualidade como a compreensão desta durante o período helenístico, vista como transformação realizada pelo sujeito no modo de ser do próprio sujeito e que coaduna com o "cuidado de si", o sujeito dos antigos, o qual implica transformação e experimentação; oposição do sujeito fixo, do "conhece-te a ti mesmo", ou seja, um sujeito sem experimentação e sem riscos, cuja verdade lhe é exterior. Durante sua exposição, apresenta uma espiritualidade tida como um movimento, uma transformação, e retrata uma pedagogia insuficiente pela impossibilidade de transformação e por promover uma carência na formação espiritual. Aborda que não faz sentido opor racionalidade e espiritualidade, dado que não são "coisas do mesmo nível", e ao longo do texto (e da história), apresenta as mutações e os deslocamentos que ocorreram entre a espiritualidade e a "racionalidade" na relação com a verdade e, sobretudo, com a educação. Expõem sobre uma formação em dois âmbitos: o da racionalidade – como qualificação para o trabalho – e o da espiritualidade – como exercício para cidadania –, trazendo a possibilidade de uma educação plena, na medida em que racionalidade e a espiritualidade não se excluam, porém congreguem e harmonizem na busca por uma formação mais completa (Aguiar, 2012).

3.2.4 Categoria "Aspectos antropológicos"

Paredes (2011) considera a espiritualidade como uma característica antropológica do povo ameríndio, cujas cultura e particularidades precisam ser preservadas e transmitidas, dando forma a um modelo educacional mais próximo da própria etnia e menos fiel ao modelo ocidental.

3.3 Teorias relacionadas

Neste item foram identificados vários autores e teorias relacionados ao tema espiritualidade no material selecionado dessa área: Jorge Andrea; Roberto Assagioli; Hugo Assman; Reuven Bar-On; Leonardo Boff; Tony Buzan; André Comte-Sponville; Dalai Lama; G. Dumeige; Enrique Dussel; Paul Ekman; Maurice Elias; Linda Butler; Rui Cesar do Espirito Santo; Stefano de Fiores; Viktor Frankl; Paulo Freire, entre outros.

4. Conclusões e Propostas de Utilização

4.1 Categoria "Compreensões sobre espiritualidade"

Apesar de nem todos os autores terem trazido em suas conclusões uma compreensão de espiritualidade, aqueles que a apresentaram aproximaram-se de valores positivos. Portanto, amor, cooperação, fraternismo, alegria, prazer, generosidade, bondade, compaixão e tolerância foram considerados princípios da espiritualidade. Além de uma visão da espiritualidade como princípio da interdisciplinaridade, momento em que outros conceitos, também positivos, foram arrolados: a espera, o desapego, a humildade, o respeito e a coerência (Godoy, 2011).

Oliveira (2012) associa movimento à espiritualidade e coloca como uma aprendizagem complexa, também positiva. É traduzida como um caminho integrador, harmonizador e amoroso na busca por si mesmo, visando a superação de um ser humano fragmentado, por um homem capaz de transcender a si mesmo e ir em direção do outro, do mundo e de Deus com acolhimento, harmonia e amor. Aguiar (2012), por sua vez, percorre o caminho histórico da verdade na educação e esclarece o quanto a "verdade" foi relacionada à verdade divina. A educação (posteriormente, a pedagogia) tomou isso para si e promove o embate entre espiritualidade e racionalidade até os dias de hoje como produtor de "verdade". Entretanto, também considera ser necessário um aprendizado que não seja vazio, que esteja contemplado pela formação moral e espiritual, a ser consolidado pela "razão".

4.2 Categoria "Movimento de reflexão sobre si mesmo (autodesenvolvimento, autorreflexão)"

Nessa categoria todos os pesquisadores apontam um caminho de movimento em direção a si mesmo, uma busca interna a permitir o autoconhecimento e autodesenvolvimento a fim de apresentar coerência entre o sentir, o pensar e o agir. Postulam que esse caminho precisa ser vivencial, experimental e que possibilite aprimorar a autoestima e a autoconfiança. Em uma das teses foi analisado um procedimento cartesiano que transformou o "cuidado de si" no "conhece-te a ti mesmo". De acordo com Foucault, essa transformação resultou em um sujeito fixo, sem experiência nem experimentação, distante do sujeito do "cuidado de si", que implicava a experiência, vivência e transformação (Godoy, 2011; Oliveira, 2012; Paredes, 2011; Andrade, 2011; Aguiar, 2012; Cordeiro, 2012).

Oportuno notar que esses pesquisadores também assinalam um caminho de progressão que inicia com o movimento a si mesmo para depois ser dirigido ao outro. Defender não só a necessidade de se vivenciar a própria espiritualidade, assim como construir um respeito próprio, um amor-próprio para ser possível desenvolver o respeito e o amor na relação com o outro. Compreendem que a prática pedagógica do educador só será coerente, desde que irradiada de sua própria experiência pessoal e que esta pode e deve se tornar seu "objeto de estudo" (Godoy, 2011; Oliveira, 2012; Paredes, 2011; Andrade, 2011; Cordeiro, 2012).

4.3 Categoria "Necessidade de incluir diferentes saberes, outras epistemologias, novas racionalidades"

Nessa categoria, as conclusões dos pesquisadores apresentaram a urgência de revisar epistemologias e racionalidades, visto que as referências e os parâmetros utilizados até hoje na área de educação não abarcam a necessidade social emergente. Os autores trazem um mundo novo, fazendo referência à mudança de paradigma pelo qual atravessamos e para o qual se tornam essenciais novas ferramentas e instrumentos pautados por uma pedagogia que se proponha não apenas ao ensino do saber e da técnica, como também trabalhar com o "dizer-verdadeiro", experimentando uma ética esquecida. Nessa nova arte de educar a ser revisitada, torna-se preciso ensinar para além da lógica, para além do ego, além do saber e da técnica de ensino; pedem a inclusão do sensório, dos saberes do corpo, assim como a abertura ao conhecimento da alma, do espírito, da sabedoria intuitiva, dos mistérios do ser. Em contrapartida, oferecem, como progressão implícita, o viver e fazer juntos, a transcendência de si em direção ao outro, na crença por uma sociedade mais equânime (Andrade, 2011; Aguiar, 2012; Cordeiro, 2012).

4.4 Categoria "Formação humana; formação do educador"

Nessa categoria, os autores, em suas conclusões, traçam algumas considerações sobre a questão da formação, foi possível observar duas tendências que se entrecruzam. Na primeira tendência, a ênfase é no educador e em como este "precisa ser" para provocar uma diferença benéfica para o ensino; na segunda, o enfoque recai na formação e como esta "precisa ser" para um ensino diferenciado ou "mais completo". Tanto em uma como na outra, a autoformação aparece como um ponto comum.

Esses autores defendem que o educador, para fazer uma diferença válida no processo educacional, precisa vivenciar um processo de autoformação que o desperte para valores, atitudes e procedimentos positivos e para uma coerência interna, isto é, uma coesão em si mesmo. Portanto, mostra-se essencial que compreendam e respeitem a si mesmos como um ente inteiro em que o corpo, os sentimentos, a cognição, a intuição, a imaginação e a espiritualidade são dimensões de si que irão se articular e se retroalimentar internamente. Essa coesão, consciência e respeito por si e por suas várias dimensões viabilizam uma interação com o outro e com as dimensões comportamental, social e cultural, alicerçada pela ética e pelo respeito pelo coletivo (Godoy, 2011; Oliveira, 2012; Andrade, 2011).

Defendem não só a inclusão da espiritualidade na vida do educador, mas vão além. Descortinam para uma época em que urgem mudanças na educação, as quais só acontecerão a partir da mudança do próprio educador. Assim, defendem um educador integrado e consciente de si, capaz de lidar com aspectos individuais, sejam cognitivos, emocionais, sociais ou espirituais. Um educador que saiba criticar e valorar as próprias capacidades, habilidades, recursos e limitações, para ter abertura, tolerância e rigor necessários durante o processo de formação de seres humanos "integrais" (Godoy, 2011; Oliveira, 2012; Andrade, 2011).

No tocante à formação, afirmam que a condição humana deve ser a preocupação do processo formativo de gestores e professores da escola. O fazer pedagógico é permeado do humano e, nesse fazer, constroem-se redes de relações e construção do outro e de si, isto torna possível um ensino para além do conteúdo cognitivo das disciplinas e que envolva os aspectos emocional, sensorial, espiritual, comportamental, relacional e social, ou seja, uma educação comprometida com a formação humana. Nesta senda, a formação humana pode ser viabilizada dentro do ensino tradicional, tendo em vista preparar crianças e jovens para uma postura de cidadãos comprometidos com um mundo no qual a paz, a solidariedade, o acolhimento e o respeito ao outro, em sua diversidade, sejam prioridades (Oliveira, 2012; Cordeiro, 2012).

Em face disso, asseguram que a formação também deve estar baseada na autoformação e, justamente, por isso, torna-se premente ao educador vivenciar a própria autoformação. Visto que, segundo os referidos autores, a realização pessoal só ocorre quando há unificação em si mesmo e, para que esta ocorra, é necessária uma transformação interior, da qual a vivência da espiritualidade é parte. O amor é colocado como fundamento da espiritualidade

e da interdisciplinaridade, facilitando o exercício cotidiano da humanização (Godoy, 2011; Andrade, 2011; Cordeiro, 2012).

5 Considerações

Este trabalho teve por fito compreender o conceito de espiritualidade presente nas produções bibliográficas publicadas no portal de teses da Capes na área da Educação. Realizamos um estudo com metodologia integrativa com obras publicadas no período de 2010 a 2015 a fim de identificar os principais autores da área, os objetivos de pesquisa, as concepções e definições presentes nos textos, as relações estabelecidas com outros conceitos e, finalmente, compreender as contribuições oferecidas.

Os textos dos autores selecionados na área da Educação apresentam uma preocupação com uma formação mais humana, na qual a espiritualidade encontra-se presente. Aguiar (2012) considera relevante uma formação em dois níveis, sendo um deles o nível da racionalidade (enquanto qualificação para o trabalho) e o outro o nível da espiritualidade (enquanto exercício para a cidadania). Esses dois aspectos, a nosso ver, não são excludentes, pelo contrário, podem compor a formação de um ser humano mais completo, isto é, uma concepção holística de ser humano, conforme a ótica da nova concepção de sujeito (Cordeiro, 2012; Oliveira, 2012; Andrade, 2011).

Os pesquisadores estudados defendem uma concepção de sujeito mais profunda, complexa e ampla, que abarque um ser humano bio, psico, social e espiritual, o sujeito ativo no "cuidado de si", que experimenta e se transforma na relação vivida com a espiritualidade, compreendendo-a como uma de suas dimensões, ou seja, um homem biopsicossocial e espiritual, também chamado de ser humano integral (Aguiar, 2012).

Oliveira (2012) e Andrade (2011) defendem a importância da capacitação do professor que, para promover uma diferença benéfica no processo educacional, precisaria vivenciar um processo de autoformação capza de despertá-lo para essa nova concepção de ser humano. Apenas dessa forma seria possível ao professor integrar o aspecto espiritual aos outros elementos já reconhecidamente humanos, isto é, realizando o próprio processo de autoformação espiritual, despertando valores e atitudes positivas no meio de uma coerência interna, uma coesão em si mesmo. Diante disso, seria necessário que compreendesse e respeitasse a si mesmo como um ente inteiro em que o corpo, com sentimentos, cognição, intuição, imaginação e espiritualidade, dimensões de si vão se articular e se retroalimentar internamente (Godoy, 2011; Cordeiro, 2012).

Os autores reiteram que somente um professor que tenha vivenciado tal processo poderia ser um modelo capaz de despertar nos alunos a necessidade de autoconhecimento, de busca pela coesão, consciência e respeito por si e por suas dimensões, propiciando a formação de pessoas mais inteiras, conscientes de sua subjetividade e próximas de (seus)

valores positivos. Esclarecem que os professores que vivenciarem este processo, exerceriam estas possibilidades e capacidades e, portanto, estariam mais aptos a interagir com o outro e com as dimensões comportamental, social e cultural, respaldadas pela ética e pelo respeito pelo coletivo (Godoy, 2011; Oliveira, 2012; Andrade, 2011; Cordeiro, 2012).

Nas obras selecionadas de tais pesquisadores da área de educação, constatamos que a espiritualidade é proposta como fundamento da prática educativa, já que traria novas possibilidades e propiciaria mudanças intrínsecas, desde que utilizada de maneira "laica e científica" (Oliveira, 2012; Cordeiro, 2012; Andrade, 2011). Observamos ainda a existência de relatos de vivências e experiências que resultavam em aumento da autoestima e autoconfiança, assim como mostraram jornadas vivenciais que viabilizaram a transformação da subjetividade. Em tais percursos, ocorreu uma autorreflexão que proporcionou um processo de ressignificação de si mesmo (Godoy, 2011; Oliveira, 2012; Cordeiro, 2012).

Em caráter de conclusão, podemos afirmar que a análise das obras de autores da área da Educação demonstra que o conceito de espiritualidade não pode ser desconsiderado tanto no estudo de prática quanto em uma das dimensões da concepção do ser humano. Tais autores asseveram que a ciência do século XXI deve rever seus pressupostos construídos e restringidos aos séculos XIX e XX, ousando supor a possibilidade de um sujeito que transcenda suas dimensões biológica, psicológica e social (Andrade, 2011). Ademais, exortam para a premência em revisar epistemologias e racionalidades, sugerindo a espiritualidade como princípio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade e estas como lugar epistêmico que abarca o tema (Godoy, 2011; Andrade, 2011).

Por fim, é preciso sustentar que acolher na academia o estudo da espiritualidade permitirá a realização de estudos mais rigorosos a respeito do conceito, favorecendo a exclusão de usos abusivos sobre a temática, que iludem a consciência daqueles que se utilizam de práticas ditas da espiritualidade sem uma crítica que um procedimento científico iluminativo poderia oferecer.

Referências

Aguiar, T. M. B. (2012). *A relação da educação com a verdade: considerações a partir da interrogação, do saber e da técnica* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Andrade, I. C. F. (2011). *A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores* (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

André, M. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira sobre Formação Docente, 1*(1), 41-56.

Boff, L. (2008). *Ecologia, mundialização e espiritualidade*. Rio de Janeiro: Record.

Boff, L. (2014). Espiritualidade e utopias libertárias. *Anais do I Encontro Nacional de Juventude e Espiritualidade Libertadora*, Fortaleza, CE, Brasil. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=J92aBNzcNME&t=760s

Boff, L., & Betto, F. (2005). *Mística e espiritualidade*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.

Catré, M. N. C., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Catré, A., & Catré, M. C. (2016). Espiritualidade: contributos para uma clarificação do conceitos. *Análise Psicológica, 34*(1), 31-46.

Cordeiro, E. P. B. (2012). *Formação humana para jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Franco, M. L. P. B. (2012). *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Liber Livro.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, SP: Atlas.

Godoy, H. P. (2011). *A consciência espiritual na educação interdisciplinar* (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Lima, T. C. S., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis, 10*(1), 37-45.

Lipton, B. H., & Bhaerman, S. (2013). *Evolução espontânea*. São Paulo, SP: Butterfly.

Matos, F. R. N., Rolim, G. F., Lopes, K. L. A., Lopes, V. F., & Giesbrecht, C. M. (2011). Do "relho" à "reza": a espiritualidade como estratégia de controle nas organizações. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa, 10*(2), 48-63.

Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto e Contexto Enfermagem, 17*(4), 758. Recuperado de https://www.redalyc.org/

pdf/714/71411240017.pdf

Nicolescu, B. (2011). Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In A. Sommerman, M. F. Mello, & V. M. Barros (Orgs.), *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo, SP: Triom.

Oliveira, M. G. F. (2012). *Espiritualidade e currículo: a voz dos professores de uma escola confessional do Estado do Piauí* (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Paredes, E. W. P. (2011). *Hermenêutica das bases ancestrais da educação e seus desdobramentos simbólicos nos movimentos indígenas no Equador* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Paula, R. M., & Costa, D. L. (2008). A espiritualidade como diferencial competitivo para as organizações. *Anais do XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação* – Universidade do Vale do Paraíbam, São José dos Cmpos, SP, Brasil. Recuperado de http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosEPG/EPG01083_03_O.pdf

Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional, 6*(19), 37-50.

Saldanha, V. (2008). *Psicologia transpessoal: abordagem integrativa: um conhecimento emergente em psicologia da consciência.* Ijuí, RS: Unijuí.

Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein, 8,* 102-106. Recuperado de http://astresmetodologias.com/material/O_que_e_RIL.pdf

EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E ESPIRITUALIDADE: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA COMUNIDADE DO COQUE

Andréa Santana da Silva Oliveira
Alexandre Simões de Freitas
Alice dos Santos Andrade
Bruna Patrícia Ferreira
Allyne Matos Nogueira

1. Introdução

> A criança não é nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. (Jorge Larrosa)

Do ponto de vista acadêmico mais amplo, o interesse pela relação entre a infância e a espiritualidade tem origem nos debates recentes travados no âmbito da Filosofia da Educação. A problematização da infância como alvo concreto da reflexão filosófica tem deslocado as imagens historicamente instituídas de criança, enquanto ser marcado pela incompletude (Koan, 2007; Larrosa, 2004; Pagni, 2010). Esse debate tem contribuído para redimensionar a nossa relação com a infância por meio de experiências filosóficas voltadas para outras formas de pensar a educação através de um olhar mais atento e sensível.

Nessa direção, este artigo entrelaçou duas categorias, a infância e a espiritualidade, interrogadas desde as contribuições das chamadas *abordagens pós-estruturalistas.* Isso porque admitimos, com Alfredo Veiga-Neto (1996b, p.169), que a crítica pós-estruturalista em educação está preocupada não com "o que é mesmo" a infância ou com a "maneira correta" de educá-la, mas com os diferentes discursos que permitem formular, fundamentar e justificar determinadas concepções de infância, bem como projetos pedagógicos e prescrições metodológicas que se constituem como regimes de verdade no campo educacional.

Fazer pesquisa, a partir dessa perspectiva, significa desfamiliarizar, levar ao estranhamento os nossos conceitos e discursos sobre uma suposta "natureza infantil" e sobre a própria educação. Sobretudo, significa entender os fenômenos em sua indeterminação, em sua complexidade e não linearidade (Marton & Silva, 2012). A infância não é um espaço em branco, muito menos um "objeto" do mundo natural ou social e, por isso, não pode ser separada do nosso esforço para conhecê-la e da linguagem que usamos para descrevê-la. Dessa ótica, não partimos nem pressupomos características dadas como universais das crianças e que serviriam de fundamento para os processos de educação da infância.

Os significados de criança e de infância que guiam os nossos atos cotidianos são

constituídos em meio a múltiplos e complexos jogos de linguagem. Foucault, por exemplo, vai dizer que "(...) se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam" (Foucault como citado em Veiga-Neto, 1996a, p. 306). Destacamos intencionalmente essa posição do pensador francês Michel Foucault, uma vez que, nos seus trabalhos finais, ele afirmou também, para espanto de muitos dos seus comentadores e estudiosos de seu pensamento, que a espiritualidade pode contribuir para redefinir o papel da filosofia e da educação, concebendo-as como elementos vitais das chamadas artes de viver movidas pelo princípio do cuidado de si.

Segundo Alexandre Filordi, Foucault desdobrou uma compreensão de espiritualidade enquanto "(...) um tipo de crítica constituída em carne e osso às formas convencionais e habituais de se viver no mundo" (Filordi, 2015, p. 3), onde a espiritualidade compreenderia a nossa capacidade de ultrapassar o que nos condiciona, desdobrando outras formas de experiência subjetiva seja individual ou coletiva. Sendo assim, um de nossos pressupostos é que essa percepção da espiritualidade como exercício de autotransformação permitiria ultrapassar também as formas dominantes de *governo da infância.* Pensar a infância, nesse contexto, significa perceber sua construção histórica e não o resultado de um desenvolvimento natural, desde sempre engajada em uma evolução teleológica em que a cronologia marca uma fase da vida na qual a definição da educação se dá em torno da transformação das crianças nos homens do amanhã. Uma analítica do governo da infância possibilita ver o que se faz com as crianças (Resende, 2015) e pensá-la desde o âmbito da espiritualidade ou das artes de viver pressupõe que a infância pode se tornar o signo de uma experiência formativa singular.

Prosseguimos desse último ponto as indicações do professor Pedro Pagni (2010), para quem os trabalhos tardios de Foucault possibilitam reformular a compreensão de uma *pedagogia da infância,* retomando aquilo que se esqueceu, desde a modernidade, a saber: a infância como condição e possibilidade do próprio pensamento, signo plural de movimento e de instabilidade do ato de pensar. A espiritualidade corrigiria, em suas palavras, o foco do olhar dirigido às crianças e a práxis educativa ao fazer da infância uma experiência e um modo de contestar a própria cultura pedagógica. Nessa perspectiva, a infância seria um acontecimento que se "(...) interpõe entre a experiência e a linguagem constitutiva da história e formadora do espírito" (Pagni, 2010, p. 114).

Um segundo pressuposto ou horizonte de nossa investigação sinaliza para o fato do próprio Ministério da Educação, através da Lei nº 11.274/2006, ter tornado obrigatório o ingresso das crianças de seis anos no sistema formal de ensino. Desde então, admite-se a necessidade de uma mudança não apenas nos currículos, mas na própria cultura escolar, a fim de considerar a inclusão de outros saberes e outras práticas formativas (BRASIL, 2006, p. 9). Para autores como Lobo (2012, p. 75), isso significa que, talvez, tenha chegado o tempo de

“aprendermos com as próprias crianças o que a infância tem a nos dizer”.

Esse é o cenário a partir do qual justificamos social e academicamente nossa motivação para desenvolver o presente trabalho, que buscou discutir a *inclusão da espiritualidade nos processos de educação da infância,* mais especificamente investigamos a relação entre educação, espiritualidade e infância tendo em vista uma experiência em um espaço de educação não-formal na comunidade do Coque, Recife, Pernambuco: Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa).

Nesta organização social, temos refletido a infância para além de uma fase do desenvolvimento humano, mas como uma experiência inseparável da noção de espiritualidade. O conceito de infância em diálogo com a espiritualidade mobilizado no Centro Infantil Jardim de Lótus é uma das atividades estratégicas do Neimfa ao considerar a infância além das concepções naturalizadas e normatizadas por uma ótica de um governo da infância, ajudando a problematizar e ampliar as concepções de infância que construímos.

2 Filosofia, Educação e Infância: uma Noção, Múltiplos Olhares

Historicamente, no campo educacional, a infância é catalogada enquanto estado de incompletude, sendo relacionada a uma temporalidade cronológica. A infância também é apreendida por uma série de dispositivos que objetiva o disciplinamento dos seus corpos. Inclusive, no âmbito da Filosofia da Educação, até bem pouco tempo, eram raros os trabalhos que tomavam a infância como uma categoria vital para pensar os processos de formação humana. Só, recentemente, a infância passou a ser percebida como uma forma de experiência, manifestando um tempo em que o mundo pode ser reconstruído. Foi necessária uma crítica radical para que a experiência da infância reencontrasse um lugar nas teorias filosóficas e educacionais contemporâneas. Afinal conceber a infância como espaço-tempo de uma experiência originária significa questionar o próprio processo de expropriação da experiência que articulou o projeto da racionalidade moderna, uma vez que a ciência moderna, como sabemos, nasceu de uma desconfiança sistemática acerca da experiência vivida.

> Até a ciência moderna, ciência e experiência dependiam de sujeitos diferentes. O sujeito da experiência era o *sentido comum* e o sujeito da ciência era o intelecto agente separado da experiência. O conhecimento não tinha sujeito, ou *ego:* o indivíduo singular era o *sub-jectum* no qual o intelecto agente, único e separado, atualizava a experiência. [Por isso] O problema central na antiguidade não era a relação sujeito-objeto mas a relação entre o um e o múltiplo. Donde não haver o problema da experiência como tal mas o da relação entre o intelecto separado e os indivíduos singulares (Rabinovich, 2005, p. 120, grifos do autor).

A ciência moderna fez da experiência um mero método do conhecimento, instituindo um novo sujeito: o *ego cogito* cartesiano. O sujeito da ciência, como sujeito do conhecimento, aparece em todo o seu esplendor nos atos cognitivos operados pela mente através dos conceitos. Interessa notar então porque a crítica contemporânea dos postulados cognitivistas da ciência moderna passa também por uma reapropriação crítica da noção de infância, pois apenas ela permitiria estabelecer um novo conceito de experiência libertado do condicionamento do sujeito cartesiano. Esse tipo de ideia aparece, por exemplo, nas reflexões do pensador italiano Giorgio Agamben que, no ensaio *Infância e História. Ensaio sobre a destruição da experiência* (1978), elabora uma curiosa e sugestiva relação entre a experiência e a infância.

Etimologicamente, discorre Agamben (2005, p. 48), in-fans designa um não-saber, uma não-fala, cujo afixo informa uma negatividade construtiva. Assim, a infância é considerada nas sociedades ocidentais como um fato da vida humana que indica o não instituído ou o que resiste às determinações culturais. Contudo, esse estado é também o que Agamben qualifica como uma *in-fância da experiência*. Mais do que uma categoria, o *estado de infância* é uma morada, lugar de aprendizado e espanto da linguagem. Essa posição implica uma revisão da ideia de sujeito, uma vez que todo sujeito já se encontraria, de partida, expropriado de sua experiência. Segundo o autor italiano, se a linguagem constitui a expressão humana, sua infância não deve existir antes ou independentemente da linguagem. A infância é justamente a própria experiência da linguagem, ao mesmo tempo em que a linguagem é o seu limite. É neste movimento circular que Agamben defende a ideia de experiência enquanto infância do homem:

> Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito (Agamben, 2005, p. 59).

Infância, experiência e linguagem são conceitos enredados, coexistentes em sua história: "Como infância do homem, a experiência é a simples diferença entre humano e linguístico. Que o homem não seja já sempre falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência" (Agamben, 2005, p. 62). A infância se constitui em uma espécie de trânsito com a história. Na verdade, se o homem é um ser histórico, é apenas porque há uma infância do homem. Mas o que quer dizer infância do homem? A resposta, diz Agamben, é que o ser humano tem necessidade de se expropriar da infância – o que não fala – para se constituir como sujeito na e pela linguagem. Uma das consequências é que pensar a infância como uma experiência significa admitir que as crianças expressam uma

linguagem própria. Nos termos de Sarmento (2002), infância transporta as marcas do tempo, exprime a sociedade nas suas contradições e na sua complexidade. Do que decorre a noção de *culturas da infância* que enfatiza a capacidade das crianças de construir modos próprios de significação do mundo, assinalando o lugar singular da infância nos processos de produção cultural. Essas culturas transportam consigo as marcas do tempo, exprimindo a sociedade em todas as suas contradições. Disto advém a importância de demarcar a diferença entre formas culturais produzidas para as crianças e formas culturais produzidas pelas próprias crianças.

> Essa compreensão não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações e nas interações com os adultos e com a natureza, que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais (Sarmento, 2002, p. 7).

Essa diferenciação se revela fundamental, à proporção que, como vimos, a ideia de infância está atravessada pela percepção de um déficit ou de uma negatividade a ser preenchida ou superada, seja pelas instituições educacionais, seja pelas interações realizadas no âmbito familiar. Em outra direção, o reconhecimento da especificidade das culturas infantis, sua diferença está na relação criativa estabelecida pelas crianças com os usos da linguagem. Fato que, obviamente, não significa desconhecer ou minimizar o papel e a influência dos processos institucionalizados de formação das crianças na construção social de percepções relativas à infância. No entanto, é evidente, sobretudo nos dias atuais que os "(...) mundos culturais da infância" não se limitam nem às "(...) formas culturais criadas e dirigidas pelos adultos", nem aos dispositivos da cultura escolar, envolvendo um conjunto multifacetado de artefatos como os jogos, os brinquedos, a internet etc. (Sarmento, 2002, p. 5). Mesmo quando se considera a existência de uma colonização do imaginário infantil pelo mercado, também não se pode ignorar que há "(...) resistência a essa colonização, através das interpretações singulares, criativas e frequentemente críticas que as crianças fazem (...), reinvestindo essas interpretações nos seus cotidianos, nos seus jogos e brincadeiras e nas interações com os outros" (Sarmento, 2002, p. 16).

Sob essa premissa, o professor e filósofo Walter Kohan (2003) afirma a importância de problematizar nossa relação com a infância por meio de experiências filosóficas que visem outras formas de pensar a educação da infância. Para o autor, trata-se de questionar em que medida as teorias educativas e os educadores são capazes de um gesto que ultrapasse a mera transmissão dos saberes e dos conteúdos, incorporando as experiências efetivas das crianças. O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermo-nos interrogar? Será que nós perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos nos interrogar sobre a nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos

atravessa com a pergunta? (Kohan, 2003, p. 7).

De acordo com o autor, é possível constatar que a forma dominante de responder essas perguntas no pensamento filosófico-educacional é preparar os adultos do e para o futuro. Isso significa que a infância se torna a "matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores" (Kohan, 2003, p. 8), sendo Platão o exemplo paradigmático dessa tradição. Com efeito, elucida Kohan, o livro II de A *República* trata de como a educação deve começar na mais tenra idade por ser preciso imprimir o tipo que se quer disseminar em cada pessoa, futuro cidadão da pólis. Para educar essas "tenras naturezas" faz-se preciso definir as formas (os modelos) e também os caminhos que haverão de seguir desde o início de suas vidas. A compreensão de infância que se desprende dessas ideias é nítida: uma "etapa da vida, a primeira, o começo", mas que só adquire sentido em "sua projeção no tempo".

A intervenção educacional tem um papel vital aqui, pois se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, potencialidade: elas serão o que devem ser. Desse modo, a educação terá a marca de uma normativa estética, ética e política instaurada pelos legisladores, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar (Kohan, 2003, p. 12).

A filosofia educacional contemporânea, contudo, tem procurado afirmar outros conceitos e outros lugares para a infância. Além da compreensão de que a infância é uma condição da experiência, busca-se ampliar os próprios sentidos da sua temporalidade. Paradoxalmente, como ressalta Kohan (2003, p. 17), nesse aspecto, os gregos também podem nos ajudar, pois em sua língua havia mais de uma palavra para referir-se ao tempo. A mais conhecida é *chrónos*, que designa um tempo sucessivo. O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro. Outra palavra é *Kairós*, que significa "medida", "proporção", e, em relação com o tempo, "momento crítico", "temporada", oportunidade. Havia ainda uma terceira: *Aión* que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva.

> (...) um intrigante fragmento de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que "*aión* é uma criança que brinca (literalmente, "criançando"), seu reino é o de uma criança". Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (*aión - païs*) e poder-infância (*basileíe - païs*) (Kohan, 2003, p. 35).

O fragmento 52 de Heráclito esclarece que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação - intensiva - com o movimento. No reino infantil não haveria sucessão nem consecutividade, mas intensidade e duração. Kohan (2003) lembra vários registros desse

modo de pensar a infância na arte, na literatura e na própria filosofia. Um deles é a poesia de Manoel de Barros que, em um de seus livros, *Memórias inventadas.* A infância, publicado em 2003, são apresentadas dezesseis curtas crônicas de uma memória que o próprio poeta inventa. O próprio título é um paradoxo, pois

> [...] a memória seria algo da ordem da descoberta, da recuperação, da rememoração, em suma, algo da ordem do não inventado, da des-invenção. Ao contrário, a invenção parece indicar algo novo, que se inicia, que começa, portanto impossível de ser lembrado. A invenção seria algo da ordem da des-memória e a memória algo da ordem do não inventado. A memória e a invenção andariam em direções contrárias, encontradas, desentendidas (Kohan, 2003, p. 42).

Entretanto, essas contradições não são um problema. Na verdade, elas permitem elucidar o significado de pensar a infância, pois pensar tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado. É quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado. O pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o lógico e o ilógico. Assim, na aparente contradição das memórias inventadas pensamos, de novo, a memória, a invenção. A infância adquire, em uma dimensão aiónica do tempo, o sentido de um outro pensar. Assim,

> (...) o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (...) Mas eu estava a pensar em achadouros de infância. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. *Sou hoje um caçador de achadouros de infância.* Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (Barros, como citado em Kohan, 2003, p. 44, grifos nossos).

A surpresa provocada por esse tipo de reflexão é que estamos acostumados a pensar a verdade do lado da ciência, do lado da demonstração, da prova, da regra, da lei, do estatuto, da conformidade, da proposição, da concordância entre o discurso e a realidade. Na poesia, como na infância, ao contrário, a invenção é produtora e condição de possibilidade da verdade. A invenção torna-se, assim, condição epistemológica, estética e política do pensar. Uma força, uma potência que repercute na ideia de que se é um "achadouro de infância", tendo em vista

que ao poeta interessa encontrar lugares onde a se vivencie plenamente a infância. De fato, na leitura de Kohan da poesia de Manuel de Barros, é possível perceber a convivência de duas infâncias, uma cronológica; a outra de um tempo intenso. As duas infâncias, no entanto, convivem, podem conviver. A primeira porque remete à nossa biografia; a outra porque não tem idade, dizendo respeito à potência infante presente em todas as idades.

Nesse último caso, tropeçamos em um devir-criança, em uma infância que não cabe em um eu, posto ser explosão de mundos. Uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas fragmento anônimo infinito, devir. Para Kohan (2003), inspirado pela filosofia da Gilles Deleuze, a filosofia contemporânea pode guardar algumas surpresas ao distinguir os modos da temporalidade: de um lado, o devir; e, de outro, a história. A história pensada como o conjunto de condições de uma experiência e de um acontecimento que têm lugar fora da história.

A história como a sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento. De um lado, então, estão as condições e os efeitos; do outro lado, o acontecimento mesmo, a criação, chamada por Nietzsche de intempestivo. De um lado, está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión,* as linhas de fuga e as minorias. Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, revolucionam-na, criam uma nova história, um novo início. Por isso, o devir é sempre minoritário (Kohan, 2003, p. 78).

As distinções entre história e devir, *chrónos* e *aión,* podem nos ajudar a repensar a infância. Pois, em certo sentido, também há duas infâncias na história da Filosofia da Educação. Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, das etapas de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social etc. É a infância que, pelo menos, desde Platão, educa-se conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Essa é infância que ocupa centralmente as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, os conselhos tutelares.

Contudo, existe outra infância, que habita outra temporalidade, uma infância minoritária. É a infância como experiência, como acontecimento, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir que resiste aos movimentos totalizantes de caráter classificatório e normalizador: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, como um sair sempre do “seu” lugar e se colocar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (Kohan, 2003, 79). Mas não esqueçamos: somos todos habitantes dessas duas temporalidades.

Insistimos: uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, cruzam-se, enredam-se, confundem-se. Não nos anima, portanto, a condenação de uma e a mitificação da outra. Não, não se trata de combater uma e idealizar a outra. Essa distinção não é normativa,

> (...) mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar (Kohan, 2003, p. 87).

Nesse contexto, *devir-criança* remete à singularidade do encontro entre um adulto e uma criança, uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa. *Devir-criança* como uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada. Por essa via, os conceitos da Filosofia e da Educação são convidados a se reinventarem no encontro com a infância, liberando novos modos de vida, novos modos de pensar e praticar a educação das crianças, ajudando a encontrar um novo modo de pensar a educação. Seria algo assim como uma infância da educação e não já apenas uma educação da infância. A aposta é que a infância pode ajudar a pensar a educação de outras formas. Uma educação que não está preocupada em transformar as crianças em algo distinto do que já são. Pensar uma prática educativa que permita às crianças, mas também aos adultos, professores, gestores, coordenadores, enfim, a quem quer que seja, encontrar esses devires que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a propiciar novos inícios.

Quem sabe encontremos um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem de construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias (Kohan, 2003, p. 88). Logo, não se trata de nos infantilizarmos, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar. Assim, o encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora pode abrir a escola ao que ela ainda não é, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir, tempo de *aión.*

Algo dessa ordem, afirma Kohan (2003, p. 89), pressupõe perguntar: "o que pode uma criança?" A resposta, contudo, é que não sabemos, talvez, nunca possamos saber. Entretanto, nesse espaço que a insistência da pergunta abre, e que nenhuma resposta consegue fechar, talvez seja possível encontrar forças para desdobrar potências ainda impensadas da infância e encontrar um novo início para a educação. A infância aqui não seria a "idade sem razão", mas:

> (...) a condição de ser afetado, embora não tenham os meios-linguagem e representação – de nomear, identificar, reproduzir e reconhecer o que nos afeta. Por infância entendo que nascemos antes de nascer para nós mesmos. E, portanto, nascemos através de outros, mas também para outros, entregues, sem defesa, aos outros. Porque, embora sejam mães e pais, eles mesmos são também infantes. Eles não estão emancipados de sua própria infância, da ferida da infância ou do apelo que ela lança (Kohan, 2003, p.139).

A infância é, portanto, como signo da experiência, menos que uma fase a ser separada e ultrapassada, mas como uma situação a ser estabelecida, um novo começo para a educação.

3 Espiritualidade e Infância como Signos da Experiência Formativa

O recorte na espiritualidade neste trabalho não é casual. Cada vez mais, a noção de espiritualidade vem sendo retomada como imagem de pensamento para pensar uma experiência formativa ancorada nos princípios da integralidade. Apesar de algumas resistências, no campo acadêmico, a relação educação-espiritualidade tem ocupado um espaço crescente de reflexão. Para os pesquisadores dessa temática, o vínculo conceitual entre as duas temáticas não se trata de uma novidade ou um modismo, uma vez que existem inúmeras expressões teóricas que reconhecem a legitimidade dessa relação seja na ciência seja na filosofia (Röhr, 2010). Nesse contexto,

> (...) a espiritualidade se revela como uma compreensão apropriada para a vida humana. (...). O processo educacional, quando concebido em sua natureza de promover no homem o desenvolvimento daquilo que lhe é intrínseco, é, portanto, completamente afim à concepção que deriva da própria espiritualidade. Entretanto, a educação não pode prometer a individuação de ninguém, pois este é o processo que se desenvolve durante toda a vida e cujo progresso depende intrinsecamente do modo singular como cada pessoa poderá entrar em contato íntimo com tudo aquilo que configura o si-mesmo (Policarpo Jr., 2010, p. 105).

A espiritualidade articula-se aqui com as próprias qualidades imanentes ao modo de ser do humano; não é percebida como uma dimensão além desta vida, sendo antes uma expressão da própria vida. Logo, não pode ser separada dos processos de formação. Dessa ótica, a meta da educação não poderia jamais se resumir ao desenvolvimento de habilidades cognitivas ou de operações formais abstratas, pois o ser humano não é só pensamento, nem sua vida pode ser reduzida à busca por conhecimento. O próprio existir já é espiritualidade na medida em que esta proporciona viver uma existência própria. Não é casual que, para Röhr (2013), a questão "com que finalidade educamos?" seja uma das mais polêmicas do campo educacional, um problema difícil de ser resolvido.

As forças sociais em disputa tornam a educação um campo de batalha para perpetuar, garantir e expandir influências. Junta-se a isso a crescente mercantilização da educação, "(...) a Educação torna-se serva de todos: de modelos econômicos, de partidarismos políticos, de disputas religiosas, filosóficas, ideológicas, de gênero e étnicas. Perde-se, nessa disputa, a perspectiva de tentar pensar a Educação a partir dela mesma" (Röhr, 2013, p. 152). Nesse contexto, o papel da educação deixa de preparar o indivíduo para a forma como se vive,

para o estabelecimento de relações positivas consigo, com o outro e com o próprio mundo, incluindo a superação dos desafios que toda existência oferece. Dissociada de um sentido ou meta formativa, a educação reduz-se à promoção de um fim social ou profissional. A espiritualidade pode, então, ser extremamente transformadora ao permitir aos sujeitos da educação questionarem as formas de entendimento dominantes acerca do ato educativo.
Autores como Michel Foucault (2006) chegaram a afirmar que pagamos um preço elevado pelo apagamento da ideia de espiritualidade em nossos sistemas de pensamento. A hipótese do filósofo francês é que o "momento cartesiano" desqualificou a espiritualidade como elemento fundamental de acesso à verdade. Para ele,

> (...) durante todo este período que chamamos de Antiguidade e segundo modalidades que foram bem diferentes, a questão filosófica do "como ter acesso à verdade" e a prática de espiritualidade (as transformações necessárias no ser mesmo do sujeito que permitirão acesso à verdade) são duas questões, dois temas que jamais estiveram separados. Não estiveram separados para os pitagóricos, é claro. Não estiveram separados também para Sócrates e Platão: a epiméleia heautoû (cuidado de si) designa precisamente o conjunto das condições de espiritualidade, o conjunto das transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso à verdade. Portanto, durante toda a Antiguidade (para os pitagóricos, para Platão, para os estoicos, os cínicos, os epicuristas, os neoplatônicos etc.), o tema da filosofia (como ter acesso a verdade?) e a questão da espiritualidade (quais são as transformações no ser mesmo do sujeito para se ter acesso a verdade?) são duas questões que jamais estiveram separadas (Foucault, 2006, p. 21).

4 Percursos Metodológicos

A construção do percurso metodológico desta pesquisa está alinhada teoricamente aos estudos e abordagens qualitativas. Em consonância com Estéban (2010), quando afirma que a pesquisa qualitativa em educação se volta não apenas para a compreensão dos fenômenos educativos, bem como para a transformação de práticas, sujeitos e cenários aí envolvidos sem, necessariamente,e possuir uma visão totalizadora de todos os processos e elementos envolvidos nesses contextos.

Além disso, nessa abordagem o pesquisador, ele mesmo, constitui-se como um "instrumento" vital da investigação, pois a sua presença e o modo como interage e observa afetam a construção e a interpretação dos dados. Nessa direção, autores como Lincoln e Denzin (2006, p. 390) defendem que os pesquisadores têm, antes de tudo, um compromisso com a "(...) compreensão contextualizada da experiência humana", o que faz com que o problema metodológico central seja como abordar determinada experiência vivida, "recortando" modos

de olhar sem negligenciar a integralidade e contingência dos fenômenos abordados.

Uma questão chave em todo esse processo-percurso é a atenção sensível ao contexto já que a experiência se afirma e tem lugar em situações concretas. Os acontecimentos estudados não são compreendidos separados dos contextos, logo é preciso mobilizar várias estratégias a fim de se produzir uma aproximação sensível ao problema.

4.1 O movimento

Sob essa ótica, em um primeiro movimento, delimitamos a relação entre as noções de *infância* e *espiritualidade* no campo da educação. Portanto, partimos de uma *revisão bibliográfica* visando delimitar os autores que tematizam a infância na interface com a Filosofia da Educação, focalizando mais diretamente os estudos relacionados ao governamento da infância. Neste primeiro movimento da trajetória investigativa, realizamos uma leitura atenta do referido material textual com o objetivo de delimitar os argumentos mobilizados pelos autores. A leitura foi realizada considerando dois elementos operativos, explicitados por Lakatos e Marconi (2007), a compilação e o fichamento.

A compilação corresponde à organização do material a ser estudado, agrupando os textos por conjuntos de tópicos relacionados ao fenômeno, enquanto o fichamento serviu para reunir as ideias principais dos autores e selecionar os pontos de interseção e diálogo entre estes. O uso desses procedimentos seguiu as orientações globais desdobradas por Minayo (2010) como leitura analítica do material selecionado a fim de responder os aspectos teóricos da pesquisa. Em um segundo movimento, investigamos a inclusão da *infância e espiritualidade* em uma experiência pedagógica denominada: Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa). A experiência ocorre em uma organização social, de caráter educativo, presente na comunidade do Coque, Recife, há trinta anos cuja finalidade é a promoção e a defesa dos direitos das crianças, adolescentes e mulheres das periferias urbanas da referida cidade. As ações desenvolvidas no Neimfa articulam-se a partir de cinco núcleos: Arte e Cultura; Gênero e Saúde; Educação e Cidadania; Comunicação e Articulação Comunitária; e Direitos Humanos e Cultura de Paz. Para os propósitos de nossa pesquisa, focamos a análise no *Centro Infantil Jardim do Lótus,* um projeto com dez anos de existência, encontra-se vinculado ao Núcleo de Educação e Cidadania, e desenvolve ações diárias junto a crianças de quatro e cinco anos.

A escolha por essa experiência ocorreu em virtude das atividades com as crianças e o currículo assumirem explicitamente a noção de *espiritualidade.* Nessa etapa da pesquisa, realizamos uma *análise documental* da proposta pedagógicas (Quadro 1). Na análise, seguimos as sugestões expressas por Felício e Possani:

> a) o contexto das dessa propostas selecionada, quer dizer, a cultura de referência das duas organizações, a fim de apreender o sistema de valores

e crenças mais amplos que servem de sustentação aos seus projetos pedagógicos;

b) os parâmetros contextuais da ação pedagógica desenvolvida, explicitando o cenário institucional a partir do qual se desdobra suas concepções de infância, educação e espiritualidade (Felício; Possani, 2013, p. 133).

Quadro 1 - Documentos Institucionais Mapeados do Neimfa

NATUREZA	ANO	DESCRIÇÃO
I PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO II PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO III PLANEJAMENTO ESTRÁTÉGICO	1998-2002 2003-2007 2008-2012	Esses documentos trazem os referenciais pedagógicos globais da Instituição. Apesar de não tratarem de forma específica do Centro Infantil Jardim do Lótus, é um material significativo para a análise da relação ***educação*** e ***espiritualidade,*** pois permitem ver o momento e o modo como essas categorias passaram a ser mobilizadas nas atividades formativas da organização.
PROJETO FORMATIVO	2012-2017	Esse documento retrata de forma detalhada o trabalho educativo com as crianças no âmbito do Núcleo de Educação – núcleo responsável por orientar as ações pedagógicas ***do Centro Infantil Jardim do Lótus,*** indicando os principais referenciais pedagógicos.
REGISTRO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO DO CENTRO INFANTIL JARDIM DE LÓTUS	2010-2015	Esse documento resulta dos encontros formativos dos educadores do Centro Infantil Jardim de Lótus, que ocorrem quinzenalmente. Nesses encontros, além de estudar os próprios referenciais pedagógicos, são realizados o planejamento e a avaliação sistemática das atividades. Os registros refletem o cotidiano formativo do Centro Infantil, explicitando o modo de estruturação das aulas e as reflexões realizadas

Assim, após a análise documental, realizamos entrevistas semiestruturadas com dois formadores de cada instituição, visando não somente apreender como percebem o papel da espiritualidade na educação da infância, assim como identificar as principais estratégias metodológicas vivenciadas em suas práticas pedagógicas para efetivar o sentido de espiritualidade identificado. De acordo com May (2004, p. 149), a entrevista semiestruturada como uma de suas características "o seu caráter aberto", ao mesmo tempo em que permite que o pesquisador mantenha um foco analítico ao conduzir a interação, seja aclarando as questões no decorrer do próprio processo de investigação, seja ampliando as questões propostas.

Todas as entrevistas foram realizadas com os educadores que atuam diretamente com as crianças, tendo sido registrados elementos como: formação e tempo de contato com a experiência; como chegou à experiência; os primeiros contatos com as crianças; as alterações provocadas pela experiência. No decorrer da entrevista, os educadores também foram incitados a explicitar aspectos mais específicos delineados na análise dos documentos, como a noção de *mandala,* fornecendo exemplos relativos às categorias delimitadas nas suas propostas pedagógicas. As entrevistas foram efetuadas no próprio local de realização das atividades. Cabe salientar que não tivemos dificuldades para realizar e marcar as entrevistas no Niemfa, pois como já participamos da experiência e das atividades da instituição fizemos os contatos com os educadores selecionados de maneira direta e espontânea, após explicar o objetivo da pesquisa.

A análise do material colhido nas entrevistas seguiu a técnica de análise temática, explicitada por Bardin (1977, p. 105), para quem "(...) o tema é a unidade de significação que se liberta de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". A análise temática consiste, dessa forma, em encontrar os principais "núcleos de sentido" (Bardin, 1977, p. 109) que constituem a comunicação efetivada junto aos sujeitos entrevistados. A análise foi operada em três etapas: pré-análise; exploração sistemática do material; e, por fim, tratamento e interpretação dos resultados. A análise temática nos permitiu elaborar sínteses que facilitaram o diálogo com as questões e pressupostos da pesquisa (Minayo, 2010), mantendo, no entanto, a atenção com a dimensão produtiva dos discursos a fim de apreender os enunciados que sustentam as práticas e o uso das categorias selecionadas.

4.2 O corpus

Como mencionado, realizamos entrevistas com dois formadores do Centro Infantil Jardim de Lótus. O principal critério para a escolha dos professores entrevistados se baseou no fato de estare, diretamente envolvidos com a experiência da educação infantil. No Neimfa, conversamos com Dom em sua própria casa e a entrevista completa durou quatro encontros; e, com Kali, dois encontros, o primeiro na sede do Neimfa e o segundo na sua casa. Ambos os

entrevistados afirmaram se sentir mais à vontade em suas residências.

A entrevista com Dom, por exemplo, indicou claramente o seu modo de viver a educação e a espiritualidade. Ouvi-lo falar com paixão e intensidade nos fez sentir que estávamos diante de um presente, de uma dádiva, tamanha a generosidade e dedicação à experiência com as crianças. No caso de Kali, foi ela quem escolheu o nome fictício. Ao questionar o motivo, informou ter uma "afinidade especial" com Kali e a "sua energia".

4.3 Dom, o educador com a destreza de um elfo

No Centro Infantil Jardim do Lótus, no Coque, o primeiro contato aconteceu com Dom. O que mais nos impressionou foi que a presença corporal transpirava uma espécie de ética! Sim, era só começar a conversar com ele e se percebia uma ética sensível, concreta, expressa espontaneamente em suas falas e ações. Com 28 anos, ele é morador da comunidade do Coque, formado em psicologia, mestre em educação e faz doutorado na mesma área pela Universidade Federal de Pernambuco. Compromissado com as atividades assumidas, afirmou "não gostar de deixar nada inacabado". Dom é um homem forte, extremamente coerente e lúcido, uma fonte viva de inspiração e de transmissão de ensinamentos.

Chegou aos 10 anos de idade no Neimfa, através dos amigos e da família que já frequentavam a instituição e declara ter sido profundamente "marcado pelo vinculo estabelecido com seus primeiros formadores da instituição", através dos quais, teve contato com atividades artísticas como a dança. Em seguida, segundo o relato, surgiu a oportunidade de participar de um curso de formação de educadores sociais. Naquele momento, ele nutria "interesse de cursar medicina" e optou pelo curso, visto que havia um módulo de preparo para o vestibular. Esse curso foi o motivo de sua permanência na instituição, motivando-o a "fazer o voto de *bodhisatva"*, um compromisso, normalmente feito pelos budistas de contribuir para a felicidade de todos os seres. O mesmo "voto" o levou a se inscrever no curso de educadores holísticos também promovido pelo Neimfa. Essas duas atividades se tornaram "um grande marco" na sua vida, seja influenciando seu trabalho na instituição, seja na sua vida profissional.

Ao longo de toda a entrevista, Dom destacou a "relação de amizade estabelecida com seus mestres-educadores-formadores". Para ele, o vínculo de amizade e mesmo de amor foi responsável por sua compreensão do papel da espiritualidade na formação humana: "Meu processo de formação foi alargado e a minha percepção em torno da formação foi se ampliando a partir dessas experiências, aprendizados importantes carregados de memórias afetivas. (...) mas foram os vínculos estabelecidos com os educadores que, de fato, aprofundaram o sentimento e desejo de ser um educador" (Dom).

Atualmente, Dom ocupa a presidência do Neimfa e a diretoria do Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz, divide-se entre as duas funções e a sua experiência no Centro Infantil Jardim de Lótus como educador infantil, onde atua desde 2010, atuando no modulo de cuidado.

> Os processos formativos vividos na experiência me dão uma espécie de injeção de ânimo. Trabalhar com as crianças faz com que meu espírito se mova intensamente me dando a ver de outra forma, de trabalhar o meu próprio modo de atuar como educador e me colocando sempre em xeque. Um processo de devir-humano na relação direta com as crianças (Dom).

Para Dom, o seu contato com o Centro Infantil Jardim de Lótus o fez *se tornar outro,* um "educador com a destreza de um elfo", onde o que está em jogo no processo educativo é sempre ele, pois precisa criar novas formas de atuar para estar na companhia das crianças.

4.4 Kali, a educadora "empoderada" pela magia e pelo afeto

A segunda educadora contada no Centro Infantil Jardim de Lótus foi Kali. Com 39 anos, ela é moradora da comunidade do Coque, casada, com dois filhos. Sua formação inicial é o ensino médio e, através de um grupo de amigas, foi convidada a participar do Neimfa e sua primeira participação na instituição foi junto à Oficina de pintura e tela. Aos poucos, começou também a se interessar e se envolver com as práticas espirituais da organização.

Após conhecer melhor o trabalho da instituição resolveu se integrar no curso de educadores sociais, mas depois "migrou para a Oficina de reciclagem". Esse curso, conforme suas palavras, "foi muito importante para minha vida profissional e pessoal", pois proporcionou um "empoderamento", tanto que "atuei na Oficina durante cinco anos", trabalhando com artes. Na Oficina chegou inclusive a "participar de feiras como a Feneart".

Kali teve a vida influenciada pelo trabalho no Neimfa, e "sua permanência nas atividades foi se fortalecendo através dos laços e vínculos afetivos". Da Oficina de reciclagem foi para o Núcleo de arte e cultura, o seu "divisor de águas" em termos de formação humana e compreensão do significado de educar, experiência que produziu "uma paixão pela arte", passando a desenvolver com as crianças oficinas com pintura e reciclagem.

Outro ponto importante para Kali refere-se ao contato com a espiritualidade, pois "abriu sua visão de mundo e sua relação com outro". Para a entrevistada, arte e espiritualidade caminham juntas: "Arte não está separada da espiritualidade, isso é que me move, é minha paixão. Juntas, elas me ajudam a enfrentar e viver outros mundos, pois a minha fé e o afeto transmitido na instituição me fortalece através do acolhimento, do tocar, do sentir" (Kali). Neste sentido, segundo Kali, a espiritualidade compreende uma "(...) força que me faz querer viver, acreditar e amar mesmo diante das limitações, dores e fraquezas". Assim, foi por intermédio dessa "força" que se tornou arte-educadora do Neimfa, tendo assumido a direção do Núcleo, momento desafiador "pois tinha que organizar planejamento, pensar em proposta pedagógica, organizar projetos". Escalrece que nesse processo teve a oportunidade de participar de congressos e fazer palestras em ambientes fora da comunidade que permitiu aprender

> (...) a estar junto com [sic] outras pessoas e a conviver com elas. Minha participação no Neimfa produziu uma mudança na minha vida diária, por exemplo, aprendi a lidar com o alcoolismo do meu marido. A arte e a espiritualidade propiciou na minha formação uma descoberta, uma força, ampliou meu olhar e me faz viver de outra forma (Kali).

No Núcleo de Arte, Kali realizava suas intervenções com os adolescentes, através de oficinas de reciclagem de papel, pintura e desenho fortalecendo, dessa forma, o vínculo com a organização. Assim, quando recebeu o convite para participar como educadora do Centro Infantil Jardim de Lótus, embora tivesse interesse em trabalhar com adolescentes, aceitou o desafio e permanece até hoje. Na educação infantil, tem vivenciado "um mundo de magia, fantasia e encantamento", afirma, proporcionando inclusive retomar o mundo da sua infância. A atividade acontece às segundas-feiras com pintura, desenho e dança, o fato de estar em contato com as crianças a transformou, conforme declarado na entrevista.

4.5 Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis: educação e cidadania com espiritualidade

O Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa) nasceu de um encontro entre os moradores da comunidade do Coque e um grupo de jovens em 1986 tendo sido fundado juridicamente em 26 de setembro de 1994, com foro na cidade do Recife, no Estado de Pernambuco, a sede da organização está localizada na Rua Jacaraú, n.º 31. Trata-se de uma sociedade civil sem fins lucrativos, sem vinculação político-partidária ou religiosa, desenvolve atividades educacionais com um direcionamento específico para o estudo, a prática e a divulgação de valores humanos e a promoção de uma cultura de paz. Segundo Ferreira (2012, p. 134), o Neimfa objetiva a "(...) superação da violência e a promoção de uma cultura de paz", desdobrando-se em ações socioeducativas baseadas em um modelo de integralidade a favorecer, inclusive, o diálogo entre diferentes tradições espirituais. Situado no campo de atuação da educação não formal, o Neimfa tem como meta a promoção e a defesa dos direitos de crianças, jovens, mulheres e demais moradores das periferias urbanas da região metropolitana do Recife, assumindo como objetivos diretos: o desenvolvimento de ações educacionais, em todos os seus aspectos, áreas e dimensões; a promoção dos direitos humanos, do voluntariado e do associacionismo; o estudo, a prática e a divulgação dos valores humanos e das tradições espirituais que estimulem a cultura de paz; e a realização de estudos e pesquisas voltadas à educação dos grupos populares (Neimfa, 2002).

Fundamentalmente, o Neimfa se constitui como uma instância ético-política que cultiva e defende o desejo de uma cidade justa e solidária, assumindo como fio articulador de suas ações "o esforço para instituir uma visibilidade *outra* ao Coque e aos seus moradores";

uma visibilidade que vá muito além da representação de que aí se trata apenas com "sujeitos violentos", "carentes" e/ou em "risco pessoal e social" (Neimfa, 2007). Disso decorre sua missão institucional de promover o atendimento das necessidades de aprendizagem dos moradores da comunidade do Coque, produzindo saberes e práticas que apoiem o desenvolvimento integral das pessoas (Neimfa, 2012). Sua estrutura organizacional é composta por cinco núcleos encarregados de mover suas atividades formativas: o Núcleo de Direitos Humanos e Cultura de Paz (NDHCP); o Núcleo de Arte e Cultura (NAC); o Núcleo de Gênero e Saúde (NGS); o Núcleo de Educação e Cidadania (NEC) e o Núcleo de Articulação e Desenvolvimento Comunitário (NADC).

Simbolicamente, sua estrutura organizacional tem a forma de um *mandala: o mandala da sabedoria dos cinco budas primordiais*, indicando as qualidades e os meios hábeis com os quais operamos no mundo (ver imagem abaixo). A espiritualidade também se constitui como uma dimensão pedagógica fundamental. Desde sua criação, a espiritualidade se manifesta no Neimfa como uma força vital, apontando a própria condição humana na medida em que essa condição nos permite continuar acreditando na possibilidade real de instituir uma sociedade mais fraterna, justa e solidária. Desse modo, no Neimfa, o sonho de um mundo humano, através da espiritualidade, concretiza-se através do riso, da festa, da dança, da fantasia, da alimentação e dos afetos compartilhados, da criatividade e da sinergia entre as diferenças.

Como consequência, a espiritualidade no Neimfa emerge como uma espécie de metáfora do "estar junto". Por essa razão, a espiritualidade revela-se em todas as ações, pois o que sustenta sua visão de espiritualidade é, antes de tudo, a crença (não necessariamente religiosa) de que é possível criar uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. A experiência centrada neste estudo, o Centro Infantil Jardim de Lótus, ocorre no Núcleo de Educação e Cidadania, cujo objetivo é "desenvolver projetos educativos que expressem e valorizem a cultura e os valores dos sujeitos periféricos, impulsionando processos de subjetivação ética e política junto a crianças, [aos] adolescentes e [aos] jovens da comunidade" (Neimfa, 2012.).

5. Resultados

5.1 Caminhando em meio aos novos jardins da infância

O termo *jardim de infância (Kindergarten)* foi criado pelo educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), um dos primeiros educadores a se preocupar efetivamente com a educação de crianças pequenas. Seu sonho era criar um espaço singular para que um tipo específico de educação fosse experienciado (Arce, 2002). Como o nome indica, a ideia partia do princípio de que as crianças deveriam ser cultivadas e cuidadas, com o transcorrer do tempo, a expressão foi incorporada e ressignificada nos debates referentes à educação infantil. Além de remeter aos aspectos lúdicos da educação infantil, os jardins permanecem sendo um espaço fundamental de transposição do imaginário para o real, ou seja, lugares privilegiados dos reinos da fantasia.

Em nosso imaginário, os jardins são identificados com o mundo do "faz de conta", no

qual, as crianças são incitadas a expressar visões de mundo, atribuindo novos significados à realidade ao brincar com situações, lugares, personagens e eventos que acontecem em seu cotidiano. Durante muito tempo, acreditou-se que as crianças que têm a oportunidade de frequentar os jardins de infância teriam seus horizontes cognitivos, sociais e afetivos ampliados.

No Brasil, as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas surgiram ainda no Império, voltadas às crianças abandonadas na chamada roda dos expostos. Mas foi na década de 1870, com divulgação no jornal pelo médico Carlos Costa, que o termo jardim de infância apareceu. Na verdade, tratava-se de uma sala aberta ao lado de uma igreja protestante norte-americana instalada na cidade de São Paulo. Essa iniciativa inspirou duas outras: uma no colégio Menezes Vieira (Rio de Janeiro, 1875) e outra no Caetano de Campos (São Paulo, 1896), que adaptaram a pedagogia de Froebel para a realidade brasileira. Em 1924, já existiam quarenta e sete instituições entre creches e jardins de infância espalhadas pelo Brasil (Nascimento, 1990). Desde então, muitas organizações têm sido criadas para atender as crianças pequenas, inicialmente, atreladas à lógica assistencial, e, mais recentemente, como espaços educativos, o que só ocorreu em função da luta história dos profissionais da área pedagógica ao conseguir incluir a educação infantil como etapa da Educação Básica.

Como ressalta a professora Alessandra Arce (2004), os jardins de infância, apesar de todas as ambivalências e das críticas a que foram expostos, perduram em nosso imaginário como um *lugar de memória,* ecoando acontecimentos que resistem ao esquecimento. Ao longo de nossa investigação, percebemos a força desse imaginário ao nos debruçarmos sobre duas propostas pedagógicas que buscam não reproduzir as referências e os modelos de escola vigentes no trato cotidiano com as crianças. Nas duas experiências, a infância é retomada como um tempo mágico capaz, sobretudo, de ampliar nossa percepção e compreensão do mundo.

Considero que essa experiência almeja constituir novos jardins da infância. Digo *novo* à medida que não partem de uma visão adultocêntrica, onde o gesto de cuidar e educar pressupunha uma visão estática e essencializada da natureza infantil. Mas também porque, além de pensar as crianças a partir da integralidade e da multidiomensionalidade, reconhece nas próprias crianças, e nas suas brincadeiras, um gesto potente de transformação da própria educação. Sua proposta pedagógica pode, portanto, contribuir para aprofundar o debate relacionado aos rumos e sentidos da educação infantil na atualidade.

5.2 Era uma vez no Centro Infantil Jardim de Lótus

O Centro Infantil de Jardim de Lótus configura-se como uma atividade estratégica do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), organização social que atua desde a sua fundação com ações educativas voltadas para o público infantil. Em 1995,

os responsáveis pela organização decidiram instituir uma atividade diária específica para as crianças pequenas. A ênfase naquele momento eram as ações compreendidas como *reforço escolar* e, diariamente, as crianças participavam, no contraturno escolar, de atividades educativas a fim de favorecer o aprendizado, sobretudo na área de linguagem.

Graças à demanda crescente, no ano de 2003 foi criado o projeto *Letra, Palavra e Mundo,* cujo objetivo passou a ser alfabetizar as crianças, incorporando, simultaneamente, "cuidados essências voltados ao desenvolvimento de suas identidades e a ampliação do seu conhecimento de mundo" (Neimfa, 2003). A cada ano, o projeto acolhia cerca de quinze crianças, contudo, as ações foram bruscamente interrompidas quando, em 2007, a comunidade vivenciou uma "onda de violência" provocada pelo envolvimento crescente de adolescentes e jovens com a prática de crimes e com o narcotráfico na localidade. Em face disso, o Neimfa passou a priorizar ações que pudessem intervir nessa situação, concentrando-se em projetos educativos junto aos adolescentes. Assim, o trabalho pedagógico com as crianças foi temporariamente suspenso, sendo retomado nos anos seguintes, mais especificamente em 2010. Naquele momento, os educadores situados no Núcleo de Educação e Cidadania resolveram reconfigurar a proposta para a Educação infantil, tendo como ponto de partida a noção de *mandala.* O interesse nessa noção decorria de alguns contatos da organização com o pensamento e a prática budista a fim de materializar processos educativos centrados na cultura de paz. O fato é que uso da noção de *mandala* pelo Neimfa favoreceu o segundo nascimento de atividades com as crianças tendo surgido, assim, o Centro Infantil Jardim de Lótus. Um espaço para "criar mundos", um espaço em que o "encanto pelo conto e pela contação de histórias" se tornaria sinônimo de vida sentida (Neimfa, 2012).

A primeira turma do Centro Infantil Jardim de Lótus foi criada em 2011 e foi acompanhada por três anos consecutivos. Nesse período, os educadores foram refinando e aprofundando a proposta formativa do Centro que, pouco a pouco, foi sistematizada nas próprias reuniões de estudo do grupo. O núcleo formativo da proposta foi assim expresso:

> A formação do gosto de ouvir, ler, contar e escrever histórias, mediante práticas estéticas (artes plásticas – teatro – música), práticas de cuidado (consigo mesmo – com o outro – com o mundo), práticas de contação (ouvir – ler – escrever) e práticas lúdicas (corpo – brinquedos – palavras), todas voltadas ao cultivo da imaginação criadora (Neimfa, 2012).

Situado para além da lógica formal de ensino, o trabalho educativo do Centro Infantil Jardim de Lótus não tem como intencionalidade a decodificação de palavras, nem os processos de letramento ou alfabetização. Ao contrário, busca-se por meio de leituras e histórias cultivar a capacidade de imaginação e criação próprias do mundo infantil. Um dos motivos para a escolha da identidade, Jardim do Lótus, decorre de uma referência direta aos "elementos da terra encantada do Buda Amitabha" (Neimfa, 2015, p. 3). Amitaba, Amitabha

ou Amida é um dos cinco Budas da Meditação, sendo o buda principal da família de Lótus (em tibetano *Pema*), situado na direção Oeste, de cor vermelha, cujo animal associado é o pavão e seu elemento, o fogo. O buda Amitabha representa a sabedoria discriminativa de todos seres que alcançaram o estado de iluminação, por isso, está também associado aos processos perceptivos. Como dito, a flor de lótus é um dos símbolos centrais de Amitabha e da sua Terra Pura e, como mostraremos mais adiante, tem uma relação direta com elementos que foram incorporados pelo projeto pedagógico de Centro Infantil.

A flor de lótus faz alusão, nesse contexto, às próprias crianças. Elas são pensadas e acolhidas como flores de lótus. No Oriente, a flor de lótus é um símbolo da espiritualidade. O lótus (*padma*), também conhecido como lótus-egípcio, lótus-sagrado ou lótus-da-índia, é uma planta aquática que floresce sobre a água. No simbolismo budista, o significado mais importante associa à pureza da mente. A água lodosa que acolhe a planta representa o apego e os desejos carnais, enquanto a flor desabrochando sobre a água em busca de luz significa a promessa de elevação espiritual. É, portanto, associada à figura de Buda e aos seus ensinamentos e, por isso, são flores sagradas para os povos do Oriente. Diz a lenda que quando o menino Buda deu os primeiros passos e, em todos os lugares que pisou, flores de lótus desabrocharam. Além disso, na maior parte das religiões asiáticas, as divindades costumam surgir sentadas sobre uma flor de lótus durante o ato de meditação, imagem associada à ideia do jardim, pelos educadores do Centro Infantil e também por remeter aos contos de fadas que, em sua maioria, tem jardins mágicos.

O ingresso das crianças no Centro Infantil de Jardim de Lótus acontece a partir de divulgação regular na comunidade circundante. A cada ano são abertas vinte vagas para crianças com idade de 3 e 4 anos. Em acordo com os pais, elas também são matriculadas, no período da tarde, nas escolas formais (normalmente públicas), pois, o Centro Infantil não tem o intuito de alfabetizar nem complementar a inserção das crianças na educação formal. A equipe é formada por uma coordenadora, uma pedagoga, um psicólogo e duas arte-educadoras que, quinzenalmente, reúnem-se para planejar, acompanhar e avaliar as atividades, além de problematizar e elucidar as referências pedagógicas e espirituais que são mobilizadas. No período de realização da pesquisa, o grupo era constituído por quinze crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. A turma era composta por duas meninas e o restante de meninos. A observação indicou a presença de relações afetuosas entre as crianças e os formadores. Além do envolvimento com as atividades, observamos como elas gostam de ouvir histórias. Algo que nos chamou a atenção é que, mesmo com a turma formada majoritariamente por meninos, todos brincam juntos, inclusive com brincadeiras e brinquedos, tradicionalmente, mais ligadas ao universo das meninas. O que mais nos impressionou, contudo, foi que, embora apresentassem características muito próprias entre si, as crianças manifestam vínculos afetivos intensos, seja colaborando na execução de certas tarefas, seja ajudando os colegas de turma a participarem de determinadas

atividades propostas pelos formadores.

Válido ressaltar que a rotina de atividades não é vivida de modo rígido, embora, quase sempre, seja bem intensa. As atividades começam às oito horas e se estendem até às onze horas. Um pouco antes das oito horas já ocorre o acolhimento das mães. As atividades são divididas em quatro momentos, ou seja, um dia de atividade é organizado em quatro módulos: cuidado, contação de histórias, atividades lúdicas e práticas estéticas. Além disso, há uma espécie de rodízio como ênfase em cada um desses módulos ao longo da semana. Por exemplo, às segundas-feiras, a prioridade é dada às atividades do módulo referente às práticas estéticas; às terças-feiras em ações de cuidado de si e do outro; às quartas-feiras, a contação de histórias e assim sucessivamente. Essas ênfases não significam que em um dia determinado todas as ações girem apenas nesse âmbito.

Na verdade, cada dia contempla ações nesses quatro âmbitos ou módulos como também são chamados. Tanto as observações como as entrevistas indicaram que um dia comum de atividades segue basicamente essa rotina: inicialmente vive-se alguma atividade lúdica visando o acolhimento das crianças. É um momento de brincadeiras, com ou sem brinquedos, mas também é comum que as crianças manuseiem livros de contos espalhados nas mesas. Constitui-se como um momento relevante de interação e aproximação com as crianças. No segundo momento, as crianças e a educadora fazem um círculo em torno de um pequeno altar onde está a imagem de um Buda. As luzes são apagadas e vela e incenso são acesos para dar início a um breve momento de meditação. As crianças fazem silêncio, sentando-se nas cadeiras da melhor forma possível. A educadora toca um pequeno sino e começa a meditação. Em seguida, toca o sino novamente e a meditação é encerrada. Todos os dias, duas crianças são responsáveis por acender a vela e o incenso até o altar. Após a meditação, forma-se uma roda de conversa que gira em torno de vários assuntos, como novidades que trazem para o grupo um acontecimento, quem veio e quem não veio. Nesse momento, também, são retomadas as principais regras de convivência.

O terceiro momento estruturante da rotina é a contação de história, quando a educadora retoma a história do dia anterior. Trata-se do momento mais esperado pelas crianças que participam bastante. O lanche é servido com a ajuda de duas crianças, uma para lavar as mãos e outra para enxugar a mão dos colegas que, um a um, são chamados. As crianças sentam-se e cantam, fazendo uma pequena oração na mesa do refeitório. Após o lanche, retornam à sala. Há um momento de atividades livres para que, juntas, criem as próprias brincadeiras ou escolham brinquedos e jogos específicos, a partir das próprias regras sem grandes intervenções dos formadores. Após esse momento, as crianças organizam o material usado e o espaço, retornando para as atividades lúdicas planejadas para aquele dia. Gradativamente, os responsáveis chegam e as crianças voltam para as suas casas.

5.3 Compreensão de espiritualidade pelos educadores

No caso dos educadores situados no Centro Infantil Jardim de Lótus, a noção de espiritualidade remete primordialmente à ideia de encontro. Por um lado, a espiritualidade diz respeito das relações estabelecidas entre educadores e educandos. Por outro, ela aponta uma espécie de imperativo ético-político de manter-se aberto para reconhecer as diferenças e evitar as segregações e exclusões que caracterizam uma sociedade desigual como a nossa. Nos dois sentidos, a espiritualidade carrega um caráter profundamente relacional, resultando em um aprendizado transformativo dos modos como entramos e nos relacionamos com o mundo

Aqui, entre nós, a espiritualidade é vista como um processo que possibilita cada um de nós, homem, mulher, criança repensar a sua própria experiência de ser humano e repensar o lugar de desumanidade que, muitos de nós, estamos sendo submetidos. Por isso, pra gente, a espiritualidade precisa ser vivida de forma plena, sem separação, sem exclusão de qualquer tipo, inclusive religiosa. É preciso deixar cada ser outro, ser um devir-humano vivo e pulsante. Viver a dimensão espiritual é um trabalho do próprio educador na presença do outro na presença de deixar as crianças serem crianças (Dom).

Através da espiritualidade eu olho para mim mesma e descubro que sou uma pessoa comum, que tenho limitações, dores e fraquezas que se expressam na relação com os outros. Esse é ponto. Precisamos então produzir nos encontros um espaço de ética, de amor, o desejo de viver e deixar viver. Foi exatamente essa forma de viver a espiritualidade, que modificou minhas relações com os outros, que me fez querer ser educadora aqui (Kali).

Ao serem interrogados sobre os referenciais acerca da espiritualidade, os educadores do Centro Infantil também ressaltaram que, além de elementos extraídos do pensamento budista, sua visão guardava consonância com a noção de espiritualidade presente nas reflexões tardias do pensador francês Michel Foucault. Nesse âmbito, a espiritualidade consiste em um "conjunto de buscas, práticas e experiências ... que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade" (Foucault, 2004, p. 19). Mais diretamente, os educadores afirmaram usar essa ideia como um método para "*desler* o mundo da educação", impulsionando gestos de ruptura que estão voltados a instituir relações inter-humanas e processos de subjetivação baseados em uma ética do cuidado.

Para os educadores do Centro Infantil Jardim de Lótus, o trabalho espiritual ao mesmo tempo em que não se distingue do trabalho formativo passa pelo aprendizado de saber cultivar valores e dimensões humanas esquecidas, mas que se expressam na capacidade que todos temos de amar e de se vincular. Assim, os formadores são desafiados a incorporar em suas vidas esse aprendizado, modificando-se a si mesmo na relação concreta com as crianças. É através do vínculo, do estar junto as crianças que encontro força e coragem. Quando estou em sala,

aprendo a acreditar na potencialidade e na bondade sem desconhecer minhas limitações. Cada aula acarreta uma troca de experiências a ultrapassar o que se entende normalmente por espiritualidade. É realmente algo mágico, as vivências, o tocar, o acolher, tudo isso são práticas espirituais sensíveis ausentes na educação atual convencional. A espiritualidade nos ensina a olhar mais atenta e sensível, sem rótulos (Kali).

A finalidade e a intencionalidade do processo educativo estão em outra dimensão que é entrar no próprio campo das relações, dos vínculos estabelecidos e do que elas [as crianças] podem produzir na vida de cada um de nós educadores. É o modo de ser e estar no mundo buscando desencadear, nutrir, sustentar e expandir uma educação amorosa, fazendo-se, assim, um instrumento de transformação dos próprios sujeitos a partir de seu ser mesmo e tornando-se, com isso, educadores espirituais (Dom).

Percebemos que, para todo os educadores abordados, a espiritualidade não é um conteúdo e sim um "meio" para aprendermos a lidar com o processo educativo de forma positiva e lúcida, a fim de produzir vínculos formativos entre as crianças e os educadores, vínculos que possam se irradiar para as outras esferas de suas vidas, transformando o contexto e contribuindo para favorecer culturas de paz em todos os mundos que habitamos.

Para os nossos entrevistados, portanto, a espiritualidade configura-se simultaneamente como prática transformativa de si mesmo e de suas percepções, cultivo de relações positivas com as crianças e um modo potente de constituir culturas de paz no mundo. Essa ênfase na construção de culturas de paz assinala um elemento reflexivo interessante. No contexto abordado, a espiritualidade nunca é pensada como uma forma de transcendência, de fuga ou alheamento das questões que afetam nosso mundo cotidiano.

Logo, não é casual que, para os educadores entrevistados, a espiritualidade na educação da infância passe irremediavelmente pelo mundo do brinquedo e da brincadeira como formas de aprendizagem voltadas a cuidar e preservar a sensibilidade, a imaginação e a criatividade da criança. Nesse aspecto, a experiência da espiritualidade da criança seria semelhante à do artista, que luta contra um tempo objetificado para fazer renascer a beleza numa sociedade na qual imperam a morte e o sofrimento. As brincadeiras infantis sendo, concomitantemente, práticas espirituais e práticas de conhecimento do mundo, a fim de problematizar os pressupostos da modernidade pedagógica, esboçando outros sentidos para lidar com as coisas e conhecê-las.

6 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo compreender a inclusão da espiritualidade em propostas formativas voltadas à formação da infância em um espaço não formal de educação, apreendendo o sentido e o uso dessa noção. Em virtude disso, buscamos conhecer os usos da noção de espiritualidade nos processos educativos, tendo em vista apreender *se*

e *como* esses usos permitem superar as percepções construídas sobre a infância nas teorias pedagógicas.

O nosso campo de investigação foi a Escola Jardim de Lótus (Neimfa/PE), identificando como os educadores consideram o processo formativo da infância. A partir dos estudos de Walter Kohan (2010; 2007), Jorge Larrosa (2004) e Pedro Pagni (2010), que têm procurado, por diferentes vias, redimensionar a nossa relação com a infância por meio de experiências filosóficas com a finalidade de pensar educação da infância de outras formas. Por intermédio deste estudo foi possível compreender que a educação da infância precisa ser repensada cuja ênfase recai na experiência de ser criança, ou seja, a experiência da infância como construtora de mundos.

Assim, a infância é apreendida como condição imanente de uma liberdade manifesta na possibilidade da surpresa, um tempo em que o mundo pode ser construído novamente. Isso foi importante, para o nosso estudo, pois a infância é inseparável do nosso esforço de conhecê-la, de aprendemos com ela e de materializar outra forma de educar. Então, seria preciso formar as crianças para uma competência própria da sensibilidade que diz respeito às habilidades de sentir, por meio daquilo do que seja impactante para o ser humano em termos de emoção.

A visão de mundo da criança se constrói baseada na sensibilidade e na imaginação, por isso, o mundo ainda não está fechado, isto abre a possibilidade do exercício e cultivo de um modo lúdico de agir. Concluímos, também, que o diálogo com a filosofia oriental nos tem fornecido pista para pensar uma educação da infância apreendida como um exercício espiritual e transformação de si. Apontando mediações necessárias para que esses modelos contribuam para a construção de pedagogias outras.

Respaldados nas propostas pedagógicas, pudemos compreender que tanto a noção de espiritualidade como *mandala* tem centralidade na educação das crianças por permitir apreender a capacidade de estabelecer boas relações consigo, com o outro e com o mundo, além de elemento estruturador no fazer pedagógico de professores, de educadores. Consideramos que a noção de *mandala* pode nos conduzir a mundos outros, construídos e vivenciados pela própria infância de forma integrada, sem precisarmos nos isolar do mundo.

Alicerçados nas entrevistas foi possível constatar que a dimensão espiritual parece ser imprescindível enquanto categoria central nos processos educativos para infância. Potencializando a dinâmica que permite lidar com as experiências formativas na medida em que está em jogo a relação com o outro, com nós mesmos e, portanto, com o nosso próprio modo de ser educador. Em suma, percebemos as imensas possibilidades educativas de transformação interior perpassadas pela dimensão da espiritualidade. Em face disso, a educação ativada pela noção de espiritualidade fornece um olhar mais sensível e atento a infância.

Chegamos assim a um ponto, em uma trajetória, que já não nos encontramos os

mesmos de quando começamos o presente trabalho; trata-se, na verdade, de um dos riscos e possíveis ganhos enfrentados quando nos deixamos emergir em uma dada experiência. Obviamente lacunas existem e incoerências provavelmente foram cometidas. Mas os fatos mais significativos deste estudo foram sobre os quais nos debruçarmos, a saber: a temática da infância, espiritualidade e *mandala,* pois tivemos a oportunidade de compreendê-las como forma de vida e experienciar no fazer pedagógico.

Assim, nós nos repensamos e tornamos possível mover outros sentidos para os nossos processos formativos. A experiência da educação no horizonte da espiritualidade indica a formação do sujeito desvinculada de um processo apenas cognitivo: "(...) de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa +maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?" (Foucault, 2009. p. 15).

Nossa maior intenção, com essa investigação, era salientar a relevância de se retomar a tarefa de refletir sobre os processos de educação da infância, apresentando outras formas de pensar o sujeito e abrir a possibilidade de repensarmos as formas de nos educar, de nos constituirmos e as relações com os outros.

Referências

Abramowicz, A (2006). Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 9(2), 317-325.

Agamben, G. (2005). Infância e história Belo Horizonte: UFMG.

Aguiar, M. A. L. (2011). A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: reflexões e indagações. Fórum Lingüístico, 8(1), 11-22.

André, M. (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul.

Alves-Mazotti, A. J., Gewandsnajder, F (2001). O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.2.ed.São Paulo: Pioneira Thonsom Learning, 2001.

Arce, A (2004). A Pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

Arce, A. 2004O Jogo e o Desenvolvimento Infantil na Teoria da Atividade e no Pensamento Educacional de Friedrich Froebel. Campinas: Cadernos Cedes, 24(62).

Àries, P. (1998). História social da criança e da família (2. ed.). LCT. BRASIL, Brasília, DF, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Arelaro, L. R. G. (2005). O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. Educação e Sociedade, 26(92), 1.039-1.066.

Arroyo. M. G. (2013). Currículo, território em disputa (5a ed.). Petrópolis: Ed. Vozes.

Arroyo, M. G. (2007.) Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia? Revista Educação & Sociedade, 28(100), 787-807.

Bardin, L. (1988). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Brasil (2008). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Introdução Volume 1, Brasília.

Candiotto, C. (2008). Subjetividade e verdade no último Foucault. Revista Trans/Form/Ação, Marília, 31(1).

Chizzotti, A. (2001). Pesquisa em ciências humanas e sociais (5a ed.). São Paulo:Cortez.

Carvalho, F. A. (2004). Foucault e a Espiritualidade como o real da filosofia: do ultrapassamento de si ao ultrapassamento do mundo. Revista Fermentário, (2)8.

Carvalho, M. P. (1999). No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã.

Campos, M. M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, p. 32-42.

Creswell, J. W (2010). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed.

Culliford, L (2015). A Psicologia da Espiritualidade: o estudo do equilíbrio entre a mente e espírito. São Paulo: Fundamento.

Campos, M. M., Rosemberg, F., & Ferreira, I. M. (1995). Creches e pré-escolas no Brasil (2a ed.) São Paulo: Cortez.

Dalai Lama (2003). Ética do terceiro milênio. Rio de Janeiro: Sextante.

Dantas, A. G., & Maciel, D. M. A (2010). Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. Revista Educação & Sociedade, 31(110), 157-175.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y (2006). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed.

Donzelot, J. (1997). The Policing of Families. with a foreword by Gilles Deleuze (Trad. Robert Hurley) Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Esteban, M. P. S. (2010). Pesquisa Qualitativa em Educação. Fundamentos e Tradições. Porto Alegre: AMGM.

Faraco, C. A (1997). Linguagem, Escola e Modernidade. In P. Guiraldelli Jr. (Org.), Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: EdUFPR.

Faria, A. L. G. (1999). Educação pré-escolar e cultura. Campinas: Cortez.

Faria, A. L. G. (2007). O coletivo infantil em creches e pré-escolas – fazeres e saberes. São Paulo: Cortez.

Felício, H., & Possani, L. (2013). Análise Crítica de Currículo: Um Olhar sobre a Prática Pedagógica. Currículo sem Fronteiras, 13(1): 129-142.

Filordi, A. de C. (2015). Foucault e a Espiritualidade como o Real da Filosofia: do ultrapassamento de si ao ultrapassamento do mundo. Revista Fermentario, Vol. 2, No 8.

Foucault, M. (2007). Nascimento de la Biopolítica Curso en el Collège de France (1978-1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2007). Do governo dos vivos Verve, 12:270-298.

_____(2006). A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo: Martins Fontes.

_____(2004). A hermenêutica do sujeito. São Paulo, SP: Martins Fontes.

_____ (1997). Nascimento da Biopolítica. In M. Foucault. Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar Editor.

_____ (1982). A governamentalidade. In M. Foucault. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal Ed.

Freitas, A. S. (2004). O cuidado de si como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In F. Röhr (Org.), Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: EdUFPE, 2010.

Gil, A. C. (2000). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (5a ed.). São Paulo: Atlas.

Gros, F. Situação do curso. In M. Foucault, Hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes.

Guiraldelli Jr., P. (Org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: EdUFPR.

_____ (2000). As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas. Educação e Realidade, 4(1), 45-58.

Gohn, M. G. (2016). Educação não-formal na pedagogia social. Acessado em Agosto 2016. www.proceedings.scielo.br

Horn, C. I. Tecnologias de governo da população infantil: etnografias da infância. Revista Ensino & Pesquisa, 14(2), 296-318.

Kohan, W. O. (2003). Infância: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. Ensino de Filosofia: Perspectivas. Belo Horizonte:Autentica, 2005

Kuhlmann Júnior, M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, 14, 5-18.

Kramer, S. (2005). Infância, cultura contemporânea e educação a barbárie. Novamerica, 63, ano 6.

Larrosa, J. (2004). Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2007). Fundamento de Metodologia Científica. Editora Atlas.

Leite, C., & Fernanes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? Revista Educação, 33(3), 198-204.

LIMA, J. F. L. (2002). O sujeito, a racionalidade do discurso pedagógico da modernidade. Revista Interações, VII(14), 59-84.

Libanêo, C. J. (1997). Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In P. Guiraldelli Jr. (Org.), Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: EdUFPR.

Lüdke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação – Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Malheiros, B. T (2011). Metodologia da Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: LTC.

May, T. (2004). Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed.

Maio, S. (2011). A voz em negativo: ter infância, experiência, Agamben. Revista FronteiraZ, 6, 1-20.

Markert, W. (1994). A mudança de função da formação burguesa do princípio antifeudal emancipatório à "autonomia pedagógica". In W. Markert (Org.), Teorias de Educação do Iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito: contribuições para uma teoria crítica da formação do homem. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Mattos, P. L. C. L. A (2005). Entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. Revista de Administração Pública, 39(4), 823-847. Recuperado de mariosantos700904.blogspot.com/2008/05/matriz-do-guio-de-uma-entrevista-semi.html - 100k

Minayo, M. C. S. (Org.) (2010). Pesquisa social: teoria, método e criatividade (29a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Minayo, M. C. S. (1998). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

Pagni, P. (2010). Infância, Arte de Governo Pedagógico e Cuidado de Si. Educ. Real., 35(3), 99-123. Recuperado de http://www.ufrgs.br/edu_realidade, 2010.

Pagni, P. (2010). Do Governo ao Cuidado da Infância na Arte Pedagógica. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

Pagni, P. (2010). Devir-criança da filosofia: Um Ensaio a Experiência, a Infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a Alteridade na Práxis Educativa. Belo Horizonte: Autêntica.

Pansini, F., & Marin, A. P. (2011). O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. Revista Educação e Pesquisa, 37(1), 87-103.

Paraíso, M. A. (2004). Pesquisa pós-crítica em educação no Brasil: esboço de um mapa. Revista Cadernos de Pesquisa, 34(122), 283-303.

Patto, M. H. S. (2000). Ciência e Política na Primeira República: origens da psicologia escolar. In H. C. Rodrigues, et al. (Orgs.), Histórias da psicologia no Brasil (p. 317- 349). Rio de Janeiro, UERJ.

Peters, M. (ano). Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica.

Policarpo Jr., J. (2010). Sobre Espiritualidade e Educação. In F. Röhr, Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: EdUFPE.

Rabinovich, E. P. (2005). Infância e história. Destruição da experiência e origem da história. Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano, 15(2), 119-123.

Resende, H. (Org.) (2015). Michel Foucault: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica.

Rohr, F. (2013). Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Rohr, F. (Org.) (2010). Diálogos em Educação e Espiritualidade. Recife: Edufpe.

Santem, L. P. (2012). Contribuições a um Referencial Pedagógico Curricular para a Escola Infantil. Cidade: Editora.

Schlesener, H. A. (2009). Mímesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. Tuiuti: Universidade Tuiuti do Paraná.

Silva, M. R. (2009). Infância, Experiência e Resistência: o exercício da liberdade como prática na educação com as crianças. Revista Múltiplas Leituras, 2(2).

Silva, P. T. (2006). Experiência Poética, poesias e Aprendizagem na Infância. Recuperado de http://www.escolawaldorfrecife.org/waldorf-no-mundo.

PEDAGOGIAS DISRUPTIVAS

Marcelo Vieira Pustilnik

1. Introdução

O tema inovação pedagógica pode parecer, em uma primeira leitura, tratar de novas formas de gerenciamento da escola, como encontrado em projetos em andamento. Além disso, outra forma bastante usual de apresentar a inovação pedagógica é levar as novas tecnologias para a escola ou introduzir novidades que permitam a escola atual ser melhorada.

> Apesar do termo inovação ser bastante utilizado no campo educacional, nem sempre os autores explicitam o que estão querendo dizer com isso. Observa-se também a pulverização do termo em diferentes denominações como inovação educativa, educação inovadora, inovação com efeito educativo e, o mais comum e também utilizado na orientação deste trabalho, inovação educacional. (Tavares, 2019, p. 2)

Embora se trate de educação escolar, o que se pretende neste ensaio é identificar, reconhecer, entender e refletir sobre as outras possibilidades de se pensar escola, diferente da que hoje está dada, podemos dizer que estaríamos mais para uma pedagogia disruptiva onde a escola que conhecemos não existe mais. Nesse prisma, Demo (2010, p. 867) conceitua que "(...) conhecimento é dinâmica disruptiva, rebelde, desconstrutiva em primeiro lugar, reconstrutiva em segundo lugar. Transmitir conhecimento virou procedimento vetusto, inepto e inútil". Em concordância com o autor, ressaltamos o impacto que as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) provocaram no conhecimento humano, tão bem sinalizados nos trabalhos de Castells (2003) , Levy (2005), Kenski (2010), Leite (2010), Nunes (2012), Spilker e Nascimento (2013), Bernardino (2015), entre outros. Portanto, ao nos aprofundarmos nos estudos concernentes à inovação pedagógica, deparamo-nos com os conceitos de pedagogia disruptiva ou inovação pedagógica, frequentemente associados às discussões acerca da presença das novas tecnologias

A constante e acelerada evolução tecnológica, a utilização em massa da Internet e, sobretudo, das ferramentas e serviços da Web2.0 tem conduzido a alterações em todas as áreas da sociedade e, consequentemente, na educação. São assim imperativos questionamentos e reflexões acerca do princípio da disrupção conceitual, as quebras de um modelo de ensino/aprendizagem diretivo e centrado no professor, e a transição para um modelo autônomo de aprendizagem, centrado no aprendiz. É de igual importância indagar sobre a inteligência coletiva, as suas nuances e implicações para a construção do conhecimento pessoal e coletivo. (Spilker & Nascimento, 2013, p. 1)

Sob a ótica de concepção de disrupção, temos procurado investigar, questionando os papéis tanto da escola, do professor, quanto do aluno. Afinal qual o modelo que vem suplantar o vigente e o que tem de ser desconstruído para chegarmos a implantar tal novo modelo? Por extensão, qual o caminho a seguir para manter os processos inovadores sempre em movimento? Demo nos chama a atenção para o fato que

> (...) é decisivo saber "desconstruir-se", como sugeria Piaget (1990) com o termo "equilibração": ideias tornam-se esquema; esquema tende a enrijecer-se; urge explodir esse esquema e galgar para outro patamar; este patamar, entretanto, logo vira esquema e se enrijece. Aprender é este vaivém sem fim de desconstrução e reconstrução, no qual nos esquematizamos e nos liquefazemos. A escola se esquece de se liquefazer (Bauman, 2007). Tornou-se esquema pétreo. (Demo, 2010, p. 868)

O referido autor nos lembra de Piaget e seus estudos sobre esquemas mentais, aos quais podemos acrescentarVigotsky (1998), ao apresentar o conceito de "agente proximal" lembrando que é o outro, o social, que nos desequilibra e nos ajuda a fazer a mudança. Sem as experiências de participação efetiva e democrática de todo um coletivo, que se transforma e apresenta novas necessidades constantemente, a tendência é a padronização e conservação. Diante do exposto, precisamos pensar em outros modelos pedagógicos, seja de escola, seja de como o professor desenvolve seu trabalho.

Gostaríamos de deixar claro, neste ponto da escrita, que o que iremos apresentar e discutir não é uma tentativa de salvar o modelo atual de escola, mas sim de subvertê-lo totalmente. Quem sabe uma nova arquitetura, uma nova geografia escolar; lembrando que a forma como o ser humano[34] ocupa o espaço determina as relações sociais e de poder. Não há como pensar outra escola, na qual se construa relações igualitárias, desenvolva-se a autonomia do pensar, do criar, da liberdade de escolhas e de forma consciente, onde se construa o conhecimento e não somente a reprodução deste, sem mudar a sua geografia atual; como tão bem preconizam renomados autores: Freire (2005; 2013), Freinet (1969; 1996), Niza (1992; 2018), Pacheco (2001; 2013), Krishnamurti (2015; 2016; 2017), *The Mother* - Alfassa[35] (2015; 2016), Neill (1979; 2018), entre tantos outros. Uma arquitetura diferente daquela escola que foi pensada para estabelecer relações de poder, privilegiando a reprodução do conhecimento por meio da transmissão de informações, do decorar e do calar.

É sobre estas outras possibilidades de se pensar a escola que iremos discorrer e apresentar diversas outras possibilidades já existentes, com resultados consistentes no que diz respeito à apreensão e ao domínio de conteúdos, mas indo além em relação à

[34]Usarei "ser humano" ao invés de "homem", quando tratar da concepção universal do humano. Entendo que a manutenção do vocábulo "homem" para designar genericamente os seres humanos é uma forma de manutenção de uma sociedade machista, algo a ser combatido numa concepção de educação que se diga inovadora e libertária.

[35]Mira Alfassa, francesa de nascimento, ao chegar na Índia e iniciar o trabalho junto ao Sri Aurobindo ganhou dele este título: The Mother (A Mãe), por ela manifestar, dentro da compreensão dele, a energia da Mãe Universal, assim ficou mais conhecida por esse nome.

capacidade que se desenvolve pelo pensar sistêmico, complexo, livre como nos lembra Morin (2001). Qualidades tão importantes para enfrentar o desafio de uma sociedade com tantos problemas e possibilidades. Saber lidar com a enorme produção de novos conhecimentos a cada dia diante das incertezas nos diversos níveis da vida humana neste planeta. Planeta esse que se tornou pequeno e temos que saber viver todos juntos nele, com menos sofrimento e desigualdades.

Reconhecemos que há, no Brasil, um grande grupo de educadores sérios, alguns já citados aqui, outros envolvidos no fazer diferente, numa *práxis* inovadora, dedicados a promover as necessárias e profundas mudanças na escola. São conhecidas diversas experiências brasileiras, e bem-sucedidas, que se organizaram a partir de outros modelos metodológicos, sociais e pedagógicos, no entanto, o pensamento colonizador[36] no país é muito forte e presente no campo educacional atuando como resistência e conservadorismo. Resultante disso, tais experiências inovadoras são pouco valorizadas, não reconhecidas nos seus saberes, seus resultados e suas práticas. Embora correspondam a experiências potentes em andamento, ainda não conseguem desconstruir o modelo educacional induzindo um processo transformador da realidade atual das escolas públicas. Portanto, trazer as experiências estrangeiras, verificando as possíveis convergências com as experiências de inovação em andamento no país, tem a intenção de valorizar tais experiências em curso no Brasil, levando aportes teórico e prático de forma que as consolidem e novas possibilidades emerjam na escola pública do país. Por fim, vale ressaltar que tais experiências educacionais não só têm forte aderência aos princípios da Psicologia Transpessoal, bem como aos princípios da Transdisciplinaridade como poderá ser observado ao longo da leitura.

2. Inovação Pedagógica

A estrutura básica da escola brasileira é a escola tradicional burguesa, isto é, uma escola organizada na estrutura de quartel, não baseada nos interesses dos alunos[37], com salas de aulas e turma fechada, um professor por turma, quadro negro, carteiras enfileiradas, pátio, funcionários para limpeza e cozinha, livros didáticos, horário controlado e determinado por um sinal sonoro, entre outras peculiaridades, sendo o pior desse sistema serem seus alunos passivos e meros receptores.

[36]Há um robusto movimento em andamento nos países fora do eixo eurocêntrico no sentido de refletir sobre a influência do pensamento colonizador. São reconhecidos os pensadores Albert Memmi (1977), Aimé Cèsaire (2010) e Frantz Fanon (2010), sendo suas obras consideradas referências fundantes do que hoje chamamos crítica pós-colonial. Seguidos pelos autores Edward Said (2007), o jamaicano Stuart Hall (2009), que, em suas diferentes abordagens e particularidades, refletiram sobre a realidade numa perspectiva pós-colonial, no esforço de emancipar o pensamento, tornando-se sujeitos de sua própria fala e história. (Miglievich-Ribeiro, 2014)

[37]Usarei o vocábulo "aluno", segundo Almeida (2011, p. 28) , "A palavra aluno, etimologicamente, não significa sem luz, como sugerem algumas interpretações que conferem ao prefixo "a" o sentido de negação. O vocábulo aluno proveio do latim alumnus, antigo particípio médio-passivo substantivado do verbo alere "alimentar, nutrir". No sentido semântico, a palavra "aluno" conota aquele que precisa de alimento para nutrir-se e crescer. O dicionário Houaiss indica que o vocábulo é originário do latim e significava "criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo" (Houaiss, 2005, p. 173). Teria vindo do verbo alère, cuja acepção era fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc. Esse vocábulo teria sido apropriado pela língua portuguesa por volta do século XVI. O verbete no dicionário Aurélio traz mais alguns dados: "pessoa que recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres, em estabelecimento de ensino ou particularmente; estudante, educando, discípulo. Aquele que tem escassos conhecimentos de certa matéria, ciência ou arte; aprendiz" (Ferreira, 1986, p. 95).

> O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente[,] na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (Gadotti, 1995, p. 90).

Tal escola organizada e implementada no Brasil a partir da revolução industrial tardia, fim do século XIX, expandida pela primeira vez nos anos 30 do século XX, pretendia preparar mão de obra qualificada para a modernização, leia-se industrialização, do país.

> Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (Saviani, 1991, p. 54).

Apesar do expressivo movimento humanista da Escola Nova, trazida por Anísio Teixeira, um dos líderes e signatário do primeiro documento referência para a educação no país, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, em 1932 (Histdbr, 2018), a escola brasileira se assenta no modelo centrado no professor como base do conhecimento escolar, enquanto cabe aos alunos o papel passivo de aprendizes. Trata-se de um ensino baseado na memorização e comprovação, no vigiar e punir, como criticadi por Foucault (2002), e ganha ao longo das décadas contornos distorcidos de autoritarismo, com excessos e abusos, de humilhação, expulsão de crianças de escolas, gravando-lhes a vida com a marca de incapacidade ou burrice. Indubitavelmente, bons exemplos de professores existiram e existem, temos ciência de resultados surpreendentes de alunos que saíram da miséria para o sucesso profissional e pessoal, resultado de uma boa orientação exercida por excelentes profissionais da educação, mas, no caráter mais íntimo da educação brasileira, a marca da dor e da frustração são profundas, seja para os alunos, seja para professores.

> O fracasso escolar é, sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. Sabe-se que tal ocorrência se evidencia praticamente em todos os níveis de ensino do país. Todavia, incide com maior freqüência nos primeiros anos da escolarização (Collares, 1996).

A educação pública no Brasil se desenvolveu lentamente nos dois séculos de independência, somente nos últimos vinte anos conseguiu universalizar o acesso escolar na idade certa para suas crianças e jovens de 6 a 14 anos, avanços menores encontramos na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Apesar da universalização, os índices educacionais são muito baixos, diversas avaliações, nacionais e internacionais, atestam isso (INEP, 2018a). Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre 2005 e 2015 o índice na avaliação saiu de 3,5, um índice muito baixo, para 4,5, ainda baixo; de acordo com o *Programme for International Student Assessment* (PISA), entre 2000 e 2015 em matemática, o índice brasileiro era baixo, 334, subiu para 391 em 2012 e caiu para 377 em 2015 (INEP, 2018b). Mesmo com programas governamentais, estimulando a permanência de alunos nas escolas ou incentivando os ensinos de matemática e língua portuguesa (Brasil, 2014), não temos visto resultados promissores; como revelam os índices nacionais anteriormente apresentados e, de fato, o país necessitará de mais tempo para superar mazelas do passado. Atravessa diversos setores educacionais do Brasil a percepção de que as escolas não conseguem mais atrair a atenção dos alunos, como indicam Caldas e Hubner (2001), Mazzotti (2006), entre outros.

No entanto, percebeu-se que, na verdade, com o movimento de ocupação nas escolas que teve início em final de 2015 e avançou pelo primeiro semestre de 2016, o qual chegou a mais de duas mil escolas ocupadas no país, uma nova realidade veio à tona, os alunos mostraram que gostam de ir à escola e sentem pertencimento a elas, e mais, gostam de estudar. Foram diversas aulas abertas ofertadas pela própria comunidade acadêmica ou professores de universidades que se dispuseram a dar uma aula livre, em forma de grupo de discussão, debates e cinema; a presença nestes espaços sempre intensa e participativa durante todo o tempo de ocupação; cujos relatos fantásticos são apresentados por Piolli et al. (2016), Catini e Mello (2016).

Durante as ocupações, os alunos cuidaram das escolas, melhorando-as inclusive, pois pintaram-nas e lavaram as instalações, fizeram almoços coletivos, estabeleceram grupos responsáveis pela disciplina, tudo resolvido em assembléia. Este fenômeno demonstra que nossos jovens não estão parados, preguiçosos ou desinteressados pelos estudos, só não gostam da sala de aula com aulas expositivas a lhes impor passividade, da estrutura de controle que a atual escola inflige e das temidas provas bimestrais que, na maioria das vezes, levam-nos ao limbo como se incapazes fossem. Podemos perceber que tais relações negativas apresentadas resultam que a educação escolar não cumpre minimamente o pretendido: a apreensão de conteúdos. Se levarmos em conta as outras questões como cidadania, criatividade e autonomia do pensar etc. podemos afirmar, considerando os índices de avaliação escolar, que a escola não cumpre mais seu papel, uma vez que os jovens saem desmotivados para os estudos ao final do ensino básico.

Ciente do que afirmam Cosme e Trindade (2013, p. 19) a respeito da difícil tarefa dos professores da escola pública, e que na sua decisão sobre a tarefa pedagógica pesa "[...]

compreender também que ela não é dissociada do modo como pensamos a nossa relação com o mundo e com os outros, em função da qual se define o modo como nos sentimos e definimos como professores". Em seguida, elucidam

> Certamente que educar não é uma tarefa que possa ser atribuída apenas à Escola, e tudo seria mais fácil se todas as famílias assumissem as suas responsabilidades neste domínio. Este é, no entanto, e como bem sabemos, um desejo irrealista (Cosme & Trindade, 2013, p.19)

Justamente pelo fato da escola hoje, principalmente a brasileira, ter de dar conta de diferentes papéis sociais e formativo do ser humano, é que com este ensaio pretendemos trazer novas luzes. Nete momento por que atravessa a educação do Brasil, apresentar diferentes possibilidades de educação escolar pode ser de inusitado valor, principalmente nas relações de aprendizagem na educação e nos trabalhos que implicam em novas relações no espaço escolar. Mudanças as quais chamamos de inovação pedagógica: protagonismo no aluno; uso de instrumentos e métodos avaliativos mais adequados aos processos de aprendizagem e, assim, terminar com as provas na educação; desconstrução do uso de salas de aulas; currículo aberto; sala de aula invertida; aprendizagem baseada em projetos; uso de tecnologias integradas ao currículo; uso de robótica na aprendizagem; professor como tutor ou mediador; espaço escolar democrático e participativo; cantina aberta; autogestão da comunidade escolar dos setores de limpeza, biblioteca, jardins, horta, disciplinar etc.; escola da comunidade, integrando melhor a família; circuitos de comunicação feito pelos alunos com seus avanços e resultados; militância pedagógica por parte dos professores; nenhuma criança fica para trás; etc.

Tendo em vista o conceito de França (2011), a inovação no setor educacional consiste num fator de emancipação e superação, tanto no aspecto do processo educacional quanto do resultado final, provocando rupturas epistemológicas e sociais, desde metodologias de ensino até estudos sobre a formação humana e o trabalho. Apresentamos neste ensaio diversas experiências escolares que foram visitadas, conhecidas, tiveram metodologias, práticas e resultados identificados, sendo algumas bem antigas, presentes na Europa e em outras partes do mundo: Summerhill School e Brockwood Park School na Inglaterra; o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) e Escola da Ponte em Portugal; as experiências educacionais em Auroville, Puducherry, Barefoot College e Forest School na Índia; a Green School em Bali, Indonésia; outras experiências como a mudança no sistema de ensino nacional da Finlândia; algumas experiências brasileira, entre outras. Evidentemente, incluídas nesta lista as já consagradas experiências de Régio Emília e Montessori na Itália, Freinet, na França, as Escolas Waldorf em diversos países, entre outras internacionais.

Portanto, o presente projeto de pesquisa esteve relacionado ao tema inovação pedagógica e pretendeu refletir tais inovações e as possíveis interfaces com a educação

brasileira e as experiências que, no Brasil, encontram-se em processo, como a EMEF Desembargador Amorim Lima, a Associação Comunitária Monte Azul, o Projeto Âncora, todos em São Paulo. O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), a Escola Casa Via Magia, Escola Inkiri, Piracanga, Maraú, entre outras localizadas na Bahia; a Escola Sarapiquá em Florianópolis, Santa Catarina; e Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Porto em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Há diversos projetos espalhados em âmbito nacional e no restante do mundo, as citações foram somente para oferecer algumas referências de possibilidades do que se propõe discutir aqui, servindo de fonte de inspiração numa perspectiva de transformação da prática educacional do mundo.

Sob a premissa da pedagogia disruptiva, identificamos alguns aspectos comuns presentes nas diversas experiências educacionais inovadoras estudadas: *a aprendizagem, o professor, o espaço escolar, educar para a liberdade e saber crescer, comunicação e difusão, família.* Desse modo, tais propostas têm na aprendizagem o principal resultado esperado do período escolar ou de formação, entendendo esta não no sentido de forma, de dar forma, mas de dar estrutura. Para alcançar este propósito algumas mudanças precisam ser implementadas no modelo pedagógico: aprendizagem por projetos, avaliação processual, democracia plena, currículos individuais, autorresponsabilidade, conexão com a vida, arrolam-se como os principais elementos. Na avaliação, levam em consideração outros aspectos, além dos acadêmicos, como, por exemplo, o desenvolvimento geral da personalidade do aluno precisa ser contemplado. A princípio, pode parecer difícil calcular a atitude da pessoa em relação à vida. No entanto, podemos observar o envolvimento desta na comunidade escolar, que propicia uma ideia da personalidade da pessoa. Discutiremos a avaliação mais adiante.

Em relação ao *professor* é importante que saia do papel de transmissor de informações e instrutor para o papel de tutor e promotor das condições para que haja aprendizado por parte do aluno. Neste sentido, percebe-se a importância dos professores repensarem suas práticas, abandonarem a tradição discursiva e se voltarem para a reflexão do seu papel dentro da escola, sobre o que seja aprendizagem e o fato de não conseguirmos transmitir conhecimento, somente informação e, assim, reavaliar o papel da aula expositiva, da cópia e, no caso brasileiro, do uso excessivo do livro didático.

Por sua vez, um professor, nas escolas disruptivas, é alguém que encanta os alunos e apresenta os desafios da aprendizagem de forma instigante e inteligente. Alguém que sabe passar confiança do percurso a ser enfrentado substituindo a autoridade pela liderança. Em todos os projetos e escolas visitadas, as pessoas realizam as mudanças positivas e não os meios ou dinheiro, tampouco políticas ou propostas de cima para baixo. Se houver um coletivo unido, melhor; se as condições materiais forem boas, ótimo; mas as iniciativas individuais de professores valem ouro, acreditem. Foram visitadas escolas sem nenhuma infraestrutura nas quais a aprendizagem e a cidadania eram plenamente desenvolvidas. Discutiremos a aprendizagem mais adiante.

Quanto ao *espaço escolar,* diversas experiências indicam que há ganhos com a mudança da arquitetura da escola ou poderíamos chamar de espaço geográfico da escola. É preciso que haja outras formas de se apropriar deste espaço, na relação entre corpo, sentimento e mente, por isso não se pode privilegiar somente as atividades mentais, mas as corporais e sociais; algumas experiências incluem as espirituais. É válido ressaltar que a espiritualidade, nestas experiências, transcende a ideia de religião, podemos chamar de espiritualidade laica, uma dimensão do Ser que inclui o consciente, o inconsciente, o supraconsciente, integrando corpo, as emoções, a mente e o espírito. Tais mudanças na arquitetura escolar levam em consideração estes aspectos e dimensões humanas. Ao visitarmos escolas com uma arquitetura completamente diferenciada, isto nos faz repensar no porquê da sala de aula, por qual razão temos de manter as crianças confinadas, sentadas, por horas a fio? Em várias escolas com pedagogias disruptivas, a sala de aula inexiste. Quem sabe um dia teremos no Brasil uma nova arquitetura escolar, uma nova geografia do espaço escolar? Lembrando que a forma como o ser humano ocupa o espaço determina as relações sociais e de poder entre eles. Não há como pensar outra escola, na qual se construa relações igualitárias, desenvolva-se a autonomia do pensar, do criar, da liberdade de escolhas consciente, onde se construa o conhecimento e não somente a reprodução deste, sem mudar a a arquitetura atual.

Educar para a liberdade é a principal meta da escola, isso não quer dizer deixar o aluno livre e sem parâmetros externos, contudo, devem ser dadas as oportunidades do aluno experimentar escolhas, aprender a seguir a própria percepção sobre os seus interesses e saber dar continência e pertinência aos caminhos escolhidos, aprender a avaliar o percurso e escolhas, saber corrigir a rota, saber voltar atrás numa decisão, mas com responsabilidade e não devido a desinteresse ou descaso. A autodisciplina é imprescindível no desenvolvimento do aluno, tanto no aspecto responsabilidade, o que engloba a limpeza e ordem no espaço escolar, quanto o cumprimento das atividades e a pertinência de levá-la até o fim.

Ser livre é *saber crescer,* é entender que se é responsável e as escolhas acarretam resultados, então, deve-se oferecer essa possibilidade na educação escolar para que os alunos sejam preparados para o mundo do adulto, onde o erro custa mais do que no período de formação. Isso inclusive implica o domínio de saberes e técnicas sobre as coisas estudadas e trabalhadas na escola. Não se pode imaginar uma escola que trabalhe a liberdade sem responsabilidade. Por outro lado, como ensinar democracia sem a experiência da liberdade?

Comunicação e difusão são dois importantes pilares do processo formativo e parte fundamental do processo de construção do saber. Toda aprendizagem só faz sentido se socialmente referenciada, por isso, a relevância da comunicação, portanto, ao aluno é necessário entender o porquê dos estudos e a função social do que está estudando. Nas escolas disruptivas desenvolve-se o papel social do conhecimento: a troca, o outro, a expressão e a síntese na comunicação, o uso e o sentido social da difusão do saber, conexão com a vida e todo esse processo culmina em um dos eixos da avaliação.

A integração entre escola e família aparece nas experiências de sucesso nas escolas disruptivas como um aspecto fundante. Primeiro, a importância da família ser bem-recebida na escola, daí advém a importância da escola proteger a privacidade no que diz respeito a problemas da criança. Tais escolas priorizam apresentar para as famílias o avanço dos filhos. Estes três aspectos: ser bem-recebida, proteger a privacidade e apresentar avanços propiciam a integração das famílias nas escolas, pois se sentem como parte integrada do processo de crescimento dos filhos, ao não passarem por constrangimentos coletivos, seja por reclamações ou somente para resolverem problemas e serem bem-recebidas, os pais passam a apoiar com mais confiança o projeto pedagógico da escola, resultando em maior segurança no desenvolvimento cognitivo e social da criança.

3. Modelos disruptivos

Dentro da inovação pedagógica nos confrontamos com o conceito de Pedagogia Disruptiva, como explicitado anteriormente. Há de se entender que algumas escolas não apresentam modelos disruptivos, apesar de inovadores e com bons resultados, mas os nossos estudos revelam que os modelos disruptivos nos apresentam possibilidades, imaginar um horizonte possível para a escola pública diante de realidade do mundo. Respondem melhor os anseios dos jovens, conseguem resolver com mais eficiência e eficácia aspectos que hoje são o âmago da crise escolar, temas caros como: violência, dificuldades de inserção social, problemas na inclusão de alunos especiais, baixo aproveitamento escolar, evasão, esgotamento por estresse dos professores (Síndrome de Burnout), entre outros.

Em todas as escolas visitadas e que apresentam caráter disruptivo foram encontradas crianças felizes e envolvidas com a aprendizagem; cuidando da escola; demonstrando entusiasmo em frequentá-la; desenvolvendo trabalhos autônomos de estudo ou pesquisa; os próprios alunos cuidando uns dos outros e gerenciando conflitos responsavelmente com pouca mediação de adultos; crianças e adolescentes com um forte sentimento de pertencimento em relação à escola; alunos e professores trabalhando juntos como parceiros; professores envolvidos nos projetos dos alunos e comprometidos com cada um deles; ambiente totalmente democrático no qual não perpassa relações de poder e sim de escuta e colaboração. Enfim, estas e outras características que demonstram ser possível ter uma escola totalmente oposta àquela escola atual. Em face do exposto, são imperativos questionamentos e reflexões sobre o princípio da disrupção conceitual, as quebras de um modelo de ensino/aprendizagem diretivo e centrado no professor, e a transição para um modelo autônomo de aprendizagem, centrado no aprendiz. É de igual importância indagar a respeito da inteligência coletiva, suas nuances e implicações para a construção do conhecimento pessoal e coletivo (Spilker & Nascimento, 2013, p. 1)

Entretanto, ao implementar mudanças disruptivas, nem sempre se obtém sucesso, ou os primeiros passos não são simples. A aproximação feita por Christensen, Johnson e Horn (2011)

ao discutirem a introdução de uma inovação disruptiva no mercado comparando à educação, apresentam, inicialmente, a escola padronizada e os equívocos resultantes, afirmam que esse modelo de padronização falhou, "categorizando os alunos por idade e depois ensinando um monte deles com um monte de material" (Christensen, Johnson & Horn, 2011), pois corresponde a um modelo influenciado de partida pela Revolução Industrial. Ao introduzir a seriação e ter um professor voltado apenas a um conjunto de alunos com a mesma proficiência acadêmica, "os professores poderiam ensinar" os mesmos assuntos, da mesma forma e no mesmo ritmo "a todas as crianças da sala de aula" (Christensen, Johnson & Horn, 2011). Os referidos autores discutem que "entupir o que deveria ser uma inovação disruptiva em um mercado existente gera despesas e desapontamento porque as novas tecnologias disruptivas nunca funcionam tão bem quanto aquelas já estabelecida em seu próprio mercado" (Christensen, Johnson & Horn, 2011). Mas, quando surge um produto novo, disruptivo, com mais demanda e mais barato, essas empresas tradicionais não conseguem competir e, portanto, entram em colapso. Os autores associam essa relação com o mercado à situação atual da educação, resumindo-o à oferta e procura, em que a oferta atual não atendendo à demanda. No entanto, inovar em um mercado conservador já estabelecido constitui uma série de dificuldades e barreiras. Levando em consideração as diversas conversas realizadas com educadores e gestores nas visitas às escolas com modelos disruptivos, podemos, com certa segurança, indicar que está no professor o desafio maior na mudança de paradigma e de atitude, isto engloba, inevitavelmente, grande comprometimento e esforço para romper com o tradicional.

Antes de proclamar-se inovador, é imprescindível saber inovar-se, ou seja, aplicar a si mesmo a desconstrução. Sem falar que este procedimento pode ser doloroso ao extremo, contradita a história docente que tende a ver-se como indiscutível e, facilmente, aplicaria a necessidade de desconstrução ao aluno. Não, porém, a si mesmo. Na prática, se quisermos o aluno autor, é preciso antes inventar o docente autor. Esta exigência convulsionaria radicalmente os atuais processos de formação docente, não tanto nos alunos, quanto nos professores. (Demo, 2010, p. 868). Sem dúvida, seria importante no processo de formação inicial do professor que este já experienciasse modelos disruptivos. No entanto, o conservadorismo nas universidades ainda se mantém.

> Achar que a metodologia empregada na formação inicial deva continuar voltada para a mera reprodução, leitura e verificação, não prepara ninguém para ser o novo profissional desejado, além de gerar pouca aprendizagem, o modelo didático acaba sendo reproduzido na escola, e isso tem sido constatado de forma trágica no sistema de ensino brasileiro. Não se pode esperar que nossos futuros professores se tornem pesquisadores eternos sem que a formação inicial contemple as dimensões necessárias para tal fim. E a condição de pesquisador, ou seja, daquele que reflete, questiona, indaga e investiga é a melhor estratégia para assegurarmos a eles uma capacidade

> de enfrentamento dos desafios desta nova sociedade. Pensamos que numa proposta dessa, a formação inicial deva contemplar todas as dimensões metodológicas e pedagógicas que se espere existir na escola básica. Se queremos uma escola básica sem aulas expositivas, preparando o aluno para o novo cidadão, reflexivo, investigador, questionador, a formação inicial de professores deve estar organizada dentro deste espírito. (Pustilnik, 2018, p. 300)

Há de se encontrar um caminho para equacionar tal problema, Nóvoa (2009) discute uma formação inicial do professor a ser construída dentro da profissão. O autor esclarece que há uma necessária aproximação entre a formação do professor e a prática docente. Ao longo da sua proposta, destacamos a sua defesa para que os professores aprendam a trabalhar em grupo, tal aspecto nos chamou a atenção durante os estudos e as visitas às escolas disruptivas, as comunidades ou os movimentos de professores atuando em coletivos apresentam-se como fundamentais para o êxito de experiências disruptivas.

> Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (Novoa, 2009, p. 8).

Para Christensen e colaboradores (2011), o que se exige da educação é a necessidade de uma instrução mais personalizada e relevante que não possa ser cumprida da maneira que as escolas são tradicionalmente projetadas e organizadas. Os autores, portanto, afirmam um óbvio dilema: "(...) porque os alunos têm diferentes tipos de inteligência, estilos de aprendizagem, ritmos e pontos de partida, todos os alunos têm necessidades especiais de aprendizagem" (Christensen et al., 2011). Se isso é verdade para os alunos da educação escolar, analogamente ocorre na formação superior com os estudantes em geral, mas especialmente necessárias tais abordagens na formação inicial do professor. Este se torna um dos problemas a ser enfrentado e, justamente, as pedagogias disruptivas indicam para essa resposta, considerando que

> Tornou-se bem mais claro que conhecimento é dinâmica disruptiva, rebelde, desconstrutiva em primeiro lugar, reconstrutiva em segundo lugar. Transmitir conhecimento virou procedimento vetusto, inepto e inútil. (Demo, 2010, p. 867)

O problema colocado situa-se entre dois horizontes: o da demanda dos alunos atuais,

que exigem ou esperam uma escola que atenda peculiaridades mais individualizadas, particularizadas e menos generalizantes, ou massificadas; e o da ineficiência do modelo pedagógico transmissivo, um para todos, numa sociedade em que se vive a transmissão de todos para todos, fortemente influenciada pelas TDICs e pela enorme velocidade e crescimento exponencial do conhecimento, baseada em redes abertas. Ao que tudo indica, as propostas educacionais baseadas nos modelos pedagógicos disruptivos se mostram mais adequadas, ao menos, ao momento atual. A seguir iremos apresentar algumas escolas e/ou movimentos visitados que consideramos disruptivos, e reflexões encontradas na literatura que os embasam.

4. Experiências de liberdade

Dentre as escolas com modelos disruptivos, temos aquelas que procuram desenvolver um percurso de extrema liberdade, como, por exemplo, a já mundialmente reconhecida Summerhill, orientada pelos princípios da Pedagogia não Diretiva do Neill (1979), lembrando o difícil percurso dessa escola, uma vez que alguns autores fizeram críticas pesadas, ou no caso do governo inglês que quis fechá-la (Stronach, 2012). Entretanto, tal experiência também é citada por diversos autores quando tratam de inovação pedagógica (Martins, 2013; Laburú, 2003; Stronach, 2012; Marchelli, 2008), entre tantos outros. Summerhill encontra-se em pleno funcionamento, preparando-se para comemorar um século de existência, "Infelizmente, muitos leitores têm uma ideia muito vaga de Summerhill. Krishnamurti diria que eles têm isso em um nível verbal; ideia que deveria ser mais vívida, completa e, finalmente, emocional" (Neill, 1971, p. 8).

Ao visitarmos a escola, encontramos um ambiente acolhedor, estimulante, diversas oficinas e espaços para variados tipos de estudos e experimentos, garantindo o princípio de salas abertas ou alargamento das paredes da sala de aula, onde qualquer espaço pode vir a ser um espaço de aprendizagem. Uma escola onde as crianças decidem em igualdade com os professores as diversas necessidades e a organização da escola segundo seus interesses dentro do princípio da liberdade de aprender, podem organizar-se para estudarem, prioritariamente, em grupos ou opcionalmente sozinhos. Cabe aos professores propor tarefas e promover as reflexões necessárias relativas ao desenvolvimento de cada aluno.

Visitamos outra escola, presente hoje nas literaturas como referência de uma pedagogia disruptivas, a Escola da Ponte, que aplicou bases semelhantes a Summerhill, orientada em estudos de Freinet e do MEM de Portugal, teve como

> (...) seus principais objetivos: 1) propiciar um ambiente que encoraje uma melhor comunicação entre alunos e professores; 2) mobilizar os professores para o trabalho em equipe; 3) facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos,

> a fim de permitir os reagrupamentos funcionais de alunos; 4) estimular nas crianças a multiplicação dos contatos pessoais e, por conseguinte, uma melhor socialização; 5) facilitar múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias e, por vezes permanentes, permitir as mais variadas modificações, dando assim flexibilidade não só aos diferentes modos de organização escolar, como também aos diferentes tipos de didática e pedagogia; 6) favorecer todas as formas de trabalho dos alunos (individual, em grupo, atividades livres etc.). (Marchelli, 2008, p. 284)

Nas leituras sobre a experiência educacional em curso na Escola da Ponte, encontramos algumas referências que demonstram a potência de uma proposta baseada nos princípios de "liberdade, solidariedade, responsabilidade" (Pacheco, 2013), a qual pode trazer uma formação mais ampla. Estes três valores implicam em uma experiência de autonomia dos alunos.

> A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas relação EU-TU, no sentido que Buber lhe outorga. É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controlo que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. Conclusão: a autonomia convive com a solidariedade (Pacheco, 2013).

Funciona há mais de 35 anos e caracteriza-se por ser uma escola inovadora e democrática. É uma escola pública, atende alunos de diferentes condições sociais e econômicas e não os separa em séries ou faixas etárias, os professores não ministram disciplinas, nem turmas, e não se aplicam provas. Embora o currículo nacional seja cumprido, os conhecimentos são estudados de forma interdisciplinar e conectados com a vida. Nesta instituição, os alunos convivem em um ambiente democrático e participativo, sem autoritarismo. O projeto político e pedagógico é realmente construído por toda a escola, há um envolvimento comprometido e tudo é compartilhado: as decisões, as regras, os direitos e deveres, os saberes, as responsabilidades, as alegrias, os desafios. Sua

> (...) dinâmica de trabalho realizada num espaço de área aberta, onde não há séries. Os alunos organizam-se em grupos formados à medida das necessidades de formação, sempre que surjam novos projetos. Movimentam-se entre espaços da escola em função das áreas de saber que em cada momento exploram, trabalhando com diferentes professores, desenvolvendo um trabalho que valoriza a reflexão, a capacidade de análise crítica e a componente de investigação. É neste contexto que a avaliação é considerada um momento de oportunidade de aprendizagem

> e acontece quando o aluno quer, ou seja, quando este se sente pronto para explanar os saberes por si adquiridos/trabalhados através de diferentes instrumentos de avaliação. Para que tudo isso se tornasse possível, o regime de professor por turma ou disciplina foi substituído pelo trabalho em equipa de projeto. (Pacheco, 2004, p. 3)

Entre as escolas visitadas dentro de modelos de liberdade, podemos destacar as escolas brasileiras, a Escola Inkiri e a Escola Casa Via Magia. Enquanto a primeira rompe totalmente com a ideia de escolarização formal, a segunda mantém a estrutura de currículo organizado por séries. Sobre a Escola Inkiri, Barrera (2016) diz que:

> Não há currículo a *priori,* não há avaliação formal nem controle sobre o ritmo de aprendizagem. O currículo é a vida. São as experiências às quais as crianças são submetidas, as várias explorações que podem fazer do mundo, de acordo com seu total interesse. Os recursos para isso são inúmeros, desde a natureza, as interações sociais, até a internet. Nesse sentido, as comunidades de aprendizagem são bastante semelhantes, com a diferença de que normalmente estão articuladas ao redor de uma escola, enquanto nessas propostas não há qualquer resquício do modelo escolar. As crianças que sentem vontade de fazer um curso universitário, por exemplo, realizam estudos formais para que passem no vestibular ou tenham seus conhecimentos atestados por provas oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); mas, se não é do interesse da criança, esse percurso não é feito (Barrera, 2016, p. 112).

Pelas conversas com a equipe técnica de apoio à Escola Inkiri, depreendemos a existência de um forte apoio dos pais ao projeto da escola, tanto no aspecto financeiro, quanto na liberdade do projeto pedagógico. Como a escola encontra-se em área rural, longe de grandes centros urbanos, os alunos vivem na comunidade onde está inserida a escola.

Quanto à Escola Casa Via Magia, o fator democracia e liberdade, aliadas ao currículo integrado às artes, ao teatro e à vida dentro da escola configuram o aspecto que mais chama a atenção.

> A dimensão que damos ao trabalho com as artes na nossa escola pode ser representada pela escolha do sensível, do lúdico, do próprio de cada aluno e de cada professor, e pela possibilidade de trazer também o científico de uma forma orgânica, adequada ao processo de crescimento da 1ª e 2ª infâncias – quando não há separação possível entre sentimento e pensamento. Decorre daí, no trabalho com as crianças menores, a importância de unir o corpo, o pensamento e o grafismo; a palavra falada, a palavra escrita e a palavra cantada; expressão espontânea e orientada; exploração de materiais e convívio de combinações e acordos. (Via Magia, 2019, p. 1)

A criança é convidada a produzir conhecimento por meio da brincadeira, da dramatização, do canto, da dança, da observação, da pesquisa. A proposta é que, assim, a criança apropria-se do conhecimento social, pode refazer a tradição e compreender o seu papel na cultura.

> Na alfabetização as crianças produzem livros coletivos variados e suas próprias cartilhas individuais, que contêm palavras, temas e tempo de cada um. Trabalham no universo da linguagem e da língua enquanto sujeitos ativos, com escrita de poesias, cartas, histórias, entrevistando pessoas sobre assuntos significativos e escolhidos pelo grupo; através de estudos, jogos e brincadeiras, invenções, passeios; através de troca de brinquedos, roupas e merendas; de conversas e de leituras diversas (Via Magia, 2019, p. 1).

Já no ensino fundamental 1, a escola não oferece o ensino fundamental 2, a proposta segue valorizando o processo de desenvolvimento da criança. Isso é possível com a integração entre as diversas áreas compõem o currículo deste período (Português, Matemática, História, Geografia, Biologia, inglês, Informática, Artes, Esportes, Educação Ambiental) por meio de estratégias variadas: vídeos, dramatizações, músicas, passeios, entrevistas, pesquisas em livros, jornais e revistas.

> As crianças do Ensino Fundamental constroem seus próprios livros de estudos sociais e de estudos biológicos e também livros de problemas matemáticos. Estudam também pelos livros escritos por outras crianças, produzem livros de ficção, fazem histórias em quadrinhos e poesias. Trabalham as disciplinas em seus diferentes aspectos: histórico, relacional, conceitual e de registro. Utilizam jogos, materiais concretos, deveres criativos e deveres técnico/criativos, articulados com suas próprias vivências, desenvolvem um aprendizado em que a subjetividade e corporalidade continuam incluídas. Procuramos ajudar a criança a entrar em contato com seu desejo de saber e lidar o mais sinceramente possível com os conflitos que surgem neste processo de aprendizagem. (Via Magia, 2019, p. 1)

A escola entende que, no processo de formação das crianças, estas sejam preparadas para a vida adulta, por isso aprendem a "tomar decisões, a renovar-se e redimensionar a realidade em que vivem, da forma mais equilibrada possível, para poderem contribuir para a transformação social" (Via Magia, 2019, p. 1). Portanto, consideram importante que os alunos tenham a oportunidade de sentir, pensar e julgar.

> Procuramos por isso, conscientizar-nos de nossa moralidade, implícita em nossa organização, nosso currículo, nosso modo de tratar conteúdos e técnicas, nossa forma de promover relações humanas e produzir

> conhecimento. Procuramos tratar de forma objetiva, juntamente com as crianças, a dinâmica do convívio escolar e a ética que ela implica (Via Magia, 2019, p. 1).

Foram visitadas as escolas indianas, todas dentro deste modelo de liberdade, ligadas ao pensamento de Aurobindo e *The Mother* - Alfassa (2002; 2015) e *The Mother* – Alfassa (2016): *International School, Last School, Deepanan School* e *Future School,* sendo as três últimas inseridas no contexto de uma experiência de construção de uma vila planetária sem governo, Auroville, na qual as decisões são todas construídas no consenso entre seus mais de três mil moradores. Baseadas nos princípios de liberdade absoluta, entendem o ser humano a partir de sua dimensão terrena e espiritual.[38] Segundo Alfassa – *The Mother* (2015, p. 10) "a educação para ser completa deve considerar cinco aspectos principais correspondentes às cinco atividades principais do ser humano: o físico, o vital, o mental, o psíquico e o espiritual".[39]

Há uma aproximação entre este pensamento e o de Krishnamurti (2015; 2016; 2017) criador da *Brockwood Park School.* Os problemas da humanidade só serão solucionados se a consciência do ego transcender o eu individual e se abrir para a dimensão espiritual.

> O imediato desta ação será uma nova criação, uma educação e cultura espiritual, um espírito social ampliado, baseado não na divisão, mas na unidade, na plenitude do crescimento e liberdade do indivíduo, mas também na sua unidade com os outros e sua dedicação ao eu maior nas pessoas e na humanidade. Será o começo de um esforço para a solução do problema econômico fundado não em qualquer modelo ocidental, mas no procedimento comunal (Aurobindo & Alfassa – The Mother, 2002, p. 3, tradução livre)

Vale ressaltar que tais escritos foram produzidos originalmente na primeira metade do século XX e publicados inicialmente em 1956, cuja intenção era criar um sistema próprio de ensino, voltado para a autonomia e liberdade, contrapondo-se ao modelo transmissivo e massificado ao qual a Índia estava sendo submetida pelo pensamento colonizador inglês e francês. No entanto, as críticas ao sistema europeu, ocidental, ainda são pertinentes na maioria dos países ocidentais.

> Não há dúvidas de que o sistema educacional da Europa representa um grande avanço em relação há muitos dos métodos da antiguidade, mas seus defeitos também são palpáveis. Baseia-se num conhecimento insuficiente da psicologia humana, e só é salvaguardado de resultados desastrosos pela recusa do estudante comum em sujeitar-se aos processos que o envolve,

[38] É interessante notar que estes pensadores chamam de espiritual não é religião no sentido de dogmas e cultos. Entendem o espírito como uma dimensão da consciência que transcende a consciência egoica, por isso, essa dimensão pode abarcar a percepção do outro, do social, do coletivo e do planetário. Podemos entender esta espiritualidade como laica.

[39] Tradução livre pelo autor. Quanto ao aspecto vital, entende-se aqueles aspectos emocionais ou ligados aos sentimentos.

> mas seus hábitos de estudo resumem-se estudar apenas o tanto necessário para evitar o castigo ou passar em um teste imediato [...] (Aurobindo & Alfassa – The Mother, 2016, p. 21, tradução livre).

Tewary (2016) realizou uma pesquisa com alunos dos últimos quarenta anos de Auroville, na qual incluiu todas as escolas, inclusive a *International School,* que fica em Puducherry a trinta quilômetros de Auroville, a primeira escola a seguir os princípios pedagógicos do pensamento de Aurobindo. Transcrevemos alguns trechos significativos dos depoimentos de ex-alunos.

> As crianças podiam se expressar livremente. Elas podiam descobrir sozinhas [d]o que gostavam/não gostavam. Elas não eram formatadas em um molde "deve ser". Nós éramos livres... Eu sinto que a melhor parte da minha educação foi o equilíbrio da liberdade em um ambiente muito acolhedor que promoveu um relacionamento próximo e pessoal com os professores, ao mesmo tempo em que desenvolveu um forte senso de autorresponsabilidade... Eu passei por todos os exames competitivos que fiz e acho que Auroville teve um grande papel a desempenhar nisso. Isso me deu a liberdade de aprender, livre da expectativa de resultados (Tewary, 2016, p. 13, tradução livre).

Convém ressaltar que o princípio de liberdade não é o de fazer de qualquer jeito ou não fazer nada. "Se você não quer estudar um certo ramo de conhecimento, tudo bem, ninguém pode obrigá-lo a fazê-lo; mas se você decidir fazer algo - você deve fazê-lo honestamente, com disciplina, regularidade e método (Aurobindo & Alfassa – The Mother, 2002, p. 106 , tradução livre). No entanto, todo processo educacional deve estar conectado com certo nível de formalidade do mundo profissional, e isso apareceu na pesquisa como solicitação de ex-alunos. "É bom que essa educação de Auroville seja reconhecida por outras instituições/ conselhos e pelo resto do mundo. Isso permitirá e ajudará as pessoas de Auroville a interagir e fazer parte/estar conectado com atividades em todo o mundo" (Tewary, 2016, p. 24, tradução livre).

Dentro de princípios semelhantes, um das escolas do Krishnamurti visitadas foi a *Brockwood Park School,* situada numa fazenda no sul da Inglaterra, onde estudantes do *High School* (ensino médio) vivem no regime de internato junto aos professores e funcionários. Krishnamurti (2016) escreveu orientações para professores, pais e dirigentes da Fundação que é a mantenedora das escolas.

> Discuta com os membros da Fundação. É a tua vida o que importa, não alguma Fundação. É o seu modo de vida; para sua felicidade, você deve ser claro. Se você e eu formos para o norte, podemos resolver os detalhes da

> viagem. Não traga os detalhes primeiro. Se você quiser ir para o Equador, então você precisa de roupas diferentes; você não precisa de roupas quentes. "Eu vou para o norte" [se tratando de Índia[40]] implica roupas quentes; ir para o sul implica quase nenhuma roupa - são os detalhes. As direções de sua ida é que irão ditar os detalhes; não o contrário. Seguir [junto a Fundação] não significa autoridade, compulsão, medo, exames e assim por diante. O que você está dizendo é: colecione os detalhes e, a partir dos detalhes, descobriremos as direções. Posso pegar as roupas, mas isso mostra as direções? As implicações disso - nenhuma autoridade, não apenas exteriormente, mas interiormente - não são exemplos, nem sujeitos, nem gurus, nem tradições (o que significa medo). É como você tem que lidar com os alunos, sem exame, sem compulsão, sem coerção, sem punição, sem influenciar, sem comparar, sem julgar, tudo isso. Se você disser: "Eu tomarei uma ação deliberada", você saberá como lidar com isso (Krishnamurti, 2016, p. 10, tradução livre).

Krisnamurti se dirige aos professores que não esperem dele um princípio educacional, mas que procurem seus princípios baseados na liberdade e sem medo. Alerta-lhes para o fato de que não são meros profissionais, "são seres humanos, e a partir do que vocês são é que ensinam e tudo mais".

> Você quer saber qual é a intenção da escola, o que defendemos? Criar uma atmosfera de liberdade em que um aluno cresça sem se reprimir e, ainda assim, levar em conta todas as influências sobre ele. Ou seja, crescer em liberdade não significa fazer o que ele gosta, mas ajudá-lo, ou criar nele, o desejo de descobrir o que ele quer fazer, independentemente do que a sociedade pensa, o que você ou eu pensamos, para que ele possa criar uma nova sociedade. Nós não criaremos uma nova sociedade; ele poderá criá-la. (Krisnamurti, 2016, p. 28)

Ainda sobre a liberdade, exorta os professores a refletirem sobre, principalmente no sentido de entenderem como lidar com a revolta.

> A revolta não é liberdade. A revolta ainda está dentro do padrão da sociedade e a liberdade está fora do padrão da sociedade. O padrão, ou molde, da sociedade é psicológico: é a inveja, a ganância, a ambição, os vários conflitos pelos quais estamos separados uns dos outros. Somos a sociedade que criamos; e se alguém não está livre desse padrão, não pode haver ordem. Então, a virtude é da maior importância porque traz liberdade. E as pessoas devem ser livres – só que a maioria das pessoas não a quer. Eles podem querer liberdade política - liberdade para votar em algum político ou liberdade nacionalista - mas isso não é liberdade alguma.

[40]Nota do autor.

> Liberdade é algo completamente diferente. A maioria de nós interiormente não quer a liberdade, no sentido profundo de sua palavra, porque isso sugere ficar completamente sozinhos, sem um guia, sem um sistema, sem seguir nenhuma autoridade; e isso requer enorme ordem dentro de si mesmo (Krisnamurti, 2017, p. 85).

Outra escola encontrada nas experiências indianas foi a *Forest School,* que existiu no século passado e, durante os anos 50, constituiu-se numa experiência radical de liberdade.

> A educação na nossa escola não se limita aos professores ou às instalações da escola. A Educação Básica pode usar toda a vida e toda a sociedade como base de aprendizado. Este é o seu triunfo e também o seu dilema. Sempre que há mais liberdade, há mais responsabilidades. Os estudantes que desfrutam de tal liberdade devem ser adequadamente contidos de modo a enfrentar todos os tipos de situações com um espírito de investigação adequado. E, se necessário, ela deve ser capaz de se libertar de qualquer tipo de situação. (Das, 2011, p. 4)

Indubitavelmente que as propostas compreendem uma pequena amostra das experiências em curso pelo planeta. Muito há a ser explorado e compartilhado, encontramos larga literatura, nem tudo ainda foi lido ou sistematizado, contudo, com esta contribuição alimentamos o campo de pesquisa e aventamos dimensões de peso para o modelo pedagógico que atenda de forma mais radical os jovens, preparando-os para a diversidade de realidade enfrentadas neste mundo plural.

4.1 A escola e seu papel na sociedade

Como externava Freire (2005), o papel da escola é preparar o aluno para "ler o mundo", só assim irá transformá-lo. Nessa senda, o papel da escola é preparar a criança para a cidadania plena no futuro adulto, então, tal escola precisa desenvolver outros aspectos além dos informativos, técnicos e racionais. Precisa desenvolver valores fundamentais para o bem-estar coletivo, desenvolver o senso de cuidado, cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta e de seus vários reinos. Precisa desenvolver a consciência de um estado crítico e desperto sobre a realidade, sobre a própria existência e sobre responsabilidades, Morin (2001) nos alerta para estes aspectos de forma clara.

Por sua vez, Libâneo (2013) chama a atenção dos professores para uma reflexão relacionada ao papel da escola burguesa, no qual o acesso "democrático" ao ensino, na verdade, tem por fito condicionar todos, visando manter os valores conservadores da sociedade, ocultando o fato de que, na verdade, a escola não é democrática, uma vez que essa individualiza todos os problemas referentes às possíveis falhas no processo escolar no

aluno, falseia com a ideia de oportunidades iguais, a reprodução desses valores se dá por meio da sala de aula. Quando um aluno fracassa ao não conseguir aprender, abandona os estudos ou diminui o seu interesse pela escola, pois lhe foi inculcado que o que ocorreu foi por problemas individuais dele, suprimindo-lhe, ou mesmo desconsiderando, informações determinantes como: as condições socioeconômicas, a desigualdade social, as lacunas nas políticas de governo e a responsabilidade da própria escola em tal fracasso (Libâneo, 2013, p. 35).

Cabe aos professores e dirigentes, repensar as práticas e modelos pedagógicos, a sala de aula, a escola. O aluno não pode permanecer somente como um receptor de conteúdos, o planejamento escolar não cabe somente aos professores e dirigentes, devendo ser construído junto aos alunos, considerando sua realidade, tanto socioeconômica, quanto individual – tempo de aprendizagem, cultura, interesses, entre outras. Não dá para imaginar que por todo o período de infância e juventude uma pessoa passe ao largo dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade. Estes deverão estar presentes ao longo desse tempo, associados aos projetos, aos estudos livres e ao ambiente escolar, provavelmente, um misto de oficinas em diversas áreas, mas com projetos livres, em grupo e/ou individuais. Após ter passado por essas diversas oficinas, em tempos e espaços distintos, desenvolvendo projetos variados, deve ser dada a oportunidade de uma escolha totalmente livre, voltada para uma atividade mais profissional, para que experimente o mundo do trabalho e a responsabilidade sobre a qualidade do resultado.

Ao investigarmos escolas com pedagogias disruptivas, poderíamos acrescentar que a escola precisa ajudar cada criança e jovem a se tornar um adulto feliz, capaz de dominar o conhecimento de seu tempo, mas, acima de tudo, desenvolver a boa vontade, ou seja, a disponibilidade interna de se abrir solidariamente ao outro, colocando-se à disposição para o serviço e trabalho altruísta, uma vez que sem tal solidariedade dificilmente teremos diminuição de desigualdades, o fim da destruição ambiental e as injustiças em nossa sociedade. Nas práticas escolares, tais escolas responsabilizam os alunos mais hábeis em determinados assuntos a serem responsáveis por ajudar aqueles que enfrentam dificuldades e, desta forma, acabam as competições, e os melhores alunos são aqueles que ajudam mais os colegas. Nessas escolas, o mais importante é que cada ser humano compreenda o seu papel no mundo de maneira consciente, isso transformará as condições humanas de pobreza, fome, guerra em uma cultura de paz onde cada pessoa se realiza e o seu potencial pode ser valorizado sem competição, diferenciação social, cultural ou qualquer outra forma de discriminação.

Referências

Alfassa – The Mother, M. (2015). Foundations of Education: adivice to students and teachers. Puducherry, India: Sri Aurobindo Ashram Press,

Almeida, E. N. (2011). Da construção do "ofício de aluno": observando, ouvindo e interpretando visões e versões de jovens alunos: uma pesquisa em duas séries da educação básica de uma escola particular de Belo Horizonte/MG (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica-Minas, Belo Horizonte, Belém.

Aurobindo, Sri; Alfassa – The Mother, M. (2002). Lights for Students. Puducherry, India: Sri Aurobindo Ashram Press.

_____ (2016). On Education. Puducherry, India: Sri Aurobindo Ashram Press.

Barrera, T. (2016). O Movimento Brasileiro de Renovação Educacional no Início do Século XXI (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Bernardino, F. A. (2015). Tecnologias e Educação: representações sociais na sociedade da informação. Curitiba: Appris.

Bittar, E. C. B. (2004). Ética, educação, cidadania e direitos humanos. Barueri: Manole,

Brasil (2014). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do trabalho pedagógico. Brasília: MEC/SEB. Recuperado de http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19- 19-09-11.

Caldas, R., & Hubner, M. (2001). O Desencantamento com o Aprender na Escola: o que dizem Professores e Alunos. Psicologia, Teoria & Prática, 3(2). Recuperado de http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1091.

Castells, M. (2003). A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade (M. L. X. A. Borges, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar,

Cosme, A., & Trindade, R. (2013). Escola pública e democracia: um percurso pedregoso. A Página da Educação 200, série II. https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=560&doc=14524&mid=2

Catini, C., & Mello, G. (2016). Escolas de Luta, Educação Política. Educação & Sociedade. Cedes, 37(137).

Collares, C. A. L. (1996). Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In C. A. L. Collares, & M. A. Moysés (Orgs.), Preconceito no cotidiano escolar – ensino e medicalização (pp. 24-28). São Paulo/Campinas: Cortez/EdUnicamp.

Dallari, D. A. (2004). Direitos humanos e cidadania. São Paulo: Moderna.

Das, C. (2011). Letters From a Forest School. New Deli: National Book Trust (NBT).

Demo, P. (2009). Professor & Pesquisa - Pesquisa: fundamento docente e discente, Recuperado de http://pedrodemo.blogspot.com/2012/04/professor-pesquisa-10-pesquisa.html.

_____ (2010). Rupturas Urgentes em Educação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 18(69) 861-872.

Foucault, M. (2002). Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ : Vozes,

França, R. L. (2011). Inovação Pedagógica na Educação Brasileira: Desafios e modernização na práxis educativa. Jundiaí, SP: Paco Editorial.

Freinet, C. (1969). Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Presença.

_____ (1996). Pedagogia do Bom Senso. São Paulo: Martins Fontes.

Freire, P. (2005). Pedagogia do Oprimido (42a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra,

_____ (2013). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1995). Histórias das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática.

Gardner, H. (1995). Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas.

Histdbr 2006. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista Histdbr On-Line, n. especial, 188-204. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

Horn, M. B., Johnson, C. W., & Christensen, C. M. (2011). Disrupting Class: How Disruptive Innovation will change the way the World Learns. NY: McGraw-Hill.

Illeris, K. (2013). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. Porto Alegre: Penso/INEP. IDEB – Resultados e Metas. Recuperado de http://ideb.inep.gov.br/resultado/.

_____ (2015). Brasil no Pisa 2015: Sumário Executivo. Recuperado de http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf.

Libâneo, J. C. (2013). Didática. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2005). Avaliação da aprendizagem escolar (17a ed.). São Paulo: Cortez.

Kenski, V. M. (2010). Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Campinas: Papirus.

Krishnamurti, J. (2015). Unconditioning and Education: The New Need for a Radical Approach (Vols. 1 e 2). Ojai, CA: Krishnamurti Foundation of America.

_____ (2016). School Without Fear: Dialogues with Teachers and Parents. Ojai, CA: Krishnamurti Foundation of America,

_____ (2017). Insights into Education: Bring About a Totally New Mind. Ojai, CA: Krishnamurti Foundation of America.

Laburú, C. et al. (2003). Pluralismo Metodológico No Ensino De Ciências. Ciência & Educação, 9(2), 247-260.

Leite, L. S. (Coord.) 2010. Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula (2a ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.

Lévy, P. (2005). Cibercultura. São Paulo: Editora 34.

Martins, P. (2013). Experiências Pedagógicas Inovadoras: Valores e a Transformação da

Educação Escolar. (Tese de Doutorado). Universidade Nacional de Brasília, Brasília, Brasil.

Marchelli, P. et al. (2008). Autonomia e Mudança na Escola: Novos Rumos dos Processos de Ensino-Aprendizagem do Brasil. Rev. Psicopedagogia, 25(78).

Mazzotti, A. J. (2006). O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 87.

Miglievich-Ribeiro, A. (2014). Por uma razão decolonial. Civitas, 14(1), 66-80.

Morin, E. (2001). Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro (3a ed.). São Paulo: Cortez, Brasília.

Neill, A. S. (1971). Hablando sobre Summerhill. México: Editores Mexicanos Unidos.

_____ (1979). Liberdade sem medo (Summerhill) (18a ed.). São Paulo: Ibrasa.

Niza, S. (1992). Pilares de uma prática educativa. In Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Lisboa: Cadernos de Formação Cooperada, 1.

_____ (2018). Aprender a participar na construção da vida democrática. Escola Moderna. Revista do Movimento da Escola Moderna, 6(6), 7-9.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.

Nunes, R. C. (2012). Mídias aplicadas na educação e AVEA. Florianópolis: Publicações do IF-SC,

Pacheco, J. (2001). Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In R. Alves, A escola que sempre sonhei sem saber que pudesse existir (2a ed.). Campinas, SP: Papirus,

_____ (2004). Escola da Ponte: uma escola pública em debate. Cuadernos de pedagogia. Recuperado de http://www.urantiagaia.org/ educacional/escola/escola_ponte_sob_multiplos_olhares.pdf.

_____ (2013). Dicionário de Valores em Educação. São Paulo: Editora SM.

Padilha, A. et al. (2000). Significado de Educação. Recuperado de https://www.significados.com.br/educacao/.

Passos, E., & Barros, R. B. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Org.), Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.

Piolli, E. et al. (2016). A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. Crítica Educativa, 2(1). Recuperado de http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/71.

Pustilnik, M. A. V. et al. (2018). Aprendizagem pela Pesquisa na Formação do Professor. In J. Brasil, Investigar para Transformar. Campinas Grande, PB: Realize. Brasil.

_____ (2019). Inclusão Digital e Cidadania. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 16(43).

Santos, J. C. (2008). Aprendizagem Significativa: Modalidades de Aprendizagem e o Papel do Professor. Porto Alegre: Mediação.

Saviani, D. (1991). Escola e democracia (24a ed.). São Paulo: Cortez.

Spilker, M., & Nascimento, L. (2013). Comunidades de aprendizagem emergentes : uma abordagem à educação disruptiva. In M. J. Marcelino, M. C. A. Gomes, & A. J. Mendes (Eds.), XV Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE) (pp. 86–91). Viseu, Portugal. Retrieved from http://siie13esev.ipv.pt/ TAPSCOTT, D. (1996). Recuperado de https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3434.

Stronach, I. (2012). (B)othering Education: An Autobiography of Alternatives. Other Education. The Journal of Educational Alternatives, 1(1). Recuperado de https://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/21

Tewary, D. (2016). Auroville Education Survey. Auroville, Índia: Governing Board.

Vasconcellos, C. S. (2009). Re-significando a prática de planejamento. São Paulo: Libertad.

Via Magia. Escola Casa Via Magia. Recuperado de http://www.viamagia.org/escola/apresentacao_comotrabalhamos.html.

Vigotsky, L. S. (1998). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.



PARTE V

DIMENSÕES DO TRABALHO E ESPIRITUALIDADE

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO PARA APOSENTADORIA: ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DAS PERDAS

Elexandra Bayma
Gabriella Mattos
Aurino Lima Ferreira

1. Introdução

Após o advento da Revolução Industrial, o trabalho, marcado pelo espírito capitalista, passou a ocupar espaço cada vez maior e central na vida das pessoas (Andrade, 2018), desde então, tem, ao longo do tempo, configurado-se como um dos elementos mais significativos da existência humana, representando estabilidade ou possibilidade de mobilidade social, além de certo *status* e bem-estar econômico. O trabalho exerce, portanto, uma função identitária, organizadora da vida, em que toda uma rotina se constrói em função dele.

A aposentadoria, por sua vez, representada como encerramento de uma carreira profissional, pode desencadear inúmeros sentimentos, reações, comportamentos, vivências positivas ou negativas. O processo de aposentadoria geralmente culmina com o fechamento de vários ciclos na vida dos sujeitos. Existem várias perdas, concretas ou metafóricas, vivenciadas nesse momento, como também possibilidades de ressignificação do viver. Pode-se dizer que há mortes no processo de aposentar.

Destaca-se que aposentadoria pode ser marcada por desafios que emergem, trazendo mudanças, por exemplo, na autonomia pessoal outrora vivenciada, refletindo, também, em questionamentos quanto à possibilidade de controle e poder no meio social (Agich, 2008; Santos, 1990). São definidos novos arranjos, inclusive nos ambientes físicos, e a casa, local de pouso, passa a ser vista como morada perene. Segundo Andrade (2018), o significado negativo da aposentadoria se reflete nos problemas financeiros e de saúde, nas perdas no *status* social, além do distanciamento do grupo de amigos e da sensação de ociosidade e inutilidade.

Com relação ao âmbito da saúde, mais precisamente quando a aposentadoria se dá por motivos de doença, algumas incapacitantes, observa-se uma mudança brusca nos papéis até então desempenhados, colocando a pessoa em uma condição de submissão quanto aos rumos da própria vida (Canizares & Jacob Filho, 2011).

Como já dito, o sentimento de solidão e de perdas pode alcançar uma margem importante na vida dos sujeitos aposentados, ocasionada, em alguns casos, pela diminuição quantitativa e qualitativa dos contatos sociais, o que representa, usualmente, a perda do sistema de apoio do indivíduo, levando a vivências de sentimentos como angústia, aflição, perda ou tristeza (Agich, 2008; Barbora &Traesel, 2013).

É bastante perceptível que sentimentos voltados à velhice, aposentadoria e finitude são tão refutados na sociedade contemporânea. As possíveis razões para esse combate

envolvem a impossibilidade de projetos para o futuro, de uma vida que persiste, porém, condenada (Goldfarb, Barbieri, Gotter & Peixeiro, 2010). É como se o tempo que restasse fosse um tempo de espera: espera do fim. Como desdobramento dessa realidade, observa-se que o enfrentamento massivo aos sinais de envelhecimento, da morte e dos efeitos da vida "ociosa" ocorre cada vez mais cedo.

Percebe-se, assim, a complexidade que representa a aposentadoria, em particular na contemporaneidade, onde a capacidade de trabalho e consumo é amplamente valorizada. Destaca-se, então, o processo de exclusão social do idoso ante a aposentadoria, que representa o falecimento do sujeito produtivo, onde poucas reflexões existem sobre o valor das pessoas que não mais produzem e qual o sentido de suas existências para além do trabalho (Correa, 2011; Selig & Valore, 2010; Barbora &Traesel, 2013).

A condição de fragilidade nessa fase pode se acentuar ante a miríade de mudanças vivenciada nesse processo. A vivência do luto é importante para a construção de novos sentidos. Deparar-se com o sofrimento, a perda e os chamados momentos de sombra, numa sociedade que valoriza sobremaneira a juventude e os prazeres efêmeros, é certamente, um grande desafio ao qual é lançado na sociedade dentro de três perspectivas: enfrentar o tabu social referente à finitude, fortalecer os laços e exercitar a tolerância e compreensão quanto às limitações naturais do processo de envelhecimento (Barbora &Traesel, 2013).

A aposentadoria pode significar uma ruptura com um determinado universo, o que não significa a impossibilidade de construção de novos sentidos. Enfatiza-se aqui o equilíbrio necessário para respeitar as particularidades de cada um nessa trajetória. Para reforçar a compreensão de sentidos que a aposentadoria pode assumir, apresentamos o estudo de inaugural de Santos (1990) em que mostra a dualidade na percepção da aposentadoria: crise ou liberdade (Leandro-França, 2014; Santos, 1990).

Em face das dinâmicas contemporâneas, aposentadoria como crise tem associação direta com a ausência de projetos de vida fora do trabalho (França & Soares, 2009). A crise também se estabelece quando a aposentadoria ocorre em contextos desfavoráveis socioeconomicamente. Esse tipo de fenômeno foi classificado como aposentadoria-recusa, quando o sujeito não está preparado para se aposentar e aposentaria-sobrevivência, quando os recebimentos na aposentadoria são insuficientes para a manutenção das necessidades básicas (Santos, 1990; Leandro-França, 2014).

Nesta perspectiva, há necessidade de um mínimo de preparação para que a aposentadoria-crise seja minimizada durante o processo de sujeito se aposentar, uma vez que, em ambos os casos, aposentadoria-recusa e aposentadoria-sobrevivência, há ausência de projetos de vida fora do trabalho. Desta feita, a crise se instala pela primazia do trabalho como sentido de vida, na aposentadoria-recusa; enquanto na aposentadoria-sobrevivência a condição socioeconômica dos sujeitos dificulta pensar um projeto de futuro com realizações, para além da sobrevivência que visem à satisfação pessoal. Nestes casos, o fenômeno

aposentadoria é considerado pejorativamente e associado à condição de envelhecimento e morte.

Assim, entrar em contato com a dor, a perda e sofrimento, movimento tão combatido e renegado hoje em dia, pode ser o encontro mobilizador de significativas mudanças (Meza-Mejía & Villalobos-Torres 2008; Santos & Souza, 2015). Decerto, são vários os lutos a serem vivenciados, o que demanda força por parte de quem os enfrenta e apoio por parte da rede que se encontra em seu entorno (Antunes & Moré, 2017). O desafio nessa jornada é de (re) construção, em vários sentidos. No entanto, essas mudanças não ocorrem como um efeito plasmado no ato de se aposentar, pelo contrário, é preciso um mínimo de esforço para a compreensão do fenômeno de forma objetiva, subjetiva e intersubjetiva.

A prevalência do modelo biomédico na vida cotidiana, vem, ao longo do tempo, fomentando o discurso da velhice como doença. Sob essa premissa, a noção da velhice como algo a ser descartado tem intrínseca associação com o caráter produtivo do ser humano. Não por acaso encontra-se fortemente difundida a noção de "envelhecimento ativo", que acaba por instaurar um importante paradoxo: os sinais da velhice devem ser combatidos a todo custo; porém, como esta é uma realidade inexorável, há de se vivê-la de modo intenso, preenchendo o tempo com diversas atividades, a fim de manter em ação a lógica da ocupação obsessiva vivenciada hoje (Machado Giberti, 2018; Camarano, 2016). Logo, o sujeito que se aposenta na fase da velhice pode associar a aposentadoria a processos de perdas nos quais a concepção de velhice ocidental está associada, em que ser velho é ser descartável, ser aposentado também pode ter idêntico sentido.

Os horizontes em relação à maneira de envelhecer são naturalizados no discurso biopolítico, orientando e conduzindo as pessoas a seguirem os requisitos predeterminados para uma velhice equilibrada e saudável (Correa & Hashimoto, 2012). As práticas, os saberes e as políticas públicas tornam-se, assim, instrumentos de controle do viver. Não obstante, é mister advogar os cuidados com saúde para uma vida com menos morbidade desde que seja uma escolha consciente do indivíduo.

Neste sentido, é oportuno ressaltar que uma aposentadoria vivida com vitalidade e energia pode ser a realidade ideal e de fato vivenciada por alguns, mas, de forma alguma pode ser imposta aos aposentados de um modo geral (Camarano, 2016). O estímulo e a realização de atividades intensas pode não ser o desejo, tampouco a condição de boa parcela destes. Nesse contexto, a aposentadoria pode percebida de forma positiva para aqueles que vivenciam o processo de envelhecimento e aposentadoria conscientemente, cujo fenômeno foi nomeado como aposentadoria-liberdade (Leandro-França 2014; Santos 1990). Na aposentadoria-liberdade, há uma percepção positiva da aposentadoria, pois os sujeitos valorizaram o tempo adquirido pela ausência do trabalho regido pelo tempo do emprego e passam a se dedicar a outras atividades que não puderam desenvolver enquanto estavam empregados. Com efeito, as novas atividades desenvolvidas passam a representar fontes

privilegiadas de autovalorização, poder e engajamento social (Leandro-França, 2014; Santos, 1990).

Tendo em vista que a possibilidade de acesso a um planejamento futuro de realizações de atividades satisfatórias que se identificam com a identidade de cada sujeito não se trata de uma realidade para toda a sociedade, advogamos que há necessidade de mudanças amplas a serem introduzidas no corpo social, voltadas para as práticas públicas. Não significa contrapor-se ao sistema de metabolismo social do capital, mas de convivência com outras esferas, a fim de que não só o trabalho seja dotado de sentido, mas a vida fora dele também, "(...) trata-se de um processo emancipatório e multifacetário" (Antunes, 2011, p. 13).

Esse salto de percepção não ocorre sem intencionalidade. No bojo dos estudos para entender o fenômeno aposentadoria surge o campo de estudo Educação para Aposentadoria – EPA[41], o qual se apresenta dentro das pesquisas dos programas de pós-graduação em psicologia, em que desenvolveram teorias de ajustamento à aposentadoria. Os primeiros estudos brasileiros concernentes à aposentadoria são voltados para um planejamento financeiro do sujeito em aposentação a fim de assegurar o futuro econômico, nos quais as questões subjetivas foram, inicialmente, relegadas a segundo plano (França, 2008). Ao longo do desenvolvimento desse campo ficou claro que unicamente o planejamento financeiro se revela insuficiente para garantir atitudes positivas diante da aposentadoria. Novas pesquisas tomaram o tema aposentadoria pelo viés subjetivo, e passaram a investigá-la enquanto processo de preparação e/ou orientação para além das condições financeiras (França, 2008; Zanelli, Silva & Soares, 2010, França; Murta, 2014; Zanelli, 2017).

Nesse contexto, surgem os preditores de bem-estar na aposentadoria, os quais demonstram que há fatores de proteção e de risco para uma aposentadoria saudável (França & Murta, 2014). Portanto, é necessário um processo formativo em que haja investimento cognitivo-vivencial para que o indivíduo os desenvolva, os quais são de ordem: pessoal (maior escolaridade, relacionamento marital, carreira contínua, *status* socioeconômico e segurança financeira, saúde física e psicológica, planejamento em saúde); psicossocial (mudança de estilo de vida, atividade física e lazer antes da aposentadoria, autoeficácia, senso de domínio, lócus de controle, rede social positiva, laços de familiares, atividade voluntária, planejamento para aposentadoria) e organizacional (aposentadoria voluntária e gradual).

Os estudos mostram que podem ocorrer fatores de risco à adaptação a aposentadoria de ordem psicológica (perda do papel regulador do emprego), social (condições socioeconômicas) e de estilo de vida (comprometimentos funcionais decorrentes de hábitos inadequados). Diante disto, é importante o desenvolvimento de "(a) atributos pessoais (autonomia, autoestima, autoeficácia, bem-estar subjetivo e competência emocional); (b) rede de apoio social positiva (recursos institucionais, relações com amigos, comunidades e colegas de trabalho) e (c) coesão familiar" (Rutter, 1987 como citado em França; Murta 2014, p. 36).

[41]Apesar dos primeiros estudos no Brasil datarem da década 80, o termo Educação para aposentadoria surgiu no ano de 2014, cunhado pelas pesquisadoras do departamento de Psicologia Clínica da Universidade Federal de Brasília- UNB (Murta; Leandro-França & Seidel, 2014).

Os estudos relacionados à fase precedente da aposentadoria em si foram nomeados como preparação para esta (França 2012; França & Carneiro, 2009; França & Soares 2009), mas também se encontra literatura com a nomenclatura orientação para aposentadoria (Zanelli, Silva & Soares, 2010). O termo Educação para Aposentadoria (EPA) considera que a preparação para a fase transitória do pós-carreira ocorre desde o ingresso do sujeito no mundo do trabalho e não apenas um esforço de preparação durante os tempos próximos ao encerramento. O investimento de instituições privadas e do Estado em ações de desenvolvimento de programas de EPA pode contribuir para redução de danos perante o processo de aposentação dos trabalhadores. Vale destacar que os programas de EPA não asseguram que o sentimento de perda venha a aparecer no decurso da aposentadoria, mas poderá dar subsídios para vivência desse processo, uma vez que as perdas perpassam a vida de todo ser humano mesmo que simbolize a morte de uma carreira.

Assim, pensar nas perdas vivenciadas no curso da vida, em especial as mortes vividas no processo de aposentadoria pode ser um contraponto à lógica financeira que tem alcançado todos nós de variadas formas. Significa chamar a pessoa aposentada a desconstruir os mitos relativos à inutilidade e reconhecer a sua corresponsabilidade no aspecto qualitativo do seu processo de envelhecer e na maneira que vive e percebe a aposentadoria. Além disso, coloca-se em xeque a própria lógica do trabalho, a fim de que faça parte da vida como algo edificante, dotado de sentidos e não apenas voltado para o binômio produção-consumo.

A aposentadoria pode ser experienciada de forma positiva, sendo compreendida como uma conquista ou premiação a pessoa trabalhadora após vários anos de atividade; assim como pode representar, ainda, liberdade e autonomia para gerir a própria vida, além de possibilitar a iniciativa ou resgate de projetos pessoais inacabados, bem como a retomada dos vínculos afetivos e familiares (Andrade, 2018), a partir de um esforço de compressão do fenômeno de forma integral.

A integralidade na premissa de Wilber (2006, p. 14), para quem a realidade pode ser compreendida de forma abrangente tendo em vista uma abordagem integral em que quadrantes, níveis, linhas, estados e tipos estão "... disponíveis em sua própria percepção" de modo que é possível construir um mapa integrado da realidade o qual propicia a compreensão do humano sob a perspectiva individual, comportamental, social e cultural. Para esse mapa, Wilber (2006) denominou de Sistema Operacional Integrado (SOI), como o agrupamento das informações sobre os estados de consciência; estágios ou níveis de desenvolvimento; linhas de desenvolvimento; tipos e quadrantes, os quais promovem um diálogo inter e multidisciplinar em qualquer área do conhecimento humano para promover uma compreensão integral de quaisquer áreas do conhecimento. Da abordagem integral do SOI, salientamos os quadrantes que são uma representação gráfica da decomposição de um fenômeno, fato ou estudo em perspectivas internas e externas, plurais e singulares, ou seja do ponto de vista do EU (interno-singular), do ISTO (externo-singular), NÓS (interno-plural) e dos ISTOS (externo-plural)

Neste aspecto, o presente trabalho pretende discutir a revisão da literatura acerca das perdas na aposentadoria no tocante a EPA, com vistas à contribuição de um processo de ressignificação das perdas na produção acadêmica acerca da aposentadoria por meio da perspectiva da integralidade, e, desta feita, como a produção científica brasileira pode ser compreendida numa perspectiva dos quadrantes do SOI de Wilber (2007, 2006) o qual iremos discutir em seguida.

2 Metodologia

No presente estudo foi realizado um levantamento da produção brasileira em revistas científicas acerca da educação para aposentadoria nos últimos vinte anos alicerçada na perspectiva de Romanoski e Ens (2007). Nosso corte foram os artigos referentes às perdas na aposentadoria. Ao passo que o lócus selecionado foi o portal de periódicos da Capes como fonte primária; o *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) como fonte secundária; os periódicos eletrônicos de Psicologia (PePSIC) como fonte terciária. Em face disso, utilizamos os descritores "educação and aposentadoria" e apenas "aposentadoria" na última plataforma. Na pesquisa inicial, foram selecionados 47 artigos que demonstravam a relação da aposentadoria e da educação, dos quais dezenove foram escolhidos para este estudo por apresentarem maior enfoque nas perdas (crise, velhice e envelhecimento) na aposentaria. Nosso interesse em observar o fenômeno sob a perspectiva integral dos significados internos na aposentadoria e as suas possibilidades de ressignificação direcionou o referido corte nos achados.

No tocante ao sistema de análise dos dados, adotamos a perspectiva de integralidade de Wilber (2007) na qual discutiremos a produção científica sob as perspectivas dos quadrantes do Sistema Operacional Integral (SOI), os quais representam um mapa de compreensão da realidade pelo viés do Eu, do Nós e do Ele ou Isto. Como descrevemos, o SOI é uma ampla construção do autor e, para este estudo, nós nos deteremos somente nos elementos quadrantes. "Existiam quatro territórios diferentes nos quais Wilber agrupou os mapas relativos a cada território e cada um destes territórios foi denominado de quadrante. Os quatro tipos de quadrantes se referem aos quatro tipos diferentes de verdade que fazem parte do Kosmos[42] (Lima, 2014, p. 143)."

O desafio desta pesquisa é lançar um olhar integral para a produção da área a fim de produzir sentidos que não focalizem a aposentadoria como lugar exclusivamente de perdas para sujeito, pois elas existem e precisam ser incluídas em uma educação para aposentadoria. Para tanto, a teoria dos quatro quadrantes do SOI de Wilber (2007) permite observar esse fenômeno de modo mais amplo, segundo a co-ocorrência das realidades no tocante à aposentadoria. Para esse autor, a compreensão de qualquer fenômeno acontece devido a aspectos subjetivos individuais e coletivos, e aspectos objetivos individuais e coletivos (Figura

[42]Kosmos com "K" é a palavra que os antigos gregos usavam para indicar um universo que inclui não apenas a realidade física das estrelas, dos planetas e dos buracos negros (o que "Cosmos" comumente significa), mas também os domínios da mente, da alma, da sociedade, da arte, do Espírito - em palavras, tudo (WILBER et al., 2011, p. 32 como citado em Lima, 2014, p. 84).

1). Nesta direção, os quadrantes são a representação gráfica da compressão do humano e seus fenômenos, em que há uma análise interna e externa, individual e coletiva. O quadrante superior esquerdo é a parte individual do sistema em que indivíduo percebe suas sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, tendo sido intitulado por Wilber (2007) de Eu.

Figura 1 – Sistema operacional Integral de Ken Wilber



Fonte: Adaptado de Wilber (2007)

Da mesma forma, o componente ISTO é individual, porém da perspectiva externa, localizado no quadrante superior direito, trata de como o indivíduo é visto, ou seja, seu corpo físico, sua matéria, seu comportamento etc. Já nos quadrantes inferiores estão os componentes coletivos do sistema. O quadrante inferior esquerdo demonstra os fenômenos na relação entre subjetividades, isto é, como o "EU" se relaciona com NÓS. O último quadrante, inferior direito, observa o fenômeno quanto à organização física e social, ou seja, a dimensão social em que se apresentam os comportamentos externos dos grupos, suas regras e a organização social, o ISTOS.

> Todos os quadrantes merecem atenção. Ao enfatizar apenas um deles, ignorando os outros mais susceptíveis, estaremos aos equívocos resultantes de uma visão limitada do todo, chegando-se a conclusões enganosas sobre determinado evento, pois cada quadrante apenas tem um quarto da verdade. (Lima, 2014, p. 153)

Wilber (2007) traz, também, os conceitos de estágios de desenvolvimento do ser

humano os quais não são estanques, mas ondas fluidas da consciência. Os estágios podem ser classificados como: egocêntrico, em que o ser humano está voltado para si; etnocêntrico, cujo centramento está nos iguais (grupo, tribo, clã ou nação) com tendências de exclusão dos não-pertencentes; mundicêntrico, estágio em que há a preocupação com todas as pessoas sem diferenciação de raça, cor, sexo ou credo. O autor ainda faz uma analogia do estágio como Eu (egocêntrico), Nós (etnocêntrico) e Todos-Nós (mundicêntrico).

No estágio 3, a minha identidade se expande de novo, desta vez de uma identidade com "nós" para uma identidade com "todos nós" (a passagem do estágio etnocêntrico para o estágio mundicêntrico). Aqui, eu começo a entender que, além da maravilhosa diversidade de seres humanos e culturas, existem também semelhanças e atributos comuns a descoberta da comunidade de todos os seres, e caracteriza a passagem do estágio etnocêntrico para o mundo de centro e é "espiritual" no sentido de sua percepção da existência de atributos comuns a todos os seres sencientes (Wilber, 2007, p. 34).

A escolha da perspectiva wilberiana para compreender o fenômeno Educação para Aposentadoria (EPA) propicia a ampliação do entendimento, uma vez que integra a produção científica de acordo com os quadrantes de percepção da realidade como havia sido apresentado nos estudos transpessoais recentes (Cunha, 2017; Silva, 2018) e em que estágio há predominância da produção científica da área. Neste viés, o estudo visa apresentar como as perdas estão presente na produção acadêmica sobre EPA no tocante à percepção do sujeito (Eu e Isto), na relação com a família e a cultura (Nós) e relação as estruturas sociais (Istos). A contribuição de Wilber (2007) perpassa pela demonstração do fenômeno nas três perspectivas e sua proposta de integralidade leva em consideração as três formas de percepção caminham para uma "conduta integralmente informada" (Wilber, 2007, p. 68) a qual permite transpor as perdas na ato de se aposentar e ressignificar o fenômeno aposentadoria.

Vale destacar que neste estudo o software de análise lexical *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq) foi utilizado como ferramenta de análise, no qual foram processadas as discussões e as conclusões dos arquivos selecionados. Foram utilizados os métodos de segmentos de texto, a saber: a Classificação Hierárquica Descendente, em que as partes do *corpus* são classificados em função de seus respectivos vocabulários e de acordo com a frequência das formas reduzidas o conjunto deles é destacado; a análise das coocorrências e conexidade de palavras entre si, ou seja, Análise de Similitude, na qual se identifica as variáveis descritivas comuns e específicas de uma determinado segmento de texto.

Sob esse prisma, Braud e Clark (2006) discorrem acerca da análise temática indutiva na qual há a geração de códigos iniciais, decodificação temas e interpretação de dados. Essas unidades foram analisadas pelo sistema Iramuteq que faz um agrupamento lexical prévio pelas frequências de palavras. Na etapa seguinte, as classes de palavras fornecidas pelo *software* foram nomeadas de acordo com a teoria da EPA (França & Murta, 2014; França 2008) na perspectiva do SOI (Wilber, 2007)

O uso do Iramuteq permitiu uma celeridade durante a análise inicial do *corpus* em virtude das análises lexicais clássicas, que não só transforma Unidades de Contexto Iniciais

(UCIs) em Unidades de Contexto Elementares (UCEs), bem como permite a redução das palavras com base em suas raízes (Camargo & Justo, 2013). A partir dessa fase, o olhar das pesquisadoras foi requisitado para gerar as unidades de sentido e categorizar os achados. Na análise de similitude do Iramuteq, os temas foram agrupados pela conexidade entre as palavras favorecendo a interpretação dos dados em diálogo com a teoria apresentada.

3. Resultados e Discussões

Os artigos selecionados apresentaram em sua maioria estudos qualitativos (68,42%), também foram encontrados estudos teóricos (21,05%) os quais trataram da preparação e do lazer na aposentadoria. Na amostra, também foi selecionado um artigo de revisão da literatura internacional relacionado à aposentadoria e às redes sociais (5,26%) e um artigo de cunho quantitativo sobre um levantamento longitudinal estatístico das aposentadorias masculinas no Brasil (5,26%). Como adotamos a perspectiva da Revisão da Literatura de Romanoski e Ens (2007), ressaltamos a importância não apenas de mapear a temática central da pesquisa, assim como evidenciar a qual grupos de pesquisa estão vinculados. Considerando as regiões do Brasil, o eixo Sul (42,10%) e Sudeste (47,36%) detém quase a totalidade de publicações sobre essa temática, sendo uma publicação estrangeira (11,54%) de pesquisadoras do México e em Fortaleza, Ceará, de um professor da Espanha. As áreas de formação dos pesquisadores são: psicologia, linguística, economia, medicina, ciências sociais, administração, filosofia e pedagogia, No entanto, a psicologia tem maior número de pesquisadores com 47,22%. Analisamos que a multiplicidade de formação dos autores acontece em virtude da temática aposentadoria estar ligada a áreas de envelhecimento, gerontologia, psicologia social e do trabalho, saúde pública, estudos do ócio, trabalho e política públicas.

O presente estudo utilizou o texto de discussões e conclusões e dos dezenove artigos selecionados. Ao tratar o corpus no software, foram agrupadas cinco classes de palavras, conforme figura 2.



Fonte: Sistema Iramutec

Observamos que há dois eixos principais, o primeiro com as classes 1, 3 e 5 e outro com as classes 2 e 4. Na perspectiva de Wilber (2007), os artigos podem ser divididos na perspectiva interna em que a crise (classe 3) e o sentido do trabalho (classe 1), como categorias subjetivas, localizam-se no quadrante EU. Podemos salientar, por exemplo, o trabalho de Crise (classe 3) que indica:

> Esse quadro multifacetado de vivências no período da meia-idade mostra-se mais complexo com a proximidade da aposentadoria, não só pelas turbulências das condições externas de seguridade e saúde, entre outros aspectos, mas também pelas questões internas que são reativadas, demandando uma reorientação da vida (Leão & Gíglio, 2002, p. 186).

Em relação às perdas geradas pelo valor que o sentido do trabalho ocupa nas vidas dos trabalhadores, sublinha-se que:

> A partir da pesquisa realizada, foi possível perceber que os sujeitos que se encontram na proximidade da aposentadoria enfrentam medos e inseguranças, passando por transições e crises em sua identidade. Nesse sentido, Selig e Valore (2010) asseveram que considerando a sociedade contemporânea e a interligação entre identidade ocupacional e identidade pessoal, pode-se pensar que, ao romper com as atividades do mundo do trabalho, o indivíduo pode vir a experienciar crises de identidade, que podem provocar sentimentos de inutilidade, vazio e baixa autoestima (Barbosa & Trasel, 2013, p. 232).

No tocante à classe (5) velhice-envelhecimento, refere ainda a forma individual de ver o processo de aposentadoria mais associadas à percepção das condições biológicas dos sujeitos, como se vislumbra no trabalho realizado por Freitas, Campos e Gil (2017).

> De um modo geral, apresentaram uma preocupação com a fragilidade diante da velhice. Em pesquisa realizada verificou-se que as diferentes formas de envelhecer podem estar relacionadas a preocupações causadas por maior vulnerabilidade a doenças, mudanças corporais, perda do *status* familiar e participação social como um todo (Freitas, Campos & Gil 2017, p. 51).

No segundo eixo, as classes 2 e 4 expressam os componentes coletivos dos quadrantes do SOI que nomeamos como classes de Relacionamentos. Os trabalhos de Antunes e Moré, (2017) analisados neste trabalho, salientam os relacionamentos intersubjetivos:

> Os resultados obtidos denotam, ainda, a relevância de observar a

> aposentadoria na intersecção com outros eventos e situações de vida individual e familiar, considerando as particularidades de cada estágio do ciclo de desenvolvimento humano. Isto implica no entendimento das mudanças que acontecem no funcionamento geral das redes sociais no ciclo vital tardio e como elas afetam as peculiaridades que distinguem cada vínculo (Antunes & Moré, 2017, p. 65).

Os estudos de Costa e Passos (2009) destacam a importância dos relacionamentos interobjetivos, principalmente no tocante à relação indivíduo-empresa nos programas de Preparação para Aposentadoria.

> No campo de atuação da Psicologia, os Programas de Preparação para Aposentadoria (PPAs) ainda são a iniciativa mais conhecida e com maior histórico. Quando os PPAs tiveram inicio, a abordagem voltava-se especialmente para questões relativas a investimentos, promoção de saúde, uso do tempo e algumas considerações familiares, em encontros de curta duração. Atualmente, esses programas são realizados de dois a cinco anos antes da aposentadoria, com encontros periódicos, normalmente mensais, e conteúdos em que são abordados temas como educação, trabalho e produtividade (Costa & Passos, 2009, p. 104).

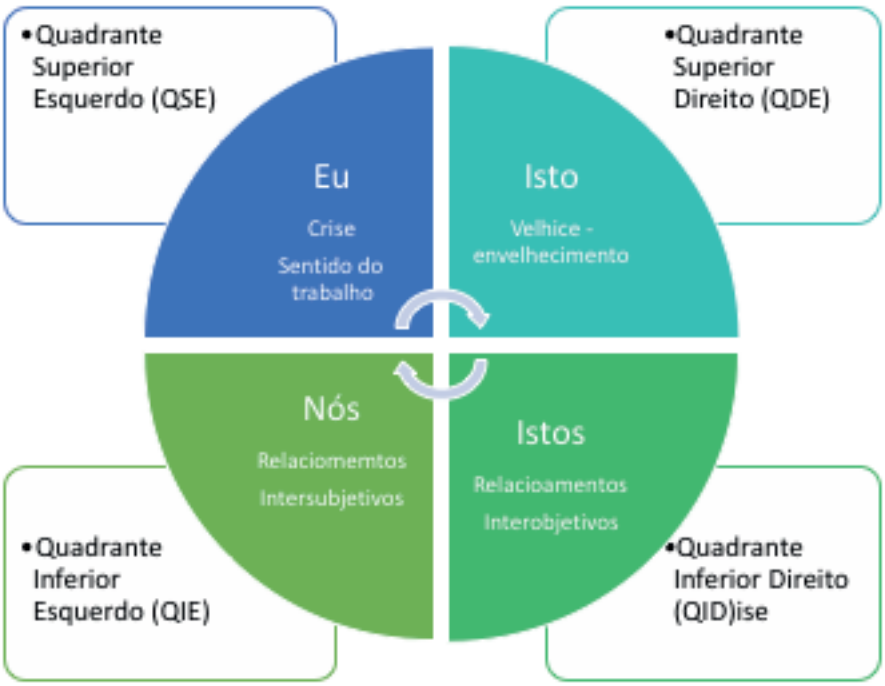
Na literatura, os fatores de proteção à aposentadoria são divididos em pessoal, psicossocial e organizacional (França & Murta, 2014); na disposição dos quadrantes, o fator organizacional se configura os relacionamentos interobjetivos. Já o fator de proteção psicossocial se apresenta difuso nos relacionamentos intersubjetivos e nas demais categorias desse estudo (crise, sentido do trabalho, velhice-envelhecimento). No quadrante ISTOS, podemos verificar a relação estabelecida com aposentadoria com classe 2 em que se visualiza como o sujeito em processo de aposentadoria se relaciona com a empresa e as questões de preparação para esta fase da vida, como podemos ver no trabalho de Bitencourt, Gallon, Batista e Piccinini (2011).

> Entretanto, ao se preparar um curso ou programa de preparação para a aposentadoria é importante ter em mente que não se pode simplesmente copiar modelos de outras empresas sem considerar o contexto da mesma e de seus trabalhadores. Além disso, o cuidado na adaptação para a realidade das organizações e dos indivíduos que as compõe pode trazer índices maiores de sucesso e diminuir os possíveis problemas enfrentados pelos trabalhadores que se aposentam (Bitencourt, Gallon, Batista & Piccinini, 2011, p. 53).

Neste quadrante está evidenciado como a relação entre as questões coletivas

objetivas, no que tange às questões expressas da forma concreta em que se organiza a vida do sujeito em processo de aposentadoria: sua relação com o antigo vínculo, a participação em programas de preparação para aposentadoria. A classe 4 (relacionamentos intersubjetivos) estão voltados para as redes de relações familiares e afetivas que podem oferecer suporte ao processo de aposentadoria, como a cultura em que o sujeito aposentado está submetido à influência na sua percepção desta etapa da vida. Para melhor visualização, destacamos as classes nomeadas segundo os quadrantes na figura 3.

Figura 3 – Relação dos quadrantes e classes das perdas na aposentadoria



Fonte: Adaptado de Wilber (2007)

Pelos agrupamentos levantados, a Crise e o Sentido do trabalho estão voltados à esfera individual nos artigos pesquisados. Zanelli (2012) destaca que a crise se apresenta quando a vida do do trabalhador se resume ao trabalho, quando decide se afastar para usufruir o direito à aposentadoria, entra numa crise em virtude do sentido que o trabalho ocupa em sua vida. O autor ressalta que a aposentadoria se apresenta como perdas e ganhos, contudo, a crise se estabelece quando a percepção das perdas é maior que a dos ganhos.

A perspectiva de possível maior controle do tempo disponível e o uso para satisfação de necessidades pessoais estão, no geral, entre as percepções frequentes de ganho. Em contrapartida, a insegurança no que concerne à redução de rendimentos ou à estabilidade financeira são muito comuns. Além disso, estão entre as perdas, as preocupações com os vínculos de amizade do ambiente laboral, a redução de oportunidades de desenvolvimento profissional, a perda de *status* profissional e os sentimentos de inutilidade (Zanelli, 2012, p. 331).

A mudança inexorável do processo de envelhecimento associado ao ato de aposentar também gera um processo de crise. As classes 1 (sentido do trabalho), 3 (crise) e 5 (velhice-envelhecimento) mostram onde a aposentadoria precisa ser ressignificada, pois há ainda muitos mitos relacionados a ela em que o sujeito vai precisar olhar com mais cuidado para si e desfazer crenças sociais e culturais excludentes. Percebeu-se nos trabalhos, uma não aceitação do processo de envelhecimento e de proximidade da nova etapa de vida: a velhice. Os participantes das pesquisas revelam que isso lhes causa aflição e receio, portanto, preferem não pensar sobre a questão. Nessa direção, é importante considerar que ainda há preconceito em "tornar-se velho", o que, na sociedade, muitas vezes, é associado a "tornar-se improdutivo" (Souza & Traesel, 2013, p. 231).

O trecho do artigo de Souza e Traesel (2013) explicita como a velhice impacta na aposentadoria e na associação ao sentido do trabalho, envelhecer concomitante com o afastamento do emprego traz a conotação de que a pessoa aposentada se torna improdutiva e perde o valor social. Olhar a aposentadoria pelo viés unicamente produtivo, pela forma como a estrutura econômica organiza a vida social é uma maneira restrita de compreender o fenômeno, e, portanto, excludente. Transpassar esse reducionismo exige dos sujeitos uma consciência ampliada do fenômeno, uma percepção integral da aposentadoria.

O discurso dos pré-aposentados reflete a cristalização dos sentidos oriundos das formações discursivas de uma sociedade capitalista a supervalorizar o trabalho em detrimento do ser humano e atribui ao aposentado o lugar de "não mercadoria", de inutilidade. No entanto, ainda que o temor de tornar-se improdutivo seja o norteador das imagens de futuro, ao contrário do que se supôs, a aposentadoria também pôde ser pensada como oportunidade de novas escolhas (Selig & Valore, 2010, p. 84). As novas escolhas podem ser potencializadas nos processos de socialização, nas relações construídas das perspectivas cultural (Nós) e Social (Istos). Ao mesmo tempo em que os artigos evidenciam a crise que acompanha a aposentadoria mostram as formas de não a potencializar e/ou melhor acolher essa mudança do ciclo vital. Camarano (2016) destaca que a velhice foi retardada pelos avanços na medicina, pelas políticas públicas como Estatuto do Idoso, porém reconhece que esse tardiamento não é vivido de modo igualitário por toda a sociedade, tornando a população idosa mais heterogênea.

Os preditores para o ajustamento à aposentadoria (França & Murta, 2014) são alargados na perspectiva dos quadrantes (Wilber, 2007), pois agregam a perspectiva cultural e a subdivisão da perspectiva pessoal em duas, do ponto de vista interno e do ponto de vista externo. No sentido de ampliar a discussão acerca das perdas na aposentadoria, apresentamos a árvore de similitude que mostra a construção gráfica das interconexões dos sentidos das palavras nos grupos de maior relevância.

Na figura 4 há outra disposição das classes de palavras e denotam como a produção científica tem pensado a aposentadoria e as suas perdas. De forma central, a aposentadoria

aparece associada a três unidades de sentido: *Trabalho, Relação e Vida.* Nesta nova análise podemos discutir como estas relações tem colaborado para a compreensão do fenômeno de forma integral. A unidade de sentido *Vida* e as suas relações trazem a percepção interna dos sujeitos em relação às suas escolhas e o que delas derivam e está voltado aos quadrantes individuais do SOI (Eu e Isto). Como a *Vida* se configura no processo de envelhecer, em concomitância com o processo de aposentadoria, há um processo de associação à morte gerando sentimentos de ansiedade e vazio. Somados a isso, Canizares e Jacob Filho (2011) elencam fatores de riscos presentes no envelhecimento que são acentuados na transição para a aposentadoria.

> Maus hábitos, como tabagismo, dependência química, hábitos alimentares inadequados e sedentarismo, podem ser adquiridos durante o exercício profissional e acentuar-se na aposentadoria ou adquiridos em decorrência de estados depressivos motivados pelo processo de perdas associadas ao afastamento do trabalho (condição financeira, relacionamentos, rotina, status), tornando o sujeito vulnerável a doenças decorrentes de estilo de vida pouco saudável (Canizares e Jacob Filho, 2011, p. 430).

Figura 4 – Árvore de Similitude



Fonte: Iramuteq

Entretanto, a própria teia de relações da figura 4, no tocante ao verbete *Vida,* já traz algumas sugestões de superação destes sentimentos no que concerne ao planejamento de mudanças e aos cuidados com a saúde. Aparecem as palavras *Pessoa, Envelhecimento e Idoso* em destaque. Nesse gráfico, há uma congruência das classes 1, 3 e 5 do dendograma (Figura 1). Outro receio que se apresenta na análise textual está ligado à unidade de sentido na qual as palavras *preconceito* e *dependência* aparecem demostrando uma carga pejorativa que aposentadoria pode assumir. Ligada à palavra *Trabalho* aparece *Social* a qual vem seguida das palavras *velhice, sofrimento e negativo*. A ausência da participação social com o fim da carreira traz o medo da diminuição participação social, do esquecimento e da perda do sentido de vida e pode levar ao suicídio nesta etapa da vida (Minayo, Meneghel & Cavalcante, 2012). Este é um componente coletivo do ISTOS, representando a classe 2 é apresentada de outra forma gráfica da figura 4.

Na teia da unidade de sentido *Relação* aparecem os verbetes lazer, *tempo* e *livre* com maior ênfase. Há uma representação gráfica de pouco volume desse grupo de palavras a qual se justifica pela baixa produção de pesquisas perninentes ao termo *tempo livre* na aposentadoria e o desfrutar das relações afetivas nessa etapa da vida. O tema *trabalho* ocupa muito espaço nas pesquisas e como se sentir produtivo na aposentadoria.

Na figura 4, torna-se evidente que o apelo que a centralidade ocupada pelo trabalho direciona a forma como as demais ações da existência humana são encaminhadas, a vida profissional toma muito tempo da trajetória dos sujeitos sendo necessária uma preparação para romper com esse vínculo e reaprender a estabelecer outras relações, inclusive com o lazer e o tempo livre. Assim como se educa para o trabalho também se faz necessária uma educação para o lazer (Cabeza, 2009), pois o humano centrado no trabalho precisa aprender a desenvolver o lazer como um campo de desenvolvimento humano, reconfigurando o lazer como uma ação prazerosa que está comprometida e integrada com os valores centrais da vida do indivíduo e sua respectiva comunidade. Desse modo, avaliamos o caráter cultural da vivência do lazer em comunidade e, portanto, a localização deste no quadrante Nós.

A dificuldade de perceber a aposentadoria como espaço para uma vivência comunitária perpassa também a visão individualista do sujeito moderno. A centralidade da vida no trabalhado assalariado, competitivo e individual reforça a visão de mundo egocêntrica e se amplia um pouco para etnocêntrica e, por conseguinte, ainda voltada para aqueles que dividem o mesmo espaço de trabalho. O mundo moderno tem tirado do trabalhador o tempo de convívio da família e da comunidade, de modo que a realização integral do ser fica por vezes fragmentada. É um trabalho que impede o ser se pensar fora dele, causando estranhamento, sofrimento e alienação, porquanto a aposentadoria gera uma crise de identidade que, por vezes, é negada ou camuflada.

Em outras falas, igualmente, observamos uma idealização desse momento como oportunidade de realizar tudo o que ficou para trás. Se isso pode ser considerado positivo, na

medida em que acena com a possibilidade de revisão das escolhas feitas, sugere, entretanto, a necessidade de investigar se tal anseio não estaria encobrindo a angústia derivada dos lutos inevitavelmente associados a esse momento de transição (como se não houvesse lutos a elaborar, possíveis crises e novas frustrações a enfrentar). Como hipótese, supõe-se que, em alguns casos, a idealização da aposentadoria como momento em que "enfim, vou ser feliz!" possa surgir como defesa para a crise de identidade que essa condição geralmente provoca. (Selig & Valore, 2010, p. 84)

"Quem sou eu para além do trabalho?" É uma pergunta que coloca em evidência o quanto o trabalho direciona a vida do sujeito. Nesta perspectiva, Morin, Tonelli e Pliopas (2007) reafirmam que a centralidade do trabalho na vida das pessoas corresponde a uma construção social da modernidade pós-capitalista e, dessa forma, o trabalho adquire três dimensões de sentido: individual, organizacional e social. Ao trazer as dimensões de Wilber (2007) EU – ISTO /ISTOS - NÓS, podemos traçar um paralelo quando os sentidos que trabalho podem assumir e dessa forma o reflexo na aposentadoria dos sujeitos.

Tabela 1 – Associação da Teoria de Wilber e o Sentido do Trabalho de Morin

SOI - Wilber	**Trabalho – Morin Dimensões**	**Características**	**Árvore de Similitude**
EU	Individual	Satisfação Pessoal Independência e Sobrevivência Crescimento e aprendizado Identidade	VIDA
ISTOS	Organizacional	Utilidade Relacionamento Inserção Social	TRABALHO
NÓS	Social	Contribuição Social	RELAÇÃO

A tabela 1 ilustra as relações entre as classificações do sentido do trabalho, segundo Morin et al. (2007), e como a produção científica acerca da aposentadoria tem caminhado ao longo desses vinte anos. Não é de se surpreender que a quebra de vínculo com o trabalho a partir do gozo ao direito a aposentadoria venha a causar algum luto por perdas causadas pelo afastamento do trabalho e das relações que o circundam. O trabalho pode representar vários sentidos que repercutem internamente quanto à satisfação pessoal, ao aprendizado e ao crescimento e à identidade, bem como de maneira mais exterior, mas ainda individual, que é a sobrevivência e independência.

Para elucidar esta argumentação, citamos o artigo de Leão e Gliglio (2002) sobre um estudo de caso com uma mulher em período de pré-aposentadoria, no qual desenvolvem um estudo fenomenológico através de uma entrevista pela técnica de desenho-estória de uma mulher de 45 anos nomeada de Ártemis. Neste artigo, os autores problematizam como

as mortes simbólicas nessa fase da vida são expressas nos desenhos e na fala de Ártemis. A percepção de si mesma e de seu valor, com base nesses aspectos externos, desencadeou em Ártemis uma necessidade mais profunda de avaliação de quem era e dos papéis que representara até então, culminando em uma clara percepção de que teria de morrer para esse papel. Cita, inclusive, o exemplo da morte, há pouco tempo, de um eminente profissional, que acredita ter sido resultado do ostracismo a que foi relegado, "Justamente por não ter se preparado psicologicamente para o fato de que você deixa de ser o que é, quando se aposenta, uma parte de você é roubada, quer dizer, roubada não, tirada de você" (Leão & Giglio, 2002, p. 192). As perdas no período da aposentadoria são vividas como um ato de morrer real expressas na morte dos pais idosos e/ou colegas de trabalho e, de forma simbólica, na morte do papel profissional desempenhando até o momento pelos sujeitos. Estas são fontes de dor e sofrimento mencionadas pela entrevistada.

Neste outro trecho do artigo: "Ártemis é uma presa de sua própria armadilha: 'Eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa que não seja o que eu faço aqui em X, porque é uma coisa que eu venho fazendo com tanto prazer, há tanto tempo'." (Leão & Giglio, 2002, p. 192). Há uma identificação com o trabalho e um forte desenvolvimento de sentido ancorado na dimensão individual, o depoimento da entrevistada denota que os recursos de identidade de satisfação pessoal são predominantes na sua percepção do trabalho e, por conseguinte, na visão da aposentadoria.

Essa vivência de alguma forma perturba Ártemis, aprisiona-a em seu desejo de aproveitar melhor o seu potencial que possui, do conteúdo que ela, enquanto "vaso", tem para explorar e denuncia ao expor: "Como eu nunca consegui imaginar minha vida profissional fora dessa prisão, de X, eu tenho evitado a ideia de me aposentar" (Leão & Giglio, 2002, p. 192). Evitar a ideia de se aposentar é como se retardasse a ideia do fim, da morte iminente da carreira, da fonte de satisfação e do reconhecimento social. Nesta perspectiva, é ímpar procurar um reencontro com a individualidade e procurar estabelecer condições para proteção de si durante o processo de tomada de decisão pela aposentadoria. A hora de decidir pela aposentadoria pode gerar sentimentos de perda e vazio como retratado no discurso de Ártemis e apresentado na árvore de similitude (Figura 4) e deslocar a centralidade do trabalho para encontrar os sentidos de vida fora da carreira configura um caminho saudável para uma transição. A compreensão do fenômeno aposentadoria em todas as suas dimensões (EU - ISTO – ISTOS - NÓS) pode colaborar para compreensão do fenômeno de forma integral, vivenciá-lo de forma completa pode ressiginificar as perdas na aposentadoria como uma possibilidade de renascimento.

Neste sentido, Mejía e Villalobos-Torres (2008) explicitam que a crise na aposentadoria pode ser compreendida como uma oportunidade educativa e a EPA reside numa oportunidade para ressiginificar este momento da carreira e de ser realizada no local do trabalho num esforço compartilhado do indivíduo e da instituição.

> Acredita-se no desenvolvimento da orientação para a aposentadoria como um trabalho de longo prazo, com o planejamento para o futuro, a discussão sobre as maneiras de lidar com perdas, a manutenção de projetos de vida e o resgate de sonhos passados, a fim de transformá-los em novos projetos, a partir das escolhas dos sujeitos (Costa & Soares, 2009)

O fortalecimento dos elos familiares e comunitários favorecerem a diminuição do sentimento de perdas. A literatura apresentada mostra que as relações intersubjetivas (Figura 1) têm sido pouco exploradas na pesquisa acerca da temática e aparecem com expressão gráfica reduzida na árvore de similitude (Figura 4). A pessoa aposentada se vê muitas vezes sozinha e convivendo com a própria negação de seu processo de envelhecimento. Santos e Souza (2015) corroboram com a escassez de pesquisas que tratam da perspectiva positiva do ato de envelhecer. Instaurador de crises na aposentadoria, o processo natural do envelhecimento é recebido de maneira pejorativa, pois o sujeito a vivencia individualmente, sofrendo com as crenças sociais distorcidas. Diante disso, é importante que a aposentadoria seja vivenciada em seu caráter social e a velhice como parte do ciclo vital igualmente importante como quaisquer outras etapas do desenvolvimento humano.

> (...) é possível identificar que existem recursos pessoais utilizados para promoção de um envelhecimento positivo por parte dos participantes. Pode-se dizer que, compartilhar o conhecimento que tem, por exemplo, remete-se, possivelmente, à capacidade/habilidade de transmitir tradições e de se prolongar através da comunicação de suas aptidões. (Santos & Souza, 2015, p. 56).

> Sob esta ótica, a aposentadoria representa um fenômeno social que se encontra no bojo das políticas públicas. O Estado precisa oferecer oportunidades de emprego a todos e condições para que trabalhadores planejem o futuro para sejam cidadãos atualizados, independentes e participantes na sociedade (França & Santos, 2009; Bruns &Abreu 1997). Essa é aposentadoria no viés social (Istos) de forma participativa e igualitária cuja visão está voltada para Todos-Nós. O alcance de uma sociedade que prepare o sujeito para a aposentadoria perpassa pelo reconhecimento da necessidade de se educar o adulto para escolher com consciência quando será a hora de se aposentar. As experiências positivas de aposentadorias satisfatórias estão ligadas a execuções exitosos de programas de EPA, como no estudo de Bitencourt et al. (2006):O programa promovido pela empresa em questão neste trabalho pode ser considerado um tanto peculiar, já que poucas são as empresas que oferecem cursos para preparar os trabalhadores para esta nova etapa da vida. Essa pode ser uma das razões pelas quais os entrevistados apresentam visão positiva acerca do período de aposentadoria e se sentem preparados para os momentos em que não

> terão mais atividades profissionais nas quais encontravam reconhecimento e realização pessoal (Bitencourt et al., 2006, p. 52).

Outros estudos destacam a aposentadoria vivida de forma positiva quando o indivíduo abre espaço para o lazer e convívio familiar (Azevedo & Almeida, 2006), bem como modifica o sentido do trabalho em sua vida para um engajamento social na velhice (Freitas, Campos & Gil, 2017). A aposentadoria pode ser um espaço de convívio intergeracional cujo diálogo familiar pode propiciar momentos ricos de vivência do tempo livre (Bruns & Abreu 1997) de modo que as perdas se diluem nos ganhos recebidos por uma aposentadoria consciente e planejada.

> De forma específica, destaca-se a relevância de práticas que auxiliem o aposentado e os que ainda estão em processo de preparação a se localizarem frente a sua configuração atual de rede relacional, visualizando a composição da mesma e a distribuição das funções entre seus membros. Isto poderá facilitar a tomada de decisão coerente com o contexto de vida de cada sujeito, bem como atenuar as potenciais decorrências do rompimento do vínculo laboral e, até mesmo, contribuir na identificação de recursos para constituir novas relações para além do contexto laboral (Antunes & Moré, 2017, p. 66).

Desse modo, a análise que nos propusermos fazer trouxe a percepção da necessidade do fortalecimento dos fatores de proteção psicossocial e do investimento das pesquisas no quadrante coletivo interno, o *Nós* para que a aposentadoria seja vivenciada como mais uma fase da vida no tempo livre, o qual será liberado com o encerramento do vínculo e pode ser explorado com outros (re)nascimentos vivenciados na cultura, no lazer e nas relações afetivas, possibilitando o descentramento do eu e ressignificando o sentido do trabalho As perdas acontecerão em quaisquer fases do ciclo vital, mas, uma vivência integral da aposentadoria destrona a crise de seu papel central, pois possibilita olhar para outras dimensões da vida além do trabalho.

4 Considerações Finais

O estudo propiciou algumas reflexões importantes acerca da Educação para Aposentadoria (EPA). As perdas na aposentadoria são reais como bem demonstrado pela produção científica. As pesquisas na área possuem uma predominância qualitativa, cujo acervo é maior nas universidades do Sul e Sudeste do país, portanto, há uma lacuna na produção das demais universidades de outras regiões não só em relação à EPA, como também a uma investigação mais integral do fenômeno, pois os achados mostram a existência de análises fragmentadas que podem articular melhor entre si a compreensão do fenômeno e

serem observadas a partir de suas interconexões.

Verificamos que a produção acadêmica mostra o quanto a perspectiva integral de Wilber (2007) aprimora a compressão do fenômeno quando destaca a lente para a perspectiva interna da subjetividade (EU) sua relação o com objetividade (ISTO) e as dinâmicas sociais (ISTOS) e culturais dos envolvidos (NÓS). Nossa reflexão parte da premissa que a EPA precisa atuar em todos os quadrante do SOI para trazer a integralidade no aprendizado da transição para aposentadoria e na sua vivência. Verificamos neste estudo que há uma produção ainda inexpressiva na esfera cultural capaz de abarcar as condições de lazer das pessoas aposentadas. Esse fato é marcado pela "entronamento" do sentido do trabalho na vida dos trabalhadores de modo que não aprenderam, a ao longo de suas vidas no labor, a desenvolver momentos de contemplação fornecido pelo ócio no lazer. Essa reflexão ancora a percepção de um gatilho para crise que pode estar fundamentado na vivência não integral da vida, com a supervalorização do trabalho formal.

O quadro comparativo entre as dimensões do sentido do trabalho de Morin et al. (2007) e os quadrantes de Wilber (2007) trazem a percepção que há um elo nas relações estabelecidas entre o sujeito, o trabalho e sociedade e o seu bem-estar. Desse modo, pensar de forma integral a aposentadoria, e, por consequência, o processo educacional da pessoa que trabalha, permitirá ressiginificar as perdas durante essa nova fase da vida. Há perdas na aposentadoria sejam elas reais ou simbólicas. Não há como negar esse fato. É preciso ser entendido e vivenciado em sua integralidade. Assim, entrar em contato com a dor, a perda e o sofrimento, movimento tão combatido e renegado hoje em dia, pode ser o encontro mobilizador. A vida não será e mesma após a aposentadoria, mesmo que haja a decisão por continuar a trabalhar, pois a carreira não será a mesma, o vínculo será outro, haverá uma morte da carreira anterior por mais que se opte por continuar a trabalhar.

Decerto, são vários os lutos a serem vivenciados, o que demanda força por parte de quem os enfrenta e apoio por parte da rede que se encontra em seu entorno. O desafio nessa jornada é de (re)construção, em vários sentidos, visto que esse fenômeno se efetua em quatro espaços interconectados (EU-ISTO-ISTOS-NÓS) e de forma individual e coletiva (quadrantes internos e externos) pode contribuir para vivenciar a transição de forma mais complexa e integral, e assim, mais plena, com possibilidades de encontrar sentidos outros ao ato de aposentar. O que se pretende chamar a atenção, neste caso, é para a importância de uma perspectiva diferenciada em relação à aposentadoria, a fim de que emerja uma ressignificação dos valores, com possibilidades de inserção e reconhecimento social do aposentado no meio social, através de uma rede de apoio. Para tal, faz-se necessário atentar para elementos como as mudanças nos relacionamentos interpessoais, a organização da rotina de vida, não obstante a ausência do vínculo trabalhista e mais: o reconhecimento de fontes de prazer, além do trabalho.

Referências

Agich, G. J. (2008). Dependência e autonomia na velhice: um modelo ético para o cuidado de longo prazo. São Paulo: Loyola; Centro Universitário São Camilo.

Andrade, L. N. (2018). O significado da aposentadoria: o que pensam os trabalhadores? (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Antunes, R. (2011). Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho (15a ed.). São Paulo: Cortez.

Antunes, R. (2018). O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital São Paulo: Boitempo.

Antunes, M. H., & Moré, C. L. O. O. (2017). Revisão sistemática da literatura internacional sobre aposentadoria e redes sociais. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18(1), 57-68.

Azevedo, R. P. C., & Carvalho, A. M. A. (2006). O lugar da família na rede social do lazer após a aposentadoria. Journal of Human Growth and Development, 16(3), 76-82. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300009&lng=pt&tlng=pt.

Barbosa, T. M., & Traesel, E. S. (2013). Pré-aposentadoria: um desafio a ser enfrentado. Barbaroi, 38, 215-234. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100012&lng=pt&tlng=pt.

Bitencourt, B. M., Gallon S., Batista, M. K., & Piccinini, V. C. (2011). Para Além do Tempo de Emprego: o sentido do trabalho no processo de aposentadoria. Revista de Ciências de Administração, 13(31), 30-57. Recuperado de https://doi.org/10.5007/2175-8077.2011v13n31p30.

Bruns, M. A. T., & Abreu, A. S. (1997). O envelhecimento: Encantos e desencantos da aposentadoria. Revista da ABOP, 1(1), 5-33. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891997000100002&lng=pt&tlng=pt.

Cabeza, M. C. (2009). Más allá del trabajo: el ocio de los jubilados. Revista Mal-Estar e Subjetividade, 9(1), 13-42. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000100002&lng=pt&tlng=es.

Camarano, A. A. (2016). Living longer: are we getting older or younger for longer? Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology, 13(1), 155-175. https://dx.doi.org/10.1590/1809-43412016v13n1p155

Canizares, J. C. L., & Jacob Filho, W. (2011). Fatores de risco à senilidade na transição à aposentadoria. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, 14(3), 425-432. https://dx.doi.org/10.1590/S1809-98232011000300003

Correa, M. R. (2011) Ensaios sobre a relação do homem com a morte (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil.

Costa, A. B., & Soares, D. H. P. (2009). Orientação psicológica para a aposentadoria. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 9(2), 97-108. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572009000200009&lng=pt&tlng=pt.

Correa, M. R., & Hashimoto, F. (2012). Finitude, envelhecimento e subjetividade. Revista Temática Kairós Gerontologia "Finitude/Morte & Velhice", 15(4), 85-99.

Cunha, D. P. (2017). Fundamentos Paradigmáticos da Formação Humana: contribuições dos paradigmastranspessoal, interculturale da espiritualidade em para Educação no Brasil e na França (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

França, L. H. F. P., & Soares, D. H. P. (2009). Preparação para a aposentadoria como parte da educação ao longo da vida. Psicologia: Ciência e Profissão, 29(4), 738-751. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000400007

Goldfarb, D., Barbieri, N., Gotter, M., & Peixeiro, M. (2010). Depressão e Envelhecimento na Contemporaneidade. Revista Kairós Gerontologia, 12. Recuperado de https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/2689

Lima, A. F. (2014). Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na Educação. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Machado Giberti, G. (2018). A única certeza da morte é a vida: investigação fenomenológica sobre idosos que se preparam para a morte (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Meza-Mejía, M., & Villalobos-Torres, E. M. (2008). La crisis de la jubilación como una

oportunidad educativa. Educación y Educadores, 11(2), 179-190. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000200011&lng=en&tlng=es.

Minayo, M. C. S., Meneghel, S. N., & Cavalcante, F. G. (2012). Suicídio de homens idosos no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, 17(10), 2.665-2.674. Recuperado de https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012001000016

Santos, S. T., & Souza, L. V. E. (2015). Envelhecimento positivo como construção social: práticas discursivas de homens com mais de sessenta anos. Revista da Spagesp, 16(2), 46-58. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000200005&lng=pt&tlng=pt.

Silva, L. X. L. (2018). Espiritualidade, Humanização e Parto: Estudo de métodos mistos à Luz da perspectiva Integral Transpessoal de Ken Wilber (Tese de Doutorado), Universidade de Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Souza, A. C. R. (2017). Depressões - morte e luto: uma abordagem mítico-simbólica (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Rodrigues, M., Ayabe, N. H., Lunardelli, M. C. F., & Canêo, L. C. (2005). A preparação para a aposentadoria: o papel do psicólogo frente a essa questão. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6(1), 53-62. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000100006&lng=pt&tlng=pt.

Wilber, K. (2006). Espiritualidade Integral – uma nova função para a religião nesse início de milênio. São Paulo: Aleph.

Wilber, K. (2007). A visão Integral – uma introdução à revolucionaria abordagem integral da vida, de Deus, do Universo e de tudo mais. São Paulo: Cultrix.

A ESPIRITUALIDADE COMO FATOR DE COMPROMETIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES

Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte

1. Introdução

Ao considerarmos que os profissionais colaboradores de empresas são seres humanos, portanto, dotados de emoções, faz-se necessário compreender estas mesmas pessoas no ambiente organizacional como seres não somente de conhecimento técnico e intelectual, mas agregado a sua ecologia, ou seja, a sua diversidade, ao ambiente ao seu redor. Assim, um modelo de gestão complexo, de natureza bio-psico-socio-espiritual e com a finalidade de resolver as questões humanas, onde emoções, sentimentos e a espiritualidade estejam contemplados no ambiente empresarial revela-se como mais adequado. Este é um padrão similar ao modelo orgânico, que se baseia em organizações como sistemas vivos, a qual passa a ser vista como uma rede de relacionamentos entre indivíduos, grupos e sua ecologia social.

A escola clássica conforme Robbins (2005), representada pelo trabalho de Frederick Taylor, Henri Fayol, Mary Parker Follet e outros enfatizou, inicialmente, as condições físicas de trabalho, os princípios de Administração e os de Engenharia Industrial. Em seguida, o movimento de relações humanas ampliou o foco, incluindo o interesse das atitudes no trabalho, na dinâmica de grupo e em aspectos sociais do ambiente de trabalho, incluindo as relações gerente-trabalhador.

A valorização das pessoas nas organizações surgiu durante o período que se chamou de era do comportamento, que foi abalizada pelo movimento das relações humanas e pela ampla aplicação, nas organizações, de pesquisas da ciência do comportamento. Seu advento ocorreu na década de 30, e dois acontecimentos anteriores foram de relevância na aplicação e no desenvolvimento do comportamento organizacional. O aparecimento do "departamento de pessoal", por volta de 1900, e a criação do "campo da psicologia industrial", no qual Münsterberg defendia o estudo científico do comportamento convicto de que a chave para a maior produtividade nas organizações era o aumento da satisfação dos funcionários objetivos (Robbins, 2005). Além dos estudos em Hawthorne, três pessoas deempenharam um papel preponderante para a difusão da mensagem das relações humanas, a saber: Dale Carnegie, Douglas McGregor e Abraham Maslow, sendo este importantíssimo não só para as teorias administrativas, bem como para a psicologia humanística.

O interesse pela temática da espiritualidade nas organizações surgiu a partir de estudos no mestrado e, posteriormente, com a minha inclusão no Grupo de Pesquisas em Portugal: GECS - Grupo de Espiritualidade e Ciências Sociais, sendo a única brasileira convidada a participar deste, como resultado dessas pesquisas, um livro no prelo, cujo capítulo abordou o papel da espiritualidade nas organizações.

O homem é, pois um ser extremamente complexo, sob diversos aspectos biológico, antropológico, psicológico, enfim, multidimensional, por conseguinte, toda a redução se faz arbitrária. Quando Morin (2003) trata a patologia do saber, em que a fragmentação dos conhecimentos leva a impossibilidade do conhecimento, compreendemos a organização como um sistema aberto em constante processo de adaptação ao ambiente externo. Desenvolvendo a ideia de que os funcionários são pessoas com necessidades complexas que necessitam serem satisfeitas, a fim de levarem vidas plenas e sadias, bem como desempenharem eficazmente funções, quando suas necessidades estão sendo satisfeitas; o imediatismo, portanto, dificulta a compreensão dos fenômenos complexos.

Mariotti (2000) sugere que a complexidade não se trata de um conceito teórico e sim de um fato da vida, os sistemas complexos estão dentro de cada pessoa e a recíproca é verdadeira. É preciso, pois, tanto quanto possível entendê-los para melhor conviver com eles, não tentando reduzir essa multidimensionalidade a explicações simplistas. Ramos (1989) aclama uma visão renovada, calcada em bases psicológicas, na inter-relação entre indivíduo e organização, refazendo o que a sociedade centrada no indivíduo modificou. Dessa maneira, a teoria organizacional vigente falha em seus alicerces psicológicos, afirma que, para o desenvolvimento de uma nova ciência das organizações, exige-se uma explicação analítica dessa base psicológica.

Esta nova sociedade sugere a reflexão sobre essas questões que formam também o horizonte pensamento de Zigmunt Bauman (2001), que discorrerá sobre as transformações sociais pelas quais passa a sociedade contemporânea em todas as esferas: vidas pública e privada, relacionamentos humanos, mundo do trabalho, estado e instituições sociais, assim como o esgarçamento do tecido social e suas consequências no âmbito dos relacionamentos humanos.

No complexo sistema competitivo do mundo atual é notável os desgastes físico, mental e emocional, acelerado quando passa a desconsiderar a importância das emoções no processo mental e, sua relevância na vida humana (Reis, 2006). Assim sendo, as organizações estão impregnadas de emoção (Amabile, Barsade & Muller, 2005), e, por conseguinte, pela complexidade emocional (Fong, 2006; Miron-Specktor, Gino & Argote, 2011). As emoções são imprescindíveis no processo de motivação para o trabalho (Barsade & Gibson, 2007) e o reflexo da satisfação no trabalho (Locke, 1969), como também a busca de sentido pessoal e, consequentemente, profissional de acordo com Frankl (2015).

No tocante a Espiritualidade, existem dois movimentos principais que transpassam as organizações: o econômico-tecnológico, que remonta ao aumento de produtividade, através de instrumentos de gestão como re-engenharia e *downsizing,* em paralelo com a quebra da rentabilidade econômica, aumento da concorrência no contexto da globalização e o modelo de gestão centrado nas pessoas (Burack, 1999), focado nas pessoas como fator principal que contribui para o desempenho, esse último advindo da psicologia de Carl Rogers. Assim a

temática insere-se na complexidade da psicologia positiva (Cavanagh & Bandsuch, 2002; Rego et al., 2007), do comportamento organizacional e da gestão de pessoas e interferindo na performance organizacional.

A espiritualidade nos locais de trabalho pode ser definida como "... o reconhecimento de que os empregados têm uma vida interior que alimenta, e é alimentada, pela realização de trabalho com significado num contexto de comunidade" (Ashmos & Duchon, 2000, p. 137), assim as pesquisas sobre a espiritualidade no local de trabalho estudam fatores que na gestão organizacional que melhorem o bem-estar dos indivíduos, da sociedade e das comunidades (Sheep, 2006), cientificamente é uma nova abordagem na estrutura organizacional (Giacalone & Jurkiewicz, 2003).

A conceituação e a medição da espiritualidade no local de trabalho é importante para que quem investiga sobre este tema possa entender e observar a existência deste novo fenômeno nas organizações (Ashmos & Duchon, 2000), procurando distinguir espiritualidade de religião, pois a espiritualidade nas organizações não corresponde a qualquer fenômeno religioso, nem implica a conversão dos membros organizacionais a qualquer sistema de crenças, está relacionado à experiência, ao sentido de propósito e ao significado no seu trabalho, o sentido de conexão com as outras pessoas em sua comunidade de trabalho (Cavanagh,1999; Gavin et al., 2003). Potanto, relaciona-se com a oportunidade das pessoas expressarem muitos aspectos do seu ser e da sua vida interior em contexto de trabalho, sem ficarem circunscritas à sua competência para desenvolvimento de tarefas físicas e intelectuais no ambiente de trabalho que lhes proporcionem sentido de conexão com os outros, com a organização e um propósito. Algumas organizações procuram pessoas que, além de apresentarem a escolaridade e as competências técnicas, integralizem de forma saudável corpo, mente, espírito e trabalho.

Neste contexto, a espiritualidade é promovida pela consciência de cada pessoa sobre o seu poder interior, fomentando o sentido de honestidade, criatividade, proatividade, bondade, confiança, coragem, que conduz à criação de um ambiente inspirador de forma a possibilitar um aumento do desempenho da equipe e uma harmonia entre os empregados, que ao serem tratados de forma justa e respeitosamente sentem-se reconhecidos como entes com valor intelectual e emocional e não apenas como mero "recursos" (Kim & Mauborgne, 1998). Sentindo-se reconhecidos, demonstram menores intenções de abandonar a organização, experimentam menores níveis de estresse e de Burnout, e revelam mais satisfação (Karasek & Theorell, 1990; Adams et al. 2003). Experimentam também um sentido de segurança psicológica e emocional (Brown & Leigh, 1996) e desenvolvem confiança na organização e nos líderes (Khasawneh, 2011).

Ao reconhecer que os seres humanos desempenham papéis sociais e profissionais, e dotados, além dos conhecimentos intelectuais e técnicos, de emoções que constituem a ecologia do ser e, portanto, de natureza biopsicosocial, participam das instituições através

de uma rede integrativa de relacionamentos entre indivíduos, grupos e sociedade, assim sendo a inteligência emocional, enquanto uma abordagem que busca integração pessoa-ambiente organizacional constitui-se como importante arcabouço metodológico para a compreensão do comportamento humano. Isto contribui na construção de organizações mais flexíveis, criativas, inovadoras e na promoção de processos de autoconhecimento individuais e organizacionais ofertando novos caminhos, através de ferramentas utilizadas em prol de uma gestão da espiritualidade voltada para o comprometimento e a diminuição do presenteísmo no espaço corporativo.

A presente pesquisa tem por objetivo estabelecer a relação entre a espiritualidade no local de trabalho e o comprometimento organizacional, o qual é definido como: o estado psicológico que caracteriza a relação do indivíduo com a organização e reduz a probabilidade de abandoná-la (Allen & Meyer, 2000). Compreendido aqui a partir da concepção de compromisso e envolvimento no âmbito organizacional, sob a perspectiva desse novo fenômeno nas organizações, procurando distinguir espiritualidade de religião. Visto que a espiritualidade nas organizações não corresponde a qualquer fenômeno religioso, nem implica a conversão dos membros organizacionais a qualquer sistema de crenças, mas está relacionado à experiência, ao sentido de propósito e ao significado no trabalho, o sentido de conexão com as outras pessoas em sua comunidade de trabalho. Cosntitui em oportunidade das pessoas expressarem muitos aspectos do seu ser e da sua vida interior em contexto de trabalho, sem ficarem circunscritas à sua competência para desenvolvimento de tarefas físicas e intelectuais no ambiente de trabalho que lhes proporcionem sentido de conexão com os outros, com a organização e um propósito.

2. Fundamentos Teórico-Conceituais

Conforme Rego, Souto e Cunha (2007), a espiritualidade nas organizações abrange cinco dimensões: “sentido de comunidade na equipe, alinhamento entre os valores organizacionais e individuais, sentido de préstimo/ utilidade para a comunidade (trabalho com significado), sentido de alegria no trabalho e oportunidades para a vida interior; contribuindo para incrementar a autoestima dos colaboradores, a esperança, assim como saúde, felicidade e crescimento pessoal. Como consequência, os indivíduos canalizam a sua existência (física, mental, emocional e espiritual) para a organização, assumem o trabalho mais como uma “vocação” do que como um “emprego”, o que pode resultar em maior desempenho (Gavin & Mason, 2004). O crescente interesse pode ser verificado na área organizacional e entre os gestores, pois segundo Konz e Ryan (1999, p. 201), “as organizações estão a passar lentamente de arenas de atividade puramente econômica e social para espaços de desenvolvimento espiritual”. Algumas empresas incorporam práticas contemplativas em vários aspectos do trabalho (Duerr, 2004).

Nas duas últimas décadas, a história do pensamento das Teorias da Organização

permitiu verificar o alinhamento entre a evolução destas teorias e a importância dada a cada uma das competências humanas (física, racional, emocional e espiritual). Barley e Kunda (1992) são os autores do quadro que a seguir se apresenta através do qual se pode ver uma leitura histórica e enquadrada empiricamente (Quadro 1).

Quadro 1 - Título

Teoria	Época	Tipo
Melhoria Industrial	1870-1900	Normativo
Gestão Científica	1900-1923	Racional
Relações Humanas	1923-1955	Normativo
Racionalismo Sistemático	1955-1980	Racional
Cultura Organizacional	1980-1993	Normativo
Racionalismo Radical	1993-..	Racional

Fonte: Barley e Kunda (1992)

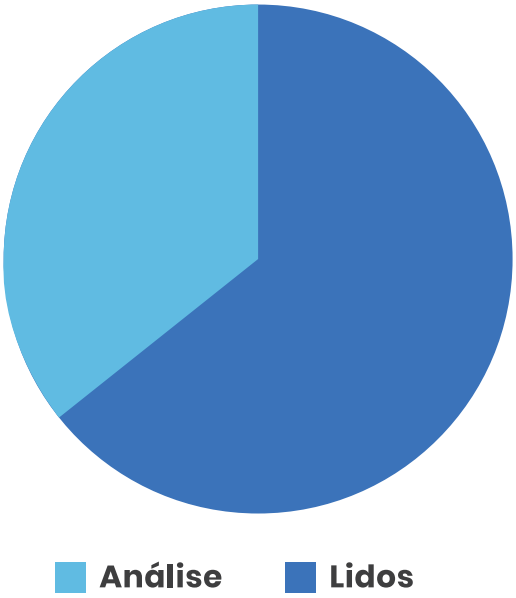
Utilizar-nos-emos de alguns autores que validam a pesquisa em espiritualidade para o arcabouço enquanto modo de reconquistar a confiança empregador/empregado, bem como a alienação gerada por práticas de gestão "desumanizadas" (Brown, 2003; Burack, 1999; Jurkiewicz & Giacalone, 2004) contribui para o desempenho organizacional (Garcia-Zamor, 2003), a eficácia da liderança (Fry, 2003; Fry et al., 2005), o comprometimento organizacional (Allen & Meyer, 2000), através da relação do indivíduo com a organização e a redução na probabilidade de abandoná-la, em três dimensões: a ligação afetiva à organização (comprometimento afetivo), o sentido do dever de lealdade (comprometimento normativo) e o sentido dos custos associados com a saída da organização ou dificuldades de encontrar uma organização alternativa (comprometimento instrumental) (Allen & Meyer, 1996; 2000). Em relação ao melhor desempenho quando podem satisfazer as suas necessidades espirituais de modo "apropriado" (Garcia-Zamor, 2003; Jurkiewicz & Giacalone, 2004); e, finalmente, na perspectiva esperada que os indivíduos mais empenhados afetivamente abandonem menos a organização, ausentem-se menos do trabalho, melhorem o desempenho e adotem mais comportamentos de cidadania organizacional (Podsakoff & Mackenzie, 1997).

3. Metodologia

Esta pesquisa qualitativa de ordem bibliográfica foi realizada através do levantamento do tema espiritualidade e comprometimento organizacional no portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto – Oasisbr, mecanismo de busca multidisciplinar que permite o acesso gratuito à produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de

pesquisa brasileiros e buscas em fontes de informação portuguesas. Foram levantados 104 artigos tendo como descritores: espiritualidade e comprometimento nas organizações, sendo 45 artigos lidos na integra por estarem em consonância com a delimitação do tema, como demostrado na figura 1.

Figura 1 - Quadro Representativo do Levantamento Bibliográfico



Após a leitura, foram selecionados 20 artigos para análise, pelo critério de aproximação com o tema, dos quais emergiram grandes temas tais como: conceitos de espiritualidade nas organizações; a diferença entre espiritualidade e religião; os fatores da espiritualidade nas organizações; os benefícios da espiritualidade para as organizações; as dimensões da espiritualidade nas organizações; os valores da espiritualidade nas organizações, conforme figura 2.

Figura 2 - Título

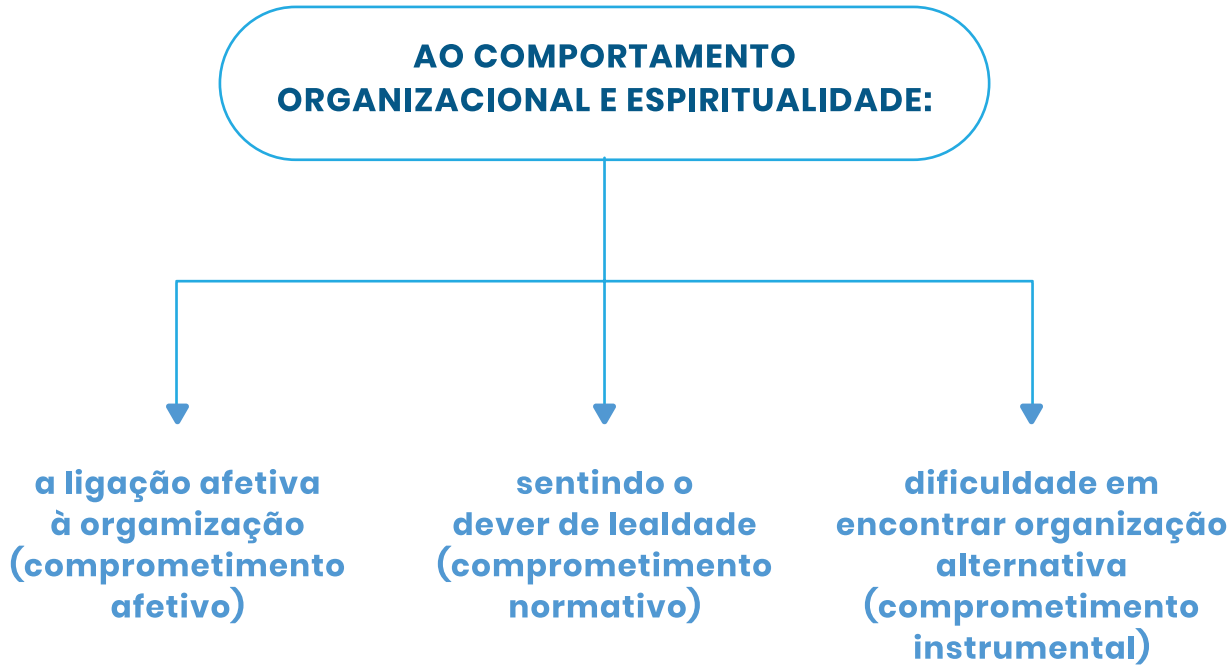


Estas temáticas serão analisadas nos resultados a seguir.

4. Fundamentos Teórico-Conceituais

No tocante ao comprometimento organizacional e espiritualidade, afirmam Allen e Meyer (2000) que a relação do indivíduo com a organização e a redução na probabilidade de abandoná-la se dá em três dimensões: a ligação afetiva à organização (comprometimento afetivo), o sentido do dever de lealdade (comprometimento normativo) e o sentido dos custos associados com a saída da organização ou dificuldades de encontrar organização alternativa (comprometimento instrumental), conforme figura 3.

Figura 3 - título



5. Considerações Finais

A Espiritualidade nas organizações é uma temática que têm despertado muito interesse, pois se constitui um campo de investigação e por ser um componente de peso ligado à gestão do contexto do trabalho relativamente novo, assim a literatura sobre a espiritualidade se faz necessária, onde são relevantes: o comportamento ético (Pawar, 2009a), a satisfação no trabalho (Pawar, 2009a), o empenho dos trabalhadores (Pawar, 2009b; Rego, Cunha, & Souto, 2007), a produtividade (Karakas, 2010) e a contribuição para a criação de uma vantagem competitiva (Fry & Matherly, 2007). Os trabalhos acadêmicos realizados nesta área são válidos para estabelecer um diálogo entre a academia e a área da gestão (Benefiel, 2010).

O crescente interesse da espiritualidade nas organizações é também observado nas livrarias virtuais na pesquisa: “espiritualidade” e “organizações” no Google Acadêmico com aproximadamente 20.200 resultados; enquanto a mesma pesquisa no Amazon.com forneceu 3.140 livros (Karakas, 2010, p. 5); já no portal Banco de Teses e Dissertações encontramos 70 resultados e no Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (OASIS), 137 resultados. Assim, as organizações se deparam com maior complexidade, concorrência e mudanças do que em qualquer outro momento da história, a necessidade de espiritualidade é um tema recorrente nas corporações e empresas (Karakas, 2006).

A presente pesquisa tratou sobre a interface entre os temas: espiritualidade e comprometimento organizacional estabelecido a partir do arcabouço da espiritualidade nas organizações, demonstrando os seus pilares e analisando como a espiritualidade se relaciona com a produtividade e o sentimento de pertecimento nas organizações. No tocante ao comprometimento organizacional, a produtividade e o sentimento de pertecimento nas organizações. de acordo com Gavin e Mason:

> (...) quando um local de trabalho é desenhado e gerido para proporcionar significado aos seus trabalhadores, estes tendem a ser mais saudáveis e felizes. Empregados saudáveis e felizes tendem a ser mais produtivos no longo prazo, gerando melhores bens e serviços mais satisfatórios para os seus clientes e as outras pessoas como as quais interagem e fazem negócios (Gavin & Mason, 2004, p. 381).

Ao reconhecer que os seres humanos desempenham papéis sociais e profissionais e são, portanto, dotados de emoções a espiritualidade além dos conhecimentos intelectuais e técnicos. Enquanto abordagem busca integração pessoa-ambiente organizacional constitui-se como importante arcabouço metodológico para a compreensão do comportamento humano, ofertando novos caminhos na gestão da espiritualidade voltada para o comprometimento organizacional.

Referências

Alam, M., Gale, A., Brown, M., & Khan, A. I. (2010). The importance of human skills in project management professional development. International *Journal of Managing Projects in Busines, 3*(3), 495--516.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (2000). Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment. In R. D. Goffin, & E. Helmes (Eds.), *Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy* (pp. 285-314). Norwell, MA: Kluwer.

Amabile, T. M.,; Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly, v. 50*, p. 367-403.

Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry, 9*(2), 134-145.

Barley, S.R., & Kunda, G. (1992). "Design and devotion: Surges of rational and normative ideologies of control in managerial discourse" . *Administrative Science Quarterly*, *Vol.37*, p. 363-399.

Barsade, S. G., e & Gibson, D. E. (2007). Why does affect matter in organizations? *Academy Management Perspectives, 21*, 36-59.

Bauman, Z. (2001). *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Benefiel, M. (2010). Methodological issues in the study of spirituality at work. In S. S. Nadram, & M. E. Borden (Eds.), *Spirituality and business: Exploring possibilities for a new management paradigm* (pp. 33-44). New York, NY: Springer.

Bowditch, J. L., & Buono, A. F. (1992). *Elementos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira.

Brown, R. B. (2003). Organizational spirituality: The sceptic's version. *Organization, 10*(2), 393-400.

Burack, E. H. (1999). Spirituality in the workplace. *Journal of Organizational Change Management, 12(*4), 280-291.

Calzaretta, A. V. (2007). Presentismo Laboral. *Ciencia & Trabajo, 24*.

Canavagh, G. F., & Bandsuch, M. R. (2002). Virtue as a benchmark for spirituality in business. *Journal of Business Ethics, 38*(1/2), 109-117.

Dubrin, A. J (2003). *Fundamentos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira.

Duerr, M. The contemplative organization. *Journal of Organizational Change Management, 17*(1), 43-61, 2004.

Fong, C. T. (2006). The effects of emotional ambivalence on creativity. *Academy of*

Management Journal, 49(5), 1.016-1.030.

Frankl, V. E. (2015). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Petrópolis: Vozes.

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly, 14,* 693-727.

Fry, L. W., & Matherly, L. L. (2007). Spiritual leadership and performance excellence. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopaedia of industrial/organizational psychology* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fry, L. W., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly, 16*, 835-862.

Garcia-Zamor, J. (2003). Workplace Spirituality and Organizational Performance. *Public Administration Review, 63*(3), 355-363.

Gavin, J. H., & Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics, 33*(4), 379-392.

Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2003). Toward a science of workplace spirituality. In R. A. Giacalone & C. L. Jurkiewicz (Orgs.), *The handbook of workplace spirituality and organizational performance.* Armonk, NY: M. E. Sharpe.

Gino, F., Argote, L., Miron-Spektor, E., & Todorova, G. (2010). First, get your feet wet: The effects of learning from direct and indirect experience on team creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 111*(2), 102-115.

Grativol, K. (2008). *Jornada sem fim. Criativa*. Rio de Janeiro: Editora Globo. Recuperado de http://revistacriativa.globo.com/Criativa/0,19125,ETT917427-4241,00.html.

Jennings, S., & Palmer, B. R. (2007). Enhancing sales performance through emotional intelligence development. *Organisations & People, 14*(2), 55-61.

Jurkiewicz, C. J., & Giacalone, R. A. (2004). A values framework for measuring the impact of workplace spirituality on organizational performance. *Journal of Business Ethics, 49,* 129-142.

Karakas, F. (2006). Towards a universal set of values bridging east and west: Global positive spirituality for world peace. *Journal of Globalization for the Common Good, 10*(4), 1-12.

Karakas, F. (2010). Spirituality and Performance in Organizations: A Literature Review. *Journal of Business Ethics, 94,* 89-106.

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Khasawneh, S. (2011). Cutting-edge panacea of the twenty-first century: Workplace spirituality for higher education human resources. *International Journal of Educational Management, 25*(7), 687-700.

Konz, G. N. P., & Ryan, F. X. (1999). Maintaining an organizational spirituality: No easy task. *Journal of Organizational Change Management, 12*(3), 200-210.

Lakatos, E., & Marconi, M. (2001). *Ciência e Conhecimento Científico: Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational behavior and human performance, 4*(4), 309-336.

Luz, R. A., & Zinder, R. (2010). *Comportamento organizacional*. Santa Catarina: Estácio de Sá.

Marconi, M. (1990). Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. (2a ed). São Paulo: Atlas.

Mariani, C. A., & Silva, L. H. M. (2004). O comportamento organizacional é visto como um diferencial competitivo para a organização. *Revista de Administração da Unimep, 2*(3), 123. Recuperado de http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/article/view/150/262

Mariotti, H. (2000). *Complexidade e pensamento complexo*. São Paulo: Palas Athena.

Miron-Spektor, E., Erez, M., & Naveh, E. (2011).The effect of conformist and attentive todetail members on team innovation: Reconciling the innovation paradox. *Academy of Management Journal, 54*(4), 740-760.

Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (6a ed.). São Paulo: Cortez.

Pant, I., & Baroudi, B. (2008). Project management education: The human skills imperative. International *Journal of Project Management, 26*(2), 124-128. doi:10.1016/j.ijproman.2007.05.010.

Pawar, B. S. (2009). Workplace Spirituality Facilitation: A Comprehensive Model. *Journal of Business Ethics, 90*, 375-386.

Pawar, B. S. (2009). Some of the Recent Organizational Behavior Concepts as Precursors to Workplace Spirituality. *Journal of Business Ethics, 88*(2), 245-261.

Podsakoff, P. M., & Mackenzie, S. B. (1997) .Impact or organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestions for future research. *Human Performance, 10*(2),133-151.

Quadros, D., & Trevisan, R. M. (2002). Comportamento organizacional (Coleção Gestão Empresarial). *Gestão do Capital Humano, 5*, 1-15. Recuperado de <http://www.fae.

edu/publicacoes/pdf/cap_humano/.pdf.

Quivy, R., & Campenhouldt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Ramos, G. (1989). *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações* (2a ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Rego, A., Souto, S., & Cunha, M. P. (2007). Espiritualidade nas organizações, positividade e desempenho. *Comportamento organizacional e gestão, 13*(1), 7-36.

Robbins, S. P. (2005). *Comportamento organizacional* (11a ed.). São Paulo: Pearson, Prentice Hall.

Thorndike, R. L. (1936). Factor analysis of social and abstract intelligence. *Journal of Educational Psychology, 27*, 231-233.

Wagner III, J. A., & Hollenbech, J. R. (1999). *Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva*. São Paulo: Saraiva.

Wong, C., & Law, S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*, 243-274.

Woyciekoski, C., & Hutz C. S. (2009). *Instrumentos de inteligência emocional de auto-rrelato medem alguma coisa que instrumentos de personalidade não medem?* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2002). Slow down, you move too fast: Emotional Intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion, 1,* 265-275.



PARTE VI

DIMENSÕES DESAFIOS DA TRANSPESSOAL PARA AS PRÓXIMAS DÉCADAS

REFLEXÕES DE ENCERRAMENTO
PSICOLOGIA TRANSPESSOAL E DIREITOS HUMANOS: PERIFERIAS, FEMINISMO NEGRO, TRANSEXUALIDADE E NECROPOLITICA

À guisa de reflexões de encerramento, reunimos aqui a transcrição de três apresentações emblemáticas. Por três razões. Em primeiro lugar, pelo fato que foram retiradas de uma das mesas mais bem avaliadas no II SIPPT. Em segundo lugar, porque embora não abordem construtos teóricos no campo transpessoal, tensionam de fora para dentro, cabendo aos psicólogos produzirem respostas a partir de dentro, como outras abordagens vem envidando também esforços para fazê-lo. Em terceiro lugar, porque todas as temáticas refletem alguma faceta da discussão sobre direitos humanos que a psicologia brasileira enquanto ciência e profissão tem se esmerado, sobretudo nas últimas décadas para responder. Convergem para a reflexão sobre o sentido de humano e humanidade tão caro para o movimento transpessoal, principalmente no Brasil em que os efeitos mundiais de uma política de morte que apela continuamente a aparatos jurídicos para legislar sobre a vida, preconiza contextos de exceção e emergência, em nome da civilidade e bem-estar coletivo evidenciam os centros urbanos como necrópoles, campos de guerra entre pessoas anticivis, segregacionistas, social e territorialmente; lugares onde os estranhos não podem se encontrar, como bem ressaltam Alcindo de Sá, Milton Santos e Zygmund Bauman. Uma consideração importante faz-se necessária: as exposições foram ligeiramente modificadas em virtude do seguinte acontecimento: Em julho de 2020, o Departamento de Psicologia da UFRN produziu um conjunto de mesas-redondas para o semestre suplementar remoto durante a pandemia Covid-19. O professor Marlos Bezerra propôs a reedição da mesa do II SIPPT convocando as expositoras e o expositor a recontextualizarem suas apresentações para o novo cenário. Finalmente, elas serão aqui apresentadas, como sugere Giles Deleuze como uma escrita “lisa”, guardando, na proximidade com as falas que foram originadas, a expressão de sua potência.

FAVELA, COVID 19 E A POTÊNCIA DOS POBRES: RESISTINDO ENTRE A POLÍTICA DA AMIZADE E OS LAÇOS DE SOLIDARIEDADE

Sidney Carlos Rocha da Silva

Se procurarmos olhar a pandemia como um fenômeno complexo – sem cair na tentação de simplificar ou generalizar a situação – não será difícil perceber que a Covid-19 não é “só” uma questão de saúde pública; é também um problema de natureza social, governamental, ética, ecológica. É, acima de tudo, um problema de política cósmica. Isso significa uma série

de coisas, dentre elas, gostaria de destacar o fato de que muitas dessas consequências desastrosas que estamos passando com o coronavírus não são novas. Há muito tempo estamos sofrendo com os descasos em saúde, em educação, saneamento. A pandemia, na verdade, contribuiu para potencializar e intensificar, colocando numa escala mundial e acelerada, problemas que os espaços e sujeitos periféricos precisam lidar no seu cotidiano.

O que estamos querendo dizer é o seguinte: seria muito arriscado pensar que antes do vírus vivíamos num paraíso. Uma das coisas que as vozes das favelas querem fazer ressoar, por meio desse surto mortal que não para de se alastrar, é que esse fenômeno brutal nos trouxe de volta para nossa existência real. "Bem-vindo ao deserto do viral", onde parasitas especialistas te roubam a saúde, te oferecem o medo e te sequestram a vida. Nesse sentido, não seria muito inteligente achar que basta conter o coronavírus que tudo estará magicamente resolvido e, com isso, poderemos voltar àquela mortífera normalidade sustentada em grandes doses de delírios. Precisamos entender que a situação já estava ruim com o crescente sucateamento do SUS, com a privatização de bens comuns, com a falta de investimento em educação e pesquisas, com a escassez de políticas públicas, com o avanço do aquecimento global, com a prioridade no bem-estar pessoal em detrimento do coletivo etc. etc. etc. E quem vive no Brasil, de verdade, – que digam os moradores de nossas comunidades – sabe muito bem o que significa "voltar" para a realidade.

Por isso, no Coque, uma das maiores periferias da região metropolitana de Recife, e imagino que, em outras favelas, a história de luta, enfrentamentos e resistência não é atual e não começou em meados de março de 2020. Antes da Covid-19, outras classes de parasitas já nos perseguiam. A questão é que quando a gente não cuida do que está ruim a situação só tende a piorar. O que não dá mais é ver os governos e parte de nossa população tratar da situação de forma unilateral, como se o Brasil fosse uma grande massa homogênea – não é!

Quando vamos entender que nossa sociedade é plural, repleta de microperspectivas e formas singulares de existências? Precisamos pensar estratégias mais inteligentes, com perspectivas mais amplas e heterogêneas. É urgente a necessidade de levarmos em consideração os diferentes modos de vida, e compreender essas vidas a partir de seus mundos próprios. Entretanto, não é isso que acontece. Não por acaso, uma das maiores dificuldades que as periferias precisam enfrentar é a insistente repetição da nossa história sociopolítica: há aqueles poucos que podem viver – ou ter maiores condições para isso – e aqueles muitos que são deixados para morrer, sem condições básicas nem para sobreviver.

O descaso governamental – como o desgoverno federal – com as causas sociais não tem, entretanto, impedido as periferias de inventarem suas próprias formas de fazer política para continuar resistindo aos problemas que aparecem. Na comunidade do Coque, e em muitas outras periferias do Recife e do Brasil, o enfrentamento à pandemia vem sendo feito principalmente com estratégias de auto-organização, política da amizade e redes de solidariedade – algo, inclusive, que é muito característico em nossas favelas. Até porque a

forma como os governos, via de regra, pensam as soluções não leva em consideração situações específicas que atravessam a realidade de nossas comunidades. Tem quesitos que só são deixados para serem pensados muito depois, quando a situação já está caótica.

Desde o início do combate ao vírus temos nos perguntado muitas coisas, como: o isolamento físico é necessário sim, mas e quem não tem as condições adequadas para manter-se em casa? A higiene é de fundamental importância, mas e quem não tem acesso à saúde e ao saneamento básico? Aumentar a imunidade com boa alimentação é imprescindível para combater melhor o vírus, mas e quem não tem como gerar renda no isolamento porque é autônomo e atua no trabalho informal? Vamos ter que esperar mais quantas epidemias? Vamos precisar enterrar quantos mortos? Será necessário superlotar quantos sistemas de saúde para aprender que estamos diante de um problema estrutural? A pandemia está escancarando a sujeira que a gente costuma colocar nos espaços subterrâneos.

O que nos resta? Enfrentar esse problema como sempre fizemos: procurando nos apoiar, nos ajudar, nos fortalecer, vendo quem precisa do que, trazendo informações mais contextualizadas e de forma cuidadosa; enfim, articulando forças, movimentos, pessoas e, sobretudo, corações por meio de uma rede amiga e solidária. Mas não sem cobrar o que é preciso e não sem nos colocar inquietações que são necessárias. Em momentos assim precisamos dizer: a periferia não é lugar para matar, nem espaço para morrer! O direito à vida digna não pode ser privilégio de uns, mas uma condição real para "todes" – humanos e não humanos.

É isso que temos procurado fazer no Neimfa, em parceria com outras organizações e movimentos sociais como Avipa, MABI, Rede Coque Rexiste, Coletivo Caranguejo Tabaiares Resiste. Afinal, política não é um exercício exclusivo dos políticos e as periferias têm criado ações interessantíssimas no enfrentamento ao coronavírus – e mesmo antes dele. De modo bem pragmático, a gente tem procurado adotar, por um lado, estratégias de combate que buscam pressionar e denunciar todo tipo de descaso, negligência e indiferença do governo para com as comunidades – daí a nossa parceria com o CPDH, por exemplo, e com as mídias alternativas e contra-hegemônicas para gritar o que normalmente é silenciado e dizer o que normalmente não se diz. A gente não quer, nem vai ficar de braços cruzados enquanto nosso povo está sendo ameaçado.

Por outro lado, temos utilizado estratégias de potencialização das vidas, procurando promover o cuidado uns com os outros, o trabalho em articulação, a força comunitária, lembrando sempre que o desejo e o direito pela vida atravessam a "todes" nós. Nesse momento, mais especificamente, temos procurado tecer essa rede de cuidado por meio de anuncicletas que circulam pelas ruas da comunidade informando sem criar pânico, passando mensagens de apoio, fazendo campanhas para arrecadar doações em dinheiro, assim como material de limpeza e produtos de alimentação, fortalecendo o supermercado local, estimulando entre as pessoas que por aqui costuram a confecção de máscaras de tecido e, mais recentemente,

começamos a montar um grupo de atendimento psicossocial e atenção à saúde mental para que as famílias da comunidade possam ter acesso a atendimentos psicológicos, ainda que de forma remota.

Em redes como essa temos aprendido a agir de forma integrada e interdependente, percebendo que a verdadeira política está na capacidade de como eu e tu cuidamos dos outros e em como nós comprometemo-nos com o mundo. Esse, me parece, tem sido o modo periferia de enfrentar e o modo favela de lidar com o que se passa já há muito tempo: na troca, na partilha, no encontro, na doação, no fazer junto ainda que distantes, na solidariedade. Quando as coisas ficam difíceis lembramos um ao outro que temos a nós mesmos! Tanto damos, quanto nos doamos. Isso é um dos indicadores mais potentes de política que se articula e se exerce principalmente entre os pobres: ela é comunitária, não privativa; e estar em comunidade é saber-se em laços de amor e amizade. Aqui a gente sempre sabe que em algum lugar, não importa o momento, tem alguém disposto a partilhar de nossa alegria e de nosso sofrimento. Apesar do isolamento físico, descobrimos que não estamos e nem precisamos nos sentir sozinhos.

Se todo sintoma é sinal, esse pequeno ser parece estar a nos dizer, que nosso destino, que só haverá destino, quando formos capazes de vivê-lo em comum, como agora e com os menores – com as classes de seres mais pobres. É tempo de gerar lucidez para descentrarmos de uma vez a lógica que insiste em focar no equilíbrio fiscal em detrimento do compromisso social. Tempo para entender que a preocupação com o lucro não pode ser maior do que a preocupação com a vida – qualquer que seja ela. Hora de saber que "fazer sua parte" não é suficiente, é preciso aprender a fazer junto! Porque a forma que coletivamente escolhemos viver diz diretamente do modo como podemos morrer. O mundo e seus outros precisam significar alguma coisa para nós! E as periferias carregam uma sabedoria capaz de nos ajudar nesse quesito.

Já passou da hora para entender, e por isso gostaríamos de relembrar, que, como bem observado por Ludwig Wittgenstein, "Nenhum clamor de tormento pode ser maior que o clamor de um homem. Ou, mais uma vez, nenhum tormento pode ser maior do que aquilo que um único ser humano pode sofrer. O planeta inteiro não pode sofrer tormento maior do que uma única alma". Por quê? Porque cada vida importa: a minha, a sua, a nossa!

*Coordenador do Neimfa, integrante da Rede Coque (R)existe, psicólogo social transpessoal, doutor em Educação, morador da comunidade do Coque, no Recife.

Referências

Agamben, G. (2004). *Homo Sacer. O Poder Soberano e a Vida Nua I*. Belo Horizonte: EdUFMG.

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Harvey, D. (1992). Condição Pós-Moderna. São Paulo: Ed. Loyola,

Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições.

Morin, E. (2002). *O Método 5. A Humanidade da Humanidade*. Porte Alegre: Sulinas.

Sá, A. J. (2020). Necropoder e necropolítica: uma reflexão sobre o contexto atual brasileiro. *Revista de Geografia 37*(1).

Santos, M. (2009). *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Edusp.

INTELECTUALIDADE FEMINISTA NEGRA E NOVOS PARADIGMAS DE ANÁLISE DA SOCIEDADE

Aline Juliete de Abreu Feliciano

O ano é 2020, o mundo vive uma pandemia causada por um novo tipo de vírus, altamente contagioso e que primeiro afetou países do Hemisfério Norte, vindo a se alastrar pelo Brasil poucos meses depois. Esse, talvez, fosse o tempo necessário para que os governantes do nosso país adotassem medidas de contenção à propagação do vírus no nosso território, porém a realidade foi bem diferente.

É emblemático que uma das primeiras mortes confirmadas em consequência da Covid-19 no Brasil, tenha sido de uma mulher negra, de 63 anos, empregada doméstica que há vinte anos trabalhava como cozinheira para uma família no Leblon, bairro de classe alta do Rio de Janeiro. Sua patroa que havia chegado da Itália, foi diagnosticada com Covid-19 e pode ter sido o vetor da contaminação que culminou na morte de Dona Cleonice (G1. Fantástico, 2020).

A atual crise sanitária e política no Brasil, e em outros países, acentua a necessidade de uma agenda pública que paute o debate sobre as desigualdades a partir de diversos vieses, reconhecendo-se que as desvantagens econômicas e os impactos do desemprego, informalidade e precarização das relações de trabalho afetam de formas diferentes, segmentos determinados da sociedade.

A pandemia funciona, portanto, como uma lupa que revela como raça, condições de moradia, acesso a direitos básicos são aspectos essenciais na exposição das pessoas a maiores riscos de contaminação e morte pela Covid-19. A população negra da cidade de São Paulo, por exemplo, é 2,5 vezes mais infectada pelo novo coronavírus do que os brancos, de acordo com pesquisa realizada por cientistas da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal de São Paulo, divulgada dia 1º de julho de 2020 pelo jornal *Estadão.*

Em Natal, dados sobre a taxa de mortalidade pela Covid-19 também são reveladoros de desigualdades espaciais e também raciais, uma vez que as regiões administrativas onde a letalidade se mostra mais alta são exatamente as regiões com menor renda *per capita,* quais sejam as zonas norte e oeste (G1, 2020). Neste ponto, cabe a reflexão acerca da organização espacial das cidades e os impactos dessa construção territorial sobre a vida das pessoas que residem e trabalham no ambiente urbano. Os lugares onde moram as populações mais pobres, costumam ser os que estão mais vulnerabilizados quanto ao acesso a políticas públicas como saneamento básico e equipamentos públicos de saúde e onde a maioria das pessoas são negras.

A presença estatal em regiões mais vulnerabilizadas da cidade, contudo, é frequente

quando se trata de repressão policial, que tem nos jovens pretos da periferia, as principais vítimas de um genocídio, denunciado há décadas por ativistas e intelectuais do movimento negro. Quando analisadas as estatísticas sobre as mortes violentas no Brasil, todos os anos, os homens negros têm figurado como o grande grupo populacional afetado pela violência urbana, incluindo a violência policial (Alma Preta Jornalismo, 2020).

Neste sentido, o trabalho intelectual das mulheres negras, no Brasil e fora dele, tem contribuído para que dinâmicas de exclusão perpetradas pelo racismo não sejam tratadas como casos isolados de outras questões sociais relevantes. Ativistas e intelectuais precursoras do feminismo negro, desafiaram padrões de silenciamento sobre as demandas políticas das mulheres negras e, com isso, abriram caminho para novas abordagens teóricas acerca das discriminações sofridas por grupos sociais silenciados por universalismos excludentes. Romperam tanto com o silenciamento que lhes era imposto em um movimento feminista liderado por mulheres brancas, quanto com a ausência de debate sobre machismo no interior no movimento negro.

Ora, considerar gênero e raça de forma separada produz uma fragmentação de lutas políticas que ignora a subjetividade das mulheres negras, por isso, a forma de analisar a natureza das reivindicações das mulheres negras, só é possível a partir de uma lente que capte como os marcadores sociais da diferença, de gênero, raça e classe são fenômenos de construção recíproca e não entidades unitárias ou excludentes entre si.

O termo "interseccionalidade", cunhado pela jurista afro-americana Kimberlè Crenshaw congrega a ideia de avenidas que se cruzam, e, no centro dessas encruzilhadas, estão as existências das pessoas cujas identidades são marcadas pela inseparabilidade desses marcadores. Nesse sentido, ser uma mulher negra significa estar em uma posição na vida, onde não se pode separar os efeitos do gênero e raça nas suas relações sociais (TED, 2016)

É importantíssimo frisar que as origens do termo "interseccionalidade" são anteriores ao próprio surgimento da palavra mesma, pois, para as mulheres negras, ficava cada vez mais evidente que as reivindicações feministas na voz exclusiva das mulheres brancas não as representavam em suas necessidades reais. Enquanto as vozes das primeiras feministas brancas reivindicavam o direito de trabalhar fora, sair da dependência financeira do marido, como principais demandas das mulheres contra a opressão de gênero, ignoravam os contextos de mulheres negras da classe popular, muitas delas mães solo, vítimas de abandono afetivo e que, para sobreviver, ocupavam trabalhos precarizados e informais, muitas vezes em tarefas domésticas, exploradas por outras mulheres em condições econômicas e sociais mais favoráveis.

No Brasil, os desafios da interseccionalidade se apresentam também no esforço de se contrapor a idealizações racistas de que a miscigenação racial no nosso país seria reflexo de uma democracia racial, na qual as posições sociais ocupadas pelas pessoas seria fruto de méritos individuais. Isso é uma grande falácia, haja vista as políticas de branqueamento e

marginalização da população negra, implementadas pelo próprio poder estatal no processo formalização da indigna "libertação" promovida pela Lei Áurea (Theodoro, 2014).

Reconhecendo, portanto, o potencial analítico desse "Projeto de conhecimento" que é a interseccionalidade (Collins, 2015), é possível aplicá-lo em diversas áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia, educação, políticas públicas, de modo a deixar explícitos mecanismos de reprodução de desigualdades, invisibilizados por discursos universalizantes que contribuem para naturalização de opressões contra grupos sociais situados nas encruzilhadas das excludentes relações de poder.

Referências

Alma Preta (2019). *Atlas da violência 2019: 75,5% das vítimas de homicídio no Brasil são negras*. Recuperado de https://www.almapreta.com/editorias/realidade/atlas-da-violencia-2019-75-5-das-vitimas-de-homicidio-no-brasil-sao-negras.

Collins, P. H. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annu. Rev. Sociol. 41*(1), 20.

Estadão (2020). *Pesquisa aponta que população negra é infectada 2,5 vezes mais que a de brancos na capital paulista*. Recuperado de https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-aponta-que-populacao-negra-e-infectada-2-5-vezes-mais-que-a-de-brancos-na-capital-paulista,70003350771

G1 (2020). *Taxa de mortalidade por covid-19 na Zona Norte é três vezes maior que na Zona Sul de Natal, aponta pesquisa*. Recuperado de https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2020/06/09/taxa-de-mortalidade-por-covid-19-na-zona-norte-e-tres-vezes-maior-que-na-zona-sul-de-natal-aponta-pesquisa.ghtml.

G1. Fantástico (2020). "*Uma pessoa muito batalhadora", diz sobrinho de empregada doméstica que morreu de coronavírus*. Recuperado de https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/03/22/uma-pessoa-muito-batalhadora-diz-sobrinho-de-empregada-domestica-que-morreu-de-coronavirus.ghtml

TED (2016). Ideas worth spreading. A urgência da interseccionalidade. Kimberlé Crenshaw – TEDWomen 2016. Recuperado de https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=pt-br.

Theodoro, M. (2014). Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas,. 8*(1).

RACISMO QUESTÕES TRANS E NECROPOLÍTICA ALÉM DA PANDEMIA

Emilly Mel Fernandes de Souza

Agradeço a oportunidade de poder dividir esse espaço com duas pessoas tão maravilhosas e representativas no debate sobre essas questões, que são Sidney e Juliete. Agradeço também ao professor Marlos, amigo, co-orientador e, muitas vezes, pai, por estar aqui nesse debate e por me ter feito esse convite formal. Falar [para] e estar publicamente com psicólogos, e onde em sua maioria, ou se não sua em toda maioria são pessoas cisgêneras é um grande desafio. E com isso não desmereço as pessoas cis, mas demarco que ainda como pessoa trans nesse espaço tão amplo como é a Psicologia, sou uma das poucas, e isso também se relaciona com a necropolítica (Mbembe, 2016).

Deterei meu debate sobre as questões trans, as identidades trans como eu havia bem sugerido ao professor Marlos, não só pela minha existência de vida mas, da mesma maneira, por eu já estar discutindo teoricamente sobre esse tema faz bastante tempo. Quase nove anos! Lembro bem da frase tão marcante da professora Leilane assunção: "Quando se é trans, a militância é um imperativo ético sobre nossas vidas, ou a gente luta, ou a gente morre, e, mesmo lutando, a gente morre!" (Petrovina, 2017). O que é esse lutar pela dignidade de existência na vida de pessoas trans, se não um efeito direto da necropolítica. Ninguém deveria ter que lutar pelo direito de existir, pelo direito à vida pois esses são direitos fundamentais. Mas quando se é trans, a partir do primeiro sinal dessa transexualidade, não importa em que estágio da vida (criança, adulto ou idoso), resistir e sobreviver aos constantes ataques sociais, será um imperativo ético sobre nossas vidas. Não podemos somente viver, temos muitas vezes que sobreviver.

Se fala de vida pós-pandemia, pós-Covid 19, que assim se acabar o distanciamento social tudo retomará a normalidade, de acordo com as novas percepções e mudanças causadas pelo surgimento dessa pandemia. Mas então indago: Pandemia para quem? Normalidade para quem? E por que eu estou questionando isso? Para alguns grupos, o distanciamento social foi um choque, muito sofrimento e algo fora da normalidade. Mas, sou bem franca em dizer que para os outros, não houve nem distanciamento social e sim o isolamento social, o apagamento social e até o aniquilamento social, sendo estes a normalidade para estes grupos. Enquanto algumas pessoas puderam sentir o impacto do distanciamento, outras vem sendo postas à margem da sociedade há décadas (Andrade, 2012; Fernandes, 2019), sem nem serem vistas como humanas, sendo esse é o caso de travestis, transexuais e transgêneros ou como eu costumo chamar "Pessoas trans" (Jesus, 2012)

A pandemia, não de corona vírus, mas de exclusão social, se perpetua há muito tempo na vida de pessoas trans. Existe, dentro vários fatores que alimentam essa exclusão, um que eu demarco e que quem me conhece sabe que é onde eu volto e direciono meus estudos:

que é o da cisgeneridade compulsória (Jesus, 2012; Shimakawa, 2015; Bezerra, Cazeiro & Fernandes, 2019). A gente tem que entender que as questões LGBTIQ+ são de gênero e sexualidade (Fernandes, 2019). Trazendo esse conceito eu não quero dizer que ele exclui as outras demarcações de vida, da existência e nem quero também fazer uma disputa social. Aprendi com Juliete, que trouxe um texto da Angela Davis ([1983]2017), que ensina que precisamos nos erguer umas às outras enquanto subimos. Ninguém pode ficar para trás, mas isso também não pode negligenciar que existem diversos marcadores para serem levados em conta para se falar de vidas. E aqui ao demarcar a cisgeneridade compulsória, estou falando de especificidades de vivência, e não de identitarismo.

A cisgeneridade compulsória ou a pressão para ser cis ou, até mesmo, a cisnormatividade (Bagagli. 2016), conceito tão essencial trazido pela epistemologia trans, é um dos vetores que se alia à necropolítica para tornar a vivência trans impossível. Devido a essa pressão tão intensa, não só nossa liberdade é ceifada como nossas vidas. Aliás a necropolítica pela via da cisgeneridade nos mata em vida, ceifando direitos que são tão básicos a qualquer ser humano, moral, física, simbólica e civilmente. Uma vez, vi uma charge muito potente e profunda sobre o feminicídio aqui, no Rio Grande do Norte, que evidenciava que as mulheres que mais eram mortas se tratavam de mulheres negras e pobres. E que sua filha questionava: mamãe eu também tenho a mesma marquinha de nascença que você, e quando se olhava, essa marca era um alvo de tiro, de revólver. Pegando a reflexão nessa charge, pensar a existência trans é estar sempre no alvo da cisgeneridade compulsória, onde ao menor desvio, você será jogado ao ostracismo por ser você mesmo. Penso que pessoas trans, diferente de muitas outras letrinhas da sopa de letrinhas (Facchini, 2011), são vitrines expostas.

Não há como se esconder sendo trans, ou seja, o alvo está diretamente estampado em seu rosto, corpo e trejeitos, não há armário para pessoas trans pois quando essa transexualidade vem à tona você se torna visível incondicionalmente. E por estar visível todo o tempo a necropolítica se materializa, o Estado se omite, ou por que não dizer, se permite, nos matar. Trago alguns dados para vocês: O Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo, detendo desde 2008 o total de 42% dos assassinatos mundiais de pessoas trans (LaGata, C., Balzer, C., & Berredo, L.,2016). A expectativa de vida de uma pessoa trans é de 25 anos no Brasil (Bortoni, 2017) e quando se destrincha os dados da Transgender Europe, vemos que a maioria dos assassinatos de pessoas trans são de pessoas trans, mulheres trans, negras e na faixa dos 25 a 35 anos (Fernandes, 2019); E só apenas 0,1% dos estudantes que estão no estudo superior público federal brasileiro se declara trans (Andifes, 2018).

A partir deles, questiono vocês transpessoais: há alguma dúvida de que o Estado brasileiro sanciona as nossas mortes? O Brasil mesmo com a criminalização da lgbtfobia continua sendo um dos países que mais mata LGBTIQ+ no mundo, mesmo diante de países onde não há criminalização da LGBTfobia e onde é inclusive, não só criminalizado, mas punido com a pena de morte. No Brasil, vemos que, na lei, não é sancionado, entretanto, na prática

é diferente. Outro dado curioso é que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans, mas da mesma forma é o que mais consome pornografia trans (Benevides, 2020). Num primeiro momento podemos pensar na hipocrisia da sociedade brasileira, mas temos que ir mais além, não é meramente hipocrisia, mas sim o lugar que as pessoas delimitam para as pessoas trans na sociedade, que é na margem, na prostituição e a serviço de seus fetiches e não no centro, em espaços de poder.

Uma vez ouvindo minha colega de profissão, Ingrid Lavor, falando sobre a temática LGBTIQ+, ela pontuou algo tão pertinente e tão real: que enquanto algumas pessoas podem esquecer de pensar no tema da morte no dia a dia, que não precisam se deparar com isso, a morte é uma constante para pessoas trans. Nós ao morrermos aos 35 anos, sermos assassinadas, precisamos sempre estar pensando em como sobreviver a essas estatísticas. Nós não temos o luxo de esquecer que enquanto para um cidadão cisgênero comum se pode viver mais que 73 anos no Brasil (Brasil, 2013) a população trans comemora se viver um pouco menos que a metade disso. Passado dos 35 não é comemoração, é sobrevida. A morte que se tornou mais presente nesse momento de pandemia para as pessoas cis, brancas, hétero e de classe média, para pessoas trans é uma constante.

E aí "psicólogues" transpessoais? O que é que a gente faz? A gente dá de ombros e diz que isso não é da nossa conta ou a gente se engaja ética e politicamente? Digo a vocês que aprendi com meu co-orientador que não existe ciência neutra, que não existe neutralidade em escolhas e que, na clínica psicológica, que na ciência psicológica é também configurado dessa mesma forma. Que quando se é psicólogo, é necessário se ter um engajamento ético-político e uma pergunta se torna pertinente: de que lado você está? Do que inclui e pauta a diversidade de vida ou do que simplesmente destrói?

Trago nosso código de ética, que além de ser alicerçado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, traz ainda, na parte dos princípios fundamentais, lá no segundo que versa que "O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (CFP, 2005) Pergunto novamente: a sua base perpetua ou ajuda a combater a violência e discriminação?

Nós enquanto profissionais, mas também enquanto pessoas, precisamos nos posicionar frente ao [sic] genocídio cotidiano das vidas trans. E como fazemos isso? Precisamos enquanto categoria nos abrir à epistemologia trans e não negligenciar os saberes desta, que não só contribuem para pensar a transexualidade para além de uma perspectiva biologizante e patologizante (CFP, 2018; Fernandes, 2019) mas, da mesma maneira, com saberes, os próprios para se pensar moldes além dos moldes binários de gênero. Precisamos pensar a equidade aliada às políticas afirmativas para combater a necropolítica, porque realmente os diferentes devem ser olhados e compreendidos a partir de suas diferenças, porque essas diferenças constroem não só a materialidade da vida para esses sujeitos como também a sua

própria subjetividade, e contemplá-las em nosso fazer profissional onde quer que estejamos é essencial.

Precisamos ser inventivos! Na minha dissertação eu usei esse conceito, pois quando eu falei de vidas trans, uma coisa a se pensar para além de toda vulnerabilidade que este segmento se encontra, é que ele é inventivo. Pessoas trans fissuram as normas de gênero e se inventam e reinventam mostrando que a diversidade é possível mesmo na adversidade (Fernandes, 2019). Nós, também precisamos ter esse pensamento, que em tempos tão adversos, tão sombrios, podemos romper com isso e trazer o novo, o que é potente, o que pulsa a vida. É essa inventidade que, inclusive, vai fazer com que as vidas das pessoas trans não voltem à normalidade. Porque eu quero que a normalidade para a transexualidade seja a vida e não a morte.

Referências

Andrade, L. N. (2012). *Travestis na escola: assujeitamento e resistência a ordem normativa* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2018). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES*. Recuperado de http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/.

Bagagli, B. P. (2016). A diferença trans no gênero para além da patologização. *Revista Periodicus,* 2, 87-100. Recuperado de https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17178.

Benevides, B. (2020). *Brasil lidera consumo de pornografia trans no mundo (e de assassinatos).* Recuperado de: https://revistahibrida.com.br/2020/05/11/o-paradoxo-do-brasil-no-consumo-de-pornografia-e-assassinatos-trans/

Bortoni, L. (2017). *Expectativa de vida de transexuais é de 35 anos, metade da média nacional.* Recuperado de http://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013). *Tábuas Completas de Mortalidade por Sexo e Idade: Breve análise da mortalidade no período 2011-2012*. Rio de Janeiro.

Conselho Federal de Psicologia (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf

Conselho Federal de Psicologia (2018). Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2018. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf

Davis, A. (2017). *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Facchini, R. (2011). Histórico da luta de LGBT no Brasil. In Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (Org.), *Psicologia e diversidade sexual* (pp. 10-19). São Paulo: CRPSP.

Fernandes. E. M. S. (2019). (Trans)passando os muros do preconceito e adentrando a universidade: uma análise das políticas para pessoas trans* dentro de instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Norte (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Recuperado de https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTAÇÕES_POPULAÇÃO_TRANS.pdf?1334065989.

LaGata, C., Balzer, C., & Berredo, L. (2016). 2.190 asesinatos son sólo la punta del iceberg

– Una introducción al proyecto Observatorio de Personas Trans Asesinadas. *TGEU: transgender europeu, 15*.

Mbembe, A. (2016). Necropolítica. *Revistas Artes & Ensaios, 32*. Acessado em 15 de dezembro de 2018. Recuperado de https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993

Petrovna, J. (2017). Quando a gente é trans ou a gente luta ou a gente morre. *Lide Jornal*. Recuperado de https://lidejornal.wordpress.com/2017/12/11/quando-a-gente-e-trans-ou-a-gente-luta-ou-a-gente-morre/

Simakawa, V. V. (2015). *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

SOBRE OS AUTORES

Adriano Albino dos Santos - Psicólogo clínico transpessoal (Espaço Ser e Transcender). Formação em psicologia e psicoterapia transpessoal (Espaço Ser e Transcender/Abrapet).

Alexandre Simões de Freitas - Doutor em Sociologia (UFPE). Professor Adjunto do Departamento de Administração e Planejamento Educacional (Daepe) do Centro de Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE), na Linha de pesquisa em Educação e Espiritualidade.

Alice dos Santos Andrade - Mestranda em educação pela UFPE. Psicóloga Clínica e Comunitária Transpessoal. Formação em Psicologia Transpessoal (Espaço Ser e Transcender/Abrapet).

Aline Juliete de Abreu Feliciano - Mestranda da linha Estado e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais da UFRN. Especialista em Direito Administrativo (UFRN). Advogada inscrita na OAB/RN e ativista em direitos humanos.

Allyne Matos Nogueira - Psicóloga Clínica e Comunitária Transpessoal. Formação em Psicologia Transpessoal (Espaço Ser e Transcender/Abrapet). Residente em Saúde da Família e Comunidade em João Pessoa-Paraiba (SMS-FCM/PB).

Ana Beatriz Ferraz - Discente do curso de Psicologia da UFRN. Membro da Extensão Práticas clínicas em instituições na perspectiva transpessoal.

Ana Claudia Dias Ivazaki – Mestra em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora de Educação Infantil. Atua na Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB e ministra formação continuada na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Anderson Rodrigues Ramos - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE), na Linha de pesquisa em Educação e Espiritualidade.

Andréa Santana da Silva Oliveira - Mestra em Educação (UFPE). Coordenadora do Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa). Professora de Rede Municipal do Recife/PE.

Aurino Lima Ferreira – Pós-doutorado na Université Claude Bernarde Lyon 1, França. Doutor em Educação (UFPE). Mestre em Psicologia (UFPE). Professor Associado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet). Coordenador do Programa Observatório das Periferias (UFPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Formação em Psicologia Transpessoal pela Associação Brasileira de Psicologia Transpessoal (ABPT/Dharamsala, Índia).

Bruna Patrícia Ferreira - Psicóloga Clínica e Comunitária Transpessoal. Formação em Psicologia Transpessoal (Espaço Ser e Transcender/Abrapet). Residente em Interiorização da Atenção a Saúde da família (UFPE-CAV).

Bruno Lobão-Soares - Doutor em Neurologia pela Universidade de São Paulo. Professor adjunto e pesquisador do programa de pós-graduação em psicobiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Carla de Paula Silva Campos - Mestranda em Educação (UFPE). Desenvolve pesquisa-ação no campo das emoções e educação emocional no contexto de periferia com mulheres adolescentes.

Clarilza Prado de Sousa - Pós-doutorado pela Ecole des hautes études en sciences sociales (EHESS). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação.

Débora Cristina Diógenes Andrade - Mestrado em Ciências Sociais pela UFRN. Presidente da Associação Norte Rio Grandense de Psicologia e Psicoterapia Transpessoal (Anppt). Formação em Psicologia Transpessoal pela Associação Brasileira de Psicologia Transpessoal (ABPT) e Associação luso Brasileira de Psicologia Transpessoal (Alubrat).

Djailton Pereira da Cunha - Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e em Ciências da Educação pela Université Lumière Lyon 2, França. Professor adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE). Formação em Psicologia Transpessoal (Espaço Ser e Transcender/Abrapet).

Dráulio Barros de Araújo - Doutor em Física Aplicada à Medicina e Biologia pela Universidade de São Paulo. Coordena o laboratório de neuroimagem funcional do Instituto do Cérebro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Elexandra Bayma - Mestranda em Educação (UFPE). Especialista em Tradução Interpretação de Libras – Língua Portuguesa (UEPA).

Eliana Bertolucci. Doutora em Psicologia (Paris V). Professora aposentada da PUC-SP no curso de graduação e pós-graduação em Psicologia. Formação em Psicologia Transpessoal com Stan Grof no Esalen Institute, Califórnia. Autora de *Psicologia do Sagrado*.

Emilly Mel Fernandes de Souza - Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Faz parte da associação Atransparência/RN, ligada à luta pela cidadania das pessoas trans potiguares.

Eugênia de Paula Benício Cordeiro – Doutora em Educação (UFPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Núcleo Educação e Espiritualidade da UFPE.

Fernanda Palhano-Fontes - Doutorado em Neurociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é engenheira do Instituto do Cérebro da UFRN, atuando na área de neuroengenharia e neuroimagem.

Gabriella Mattos - Mestranda em Educação (UFPE). Pos-graduação em Práticas Psicológicas em Instituições de Saúde pela Universidade Católica de Pernambuco. Atualmente atua como técnico ministerial no Ministério Público de Pernambuco.

Geórgia Sibele Nogueira da Silva -Doutora em Medicina Preventiva pela Faculdade de Medicina da USP/Fmusp- USP/SP. Professora do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRN.Coordenadora do Leths-UFRN

(Laboratório de Estudos em Tanatologia e Humanização das práticas de Saúde)

Ingrid Raíssa dos Anjos Rocha - Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRN. Psicóloga clínica com formação em Psicologia Transpessoal pela Associação Norte Riograndense de Psicologia Transpessoal (Anppt).

Isis Ariscia de Araujo Martins - Graduação em Psicologia pela UFRN. Residente em Saúde da Família e Comunidade - UERN/PMM.

Jorge N. Ferrer - Professor titular do Departamento de Psicologia Leste-Oeste (EWP) e do Programa de Doutorado em Psicologia Integral e Transpessoal (online) do Instituto de Estudos Integrais da Califórnia (CIIS), São Francisco (Califórnia). Membro do Grupo de Pesquisa de Práticas Transformadoras do Centro Esalen de Teoria e Pesquisa, Big Sur (Califórnia, EUA).

Kadja Karen da Silva Silveira - Graduação pela UFRN. Psicóloga da prefeitura de Lajes-RN, atuando na área de assistência social. Psicóloga clínica com foco na abordagem psicanalítica. Professora de dança tribal. Professora de dança *tribal fusion*.

Karina Silva de Paiva - Graduação pela UFRN. Psicóloga clínica com ênfase na abordagem psicanalítica. Especialização em saúde Mental e Atenção Psicossocial.

Lucas Rezende Piatti - Discente do curso de Psicologia da UFRN. Bolsista Pibic/CNPq.

Marcelo Vieira Pustilnik - Pós-Doutor em Inovação Pedagógica pela Universidade do Porto. Professor Associado na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM – RS. Líder do Grupo de Pesquisa Aprende Steam.

Márcia Gouvêa Lousada - Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais - Nears-PUC/SP. Formação em transpessoal pela Dinâmica Energética do Psiquismo (DEP).

Maria Lúcia Ferreira da Silva - Mestra em Educação (UFPE). Psicóloga Clínica Transpessoal. Especialista em Psicologia Transpessoal (Espaço Ser e Transcender/Abrapet. Especialista em Psicopedagogia.

Marianna Camarão - Graduação em Psicologia pela UFRN. Psicoterapeuta de orientação transpessoal. Pesquisadora do Instituto Fênix.

Marlos Alves Bezerra **-** Professor Adjunto no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorado em Resiliência na Dalhousie University, Canadá. Membro fundador da Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet) e Rede Nordestina de Psicologia Transpessoal (Retrans).

Melanie Moura Medina Gurgel - Graduação pela UFRN. Psicóloga do Serviço Escola de Psicologia Aplicada (SEPA),vinculado à Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi – Facisa/UFRN. Em formação em clínica transpessoal pela Associação Norte Riograndense de Psicologia Transpessoal (Anppt).

Mikaell Orlando da Silva Carvalho - Discente do curso de Psicologia da UFRN. Bolsista Pibic/CNPq.

Nadja Maria Acioly-Régnier - Doutora em Psicologia pela Université René Descartes, Paris V. Professora titular da École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Lyon). Pesquisador da Equipe dAccueil 4571 Éducation, Cultures, Politiques e pesquisadora associada da UMR 5191 ICAR - Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations.

Nicole Leite Galvão-Coelho - Doutora em Psicobiologia pela UFRN. Professora Associada I do Departamento de Fisiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordenadora do Laboratório de Medidas Hormonais da UFRN.

Renata Maria Coimbra - Professora do Departamento de Educação Unesp/Presidente Prudente. Pós-doutorados na área da Sociologia da Infância, realizado no IEC - Universidade do Minho, na Dalhousie University, Canadá e em Comunicação Social (Cinema-documentário) na Fafich da UFMG.

Sidney Carlos Rocha da Silva - Doutor em Educação (UFPE). Coordenador da Formação em Psicologia e Psicoterapia Transpessoal do Espaço Ser e Transcender. Membro do Conselho gestor Neimfa. Formação em Psicologia Budista Tibetana e Psicoterapia Transpessoal (Dharamshala/Índia).

Sinthya de Cássia Oliveira da Rocha - Psicóloga da prefeitura de Parnamirim - RN, atuando no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas). Psicóloga clínica com foco na abordagem fenomenológica-existencial.

Tamiris Aguiar - Discente do curso de Psicologia da UFRN. Membro da Extensão Práticas clínicas em instituições na perspectiva transpessoal.

Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte - Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Formação em Psicologia Transpessoal pelo Espaço Renascer/Anppt.

Tatiana Lima Brasil - Doutora em Educação (UFPE). Formação em Psicologia e Psicoterapia Transpessoal (Atman/Recife). Professora substituta do Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais (UFPE).

As fotos do Livro são do fotografo Jonathan Lima e retratam o Projeto Formação de Guardiões/ãs da Ancestralidade, desenvolvido pelo Pajé Potiguara Isaías, Lagoa do Mato, Paraíba.


Núcleo de Pesquisa em
Educação e Espiritualidade
PPGE - UFPE
ABRAPET
Associação Brasileira de Pesquisa
e Ensino em Psicologia Transpessoal
TUÎBA'EPAÛAMA
R-ARÕSARA
Formação de Guardiões(ãs)
da Ancestralidade
HUB
educat
publicações