



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO



SIDNEY CARLOS ROCHA DA SILVA

**A ESPIRITUALIDADE NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL:
contribuições para repensar o sujeito da educação**

RECIFE

2015

SIDNEY CARLOS ROCHA DA SILVA

**A ESPIRITUALIDADE NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL:
contribuições para repensar o sujeito da educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Núcleo de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

RECIFE

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A586e Silva, Sidney Carlos Rocha da.
A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação / Sidney Carlos Rocha da Silva. – Recife: O autor, 2015.
143 f. ; il.; 30 cm.

Orientador: Aurino Lima Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências.

1. Educação e espiritualidade. 2. Formação humana.
3. Educação - Filosofia. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Ferreira, Aurino Lima. II. Título.

370.1 CDD (23. ed.) UFPE (CE2015-42)

SIDNEY CARLOS ROCHA DA SILVA

A ESPIRITUALIDADE NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL:
contribuições para repensar o sujeito da educação

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Núcleo de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Aprovada em 2015

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Marlos Alves Bezerra
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao amor, ao amparo e à dedicação de meus pais e mães na figura de Maria de Fátima (mainha), Maria das Graças (gracinha), José Alves de Lima (papai) e Mário Gabriel (Maro). Estes que são verdadeiros mestres na arte de viver e pessoas autenticamente transpessoais.

AGRADECIMENTOS

Porque agradecer é um ato de liberdade e do reconhecimento de saber-se amado, agradeço:

Aos meus familiares na figura de Mae Bazé, Maria de Fátima, Maria das Graças, Jose Alves de Lima e Mário Gabriel, Nado, Nego, Ninha, Li, Ceça, Bia, Biliu, Nem...por materializar a coragem de (me) amar quando tudo e todos insistiam em desistir do amor. A Valdécio (negão) e Nilza por possibilitarem minha vinda ao mundo.

Aos meus/nossos professores espirituais, em todo sempre amados, na figura de Aurino, Alex, Lucia...por viver o amor que nos ensina e incansavelmente apre(e)nde o amor que, entre-nós e por nós, se vive...e que, apesar de todo e qualquer pesar, nos ama; me ama ontem, hoje e sempre. Por esse amor...nesse amor...

Agradeço aos meus amigos e meus amores na figura de Silas, Alice, Dea, Ninha, João, Nego, Nath...por ser, nas noites escuras sem chuva e sem lua que atravessam minha alma, as presenças que mantêm sempre presente a lucidez de minha própria presença.

Aos meus irmãos e irmãs em dharma...na figura de Cleiton, Patricia, Dimilsão, Ana, Dedé, Rafa e Educadores Holísticos...importantes em muitos caminhos percorridos e muitas trilhas pisadas a pés descalços...

Às minhas/nossas madrinhas e mestras na figura de Paulina, D. Zezé, Das Valda, Luiza, Di, Djane por incorporar, cada qual em sua maneira, o corpo materno em cada gesto e o cuidado de mãe em cada ato...Estendo, ainda, para D. Neném e Valdelucia, pelo amparo e apoio sempre ofertados.

À disciplina, à dedicação e ao comprometimento sempre presentes encarnados em Tonhão, Bastinha, Zita, Fabio...

Ao espaço de amor e vida...de vida amada que chamamos NEIMFA...cada criança, cada jovem, cada professor, cada senhor(a) e conselheiro...que no encontro de cada dia, nas vivências de cada noite, encontra-se pela potência de um padecimento alegre...por uma paixão que cura, por uma presença que educa!!!

Ao Coque...pela terra pura e encharcada de afetos...pelo povo que, na partilha do viver, se diverte por inteiro entre corações partidos...

Agradeço à turma 31 do mestrado em Educação da UFPE nas figuras de Tati, Aninha, Gelson, Renata, pela companhia no início dessa jornada e à equipe de professores e secretaria do PPGE/UFPE pelas contribuições sempre necessárias.

Enfim...Gratidão aos protetores e guardiões do amor, da liberdade e da compaixão que mantêm viva a presença da vida bem vivida.

RESUMO

Essa dissertação aborda a relação entre educação e espiritualidade no âmbito da chamada *Perspectiva Transpessoal*. O objetivo mais amplo da pesquisa que possibilitou delinear nosso objeto de estudo consistiu em apreender a emergência da noção de espiritualidade no campo acadêmico brasileiro, em geral, e na educação, em particular, tomando como ponto de referência o campo de estudos e práticas da *Perspectiva Transpessoal*. Mais especificamente, procuramos analisar os usos da noção de espiritualidade e suas contribuições para o debate em torno da formação do sujeito da educação. O processo de análise seguiu as orientações da genealogia ética foucaultiana, através de uma pesquisa teórica de caráter bibliográfico. Os resultados iniciais evidenciaram que o termo espiritualidade, no contexto da *Perspectiva Transpessoal*, acolhe um espectro heterogêneo de definições e significados. Embora o termo esteja gradativamente se tornando uma noção nuclear nessa abordagem parece ainda não se apresentar como um conceito claramente delineado. Nessa direção, a análise apontou o uso de quatro noções nucleares de espiritualidade: (1) a espiritualidade como o não religioso; (2) a espiritualidade como experiência transformadora; (3) a espiritualidade como cultivo de valores humanos fundamentais; (4) a espiritualidade como visão integral. Assim, tudo indica que, desde a *Perspectiva Transpessoal*, não podemos falar em espiritualidade, no singular, mas em espiritualidades. Ao mesmo tempo, cada uso delimitado da noção contém implicações específicas para o campo da educação, desdobrando compreensões próprias sobre o educador, o educando e a tarefa da educação. Assim, cada noção de espiritualidade apreendida permite pensar diferentemente a condição humana e a tarefa pedagógica. Concluimos então que, mesmo não gozando ainda do estatuto de um conceito, a pluralidade de enfoques e usos da noção de espiritualidade na *Perspectiva Transpessoal* pode elucidar os sentidos vigentes da formação do sujeito da educação na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, a espiritualidade evocada dimensiona uma visão integral e multidimensional que permite explorar os potenciais imanentes e transcendentais da condição humana, tendo em vista a formação de sujeitos autônomos, críticos e realizados. Essa situação indica o potencial aberto e ainda pouco explorado das relações entre educação e espiritualidade.

Palavras-Chave: Espiritualidade. Perspectiva Transpessoal. Subjetividade. Educação.

ABSTRACT

This dissertation examines the relationship between education and spirituality in the context of call Transpersonal Perspective. The objective of the research, which enabled us to outline our object of study, was to understand the emergence of the concept of spirituality in the academic field Brazilian, in general, and in education, in particular by reference to the field of studies and practices of Transpersonal Perspective. More specifically, we sought to analyze the uses of the concept of spirituality and their contributions to the debate on the formation of the subject of education. The process of analysis followed the guidelines of the genealogy Foucault's ethics, through a theoretical survey of bibliographical character. The initial results showed that the term spirituality, in the context of the Transpersonal, welcomes a heterogeneous spectrum of definitions and meanings. Although the term is gradually becoming a nuclear concept this approach seems not yet present as a concept clearly outlined. In this sense, the analysis revealed the use of four nuclear notions of spirituality: (1) spirituality as the non-religious; (2) spirituality as manufacturing experience; (3) spirituality as cultivation of fundamental human values; (4) spirituality as integral vision. Thus, everything indicates that, since the Transpersonal Perspective, we cannot speak of spirituality, in the singular, but in spiritualities. At the same time, each use of delimited concept contains specific implications for the field of education, by unfolding understandings themselves on the teacher, the learner and the task of education. Thus, each concept of spirituality seized allows you think differently from the human condition and the pedagogical task. We conclude then that, even not yet enjoying the status of a concept, the plurality of approaches and uses of the concept of spirituality in Transpersonal Perspective can elucidate the meanings of existing training of the subject of education in contemporary society. At the same time, the spirituality evoked scales an integral vision and multidimensional concept which allows you to explore the potential immanent and transcendent of human condition, with a view to the formation of autonomous subjects, critics and performed. This situation indicates the potential open and still little explored the relations between education and spirituality.

Key Words: Spirituality. Transpersonal Perspective. Subjectivity. Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Corpus da Pesquisa	51
Quadro 2 - Procedimento Geral de Fichamento Crítico	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: UMA (RE)APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA	17
1.1 Do eclipse da espiritualidade como elemento fundamental da experiência formativa	20
1.2 O resgate da espiritualidade: da (re)aproximação pelo espiritual	26
1.3 Educação e Espiritualidade: um binômio possível, uma relação necessária	34
CAPÍTULO 2 QUANDO A INVESTIGAÇÃO SE FAZ PROBLEMATIZAÇÃO	38
2.1 A problematização como ethos da pesquisa: as lentes do pesquisador fundadas pelo <i>pensamento que estranha</i>	38
2.2 A pesquisa bibliográfica: da heurística à escrita	44
CAPÍTULO 3A PERSPECTIVA TRANSPESSOAL: SUAS DEFINIÇÕES E CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA	55
3.1 A quarta força em psicologia: sobre as condições e os eventos que deram possibilidade ao seu nascimento	57
3.1.1 A Transpessoal no Brasil e em Pernambuco.....	65
3.1.1.1 <i>Inserção da transpessoalidade em Pernambuco</i>	71
3.1.2 Transpessoal: da definição do termo.....	75
CAPÍTULO 4 A ESPIRITUALIDADE NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL: UMA NOÇÃO DE MÚLTIPLOS USOS E DIFERENTES CONCEITOS	79
4.1 Espiritualidade: quatro acontecimentos, um consenso	81
4.1.1 A espiritualidade como acontecimento não religioso	82
4.1.2 A espiritualidade como processos de mudança e transformação do sujeito	84
4.1.3 A espiritualidade acontecendo como aquisição de valores supremos e altruístas	87
4.1.4 A espiritualidade como acontecimento integral	89
4.2 A espiritualidade como acontecimento transpessoal: um consenso	94
4.2.1 Da lógica identitária ao self espiritual: quando a espiritualidade emerge como a natureza da subjetividade.....	97

4.2.2 A experiência da espiritualidade como natureza da subjetividade	109
4.3 A experiência trans-egóica da ausência de eu: uma breve alusão.....	112
4.4 Implicações para a educação: quando o caminho educativo não sou eu	116
4.4.1 Da espiritualidade como acontecimento não religioso: quando a educação espiritual não é sinônimo de educação religiosa	117
4.4.2 Da espiritualidade como processos de mudança e transformação do sujeito: implicações para pensar a educação como trans-formação humana e o educador como elemento central desse processo	118
4.4.3 Da espiritualidade acontecendo como aquisição de valores supremos e altruístas: quando a educação re-descobre seu(s) valor(es).....	120
4.4.4 Da espiritualidade como acontecimento integral: fragmentos para pensar uma educação multidimensional	121
4.4.5 A espiritualidade como acontecimento transpessoal: implicações educacionais da convergência em torno dos usos do termo	123
BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	138

INTRODUÇÃO

Educar para quê? Educar a quem? Essas duas questões vitais ao entendimento da educação parecem ter caído no esquecimento. Como resultado, instalou-se uma *crise de sentido* sem precedentes nas instituições encarregadas de formar o humano. No limite, percebe-se a dificuldade dessas instituições em delimitar a própria finalidade da tarefa pedagógica. Essa situação contribui, dentre outros fatores, para difundir concepções e práticas utilitárias e reducionistas que expõem o campo educacional às demandas difundidas pelo ideário neoliberal vigente, e estreitam a compreensão do humano em formação, o qual deixa de ser apreendido em sua integralidade e multidimensionalidade.

Nessa perspectiva, o exercício pedagógico vigora sob o esteio de um sujeito que se debate para não morrer, mas não percebe que já está morto. Um diagnóstico que exige repensar o próprio modo de analisar e compreender os problemas que afetam o campo educacional na atualidade. Disso decorre, dentre outras urgências, a retomada do debate em torno da noção de sujeito como categoria central e fundante dos processos formativos desde o alvorecer de nossa modernidade pedagógica.

Como efeito, admitimos com Severino (1992, 1993, 2006) que a ressignificação do sujeito da educação é uma condição chave para a retomada de teorias e práticas educativas que se orientem pelas noções de formação, ética e cuidado. Historicamente, o debate sobre o sujeito da educação, nos sistemas de pensamento ocidentais, tem mobilizado determinados *jogos de verdade* que impedem uma problematização crítica do modelo de homem e de mundo adotado em nossas teorias e práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a chamada *Perspectiva Transpessoal*, como movimento simultaneamente epistemológico, ético e político, tem apresentado uma visão inovadora capaz de romper com as bases dominantes de fundamentação do sujeito na modernidade, delineando-se como um novo paradigma que nos permite falar “de um universo mais amplo, no qual a realidade em que até agora transitávamos em nossos projetos de investigação científica não passa de uma estreita faixa” (BOAINAIN JR., 1998, p. 45). Além disso, com suas raízes fincadas na Filosofia antiga, tanto ocidental (estoicismo, epicurismo) quanto oriental (hinduísmo, budismo), as abordagens transpessoais têm se revelado como elementos importantes na crítica

aos modelos reducionistas e materialistas modernos (DESCAMPS; ALFILLÉ; NICOLESCU, 1997).

No limite, a *Perspectiva Transpessoal* tem reconfigurando nossa compreensão do sujeito humano, radicalizando determinadas posições e correntes da Psicologia, na segunda metade do século XX, contribuindo especificamente para o resgate da noção de espiritualidade no âmbito das ciências humanas e sociais. Não por acaso, optamos por focalizar esse pensamento ainda pouco tematizado no campo educacional brasileiro.

Ao longo desse trabalho de dissertação, buscaremos delinear os debates propostos pela *Perspectiva Transpessoal*, tomando como eixo de análise a noção de espiritualidade presente nessa abordagem. Nosso pressuposto inicial era que essa noção poderia desdobrar uma reflexão importante em torno do sujeito (e) da educação. Admitimos então que ao resgatar a noção da espiritualidade, a *Perspectiva Transpessoal* seria capaz de oferecer contribuições significativas para repensar a formação humana na atualidade. Isso é importante, pois como lembra o professor Ferdinand Röhr (2012, 2013), a espiritualidade marca a centralidade dos processos de formação humana.

Nesses termos, nos propomos analisar a relação educação e espiritualidade desde a ótica da *Perspectiva Transpessoal*. Essa abordagem guarda, em nosso modo de ver, contribuições vitais para a reflexão do sentido da educação na atualidade. Mais radicalmente, propomos que essa *Perspectiva* carrega, em si mesma, uma dimensão autenticamente pedagógica ainda pouco explorada pelo campo acadêmico brasileiro, em geral, e pelo campo pedagógico, em particular. Assim, a investigação que permitiu consolidar esse trabalho buscou responder a seguinte questão de pesquisa: *quais as possíveis contribuições da noção de espiritualidade da Perspectiva Transpessoal para repensar o sujeito da educação no campo educacional brasileiro na atualidade?*

A fim de responder essa questão, delimitamos como objetivo mais amplo mapear e analisar os usos da noção de espiritualidade no âmbito da *Perspectiva Transpessoal*. Para isso, procuramos: (1) delinear o processo de emergência histórica dessa *Perspectiva*, apreendendo, nesse percurso, a própria compreensão da chamada transpessoalidade que qualifica e singulariza esse pensamento; (2) delimitar o(s) uso(s) da noção de espiritualidade, problematizando suas implicações tanto para a compreensão do sujeito da educação quanto das metas da atividade formativa.

O interesse pela temática surgiu, inicialmente, devido ao contato durante nossa formação em Psicologia na Universidade Federal de Pernambuco, em 2012, com a chamada *Psicologia Transpessoal*. Mas o que realmente nos despertou a atenção foi o seu modo singular de pensar a vida e compreender o humano em sua integralidade.

Aos poucos, porém, fomos percebendo a complexidade das questões em jogo nessa abordagem que não apenas dimensiona a espiritualidade como uma dimensão axial dos processos de desenvolvimento humano, ampliando e, às vezes, subvertendo as abordagens paradigmáticas vigentes no campo da Psicologia. A *Perspectiva Transpessoal* permite alterar de forma sensível nosso entendimento da experiência e da consciência humana, aproximando-se e reconhecendo antigas formas de praticar a filosofia no oriente e no ocidente para demarcar uma percepção radical de subjetividade.

Mas, ainda na graduação, ao realizarmos a pesquisa para a elaboração de nossa monografia, topamos com uma limitação em torno da *Perspectiva Transpessoal*: a inexistência de trabalhos que apresentem uma sistematização coerente da noção de espiritualidade. Apesar da expansão crescente tanto no campo acadêmico brasileiro, em geral, como no contexto pernambucano, em particular, há uma ausência explícita de pesquisas abordando diretamente o tema da espiritualidade. Isso não deixa de ser paradoxal, tendo em vista que essa é uma noção nuclear dessa *Perspectiva*.

Uma pesquisa iniciada em 2012 - e ainda em fase de conclusão pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia Transpessoal, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, orientada pelo professor Aurino Lima Ferreira – tem mostrado que são raros os trabalhos em torno da temática da espiritualidade na *Perspectiva Transpessoal* em nosso país.

No levantamento realizado pelo Grupo, no período entre 1987 e 2010, foram contabilizados 125 trabalhos entre dissertações e teses (101 trabalhos de mestrado e 24 de doutorado). Desse total, 22,4% se concentram na região Nordeste - tendo a Bahia como destaque somando 11 trabalhos produzidos. No mesmo período, o estado de Pernambuco contabilizou apenas 03 (três) trabalhos entre teses e dissertações, sendo 02 (dois) na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e 01 (um) na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Contudo, nenhum desses trabalhos identificados aborda a noção da espiritualidade como objeto central de estudo e pesquisa.

No campo estrito da educação, o levantamento contabilizou 25 trabalhos entre teses e dissertações, o que significa cerca de 20% do total de trabalhos produzidos no país. Nesse âmbito, as temáticas em torno da *Perspectiva Transpessoal* são bastante variadas e as temáticas focalizadas englobam a “educação integral”, a “formação de professores”, a “transdisciplinaridade” e o “sagrado”¹.

Observamos que, mesmo aparecendo transversalmente em alguns trabalhos, o tema da espiritualidade carece de uma sistematização efetiva, e praticamente não há aproximações dessa questão com a formação do sujeito da educação. Essa situação parece-nos contraditória, pois quando verificamos os usos da noção de espiritualidade, no âmbito da *Perspectiva Transpessoal*, destaca-se a ênfase na ampliação dos modelos de realidade e subjetividade, o que claramente tem repercussões efetivas para a percepção da educação na perspectiva da formação ética e política dos sujeitos.

Nos termos de Libâneo (2005), é possível lembrar que, apesar de algumas imprecisões históricas ou conceituais, o diálogo crescente da pedagogia com a *Perspectiva Transpessoal* bem como a ênfase no tema da espiritualidade relacionam-se diretamente com a recepção, pelo campo educacional brasileiro, de uma “visão holística da realidade”. Para esse autor, a “educação holística não rejeita o conhecimento racional e outras formas de conhecimento, mas insiste em considerar a vida como uma totalidade em que o todo se encontra na parte, cada parte é um todo, porque o todo está nela” (2005, p. 31). Essa percepção abriu espaço nas teorias educativas contemporâneas, por um lado, para um “pensamento complexo” em uma clara oposição ao “pensamento simplificador”, gerando modelos de análise que levam à cooperação interdisciplinar, mas, sobretudo à “integração no ato pedagógico de múltiplas dimensões, o que requer o diálogo com várias orientações de pensamento, reconhecendo que nenhuma teoria pedagógica é capaz, sozinha, de atender a necessidades educativas sociais e individuais” (LIBÂNEO, 2005, p. 32).

Como resultado, difundiram-se teorias educativas que se opõem a uma visão mentalista do sujeito e da consciência, afirmando, por exemplo, a mediação corporal dos processos de conhecimento, mostrando, nesse cenário, que o conhecimento humano nunca é pura operação mental e que a ampliação da inteligência não pode

¹ A produção específica acerca da *Perspectiva Transpessoal*, no campo educacional, será objeto de discussão no segundo capítulo dessa dissertação.

ser dissociada de outras dimensões humanas como as emoções, os valores, as intuições. Na mesma direção, a chamada *ecopedagogia* e a teoria do *conhecimento em rede* contribuíram para antecipar e preparar o encontro sinérgico da educação com a *Perspectiva Transpessoal*.

Por essa razão, nos propomos nos limites desse trabalho contribuir para o avanço desse desenvolvimento recente do campo pedagógico brasileiro, discutindo especificamente o sentido da noção de espiritualidade na *Perspectiva Transpessoal*, para dimensionar suas contribuições para a educação apreendida como formação humana. Com isso, queremos explorar algumas implicações para uma nova compreensão do sujeito da educação situado para além da lógica identitária dominante.

Nessa direção, o trabalho foi organizado em cinco momentos. No primeiro capítulo, intitulado “Educação e espiritualidade: uma (re)aproximação necessária”, sistematizamos os elementos necessários para repensar a educação na atualidade por meio da emergência da noção de espiritualidade. Nesse momento, procuramos, por um lado, evidenciar como os processos educativos ainda têm sido fundamentados a partir do modelo positivista-reducionista-identitário de nossa modernidade pedagógica. E, por outro lado, mostrar as razões para que o interesse pela espiritualidade venha se ampliando no campo das ciências humanas, em geral, e na educação, em particular.

No segundo capítulo, denominado “A problematização como ethos da pesquisa: as lentes do pesquisador fundadas pelo *pensamento que estranha*”, apresentamos as bases do nosso percurso investigativo, explicitando as razões para seguir, mesmo que amplamente, os parâmetros delineados nas pesquisas genealógicas tardias do pensador francês Michel Foucault. Mais diretamente, focamos a noção foucaultiana de problematização que possibilitou ao nosso trabalho uma atmosfera crítica que nos permitiu uma des-identificação necessária para lidar com o tema da espiritualidade sem naturalizar a noção e seus usos na *Perspectiva Transpessoal*.

No terceiro capítulo, nomeado “Perspectiva Transpessoal: suas definições e condições de emergência”, esboçamos uma breve genealogia histórica da *Perspectiva Transpessoal*, destacando os principais acontecimentos discursivos e os personagens (apreendidos como intercessores) que tornaram possível a difusão

dessa abordagem no pensamento contemporâneo nos âmbitos mundial, nacional e local.

No quarto capítulo, com o título “Espiritualidade na Perspectiva Transpessoal: uma noção de múltiplos usos e diferentes conceitos”, apresentamos os achados centrais da investigação realizada. Nesse momento, focalizamos os usos da noção de espiritualidade, localizando analiticamente a heterogeneidade teórico-pragmática dos usos, bem como as possíveis convergências no modo como esses usos apreendem o papel da espiritualidade nos processos formativos da educação. Destacamos aqui três eixos de análise no(s) uso(s) da espiritualidade: na compreensão do educador; na compreensão do educando; e na compreensão da tarefa pedagógica.

Por fim, no quinto momento, discutimos nossas “Breves considerações finais” que deixam expostas, de um lado, nossas dificuldades e tensões durante o percurso investigativo, e, por outro, apresentam uma síntese de nossos resultados e discussões, procurando responder ao problema de pesquisa e objetivos traçados. Mais ainda: sinalizamos os desafios abertos e a serem futuramente explorados.

Afinal de contas, essa foi uma jornada que não teve seu início em algum *marco zero*, nem terá seu final nessas ditas considerações finais. Está claro que ainda há muito a se fazer e a se pensar desde a relação educação e espiritualidade. No mais, esperamos que cada leitor possa desfrutar do que conseguimos aqui trilhar. E por isso, o convidamos para, humildemente, *ser-comigo* e, gentilmente, *ser-conosco*.

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE: UMA (RE)APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

A intencionalidade do presente capítulo é trazer elementos para repensar a educação na atualidade por meio da emergência da espiritualidade. De forma mais específica, buscaremos deixar evidente o quanto os processos educativos, vivenciados sob a esteira de um modelo positivista-reducionista-identitário, vem negando o indivíduo como sujeito espiritual e a espiritualidade como experiência formativa.

Logo em seguida, mostraremos o quanto o interesse pela espiritualidade vem se ampliando nos últimos anos, apesar da clara rivalidade por parte das ciências, de modo geral, e da educação, em particular. Em suma, nosso intuito é fazer do binômio educação-espiritualidade uma relação não apenas possível, mas, acima de tudo, necessária. Esse movimento de problematização em torno dos processos formativos não é casual na medida em que

A educação compõe um dos campos essenciais na história ocidental, por conseguinte, da constituição e caracterização do que somos e como chegamos a isto, quer dizer, da formação geral de tipos de subjetividades por onde se passaram e ainda se passam as relações entre sujeitos e verdades, sujeitos e finalidades, sujeitos e ações corretivas, sujeitos e implicações de jogos de forças (CARVALHO, 2010, p. 43).

O fato é que, nas últimas décadas, instalou-se uma crise sem precedentes nos processos formativos, de tal modo que as instituições educacionais parecem ter tomado consciência de que já não sabem para onde re-orientar suas ações. Ou seja, é quase que impossível saber, com clareza e precisão, qual a finalidade do ato pedagógico. Nesse caso, a pergunta “Educar para quê?” ou “Educar a quem?” parece ficar, ainda, sem respostas coerentes e satisfatórias.

Não é casual que, para Röhr (2013), a questão “Com que finalidade educamos?” seja, desde muito tempo, a mais polêmica do campo educacional. Assim, apesar da meta educacional ser um fator fundamental e indispensável às reflexões pedagógicas, tem aparecido como um problema difícil de ser resolvido.

Ainda que seja sabido que no presente trabalho não daremos conta de sua solução, não queremos ficar indiferente a essa discussão, principalmente quando percebe-se que

A pedagogia deixa de colocar em questão os fundamentos sobre os quais se ancoram os processos formativos, e tudo se passa como se o “humano” sobre o qual se organiza a atividade educativa fosse um dado evidente (FREITAS, 2010, p. 54).

Nossa atualidade pedagógica vem negligenciando, em nome de uma racionalidade positivista e de uma lógica identitária, princípios e práticas que relacionem diretamente educação com formação humana. Com isso, a forma de experienciar o sujeito e a verdade na era moderna tem gerando impasses, reducionismos e fragmentações que obstaculizam ações pedagógicas coerentes.

O cenário mais real da situação é que a Educação há muito deixou de ser pensada a partir de uma meta formativa. Com isso,

As forças sociais em disputa tornam a educação campo de batalha para perpetuar, garantir e expandir influências. Junta-se a isso a crescente mercantilização da Educação. Os educadores, por motivos próprios, aliam-se a um desses interesses, aderindo com isso à compreensão da que convém a essa força social. A afirmação que mais escutamos como justificativa para essa atitude é: “A Educação é um ato político. Tem que decidir, primeiramente, o posicionamento político e lutar, em seguida, via Educação, fazer o ideal político vencer.” Como já afirmamos no início, 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).

Dentre os inúmeros efeitos dessa forma de experienciar a educação ressaltamos o estreitamento, para não dizer esgotamento, na forma de pensar e viver a educação como formação humana. Dizendo de outra forma, a prática pedagógica vigente é incapaz de atuar sob a esteira de uma formação que visa à integralidade, ou seja, que busca compreender o ser humano de forma complexa, contextualizada e multidimensional.

Outro efeito refere-se a uma desqualificação e desvalorização da espiritualidade como experiência formativa por excelência. Nesse caso, a educação, por se distanciar do fenômeno espiritual, passa a não ser vivenciada como formação humana.

Em síntese, não é difícil perceber que nossos processos educativos estão assentados em um conjunto de saberes, técnicas e práticas que antepõe à formação humana a sujeição de homens e mulheres a um modelo reducionista e uma lógica identitária de vida. O papel da educação passa a ser o de preparar o indivíduo não para a forma como se vive, como se estabelecem relações, como superar os desafios e dificuldades que a existência ocasionalmente oferece; aqui, a educação emerge para promover um fim profissional determinado. Nesse sentido, nossas propostas pedagógicas têm funcionado para o desenvolvimento de papéis sociais, reduzindo a educação a um treinamento de habilidades para o mercado de trabalho e o próprio indivíduo a uma identidade de um tipo particular em que a cognição ganha destaque principal.

Com base nos argumentos precedentes, poderíamos dizer que, na atualidade, o sujeito educacional é antes de tudo racional, pois capaz, por ele mesmo, de produzir conhecimento sobre as coisas; a-histórico, pois existe desde sempre aí, cabendo à educação desenvolvê-lo/amadurecê-lo; e identitário, na medida em que se reconhece a partir de um eu de um tipo particular que se resume a um papel social. Como retrata Birchall (2007, p. 17),

[...] o sujeito será aquele em torno do qual - por cuja força - o mundo se dispõe como representação". [...]Ele tem: *autoposição de si*: o sujeito dá a si mesmo a certeza de sua existência a partir do ato de pensar, como consciência de si e primeira certeza na ordem das razões; *certeza de si*: o sujeito se coloca como consciência certa de si mesma, presença de si a si; *fundamento*: o sujeito é fundamento do conhecimento, pois a certeza de si é a primeira verdade e traz nela os critérios da verdade; *racionalidade*: o sujeito se define como puro pensamento, excluindo as esferas do corpo e da sensibilidade. A razão, por sua vez, é compreendida como uma atividade de representação, é ela afinal quem ordena a realidade representada; *substancialidade*: o sujeito se pensa a si mesmo como substância, *res cogitans* (grifo do autor). A substancialidade implica a unidade, por um lado, e a auto-suficiência, por outro [...] (BIRCHALL, 2007, p. 17, grifo nosso).

A modernidade fez emergir uma versão muito própria do ser humano na qual o *sentimento de si* torna visível e possível a conceitualização da identidade.

As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas (...). O *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na 'grande cadeia do ser' – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer

sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. O nascimento do 'indivíduo soberano', entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou [portanto] uma ruptura importante com o passado (HALL, 1997, p. 27).

Nessa mesma perspectiva, Giddens (1997) afirma que os modos de vida colocados em ação pela modernidade produziram uma noção de indivíduo autônomo e livre que passou a fornecer visibilidade a uma nova maneira de configurar a subjetividade investida na forma de um *eu* como núcleo.

Assim, essa noção de indivíduo autônomo e livre permitiu o aparecimento de um modo muito peculiar de se configurar o homem; configuração esta que passou a travestir a subjetividade através de um *eu substância* como identidade humana.

Instaura-se então o reino do sujeito como reino da razão desengajada e imanente a si, que se efetiva como dominação do mundo através da ciência e da técnica, e se expande até a esfera moral e política com o projeto iluminista, no qual o homem quer tomar a si e fundar sobre si a construção da sociedade e da história (BIRCHAL, 2007, p. 18).

O que podemos concluir, até o momento, é uma espécie de reificação de uma lógica identitária centrada na substancialidade da razão em detrimento de um indivíduo integral, complexo e espiritual, o que impossibilita pensar o sujeito da educação e os processos de crescimento e formação humana a partir de bases mais abrangentes, cativantes e inovadoras.

1.1 Do eclipse da espiritualidade como elemento fundamental da experiência formativa

Como pudemos perceber, na modernidade vai sendo endossada, a partir da supremacia do “momento cartesiano” (FOUCAULT, 2006), a edificação de um sujeito cognoscente, e, em contraposição, vai sendo marginalizada a noção espiritual da subjetividade. Melhor dizendo, o que ocorre, no campo educativo em especial, é uma espécie de eclipse da espiritualidade, o que termina por impossibilitar a emergência de um sujeito espiritual e uma educação como formação humana.

Não seria estranho, portanto, dizer que a espiritualidade - apesar de toda sua importância para as filosofias antigas, como já retratou Michel Foucault (2006), Pierre Hadot (1999, 2014), Grof (1997), Tart (2012), Wilber (2006) - não possui valor

formativo para as práticas pedagógicas no presente. Pelo contrário, as experiências espirituais vêm sendo pensadas, de modo geral e dominante, como algo da ordem do romântico, do ingênuo e do não científico.

Como aponta Grof (1997, p. 245),

Os cientistas ocidentais tradicionais gostam de assumir uma posição de “sabe-tudo” e descartar qualquer noção de espiritualidade como superstição primitiva, pensamento mágico regressivo, falta de educação ou psicopatologia clínica.

Na atualidade, em suma, parece não haver espaço para pensar a espiritualidade como instrumento formativo, pois

A ciência moderna, o mais poderoso e exato sistema de conhecimento da história, que levou a um domínio extraordinário sobre o mundo físico, parece nos dizer, com certeza absoluta, que ansiamos por nada mais que fantasias – superstições absurdas e ultrapassadas que nos tornarão menos aptos a viver no mundo real (TART, 2012, p. 53).

Nesse sentido, apesar dessa noção ser crucial em nossos processos de crescimento e formação humana, não queremos, diz Charles Tart (2012), “parecer tolos ou malucos”; menos ainda românticos ou ingênuos.

Ao lado disso, muitas de nossas ciências “governadas pela visão de mundo mecanicista são incapazes de distinguir entre as crenças religiosas dogmáticas e estritas das religiões principais e a profunda sabedoria das grandes filosofias espirituais [...]” (GROF, 1997, p. 245).

A espiritualidade se perdeu nas sombras de uma razão positivista e se requalificou, em situação completamente distinta, no contexto moderno.

Para a ciência moderna, que já nos deu tanto, os que se dedicam à busca espiritual e os que têm essa tendência não passam de pessoas simplórias que, na melhor das hipóteses, perdem tempo relutando em adotar uma postura verdadeiramente científica sobre o que é ou não real. Ainda segundo essa concepção, essas pessoas acreditam em superstições tolas e provavelmente sofrem de uma grave estupidez e de uma psicopatologia que as leva a buscar o espiritual. (Na verdade, não é exatamente a ciência que nos diz tal coisa, mas, sim, o cientificismo, uma deturpação sedimentada e dogmática da ciência [...]) (TART, 2012, p. 39).

Como bem ressalta Ken Wilber (2006), ainda que consideremos (e devemos considerar) os benefícios e as dignidades que a modernidade também nos trouxe, a exclusão da espiritualidade foi clara. Afinal de contas,

Depois que a espiritualidade, como um todo, foi descartada, o modo de discurso dominante não apenas tornou ilegal a espiritualidade mítica ou pré-racional, mas também a espiritualidade racional e pós-racional. E exatamente porque a linha espiritual responde à pergunta “*o que é mais preocupante?*”, ela – e o tipo específico de inteligência indicado para abordar essa pergunta que a vida nos concede – foi mutilada no Ocidente moderno (WILBER, 2006, p. 239).

Em função disso, parafraseamos Foucault (2006), com o intuito de colocar em evidência as seguintes questões: por que motivo e por quais razões a experiência da espiritualidade foi desconsiderada e desqualificada no modo como nossa educação ocidental re-fez sua história? O que vem ocorrendo para que tenhamos dado tanta importância ao “conhecimento” e deixado de lado, às margens e na periferia do campo educativo, esta noção de espiritualidade que, historicamente, parece ter sido o campo essencial dos processos de produção e acesso à verdade? Por que, de fato, esse nosso privilégio com o conhecimento às custas da espiritualidade? Em síntese, porque a negação e negativização da espiritualidade como elemento formativo?

Stanislav Grof (1997) ao falar sobre nossa forma moderna de produzir conhecimentos e excluir de imediato a experiência espiritual como elemento central de estudo e pesquisa dirá: nossa ciência ocidental é cega quanto ao fato da espiritualidade ser questão de ingenuidade, falta de estudo e observação precisa, pois muito já se fez nesse aspecto. O problema, continua ele, é que

Muitos cientistas tradicionais confundem o atual modelo newtoniano-cartesiano do universo com uma descrição definitiva da realidade, cuja verdade e precisão tenham sido provadas além de qualquer dúvida razoável (GROF, 1997, p. 246).

Não é casual que,

Não há lugar para qualquer forma de espiritualidade como um aspecto relevante e significativo da existência num universo em que a matéria é primária, e a vida, a consciência e a inteligência são seus produtos acidentais (GROF, 1997, p. 246).

Por tal motivo, com raríssimas exceções, não tem havido reconhecimento da espiritualidade no mundo acadêmico ocidental moderno; menos ainda o valor dessa experiência para o processo de humanização.

Michel Foucault (2006) vai ainda mais longe ao afirmar que a razão pela qual fomos esquecendo e apagando o preceito de natureza espiritual no processo de produção e acesso à verdade está no que denominou de “momento cartesiano”. A hipótese do filósofo é a de que o “momento cartesiano” não apenas desqualificou a espiritualidade como elemento fundamental da formação dos homens, como também renovou a noção do “conhece-te a ti mesmo”, de tal forma que o preceito “conhecimento de si” na modernidade pedagógica é muito diferente do que era na antiguidade.

Como podemos perceber,

O procedimento cartesiano, por razões bastante simples de compreender, requalificou o gnothiseautón, ao mesmo tempo muito contribuiu, e sobre isto gostaria de insistir, para desqualificar o princípio do cuidado de si, desqualifica-lo e exclui-lo do campo do pensamento filosófica moderno (FOUCAULT, 2006, p. 19).

Em suma, a espiritualidade, no campo da modernidade, é excluída e desarticulada dos processos de conhecimento de si, do mundo, da verdade.

Digamos esquematicamente: 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 epiméleiaheautoû (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 estóicos, os cínicos, os epicuristas, os neo platônicos, 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. 21-22).

Não por acaso, a espiritualidade é a menos importante, menos precisa, menos valorada e mais esquisita em nosso tempo.

Pois bem, se fizermos agora um salto de muitos séculos, podemos dizer que entramos na idade moderna (quero dizer, a história da verdade entrou no seu período moderno) no dia em que admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão-somente o conhecimento. É aí que, parece-me, o que chamei de “momento cartesiano” encontra seu lugar e sentido, sem que isto signifique que é de Descartes que se trata, que foi exatamente ele o inventor, o primeiro a realizar isto. Creio que a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele (FOUCAULT, 2006, p. 22).

De forma distinta ao que vinha ocorrendo na Antiguidade, em que o conhecimento estava articulado e a serviço da espiritualidade, na era moderna, afirma Foucault (2006, p. 24),

O conhecimento se abrirá simplesmente para a dimensão indefinida de um progresso cujo fim não se conhece e cujo benefício só será convertido, no curso da história, em acúmulo instituído de conhecimentos ou em benefícios psicológicos ou sociais que, no fim das contas, é tudo o que se consegue da verdade, quando foi tão difícil buscá-la.

As consequências desse processo são: de um lado, a convicção em um sujeito que é capaz de verdade por ele mesmo, sem necessidade de uma transformação; um sujeito concreto e substancial que ganha visibilidade não em sua capacidade de modificar-se e auto-formar-se, mas em caráter cognoscente.

Os modernos são arremessados para dentro de si mesmos, fechando-se na interioridade de sua própria consciência e expandindo uma das mais persistentes tendências da filosofia moderna: o cultivo de uma preocupação com o *cogito*, fazendo com que o mundo seja apreendido pelo filtro do eu (FREITAS, 2010, p. 65).

Do outro lado, destacamos a emergência de uma pedagogia compreendida como aprendizagem – centrada no ensino de conteúdo e na aquisição de conhecimento - e não uma pedagogia compreendida como formação humana (FOUCAULT, 2006). Ou seja, ao eliminarmos a espiritualidade dos processos pedagógicos, eliminamos também a possibilidade de fazer a educação aparecer como formação humana, como formação de si.

De acordo com esses argumentos, o que endossa ainda mais a crise e o déficit pedagógico é que a educação – que está diretamente implicada com um dispositivo

de subjetividade –, por ter excluído a espiritualidade de seus processos pedagógicos, tem se pautado em uma concepção de sujeito, no mínimo, inadequada. Nessa perspectiva, as práticas educativas vigoram, ainda, sob o esteio de um sujeito racional, substancial e identitário que se debate para não morrer, mas não percebe que já está morto.

Sob as influências de uma modernidade que recusa a espiritualidade, o processo pedagógico passou a reduzir a ideia mesma de educação focalizando unidimensionalmente os procedimentos e as competências a fim de atender às demandas do mercado capitalista. Como resultado, passamos a viver, na contemporaneidade, uma pedagogia-da-exclusão pautada em uma pedagogia-das-aprendizagens-de-competências-por-acúmulo-de-conhecimentos que sequer pode ser apreendida como um processo de formação humana na medida em que se desvincula da experiência da espiritualidade e de integralidade entre as diferentes áreas do saber, passando a ajustar os indivíduos ao meio social por meio de uma racionalidade isolada e fragmentada que visa eficiência, produtividade e qualidade total, tornando-os, ou não, empregáveis.

Assim, os antigos princípios da espiritualidade, elemento central em uma educação que prioriza o bem viver, o compromisso com o coletivo e uma ética da liberdade – que historicamente orientaram os processos educativos - agora perdem espaço e tornam-se meras ingenuidades e fantasias. O retrato geral que podemos ter da situação pedagógica na atualidade não é outro senão o de uma educação vivida como simulação.

Enfim, a quem educamos se o sujeito que acreditávamos existir já não nos representa? Para que educamos se não há mais um ideal de sujeito a desenvolver? Na educação, diria o pequeno príncipe professor, “os homens embarcam nos trens, mas já não sabem mais o que procuram. Então eles se agitam, sem saber para onde ir [...] E isso não leva a nada [...]” (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 80).

Nosso desafio diante dessa situação, afirma Carvalho (2010), não é o de saber quem somos. Pelo contrário, o desafio da educação está em promover-inventar-criar novas formas de subjetividade que sejam capazes e potentes para resistir às cooptações ao ideal de adaptação ao mercado, optando por recusar o ideal de sujeito que nos foi (e ainda insiste em ser) imposto durante anos.

É fundamental repensar a forma pela qual experienciamos a nós mesmos na medida em que as ciências humanas em geral, e a educação em particular, têm na

noção de sujeito sua categoria central. Assim, deslocar a prática pedagógica da forte e insistente dependência a um modelo antropológico é questão urgente.

Caso contrário, nossas práticas educativas permanecerão atreladas e marcadas menos pelo aspecto formativo-formador e mais pelo aspecto normativo-profissionalizante - essa educação que se dá de forma externa ao indivíduo, descomprometendo e desvinculando homens e mulheres de sua formação e constituição.

Pensar outros jogos de verdade para o campo da educação exige de nós repensar o modelo de homem e mundo que adotamos para reconhecer a nós mesmos. Dizendo de outra forma, ir além dos efeitos negativos da modernidade e da lógica identitária-antropológica requer de nós uma espécie de desnaturalização das formas pelas quais usualmente somos concebidos e experienciados.

Faz-se necessário, portanto, antes mesmo de reagir ao “momento cartesiano”, e tentar cobrir cegamente os efeitos por ele trazidos, pensar a educação a partir dela mesma, tomando por referência outras cifras. Pois educar pressupõe articular e ancorar nossos princípios e desejos de transformação social e política em diretrizes pedagógicas que tomam por base os preceitos de natureza espiritual, na medida em que são eles que contribuem para fornecer sentido não apenas às práticas educativas, mas sobretudo à vida humana.

Não tem sido casual que, nos últimos anos, problematizar a finalidade da prática educativa e o sujeito de nossa educação, a partir do resgate da espiritualidade, tem se tornado tarefa urgente e cativante em uma sociedade que fez dos processos formativos uma simulação mal feita do real.

1.2 O resgate da espiritualidade: da (re)aproximação pelo espiritual

Diante do que foi exposto acima, faz-se necessário repensar o modo de olhar os problemas que afetam o campo educacional na atualidade, a fim de produzir reflexões e questionamentos que nos possibilitem tematizar os processos educativos para além dos modismos de nosso tempo. Talvez, e não por acaso, estejamos assistindo, nos últimos anos, diferentes autores se aproximando pela tópica da espiritualidade.

Destarte, apesar do conflito existente entre ciência e espiritualidade na modernidade, que vem marginalizando articulações das diversas áreas do saber

(como a psicologia, a filosofia e a educação) com a experiência espiritual, parece ser incontestável a ampliação do interesse de diferentes disciplinas e teóricos pela temática nas últimas décadas. Isso tem sido algo que deve ser, no mínimo, admirável, pois

O aumento do interesse pela espiritualidade e pela busca interna é certamente um dos poucos desenvolvimentos que trazem esperança em nosso mundo conturbado. Se esta tendência continuar, a transformação interna da humanidade poderia tornar-se uma importante força para impedir a atual tendência suicida e a catástrofe global em direção à qual o mundo parece estar se movendo num ritmo assustador (GROF, 1997, p. 251).

Como apontou Wilber (2011), através da influência das tradições orientais e do crescente interesse pelo misticismo cristão e neoplatonismo, muitos pesquisadores ocidentais que até pouco tempo se recusavam a pensar sobre espiritualidade, a não ser dentro do campo teológico ou religioso, estão se abrindo para explorar as experiências espirituais de forma direta e autêntica.

Ao lado disso,

A convergência entre a nova ciência e as tradições místicas da filosofia perene, que está se processando rapidamente, oferece uma perspectiva excitante de uma futura visão de mundo abrangente que irá cobrir o abismo entre a pesquisa científica e a busca espiritual. Um novo paradigma tão abrangente poderia ser um importante catalisador na evolução da consciência que parece ser uma condição crítica para a sobrevivência da vida neste planeta (GROF, 1997, p. 251).

O que já foi possível perceber é que, nas últimas décadas, a exagerada rejeição e imperiosa guerra com o campo da espiritualidade começou a sofrer drásticas modificações. E não podemos isolar esse fato dos avanços revolucionários no modo de conceber ciência.

A partir de visões de mundo menos estruturalistas e mais integrais, de concepções de ciência menos positivistas e não duais, começamos a ampliar nosso senso do que é ciência para além das bases do cientificismo. Com isso, ainda que essa forma tradicional e rígida de fazer ciência seja o paradigma dominante de nosso tempo, novas ideias e conceitos começaram a emergir, já a partir do século XX, para solapar as evidências e as certezas da forma de conceber o mundo e o humano. A consequência tem sido pequenas grandes mudanças no pensamento da medicina, psicologia, antropologia, filosofia, educação, entre outras. Cativada por visões de

mundo mais abrangentes e integrais, nossa forma de pensar a vida tem começado a abrir espaços para o fenômeno espiritual.

Ainda que na vida prática o indivíduo pense em termos de matéria sólida, espaço tridimensional, tempo unidirecional e causalidade linear, a compreensão filosófica da existência torna-se muito mais complexa e sofisticada, e se aproxima daquela encontrada nas grandes tradições místicas do mundo. O universo é visto como uma intensa trama de aventuras na consciência e é superada a dicotomia entre experimentador e experimentado, entre forma e vazio, tempo e não-tempo, determinismo e livre arbítrio, existência e não-existência (GROF, 1987, p. 35).

Nessa direção, é natural que a aparente incompatibilidade entre ciência e espiritualidade comece, mesmo que aos poucos, a se dissolver. Essa revolução conceitual que vem ocorrendo na forma de fazer ciência aponta para a possibilidade da complementaridade entre a visão de mundo dos variados campos do saber com experiência espiritual.

De forma gradativa, estamos começando a perceber que a encantadora espiritualidade a que nos referimos é plenamente compatível com qualquer área de conhecimento específico. Por exemplo,

É interessante notar que muitos cientistas importantes que revolucionaram a física moderna- Albert Einstein, Niels Bohr, Erwin Schroedinger, Werner Heisenberg, Robert Oppenheimer e David Bohm – perceberam que seu pensamento científico era bastante compatível com a espiritualidade e a visão mística do mundo (GROF, 1987, p. 36).

O que estamos assistindo nas últimas décadas, com todos os atuais embates e disputas, é uma convergência crescente entre a ciência e a espiritualidade. Sejam em artigos ou livros, dissertações ou teses, seminários ou congressos, o diálogo sobre a possibilidade e a necessidade de (re)encontro dessas duas experiências tem sido amplamente discutido.

É sabido que as mudanças de paradigmas não ocorrem como um processo linear, fácil e simplório, pois envolve muitos conflitos, embates, confusão e intensos choques conceituais, e que precisamos de um longo tempo para modificar uma visão hegemônica de mundo, de subjetividade, de realidade. Mais instigante a notar é que esse tempo já começou.

A física quântico-relativista apresenta a crítica mais convincente e radical à visão mecanicista do mundo, mas mesmo assim tem havido importantes revisões no assunto, inspiradas por vários caminhos abertos por pesquisas em outras disciplinas. Mudanças drásticas semelhantes têm sido introduzidas no pensamento científico a partir do desenvolvimento da cibernética, teoria da informação, teoria dos sistemas e teoria dos tipos lógicos (GROF, 1987, p. 41).

O desenvolvimento de tais teorias e perspectivas no campo científico moderno tem tornado inadequado tratar o mundo em termos de objetos separados, a dualidade entre sujeito e realidade, estabelecer distinções entre corpo e espírito, social e subjetivo ou pensar o humano como um eu substancial em miniatura preso ao corpo.

Assim, durante as últimas décadas, tivemos a oportunidade de ver o desenvolvimento de variadas teorias na sociologia, medicina, antropologia, tecnologia do laser, holografia, física quântico-relativista e pesquisas avançadas que vêm levando a descobertas de novos valores e princípios que inovaram a moderna pesquisa sobre a consciência, a realidade, a subjetividade e para a ciência de um modo mais global. Esses avanços e pesquisas foram denominados, diz Grof (1987), de holonômicos, holográficos ou hologrâmicos na medida em que têm possibilitado pensar a relação existente entre o todo e as partes, mas principalmente abrindo portas para pensar o binômio da ciência-espiritualidade como um (re)encontro necessário e um caso (de amor), no mínimo, interessante.

De forma mais específica, são os anos de 1960 que nos possibilitam assistir acontecimentos marcantes no reaparecimento do fenômeno espiritual. Por ser um tempo de fortes manifestações de cunho revolucionário tanto no campo político-cultural, quanto no campo científico e epistemológico,

Os anos 60 trouxeram consigo uma onda de interesse pela espiritualidade e pela exploração da consciência que se manifestou de muitas formas distintas, variando de uma retomada das práticas espirituais antigas do Oriente a psicoterapias experienciais e à auto-experimentação com drogas psicodélicas. Na época, muitas pessoas se envolveram intensamente com a meditação ou com outros tipos de prática espiritual, sob a orientação de um mestre ou por si mesmas (GROF; GROF, 1992, p. 13).

O que observamos foi uma grande turbulência social que começava a conspirar sobre a emergência de uma nova sociedade, com novos princípios e uma outra cultura no Ocidente, principalmente nos Estados Unidos.

Assim, as contínuas manifestações de oposição ao “sistema”, características da época, e o frontal questionamento dos valores tradicionais da cultura ocidental levaram significativos segmentos sociais – médicos, educadores, industriais, políticos, cientistas, religiosos -, conscientes ou não, a criarem condições para o surgimento de uma cultura alternativa (TABONE, 1988, p. 7-8).

Nesse quadro revolucionário de embates e conflitos, propostas de transformação social foram lançadas pelo grupo “ativismo político dos anos sessenta” e pela “revolução da consciência dos anos setenta”. Dentre as propostas estavam algumas tendências como:

Mudança de paradigma, transformação social, experiências místicas pessoais, tecnologia apropriada, descentralização, lançamento de ponte entre Oriente e Ocidente, comunidades intencionais, simplicidade voluntária, modelos de organização montados à base de confiança e comunicação, formas criativas através das quais possamos nos ajudar uns aos outros, tecnologia consciente, vigor e liberdade de relacionamento (FERGUSON, 1980 apud TABONE, 1988, p. 9).

Por conta disso, esse momento, ao mesmo tempo turbulento e rico de experiências, inspirou observações que revolucionaram a percepção que se tem da ciência de um modo geral e da natureza humana em particular; daí emergiu uma nova e radical forma de fazer ciência e psicologia. Por um lado tivemos as vivências psicodélicas em função do amplo uso de drogas como o LSD; por outro, observamos o crescente estudo, popularização e divulgação de práticas provenientes do Oriente como as meditações, yoga e sua filosofia de vida, sem falar nas recentes descobertas nos domínios da ciência.

Nessa perspectiva,

A pesquisa de Maslow sobre “experiências culminantes”, o uso terapêutico de psicodélicos, a experimentação psicodélica tão difundida entre os jovens nos anos 1960, e o renascimento do interesse pelas filosofias espirituais do Oriente, tradições místicas, meditação e sabedoria antiga e aborígine mostraram que a estrutura conceitual vigente na psicologia era insustentável (GROF; GROF, 2010, p. 5).

Esse complexo de situações e acontecimentos proporcionou a criação, dentro do campo da psicologia, de um modo de estudo, análise e pesquisa da consciência humana pautada no que se denominou inicialmente de “trans-humanístico” – como

uma referência a um formato de estudo que estaria além do humanismo, essa que é considerada a terceira escola psicológica moderna, mas principalmente porque foi concluído que o humano é muito maior e mais complexo do que anteriormente se pensava.

Em 1967, um pequeno grupo de pesquisadores, incluindo Abraham Maslow, Anthony Sutich, Stanislav Grof, James Fadiman, Miles Vich e Sonya Margulies, reuniu-se diversas vezes em Menlo Park, Califórnia, com o propósito de criar uma nova psicologia capaz de honrar todo o espectro da experiência humana, incluindo estados incomuns de consciência. Durante essas discussões, Maslow e Sutich aceitaram a sugestão de Grof e denominaram a nova disciplina de “psicologia transpessoal”. Esse termo substituiu a versão original, “trans-humanista” ou “que vai além das questões humanistas” (GROF; GROF, 2010, p. 5).

Esse novo campo de conhecimento, agora denominado “psicologia transpessoal”, procurava ir além dos modelos anteriores, dentro da psicologia, de experienciar o humano e do humano fazer experiências. Seus pesquisadores ofereceram uma visão de mundo completamente diferente do que vínhamos fundamentando nossa ciência moderna e Ocidental. Pois, para eles, os aspectos espirituais deviam ser tratados como fundamentais na medida em que são essas experiências que possibilitam à pessoa reencontrar sua condição humana.

De maneira geral, o que difere a psicologia transpessoal de outros movimentos e teorias é seu peculiar interesse e aceitação pela espiritualidade. Não por acaso, o enlace com as experiências espirituais é um dos principais marcos de emergência da visão transpessoal dentro da psicologia, ao mesmo tempo em que a invenção desse tipo de psicologia tornou possível, às nossas ciências, o crescente interesse pelas questões espirituais.

Não é casual que

A espiritualidade, ou a dimensão espiritual do homem, segundo tópico de nossa caracterização temática, identifica o movimento transpessoal como a primeira corrente da psicologia contemporânea que dedica atenção sistemática e privilegiada à dimensão espiritual da experiência humana, até então ignorada, negada, negligenciada ou reduzida a derivações secundárias de outras faixas inferiores do ser, como a sexualidade e a agressividade sublimadas (BOAINAIN JR., 1998, p. 50).

A conclusão que podemos tirar no momento são duas. A primeira diz respeito ao aumento do interesse pela espiritualidade, principalmente com a emergência da teoria transpessoal na década de sessenta no campo da psicologia. A segunda nos fala que o transpessoal “é simultaneamente uma atitude de vida, uma vivência e um movimento” (SIMOES, 1997 apud DESCAMPS; ALFILLÉ; NICOLESCU, 1997, p. 5). Assim, apesar desse conceito ter suas nascentes modernas no terreno da psicologia - e por isso considerada sua quarta força ou quarta escola, depois do behaviorismo, psicanálise e humanismo – é uma visão de realidade e subjetividade que ultrapassa o campo psicológico.

Nesse sentido, além de uma escola psicológica moderna, o Transpessoal é uma perspectiva que pressupõe uma visão mais abrangente e integral da natureza humana por meio do resgate do espiritual. “Em resumo, o Transpessoal apresenta-se simultaneamente como uma nova atitude perante a ciência e o estudo da espiritualidade” (SIMOES, 1997 apud DESCAMPS; ALFILLÉ, NICOLESCU, 1997, p. 14).

Como consequência,

Descobriu-se que o Transpessoal extravasava os limites da psicologia e tocava um grande número de domínios: epistemologia, antropologia, religiões comparadas, teoria dos sistemas, psiquiatria transcultural, arte, pedagogia [...]. No seu conjunto, o Transpessoal constitui um novo paradigma [...] (DESCAMPS; ALFILLÉ; NICOLESCU, 1997, p. 23).

Portanto, é no sentido de perspectiva que a utilizamos nesse trabalho, não apenas restringindo-nos à Psicologia Transpessoal, mas operando o termo como uma verdadeira revolução ética na forma de pensar as ciências por meio da espiritualidade, como a própria experiência espiritual. Assim, por meio da Perspectiva Transpessoal, nascida no berço da psicologia, temos a oportunidade de ampliar a relação e o interesse entre ciência e espiritualidade a partir mesmo do campo da educação, apesar de saber que esse binômio (educação-espiritualidade) é emergente nas discussões e nos estudos acadêmicos aqui no Brasil – o que torna nossa pesquisa bem mais atual.

Como retrata Barbosa (2014, p. 29),

Atualmente, nas universidades brasileiras, intelectuais, filósofos, cientistas, estudantes – por meio de projetos, experiências e núcleos de produções acadêmicas – estão construindo um campo de

problematização que tem se aglutinado em torno das relações entre duas áreas de conhecimento, a educação e a espiritualidade.

Mesmo em cenário recente no campo acadêmico brasileiro, as relações discursivas entre educação e espiritualidade têm se mostrado crescentes. O que temos observado é a gradativa e sistemática abertura de um espaço cada vez maior a partir de grupos de pesquisa, livros, artigos e eventos sobre essas discussões e temáticas.

Como pudemos averiguar em pesquisa realizada no mês de dezembro de 2012 (BARBOSA, 2014) ao sítio do Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq, 63 grupos de pesquisas que problematizam a espiritualidade no campo científico brasileiro foram encontrados. No campo da educação, as discussões sobre espiritualidade a partir desses grupos parecem ter surgido em meados de 1998. De lá até o momento presente, os debates só têm crescido.

O interesse pela espiritualidade tem sido tão intenso que já encontramos 18 grupos de pesquisas distribuídos nas diferentes regiões brasileiras: Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Dentre elas, Nordeste é a região que mais concentra essas discussões.

Os 18 grupos encontrados na pesquisa realizada pelo pedagogo Reis Barbosa (2014) estão dispersos em 16 instituições de Ensino Superior: 10 em universidades federais, 3 em universidade estaduais e 3 em universidade privadas.

Como o próprio pesquisador aponta,

A configuração geral dos Grupos de Pesquisas que abordam a relação Educação e Espiritualidade no Brasil, a partir do Diretório do CNPq, mostra uma paisagem científica bastante promissora e fecunda. Trata-se de um campo de pesquisa em expansão, com muitas questões a serem desenvolvidas, vários grupos e profissionais engajados, diversas perspectivas envolvidas, com múltiplas áreas de conhecimento interagindo no debate (BARBOSA, 2014, p. 32).

Os diferentes grupos de pesquisas encontrados, bem como os inúmeros livros, seminários, dissertações e teses nas últimas décadas realizadas acerca dessa temática nos dão uma pequena mostra, porém significativa, do quanto o interesse pelas questões espirituais vem se expandindo no Brasil e no mundo dentro das pesquisas científicas, de um modo geral, e das ciências humanas, de modo particular.

Assim,

Enquanto os avanços revolucionários de várias disciplinas da ciência moderna continuam a retirar o conjuro da antiquada visão materialista do mundo, começamos a ver o delineamento de uma nova e abrangente compreensão de nós mesmos, da natureza, e do universo. Fica cada vez mais claro que esta emergente abordagem alternativa à existência integrará ciência e espiritualidade e introduzirá elementos importantes da sabedoria antiga ao nosso universo tecnológico (GROF, 1998, p. 12).

Esse inestimável interesse que aproxima a espiritualidade de nossas discussões teóricas e vivências práticas aponta para a necessidade cada vez mais urgente de repensarmos nossa compreensão de ciência e renovarmos nosso entendimento sobre a natureza humana e a natureza da realidade.

Nossa aposta é que

Uma visão de mundo que preserve todas as conquistas da ciência moderna e, ao mesmo tempo, reintroduza à civilização ocidental os valores espirituais por ela perdidos, poderá ter uma influência profunda sobre nossas vidas separadas, assim como coletivas (GROF, 1998, p. 12).

A moderna pesquisa da natureza humana, materializada na perspectiva transpessoal, portanto, pode lançar luz interessante para repensar os problemas educativos no que concerne à experiência do sujeito a partir de uma ótica espiritual. A espiritualidade, em plena concordância com o campo educacional, parece trazer influências profundas para promover processos de crescimento e formação humana.

1.3 Educação e Espiritualidade: um binômio possível, uma relação necessária

Nessa direção, optamos por fazer uma aproximação por pensamentos que têm problematizado a educação por meio da temática da espiritualidade. Essa aproximação pode trazer contribuições interessantes para ressignificar o sujeito da educação, bem como a finalidade da ação pedagógica.

Entretanto, nossa ligação com a temática da espiritualidade não será feita de modo geral, nem de qualquer forma. Afinal de contas, apesar de ser temática hegemonicamente desprivilegiada no campo acadêmico, como vimos no tópico acima, estamos assistindo a um aumento no interesse pela espiritual. Por isso,

Falar sobre espiritualidade vem se tornando moda, cada vez mais, nos dias de hoje. Sinal inconfundível é o considerável número de celebridades que acumulam fama, declarando-se espiritualistas. Para alguns, anuncia-se nisso uma nova era; para outros, trata-se de uma

recaída em misticismos ultrapassados e alienantes. As falsas expectativas, por um lado, e os preconceitos, por outro, podem ser superados, em boa medida, a partir de tentativas de conceituações mais claras sobre o que se entende por Espiritualidade. Como é de se esperar, não existe consenso sobre o significado da Espiritualidade (RÖHR, 2013, p. 09).

No intuito de não correr os riscos acima citados e fazer de nosso trabalho uma investigação com falsas expectativas ou confirmação de preconceitos, optaremos em seguir as reflexões produzidas pela perspectiva transpessoal acerca da espiritualidade, procurando deixar evidente que essa aproximação pelo princípio espiritual é apenas uma forma de resistência aos modelos hegemônicos de pensar/experienciar o sujeito e não uma tentativa de elaborar uma teoria dominante no campo da educação.

Ao lado disso, ainda que haja diferentes significados para o termo, o que mostra a dificuldade de se ter um consenso, nosso desejo foi o de, sem menosprezar as definições já estabelecidas, deixar clara e ampliar a definição presente na perspectiva transpessoal, uma vez que, apesar da perspectiva transpessoal resgatar a espiritualidade para as discussões no meio acadêmico de modo direto e central (CHIMABUCURO, 2010), não há, ainda, uma obra ou um autor que sintetize ou sistematize a definição dessa noção para a abordagem – principalmente quando se fala das obras em português e no contexto acadêmico brasileiro.

Em suma, apesar da espiritualidade ser um dos objetos centrais de discussão da transpessoal, seus pesquisadores e representantes parecem ter dado pouca atenção para o conceito. Não por acaso, atualmente é difícil, senão impossível, dentro da perspectiva transpessoal, encontrar uma obra ou um autor que se dedique centralmente e exclusivamente ao significado desse tema, a não ser de modo tangencial.

Dedicar-se a esse conceito será fundamental para fazermos do binômio educação-espiritualidade não apenas uma relação possível, mas, acima de tudo, necessária. Pois, em que pesem as divergências dos sentidos em torno da espiritualidade entre pesquisadores e autores dedicados e comprometidos com tema – como podemos ver em Ferdinand Röhr (2012) e Alexandre Freitas (2012), só para ficarmos no campo educacional pernambucano –, as convergências apontam e indicam que sem essa articulação será cada vez mais impossível experimentar uma educação como sinônimo de formação humana.

O que estamos querendo dizer é que a necessidade pelo preceito da espiritualidade encontra-se no fato de que sem ele a educação permanecerá atrelada a um processo mais profissionalizante-normalizador do que um dispositivo formativo-humano. Tanto Röhr (2012) quanto Freitas (2012) compartilham da ideia, portanto, de que a educação para ser experienciada como formação humana precisa levar em conta a experiência da espiritualidade. Para ambos, a prática espiritual é apreendida como um aspecto central dos processos de formação dos homens e mulheres.

Araújo (2005), que também apresenta outro sentido para a espiritualidade, defende a ideia de que o termo possibilita criar um contexto rico através do qual acrescenta qualidade aos discursos e às práticas educacionais. Nesse aspecto, a questão da espiritualidade não pode ser preocupação só de religião, mas de todos aqueles que estão comprometidos de modo positivo com a educação. Essa relevância da dimensão espiritual para a experiência e educação humanas requer um tratamento e um olhar especial e, por isso, não pode ser ignorada pela ciência ou qualquer outro saber. Caso contrário, continuaremos privilegiando, nos processos educativos, apenas algumas dimensões em detrimento de outras.

De outro lugar, mas em mesmo caminho, Bogado (2004) compartilha que a espiritualidade, com toda e em toda sua ambiguidade, é fundamental dentro do campo educativo para que mestres e alunos compreendam melhor sua condição de seres humanos e para seu processo de humanização. Por isso, um olhar que inclua a espiritualidade na educação como uma esfera importante para a formação de homens e mulheres conscientes de sua (des)humanidade é essencial para a construção de uma cultura de respeito.

Não é difícil perceber, nesse caso, que apesar de suas divergências e falta de consenso, podemos afirmar que a educação apreendida pela ótica da espiritualidade pode engendrar processos de formação humana para além dos modismos e das crises de nosso tempo, contribuindo para repensar os processos pedagógicos a partir de novas cifras, possibilitando, dentre outros elementos, reconhecer o ser humano em sua multidimensionalidade, uma questão central quando se observa o estado de fragmentação e reducionismo subjacentes às principais teorias e práticas pedagógicas vigentes na atualidade.

Com o intuito de contribuir com e ampliar essas discussões, em suas divergências e convergências, partimos para apontar uma noção de espiritualidade da perspectiva transpessoal a partir de nossas próprias lentes, uma contribuição não

menos importante, nem mais precisa, apenas singular e *sui generis* para engendrar um “novo” modo de pensamento em torno dos processos educacionais no presente e ampliar as discussões em torno do “Pra quê educamos?” ou “A quem pretendemos educar?”.

CAPÍTULO 2 QUANDO A INVESTIGAÇÃO SE FAZ PROBLEMATIZAÇÃO

O propósito desse capítulo é apresentar as bases do nosso percurso investigativo. Para isso, seguiremos as trilhas abertas por nossos (des)encontros com um companheiro de viagem, ao mesmo tempo, amigável e perturbador: o pensador francês Michel Foucault. Afinal de contas, sua noção de problematização possibilitou ao nosso trabalho um ethos necessário para uma relação adequada com o tema de estudo e pesquisa.

Ao lado disso, procuramos descrever o percurso investigativo que trilhamos (tipo de pesquisa, campo de atuação, documentos investigados e instrumentos que foram necessários na construção e na análise dos dados) no intuito de apresentar ao leitor os processos que foram utilizados no desenvolvimento desse trabalho.

Esses dois movimentos articulados entre si, de um lado o olhar que fundamentou a pesquisa e do outro os procedimentos empregados (de construção e análise dos dados), foi o que nos proporcionou tanto responder ao problema investigado quanto chegar a novas questões sobre a temática.

2.1 A problematização como ethos da pesquisa: as lentes do pesquisador fundadas pelo *pensamento que estranha*

A presente pesquisa estruturou-se no âmbito de uma investigação qualitativa. O motivo para essa escolha se deu, primeiro, em razão de não buscarmos testar hipóteses; segundo, e não menos importante, não foi nossa intenção fazer pesquisa de levantamento.

Em sentido estrito, nosso esforço foi o de se debruçar sobre os significados em torno da noção da espiritualidade presente na literatura disponível da abordagem transpessoal. Para tanto, nosso trabalho seguiu os parâmetros éticos e filosóficos apreendidos no percurso genealógico foucaultiano. Um trabalho que, como o próprio Foucault (1979) enfatiza, se justifica por uma eficácia real das críticas. O *olhar genealógico*, em nossa perspectiva, foi utilizado como uma forma de pesquisar que permitiu lidar com a investigação a partir de um modo problematizador.

É importante ressaltar que apesar do conceito de problematização não ter tanto destaque para estudiosos foucaultianos, é um termo importante por unificar os

estudos do pesquisador francês; e, mais ainda, aponta a coerência na sua forma descontínua, complexa e singular de fazer pesquisa. Como diz o próprio Foucault (2010a, p. 242),

A noção que unifica os estudos que realizei desde a História da Loucura é a da problematização, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas sempre se chega ao essencial retrocedendo: as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar.

Assim, ainda que a noção de problematização tenha aparecido de forma direta e clara apenas no final da década de 1970, e, por isso mesmo, na maioria das vezes não ter ganho a visibilidade que merece, é um dos conceitos mais fundamentais em suas obras. Antes de mais nada, precisamos entender que

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc. (FOUCAULT, 2010a, p. 242).

Em função disso, o ato de problematizar aqui emerge como um ethos, um “modo movente” do pesquisador fazer sua pesquisa. Uma atitude que busca, no fazer mesmo do pesquisador, ultrapassar os limites colocados pela representação por meio de um trabalho do pensamento (CORREIO, 2014).

Desse modo, a problematização como ética diz da própria forma de olhar do pesquisador. Refere-se ao modo pelo qual este se vincula aos elementos técnicos da investigação e por eles se move. Portanto, é importante fazer a ressalva que o olhar genealógico como ética não desconsidera as técnicas e as regras necessárias ao desenvolvimento do trabalho.

Pois, problematizar é um estilo de investigar que tem a intenção de provocar uma ruptura com aquilo que habitualmente pensamos, com o que habitualmente fazemos, com o que habitualmente dizemos, travando uma “batalha” – a partir dos documentos analisados – no campo do pensamento.

Pensar, aqui,

[...] é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (FOUCAULT, 2010b, p. 231-232).

Queremos indicar com isso que nosso trabalho teórico, por se fundamentar em uma ética da problematização, é obrigado a mobilizar-se como uma experiência de pensamento na medida em que

[...] para Foucault pensamento e problematização podem ser tomados enquanto sinônimos, na medida em que um e outro se entrecruzam ao ponto de que seus limites coincidirem muitas vezes, sendo possível afirmar que pensar implica em problematizar e vice-versa (CORREIO, 2014, p. 106).

Talvez já possamos perceber, nesse momento, o essencial de uma investigação em que seu modo de ser é problematização: estranhamento, crítica, questionamento, distanciamento daquilo que tomamos por natural, dado, preexistente, cotidiano, evidente. De tal forma que a pesquisa desenvolve-se não para consolidar ou cristalizar uma forma anterior de pensar sobre determinado objeto ou experiência, mas, sobretudo, para tomar como problema alguma coisa que virou familiar e naturalizado. Por isso, quando pesquisamos, em forma de trabalho de pensamento, ou quando pensamos, no formato dessa pesquisa, não fazemos outra coisa senão problematizar.

Portanto, é ao não pensado do pensamento que a investigação como problematização se efetiva e coloca-se em movimento. Destarte, o trabalho tem como objetivo primeiro

Ajudar, de certa maneira, para que se escamem algumas “evidências”, ou “lugares comuns”[...] fazer, juntamente com muitos outros, de modo que certas frases não possam mais ser ditas tão facilmente, ou que certos gestos não mais sejam feitos sem, pelo menos, alguma hesitação; contribuir para que algumas coisas mudem nos modos de perceber e nas maneiras de fazer; participar desse difícil deslocamento das formas de sensibilidade e dos umbrais de tolerância etc. (FOUCAULT, 2010b, p. 347).

Utilizamos o “olhar genealógico” (CORREIA, 2014) não para repetir o que Michel Foucault realizou, nem mesmo como uma técnica ou tipo de pesquisa; o empregamos aqui para, de certa forma, e de modo não rígido, re-pensar os lugares

familiares e não pensados em nossa modernidade no que se refere à espiritualidade e ao sujeito da educação a partir do contexto transpessoal, não deixando de questionar, também, tudo aquilo que a própria visão transpessoal deixa como evidente e natural.

A problematização, nesse caso, emerge como nosso principal dispositivo ético para ajudar a se distanciar das evidências criadas em torno da espiritualidade e do sujeito – inclusive dentro do próprio movimento transpessoal em que a espiritualidade, apesar de ser conceito central, tem sido pouco problematizada (como se já dada e evidente). Não casualmente sua definição é pouco conhecida, pouco trabalhada e raramente pesquisada pelos estudiosos da área.

Assim, é sobre a espiritualidade no campo transpessoal que nos distanciamos para fazer dela nosso problema de pensamento; e feito dele nossas questões de trabalho possamos torná-lo ferramentas de resistência aos modos hegemônicos de educar e ser educado. Fazendo-os problemas de nosso pensamento, possamos, por esse ethos, apontar alguns dos limites discursivos de nossa modernidade no que se refere ao trato da experiência espiritual e da forma de ser sujeito, encontrando espaço para “pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê” (FOUCAULT, 1984, p. 15).

Em síntese, o olhar genealógico, como um modo movente de pesquisar e uma lente eficaz de ver a pesquisa, faz nascer dois movimentos articulados entre si: estranhamento e ressurgimento. O primeiro destacamos nos argumentos acima; é o trabalho inicial da pesquisa como problematização: desencontro, estranhamento, distanciamento, desnaturalização. O segundo, que coemerge com o primeiro, é seu caráter ou movimento de fazer emergir, do objeto inicialmente problematizado, sua qualidade de resistência e reinvenção naquilo mesmo que o tomava como desqualificado, dominado, inferior, menor, pequeno, marginal. Assim, o segundo movimento do olhar genealógico faz do lugar marginal do objeto em questão, ou do objeto antes marginalizado e agora problematizado, uma potência de vida, essa possibilidade mesma de mudar o pensamento, o sujeito, a existência. Um momento que faz acionar um duplo movimento: re-ver aquilo que pensamos, falamos e somos e re-inventar o que poderíamos pensar, falar e ser.

Dizer aquilo que somos não através da análise do que dizemos ou do que fazemos, mas sim clarificando por meio de genealogias aquilo que tornou possível dizer e fazer algo de uma determinada forma. Nesse movimento, o pensamento acaba por pensar sua própria história, para

se libertar do que ele pensa e poder, enfim, pensar de outra forma (CORREIO, 2014, p. 121).

Ao entrar em contato com a aula de 07 de Janeiro de 1976 – em sua explanação sobre genealogia e poder – não fica difícil perceber o que o filósofo francês quis propor com o olhar genealógico. Sob essas condições, a genealogia crítica se articula por uma emergência dos conteúdos históricos mascarados e desqualificados – como é o caso tanto da espiritualidade quanto da transpessoalidade na atualidade acadêmica.

Estamos propondo, com isso, efetuar uma espécie de retorno ou insurreição dos saberes e práticas “esquecidos” e desqualificados. Podemos entender por “saberes e práticas desqualificados ou dominados” como

[...] uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou cientificidade (FOUCAULT, 1979, p. 170).

São esses saberes e práticas que foram, ao longo do tempo histórico, sepultados e mascarados no interior do complexo conjunto sistemático que a pesquisa genealógica procura resgatar e retornar para efetivar, com eles, uma crítica ou, em certa medida, uma problematização.

Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. As genealogias não são portanto retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata, mas anti-ciências (FOUCAULT, 1979, p. 171).

Nessa perspectiva, continua Michel Foucault (1979, p. 171),

Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. Pouco importa que esta institucionalização do discurso científico se realize em uma universidade ou, de modo mais geral, em um aparelho político com todas as suas aferências, como no caso do marxismo; são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater.

Em linhas gerais, a pesquisa desse tipo – de uma genealogia crítica – põe em movimento uma problematização em torno do desejo-de-cientificidade ou do desejo-de-validade-por-cientificidade próprios de nossa sociedade. De modo mais preciso, o estilo problematizador é um modo preciso para “dar a ver” e “fazer falar” os saberes historicamente desqualificados - como o é a noção da espiritualidade.

Não por acaso, o olhar genealógico articula, para nós, os movimentos inseparáveis da crítica, do estranhamento, do distanciamento, da desconstrução de tudo aquilo que nos é dado como natural, óbvio, familiar, evidente; e da re-invenção e da resistência, por meio da insurreição de certos saberes e experiência antes desqualificados, marginalizados e requalificados.

Talvez não tenha sido casual, portanto, que na aula inaugural do *Collège de France*, posteriormente publicada com o título *A Ordem do Discurso*, Foucault mobiliza dois procedimentos de análise que projetam para o seu próprio trabalho de pesquisa: um procedimento crítico e outro genealógico. Dois modos de análise, na verdade, inseparáveis, pois enquanto o procedimento crítico põe em funcionamento o *princípio de inversão*, fornecendo visibilidade aos recortes dos discursos produzidos pelas figuras do autor, da disciplina e da vontade de verdade, o procedimento genealógico mobiliza os *princípios de descontinuidade*, tratando os discursos como práticas descontínuas, sem supor que sob os discursos pronunciados existe outro discurso silencioso e contínuo que é reprimido ou censurado, o *princípio de especificidade* (considerar os discursos como uma violência que exercemos sobre as coisas) e o *princípio de exterioridade* (não ir ao núcleo interior e escondido do discurso, a significação, mas dirigir-se às suas condições externas de surgimento). A mobilização desses princípios, no trabalho prático da pesquisa, envolve esse procedimento que, no final de sua vida, Foucault denominou de “problematização”.

Cabe agora, a nós leitores, retomar e adaptar esse olhar em nossas pesquisas; uma vez que, o que Foucault procurou realizar em todo seu percurso intelectual nada mais foi do que uma postulação da realidade, tal como a compreendeu Jorge Luis Borges (2008). Ou seja, apresentar uma (sua) elaboração da realidade em conceito, que compete a nós, leitores, animar com nossa parca experiência à luz de nossos próprios problemas, de nossas próprias lutas. Pra quê? Para que cada um possa o intolerável de seu presente e abrir novos espaços de experiência, de forma que este não seja regrado por nenhuma teoria, nem mesmo pela foucaultiana. Nosso intuito aqui, ao buscar forjar um olhar genealógico como ferramenta analítica, foi pensar numa abordagem o mais flexível possível, capaz de endereçar-se ao arquivotomando-o em suas relações constitutivas, sem perder

de vista o tempo presente – os problemas que nos afligem em nossas indagações. Enfim, um olhar que, para além de formar uma análise histórica, possibilite abrir nosso pensar para outros campos possíveis de experiência, problematizar. Liberta-se daquilo que se faz, negar aquilo que se é (CORREIO, 2014, p. 121).

Portanto, não é nossa intenção ao tomar a problematização como ethos de pesquisa – e, nesse caso, como uma atitude de investigar – mimetizar Michel Foucault. Primeiro porque o próprio Foucault não escreveu um livro de metodologia acerca da problematização, acerca da genealogia. Segundo, porque o caráter fechado e rígido não é próprio do nosso movimento de pesquisar. É importante ressaltar, entretanto, que apesar das observações precedentes a pesquisa influenciada por um olhar genealógico não abdica de um arranjo de procedimentos necessários a um processo de pesquisa.

Nesses termos, buscamos inspiração em um modo de trabalhar que procurou, no fazer da pesquisa, repensar o próprio pensamento e refazer seu modo de ver em torno daquilo que antes tinha como dado, em torno daquilo que antes podia chamar de eu: esse é nosso desejo. Não sei se conseguimos, mas foi por aí que caminhamos.

2.2 A pesquisa bibliográfica: da heurística à escrita

O presente trabalho teve a pesquisa bibliográfica como estratégia específica de investigação. A escolha pela estratégia não foi casual uma vez que tanto o problema quanto os objetivos em questão apontam para o trato com categorias e conceitos teóricos que cobraram e pediram um contato direto com o que já foi registrado na literatura sobre o tema.

As fontes para o desenvolvimento foram, portanto, as categorias teóricas já trabalhadas e devidamente registradas. Por tal motivo, nossa pesquisa se concretizou a partir dos registros em documentos impressos.

Apesar de saber que esse tipo de argumento justificaria nossa estratégia de investigação, queremos aqui ressaltar que ela não nos satisfaz. Nessa perspectiva, a escolha pela pesquisa bibliográfica partiu do pressuposto de que ela mesma pode extrapolar o campo da pura abstração e reiteração do que já foi dito sobre nossa temática em questão para adentrar no campo de uma experiência em que a

investigação possibilita lidar com a temática analisada sob um novo prisma, culminando com conclusões inéditas e um enfoque inovador.

A potência desse tipo de pesquisa está, portanto, não em repetir teorias ou pensamentos outros; encontra-se, dantes, em como o sujeito investigador dá seu ser mesmo a pensar no momento em que se encontra e se debate com uma bibliografia. O trabalho bibliográfico não pode ser tomado como uma atividade de investigação neutra, visto que essa experiência serve para tomar o sujeito de si mesmo no encontro que faz com o outro do livro e garantir que ele não permaneça como era antes – assim como seu objeto de investigação. Portanto, uma concepção de pesquisa teórica que procura desnaturalizar as experiências que se investiga no âmbito de nosso pensamento por uma ética do pesquisador.

Para tanto, do ponto de vista operacional e prático, nosso processo metodológico materializou-se em três movimentos articulados entre si. É importante ressaltar que para um trato didático e de melhor entendimento eles se encontram aqui separados. Entretanto, esses movimentos se articularam e se cruzaram, na prática, de modo descontínuo, aleatório, de idas e voltas e muitas vezes simultâneo – principalmente o segundo e o terceiro movimentos.

No **primeiro movimento – o qual denominamos de heurístico** – a heurística traduziu a tradicional etapa de levantamento e revisão bibliográfica, uma vez que esta se caracteriza por ser a arte de localização, busca e mapeamento daqueles documentos que interessaram ao problema de pesquisa.

Com o assunto já delimitado, seguimos para identificar os objetos em que pretendíamos nos debruçar e, sobretudo, degustar. E como apontado pelo escritor Rubem Alves (2011), a arte da degustação exige de cada um de nós selecionar pequenos pedaços, apenas aqueles que pretendemos saborear.

Nosso primeiro passo foi o de ir à procura desses pequenos pedaços materializados, por um lado, nas dissertações e teses; por outro, nos livros de autores nacionais e internacionais (publicados em português) em torno da Perspectiva Transpessoal. Partimos, então, para os bancos de dados como “Portal Capes de Teses e Dissertações” e “Biblioteca Digital de Teses e Dissertações”. Ao lado disso, ainda trilhamos pelas principais “Livrerias Nacionais” e “Arquivos Pessoais” de pesquisadores conhecidos.

Em seguida, identificamos dentre as dissertações, teses e obras mapeadas aqueles trabalhos em que a temática da espiritualidade e subjetividade vem sendo

abordada, bem como o conjunto dos principais e mais referenciados pensadores. Para tanto, fizemos uma análise minuciosa dos resumos, dos sumários ou índices e da bibliografia final desses documentos. Tal atividade, afirmam Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 84),

[...] Em primeiro lugar, permitirá ao estudante selecionar os documentos bibliográficos que contêm dados ou informações suscetíveis de serem aproveitados na fundamentação de seu trabalho; em segundo lugar, dará ao estudante uma visão global do assunto focalizado, visão indeterminada, mas indispensável para poder progredir no conhecimento.

Seguindo essa afirmação e concluída a identificação de nosso corpus de problematização, encerramos nosso primeiro movimento com a compilação do material selecionado.

A escolha não foi casual e se deu exatamente porque dentre os livros selecionados estão os principais autores-pesquisadores do campo transpessoal em torno da espiritualidade-subjetividade. Ao lado disso, esses livros foram, muitas vezes, frutos das dissertações e teses, de tal forma que conseguiam condensar as principais contribuições resultantes dos trabalhos de investigação acadêmica. Quando não, as teses e dissertações não apresentavam contribuições substanciais para nossa investigação –situação esta que os livros já faziam com excelência.

Em suma, esse primeiro movimento nos permitiu fazer um levantamento bibliográfico intenso acerca das produções acadêmicas em torno da perspectiva transpessoal. O resultado disso foi: (1) um mapa que nos permitiu visualizar não apenas como a transpessoalidade vem sendo discutida no campo acadêmico brasileiro, bem como também as principais temáticas pesquisadas nesse campo; (2) um quadro com o conjunto das principais obras lançadas no território brasileiro em torno da transpessoal; por fim, (3) uma síntese contendo os principais pensadores nacionais e internacionais que vêm contribuindo com a área – esse último foi o de nosso maior interesse, pois sinalizou os autores que não podíamos deixar de nos debruçar. Com isso, listamos as principais influências acadêmicas dessa abordagem, assim como as literaturas indispensáveis para quem deseja adentrar esse mundo vasto e profundo.

No que se refere ao território nacional, começamos pelas obras dos pioneiros da transpessoal no Brasil: Leo Matos e Pierre Weil. O primeiro lançou apenas um livro

“Drogas ou meditação” (MATOS, 1989). O restante de suas escritas são transcrições de palestras, cursos e workshops, bem como artigos para revistas e congressos. O segundo, por sua vez, criou, logo que a perspectiva transpessoal entrou em território nacional, um pequeno tratado de psicologia transpessoal (WEIL, 1989) assim como outros livros na área.

Temos ainda influências importantes no que se refere à literatura transpessoal a nível nacional. Enquanto os primeiros se destacam principalmente por serem pioneiros no movimento, esse segundo grupo ganha visibilidade pela grande influência exercida nos trabalhos acadêmicos em torno da perspectiva. São eles: Márcia Tabone, que lança, a partir de seu trabalho de dissertação, a obra “A psicologia transpessoal: introdução à nova visão da consciência em Psicologia e Educação” (TABONE, 1988) e Elias Boainaim Jr., que publica pela Summus o livro “Tornar-se transpessoal” (BOAINAIM JR., 1998).

Há um terceiro grupo, mais atual e não menos instigante, que tem tido grande relevância e destaque nas referências bibliográficas das últimas décadas. Na região Nordeste, temos os trabalhos acadêmicos de Aurino Lima Ferreira, que, com um grupo de amigos e parceiros de diferentes estados, especialmente do Rio Grande do Norte, vem organizando publicações em torno das temáticas e pesquisas transpessoais no campo científico brasileiro. Dentre os principais livros estão “Psicologia e Psicoterapia Transpessoal: caminhos de transformação” (2005) – organizado junto com Salete Menezes e Eliége Brandão, grandes referências no Estado de Pernambuco no que se refere ao movimento transpessoal; afinal de contas elas são consideradas pioneiras, desbravadoras e primeiras professoras dessa abordagem em nosso estado – e “Psicologia transpessoal: reflexões e pesquisas no campo acadêmico brasileiro” (2012) -esse organizado junto com Maria de Fátima Tavares e Marlos Alves Bezerra, outros pesquisadores de muita influência no campo transpessoal principalmente em Natal-RN, onde atuam como professores e pesquisadores.

Nesse grupo ainda temos Eliana Bertolucci que, envolvida nas atividades acadêmicas da PUC-SP e aluna de Stanislav Grof, lançou o livro “Psicologia do sagrado: psicoterapia transpessoal” (BERTOLUCCI, 1991). Por fim, damos destaque para a influência da pesquisadora e professora Vera Saldanha. Como divulgadora e estudiosa dos trabalhos de Pierre Weil, lança suas próprias obras, sendo as mais influentes: “Psicologia Transpessoal: abordagem integrativa – um conhecimento

emergente em psicologia da consciência” (SALDANHA, 2008) e “A psicoterapia Transpessoal” (SALDANHA, 1999).

Atualmente, além desses referenciais principais, temos o “Tratado de psicologia transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia?” organizado no ano de 2012 pelos já citados Maria de Fátima Tavares, Marlos Alves Bezerra e Cláudio Roberto de Azevedo - esse último ainda não citado, mas outro importante representante no campo, uma literatura bem atual que reúne alguns dos principais pesquisadores e mais influentes estudiosos em torno da perspectiva transpessoal no Brasil.

É importante ressaltar que há, em contexto nacional, vários outros livros, trabalhos e obras publicados de muito valor e muito bem organizados, bem como pesquisadores, professores e praticantes comprometidos. Entretanto, demos destaque, no momento, apenas às obras e aos pesquisadores mais citados atualmente – aqueles e aquelas que estão como mais influentes e mais referendados nos trabalhos e nas discussões acadêmicas.

A inclusão de autores internacionais amplia ainda mais este mapa. Contudo, nos concentraremos apenas naqueles trabalhos-pesquisadores que são mais referendados na literatura nacional. Nesse caso, portanto, que são citadas na maioria dos trabalhos organizados no território brasileiro – seja livro, dissertação, tese ou mesmo artigos e ensaios.

Começamos então pelos autores mais citados nos trabalhos brasileiros – inclusive referendados pesquisadores mais influentes do Brasil. São eles: Roger Walsh, professor da Universidade da Califórnia em psiquiatria, filosofia e antropologia, e Frances Vaughan, psicóloga e ex-presidente da Association for Transpersonal Psychology, com seus trabalhos “Além do ego: dimensões transpessoais em psicologia” (1995) e “Caminhos além do ego: uma visão transpessoal” (1997); essas obras reúnem os principais pesquisadores e estudiosos sobre a perspectiva transpessoal no mundo.

Somando aos dois primeiros, temos Ken Wilber, que como apontam Walsh e Vaughan (1997), “é um dos principais teóricos do transpersonalismo” na atualidade. Com diversas obras publicadas, Wilber tem sido pesquisador de renome no campo. Dentre as principais obras destacamos “O espectro da consciência” (1996) - que para Márcia Tabone (apud WALSH; VAUGHAN, 1996) “pode ser considerado a principal teorização no campo da psicologia transpessoal” na medida em que integra os

conhecimentos fragmentados de nossas escolas ocidentais com elementos das tradições esotéricas e orientais fazendo emergir uma noção mais integral da natureza humana –; “A consciência sem fronteiras: pontos de vista do Oriente e do Ocidente sobre o crescimento pessoal” (1991) e “Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio” (2006).

Outros pesquisadores e estudiosos são Stanislav Grof e Christina Grof, teóricos que, ao lado de Ken Wilber e Chogyam Trungpa Rinpoche, são os que mais falam sobre a temática da espiritualidade; ao lado disso, vêm se dedicando à divulgação da visão e da prática transpessoal principalmente por meio da “respiração holotrópica” e da “emergência espiritual”. Não é casual que dentre os numerosos trabalhos destacamos “Além do Cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia” (GROF, 1987), “Emergência Espiritual: crise e transformação espiritual” (GROF; GROF, 1992), “A Psicologia do Futuro: lições da investigação moderna sobre a consciência” (GROF, 2007), “Respiração Holotrópica: uma nova abordagem de autoexploração e terapia” (GROF; GROF, 2010), “A aventura da auto-descoberta” (GROF, 1997) e “A tempestuosa busca do ser: um guia para o crescimento pessoal através da crise de transformação” (GROF; GROF, 1994).

Ao lado deles ainda consideramos como um dos destaques para o estudo transpessoal Charles Tart. Como dizem Walsh e Vaughan (1997, p. 266), “é um dos mais renomados pesquisadores dos estados da consciência e da teoria transpessoal”; seus principais trabalhos são: “O fim do materialismo: como evidências científicas dos fenômenos paranormais estão unindo ciência e espiritualidade” (2012) - que oferece um grande destaque para as pesquisas em torno da espiritualidade - e “Psicologias transpersonales” em que foi organizador.

Não podemos esquecer daqueles que contribuíram com a popularização e a divulgação da filosofia oriental, base da perspectiva transpessoal, no mundo ocidental como, por exemplo, Chogyam Trungpa Rinpoche a partir de obras como “Muito além do divã ocidental: uma abordagem budista da psicologia” (2008) e “Além do materialismo espiritual” (1999). Ao lado dele temos Sri Aurobindo, intelectual indiano, que segundo Walsh e Vaughan (1997) é um dos mestres e mais sábio-filósofo de todos os tempos.

Somando-se a eles, temos ainda Ram Dass, Jack Kornfield (recebeu treinamento budista e procura integrar ensinamentos espirituais do oriente com a filosofia ocidental. Foi o fundador da Insight Meditation Society), Mark Epstein (médico

psiquiatra e estudioso do budismo principalmente no trato com a questão da natureza vazia da subjetividade), Rob Preece (praticante budista desde 1973, psicoterapeuta que procura integrar as contribuições do budismo aos processos de crescimento no ocidente. Citamos como sua principal obra “The Wisdom of imperfection”), Clovis Correa, Mariana Caplan (Professora de psicologia transpessoal e psicoterapeuta tem mobilizado artigos no campo da espiritualidade), John Welwood (professor do California Institute of Integral Studies, psicoterapeuta e editor associado do Journal of Transpersonal Psychology) e John Engler (mestre de meditação budista e psicólogo, pioneiro na integração da ideia budista de subjetividade com o pensamento psicanalítico).

A partir desses achados (o mapa das dissertações e teses, o quadro das obras nacionais publicadas e a lista com os mais influentes pensadores brasileiros e estrangeiros), selecionamos nosso corpus de investigação. Dentre toda essa variedade de obras e pesquisadores, destacamos e selecionamos um corpus bem restrito em função da categoria analisada. Com isso, a razão para a seleção encontra-se no fato de que as obras escolhidas trazem contribuições mais relevantes acerca da espiritualidade e da subjetividade. No quadro a seguir, será fácil perceber que muitas obras nacionais não foram incluídas em nosso corpus de análise, pois a maioria delas (senão todas) fundamenta-se em literaturas internacionais que já tinham sido por nós escolhidas.

Em síntese, a seleção de nossos objetos de investigação se deu, primeiro, em função das categorias analíticas central (espiritualidade) e secundárias (subjetividade e história); e, segundo, em razão de autores e pensadores que são mais influentes, citados e respeitados na perspectiva transpessoal.

Quadro 1 - Corpus da Pesquisa

AUTOR	OBRA	ANO
Elias Boainaim Junior	Tornar-se Transpessoal: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers	1999
Maria de Fátima Tavares; Marlos Alves Bezerra; Cláudio Roberto de Azevedo.	Tratado de psicologia transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia?	2012
Pierre Weil	A consciência Cósmica: introdução à psicologia transpessoal	1989
Clóvis Correia de Souza Filho	Introdução à Psicologia Tibetana	1982
Márcia Tabone	A psicologia transpessoal: introdução à nova visão da consciência em Psicologia e Educação	1988
Roger Walsh e Frances Vaughan	Além do ego: dimensões transpessoais em psicologia	1995
	Caminhos além do ego: uma visão transpessoal	1997
Ken Wilber	A consciência sem fronteiras: pontos de vista do Oriente e do Ocidente sobre o crescimento pessoal	1991
	Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio	2006
	Uma Espiritualidade que Transforma	s/d a
	Ausência de ego	s/d b
Charles Tart	O fim do materialismo: como evidências científicas dos fenômenos paranormais estão unindo ciência e espiritualidade	2012
Chogyam Trungpa Rinpoche	Muito além do divã ocidental: uma abordagem budista da psicologia	2008
Stanislav Grof	Além do Cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia	1987
	A aventura da auto-descoberta	1997
	A Psicologia do Futuro: lições da investigação moderna sobre a consciência	2007
Stanislav Grof; Cristina Grof	Emergência Espiritual: crise e transformação espiritual	1992
	Respiração Holotrópica: uma nova abordagem de autoexploração e terapia	2010
	A tempestuosa busca do ser: um guia para o crescimento pessoal através da crise de transformação	1994

Fonte: o autor

O **segundo movimento – denominado de fichamento crítico** - concentrou-se no processo de degustação, através de leitura e fichamento, dos documentos que foram selecionados na etapa anterior - aqueles documentos focados estritamente em nossas categorias centrais: espiritualidade e subjetividade.

A tarefa como leitor, nesse caso, não foi a de endossar nosso pensamento nem mesmo nossa forma de pensar. O exercício da leitura foi possibilitar que algo da

ordem do estranho, do estrangeiro, do exterior surgisse e fosse penetrado em nós; e penetrando embaralhasse nosso pensamento.

Para tanto, cruzamos os conselhos tanto de Severino (2007) quanto de Lakatos e Marconi (2007) no que se refere à produção de fichamentos, e geramos o seguinte quadro para cada autor e obra selecionada para degustação.

Quadro 2 - Procedimento Geral de Fichamento Crítico

AUTOR	OBRA E CAPÍTULO DA OBRA	CATEGORIA ANALÍTICA PESQUISADA
Paráfrases/Argumento/Resumo		
Citação		
Análises/Avaliação		

Fonte: o autor

O resultado dessa etapa nos permitiu sistematizar os principais conceitos, sentidos e sabores quando se fala em subjetividade e espiritualidade no campo transpessoal pelo conjunto dos pensadores mais influentes – o que materializou nosso quarto e quinto capítulos. Além disso, ainda conseguimos com eles sistematizar o histórico da perspectiva transpessoal – concretizando nosso terceiro capítulo.

O terceiro movimento – denominado de síntese problematizadora – materializou-se no processo, primeiro, de discussão-análise em torno do que foi sistematizado no processo de leitura e fichamento; para tanto, seguimos os parâmetros analíticos da crítica do processo de leitura. De modo prático, com nossos fichamentos em mãos, o que fizemos foi cruzar os achados. Isso nos permitiu perceber as divergências e convergências em torno do uso da espiritualidade na transpessoal, bem como a heterogeneidade e o consenso de nossos dados.

Em um segundo momento, fizemos uma avaliação desses achados cruzando-os com os referenciais em torno do sujeito da educação no intuito de averiguar se os usos que vêm sendo feito da espiritualidade na perspectiva transpessoal se distanciam ou não dos modelos hegemônicos de pensar os processos de crescimento e formação humana.

Nesse caso, partimos do pressuposto de que a leitura não pode ser encarada como um abstração em que nada no sujeito altera ou afeta. Pelo contrário, como um de nossos principais meios de fazer essa pesquisa, o trabalho de leitura foi o modo pelo qual nos encontramos com o estranho de nós. Assim, a leitura foi um encontro que se deu pela interação entre um leitor e um livro.

Queremos ressaltar, entretanto, que tal encontro (entre um leitor e uma obra) não se caracterizou por uma relação passiva. Desse modo, não foi um movimento de inscrição em tábula rasa. Essa interação foi, e precisava ser, analítica-transgressiva – se possível explosiva e desconcertante, de tal modo que passamos a (re)agir à obra e, assim, agir sobre nós mesmos e nossos principais conceitos.

Como já ressaltamos, isso nos permitiu não apenas cruzar as ideias, os sentidos e os sabores dos diferentes autores sobre transpessoal, espiritualidade e subjetividade, mas principalmente cruzar e confrontar esses achados com nosso próprio pensamento e nossas próprias ideias, superando, com isso, a estrita mensagem do texto e o texto como um dado.

Por isso, o trabalho foi o de, antes de mais nada, modificar nossa relação com a obra, com o livro. Precisamos, para bem analisar e interpretar os achados de sentido e sabores da obra, nesse trabalho bibliográfico, pensar a leitura como um encontro com um estrangeiro que nos coloca em construção de novos olhares e novos mundos.

O aspecto distintivo dessa leitura, que é crítica e por isso já analítica e interpretativa, é o seu poder de efeito (trans)formador. A leitura vai funcionar, assim, não como meras descrições ou acúmulos de informação do passado, mas como uma modificação do presente por meio de um estrangeiro no texto que inflama ou do estrangeiro que inflama do texto (O'LEARY, 2012).

Nessa leitura crítica como experiência de encontro – com um possível estranho que habita a obra – fez-se necessário ser mais do que um mero receptor passivo. Como indica O'Leary (2012), pela erosão que vem do exterior que é o livro, o leitor afeta-se, comove-se e responde.

É compreensível, nesses termos, que a leitura desponta como um instrumento potente de análise dos achados visto que o leitor, como falamos, não é, nem pode ser um simples receptor passivo. O leitor-investigador atua, reage e trabalha sobre o que lê.

Assim, o leitor opera sobre a obra e sobre si uma espécie de conversão. Porque o livro é um objeto que se dá a pensar, e dando-se a pensar leva o leitor a repensar a si mesmo e tudo aquilo em que ele se debruça, como é o caso da transpessoal, da espiritualidade, da subjetividade e acima de tudo do processo de educação.

Só aí, depois de afetado e mobilizado pelo outro que habita a obra, falamos de uma construção de uma nova experiência de pensamento. Um novo jogo de pensar, tanto o sujeito quanto a educação, que não pertence à obra, nem ao leitor, mas eclode e emerge desse encontro, de modo que o novo construído (e não dado, mas achado) surge se, e somente se, a leitura do objeto que se dá a pensar (espiritualidade-subjetividade) introduzir, por afecção, elementos e faces estrangeiras que nos toquem, nos sensibilizem, chamem nossa atenção a tal ponto que seja impossível e impensável continuar pensando como se pensava em torno do próprio objeto e de si mesmo.

Em seguida a esse processo de discussão-análise dos achados operacionalizado pela crítica da leitura, em que faz o leitor responder e reagir aos achados, entramos no segundo momento dessa terceira etapa que resultou no processo da escrita. Nesse ponto, optamos por começar um exercício em que o ato de escrever não foi uma tarefa dura, frígida e representacional, em que a escrita possa não estar submissa e escravizada pelos formatos objetivadores da cientificidade. Nossa escrita foi, e precisou ser, através dos dados, construção da diferença. O trabalho de nossa escrita foi de sutileza e da ordem da diferença; ou pelo menos se esforçou para ser, pretendendo abrir caminhos para escritas outras e outras escritas dentro do cenário de uma pesquisa em torno do binômio espiritualidade e educação. Sutileza para ter a coragem de desativar as escritas transpessoais autoritárias e os discursos dominantes no campo das ciências humanas, em geral, e da educação, em particular. Escrever, assim, foi no mínimo desafiador, devido ao tanto de regras e peso temporal do mundo acadêmico. Mas não nos faltou esforço e disposição para saborear a dança das palavras que saltam, vibram, gritam e se cruzam. Afinal de contas, as palavras têm vida, têm força, têm voz própria, têm ginga porque ricas e recheadas de afetos. Mas infelizmente afeto é o que mais falta na academia científica. Nesse âmbito, nos restou correr o risco de se expor pela escrita respingada da análise de nossos achados.

CAPÍTULO 3A PERSPECTIVA TRANSPESSOAL: SUAS DEFINIÇÕES E CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA

Nas últimas décadas as evidências, as suposições e os jogos de verdade elaborados pela cultura ocidental e moderna em torno do que somos parecem se tornar cada vez mais insuficientes para abarcar o potencial e a complexidade do humano (WALSH; VAUGHAN, 1995). Mergulhados em uma crise subjetiva - expressa em uma crise da identidade (HALL, 1997) -, nós, modernos, ainda vivemos aprisionados a antigos modelos da natureza humana, acabando por limitar, velar e reduzir o que ainda podemos ser.

Em resposta a esse tipo de preocupação acerca da natureza humana e seu grande potencial para o crescimento e bem estar, surge a abordagem transpessoal. Na tentativa de repensar o humano a partir de contextos mais abrangentes, essa perspectiva emerge no cenário do movimento científico e psicológico internacional na década de 1960 como uma ampliação da psicologia humanista. Não por acaso, Abraham Maslow, fundador dos dois movimentos, insere essa nova ética como a “quarta força” em psicologia – precedida pelo behaviorismo (1ª força), psicanálise (2ª força) e pelo próprio humanismo (3ª força).

Sem a intenção de abarcar todo o universo humano, esse novo paradigma adentra pelas ciências psi procurando elaborar um quadro mais preciso e amplo da realidade e do ser humano. Sem desconsiderar a importância e as contribuições deixadas pelos já citados modelos anteriores em psicologia, o transpessoal procura complementar, expandir e alargar os conhecimentos e as práticas de cuidado e pesquisa nesses contextos já existentes. Em suma, a Perspectiva Transpessoal desponta como um desdobramento histórico das psicologias anteriores, mais especificamente da Psicologia Humanística, de onde saiu a maioria de seus fundadores. Entretanto, tal movimento não ocorreu por acaso.

Foi a partir da experimentação do uso de psicodélicos por jovens nos anos sessenta, o interesse pelas filosofias não duais com suas sabedorias antigas e as novas descobertas no campo da ciência moderna que desvelaram o quanto a estrutura conceitual vigente em psicologia naquele momento era insustentável. Tornava-se cada vez mais claro para um pequeno grupo de pesquisadores, pioneiros e fundadores do modelo humanista, dentre eles Abraham Maslow e Anthony Sutich,

que o paradigma humanista da terceira força psicológica havia deixado de fora aspectos importantes da natureza humana. Desse modo, apesar da popularidade e difusão de seus conceitos, seus fundadores pareciam não estar ainda satisfeitos com o modelo por eles desenvolvido.

Em meio aos grandes avanços tecnológicos e científicos, cresciam as suspeitas em relação à vaga problematização em torno da natureza da subjetividade. Mais do que isso, com toda a variedade de experiências e embates revolucionários no campo científico-político-social-cultural dos anos sessenta, ficava visível que as suposições sobre aquilo que se tem por verdadeiro acerca de nós mesmos não vinha mais tendo, de modo algum, estabilidade ou compreensão satisfatória.

Ainda que mergulhados em um mundo ligeiramente psicologizado, em que é possível, de um lado, encontrar diferentes receitas praticáveis de eus e modelos os mais diversos para a questão do "ser homem", a crise epistemológica e ética desse período só mostrou o quão apressadas e limitantes têm sido as ciências ao tentar oferecer modelos subjetivos que se queiram universais. Por outro lado, a tensão identitária por nós modernos sentida (HALL, 1997) expressa que talvez estejamos subestimando o potencial de (trans)formação humana.

É em resposta a essas limitações que surge a psicologia transpessoal. Pois apesar das grandes contribuições trazidas pelos sistemas de pensamento moderno, eles também geraram limitações significativas no trato da experiência humana.

Ficou cada vez mais aparente a sua incapacidade de fazer justiça à totalidade da experiência humana. Elas se concentravam na psicopatologia ou traçavam generalizações acerca das complexidades da vida cotidiana a partir de condições simples controladas em laboratório, ignorando dimensões cruciais da experiência humana [...] (WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 16).

Desse modo, a perspectiva transpessoal emerge, na psicologia, como uma reação aos modelos estreitos e limitantes da subjetividade humana. Nasce no intuito de ampliar os saberes, as práticas e as pesquisas em torno da forma de pensar e experienciar o sujeito e o real. Procura oferecer, nessa via, outras possibilidades de pensar ciência; mais do que falar o que é ser humano, vem repensar no que ainda cada homem e mulher pode se tornar; mais do que negar as escolas psicológicas anteriores, ela vem ampliar suas discussões. Não por acaso,

Perto do final da vida, Abraham Maslow, um dos principais pioneiros da psicologia humanista, chamou a atenção para as possibilidades, que ultrapassam a auto-realização, nas quais o indivíduo transcende os limites costumeiros de identidade e da experiência. Em 1968, ele concluiu: 'considero a psicologia humanista, a psicologia da terceira força, transitória, uma preparação para uma quarta psicologia ainda 'mais forte', transpessoal, transumana, centrada no cosmos e não em necessidades e no interesse humanos, que vai além da condição humana, da identidade, da auto-realização, etc.'" (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 22).

A partir de uma abordagem integradora e abrangente, a transpessoal busca incluir em seu modelo teórico os conhecimentos das escolas psicológicas anteriores, além de realizar um intenso diálogo transdisciplinar com outras áreas do conhecimento no intuito de compor um "paradigma integral" que apresenta o humano dentro de uma perspectiva multidimensional através da qual a espiritualidade possa ser resgatada e devidamente valorizada. Só assim poderemos mobilizar as categorias de corpo, emoção, mente e espírito nas suas relações com o subjetivo, com o objetivo, com o social e com o cultural no campo das ciências, de um modo geral, e da educação e da psicologia, de modo mais particular. Essa nova ética nasce, portanto, com o objetivo de nos alertar para as possibilidades de experiências que ainda podemos viver e formas de vidas outras que podemos ter por meio do interesse e resgate da espiritualidade.

3.1 A quarta força em psicologia: sobre as condições e os eventos que deram possibilidade ao seu nascimento

Já podemos perceber, ainda que de forma breve, que o movimento transpessoal não nasce em meio ao nada, muito menos como uma evidência contínua e pacífica da história da psicologia moderna. Assim como outras formas de pensamento, a transpessoalidade, apesar de muitas vezes nos parecer já dada, tem uma história de conquistas, lutas e embates. Ela se dá a ver e se faz possível acontecer em função de certos fatores, narrações e acontecimentos. É exatamente em função desses múltiplos eventos históricos que foi possível falar em uma perspectiva transpessoal da forma como hoje a concebemos.

No contexto científico e epistemológico mais geral, um fator fundamental para o aparecimento dessa abordagem foi a percepção clara de uma insuficiência do

modelo newtoniano-cartesiano para dar conta da complexidade das experiências humanas. Como aponta Boainain Jr. (1998, p. 45),

[...] está sendo solapada em suas próprias bases a visão de mundo cartesiano-newtoniana, cujos princípios de ordenação lógica e causal, e de objetividade confiável das dimensões espaçotemporais, tinham até agora fornecido alicerce seguro para a paulatina e inexorável construção do edifício da ciência. O novo paradigma que se insinua, e tem sido chamado de pós moderno, holístico, holográfico e mesmo transpessoal, parece nos falar de um universo mais amplo [...]

O sonho materialista moderno passou a se tornar inadequado em relação às mudanças que a cultura estava passando. De um lado tínhamos as influências da virada linguística apoiada pelas contribuições de filósofos e intelectuais pragmáticos e críticos como Wittgenstein, Merleau-Ponty e a fenomenologia, Michel Foucault e os processos de subjetivação, Rorty e o problema das contingências, dentre outros.

Inclui-se ainda como fatores cruciais para a instauração da transpessoal o intenso interesse no final de década de sessenta pelas filosofias orientais, especialmente para aqueles sistemas de pensamentos não duais com destaque para a filosofia indiana de Nagarjuna (filósofo indiano do século II) e estudos tibetanos de renomados mestres budistas, como Chogyam Trungpa Rinpoche.

Por outro lado, tínhamos o disseminado uso de psicodélicos como o LSD, muito utilizado por Stanislav Grof em suas pesquisas em torno da consciência humana. Além disso, havia o difundido interesse pelas práticas e disciplinas asiáticas como meditação, yoga, técnicas de respiração etc., sem falar no interesse, nesse mesmo período, por diversas tradições espirituais antigas, como, por exemplo, o xamanismo.

Destacamos ainda as recentes descobertas da física quântica que vêm falar de um mundo novo, abrindo espaço para formas novas de vida, pois

As descrições tradicionais tinham como base, em larga medida, os conceitos filosóficos gregos, apresentando o universo como atomístico, divisível, estático e não relativista. Essas descrições vêm sendo complementadas por modelos que reconhecem uma realidade holística, indivisível, interligada, dinâmica e relativista que é inseparável da consciência do observador, constituindo ao mesmo tempo uma função dessa mesma consciência (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 25).

Enfim,

[...] dentro das universidades, surgiram novos campos de pesquisa dedicados à investigação de tópicos como meditação, biofeedback, drogas psicodélicas e estados de consciência. A curiosidade cultural de ontem deu lugar à pesquisa que hoje se empreende. Os psicólogos transpessoais buscaram a integração dessas descobertas inéditas numa disciplina nova e logo se viram acompanhados por pesquisadores da psiquiatria, antropologia, sociologia e ecologia (WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 17).

Não casualmente, ressaltam Walsh e Vaughan (1997, p. 16), a quarta força em psicologia emerge como uma reflexão

[...] das drásticas mudanças que, nos anos 60, ocorreram na cultura de um modo geral. Essas mudanças disseram respeito, entre outras coisas, ao nascimento do movimento pelo potencial humano e ao questionamento do sonho materialista[...].

Nascida na década de sessenta com a preocupação principal de que as principais escolas psicológicas precedentes estavam negligenciando a complexidade humana em suas diferentes dimensões, muitos profissionais de saúde mental começaram, já nesse momento, a perceber as duas primeiras forças em psicologia, behaviorismo e psicanálise, como limitantes, e tinham como limitação

[...] o serem derivadas em larga medida de estudos psicopatológicos, a tentativa de generalizarem sistemas mais complexos a partir de sistemas simples, a adoção de uma abordagem reducionista da natureza humana e o fato de ignorarem determinadas áreas, preocupações e dados relevantes para um estudo completo da natureza humana - tais como os valores, a vontade, a consciência e a busca de auto-realização e de autotranscendência. Sentia-se ainda que essa negligência era por vezes acompanhada de interpretações reducionistas e patologizantes inadequadas (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 21).

Como uma ampliação a essas orientações mecanicistas, patologizantes e reducionistas dos dois movimentos anteriores, a Psicologia Humanista emerge como uma terceira força e mais novo paradigma.

Em termos de registro histórico tivemos, no ano de 1957, a definição da “Terceira Força” em psicologia, apresentada pelo Dr. Abraham Maslow no verão desse ano e incluída na introdução do primeiro número do “Journal of Humanistic Psychology” (SUTICH apud WEIL, 1978b, p. 24), e encontra-se abaixo expressa:

A Revista de Psicologia Humanística ocupa-se com a publicação de pesquisas teóricas e aplicadas, contribuições originais, ensaios,

artigos e estudos sobre valores, autonomia, ser, “self”, criatividade, identidade, crescimento, saúde psicológica, organismo, autorrealização, necessidades básicas de satisfação e conceitos relacionados.

Neste período surgiu a “Ortopsicologia” como primeiro título para aquilo que atualmente se conhece como orientação humanística na psicologia. Dois anos depois, exatamente em 1959, durante a longa fase de lançamento do “Journal of Ortho-Psychology”, criou-se uma confusão entre “Ortopsicologia” e “Ortopsiquiatria”, sendo o primeiro termo substituído, em respeito à já estabelecida revista de psiquiatria, por “Self-Psychology”.

Em março de 1960, o Conselho de Curadores da Brandeis University confirmou o seu patrocínio à revista. No entanto, para Sutich, estava implícito que só experimentalmente se chamaria “Journal of Self-Psychology”. O autor atribuiu a provisoriedade do nome ao preconceito existente entre a comunidade científica em relação a termos como *Self*. Apenas em 1961 organizou-se, nos Estados Unidos, a Associação de Psicologia Humanística (APH). Nesse mesmo ano, “foi fundado o Journal of Humanistic Psychology e seu primeiro número já apresentava a declaração de objetivos da revista, baseada na definição da ‘terceira força’, escrita no verão de 1957 pelo Dr. Maslow” (TABONE, 1988, p. 96).

Em 1963, a APH ganhou como patrocinadores e responsáveis os membros do Conselho de Editores da Revista de Psicologia Humanística. Em agosto desse mesmo ano realizou-se o encontro de fundação da Associação (APH), em Filadélfia, Pensilvânia.

Só em agosto de 1965, durante o seu terceiro encontro anual, em Chicago, votou-se uma proposta para transformar a Associação em uma organização independente e isenta de taxas federais. Após alguns meses, a Associação de Psicologia Humanística, como novo veículo para a “Terceira Força”, realizava seu encontro anual na posição de organização independente, tendo como novo administrador John Levy, e Miles A. Vich como editor associado.

Conhecida também como ‘Movimento do Potencial Humano’, ela enfatiza as habilidades de mudanças e crescimentos individuais em contraste com os enfoques das teorias psicanalítica e behaviorista que visualizam o homem como um ser robotizado, dominado por seus hábitos (TABONE, 1988, p. 95).

Com a emergência do humanismo - dando destaque para Abraham Maslow, Anthony Sutich, Carl Rogers, entre outros - a psicologia toma para si o foco nos

aspectos da saúde do humano, seus potenciais e capacidade para autorrealização. Entretanto, apesar dos esforços para dar conta de um ser humano mais completo, a perspectiva humanista parece não ter conseguido indicar os processos que apontam para a radicalidade humana e foi, também, incapaz de ampliar as fronteiras da subjetividade humana. Como aponta Tabone (1988, p. 97),

O rápido desenvolvimento da Psicologia Humanista, mais especialmente no ano de 1966, evidenciava a necessidade de uma abertura da orientação humanista para incorporar certas capacidades e potencialidades humanas que haviam sido consideradas de maneira superficial e incompleta na definição original.

A terceira força, mesmo com suas grandes inovações e contribuições, parece não ter conseguido romper com os aspectos limitantes que aprisionam o ser humano nas roupagens de uma personalidade, o que terminou por revelar também suas limitações no trato com a insondável experiência humana.

Desse modo, o modelo humanista também revelou suas limitações em termo do abranger o âmbito em contínua expansão da experiência e do potencial humano reconhecido. Deve-se observar que essa admissão de limitações nos modelos representa uma fase necessária e desejável de sua evolução, fase que envolve o contínuo reconhecimento dos limites e vícios dos modelos atuais e sua substituição por modelos mais abrangentes. O modelo de ontem torna-se um componente do de hoje; o que era contexto passa a conteúdo e o que era todo o conjunto vem a ser um elemento ou subconjunto do conjunto mais amplo. Além disso, o novo modelo não abarca tudo, podendo-se esperar que seja um quadro mais preciso e amplo da realidade que tenta descrever. Por infelicidade, com o tempo costumamos acreditar em nossos próprios modelos em vez de nos lembrarmos de que eles não passam de mapas aproximados; apegamo-nos aos nossos modelos e resistimos à sua substituição[...] (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 22).

Não por acaso, só depois de grandes deliberações e discussões chega-se à conclusão da necessidade de fazer uma psicologia mais coerente com a natureza humana. Uma psicologia em que a questão espiritual pudesse estar presente de modo intenso e profundo na vida dos homens e mulheres, auxiliando o indivíduo a modificar-se e constituir-se de modo mais livre.

Assim, em janeiro de 1967, o termo “trans-humanístico”, criado por Sir Julian Huxley em 1957, tornou-se “palavra-chave para essa nova força” (WEIL, 1978b, p. 26). O “Trans” acrescido à palavra humanístico revelava a necessidade da ampliação de estudos sobre uma gama de fenômenos desenvolvidos pela força anterior.

Tabone (1988, p. 97) explica este momento da seguinte forma:

Como conseqüência dessa aceitação e da importância atribuída à dimensão espiritual da vida humana, vários psicólogos humanistas passaram a se interessar por uma série de estudos até então negligenciados pela Psicologia Humanista, tais como: o êxtase, as experiências místicas, a transcendência, a consciência cósmica, a teoria e a prática de meditação e a sinergia interindividual e interespecies.

Tendo em vista a importância atrelada aos aspectos espirituais da vida, muitos pesquisadores, estudiosos e psicólogos do humanismo passaram a se interessar por uma série de propostas agora voltadas para a questão que extrapola a autorrealização do Humanismo e vai além dos aspectos identitários.

A partir de ideias amadurecidas por Anthony Sutich e Abraham Maslow, uma nova força parece emergir em psicologia, força erroneamente identificada como uma parte do humanismo. Pois como aponta Maslow (1968, p. 11) na introdução da segunda edição de seu livro “Introdução à Psicologia do Ser”,

Devo também dizer que considero a psicologia humanista, ou a Terceira Força em psicologia, apenas transitória, uma preparação para uma quarta Força ainda ‘mais elevada’, transpessoal, transumana, centrada mais no cosmos do que nas necessidades e interesses humanos, indo além do humanismo, da identidade, da individuação e quejandos.

Como efeito, no dia 14 de setembro de 1967, em uma conferência na First Unitarian Church em São Francisco, o Dr. Abraham Maslow fez a primeira apresentação pública da “Quarta Força” no campo da Psicologia. Três dias mais tarde, em um seminário no Esalen Institute, Big Sur, Califórnia, o Dr. Maslow anunciou o lançamento, num futuro próximo, do “Journal of Transhumanistic”.

Em dezembro de 1967, com a ajuda dada pelo Dr. Abraham H. Maslow e por Miles A. Vich foram completadas a definição e a declaração de objetivos da Psicologia Trans-humanística.

A proposta, divulgada em conversas, seminários, artigos e troca de correspondências, logo encontrou destacados adeptos, sendo formado um comitê para organização de uma nova revista, dedicada ao que àquela altura chamavam psicologia transumanística. Das discussões desse comitê, presidido por Sutich e integrado por, além de Maslow, nomes do calibre de James Fadiman, Sidney Jourard, Michael Murphy e Miles Vich, em finais de 1967 completa-se a definição e a declaração de objetivos da nova força. Em 1968, em discussão que participaram

também Viktor Frankl e Stanislav Grof, é adotado o título Psicologia Transpessoal em substituição ao anteriormente proposto, e em 1969 a revista é lançada [...] (BOAINAIN JR., 1998, p. 47).

Sutich (apud WEIL, 1978b, p. 29) destaca esta substituição do trans-humanístico para o transpessoal da seguinte forma:

Entretanto, as diferenças eram tão significativas que levaram inevitavelmente à conclusão de que uma área nova e de características próprias da pesquisa psicológica estava se manifestando. Era uma área de pesquisa “pessoal”, mas que ia além dos limites usuais da investigação científica. Além disso, a nova área diferia de maneira significativa do trans-humanismo (Huxley, 1957) pelo fato de enfatizar principalmente o indivíduo experienciador mais do que a raça humana como um todo. Por isso foi bastante natural que... a nova área recebesse o título de ‘Psicologia Transpessoal’.

Nesse perspectiva, em 1968, a perspectiva transpessoal, denominada a quarta força em psicologia, passou a reconsiderar, no Ocidente, os diferentes espectros da consciência (WILBER, 1991) e conseqüentemente a incluir, estudar e abranger experiências humanas antes negadas.

No intuito de divulgar, intensificar e aprofundar esses estudos e pesquisas, logo no ano seguinte à oficialização da perspectiva, 1969, é lançado o Journal of Transpersonal Psychology a partir da Associação de Psicologia Transpessoal (Association for Transpersonal Psychology) nos Estados Unidos, tendo em Sutich seu principal fundador. Com isso, tivemos, no ano de 1969, o surgimento, nos Estados Unidos, da primeira Associação de Psicologia Transpessoal (Association for Transpersonal Psychology) que publica uma revista de Psicologia Transpessoal cujo objetivo é a publicação dos trabalhos de pesquisa dos estudiosos da Quarta Força.

Entre os primeiros editores da referida revista destacaram-se Anthony Sutich, Michael Murphy e James Fadiman, tendo como membros participantes: Charlotte Buhler, Abraham Maslow, Allan Watts, Arthur Koestler, Viktor Frankl.

Sutich (apud WEIL, 1978b, p. 30-31) ressalta a declaração de objetivos, como se segue:

[...] deve ser entendida como sujeita a interpretações opcionais individuais ou de grupos, tanto parcial quanto totalmente, com relação à aceitação de seus conteúdos como essencialmente naturalistas, teístas, sobrenaturalistas, ou qualquer outra classificação que se lhes dê.

De fato, isto realça o caráter democrático e o compromisso com a pesquisa científica desenvolvida por este órgão de divulgação.

Com a formação da Associação de Psicologia Transpessoal e a publicação de sua revista, nasceu uma primeira definição de Psicologia Transpessoal, assim expressa:

Psicologia Transpessoal (ou “Quarta Força”) é o título dado a uma força emergente no campo da psicologia, representada por um grupo de psicólogos e profissionais de outras áreas, de ambos os sexos, que estão interessados naquelas capacidades e potencialidades ÚLTIMAS que não possuem um lugar sistemático na teoria positivista ou behaviorista (“Primeira Força”), na teoria psicanalítica clássica (“Segunda Força”), ou na psicologia humanística (“Terceira Força”) (SUTICH, apud WEIL, 1978b, p. 29).

No que diz respeito ao seu campo de estudo, esta nova força em psicologia distingue-se de forma clara, como abaixo pode ser conferido:

[...] ocupa-se especificamente do estudo científico empírico e da aplicação das descobertas importantes dos seguintes assuntos: metanecessidades, no âmbito individual e da espécie; valores últimos; consciência unitiva; experiência de pico; valores B; êxtase; experiência mística; respeito; ser; auto-realização; essência; felicidade; milagres; significado último; transcendência do “self”; espírito; singularidade; consciência cósmica; sinergia individual e da espécie; máximo encontro interpessoal; sacralização da vida cotidiana; fenômenos transcendentais; alegria e diversão cósmica; consciência sensorial máxima; responsividade e expressão; e dos conceitos e experiências e atividades relacionadas (SUTICH, apud WEIL, 1978b, p. 30).

Em 1971, Anthony Sutich organiza a Associação Americana de Psicologia Transpessoal. Após três anos de fundação da Associação e Revista em Psicologia Transpessoal nos Estados Unidos foi realizado, em 1972, o I Congresso Internacional de Psicologia Transpessoal na Islândia. Em 1975, o II Congresso Internacional é realizado também na Islândia. No ano seguinte, em 1976, o III Congresso Internacional de Psicologia Transpessoal passa a ser realizado na Finlândia. Só em 1978, durante sua IV edição, o Congresso chega a ser realizado no Brasil com o apoio dos brasileiros Leo Matos e Pierre Weil, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Estes, juntamente com o apoio de Stanislav Grof, Lama Tarab Rinpoche, Michael Murphy e Richard Price, criam, no mesmo ano e durante o Encontro, a Associação Internacional de Psicologia Transpessoal, posteriormente chamada simplesmente de International Transpersonal Association (ITA) - uma vez que a

transpessoal ultrapassa os muros da psicologia, atingindo outras áreas e campos de saber. “Esta associação dá ênfase ao intercâmbio internacional e multidisciplinar e organiza simpósios regularmente. Tais encontros contribuem para a consolidação do movimento transpessoal” (TABONE, 1988, p. 99).

Nessa ocasião, a ITA passa a ficar responsável pela organização dos Congressos Internacionais, e só encerra esse tipo de função após o IX Congresso realizado no Japão no ano de 1986. Outras instituições ao redor do mundo passaram a organizar os congressos internacionais e a ITA continua com suas atividades.

3.1.1 A Transpessoal no Brasil e em Pernambuco

Na história da psicologia brasileira dois nomes destacam-se como os “pais” da psicologia transpessoal: o primeiro é o de Pierre Weil, que além de ter sido pioneiro na introdução da teoria transpessoal no campo acadêmico, percorreu nas décadas de 80 e 90 várias regiões do país divulgando e anunciando o surgimento dessa nova escola no mundo acadêmico; até a sua morte atuou com contribuição teórica inestimável, bem como montou centros formadores espalhados por todo Brasil e uma universidade² em Brasília. O segundo é Leo Matos que influenciou intensamente a formação das primeiras gerações de psicoterapeutas transpessoais, além de ter aberto, com seus cursos na Índia, um canal de comunicação com as psicologias orientais.

Nas palavras de Matos (1992), o Brasil constitui-se um dos países que mais tem “um *background* especificamente transpessoal”; logo, é de se esperar a riqueza de suas produções nesta área, bem como seu interesse por este “*approach* científico holístico para a vida”. No entanto, o medo e o preconceito ainda têm-se feito presentes, criando obstáculos neste ramo de pesquisa, o que dificulta a expansão dessa forma de conhecimento.

De modo mais específico e direto, a transpessoalidade aparece no contexto brasileiro em meados da década de 1970. Não estamos, com isso, indiferentes aos movimentos, estudos e grupos precursores que possibilitaram uma abertura a essa visão. Já em 1967, por exemplo, em um capítulo sobre cosmodrama do livro “Psicodrama”, Weil já apresenta um gráfico que insere a dimensão transpessoal. Em

² Universidade Internacional Holística da Paz.

1970 é criada a SINTESE (Sociedade de Integração Transpessoal, Energética, Social e Estrutural, liderada por Pierre Weil. Este autor, ainda em 1977, publica a obra “Psicodrama Triádico” onde dedica um capítulo inteiro para expor a Psicologia Transpessoal.

Mas, é o ano de 1978 que pode ser considerado o marco de introdução da psicologia transpessoal no Brasil através do IV Congresso Internacional de Psicologia Transpessoal que ocorreu em Belo Horizonte. Sob a chancela de Leo Matos e Pierre Weil, este encontro congregou os principais representantes nacionais e internacionais desta abordagem. Nesta ocasião foi fundada, pelos presentes Lama Tibetano Tarab Rinpoche, Stanislav Grof, Pierre Weil e Leo Matos, a Associação Internacional de Psicologia Transpessoal com sede no Esalen Institute, Big Sur, California, USA. Entretanto, não demorou muito e o nome da Associação foi substituído por ITA (Internacional Transpersonal Association). O motivo para tal substituição foi no intuito de tirar o termo “psicologia”, pois, para seus fundadores, a Transpessoal é muito maior do que uma ciência psicológica. Os pioneiros já entendiam que essa é uma perspectiva de vida, uma visão de mundo e, portanto, possível de incluir outras ciências e áreas do saber.

Ainda em 1978, tivemos as publicações dos livros do Pierre Weil “A consciência cósmica: introdução à psicologia transpessoal” e “Fronteiras da Regressão”, que fizeram parte da coleção Psicologia Transpessoal editada pela Vozes Editora. E logo em seguida foi lançado “O pequeno Tratado de Psicologia Transpessoal” com cinco volumes que, sob orientação editorial de P. Weil, reuniu autores e estudiosos de renome dessa abordagem.

No final deste mesmo ano, em dezembro, foi fundado o GONPO (Instituto Brasileiro de Psicologia Transpessoal) que tinha como finalidade promover a divulgação, a pesquisa científica, os cursos, as conferências e os treinamentos na área. Porém, por falta de pessoas disponíveis naquele período para manter e dar continuidade ao mesmo, em agosto de 1984 suas atividades foram encerradas.

No ano de 1984, vários representantes e professores da Perspectiva Transpessoal estiveram no Brasil, muitos convidados pela ATAS (Associação Sul-Americana de Transpessoal), para participar do Congresso de Terapia Alternativa. Em meados de 1985, o Dr. Leo Matos funda a Associação Brasileira de Psicologia Transpessoal (ABPT) que “é uma associação científica, sem fins lucrativos, com o objetivo de promover cursos, conferências, workshops, pesquisas, congressos e

treinamento na área transpessoal”³. Esta associação vem oferecendo desde 1994 o “Curso Intensivo de Psicologia Transpessoal e Psicologia Budista” na cidade de Dharamsala, “pequena vila situada ao norte da Índia, nas montanhas do Himalaia onde está situada a residência de Sua Santidade o Dalai Lama”. Os cursos de psicologia transpessoal, quer sejam realizados no Brasil ou na Índia, são responsáveis pela formação de uma ampla gama de psicólogos transpessoais brasileiros. Vale ressaltar que a ABPT se movimenta em parceria com a Associação de Psicologia Transpessoal da Finlândia (SUTRA – Suomen Transpersoonallisen Psykologian Seura).

De forma inédita, no ano de 1986, Márcia Tabone realiza a primeira defesa de dissertação com a temática da Psicologia Transpessoal na Universidade PUC-SP, no Brasil. Posteriormente esta dissertação foi transformada em livro e publicada pela Cultrix. Este foi um marco histórico na inserção da psicologia transpessoal no espaço acadêmico brasileiro.

Em 14 de abril de 1988, na presença do Presidente do Conselho da UNESCO, Sr. Israel Vargas, inaugura-se a Universidade Holística Internacional de Brasília (UNIPAZ), tendo à frente o trabalho pioneiro de Pierre Weil que desde 1958, “exerceu a função de professor de Psicologia Social, de Psicologia Industrial e Psicologia Transpessoal na Universidade Federal de Belo Horizonte - MG”⁴.

Foi então que no dia 21 de outubro de 1995 nasceu, da parceria entre Vera Saldanha, Pierre Weil e Mário Simões, a Associação Luso-Brasileira de Psicologia Transpessoal, cujo objetivo era

[...] congregar profissionais da área da saúde, educação, ciências, cultura e artes que compartilham a orientação Transpessoal utilizando métodos específicos e observações em suas áreas de interesse. Os associados se movimentam em direção ao reconhecimento da unidade fundamental subjacente aos seres e objetos separados, procurando utilizar esta nova compreensão nos seus respectivos campos. A ALUBRAT apoia os esforços para unir a separação existente no presente entre várias disciplinas e formular uma imagem compreensiva e integrada da natureza humana⁵.

³ <http://www.abptranspessoal.com/historia>. Acesso em nov. de 2014.

⁴ <http://pierreweil.pro.br>. Acesso em jan. de 2015.

⁵ http://www.alubrat.org.br/site/pasta_307_0__historico-18-anos-alubrat-.html. Acesso em nov. 2014.

Ao longo dos anos a ALUBRAT tornou-se uma das principais instituições de formação e divulgação da psicologia transpessoal, realizando cursos em vários estados brasileiros, além de organizar diversos congressos nacionais e internacionais.

No final da década de noventa, mais exatamente em 1999, o Dr. Gerardo Campana lança em Maceió o curso de especialização em psicologia e psicoterapia transpessoal. Este curso abriu espaço para que em 2003 fosse criado o “Núcleo de Expansão da Consciência – Lúmen”. Neste espaço, seus parceiros de trabalho, Lucia Campana e Wellington Batista, realizam grupos, meditação, vivências e atendimentos individuais de orientação transpessoal.

Em março de 2004, pudemos assistir também no Nordeste do Brasil, a Dr^a Norma Alves de Oliveira iniciar a primeira turma de especialização em Psicologia e Psicoterapia Transpessoal, resultante de uma parceria entre a “PHOENIX - Centro de Desenvolvimento Transpessoal” e Universidade Federal de Sergipe, parceria esta que foi viabilizada através do Núcleo de Estudos da Mente e Espiritualidade.

Com a intenção de fortalecer a relação com a academia, no período de 26 a 28 de maio de 2011, realizou-se o I Colóquio Brasileiro de Pesquisa em Psicologia Transpessoal, na cidade de Natal/RN. O evento aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com a UFPE, UNIFOR e Universidade de Lyon II. Durante o Colóquio, os professores Aurino Ferreira, da UFPE, e Marlos Bezerra, da UFRN, propuseram a criação da Associação Brasileira de Pesquisa em Psicologia Transpessoal.⁶

Para além desses marcos históricos, Ferreira (2007), em pesquisa realizada durante seu doutorado, aponta que a inserção da Perspectiva Transpessoal no Brasil se deu a partir de três caminhos: (1) pelo caminho individual ou via dos pioneiros; (2) pela via alternativa materializada nos Movimentos Populares e comunidades terapêuticas; e (3) pelo caminho acadêmico, esta considerada por ele como via oficial.

Na primeira via, tivemos psicólogos com formação acadêmica tradicional e que mantinham suas atividades dentro deste enfoque, mas que em suas vidas privadas tiveram experiências de estados ampliados de consciência ou mantinham algum contato com tradições espirituais que usavam o transe como caminho de cura. Esta via era geralmente ambivalente e dicotômica, pois os padrões de crenças, visões de homem e mundo da psicologia oficial excluía qualquer possibilidade de inclusão do

⁶ <http://www.abrapet.org/>

sagrado, de forma que a repressão e a negação eram os mecanismos mais comuns para lidar com estes fenômenos.

Em nossa experiência, como formadores, encontramos alunos e professores que na academia mantinham o discurso de oposição da “psicologia oficial” frente aos estados ampliados de consciência, mas que eram vistos em transe nos terreiros ou centros espíritas; enquanto outros, por assumirem mais abertamente suas visões de mundo, sofriam pressões, aberta ou subliminarmente, por parte dos colegas acadêmicos.

Contudo, pioneiros emergiram e começaram a introduzir lentamente os estudos dos estados ampliados de consciência em seus trabalhos, bem como tentaram equilibrar suas visões de mundo com os modelos de psicologia já presentes e reconhecidos em nossa cultura; vale salientar aqui o contato com as teorias de Jung como tentativa de preservarem suas identidades profissionais ou de manterem a comunicação aberta com a academia.

Esta via era marcada por um movimento individual e não sistematizado onde a marca do sigilo profissional também encobria valores, crenças e principalmente os princípios subjacentes à atividade profissional. Não havia clareza quanto à necessidade de coletivar as experiências vivenciadas no ambiente privado, pois estas colocavam em risco o paradigma dominante criando uma tensão com os pares de profissão, colocando em risco a autoimagem destes psicólogos.

Neste caminho também tivemos os desbravadores ‘*loucos de sabedoria*’, aqueles que abertamente e deliberadamente se opunham aos modelos dominantes, resistindo bravamente às tentativas de enquadramento institucional e lutando para implantarem seus pensamentos inovadores. Esta categoria de profissionais era marcada pelo pensamento da contracultura e permeava suas intervenções.

Na segunda via, tivemos a influência dos trabalhos em grupo junto aos movimentos populares e às comunidades terapêuticas; aqui houve marcadamente uma influência do encontro com o humanismo rogeriano e os movimentos de contracultura emergentes da década de 60.

Psicólogos ligados aos movimentos populares, seja através do engajamento político-ideológico (psicologia e pedagogia do oprimido) ou por vínculos religiosos (teologia da libertação, movimento espiritualista reencarnacionista), buscavam disponibilizar, informalmente, recursos terapêuticos para favorecer o desenvolvimento

dos grupos e com isso criar um ambiente facilitador que estabelecesse um vínculo democrático entre os saberes da psicologia e os das classes populares.

O ambiente comunitário, de abertura e expansão, possibilitava uma mescla de discussão política-ideológica com as práticas religiosas próprias das comunidades. Era possível em um encontro discutirem-se problemas de segurança pública e violência e vivenciar dinâmicas de grupo que geravam confiança e ao final orar e cantar pedindo proteção a Deus ou aos Orixás. Não havia tão intensamente a dicotomia da primeira via, pois no meio popular a divisão entre o sagrado e o profano ainda não tinha se embasado e as experiências do sagrado não sofriam exclusão e eram vistas como práticas naturais pelos psicólogos engajados nestes movimentos.

O acompanhamento dos movimentos populares e as lutas contra as discriminações possibilitavam aos psicólogos um engajamento ativo na vida comunitária e isto conduzia ao contato com as práticas de cura popular, vistas como um acervo de riqueza ancestral mult centenária e não como práticas “primitivas decorrentes do pensamento mágico”. A tentativa de explicitar os processos de dominação e a luta de classes presentes nos modelos de psicologia importados estavam expressas na valorização do saber popular.

Outro grande grupo, nesta via, era formado por psicólogos que tiveram oportunidade de *contatar in loco* com as comunidades orientais ou que estavam bastante influenciados pela vida em organização coletiva mais presentes na América do Norte e na Europa. O estilo de vida oriental, com os seus modelos de integração mente e corpo, que incluíam práticas de yoga, meditação, respiração conduzida, visualizações na busca por liberação de padrões negativos de comportamento, possibilitavam aos psicólogos uma primeira tentativa de integração de sua visão de mundo, de forma que muitos se engajaram nestes movimentos.

As comunidades terapêuticas permitiam a expressão e a exploração num ambiente acolhedor dos potenciais humanos e das vivências dos metavalores propostos por Maslow. Destas experiências surgiu um imenso número de técnicas de expansão da consciência. Contudo, o caráter informal permanecia inerente. Havia uma preocupação maior em possibilitar crescimento aos grupos e aos indivíduos do que compartilhar estas experiências nos meios acadêmicos, geralmente vistos como limitados e limitantes ou como aparelhos de controle do estado e da sociedade, portanto repressores dos processos de expansão da consciência.

Podemos indicar a Quarta Conferência Transpessoal Internacional, realizada em Belo Horizonte em 1977 e organizada por Pierre Weil e Leo Matos, como o marco da transição no Brasil da segunda para terceira via de inserção da transpessoal na academia. Neste encontro surgiu a ideia de criar uma associação internacional de psicologia transpessoal, o que veio a acontecer em 1978.

O terceiro caminho tornou-se quase que uma necessidade vital para uma formalização e oficialização da perspectiva transpessoal no espaço científico brasileiro. Com isso, pioneiros da psicologia brasileira, como Pierre Weil, lançaram as primeiras tentativas de inclusão da transpessoal na academia, dando nascimento à terceira via.

Pierre Weil, além de ter sido um teórico proeminente da psicologia transpessoal, introduziu essa cadeira na Universidade Federal de Minas Gerais, sendo ao longo de sua vida um grande incentivador do diálogo com a academia.

Esta via vem sendo percorrida por um imenso número de psicólogos transpessoais que buscam neste intercâmbio o reconhecimento sócio-político-ideológico necessário para um diálogo não marginal com as outras abordagens, ao mesmo tempo em que abrem espaço para pesquisa e formação dentro desta nova visão.

3.1.1.1 Inserção da transpessoalidade em Pernambuco

O levantamento histórico da Psicologia Transpessoal no estado de Pernambuco não tem sido tão divulgado quanto a entrada desta no campo mundial e brasileiro. O que não equivale dizer que no Brasil a história da perspectiva esteja amplamente exposta, tanto que em suas diferentes regiões temos poucos registros e documentos históricos que explicitem, de modo claro, as condições de possibilidade da entrada da transpessoalidade.

A situação complica ainda mais devido à grande quantidade de pesquisadores e estudiosos anônimos, autônomos, invisíveis e autodidatas, o que torna a história em torno da entrada dessa abordagem em Pernambuco um evento ainda muito disperso.

Em função disso, Silva (2012), em seu trabalho de monografia pelo curso de graduação em psicologia da UFPE, realiza uma série de pequenas entrevistas com dois dos principais representantes da quarta força psicológica do estado pernambucano. Nesse trabalho, os resultados permitiram constatar que a inserção da

Psicologia Transpessoal deveu-se à vinda do professor Dr. Leo Matos, pioneiro da perspectiva no Brasil, para o Recife. Na ocasião, este veio atender à demanda, a convite de Marisa Sá Leitão, de psicólogos ligados à área hospitalar interessados em saber como a transpessoalidade trata a questão da vida e da morte.

Assim, na década de 1980, por meio do III Encontro Nacional de Psicologia Hospitalar, realizado pelo CPHD (Centro de Psicologia Hospitalar e Domiciliar do Nordeste) e organizado por Marisa Sá Leitão, Dr. Leo Matos, como profissional de psicologia convidado, discorre sobre o suicídio e oferece um minicurso sobre a morte e estados alterados de consciência a partir da Perspectiva Transpessoal. Neste momento, um pequeno grupo de pessoas, participantes do minicurso, mostrou interesse nos pressupostos e nas práticas dessa abordagem e convidou o professor Matos para voltar a Recife e oferecer um curso sobre a Transpessoal – curso este que até então era organizado por ele apenas em Minas Gerais e Finlândia.

Em função desse desejo, no final do ano de 1988, com o apoio de Marisa Sá Leitão, na época presidente do CPHD, e a ajuda de Salete Menezes, na época psicóloga e uma das participantes do minicurso oferecido naquela ocasião, Dr. Leo Matos volta a Pernambuco para oferecer o Curso Introdutório de Psicologia Transpessoal. Esse evento, que era dividido em módulos, durou cerca de 6 anos para chegar na etapa de conclusão.

Em suma, foi em meados de Novembro-Dezembro de 1988 que a transpessoalidade formalmente se insere em Pernambuco, na cidade de Recife, com a oferta do módulo 1 de formação em psicologia transpessoal. Esta formação só teve sua conclusão em meados de 1993. Durante este intervalo, entre 1988 e 1993, Salete Menezes, juntamente com um pequeno grupo que estava nessa primeira formação, começou a oferecer palestras em diferentes locais e espaços sobre a quarta força em psicologia.

Com sua formação já completa, em julho de 1993, Salete Menezes organiza e realiza um curso introdutório de psicologia e psicoterapia transpessoal em Recife. Com duração de cinco meses, o evento encerra-se no final desse mesmo ano.

Só em 1994, após a participação do Primeiro Curso Intensivo de Psicologia Tibetana e Transpessoal realizado na Índia pela Associação Brasileira de Psicologia Transpessoal (ABPT), sob os cuidados do professor Dr. Leo Matos, as psicólogas e agora psicoterapeutas transpessoais pernambucanas, Salete Menezes e Eliége Brandão, começam a oferecer uma formação em Psicologia e Psicoterapia

Transpessoal em nosso estado. Carga horária total de 500 horas e duração média de dois anos, essa especialização terminou por formar 9 turmas de psicólogos e psicoterapeutas transpessoais em Pernambuco.

Além dos cursos de especialização que ocorriam de forma autônoma desde 1993, houve ainda, em 1997, os estágios supervisionados em psicologia transpessoal pelo SUS (Sistema Único de Saúde) da prefeitura da cidade do Recife sob a atenção de Salete Menezes que atuava como psicóloga do setor desde 1994.

É importante ressaltar ainda, confirma Silva(2012), que tivemos como acontecimento central para a inserção da transpessoalidade em Pernambuco a participação de outros profissionais de psicologia que receberam influências diretas de pioneiros renomados como Pierre Weil a partir do Cosmodrama e ainda de Stanislav Grof a partir do estudo e prática de sua cartografia da consciência. A exemplo tivemos a psicóloga pernambucana Elny Banks que, trabalhando com gestantes e cuidados pré-natal na visão da abordagem transpessoal, oferece um curso de formação de psicologia da gravidez, parto e puerpério, possibilitando introduzir no estado um estudo sistemático do pensamento de S. Grof. Ao lado disso tivemos a criação e a realização de Cursos de Terapia Regressiva com as psicólogas Salete Menezes e Vânia Araújo a partir das contribuições trazidas por Roger Woolger, um dos maiores representantes da psicologia transpessoal no Brasil e no Mundo.

Em 1998, através de convênios com faculdades de psicologia em Recife, percebemos a inserção da transpessoalidade no âmbito da psicologia social comunitária a partir dos estágios supervisionados sob a cautela do professor Dr. Aurino Lima Ferreira junto à associação NEIMFA (Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis) localizada na comunidade do Coque, Recife-PE. Em 2011, essa articulação da psicologia social com as universidades, por meio da visão transpessoal, consolida-se pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Meados de 2000, na tentativa de sistematizar e ancorar a inserção da psicologia transpessoal em Pernambuco, um grupo de oito psicólogos transpessoais pernambucanos⁷ cria o ATMAN (Centro de Desenvolvimento Transpessoal), que teve uma duração aproximada de sete anos. Com finalidades terapêuticas, estudo e

⁷ Aurino Ferreira, Eliege Brandão, Elny Banks, Luzia Compasso, Nakeida Lima, Salete Menezes, Salomé Andrade e Vânia Araújo, em 2003 este grupo foi acrescido pela entrada de Adriana Dornelas, Alcileide Oliveira, Andreza Vieira, Ângela Dornelas, Fátima Raposo, Nazilda Coelho, Rúbia Tenório e Taciana Dornelas.

pesquisas, este grupo buscava sistematizar o movimento transpessoal local, favorecendo um aumento na formação de novos psicólogos transpessoais, assim como um contato regular com o CRP/02 (Conselho Regional de Psicologia em Pernambuco).

Em 2005, um dos fundadores do Centro de Desenvolvimento Transpessoal, Aurino Lima Ferreira, entra no doutorado em educação pelo PPGE-UFPE (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco) e pesquisa, dentre outras categorias, a Psicologia Transpessoal. Tal acontecimento termina por marcar a entrada dessa perspectiva no mundo acadêmico pernambucano como o primeiro doutorado defendido na região que aborda o transpessoal.

Em 2009, o psicólogo Aurino Lima Ferreira é nomeado professor efetivo do Centro de Educação da UFPE pelo Departamento de Psicologia e Orientação Educacional. Essa nomeação possibilita a entrada, do agora professor universitário, no programa de pós-graduação deste Centro. Nesta ocasião ele passa a introduzir a disciplina “psicologia e educação transpessoal”, além de criar, junto com outros professores (Ferdinand Röhr, Alexandre Freitas, Policarpo Jr), um núcleo de pesquisa em Educação e Espiritualidade que tem como um dos eixos centrais o estudo e a pesquisa em Educação a partir da Perspectiva Transpessoal.

Lembramos que nesse cenário de introdução da psicologia transpessoal em Pernambuco, merecem destaque os trabalhos pioneiros de Luzia Compasso com técnicas regressivas transpessoais e respiração holotrópica. Maria Montessori foi uma das pioneiras no trabalho de respiração holotrópica; assim como o casal Reika e Nigiam que introduz os grupos de respiração e a arte-terapia transpessoal. Nakeida Lima sempre apresentou grande contribuição em estabelecer uma ponte com as teorias quânticas e a psicologia jurídica. Nazilda Coelho montou trabalho sistemático com crianças, sendo uma das principais referências nesta área. Vânia Araújo organizou um trabalho que recuperava a corporalidade na prática transpessoal.

É importante ressaltar que a maturidade teórica própria da Transpessoal tem sido, nas últimas décadas, notadamente percebida e exposta por diferentes pesquisadores e intelectuais. Isso tem possibilitado o embasamento necessário para um rico diálogo e construtiva relação com diferentes campos do saber. Ao lado disso, as pesquisas na área de espiritualidade, estados ampliados de consciência, dentre outros, têm crescido aceleradamente e ganho respaldo, inclusive por intelectuais das

diferentes ciências. O efeito disso tem sido uma maior abertura e um menor preconceito por parte do pensamento universitário.

Como pudemos perceber, a perspectiva transpessoal dá-se a ver de modo mais direto no Brasil no final de década de 1970; já em Pernambuco, nos fins de 1980. Desde então, com a criação de suas associações e organizações, essa abordagem só tem crescido no território nacional e pernambucano, fazendo nosso espaço social, científico, epistemológico e ético voltar a atenção principalmente para aquelas experiências através das quais o indivíduo é levado a transformar a percepção acerca de si mesmo e do mundo. Tais acontecimentos vêm nos dando margens, ferramentas, bases e instrumentos para olharmos com cuidado e atenção para os aspectos espirituais da vida humana.

3.1.2 Transpessoal: da definição do termo

De acordo com Vich (1988) e mais recentemente Taylor (1996) e Friedman e Hartelius (2013), o termo “transpessoal” foi utilizado pela primeira vez por William James em uma palestra realizada em 1905 na Universidade de Harvard, colocando-o, segundo Scotton et al. (1996), como o pai da moderna psicologia transpessoal. Já Krippner (1991, p. 17) aponta que

[...] 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.

A paternidade do termo pode, ainda, ser dividida com Carl Jung⁸, pois como indica Daniels (2005), apesar de Jung não ter usado diretamente o termo transpessoal em seus escritos, o “inconsciente coletivo” é “überpersönlich” ou “além do pessoal”, o que de acordo com Strohl (1998) conduziu os tradutores ingleses e americanos de Jung, a partir de 1942, a usarem o termo *überpersönlich* como sinônimo de “transpessoal” para se referirem ao “inconsciente coletivo”⁹.

⁸ Jung introduz a palavra alemã *überpersönlich* na sua teoria psicológica na primeira publicação do artigo “A estrutura do inconsciente” em 1916, no qual *über* equivale a sobre, além, e *persönlich a pessoal*. Na 21ª edição brasileira (JUNG, 2008, p. 133) optou-se pela palavra *suprapessoal* para traduzir este termo.

⁹ Schultz e Schultz (1994, p. 85) indicam que o inconsciente coletivo “Überpersonliche (Transpersonal) Unconscious” é o depósito das experiências ancestrais.

No que diz respeito à definição do movimento transpessoal surgido na década de 1960, Lajoie e Shapiro (1992) realizaram um levantamento temático de 202 definições desta abordagem publicadas em inglês e presentes em livros, capítulos de livros, artigos e cartas no período de 23 anos (1968-1991). Eles apontam cinco grandes campos temáticos que estão presentes na maioria das definições encontradas acerca da psicologia transpessoal: “1. Estados de consciência. 2. Potencial Alto ou último. 3. Além do ego ou self. 4. Transcendência. 5. Espiritual” (LAJOIE; SHAPIRO, 1992, p. 90). Em função desses achados, sintetizaram que a

Perspectiva Transpessoal

[...] está relacionada com o estudo do potencial mais alta da humanidade, e com o reconhecimento, compreensão e realização de estados unitivos, espirituais e transcendentais de consciência (LAJOIE; SHAPIRO, 1992, p. 91).

Dando continuidade a esta análise temática acerca das definições do termo transpessoal, Shapiro, Lee e Gross (2002) estudaram 80 definições publicadas em língua inglesa de 1991 a 2001. O corpus delimitado foi o de 40 definições de livros, 13 de artigos de revistas, 8 de websites, 5 de brochuras, 5 de boletins, 4 de dicionários, 3 de enciclopédias, 1 de catálogos escolares, 4 de cartas ou panfletos e 1 de artigos de congressos. A partir desse material, os autores indicam que

A análise temática dessas passagens revelaram duas categorias que ocorreram mais frequentemente, 53 (66.2%) e 49 (61.2%) vezes, foram respectivamente: (a) ir além ou transcende o individual, ego, self, o pessoal, personalidade, ou identidade pessoal; existência de um profundo, verdadeiro, ou autêntico Self; e (b) espiritualidade, psicoespiritual, desenvolvimento psicoespiritual, o espiritual, espírito. Outros temas, menos frequentes, incluíam: estados especiais de consciência; interconectividade/unidade; ir além de outras escolas da psicologia; ênfase no modelo científico; misticismo; gama completa de consciência; grande potencial; inclusão de psicologias não ocidentais; meditação; e existência de uma realidade mais ampla (SHAPIRO; LEE; GROSS, 2002, p. 19, tradução livre).

Podemos concluir que, passada uma década do estudo anterior, as “[...] visões contemporâneas da essência da psicologia transpessoal na última década favorecem o tema de ir além do pessoal e o tema da espiritualidade” (SHAPIRO; LEE; GROSS, 2002, p. 32).

Como pode-se perceber, a abordagem transpessoal vem sendo cada vez mais atrelada à ideia do “trans” agregado ao “pessoal” na palavra “transpessoal” para situar

uma ampla gama de pesquisas que indicavam a dimensão de transcendência humana ou o “princípio da transcendência”¹⁰. Nesse caso, além de indicar que ultrapassem à lógica da identidade e da personalidade, o trans refere-se às múltiplas experiências possíveis e cabíveis no fazer e no ser do humano, passando a indicar que o transpessoal emerge para sinalizar a temática da espiritualidade no universo epistemológico, social e ético dominante da época.

Não por acaso, o que aqui denominamos de Transpessoal significa essa ocorrência no indivíduo de um tipo peculiar de processo caracterizado por uma expansão que vai além do próprio ego, ou seja, das linhas limítrofes elaboradas por um “eu” de um tipo particular. Marca, portanto, o início de um desnudamento profundo que rompe com a artificial fragmentação e dualidade de um “eu” autoexistente, substancial e isolado.

O termo “trans”, acrescido ao pessoal, nesse aspecto,

Significa literalmente “além do pessoal”, ou “além da personalidade”. É preciso reconhecer que a personalidade tem sido aceita como o foco central nas escolas de psicologia anteriores, para as quais o homem é a sua personalidade. A psicologia transpessoal atribui menor importância à personalidade; esta é vista apenas como um dos aspectos do ser, com o qual o indivíduo pode, mas não deve, identificar-se (TABONE, 1988, p. 98).

Entretanto, é importante atentar para o aspecto integrativo do transcendente/imanente presente no prefixo “trans”. Como apontado por Wilber (1996a, p. xviii), esse termo marca uma compreensão integral do ser humano, de tal forma que “trans” não se refere apenas ao “ir além”, mas, também, ao tornar-se MAIS PESSOA, assumindo-se radicalmente toda a abertura, incompletude e amplitude da natureza humana no fazer experiências. Não indica uma realidade sobrenatural do homem; menos ainda para fazer uma alusão a fenômenos religiosos ou dimensões inacessíveis ao sujeito.

Podemos perceber esta questão na colocação de Maslow (1994, p. 327, tradução livre) quando situa que

¹⁰ O princípio da transcendência “indicaria um impulso em direção ao despertar espiritual que perpassa a humanidade do ser, a própria pulsão de vida, morte e para além delas. O ‘princípio da transcendência’ envolve a natureza psicológica, descrita por Freud, ampliada por Maslow e por Weil” (SALDANHA, 2006, p. 109).

Transcendência também significa tornar-se divino. Ir além do meramente humano. Contudo, devemos ter cuidado para não tomar desta declaração nenhuma conclusão extra-humana ou sobrenatural. Parece melhor falar de “metahumano” ou “humano-B” para destacar que esta conversão no divino é parte da natureza humana, mesmo que não se manifeste com frequência. Ainda assim, é um aspecto potencial da natureza humana.

Nesse sentido, a transpessoal é um modo próprio de olhar para si, para o outro e para a vida. Uma ética que proporciona ao humano olhar melhor para suas potencialidades espirituais e transcender, no campo imanente, seu próprio ego. Não por acaso, “o conteúdo transpessoal inclui quaisquer experiências em que a pessoa transcenda as limitações da identificação exclusiva com o ego ou com a personalidade” (VAUGHAN, 1995, p. 207).

Esse tipo de prática e visão arranca, de forma muito abrupta das ciências positivistas, um modo de vida voltado para a adaptação do ego nas estruturas sociais. Dizendo de outra forma, a abordagem transpessoal resgata, de certo modo, a valorização do espiritual no humano e do humano espiritual.

É importante ressaltar, entretanto, que, assim como os modelos, as definições podem ser (e são) muito restritivas. Em função disso, a transpessoal tem sua definição em constante transformação. Ao invés dos pontos o que há são reticências. Isto porque esta abordagem emerge, antes de mais nada, apenas como um instrumento possível de pesquisa e problematização da subjetividade. Problematização esta que só foi/vem sendo possível primeiro por um desejo de expandir e ampliar os estudos e as práticas em torno da natureza humana.

É como produto de grandes mudanças e rupturas históricas e culturais que foi possível pensar nessa quarta força para nossa psicologia ocidental e uma nova perspectiva para nossas ciências modernas. Como pudemos perceber, dentro dessa grande rede de linhas que se encontram e se cruzam, se cruzam e se desencontram, foi possível tecer, a partir do terreno da psicologia, um novo campo de problematizações e pensamentos denominado de perspectivatranspessoal.

CAPÍTULO 4 A ESPIRITUALIDADE NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL: UMA NOÇÃO DE MÚLTIPLOS USOS E DIFERENTES CONCEITOS

Como ressaltado no primeiro capítulo desse trabalho, “a filosofia dominante da ciência ocidental tem sido o monismo materialista” (GROF; GROF, 2010, p. 22). E isso significa que as diferentes disciplinas científicas, ao descreverem a realidade como o desenvolvimento da matéria, aceitando como verdadeiro apenas o que pode ser mensurado e pesado, terminaram por marginalizar a experiência da espiritualidade como elemento transformador e fundamental da vivência humana.

Na atualidade, uma atitude científicadominante significa aceitar e endossar a insignificância da espiritualidade e, mais ainda, de um indivíduo que se faz sujeito espiritual.

Significa também saber que somos nada mais do que animais altamente desenvolvidos e máquinas biológicas compostas de células, tecidos e órgãos. Finalmente, uma compreensão científica da existência inclui a aceitação de que a consciência é uma função fisiológica do cérebro e que a psique é governada por forças inconscientes de natureza instintual (GROF, 1987, p. 242).

Em um universo compreendido dessa maneira, o lugar da espiritualidade está fora dos muros da cidade. Pois, dentro deste mundo, as experiências espirituais são consideradas primitivas, supersticiosas, manifestação de doenças graves ou crenças religiosas e dogmáticas.

Parece estar claro que nossa cultura ainda não reconhece o valor e a importância que os domínios da espiritualidade têm para os seres humanos, de modo geral e para nossos processos educativos, em particular. E são considerados, via de regra, estranhos e ameaçadores para o universo acadêmico.

Com isso, os valores espirituais têm sido altamente ignorados e substituídos por visões de mundo que limitam e reduzem o ser humano e a vida em considerações racionalistas e materialistas. Entretanto, queremos ressaltar que essa forma de pensar e se relacionar com os valores espirituais é exagerada, imatura e desnecessária.

Apontamos que a ciência genuína e a espiritualidade não precisam competir pelo mesmo território. Afinal de contas elas são complementares e não competitivas. O conflito e a guerra que se instaurou entre ciência e espiritualidade decorre entre

outros fatores, ressaltam Wilber (2011) e Grof e Grof (2010), do engano fundamental que se tem em torno desses termos.

A aparente incompatibilidade deve-se ao fato de que ambos os lados compreendem de modo seriamente equivocado a posição do outro e provavelmente cada um deles representa também uma falsa versão de sua própria disciplina (GROF; GROF, 2010, p. 23).

Se há o conflito e a incompatibilidade persiste, é bem provável que estejamos nos relacionando com uma versão limitada de espiritualidade. Pois, se esse conceito for devidamente bem compreendido não há razões práticas, nem mesmo científicas, para tanto desprezo.

Com base nos argumentos precedentes, e no intuito de evitar esse tipo de confusão, precisamos não apenas nos debruçar sobre o conceito de espiritualidade, bem como delimitar o sentido com que a pensamos. Isso ocorre por diferentes razões. Primeiro, porque o termo tem sido normalmente confundido com o aspecto religioso mais estrito; segundo, porque é, sem dúvida, um conceito complexo; mas, sobretudo, por ser um campo em que a literatura é não apenas vasta, mas principalmente antiga – deixando margens para variados significados, interpretações e análises.

Desde os textos oriundos das tradições de sabedoria da humanidade à literatura que traz perspectivas místicas, filosóficas, sociais, econômicas, antropológicas, históricas, artísticas, médicas e psicológicas, religião e espiritualidade estão presentes em verso e prosa. Um passeio literário sobre as páginas que tratam sobre o tema da espiritualidade nos leva a paisagens que evidenciam nuances várias que terminam por nos deixar com certa perplexidade diante da sua amplitude face os horizontes da nossa humanidade (ERVEDOSA; PORTELA; OLIVEIRA, 2012 apud TAVARES; AZEVEDO; BEZERRA, 2012, p. 153).

Observamos o quanto a temática abre um leque de perspectivas que podem trazer sentidos controversos e os mais diversos. Não por acaso, é fundamental, para qualquer trabalho, refinar seu contexto de partida e demarcar seu parâmetro de estudo.

Como consequência, fazemos a ressalva de que, para as intencionalidades dessa investigação, nos ancoramos nas contribuições da Perspectiva Transpessoal, tomando como referência o pensamento dos principais e mais citados teóricos dessa abordagem elencados na metodologia. Entretanto, e não seria de se estranhar, a própria transpessoalidade apresenta múltiplos usos acerca do conceito, o que tornou

nosso trabalho ainda mais intenso e complexo, exigindo, portanto, os devidos cuidados.

4.1 Espiritualidade: quatro acontecimentos, um consenso

Devido a essa heterogeneidade, para uma melhor compreensão do termo em análise, exibiremos os usos que vêm sendo feitos da espiritualidade nesse pensamento a partir de quatro acontecimentos: (1) a espiritualidade como um acontecimento não religioso; (2) a espiritualidade como acontecimento de mudança e transformação (do numinoso de Grof às experiências fundamentais de Tart); (3) o espiritual acontecendo como valores supremos e altruístas; (4) a espiritualidade como acontecimento integral.

Esses quatro acontecimentos nos levaram a um consenso: apesar de em alguns momentos essa abordagem incluir e valorar as experiências religiosas como importantes para a vida humana - como vemos na visão integral de Ken Wilber (2000, 2006) - a espiritualidade em momento algum é sinônimo de dogmas, ritos, institucionalização ou crença de qualquer tipo. De forma muito direta, o espiritual emerge como uma experiência transpessoal. Destarte, mesmo com todas as divergências no uso do termo, parece existir um fio articulador que nos conduz a um ponto convergente. E esse filamento não é outro senão o próprio processo de ruptura com a lógica rígida e substancial de eu. O que estamos querendo dizer é que o transpessoal, mais do que uma escola moderna de pensamento, desponta como um fenômeno espiritual por excelência. Não por acaso, o termo transpessoal, como inicialmente analisado no capítulo 3, foi criado mais para indicar experiências através das quais os indivíduos modificavam a forma de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo, menos para consolidar uma escola psicológica fechada nela mesma ou, ainda, se referir a algo sobrenatural da vida.

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

própria vida; não em assumir esse ou aquele papel social, mas na forma de viver o próprio eu.

Não casualmente, não se pode falar em espiritualidade sem referir-se à natureza da subjetividade. Pois, como experiência transpessoal, no fenômeno espiritual é dada pouca importância à racionalidade que pensa o sujeito como identidade. Aqui, o ego é completamente anulado.

O problema dessa conclusão lógica, contudo, é que ela tem nos levado a dois grandes perigos devido ao desenvolvimento de más interpretações em torno do tema. O primeiro situa-se no não entendimento adequado acerca da experiência de anulação do ego. Nesse caso, ainda somos cegos à natureza trans-egóica da subjetividade. E, por conseguinte, adentramos no segundo perigo ao acreditar que o processo de mudança da espiritualidade refere-se à passagem de um ego “mundano” para um outro mais elevado, santificado, imaculado.

Nesse instante, o que nos cabe é apresentar, com maiores detalhes, primeiro, o uso do termo espiritual a partir dos quatro acontecimentos; ou seja, em suas divergências. Segundo, o fio articulador que perpassa os diferentes usos, isto é, seu denominador comum. Terceiro, os perigos em torno da má interpretação do termo, para, no fim, concluirmos com os possíveis efeitos desses achados em torno do sujeito da educação, no intuito de averiguar até que ponto esses usos, em suas divergências e convergências, se distanciam ou se aproximam das formas hegemônicas de pensar e viver os processos de crescimento e formação humana.

4.1.1 A espiritualidade como acontecimento não religioso

Ao analisar os diferentes usos do conceito em questão, o primeiro que ressalta aos olhos é o espiritual acontecendo como um acontecimento distinto do fenômeno religioso. Por isso, é importante fazer a ressalva que a natureza de nossa discussão é em torno da espiritualidade e não sobre religião. Como afirma Tart (2012), embora esses termos não possam ser integralmente separados, pois tal diferenciação é uma simplificação de um fenômeno complexo, as distinções entre um fato e outro são essenciais em qualquer investigação.

Para os teóricos que defendem esse uso, o religioso, diferente do espiritual, diz respeito a um sistema de organizações e crenças sociais que se tornaram institucionalizadas.

Essas organizações e esses sistemas de crenças geralmente passam a existir depois das experiências espirituais pelas quais passou o fundador da religião, e ambos incorporam e desenvolvem (com mais ou menos fidelidade) essas experiências iniciais, transformando-as em estruturas sociais, relações, crenças, necessidades e costumes permanentes (TART, 2012, p. 26).

Assim, “para evitar a falta de compreensão e a confusão que no passado comprometeram discussões semelhantes, é essencial estabelecer uma distinção clara entre espiritualidade e religião” (GROF; GROF, 2010, p. 25).

Pois, na religião o que se encontra são doutrinas e práticas que foram institucionalizadas e conseqüentemente socializadas. Nas palavras de Grof e Grof (1994), o episódio religioso é uma atividade grupal institucionalizada e organizada que pode ou não tender para a espiritualidade. Isso vai depender se ela é capaz de proporcionar um campo para descobertas pessoais ou para o florescimento de certos tipos de qualidades no modo de vida do sujeito. Em todo caso,

As religiões organizadas tendem a criar sistemas hierárquicos que se concentram na busca por poder, controle, política, dinheiro, posses e outras preocupações mundanas. Nessas circunstâncias, a hierarquia religiosa não aprova e ainda desestimula as experiências espirituais diretas de seus membros, já que elas estimulam a independência e não podem ser controladas de modo eficaz (GROF; GROF, 2010, p. 27).

Como podemos perceber, o problema é que a religião, há muito, perdeu a ligação com seu aspecto vital, com suas bases e o que lhe deu origem. E, uma vez que o processo de *religere* se torna organizado e institucionalizado tende a perder a ligação com suas bases espirituais, passando a se preocupar menos com experiências de modificação pessoal e mais com dogmas, ritos e formalismos vazios de sentido.

Por tal motivo, completa Grof e Grof (2010, p. 27), a religião torna-se uma “instituição secular que explora as necessidades espirituais humanas sem satisfazê-las”. O principal efeito disso é que “o dogmatismo das religiões organizadas tende a enfatizar as diferenças entre diversos credos e gerar antagonismo e hostilidade” (GROF; GROF, 2010, p. 27).

No entanto, a situação é completamente diferente quando pensamos na espiritualidade. Isso porque as experiências espirituais não devem ser entendidas como um sistema de crenças ou dogmas a ser seguido. O sistema de crenças é o

modo limitado, rígido e formalístico de tratar esse fenômeno. E essa é a razão principal em se fazer a distinção entre espiritualidade e religião, além de prevenir uma má comunicação e evitar seu uso indevido.

4.1.2 A espiritualidade como processos de mudança e transformação do sujeito

Nesse segundo uso, diferentemente da religião, a espiritualidade não aparece como sistema de dogmas e crenças a ser internalizadas e em que nada modifica o modo de vida do sujeito. Neste caso, o fenômeno espiritual desponta como *experiências fundamentais* capazes de transformar a vida de uma pessoa.

Se quisermos ficar com as explicações mais estritas desse uso, continua Tart (2012), é importante entendermos que na espiritualidade encontram-se aquelas experiências capazes por modificar a vida de um indivíduo; e, por isso, são chamadas pelo pesquisador de *experiências fundamentais*, uma vez que transformam o sujeito não a nível externo (na forma de vestir, nos sapatos que usa ou deixa de usar, no que come ou deixa de comer, nas músicas que escuta ou deixa de escutar, no que bebe ou deixa de beber etc.), mas principalmente no modo como este vive sua vida por inteiro.

Por tal motivo,

A espiritualidade é uma dimensão natural e de grande importância da psique humana e a busca espiritual é um desafio humano legítimo e totalmente justificado. No entanto, é preciso enfatizar que isso se aplica à espiritualidade genuína, com base na experiência pessoal, e não significa um apoio a ideologias e dogmas de religiões organizadas (GROF; GROF, 2010, p. 25).

Diferentemente da religião, o espiritual aponta, dentro desse segundo uso, para experiências pessoais que proporcionam à vida de um indivíduo, e à existência em geral, uma qualidade numinosa (GROF; GROF, 1994, 2010). Por qualidade numinosa entende-se a capacidade de perceber e se relacionar com o mundo e a realidade a partir de outros referenciais que não o comum, o normal, o mesmo. É uma experiência capaz de modificar a visão de sujeito e o sujeito por inteiro.

Dentro dos referenciais da transpessoal, o numinoso é, portanto, um termo que traduz a qualidade da percepção e da vida que se tornou espiritual. Nesse âmbito, a espiritualidade é aquela experiência que tem o potencial de tornar a visão de um

sujeito numinosa, ou seja, o olhar sobre si mesmo e sobre o mundo passa a ser radicalmente diferente, extraordinário, sagrado.

Não casualmente, “A espiritualidade é algo que caracteriza o relacionamento entre a pessoa e o universo e não requer, necessariamente, uma estrutura formal, um ritual coletivo ou a meditação feita por um sacerdote” (GROF; GROF, 1994, p. 47).

De modo ainda mais simplificado, a espiritualidade é entendida aqui como aquelas experiências capazes de transformar a relação de um sujeito com ele mesmo e com o mundo em que vive. O esforço, portanto, não está em mudar o mundo, nem os outros. Pelo contrário, o trabalho exige de nós uma mudança na forma como nos relacionamos com tudo isso. Destarte, o que vai caracterizar uma educação espiritual não é o fato de um indivíduo aprender esse ou aquele assunto, mas se ele vai ser capaz de, no decorrer do processo educativo, alterar a natureza da relação que estabelece com o universo: ele mesmo, o outro e a vida como um todo. Se a natureza dessas relações continua sendo a mesma, é sinal de que não adentrou, ainda, no território da espiritualidade. Pois, completa Tart (2012), o fenômeno espiritual faz com que um indivíduo já não seja o mesmo homem ou mulher de antes, pois transformou sua forma de ser e estar no mundo.

Segundo Grof e Grof (2010), essas experiências podem ser mobilizadas em duas grandes categorias: o divino imanente e o divino transcendente. Na primeira categoria de experimentação estão as experiências em que o sagrado manifesta-se no mundo diário. O efeito desse processo é que as coisas conhecidas ganham um brilho e uma percepção diferentes. Assim, começamos a olhar e perceber as pessoas, a natureza, os vizinhos, a família, os animais com um novo olhar; mais ainda, as fronteiras que separam eu e outro passam a ser percebidas como ilusórias e sem concretude.

Usando a analogia com a televisão, essa experiência poderia ser relacionada a uma situação na qual uma imagem em preto e branco de repente ganhasse cores muito vívidas. Como na experiência do divino imanente, muitas das características da imagem da televisão continuam as mesmas, mas são radicalmente intensificadas de uma nova dimensão (GROF; GROF, 2010, p. 26).

Já a segunda experiência, o divino transcendente, não está de modo algum em oposição à primeira; apenas apresenta graus diferentes de percepção e vivência. Nesse nível, por exemplo, as experiências se revelam na medida em que aquilo que

antes não era possível ser visto dá-se a ver. As visões de divindades, heróis lendários, visão de Deus etc., “voltando à analogia da televisão, seria como descobrir que existem canais diferentes daqueles que costumamos assistir” (GROF; GROF, 2010, p. 26).

O que podemos perceber é que a experiência espiritual pode ser vivenciada por meio de duas ordens inseparáveis e interdependentes; e por isso dizemos que na transpessoal o que há é um jogo constante entre uma transcendência na imanência e imanência em transcendência. De tal modo que adentrar o espiritual não significa deixar de viver nossa vida e ir para algum reino sobre-humano ou sobrenatural.

Poderíamos nos perguntar então:

E o que essas transformações significam para nossa vida? A famosa história do aluno zen e de seu mestre dá conta maravilhosamente bem da resposta. O discípulo perguntou ao mestre: “o que o senhor fazia antes de alcançar a iluminação?” O mestre respondeu: “cortava madeira e carregava água”. “O que o senhor passou a fazer depois de alcançar a iluminação?” O mestre respondeu: “Cortei madeira e carreguei água” (GROF, GROF, 1994, p. 225).

Por isso, para além dessas categorias de experimentações, o que nos interessa aqui são os efeitos que uma experiência de educação espiritual é capaz de trazer para a vida de um indivíduo. Pois, as experiências espirituais “podem provocar uma verdadeira influência transformadora benéfica nos seus receptores e em suas vidas” (GROF; GROF, 1994, p. 48).

Pouco importa, na perspectiva transpessoal, se ela será de ordem imanente ou transcendente, pois na espiritualidade o imanente torna-se transcendente e o transcendente imanente; mas o que interessa é o fato de que esse tipo de experiência altera a vida do sujeito em suas bases. Como pudemos averiguar na citação acima, são experiências que modificam a forma pela qual vivemos a vida e não o papel que exercemos nesta.

O imanente-transcendente, nessa via, são apenas expressões diferentes de uma mesma face. A espiritualidade não está no que se faz, mas em como fazemos; é para nosso modo de ação que ela se volta. Assim, não importa que tipo de identidade tenhamos (professores, médicos, pintores, cozinheiros, lavadeiras etc.). Não diz respeito ao tipo de pessoa que somos (homens cis gênero, mulheres trans gêneros, negros ou brancos etc.); não refere-se ao alimento que comemos (se comemos carne,

peixe, verdura ou legumes); e, ainda, que estilo de roupas vestimos (em vestir bata ou sunga) ou o corte de cabelo que seguimos (raspado, longo, trançado, corrido).

O fenômeno espiritual está diretamente relacionado com a seguinte questão: sendo pintores, de que forma nos relacionamos com a vida? Comendo legumes, como nos relacionamos com o mundo? Com o cabelo raspado ou longo, como agimos com os outros e cuidamos da vida? Se em nada disso alteramos nosso modo de ação, a espiritualidade nos permanecerá inacessível. Pois, o termo espiritual apresenta uma conotação de transformação, de um processo a ser trilhado na intenção de encaminhar o indivíduo a novas formas de experienciar a si mesmo, a modos mais amplos em que as maneiras usuais de se ver são modificadas em suas bases.

4.1.3 A espiritualidade acontecendo como aquisição de valores supremos e altruístas

Sobre o terceiro uso, pudemos averiguar que é muito comum encontrarmos a espiritualidade sendo utilizada dentro da perspectiva transpessoal como sinônimo da aquisição de atitudes e comportamentos impregnados de valores altruístas. Quando usado nesse sentido, observa-se que adentrar nessa experiência significa adquirir, por uma espontaneidade e naturalidade próprias da mudança de visão do sujeito, características de bondade, compaixão, desapego, generosidade, amor, paciência etc.

Nas palavras do cientista Tart (2012, p. 57),

O que eu quero dizer quando emprego palavras como “espírito” e “espiritual”? Não sei se elas podem ser definidas com a mesma precisão das coisas materiais (por exemplo, geladeira), mas por “espiritual” refiro-me a uma esfera de valores, experiências, realidades e intuições[...].

Nesses termos, o espiritual remete não somente às experiências do não religioso e de mudanças na forma de ver e viver a si mesmo e à vida,

[...] como também a todos os estados de consciência e a todas as funções e atividades humanas que têm como denominador comum a posse de valores superiores aos comuns – valores éticos, estéticos, heróicos, humanitários e altruístas (ASSAGIOLI, 1992 apud GROF; GROF, 1992, p. 51).

De modo bem concreto e prático, a espiritualidade, por ser essa experiência de transformação radical com o modo que se vive e não com o que se exerce, provoca consequências de muitas ordens.

Podem aliviar várias formas de desordens emocionais e psicossomáticas, assim como dificuldades com relacionamentos interpessoais. Podem também reduzir tendências agressivas, valorizar a própria imagem, aumentar a tolerância para com os outros e elevar sua qualidade de vida (GROF; GROF, 1994, p. 48).

Além disso, trazem efeitos na redução da separatividade com as outras pessoas, com a natureza e o mundo. Mas o mais importante ainda é que essa aquisição de valores supremos e altruístas “[...] são consequências naturais das experiências transpessoais; a pessoa as aceita e as adota voluntariamente, sem a imposição de injunções externas, preceitos, ordens ou ameaças de punição” (GROF; GROF, 1994, p. 48).

É com base no supracitado que encontramos outro aspecto distintivo das modificações próprias da experiência espiritual em um processo formativo. Elas não se baseiam em leis ou ordens externas ao indivíduo. O sujeito não precisa de regras ou normas externas que garantam o bem viver ou o equilíbrio social. Nem mesmo de normas que digam que ele precisa ser mais amoroso ou paciente. Esses valores ocorrem de modo natural e não por uma força que vem de fora.

O indivíduo coloca-se, ele mesmo, em trabalho de perceber o valor de certas qualidades e atitudes. Não por uma lei que diz que precisa ser assim, mas porque ele acredita que assim é o melhor para o mundo, para vida, para o universo.

Por tal motivo, o processo de formação e desenvolvimento espiritual

É uma longa e árdua jornada, uma aventura por estranhas terras plenas de surpresas, de alegrias e beleza, de dificuldades e até de perigos. Envolve o despertar de potencialidades até então adormecidas[...] (ASSAGIOLI, 1992 apud GROF; GROF, 1992, p. 51).

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 *atitudes especiais* como bondade, amabilidade, sabedoria etc. E esse é um uso muito comum.

4.1.4 A espiritualidade como acontecimento integral

A partir de uma definição mais abrangente, Wilber (2000, 2006) apresenta uma perspectiva integral de conceber a espiritualidade. O uso que esse autor faz procura ser tão inclusivo e holístico que termina abarcando o ponto de vista da religião. Fundamentado pelo modelo de desenvolvimento integral denominado de “o grande ninho do ser”, Ken Wilber busca superar dicotomias e confusões em torno do termo.

Esse modelo compreensivo e global nos ajuda a compreender o desenvolvimento religioso-espiritual, traz clareza quanto à definição de religião e espiritualidade, além de ser um instrumento para compreender e classificar as várias expressões religiosa-espirituais (como também as inúmeras definições de religião, espiritualidade, sagrado) de acordo com o estágio de desenvolvimento correspondente a cada uma delas (ERVERDOSA; PORTELA; OLIVEIRA, 2012, p. 168-169).

Para fins deste trabalho, focamos centralmente nos usos de espiritualidade que este intelectual fez no artigo traduzido por Ary Raynsford intitulado “Uma espiritualidade que transforma”. A escolha foi por dois motivos. Primeiro porque aprofundar nas discussões exigiria de nós uma compreensão de todo o trabalho realizado por Ken Wilber sobre “O grande ninho do ser” no intuito de apreender suas noções de *linhas*, *estágios*, *estados* e *quadrantes*. Nosso tempo não é tão generoso para tanto, pois o entendimento desses conceitos exigiria uma investigação à parte. Segundo motivo para a escolha deste texto configura-se em função de sua capacidade sintética e integradora em torno da espiritualidade a partir dos usos que este autor tem feito.

Em suma, este é um artigo que traz clareza não apenas sobre a definição de espiritualidade, mas também que ajuda a entender sua relação com a religião. Um trabalho que deixa evidente o quanto religião e espiritualidade, apesar das diferenças, podem e precisam ser integrativas na perspectiva do pesquisador.

Assim, o esforço de Wilber (2000) ao elaborar uma obra sobre o uso que se faz da espiritualidade é expor que todo o processo de crescimento humano se dá a partir de duas grandes dimensões. Uma dimensão horizontal denominada de translativa; e uma dimensão vertical chamada de transformadora. No campo horizontal encontram-se, diz ele, as religiões em sua função de oferecer significado e interpretação para os

homens e mulheres. Já no terreno vertical encontra-se a espiritualidade autêntica pois exerce a função de transformação radical nos indivíduos.

A dinâmica do desenvolvimento humano a partir da espiritualidade, portanto, configura-se a partir de dois momentos interligados entre si. Momentos esses que são oferecidos por meio, primeiro, da translação (religião interpretativa); segundo, pela transformação (espiritualidade autêntica ou religião como libertação radical).

Com isso, a função translativa da religião tem um papel fundamental para a sociedade ao possibilitar aos sujeitos uma visão interpretativa das coisas do mundo e das situações da vida.

Ela age de modo a criar um significado para o self alienado: oferece mitos, histórias, contos, narrativas, rituais e revivências que, em conjunto, ajudam o self a entender e suportar as pedras e flechas do destino implacável. Normalmente, essa função da religião não necessariamente altera o nível de consciência da pessoa; não provoca transformação radical. Nem provoca, tampouco, uma libertação definitiva do self alienado. Ao contrário, ela consola o self, fortalece o self, defende o self, promove o self. À medida que o self alienado acredita nos mitos, executa os rituais, balbucia as orações ou aceita os dogmas, então crê fervorosamente que será “salvo” – ainda nesta vida, pela glória da salvação de Deus ou da proteção da Deusa, ou na vida após a morte, quando ser-lhe-á assegurada felicidade eterna (WILBER, s/d a, p. 1).

Com base no supracitado, as religiões têm sido, na maioria dos casos, o lugar através do qual buscamos fortalecer o ego e não transformá-lo – afinal de contas o uso da palavras self (com “s” minúsculo) indica para o trato com o ego, o pequeno eu, a identidade. É o contexto e o nome que dou para apontar o âmbito de consolo a partir das crenças, dos dogmas e dos ritos. É o meio através do qual o ego busca amparo, segurança, salvação.

Entretanto, para além do horizontal e translativo oferecido, na maioria dos casos, pelas religiões, existe uma dimensão vertical no processo de formação humana. O acesso a essa dimensão, que pode ser oferecido pelas religiões (em raríssimos casos), é denominado de espiritualidade autêntica ou espiritualidade que transforma na medida em que o espiritual é o lugar de transformação radical. Ou, se quisermos, todo o processo de transformação autêntica refere-se à experiência espiritual. Nesse caso,

Não fortalece o self alienado; ao contrário, despedaça-o completamente – não consolação, mas devastação, não

entrincheiramento mas esvaziamento, não complacência, mas explosão, não conforto mas revolução – em síntese, não fortalecimento convencional da consciência mas transmutação e transformação radicais nas profundezas da própria consciência (WILBER, s/d a, p. 2).

Apesar de saber que Ken Wilber utiliza essas duas dimensões para dizer das diferentes funções da religião, parece ficar claro que a espiritualidade não se apresenta em caráter de dogmas, ritos, crenças ou consolo, mas emerge na medida em que o ego vai além dele mesmo e a lógica de manutenção e preservação do pequeno eu é transcendida.

A religião como função interpretativa – como normalmente tem sido orientada – simplesmente oferece ao eu um modo de viver a realidade e seus pesares com sentido. O eu, nessa perspectiva, aprende a interpretar os acontecimentos dolorosos, tensos e difíceis a partir de crenças, dogmas, contos, estórias.

Colocando a religião nesse contexto, sua primeira função residiria em dar sentido à sensação de espiritualidade separada, criando e revivendo mitos, histórias e rituais. Estes ajudariam ao eu separado a encontrar sentido, apesar da angústia e do sofrimento, e a enfrentar as dificuldades da vida. De fato, alguns estudiosos da abordagem funcional vêm examinando como a religião é usada para enfrentar problemas da existência como o sentido, a morte, o isolamento, o sofrimento, a injustiça (ERVEDOSA; PORTELA; OLIVEIRA, 2012, p. 172).

Mas, enquadrar a religião em seu sentido translativo é, para Wilber, cair em reducionismos. Por isso, na espiritualidade radical (essa que seria ou deveria ser a segunda função da religião), o próprio processo de interpretação pelos dogmas é desafiado, solapado, desfeito, interpelado. Enquanto que na religião ou função translativa do crescimento humano o indivíduo aprende a interpretar o mundo e as coisas, na espiritualidade ou função transformativa da religião, o próprio sujeito passa a interrogar-se, olhar para seu eu e levá-lo até a morte.

É importante fazer a ressalva de que a religião pode e deveria incluir aspectos espirituais, afinal de contas essa é sua segunda função. Todavia, percebe-se que a espiritualidade, essa que é questão de transformação autêntica,

Não é uma questão de crença, e sim de morte do crente; não uma questão de interpretar o mundo, mas sim de transformá-lo; não uma questão de encontrar alívio, mas sim de encontrar o infinito no outro

lado da morte. Não é dada importância ao self, ele é cremado (WILBER, s/d a, p. 2).

Parece mais claro que a espiritualidade, ou aquilo que deveria ser a segunda função da religião, não pode ser outra coisa senão um processo de transformação radical do sujeito por inteiro, um movimento vertical que aponta para uma transgressão dos limites usuais do ego.

Apesar de considerar o primeiro aspecto (translativo) importante e útil para o desenvolvimento humano, Wilber (2000) sinaliza que em algum momento no processo de amadurecimento a própria interpretação, não importa o quanto seja adequada ou confiável, simplesmente deixa de consolar. Assim, nenhuma crença, por mais nova e instigante que seja, nenhum rito, nenhum dogma é capaz de dar conta do sofrimento que se instala em nós ou de levar o ego para além dele mesmo a não ser por meio da espiritualidade autêntica.

Em função disso,

Ainda que seja necessário desenvolver-se uma prática translativa mais adequada – como passos ou requisitos prévios para se chegar à transformação última – de acordo com Wilber (2000), em algum momento do processo de desenvolvimento, a translação deixaria de servir. Então, não existiria mais nova crença, paradigma ou mito que pudesse remediar a angústia, despontando como único caminho possível a transcendência do eu e a transformação do mundo em vez de traduzi-lo de outro modo. A autêntica transformação seria radical, porque não seria uma questão de crença, mas levaria à morte da sensação de identidade separada (ERVEDOSA; PORTELA; OLIVERIA, 2012, p. 174-175).

A espiritualidade é, portanto, autêntica, pois não dá legitimidade ao ego e suas crenças; é transformadora, pois não concebe que o indivíduo permaneça o mesmo; revolucionário, uma vez que rompe com o mundo e suas verdades; mas, acima de tudo, o caminho através do qual o ser humano pode tornar-se autenticamente humano - e não uma identidade - para, aí, lidar com os problemas e pesares da vida de modo direto, concreto e ético.

Nas palavras de Wilber (s/d a, p.3),

A espiritualidade transformadora não procura dar suporte ou legitimar nenhuma visão de mundo atual; ao contrário, ela provê a verdadeira autenticidade estilhaçando aquilo que o mundo considera legítimo. A consciência legítima é sancionada pelo consenso, adotada pela mentalidade de rebanho, aceita tanto pela cultura como pela

contracultura, promovida pelo self alienado como o caminho para que este mundo tenha sentido. Mas a consciência autêntica sacode tudo isso de suas costas e, em substituição, fica o olhar numa visão que vê somente um infinito no coração de todas as almas e inspira em seus pulmões a atmosfera de uma eternidade muito simples de acreditar.

A experiência espiritual, nesses termos, não legitima os valores dominantes de um mundo, rompe com eles. Não os consolida, mas estiliza-os. Não dá valor de verdade, nem substância ao ego; ela o dilui.

Essa noção, por mais que seja uma segunda função da religião na perspectiva integral, não tem relação nenhuma com deuses ou deusas externas, muito menos faz referências a dogmas, preces, ritos ou cânticos específicos. Pelo contrário, ela está comprometida com a trans-formação humana por meio de uma experiência transpessoal, de tal forma que a espiritualidade é aquilo que modifica um sujeito e anula o domínio do ego, ao invés de lhe garantir vida eterna.

Destarte, “a espiritualidade transformadora radical é extremamente rara, em qualquer tempo da história, em qualquer lugar do mundo” (WILBER, s/d a, p. 4). Mas essa sua raridade é o que a torna “uma das mais preciosas jóias de toda a tradição humana[...]” (WILBER, s/d a, p. 4).

O que podemos extrair até o momento é um uso de espiritualidade que é, antes de tudo, integral. Pois, para o autor, só assim poderemos evitar confusões em torno da temática e respeitar os modos translativos como práticas primeiras e menores, mas não menos importantes para essa transformação. Por isso, “um enfoque integral à espiritualidade teria que articular o melhor do translativo horizontal com o melhor da função transformadora” (ERVERDOSA; PORTELA; OLIVEIRA, 2012, p. 176).

Ainda segundo Wilber (2006), devido a essa perspectiva integral, há várias formas de se fazer uso do termo espiritualidade. O fundamental, nesse caso, não é saber qual é a mais correta. O desafio desse uso é, antes de qualquer empreitada, mencionar a que espiritualidade estamos nos referindo. Afinal, se analisarmos com cuidado, dirá ele, tanto em *Espiritualidade Integral* (2006), quanto em *Psicologia Integral* (2002), existem, no mínimo e de modo geral, quatro grandes definições para a palavra espiritual.

Ela pode ser considerada, primeiro, como o nível mais elevado de qualquer linha de desenvolvimento. Aqui, as pessoas consideram a espiritualidade como o ponto máximo que se chega seja em linha do cognitivo, emocional, moral etc. Segundo, o espiritual pode também referir-se a uma linha isolada, sendo considerada

uma linha a parte de crescimento humano. Ou seja, além do cognitivo, afetivo, moral, haveria também a linha espiritual de desenvolvimento.

Terceiro modo de uso diz de um estado ou experiência de “pico” extraordinária. Nesse caso, significa dizer que espiritual pode referir-se àquelas experiências passageiras que leva um indivíduo a dimensões não-duais ou transpessoais da existência, de si mesmo, da vida. A exemplo, temos as práticas xamânicas, uma meditação, uma prática devocional etc. Por fim, a espiritualidade pode significar, na perspectiva integral de Wilber, uma determinada atitude especial como o amor, a compaixão, a generosidade; remete-nos, assim, às atitudes baseadas em princípios ou valores altruístas, como pudemos perceber no terceiro uso do termo.

Esse esquema integral de olhar o fenômeno em análise pode ser complicado, mas é o mínimo necessário, afirma Wilber (2006), para conseguirmos falar da espiritualidade de modo mais coerente e menos confuso. A espiritualidade integral, portanto, busca contemplar, integrar e acolher essas diferentes perspectivas de vivência espiritual desde que saibamos de onde estamos falando e a que estamos nos referindo.

4.2 A espiritualidade como acontecimento transpessoal: um consenso

Aprofundando um pouco mais o sentido do termo, pudemos perceber que, para além das divergências existentes no uso que se faz da espiritualidade, existe um ponto de convergência que perpassa os diferentes acontecimentos. Não foi difícil notar que os diferentes e mais citados pesquisadores tratam o fenômeno espiritual como um acontecimento transpessoal por excelência. Por tal motivo, afirma Grof (1994), o transpessoal é apenas o termo moderno que muitos intelectuais utilizam para designar uma experiência espiritual. Isso significa exatamente que a espiritualidade não pode ser outra coisa que não a capacidade de ir além dos modos usuais de perceber e interpretar a si e ao mundo a partir de uma perspectiva do eu, do ego, da identidade.

Esse sentido comum que articula os diferentes usos em torno do conceito nos é fundamental pois aponta a natureza da transpessoal como equivalente da própria natureza espiritual. Indica, de modo direto e claro, que o termo espiritualidade encontra seu sentido mesmo naquilo que é trans-pessoal.

Com base nos argumentos precedentes, a conclusão analítica a que chegamos aponta que a espiritualidade não tem relação com o que se faz para ganhar a vida, mas como fazemos para vivê-la intensamente. Relaciona-se com o que fazemos para tornar a vida plena não de títulos, mas de sentido, com o que fazemos para cultivar não nossos papéis, mas a capacidade de criar vínculos afetivos. Em síntese, por ser uma experiência transpessoal, tem relação direta com a natureza da subjetividade. Nesse caso, a espiritualidade emerge como aquilo que caracteriza o ser mesmo do sujeito. Assim, nosso si mesmo, antes de qualquer coisa, é espiritual e não um eu de um tipo particular.

Portanto, o que vai diferenciar a perspectiva transpessoal de outras modalidades de conhecimento é sua visão espiritual da subjetividade. Entretanto, é de fundamental importância entender que há diferentes modos de fazer a experiência de eu, segundo essa literatura. Mais importante ainda é percebermos que essa multiplicidade de dizer “eu” só é possível devido à natureza de nosso si mesmo: aberto, amplo, abrangente, criativo, espiritual.

Não é casual que um dos pressupostos básicos desta abordagem está centrado no fato de que a natureza humana não pode não ser instrumento de investigação e análise cuidadosa. Pois, o si mesmo do humano é tanto “o instrumento da mudança como também é o seu objeto” (VAUGHAN, 1997 apud WALSH; VAUGHAN, 1997, p.155).

Não é a toa que “Quem sou eu?” ou “O que é o ser mesmo do homem?” são as questões centrais no campo da perspectiva transpessoal. Mas não apenas para o campo, pois como afirma Ken Wilber (1991, p. 16),

A indagação provavelmente vem atormentando a humanidade desde o alvorecer da civilização, e permanece hoje como uma das questões humanas mais controversas. Pode-se fornecer respostas que vão do sagrado ao profano, do complexo ao simples, do científico ao romântico, do político ao individual.

Por essa razão, diferentes escolas têm criado múltiplas explicações e imagens em torno da natureza humana. É muito comum, todavia, considerar essas perspectivas como opostas entre si. A nossa hipótese, por outro lado, é que são, em verdade, fragmentos de um complexo multifacetado que é ser humano (WALSH; VAUGHAN, 1995).

Mas, em vez de examinar a diversidade de respostas a essa questão, examinemos um processo muito específico e básico que ocorre quando uma pessoa pergunta e depois responde à questão “Quem sou eu? Qual é o meu verdadeiro eu? Qual é minha identidade fundamental?” (WILBER, 1991, p. 16).

É importante salientar que a lente transpessoal não busca – muito menos pretende - negar as imagens elaboradas pelas diferentes escolas anteriores de pensamento. Não existe, aqui, uma recusa, uma guerra ou uma luta com os movimentos precedentes. Muito além disso, a ética transpessoal tem visado, sobretudo, situar a natureza humana em contextos mais amplos; contextos esses que inclui a valorização de diferentes dimensões e experiências antes não abraçadas.

Dito isso, cabe-nos perguntar: como, então, a perspectiva transpessoal considera a natureza humana? Que tipo de imagem ela tem desenhado para pensar o humano a partir daquilo que o constitui?

Poderíamos dar uma resposta direta a essas questões se considerássemos apenas o ponto de vista do self espiritual, nosso si mesmo. No momento, é suficiente saber que a identidade, isso que convencionalmente nos faz reconhecermo-nos como um eu, não pode ser sinônimo de nossa subjetividade. Essa noção que termina por produzir em nós um senso de continuidade e igualdade pessoal na experiência de ser humano não é preexistente muito menos possui realidade concreta, como aponta Engler (1997 apud WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 121):

O sentimento do “eu” – da unidade e continuidade pessoal, de ser o mesmo “eu” no tempo, no espaço, e nos diversos estados da consciência – é concebido como algo que não é inato na personalidade, não é inerente à nossa constituição psicológica ou espiritual, mas evolui e se desenvolve de nossa experiência dos objetos. O “eu” é literalmente construído a partir de nossa experiência dos objetos. Aquilo que tomamos por nosso “eu” e sentimos ser tão presente e real é na verdade uma imagem internalizada, uma representação composta [...].

Assim sendo, quando dizemos que a natureza humana ganha destaque pela sua instância transpessoal estamos apenas enfatizando que o espiritual é o que a define e não uma identidade – mesmo que isso não seja frequentemente observado por nossas ciências modernas.

Por isso, ressalta Boainaim Jr. (1998), para a perspectiva transpessoal a tendência a buscar a realização espiritual, mediante a ultrapassagem da lógica do ego

e da personalidade, é encarada como uma necessidade tão básica quanto buscar um crescimento cognitivo.

Aqui, é indispensável a compreensão de que a espiritualidade é componente essencial da natureza humana, de tal forma que não se pode não falar sobre subjetividade quando se pretende discutir os sentidos da espiritualidade. Pois, o espiritual é uma característica definidora da natureza humana, elemento tão central que sem o qual a subjetividade não se torna plena, inteira, integral, transpessoal.

Dentro dessa perspectiva,

[...] o homem é visto como um sistema ou totalidade cuja estrutura específica emerge da interação dos níveis da consciência – físico, emocional, mental, existencial e espiritual – interligados e interdependentes. Essa concepção substitui o modelo de homem fragmentado e reducionista baseado na orientação mecanicista do paradigma newtoniano-cartesiano (TABONE, 1988, p. 166).

Mais do que substituir, a transpessoal amplia a noção e a experiência da subjetividade na modernidade. Agora a subjetividade é muito maior e mais ampla do que o sentido de eu que normalmente utilizamos. Por tal motivo,

[...] a questão do eu, da identidade e autonomia pessoais, assim como a da própria estrutura e desenvolvimento da personalidade do indivíduo, questões estas tão centrais e vitais nas teorias humanistas, costumam também receber um tratamento característico [...] (BOAINAIN JR., 1998, p. 65).

Portanto, o ponto de partida básico para entender a natureza da subjetividade é compreender antes de mais nada isso que chamamos de eu/ego/identidade. Pois, como ressalta o professor Chogyam Trungpa Rinpoche (2008), em uma de suas palestras oferecidas a intelectuais e pesquisadores, toda e qualquer análise em torno da espiritualidade depende desse ponto de partida denominado de “eu”. Isto porque, continua ele, não aprofundar e conhecer bem essa temática tornará toda nossa pesquisa e estudo sobre a natureza da espiritualidade inútil.

4.2.1 Da lógica identitária ao self espiritual: quando a espiritualidade emerge como a natureza da subjetividade

Quem sou eu? O que sou eu? Por que sou eu? Os seres humanos se fazem essas perguntas há vários milhares de anos. Ao longo do tempo, nossa espécie elaborou várias respostas, mas cada pessoa

ainda tem de lutar individualmente com essas preocupações. As respostas pré-formuladas parecem nos deixar insatisfeitos, tamanha é a centralidade dessas perguntas na condição humana (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 20).

Apesar da teoria transpessoal ainda ser pouco acessível ao mundo acadêmico, é indispensável considerar que há, nessa perspectiva, um corpo de literatura e bases filosóficas com fundamentação considerável e muito bem sofisticada. O fato de haver poucas discussões em torno da perspectiva transpessoal no território científico brasileiro – principalmente no que se refere às ciências humanas - não deve, portanto, nos indicar que não há nessa literatura uma elegância interna. Muito pelo contrário: a perspectiva transpessoal é tão delicada, peculiar e rebuscada que o corpo acadêmico atual e dominante não consegue, ainda, abarcar com fidelidade e aceitação.

Cabe a nós, nesse caso, buscar entender o que torna a literatura transpessoal tão refinada, mas ao mesmo tempo tão incômoda. Pois, na prática de toda e qualquer modalidade de crescimento, cuidado e formação pessoal a teoria de base é crucial – especialmente quando se fala de visão de subjetividade; esse que é considerado tema crítico e central seja em educação, seja em psicologia. Não casualmente, é pela noção da natureza humana que começamos, já que é por essa noção que adentramos no fenômeno espiritual e, conseqüentemente, no teor rebuscado desse movimento.

Entretanto, como ressaltado no final da tópica acima, sem um estudo detalhado sobre a noção usual de “eu”, nossas escritas em torno da espiritualidade, experiência que caracteriza nosso si mesmo, não passarão de meras especulações e essas especulações de meras fantasias.

Essas especulações podem tomar a forma de ideias e descrições avançadas das experiências espirituais, mas elas só exploram os aspectos mais fracos da natureza humana – nossas expectativas e desejos de ver e ouvir coisas pitorescas e extraordinárias. Se começarmos nosso estudo com esses sonhos de experiências extraordinárias, “iluminadoras” e radicais, só vamos criar expectativas e pressuposições – e, mais tarde, quando estivermos efetivamente trabalhando em nosso caminho, nossa mente estará ocupada, em grande parte, com o que *vai ser*, e não com o que *é* (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 116).

Sendo assim, cabe a nós, nesse momento, apresentar o ponto base e de partida para o entendimento da espiritualidade, essa potência da natureza humana,

do ponto de vista da perspectiva transpessoal: o ego. Precisamos, seguindo os conselhos do professor Trungpa Rinpoche (2008), entender como chegamos a ser isso que somos; entender como esse eu, que nossa psicologia e nossa educação tomam por base e fundamento, não passa de uma criação por processos de identificação; e, nesse caso, não apresenta nenhum tipo de substancialidade.

Não se trata, entretanto, de condenar o ego, precisamos apenas e simplesmente ver como funciona e se desenvolve essa lógica da identidade. Afinal de contas, é a lógica identitária o lado oculto e obscuro de nossas ciências humanas – em especial da psicologia e da educação.

Como afirma Trungpa Rinpoche (2008, p. 125), “acredito que é muito importante discutir o fundamento do caminho – o ego, nossa confusão – antes de falar em libertação ou liberdade”. Pois, é essa compreensão do ego/da identidade/do eu o alicerce base para uma adequada compreensão da espiritualidade na perspectiva transpessoal.

Isso porque trabalhar e operar com a lógica identitária como essência (com a noção de eu, ego ou identidade) é, na perspectiva transpessoal, negar a natureza humana como espaço de liberdade e criatividade. De tal forma que o eu sólido e autoexistente que acreditamos ser a partir de nossa identidade ou personalidade é a recusa de ver a/o si mesmo como uma abertura natural. Daí a importância – como uma necessidade - de desvelar e desfazer, primeiro, a concretude dada ao eu.

Pois, a ética transpessoal considera o ser mesmo do humano não como uma identidade, mas como uma dimensão central que proporciona base (território) e contexto (condições) para que toda e qualquer experiência aconteça. Dito de outra forma, o ser mesmo do humano é o espaço amplo (não contraído e não dividido) e possível (por ser disponível) de fazer experiências.

A natureza humana – que aqui denominamos de si mesmo ou self espiritual – é apenas um espaço aberto. Esse é “o solo básico do que realmente somos”, diz Trungpa Rinpoche (2008, p. 117).

Antes mesmo de nos agarrarmos a uma identificação, a um eu, a um ego, o que existe é uma abertura, uma liberdade, um espaço amplo e vasto. É isso que somos e sempre seremos: um espaço livre que (nos) permite fazer (de nós) o que quisermos e ser como queiramos.

Poderíamos então nos perguntar: se somos essa abertura o tempo inteiro, o que acontece? Onde está esse espaço? Para onde ele foi? O que houve com o si mesmo?

Há, afirma Wilber (1991), um processo muito básico, quase que oculto, subjacente ao processo de constituição de um eu. Se analisarmos bem, ao respondermos a pergunta “Quem sou eu?” não fazemos nada mais do que traçar uma linha.

Esse traçar de linha, caracterizado por um limite mental através do campo inteiro de uma experiência, se dá pelo que chamamos de identificação. Ao me identificar com “isso”, traço uma linha para dizer “disso” que sou; e tudo “aquilo” passa a ser o que não posso ser. Afirmamos ser isso ou aquilo a partir de identificações que estabelecemos nas experiências que fazemos. O mecanismo básico dessa identificação é o traçar de linhas que distingue “eu” do “não eu”, um “sujeito” de um “outro”. “Assim, quando dizemos ‘o meu eu’, traçamos uma linha limítrofe entre aquilo que somos e aquilo que não somos. Quando respondemos à questão ‘Quem é você?’, simplesmente descrevemos aquilo que está do lado de dentro dessa linha” (WILBER, 1991, p. 17).

Tornamo-nos conscientes do fazer experiências e identificamo-nos com elas. É interessante porque não nos percebemos como a capacidade de fazer experiências, ações, relações; nos percebemos e nos identificamos como as próprias experiências. Dançamos e dizemos: “Eu, dançarino”. Ensinamos e dizemos: “Eu, professor”. E assim continuamente... “Eu, aluno” e “Eu, namorado” e “Eu, bonito” e “Eu, louco” e “Eu, inteligente”.

O problema, dizem Walsh e Vaughan (1995), é o condicionamento- que nos leva a percepções limitadas e contraídas desse espaço maior que somos para nos chamar de EU.

O que usualmente denominamos de “eu” é, nesses termos, um estado defensivo e contraído no fazer da experiência. Nas palavras de Ram Dass (apud WALSH; VAUGHAN, 1995), nos tornamos um prisioneiro de nós mesmos.

Esse condicionamento - que nos faz perceber como um “eu” de um tipo muito particular -é uma espécie de limitação, de um apego ou identificação a certas experiências que fazemos: seja ela um padrão de ação, um processo psicológico, um ideal, um discurso social, uma prática, uma verdade, um pensamento. Nesse cenário,

a identidade se torna conceito e experiência crucial em nosso contexto social para dizer de nossa natureza fundamental.

A consequência disso é distorção ou emaranhamento em torno de nós mesmos. É que a identificação - com certos conteúdos da experiência, com certos pensamentos e crenças - nos torna inconscientes do contexto e território mais amplo que somos e que contém esses conteúdos. Nesse estado, já nos perdemos do/de si mesmo. Na identificação o ser mesmo do humano se viu restringido, contraído e limitado; agora, vê-se a si mesmo e ao mundo desde um modo também contraído e limitado e dá a existência um “eu”.

Esse modo de experienciar o si mesmo do humano - como um eu – é tão bem sucedido e se tornou tão eficiente em nossa sociedade que passamos boa parte do tempo traçando limites. Mais ainda, aprendemos, nos processos de educação formal, a traçar limites: entre eu/não-eu, meu/dele, bom/ruim, normal/louco, e assim por diante. Somos levados a escolher entre isso e não aquilo; baseamos cada ação, cada pensamento, cada decisão na construção de limites, principalmente quando esses limites referem-se à nossa forma de perceber-se, dizer-se e pensar-se.

Na racionalidade de perceber e configurar a subjetividade a partir de um eu

[...] desejar alguma coisa significa traçar uma linha limítrofe entre coisas agradáveis e coisas dolorosas e depois dirigir-se às primeiras. Afirmar uma idéia significa traçar uma linha limítrofe entre conceitos considerados verdadeiros e conceitos considerados não-verdadeiros. Receber educação é aprender onde e como traçar limites, e o que fazer com os aspectos limitados. Estabelecer um sistema judicial é traçar uma linha limítrofe entre aqueles que se enquadram nas leis da sociedade e aqueles que não se enquadram. Empreender uma guerra é traçar uma linha limítrofe entre aqueles que estão do nosso lado e aqueles que estão contra nós. Estudar ética é aprender como traçar uma linha limítrofe que revele o bem e o mal. Dedicar-se à medicina ocidental é traçar com maior clareza um limite entre doença e a saúde (WILBER, 1991, p. 34-35).

Fica claro, com o supracitado, que basear nossos processos formativos em princípios que consideram o ser humano como um eu de um tipo particular (como um eu de identificações elaborado a partir da restrição de/do si mesmo) é afundar nossa educação em um mar de conflitos, caos e disputas.

Não estamos aqui discutindo teorias simplesmente. Falar sobre subjetividade, pensar sobre espiritualidade, é questão prática. Basta olharmos para o mundo que vivemos em que o desejo obsessivo por ordem só tem produzido desordem. O que

vemos por todos os lados é apenas caos, disputa, combate. Esse é o retrato prático de uma educação pautada nos referenciais da lógica identitária.

Para visualizarmos melhor a situação, vejamos os dois grandes efeitos de se perceber como um eu fixo, imutável e restrito. O primeiro grande problema de seguir rigidamente essa lógica das identidades como sendo o retrato fiel da natureza humana encontra-se no fato de que uma linha-limite (uma identificação cega e rígida) funcionará também como linha de combate, afirma Wilber (1991). Isso porque a linha-limítrofe-das-identificações irá criar um campo com dois lados opostos, antagônicos e rivais. Nesse caso, um indivíduo que se identifica com aspectos apenas cognitivos-intelectuais e considera seu “eu” como sendo “mental”, por exemplo, irá se relacionar com outros aspectos (corporais, emocionais etc.) como um território estranho, de “não eu”, que precisa ser combatido – ou, no mínimo, reprimido. Ou seja, no mundo em que o indivíduo é constituído cegamente e experienciado rigidamente por limites de identificação a realidade não pode ser outra a não ser confusão. Como todo eu é uma linha-limite e toda linha-limite também uma linha de batalha, eis o dilema humano: quanto mais rígidos e fixos os limites de uma pessoa, mais duras serão suas batalhas com tudo aquilo que está fora das fronteiras do eu. Enfim, quanto mais me agarro a um eu – ao meu eu – mais necessariamente vou temer ao não-eu, ao outro.

Agora, nosso modo habitual de tentar resolver esses problemas é tentar erradicar um dos opostos. Lidamos com o problema do bem e do mal tentando exterminar o mal. Lidamos com o problema da vida e da morte tentando esconder a morte sob imortalidade simbólica. Em filosofia, lidamos com opostos conceituais tentando descartar um dos pólos ou tentando reduzi-lo ao outro. O materialista tenta reduzir a mente à matéria, enquanto o idealista tenta reduzir a matéria à mente. Os monistas tentam reduzir a pluralidade à unidade, os pluralistas tentam explicar a unidade como pluralidade (WILBER, 1991, p. 37).

Quanto mais linhas-limites estabeleço para dizer quem sou/o que sou e quanto mais restritos e firmes esses limites forem, nossa forma de vida será a de manter-se dentro dessas fronteiras; e, mais ainda, erradicar, excluir e eliminar o oposto, o estranho, o não-eu, o outro. É assim que aprendemos a resolver os conflitos de nosso tempo fundamentados em uma educação que toma por base uma identidade: reduzindo a pluralidade, homogeneizando o heterogêneo, reduzindo o outro, eliminando a diferença.

Isso nos é tão importante – afinal de contas é o que tem acontecido no sistema educacional, por exemplo – pois os limites de nossa identidade (os lugares que

“escolhemos” para traçar a linha de um eu) apontam quais os lugares que nos são comuns; mas principalmente demarcam, nessa forma rígida da lógica identitária, os lugares e universos estranhos, avessos, que precisam ser combatidos, expurgados, excluídos. Difícil, mas esse é o lado oculto de se relacionar com a natureza humana a partir dos referenciais do ego.

O fato é que sempre tendemos a tratar o limite como real, manipulando depois os opostos criados pelo limite. Nunca parecemos questionar a existência do próprio limite. Devido ao fato de acreditarmos que o limite é real, imaginamos firmemente que os opostos são irreconciliáveis, separados, para sempre apartados. ‘o leste é o leste, o oeste é o oeste e nunca os dois se encontrarão.’ Deus e Satã, a vida e a morte; o amor e o ódio, eu e o outro – são todos tão diferentes, dizemos, como o dia e a noite (WILBER, 1991, p. 37).

E aí se encontra nosso segundo grande problema, e talvez a coisa mais interessante, dessa lógica identitária (em que um eu é fundamento da subjetividade): não percebemos que a linha-limite não é e nunca foi fixa.

O ponto nodal é que nossa obsessão por “eu”, pelas linhas limites, é tão intensa que não damos a devida atenção à natureza das próprias linhas; não damos o devido cuidado à natureza de nossos próprios “eus”. Esquecemos que, em dado momento da vida e do fazer experiências, nós mesmos a traçamos. A linha-limite, nesse caso, pode ser desfeita, mudar de posição, ser redesenhada a cada instante e a cada momento.

Não é casual que para a perspectiva transpessoal o problema não é criar identidades. O problema está no fato de não percebermos esse eu como uma criação, um efeito, uma ação. O grande nó está em olhar, a partir da lógica identitária, o si mesmo como algo sólido, permanente, substancial e por isso autoexistente, quando na verdade o ego é apenas fruto de identificações, um “agrupamento de tendência e eventos” (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. 117).

Nossa natureza humana é tão vasta, ampla e criativa que nos inspira o tempo todo a fazer experiências, agir, dançar. Mas nossa experiência se tornou ativa demais, começamos a rodopiar demais; nesse momento, percebemos o ato, nos identificamos com ele como “eu” – “eu fazendo”, “eu dançando”, “eu”, “eu”, “eu”.

A essa altura, o espaço não é mais espaço enquanto tal. Ele se torna sólido. Em vez de sermos um com o espaço, sentimos o espaço sólido como uma entidade separada e tangível. É a primeira experiência de

dualidade – o espaço e eu: eu estou dançando nesse espaço e essa espaciosidade é uma coisa sólida e separada. Dualidade significa haver “o espaço e eu”, em vez de ser plenamente uma só coisa com o espaço. Essa é a origem da “forma”, do “outro” (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. X).

Esse é o primeiro dos cinco processos do desenvolvimento da identidade, do processo de separação por identificação. Aqui, ignoramos nossa natureza humana como uma abertura criativa e livre, como um território sem limites. Começamos a lhe dar uma forma, lhe dar textura, a solidificá-la. O si mesmo como uma inteligência para fazer experiências se transforma em lugar estático. O self espiritual se identifica com a experiência do cenário e vê a si não mais como o espaço de criação, mas como o próprio ato de fazer isso ou aquilo. A identificação irá criar a experiência de um mundo interno (aquele em que identificamos como “eu”) e um mundo externo (aquele que está fora dos limites da identificação e dizemos “outro”). Começamos a criar um mundo com formas.

Daqui em diante, não atuamos mais pelo espaço e pela inteligência da liberdade e da criatividade. Apenas reagimos, não mais agimos. Apenas projetamos, não mais criamos.

Nossas lentes e nossas ações serão apenas reações e respostas a isso que agora chamo de eu. Se nos identificamos com a dança, tudo o que olharmos será com olhos de dança, tudo o que fazemos será para manter a dança, tudo o que pensamos será nos limites da dança; tudo o mais que não for dança será outro, não-eu. E assim é para qualquer outra experiência. Se me identifico com a experiência de saúde como continuidade de certo tipo de razão e ausência de doença me relacionarei com tudo mais que esteja longe disso como “o doente”. Se me identifico com a experiência do corpo sarado como belo, e meu corpo estiver longe desse ideal de identificação me perceberei como o feio; e assim continuamente com qualquer outra experiência.

Operar com essa lógica, portanto, é estabelecer preceitos e preconceitos a partir daquilo que o eu toma por verdadeiro. Mais ainda, é estabelecer limites que só possibilitam o aparecimento de quem está dentro e fora dos limites da identidade, do eu, do ego. Quem estiver dentro desses limites padrões dizemos “incluído”; mas quem estiver distante ou fora dizemos “excluído” e precisa, portanto, se ajustar, redefinir-se, desenvolver-se em função desses critérios. E aí criamos psicologias, escolas, programas os mais diversos para desenvolver-nos em função desse falso eu.

O passo seguinte da lógica identitária é produzir mecanismo de solidificação e cristalização da experiência de dualidade (eu-outro) por meio da sensação. Nossa tendência é tatear, sentir, estender a mão para saborear a experiência. Assim, nos afirmamos pela sensação.

Conscientes do “eu”, queremos sentir as qualidades da solidez de nosso ego e do espaço à nossa volta (ora transformado no “outro”). Quanto mais sólido for nosso ego e suas projeções, mais podemos “senti-lo”. Desta forma, afirmamos constantemente a nossa existência: se existe o “outro” (como agradável, desagradável ou neutro) então “eu” existo (FILHO, 1982, p. 34).

Afinal de contas “eu sinto”. Não é casual, continua Clovis Correia, que

[...] este é um mecanismo extremamente eficaz, através do qual o ego (constantemente tentando provar sua existência) “sente” as suas projeções como sólidas e assegura-se de sua existência. Este processo de se afirmar pela “sensação” de algo exterior a si é uma ilusão do ego (FILHO, 1982, p. 35).

É através dessas sensações que vamos sentir e perceber nosso “eu” e o mundo à nossa volta.

O processo posterior à sensação é a percepção-impulso. Como já sentimos, agora podemos, por meio dessas sensações, perceber e percebendo reagir seja a favor, seja contra ou com indiferença aos movimentos da nossa experiência de “eu”.

Percebendo as coisas e reagindo a elas passamos para a quarta etapa do processo de solidificação e cristalização do si mesmo através da experiência de identidade: conceito. Agora já desenvolvemos a capacidade de nomear, precisamos do intelecto para classificar e conceituar as coisas. Com isso vem a densidade dos rótulos e dos nomes: bom, ruim, bonito, feio, normal, anormal, saudável, doente, inteligente, burro etc.

Essa é a etapa em que nossas ciências se tornaram especialistas, principalmente as ciências psicológicas e educacionais. Dar nome às coisas e classificar as pessoas é uma de suas habilidades centrais. Assim podem criar os discursos e práticas os mais diversos para dar formas a eus desejáveis, fazendo-nos e forçando-nos a identificar-nos com o que querem.

Como podemos perceber, até o momento de dizer “eu sou” – de dar-nos um nome e um lugar - há o acúmulo de uma série de agregados que resulta no produto “eu sou isso” ou “eu sou aquilo”. O eu, portanto, não passa de um efeito do intelecto

bastante engenhoso e bem trabalhado de processos de identificação com certas experiências discursivas, práticas mentais etc.

Por isso, afirma o Trungpa Rinpoche (2008, p. 121), a identidade

é uma 'obra de arte brilhante', um produto do intelecto que diz "vamos dar a isso um nome, vamos chamá-lo de 'eu sou' – o que é bastante engenhoso. O "eu" é produto do intelecto, é o rótulo que unifica num todo coerente o desenvolvimento desorganizado e disperso do ego.

Antes da criação do conceito, os processos são instintivos, automáticos. Sentimos, percebemos, reagimos. O intelecto nos oferece a capacidade para dar nome às coisas e às pessoas, para, em seguida, categorizá-las e classificá-las de acordo com o que é mais apropriado para a identidade em questão. É o que mais sabemos fazer com as ciências humanas modernas centradas na lógica identitária: categorizar, classificar e idealizar.

Por fim, entra em ação o processo de consciência, que surge apenas para coordenar os processos anteriores, mantendo-os coesos e ordenados a partir de emoções e pensamentos.

Em síntese, podemos dizer, com base nos argumentos precedentes, que isso que chamamos de eu não passa de um agrupamento de ideias e sensações produzidas a partir de uma identificação. Basicamente o que há é uma espécie de ignorância quanto ao que realmente somos.

Essa é a história oculta de nossa identidade: nos identificamos, da identificação vem o contato com objetos; do contato produzimos sensações; das sensações criamos percepções e com elas reagimos; dessa ação impulsiva e imediata elaboramos juízos de valor, julgando, nomeando, classificando e categorizando as experiências tanto de nós mesmos quanto dos objetos em função do filtro disso que agora chamamos de eu.

Não é casual que nossas ciências humanas, principalmente por fundamentarem-se em escolas de pensamento duais e reducionistas, têm na lógica identitária seu lugar central - de onde tudo parte e para onde tudo se volta. E muitas de nossas teorias educacionais e escolas psicológicas identificam a pessoa (ou o si mesmo do humano) com a personalidade. O si mesmo se torna eu e o eu se torna um papel social.

Então, passamos a ser dominados e controlados por tudo aquilo que nos identificamos. Todos os padrões de comportamentos, práticas, valores, verdades, pensamentos e sentimentos que a estrutura social produz apenas orientam e mantêm a limitação gerada pela identificação. Mais do que isso, agem como esquemas limitadores daquilo que podemos e acreditamos ser.

Na ética transpessoal, referir-se à natureza humana como esse eu limitado e contraído (reduzido a um papel social) é deixar evidente nosso estado real de ser: hipnótico. Por isso, “enquanto estivermos identificados com um objeto, há sujeição” (WEI WU WEI apud WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 64).

Tudo o que fazemos, depois da identificação com certo ideal de eu, não passa de formas e tentativas de proteger a identidade de sua própria insubstancialidade, de defender o eu de sua inevitável dissolução. Como sarados, lutaremos para não engordar, ter estrias, celulites e aquelas gordurinhas a mais. Como rubro-negros, lutaremos para defender essas cores, se agarrando ao Sport Clube do Recife e evitando o time do Santa Cruz do Capibaribe. Como amantes, faremos de tudo para não deixar o “amor” ir; então noivamos, casamos, queremos senhas do e-mail, do facebook; e, sem perceber, em nome do eu amante sufocamos o próprio amor.

Agora, o ego tornou-se um universo completo. Em vez de “perceber” diretamente o mundo como ele “é”, ele projeta suas próprias imagens em torno de si, criando um mundo fenomenal de fantasias. Projeções, aqui, indicam o modo pelo qual vemos o mundo colorido pelas nossas próprias perspectivas (TRUNGPA RINPOCHE, 2008, p. X).

O mundo, as experiências e o si mesmo não são percebidos como aparecem, mas como o eu quer ver. As pessoas não são vistas como se apresentam, mas como o ego as vê. Cria-se um mundo de artificialidades e superficialidades em função de certas experiências de identificação.

Não é casual que ao se identificar com a lógica da racionalidade moderna, percebemos os discursos outros como loucura; a loucura não estava ali, os olhos identificados com a racionalidade que a possibilitou nascer. Ao se identificar com a lógica do capital e do mercado produtivo, vemos tudo o que não gira dentro desse mecanismo como o imprestável e inútil. E assim criamos um mundo de ricos e pobres; normais e loucos; potentes e carentes; incluídos e excluídos; bons e ruins; eu e outro. Como podemos perceber, elaboramos um mundo de conceitos e experiências a partir de nossa versão das coisas, a partir do ponto de vista do “eu”.

Em resumo, esta é a história do ego, esse é o quadro completo de seu desenvolvimento psicológico. Todos esses componentes do ego são tentativas dele em se proteger de sua insubstancialidade como entidade composta e, por conseguinte, sujeita à dissolução. A cada instante, essas etapas são recriadas, de tal maneira a parecer que a existência do ego é contínua e permanente (FILHO, 1982, p. 39).

Como podemos perceber, essa noção que temos de eu nas diferentes ciências humanas modernas, tomada como centro da natureza humana, é apenas um efeito, uma construção que se cristalizou, solidificou e ganha concretude e remodelagens a cada novo momento, a cada nova situação. Em si e por si não existe, é apenas uma experiência e não uma substância, um modo de ação, pensamento, relação, uma projeção, um lançamento.

Esse tratamento característico em torno do desenvolvimento do eu nos faz perceber a experiência da identidade como algo sem autoexistência, como algo construído e não como um dado preexistente. Não casualmente, a transpessoal, mesmo sem negar a importância das identidades e personalidades, enfatiza propostas de crescimento e formação humana em que a desidentificação e morte do eu são experiências centrais.

Nesse sentido, o que se busca nessa teoria é tornar evidente o quanto, na nossa cultura moderna e ocidental, nos tornamos obsessivos por um tipo de eu muito particular que na verdade só nos adocece, não nos edifica; nos identificamos com um tipo muito particular de eu que só nos aprisiona, não nos liberta; que só nos molda, não nos trans-forma; esse eu que hoje se reconhece e nos faz reconhecer em função de uma identidade-personalidade-ego.

De uma perspectiva transpessoal, contudo, é dada à personalidade uma importância relativamente pequena; nessa perspectiva, considera-se a personalidade como apenas um aspecto do ser com o qual o indivíduo pode, mas não é obrigado a fazê-lo, identificar-se (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 63).

Pois um dos princípios básicos que torna a teoria transpessoal rebuscada está na afirmação de que há na pessoa algo muito maior do que uma identidade/personalidade (FADIMAN, 1995). A personalidade (baseado em nossos papéis sociais) é um tipo de eu separado, fragmentado e isolado. A identidade, como normalmente operamos, é apenas uma parte reduzida da natureza humana; nesse caso, configura-se como uma faceta de nosso si mesmo.

Referir-se à natureza humana é estar diante de um território sem fronteiras, potente de criatividade e transbordado de possibilidades. Não é casual que para diferentes escolas e filosofias há diferentes descritores e significantes para tentar produzir tal sentido e significado – descritores esses que nunca delimitam, por completo, o potencial dessa natureza da subjetividade; apenas são indicadores. Portanto não são opostos, nem mesmo complementares; são apenas diferentes nomes-signos para a mesma experiência: espiritualidade – esse território da natureza humana.

4.2.2 A experiência da espiritualidade como natureza da subjetividade

Uma das compreensões mais essenciais acerca da teoria e experiência transpessoal é a de que a natureza humana é bem mais ampla do que o senso convencional de eu que atualmente empregamos. Adentrar nessa literatura, portanto, é abrir-se para uma visão penetrante, integrada e integradora de nossa própria natureza.

Com base nos argumentos precedentes, o que habitualmente entendemos como eu é, em verdade, uma construção; não é aquilo que nos constitui. É um evento que se deu e que não é, de maneira alguma, imutável. Acreditar que nossa natureza é delimitada e definida por um eu de um tipo particular com o qual devemos nos identificar é investimento sem fundo.

A natureza humana é antes de tudo um processo e não uma substância fixa, como normalmente pensamos em torno da experiência de identidade. O que caracteriza o si mesmo do humano é um território aberto, vazio e potente de criatividade. Como podemos perceber, para essa perspectiva a natureza humana não é pessoal, é muito maior do que isso: é transpessoal.

Por tal motivo, fica cada vez mais difícil uma teoria pautada na lógica da identidade e da personalidade – que tem sido a nossa – compreender a natureza humana a partir de referenciais mais amplos. Não é – nem seria – surpresa perceber o embaralho e a confusão que a maioria de nossas filosofias cria para apreender a subjetividade nos termos da espiritualidade. Pois, parafraseando o Terceiro Patriarca Zen, buscar o si mesmo com o olho dessa racionalidade (analítica) “é o maior de todos os erros. [...] Quanto mais se falar sobre o si mesmo, mais longe se ficará da verdade deste (SENGSTAN, 1975 apud WLASH; VAUGHAN, 1997, p. 28).

Talvez por isso tem sido mais fácil e confortável para nossa cultura do controle e da norma se apoiar em uma experiência de eu fixo, imutável e sólido do que reconhecer a potência espiritual da natureza humana. Esse eu pelo qual hoje nos reconhecemos - criado pelas identificações a certos corpos sociais – teme a experiência do desamparo e do imprevisível.

A insignificância do ser, a transitoriedade da substância, as infinitas possibilidades de percepção são um choque tamanho que o seu reconhecimento costuma envolver sensações de vertigem, de ansiedade e de negação. O temor familiar da morte e do esquecimento não passa de uma modalidade desse que é o principal confronto existencial. Sentimo-nos soltos no espaço, sem sentido de direção e privados de conforto enquanto insistimos em buscar uma dada identidade ou uma forma preexistente para nossa existência. E, no entanto, é precisamente a isso que repetidas vezes nos sentimos compelidos (BUGENTAL, 1995 apud WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 215).

O desafio é começar a perceber que a realidade que forma a sólida base do que chamamos de eu é apenas um efeito, uma consequência, um “dado arbitrário” daquilo que nos identificamos. É urgente a necessidade de começar a desaprender desse aprendido. Pois, sem esse des-aprendizado nossa vontade de liberdade será sempre utopia, ilusão, fantasia.

Nesse des-aprendizado, começamos a descobrir que “a cada minuto, faço escolhas. A cada minuto, tenho a liberdade e as compensações. Cada possibilidade tem em si (no si) algo de convidativo, mas cada um tem seus custos” (BUGENTAL, 1995 apud WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 216).

A subjetividade, aquilo que aqui denominamos de si mesmo, é um modo possível de ação, relação, pensamento; é o espaço onde tudo isso é possível de acontecer e a capacidade de tudo isso colocar-se em criação.

Quando reconhecemos o si mesmo como espaço aberto e vazio de um eu de um tipo particular, a liberdade é real, presente, viva. Muito mais do que uma identidade, percebemo-nos como a própria liberdade. A cada instante podemos ser diferente, pensar diferente, fazer diferente. Porque somos a liberdade de escolher quem queremos ser. Somos a ação de fazer-se, o ato da liberdade, a presença como presente.

Por isso, somente no ato, na ação livre sou. Meu si não se encontra no passado, mas no ato presentificado. No momento somos. “Tudo o mais é, em alguma medida, especulação” (BUGENTAL, 1995 apud WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 216).

Se sou apenas o processo, e não uma substância-uma imutabilidade, do meu ser, posso e, na verdade, devo refazer minha vida a cada momento e preferir torná-la bem diferente do que foi no passado, porque o passado deixou de ser o mestre do momento presente (BUGENTAL, 1995 apud WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 215-216).

Assumir essas palavras significa revelar de forma muito intensa que nosso modo de vida, pautado nas limitações do reducionismo moderno que reduz-nos a um EU sólido e imutável, é baseado em pura especulação e sonambulismo. É assumir, de forma dura e cruel, que não temos o domínio e o conhecimento sobre nós mesmos, sobre nossa própria vida.

É que a fixação no EU, e suas identificações, nos torna impotentes, restritos, aprisionados. Infelizmente a maioria de nós, diz Bugental (1995), não está acostumada a dar cuidado sério e continuado à nossa subjetividade, a nosso si mesmo.

Olhar de forma atenta e séria para o que de fato é nossa subjetividade não significa, portanto, tornar-se sério ou rígido. Isso é característica de uma vida pautada pelas fixações em identidades. Perceber-se no espaço de possibilidade que é a terra livre que somos significa tornar a vida obra de arte e fazer-se artista de si.

Quando alcançamos essa libertação, toda a experiência de estarmos vivos pode ser sutilmente diferente. Passamos a conhecer nossa própria individualidade; descobrimos riqueza no interior de nosso próprio fluxo perceptual; lidamos com questões e preocupações de maneira mais íntegra, descobrindo ser possível ter uma participação criativa e estética na vida (BUGENTAL, 1995 apud WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 217).

Mas,

Enquanto os homens e as mulheres não aceitarem sua própria natureza e perceberem plenamente que são os autores, e não as vítimas, do próprio destino, todos os seus esforços estão condenados de antemão. Enquanto os seres humanos desconfiarem de si mesmos (do si mesmo) e fundarem suas tentativas de melhorar seu destino em elementos antagônicos à sua própria natureza, essas tentativas só poderão ser antagônicas aos seus criadores. Eis o trágico da situação humana (BUGENTAL, 1995 apud WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 218).

Não é casual que, para Bugental (1995), a transpessoal apenas desvela a natureza humana como natureza divina. O si mesmo não pertence à essa ou àquela escola, teoria ou movimento. O si mesmo do humano é livre, divino, e, nesse caso, espiritual.

Nessa perspectiva, afirma

Para mim, Deus é uma palavra usada para indicar nossa subjetividade inefável, o potencial inimaginável que está no interior de cada um de nós, as aspirações a uma verdade maior e a uma maior vivacidade no viver que jorram em nosso íntimo, nossa compaixão pelo caráter trágico da condição humana, nosso orgulho pela dignidade não-destruída mas interminavelmente assaltada do nosso ser e algo mais: o sentido de mistério no qual sempre vivemos se tivermos verdadeira consciência desse mistério e a dedicação para explorá-lo (BUGENTAL, 1995 apud WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 219).

Com base nesses argumentos, é inevitável não perceber que o que nos faz ser humanos, o que caracteriza nossa subjetividade e constitui nosso si mesmo não é um “eu” particular, sólido, fixo e fixado; é uma potência criativa, compassiva e divina que dignifica a vida humana, deixando aberta e sempre presente (a) o mistério que é ser: espiritualidade.

Como ressaltamos no início desse capítulo, entretanto, o problema de assumir uma conclusão lógica como essa, em que o espiritual é vivido como uma natureza humana através da qual o ego é anulado, é que estabelecemos más interpretações em torno do que isso significa. Em função dessa confusão sobre o sentido do que significa ir além do eu, segue nosso “parênteses”.

4.3 A experiência trans-egóica da ausência de eu: uma breve alusão

Não é difícil perceber o quanto ainda causamos muita confusão em torno da experiência da anulação do ego. Muitos de nós têm criado concepções equivocadas para esse termo e, com isso, interpretamos erroneamente o verdadeiro sentido de noções como “além ego” ou “ausência de eu”. E, afirma Wilber (s/d b, p.1),

Um dos muitos motivos de não sabermos lidar com a noção de “ausência do ego” é que desejamos que nossos “sábios sem ego” satisfaçam às nossas fantasias relativas a “santidade” ou “espiritualidade”, o que, habitualmente, significa que essas pessoas estejam mortas do pescoço para baixo, livres das vontades ou desejos da carne, eternamente sorridentes. Desejamos que esses santos não passem por todas as coisas que nos incomodam – dinheiro, comida,

sexo, relacionamentos, desejos. “Sábios sem ego” estão “acima de tudo isso” – assim desejamos. Queremos cabeças que falem.

Erroneamente, fazemos a fantasia de que a espiritualidade é o modo básico para nos livrarmos de todos os instintos primários, de tudo que consideramos como doentio e negativo em nós, das dificuldades em nossos relacionamentos; equivocadamente acreditamos que o exercício espiritual é o modo através do qual abandonaremos tudo aquilo que não gostamos em/de nós ou tudo aquilo que a sociedade recrimina. Com isso, não lidamos com a espiritualidade como um processo de educação que se dá através de uma formação humana, mas como uma maneira de evitar, reprimir, negar e fugir dos problemas da vida e das confusões do eu.

Não por acaso, Mark Epstein (1997 apud WALSH; VAUGHAN, 1997) elabora cinco falsas visões em torno da experiência da ausência de eu. Pois, primeiro, continua ele, é muito comum, equivocadamente, associarmos a “anulação do ego” como um processo de libertação de tudo o que inibe os ímpetos agressivos e sexuais. Nessa via, a confundimos com o abandono do ego freudiano e imaginamos que ultrapassar o ego equivale a libertar-se dos grilhões da civilização, das amarras que impedem o corpo de sentir prazer para, assim, retornar à sinceridade infantil desinibida de emoção.

Em outras palavras, o homem típico espera que o sábio espiritual seja “menos que uma pessoa”, de alguma forma liberto dos impulsos confusos, difusos, complexos, pulsantes, compulsivos, que guiam a maior parte dos seres humanos. Esperamos que nossos sábios sejam a ausência de tudo o que nos impulsiona. Queremos que não sejam sequer tocados por todas as coisas que nos atemorizam, que nos confundem, que nos atormentam, que nos atordoam. É a essa ausência, a essa falta, a esse “menos que uma pessoa” que, frequentemente, chamamos “sem ego” (WILBER, s/d b, p. 1).

Nesse caso, transcender o ego ou ausência de eu não significa ser menos que uma pessoa. Pelo contrário, significa ser mais pessoa, assumir seu caráter radical em que consideramos todos os limites e todas as potencialidades como nossas, sem precisar nos aprisionar ou identificar a nenhuma delas.

E isso não significa, portanto, “livrar-se” do pequeno ego, mas, ao contrário, habitar nele plenamente, vivê-lo com entusiasmo, usá-lo como veículo necessário, através do qual as grandes verdades podem ser transmitidas. Alma e espírito incluem o corpo, as emoções e a mente; não os eliminam (WILBER, s/d b, p. 2).

O segundo erro comum é associar anulação do ego com uma espécie de fusão e de unidade com o todo que possibilita o esquecimento do eu. Aqui, a experiência ausência de eu é identificada com o estado infantil anterior à constituição do ego; aquela vivência em que a criança não faz distinção de si mesmo, da mãe e do mundo. A união é tanta que se sente indiferenciada.

A anulação do ego não é um retorno aos sentimentos da primeira infância – uma experiência de êxtase ou fusão indiferenciada com a mãe -, muito embora muitas pessoas busquem essa experiência quando começam a meditar e muito embora algumas pessoas possam de fato encontrar uma versão dessa experiência (EPSTEIN, 1997, apud WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 124).

Uma terceira forma equivocada de pensar a ausência de eu ou “além do ego” é acreditar que isso é sinônimo de submissão do eu ao outro. Nessa visão, normalmente nos abandonamos por eliminação e mutilação e cegamente nos entregamos ao outro.

O quarto engano encontra-se no fato de acreditarmos que o “além ego” é uma espécie de etapa que sucede ao desenvolvimento do ego, em que o “além” aparece como algo posterior, que vem depois de, como uma experiência em que o ego deve existir primeiro e depois já não mais existir. A impressão que dá é a de que “o ego que foi formado é o mesmo ego que está sendo abandonado”. E isso é pura ilusão. Pois, falar em ausência de ego não tem nada a ver com o fim de algo que existia em algum momento anteriormente na medida em que esse eu jamais existiu. Ir além do ego não pode equivaler-se a chegar em um desenvolvimento tal que o eu anterior foi ultrapassado por um eu mais elevado. Assim, ultrapassar o eu é apenas dar-se conta de que um eu jamais existiu como substância, como autoexistência.

Nas palavras de Epstein (1997, apud WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 125),

O que se busca transcender não é o ego inteiro. O que acontece é uma revelação de que a representação do eu não tem existência concreta. Não se trata de algo real que é eliminado, mas do reconhecimento de uma ausência que sempre existiu.

Caso não consigamos fazer essa vital distinção, permaneceremos acreditando que ir além do ego significa repudiar aspectos críticos ou limitantes de sua forma de ser ou os identificando como um “ego doentio” que precisa ser eliminado para alcançarmos algum eu mais verdadeiro e santificado. E por isso,

Na maioria das vezes, abre-se mão da sexualidade, da agressividade, do pensamento crítico e até do emprego ativo do pronome de primeira pessoa, de acordo com uma noção de que abandonar ou deixar tais coisas é atingir a anulação do ego (EPSTEIN, 1997, apud WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 124).

Essa má interpretação tende a definir aspectos do eu como inimigos diretos do desenvolvimento humano. Não por acaso, o quinto e último equívoco é aquele que percebe a ausência do ego como algo em si e por si, como um eu à parte que devemos aspirar e atingir. Por exemplo, podemos acreditar que realização é deixar um eu doente de lado para alcançar um eu transpessoal mais santo, perfeito, imaculado. Engano! Com isso, apenas transferimos a crença no ego existindo concretamente para a crença no eu transpessoal como concretamente existente. Nenhuma mudança efetiva ocorreu.

Afinal de contas, falar em ausência de ego ou anulação do eu não tem a ver com um estágio a atingir. Pelo contrário, visa modificar a forma que experienciamos a nós mesmos como sujeito e conseqüentemente o modo como nos relacionamos consigo e com o mundo. Transcender o ego não equivale ao desaparecimento dele - pois ele jamais existiu - mas significa gerar compreensão de que a aparente crença em sua solidez e concretude é puro engano. Pois, somos e podemos ser mais do que imaginamos que somos e estamos sendo. Ausência de ego não significa, portanto, abandono de um eu funcional (movimento próprio de uma psicose), equivale dizer que não mais estamos aprisionados e exclusivamente fixados com ele. Afinal de contas, o eu não é uma obstrução à espiritualidade, mas a própria manifestação de nossa natureza espiritual.

Por tal motivo, os que se colocam em educação pautada pelos princípios espirituais de forma autêntica

Insistem em transcender a vida, vivendo-a. Insistem em procurar libertação no envolvimento, encontrando o nirvana no meio do samsara, encontrando a liberação total pela completa imersão. Passam com consciência pelos nove círculos do inferno, certos de que em nenhum outro lugar encontrarão os nove círculos do céu. Nada lhes é estranho porque nada existe que não seja Sabor Único (WILBER, s/d b, p.3).

Ir além do ego não significa, nesse sentido, fazer as identidades desaparecerem ou deixarem de ter um eu - não se deixa de ter algo que nunca se teve. Menos ainda, deixar um eu mundano em nome de um eu santo. Não é que

vamos destruí-lo e viver sem um referencial identitário. A ausência de ego, presente na experiência que se faz do sujeito espiritual e da espiritualidade como natureza humana, diz respeito ao modo como vivemos a nós mesmos.

Por isso, o ego não se evapora, nem se perde nesse exercício. Essa “ausência” refere-se à tomada de consciência de que as mais variadas receitas e formas de eu nunca existiram de modo sólido, autoexistente e rígido. Existem como identificações, representação, funcionalidade convencional. Com essa compreensão, podemos vivê-los (as diferentes formas de eu) de modo intenso, pleno e com entusiasmo, através da qual nossas verdades e nossos amores (as verdade de quem somos e do que podemos ser) podem ser transmitidas e vividas em corpo, mente, coração, espírito. Nada precisa ser rejeitado, nada precisa ser excluído, a não ser nossa fixação na solidez e autoexistência de um eu.

4.4 Implicações para a educação: quando o caminho educativo não sou eu

Depois desse esforço por mapear e apresentar o(s) uso(s) que a Perspectiva Transpessoal faz em torno do termo espiritualidade, elaboramos algumas das implicações e reflexões para a prática pedagógica. Com esse intuito, rapidamente voltamos para o início de nosso trabalho. Nesse momento demonstramos o quanto a educação, desarticulada do fenômeno espiritual, vem passando por uma crise de sentido sem precedentes na medida em que, vivenciada sob o esteio de uma racionalidade reducionista, preconceituosa e limitada, tem dificuldades claras em delimitar a finalidade da tarefa educativa. Essa situação, como havíamos dito, só tem contribuído para difundir um estreitamento, para não dizer esgotamento, tanto da educação como formação humana quanto do sujeito dessa educação.

Os usos laicos da espiritualidade trazidos pela Perspectiva Transpessoal, entretanto, apresentam implicações e contribuições inovadoras que nos possibilitam romper com essa racionalidade hegemônica de fundamentar o sujeito e experienciar a educação na nossa modernidade. Assim, além de contribuir para o resgate da espiritualidade nas ciências humanas, em geral, e no campo educacional brasileiro, em particular, tornando possível o binômio espiritualidade-educação, a Perspectiva Transpessoal deixa evidente o quanto é necessária essa relação. Pois, a presença e reaproximação dessa experiência no campo pedagógico é o que nos permite configurar uma educação como formação humana, integral e ética. Em síntese, a

principal contribuição da espiritualidade presente na Perspectiva Transpessoal é fazer da educação um exercício espiritual e do espiritual um processo trans-formativo – como veremos a seguir.

4.4.1 Da espiritualidade como acontecimento não religioso: quando a educação espiritual não é sinônimo de educação religiosa

Nesse tipo de caracterização, tornamos evidente o quanto a abordagem do espiritual na Perspectiva Transpessoal não torna o processo de formação humana uma posição religiosa. Uma educação pautada por esse referencial expressa, de forma muito direta, que (re) aproximar a espiritualidade do campo pedagógico não significa fazer dos processos educativos um lugar de ensino religioso. Nesse caso, inserir essa experiência no âmbito educacional brasileiro não indica transformar os espaços formativos em igrejas, instituição religiosa, terreiros ou templos. Menos ainda, fazer com que a tarefa pedagógica se restrinja a tornar os educandos e educadores religiosos desse ou daquele tipo – budista, espírita, católico, judeu, pai de santo, sacerdote etc.

Apesar da proximidade e de vários entrecruzamentos entre religião e espiritualidade, é importante notar que o primeiro uso em torno do fenômeno espiritual tem implicações importantes para o campo da educação na medida em que nos permite distinguir com clareza as crenças dogmáticas e estritas das religiões com a sabedoria profunda das experiências espirituais. Pois, como ressaltamos no primeiro capítulo desse trabalho, um dos maiores equívocos e limitação de nossas ciências ocidentais e modernas é o fato de serem incapazes de distinguirem a espiritualidade das crenças supersticiosas e sobrenaturais de pensar o mundo e o sujeito.

O que estamos querendo dizer com esse primeiro uso é: a educação espiritual não é um processo de incorporação de dogmas ou imposição de crenças supersticiosas e religiosas de um tipo particular. Exatamente por isso, não busca, em suas metas, fazer-nos acreditar rigidamente em um Deus ou Deuses com essas ou aquelas características e formas fixas.

Nesse sentido, a prática pedagógica pautada por esse princípio espiritual não se traduz em códigos de comportamentos, nem regras de conduta com o objetivo de salvar os educandos e levá-los a um mundo sobrenatural - seja um céu, nirvana, paraíso etc. Ao lado disso, com essa suave, leve e bondosa distinção, tornamos

visível e plausível a possibilidade de resgate da espiritualidade sem reduzir o campo educacional a um fenômeno religioso.

Enfim, poderíamos nos perguntar: se não se relaciona com nenhuma dessas situações, o que significa (re) aproximar a espiritualidade do campo educacional? Sabemos, com esse primeiro uso, o que não quer dizer e a que não se refere esse binômio, mas para além de sua negativa, o que ele nos afirma. Sigamos, então, para nosso segundo achado.

4.4.2 Da espiritualidade como processos de mudança e transformação do sujeito: implicações para pensar a educação como trans-formação humana e o educador como elemento central desse processo

Nesse quesito, em que a espiritualidade desponta como um processo de modificação e mudança na forma de ser mesma do sujeito, chegamos a um dos aspectos centrais que torna essa relação (educação-espiritualidade) não apenas um binômio possível para a prática pedagógica (como percebemos no item anterior), mas acima de tudo necessária para fazer do processo educativo um trabalho de formação humana. A tarefa pedagógica, assim, passa a ser o desafio de produzir no sujeito educando e educador uma trans-formação radical. Nesse uso, a meta educacional é propiciar um contexto adequado de mudança na forma de se perceber, perceber o outro, perceber o mundo.

De forma mais intensa, a educação, articulada a esse segundo heterogêneo uso, emerge como uma experiência fundamental através da qual o sujeito da educação precisa transformar sua vida por inteiro. O foco, portanto, não está na aquisição de conhecimentos isolados ou conteúdos decorados em que nada o modifica. Como já vimos, não é uma questão de aquisição de ideologias ou informações, mas de proporcionar à vida do educando e educador uma qualidade numinosa. Ou seja, os referenciais de perceber e se relacionar consigo e com o mundo não podem ser mais os mesmos.

Não por acaso, não é de mudanças “externas” que estamos nos referindo. Essa modificação não é uma questão de saber mais ou menos, nem mesmo da forma de falar isso ou aquilo, nem as vestes que se usa ou deixa de usar. Estamos falando em mudanças profundas na forma de levar a vida e lidar com os problemas cotidianos. Não é uma questão de trocar as armações dos óculos, mas de

reconfigurar as lentes desses. Só assim, o olhar sobre o mundo e sobre si mesmo passa a ser radicalmente outro: espiritual.

Nesse caso, é tarefa do educador e educando fazer-se sujeito apaixonado. Esse indivíduo que, por causa de um outro, coloca-se constantemente em trabalho e obra, no exercício de refazer-se a cada instante e a cada momento, de ser diferente do que se está sendo e pensar diferente do que se pensa.

Por tal motivo, a tarefa educativa – que recai diretamente sobre o educador - não pode se limitar a transmissões de informações e conteúdos, mas à capacidade de, no seu modo de educar e naquilo que transmite, fazer o educando entrar em rebuliço, crise e perturbação para que este conquiste um novo olhar e, nesse olhar, um brilho diferente nos olhos. É que os olhos do professor já estão brilhando, de um brilho tão intenso que magnetiza, seduz e conquista seu educando. Nesse cenário e nesse uso, é o educador, antes de mais nada, que deve se colocar em mudança e trans-formação radical.

Como podemos perceber, essa análise da educação e espiritualidade recai diretamente na figura do educador, pois é ele quem deve conduzir esse procedimento de modificação. De acordo com a Perspectiva, é o educador quem deve criar o contexto de mudança, denominado aqui de contexto transpessoal – um cenário em que as atitudes, a visão e os valores do professor são fundamentais.

Para ser a meta educacional um processo de mudança tão radical é a (trans)formação do educador que deve estar em jogo sempre. Por isso, brilho nos olhos do educando depende do brilho nos olhos do educador. A visão espiritual desses sujeitos depende da visão espiritual de seu professor. Portanto, para servir não a seus desejos pessoais, mas a essa tarefa educacional, o educador necessita colocar-se em trabalho espiritual e se submeter a uma reconfiguração de si. Como apontam Walsh e Vaughan (1997, p. 151), “para ajudar os outros a se transformar, precisamos transformar-nos primeiro”. Na linguagem do educador Ferdinand Röhr (2013), é ele, o educador, que precisa ser educado na medida em que, afirma professor Ram Dass (apud WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 151), “o que uma pessoa tem a oferecer a outra é o seu próprio ser – nada mais, nada menos”.

A exigência que se faz do educador, portanto, é que seja, a um só tempo instrumento e referência/modelo daquilo que oferece; de tal forma que uma educação espiritual caracterizada por essa capacidade de mudança torna indispensável a

qualquer professor procurar viver e ser aquilo que educa, aquilo que ensina, aquilo que exige.

Em suma, a espiritualidade como acontecimento de modificação e mudança na percepção de si e do mundo traz implicações interessantes na medida em que é o uso que faz da educação, e com isso da meta educativa, um processo de transformação humana, pois o sujeito, tanto educador quanto educando, não está acabado, pronto, fechado, mas por se fazer, se formar, se constituir a cada mudança e a cada encontro, sempre. Além de que, termina por tornar imperativo um deslocamento do olhar que sai do educando e recai sobre a capacidade do próprio educador se trabalhar, se educar, se formar; ou seja, cabe ao professor, nesse uso da espiritualidade, ser formação, ser mudança, ser instrumento de modificação.

4.4.3 Da espiritualidade acontecendo como aquisição de valores supremos e altruístas: quando a educação re-descobre seu(s) valor(es)

Nesse âmbito, em que a espiritualidade emerge como o cultivo de valores humanos fundamentais, as implicações para a educação são claras e diretas: o desenvolvimento de habilidades que estejam além da capacidade de conhecer esse ou aquele conteúdo. Os valores éticos e espirituais como o amor, a compaixão, a equanimidade, a alegria aparecem como atitudes fundamentais no interior da prática pedagógica.

Assim, ao contexto educacional devem ser inseridas estratégias que possibilitem aos educandos e educadores o exercício dessas capacidades transpessoais interiores. O fato é que, nesse tipo de educação, a realização da tarefa pedagógica está em formar seres humanos mais compassivos, mais amorosos, mais pacientes. O que fica subjacente nessa ideia é a percepção de que a reforma da sociedade e a realização de homens e mulheres implica não apenas educar para o saber, o mercado, o trabalho. Se assim o fosse não estaríamos assistindo ao caos de violência, agressão, angústia e depressão que assombra e assola nosso planeta.

Esse uso do termo resgata para os processos formativos a importância da educação para os valores humanos fundamentais. Não simplesmente no intuito de falar sobre o amor, informar o que é compaixão; mas principalmente criando contextos para a prática e o exercício dessas atitudes no cotidiano educativo, familiar, social, na forma de resolução de conflitos, na forma de relação educador-educando,

na consideração dessas ações como algo de valor. Antes de serem ordenadas, antes de serem decretadas, essas atitudes são doadas, ensinadas pelo exemplo. Em síntese, educar para os valores não se reduz ao ensino das palavras, mas nos gestos exercidos em nome do cuidado do outro e da humanização de si.

Afinal de contas, torna-se cada vez mais claro que, em uma educação com princípios espirituais, essas atitudes fundamentais são as que mais auxiliam os sujeitos a tornarem-se mais humanos. Nesse cenário, a educação é o caminho através do qual o autoaprimoramento e a formação humana estão inseparados de valores espirituais que zelam pelo outro e pela sociedade.

O mais importante é que essas atitudes não emergem por uma obrigação externa. Não é porque alguém manda ou pela existência de uma regra, mas porque foi levado a perceber que essas atitudes são valiosas para si, para o mundo, para o outro. Pois a lógica da educação espiritual com esses princípios não é a competição, mas a cooperação; não quem vence, mas quem partilha; não quem sabe mandar, mas quem sabe servir. Enfim, é a lógica que considera o outro na medida em que o percebe inseparável de si. Sem dúvida, a racionalidade perversa do mercado dará lugar a uma racionalidade dos valores.

Não é casual que, como vimos no primeiro capítulo, a inserção e o resgate da espiritualidade são uma das raras mobilizações que podem trazer esperanças para nosso mundo conturbado e caótico. Podemos, nessa via, confirmar o que apontou Stanislav Grof (1997) de que a tendência pela reaproximação da ciência (da educação) com a espiritualidade faz da (trans)formação humana a grande força para impedir a destruição da sociedade e a catástrofe mundial.

4.4.4 Da espiritualidade como acontecimento integral: fragmentos para pensar uma educação multidimensional

Nessa esfera, a espiritualidade como um acontecimento integral traz consequências interessantes para o campo da educação. O primeiro efeito que salta às análises está na emergência de uma proposta pedagógica voltada para a integralidade da formação humana, defendendo a tese de que a dualidade entre mente-corpo, sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, emocional-racional, material-espiritual são considerações fantasiosas e praticamente insustentáveis.

A importância desse uso em torno do termo é vital para inserirmos no trabalho educativo uma visão mais abrangente do desenvolvimento humano através da qual podemos criar um mapa cada vez mais amplo em torno da formação de homens e mulheres. Essa situação desloca a prática pedagógica de concepções reducionistas que só endossam a fragmentação dos saberes e das dimensões humanas e dos saberes.

Na espiritualidade integral, é fundamental perceber que a consideração de uma dimensão em detrimento de outra, ou de um saber em detrimento de outro, não é a melhor forma de estruturar os processos educativos. Assim, livrar a educação dos reducionismos e fragmentações que só desvalorizam aspectos essenciais da realização humana é uma das implicações centrais nessa etapa.

Uma educação que se queira como formação humana, nessa perspectiva, procura integrar, acolher e contemplar diferentes visões que são difundidas como aparentemente dicotômicas - é o caso de religião e espiritualidade, ciência e espiritual, corpo e mente etc.

E assim, uma abordagem integral em educação deixa evidente o caráter multidimensional do ser humano e da realidade, combinando o melhor do interpretativo com o melhor do transformador. Incluir o espiritual como acontecimento integral, portanto, é focar em uma visão global do ser humano e da realidade que faz da educação um caminho equilibrado, são e integrador. Não por acaso, concentrar no fenômeno espiritual não significa se opor ou negar nenhum outro aspecto ou dimensão humana.

Em suma, é indispensável ao aspecto integral do fenômeno espiritual fazer da formação de homens e mulheres uma educação integradora que considera aspectos racionais, emocionais, éticos, estéticos, artísticos, corporais, espirituais... do ser humano.

E isso só está sendo possível pela gradual, mas intensa e rápida, convergência do fenômeno espiritual com a ciência da educação na medida em que é a espiritualidade, como bem lembrou Grof (1997), que oferece essa abrangente e excitante visão de mundo, diminuindo o abismo que ainda existe entre o corpo, as emoções, a mente e o espírito.

4.4.5 A espiritualidade como acontecimento transpessoal: implicações educacionais da convergência em torno dos usos do termo

Essa caracterização em torno da espiritualidade por parte da perspectiva transpessoal traz uma das implicações mais importantes para o campo educacional. Essa importância se dá não simplesmente porque o uso do termo é o ponto convergente nos e dos mais variados conceitos anteriormente analisados; mas principalmente porque é a definição que possibilita um deslocamento na forma de fazer a experiência do sujeito educando e educador.

De forma mais específica, dizer que a espiritualidade é uma experiência transpessoal implica assumir uma perspectiva educacional para além da lógica racional e identitária de pensar a prática pedagógica. Significa tratar a natureza humana não como um tipo de eu a ser desenvolvido, ajustado ou moldado; mas como um território aberto e amplo constantemente pronto para (re)criar limites, (re)estabelecer fronteiras.

Nessa conceituação da meta educacional se exige não simplesmente saber criar diferentes receitas e modos praticáveis de eus, mas é requerido, acima de tudo, explorar os limites da natureza humana do sujeito educando e educador para além de suas fronteiras e para além de seus limites de ser. Pois, parafraseando Maslow (1968 apud WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 113), a exploração dos limites mais distantes da natureza humana e de suas mais elevadas possibilidades exige, de todo e qualquer educador espiritual, a contínua destruição dos seus mais caros axiomas, contradições e incertezas, e o colapso ocasional, bem à frente de nossos olhos, de leis da educação e do processo formativo há muito estabelecidas e hegemonicamente aceitáveis, inatacáveis.

Destarte, é um uso do termo que desdobra efeitos interessantes para a educação na medida em que instiga cada indivíduo a se repensar e a se refazer a cada instante e a cada encontro, o que faz da meta educacional um processo em que o sujeito precisa ser levado a pensar-se para além de um ego particular e a relacionar-se con-sigo como um território livre, aberto, trans-pessoal.

Como podemos observar, é só com essa definição que conseguimos, de forma direta e clara, repensar a experiência da subjetividade no campo pedagógico. Talvez por isso essa seja a contribuição mais interessante no uso que a Perspectiva Transpessoal faz do termo espiritual.

Aqui, a espiritualidade permite que o olhar do educador em torno das representações, dos hábitos e das imagens congeladas que faz dos educandos e de si mesmo seja constantemente confrontado. Em vez de estereótipos, o que se abre é a potência criativa de ser diferente do que se está sendo e fazer diferente do que se faz. A homogeneidade de ser e fazer, de agir e pensar abre espaços para a experiência da diferença, do heterogêneo, da invenção e da criação.

Com isso, o (esse) mundo onde os limites dos sujeitos já são previamente determinados é solapado para fazer emergir, de nós, um reino mágico em que as coisas, os sujeitos e o próprio mundo estão por se fazer. Como aponta Fadiman (1995 apud WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 199), “essas idéias se afastam da concepção comumente aceita de que o sentido, a finalidade da vida, é o desenvolvimento da personalidade”. Quando a espiritualidade desponta como uma vivência transpessoal, a educação deixa de colocar em evidência – pelo menos precisaria deixar – a necessidade de educar para alguém ser um eu de certo tipo ou ter um papel social de certa forma. Afinal, “nossa verdadeira natureza está além de quaisquer categorias. Tudo que você puder conceber ou imaginar não é senão um fragmento de você mesmo” (ROSHI, 1980 apud WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 116).

Nesse cenário, a principal implicação dessa perspectiva para repensar o sujeito da educação é que “[...] nós podemos ser não mais do que pensamos, mas também mais do que podemos pensar. Pois, como disse o grande filósofo indiano, ‘o real transcende, cerca e transborda nossas pobres categorias’” (WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 116).

Entretanto, é importante perceber que transcender o eu ou as categorias em torno do que podemos ser não significa tornar a prática pedagógica um modo de deixar de ter identidades ou não ter mais papéis sociais. Como ressaltam Walsh e Vaughan (1997), uma característica comum ao processo de formação humana articulado com essa perspectiva espiritual encontra-se na mudança de nossa forma de pensar e ser em que nossa identidade ou ego, re-construindo-se, perde seu senso de solidez e de separação e torna-se transpessoal.

Se buscarmos analisar as implicações dessa espiritualidade para o campo da educação de forma ainda mais detida, não poderemos deixar de lado os elementos que são indispensáveis ao exercício do educar: o educador, o educando e a tarefa pedagógica. Assim, apesar de saber que esses elementos não são os únicos no processo de ensino, partimos da compreensão que eles materializam o que não pode

ser dispensado. Nesse caso, sem essa tríade operando dificilmente podemos falar em Educação (RÖHR, 2012, 2013).

Nesse processo, o educador é aquele que necessita saber o sentido do educar; afinal de contas, ele é quem dirige a ação educacional.

Quando depositamos a responsabilidade principal na mão do educador, pensamos nele como pessoa que concentra seu trabalho na tarefa pedagógica. Logicamente, não podemos negar o educador como pessoa de projetos políticos, convicções ideológicas, crenças religiosas etc. Dele, só esperamos que saiba colocar seus interesses em segundo plano e não à frente da tarefa pedagógica (RÖHR, 2013, p. 154).

Como podemos perceber, cabe ao educador estar de acordo com a intencionalidade do educar e pensar a tarefa pedagógica como ação primeira de sua atuação. Entretanto, não podemos, ressalta Röhr (2013), considerar qualquer intencionalidade como educativa.

Em termos mais abstratos podemos dizer que educar é contribuir para a humanização do homem. Essa formulação implica uma dupla compreensão do humano. Sem dúvida, quando o homem nasce, ele já é um ser humano, no sentido de que ele pertence à espécie humana e traz em si elementos de crescimento biológico, de amadurecimento psíquico e de desenvolvimento cognitivo, as quais, no seu conjunto, podemos chamar de hominização que, de forma alguma, esgotam a realização das suas potencialidades humanas. A intenção educacional é tornar o homem homem, nesse segundo sentido, ou seja, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado de sua maturação natural. Isso não implica a crença de que a plena realização de todas as potências humanas seja possível. Trata-se de um processo de aproximação (RÖHR, 2013, p. 155).

Tal consideração em torno da intencionalidade pedagógica faz da meta educacional um processo de humanização que visa, em nossas palavras, o si mesmo do humano; ou seja, o humano em seu potencial mais radical.

Baseado nas contribuições da noção de espiritualidade presente na perspectiva transpessoal, podemos dizer que ao educador é necessário perceber que colocar a lógica dos papéis sociais em primeiro plano seria um equívoco. Pois, nesse exercício, ele serve e encarna uma meta educacional que está para além das funções sociais. Mais ainda, ele não pode estar ali por ele mesmo, mas pela concretização de uma intenção que está acima dos interesses de seu próprio ego.

É o educador que primeiro sai de si mesmo, indo além de seu eu, e vai em direção ao outro (educando) através de uma tarefa pedagógica que extrapola a aquisição de conhecimento ou o acúmulo de conteúdos. Por isso, o educador é aquele que precisa perceber e experienciar o educando como um sujeito integral, complexo e de um território sem limites.

Por um lado, é a percepção acerca do sujeito educando em formação que deve ser analisada com muito cuidado pelo educador. Por outro lado, é sua visão espiritual do mundo e de si que distinguirá seus efeitos na conquista da meta pedagógica. Em síntese, o educador precisa trabalhar a si mesmo para perceber o educando não apenas como um eu de um tipo particular reduzido a certos papéis sociais ou características pessoais. Pelo contrário, o exercício do educador é saber ver e sentir o educando como algo muito maior do que se apresenta; relacionando-se com eles (educandos) a partir de sua natureza espiritual, transpessoal, infinda de possibilidades e aberta a novas experiências para ser diferente do que se é. A estrutura de compreensão em torno do educando deve ser a mais ampla possível por parte do educador. Afinal, é a partir desse olhar educador que o sujeito educando poderá ampliar seu próprio senso de eu.

Não por acaso, o educando, esse outro elemento principal da tríade,

É ele que deve ser o principal beneficiado pela educação, respeitado como ser digno, único e insubstituível. Em outras palavras, a meta educacional deve ser concentrada nele. Se a meta da intervenção é algo externo a ele, mesmo com a costumeira promessa de um suposto benefício futuro para ele, não se trata mais de um processo educacional (RÖHR, 2013, p. 155-156).

Por tal motivo, e influenciada pelos usos da espiritualidade na perspectiva transpessoal, o educando é visto não mais a partir de uma lógica identitária, como um eu de certo tipo ou imbuído de concretude e autoexistência, menos ainda como um eu que ganha maturidade e poder de verdade em função da reificação nos aparatos da razão, da racionalidade, de sujeito que sabe. Pelo contrário, o educando é percebido como sujeito muito maior que a razão, o intelecto e a cognição. Ele é, primeiro, multidimensional; e, segundo, de natureza espiritual, o que significa dizer que sua potência humana é sem limites, aberta, um território sem fronteiras, permitindo ser, a cada instante e a cada momento, diferente do que se está sendo e autor da própria vida.

Não é casual que,

O educando, como elemento constitutivo do objeto epistêmico da educação, colocando-nos diante da questão da meta educacional, das condições que ele traz, quando nasce, e aberturas (Bildsamkeit) para aproximações à sua plena realização (RÖHR, 2013, p. 156-157).

Com isso, entramos mais diretamente no terceiro elemento: a tarefa pedagógica.

Esta se define a partir da meta educacional, a humanização mais plena possível de cada ser humano, visando as contribuições do educador nessa meta. A partir do que falta na humanização, perguntamo-nos quais são as formas para essa aquisição e quais as formas apropriadas de ajuda por parte do educador nessa aquisição (RÖHR, 2013, p. 157).

Sobre essa questão, não é difícil perceber que a meta educacional própria de um olhar espiritual presente na transpessoal não pode ser outra senão levar tanto educador quanto o educando à própria espiritualidade. Isso significa dizer que a intenção da educação, nesses princípios, ultrapassa os objetivos do ego; estende-se, portanto, para além dos ajustes ou da adaptação da identidade à lógica social.

Assim, quando perguntamos “para quem educamos?” ou “qual a finalidade de uma educação?” que leve em consideração os princípios espirituais presentes na abordagem transpessoal a resposta básica será: ir além do pequeno eu, ir além do ego e tocar um território em que o si do humano – seu potencial - é sem fronteiras e sem limites. A ausência de ego, nesse sentido, é uma das experiências centrais na meta de uma educação transpessoal.

O movimento transpessoal emerge, portanto, para promover uma prática formativa através da qual a lógica da identidade não seja central ao sujeito educacional; uma proposta pedagógica cuja intencionalidade não pode ser a de reduzir seres humanos a papéis sociais. Deixa claro, nesses termos, que a finalidade da vida e de nossas práticas educativas não é, nem deve ser, a identificação com certo tipo de identidade e suas restrições, mas a apreensão de nosso si mesmo – esse lugar espiritual de nós.

Toda a reificação, estabilização e cristalização que damos às identidades no mundo moderno são teoricamente (e praticamente) colapsadas com a teoria transpessoal. A pressuposição de uma educação pautada nesses princípios

espirituais da Perspectiva Transpessoal não é re-criar, re-modelar ou re-adaptar o eu. Antes, propõe nos levar a ver além e através das lentes do ego. Em síntese, mais do que desenvolver um senso de pessoa e tornar-se sujeito, essa abordagem procura, em seus processos formativos, traçar caminhos que nos auxiliem a abandonar a crença na solidez de um eu. Ou seja, é um processo formativo complexo que nos direciona ao que denomina-se “anulação do ego”, colocando o sujeito (da educação) em contato com nosso cenário verdadeiro, diria Minuchin (apud WALSH; VAUGHAN, 1995).

Destarte, não seria equivocado dizer, como bem analisou Fadiman (1995), que o que difere a teoria transpessoal de outras modalidades teóricas é a maneira de encarar, pensar e experienciar a subjetividade. Mais do que um sistema definido com certo rigor de cientificismo, o transpessoal é uma posição, um certo modo de olhar e certo lugar que escolho para atuar, ver, viver o mundo, a mim mesmo e à vida a partir e em direção de um contexto espiritual.

A tarefa da prática educativa fundamentada nesses termos, portanto, “é contribuir para enfraquecer a tirania de um ego mentalmente enrijecido”(BRYAN WITTINE, 1997 apud WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 162), de tal modo que o indivíduo possa dar-se conta de seu si mesmo, esse potencial criador e criativo de ser homem-mulher. A visada transpessoal para os processos formativos está nas flexibilizações e não em cristalizações; nos processos de ampliação e abertura de si e não em restrições e solidez do ego. Por isso, “o que você pensa que é, é uma crença que deve ser desfeita” (A COURSE IN MIRACLES apud WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 164).

Nessa abordagem, o processo de crescimento e formação humana envolve esse intenso questionamento e conscientização de quem somos e do que podemos ser; mais ainda, de quem vem à luz quando nos libertamos de concepções limitadas de uma lógica identitária. Assim, liberando-nos gradualmente das identificações exclusivistas com as identidades elaboradas a partir de certas crenças, valores e divisão de eus, podemos adentrar no si mesmo – esse espaço livre e aberto que é origem de nossas experiências, bem como a capacidade de fazê-las, criá-las, experimentá-las.

O processo de formação transpessoal envolve diversas etapas, mas pode ser sintetizado na capacidade de ir além das limitações da personalidade, dos

mecanismos convencionais do ego, para o reconhecimento e a realização do potencial espiritual da natureza humana nas relações e modo de ser no mundo.

O sujeito da educação, nessa situação, não pode ser experienciado como imutável, nem mesmo dotado de natureza fixa ou sólida; muito menos ser levado para esse tipo de situação. Pois, “num certo sentido, a pessoa pode remapear sua alma e encontrar nela territórios cuja existência nunca considerou possível, atingível, ou mesmo desejável” (WILBER, 1991, p. 17-18). Não é por acaso que se considera, nesse tipo de educação cuja natureza lhe é espiritual, que as identidades são relativamente importantes; mas mais importante ainda é percebê-las como mecanismos criados e não como algo da ordem do imutável. A natureza da subjetividade de quem educamos é ampla, um território sem limites capaz de se dar formas múltiplas, desenhos de si os mais variados.

Nesse sentido, parece ficar óbvio que pensar a educação em termos transpessoais é fazer do trabalho educativo um processo espiritual cuja meta não é outra senão possibilitar ao sujeito que se educa vivenciar processos de modificação e mudança na forma de olhar para si, para a vida, para o mundo. Diferente do que se propaga, identidade nada mais é do que uma redução ou restrição do si mesmo do humano. Não um outro de nós, nem um estranho em mim; apenas uma criação ou projeção – por restrição/identificação – de mim mesmo.

Adentrar nesse processo formativo significa, antes de mais nada, levar-se a um remapeamento, uma flexibilização ou redistribuição das linhas do que chamamos de eu. É, diz Wilber (1991), de modo mais radical, um re-conhecimento e tomada de posse de nosso si mesmo: desse território amplo, vasto e sem limites que é ser humano. A direção da educação passa a ser a própria experiência da espiritualidade e não simplesmente a estruturação de uma identidade que se realiza pelas lógicas de mercado.

Em síntese, trata-se do resgate, na tarefa de educar, da dimensão espiritual do sujeito em que a educação é vivida como prática espiritual e a espiritualidade percebida como prática educativa, de tal forma que o caminho formativo não seja um eu, mas o espiritual em mim. Nessa via, a intencionalidade pedagógica volta-se para os processos de trans-formação de si em que o educando e o próprio educador tornam-se capazes de operar no percurso vivido e nas relações pedagógicas estabelecidas.

De modo mais específico, as principais implicações da noção de espiritualidade para a educação a partir dos diferentes usos do termo feito pelo movimento transpessoal são:

1. A pedagogia deixa de ser vivida única e exclusivamente como uma educação da aprendizagem cujo foco é a aquisição de conteúdos e capacidade de interpretar o mundo a partir do conhecimento adquirido. Pois, apesar dessa espiritualidade considerar a dimensão translativa como fator importante, é sabido que esta não é suficiente, por si só, para engendrar processos de modificação e mudança na forma de ser do sujeito. Desse modo, a educação não pode ser vivida simplesmente como um conjunto de teorias e conhecimentos a ser cumprido.
2. Em função do que foi acima exposto, a segunda implicação aponta que a educação precisa ser vivenciada como processo de trans-formação humana através do qual o sentido formativo materializa-se na experiência de modificação do sujeito educando e educador. Nesse caso, os sujeitos em questão são levados a mudar a relação que estabelecem consigo, com o outro, com o mundo. Mais do que isso, o foco está na capacidade de tornar a visão numinosa para ser capaz de ver o que antes não se via e ser diferente do que se era. Assim, a pedagogia, ela mesma, emerge como uma experiência fundamental na medida em que possibilita processos de mudança na vida do indivíduo educando e na forma de ser do educador.
3. A terceira implicação possível está no fato de que uma das mudanças práticas exigidas encontra-se na aquisição e no desenvolvimento de valores supremos e altruístas. Nesse caso, uma das metas formativas menores é levar o indivíduo, por naturalidade e espontaneidade, a considerar o amor, o respeito, a compaixão, a generosidade, a solidariedade, a paciência, a equanimidade etc., como algo de valor no fazer da experiência humana, de tal forma que passa a praticá-las como *atitudes especiais*. Tais atitudes precisam aparecer, entretanto, de modo natural no sujeito e não por uma obrigação externa ou por uma norma imposta. Emergem, nesse caso, pela percepção de que o outro e o mundo são inseparáveis de mim; por isso, aquilo que faço com ele me toca, me afeta, me diz respeito.
4. Por fim, e não menos importante, a educação passa a ser vivenciada de forma integral. Por um lado, significa dizer que consideramos fatores

translativos e transformativos no processo pedagógico. Ou seja, aspectos interpretativos, conceituais e teóricos articulados com experiências transformadoras. Por outro lado, significa dizer que diferentes faixas e fronteiras de eu precisam ser consideradas no trabalho educacional. Nesse caso, não se deve considerar um fator em detrimento de outro. O racional, corporal-artístico, emocional-afetivo, moral, ético e espiritual, dentre outros que se cruzam e se entrelaçam precisam ser operados de modo articulado.

Como podemos averiguar, os usos em torno da noção de espiritualidade trazem implicações interessantes para pensar tanto o sujeito quanto a meta educativa a partir de outras cifras. Um modo *sui generis* de operar os processos pedagógicos dentro de parâmetros mais abrangentes, inclusivos e integrais de subjetividade e da própria intencionalidade formativa.

Parafraseando Clarice Lispector (1999), a educação espiritual constitui a busca árdua por um caminho formativo que aponte o melhor de nós, o melhor em nós, o melhor por nós. Uma trilha ousada que, no ato mesmo de caminhar, promove novos modos de andar e procura novas formas de ser eu-com-sigo, ser eu-com-outro, ser eu-no-mundo. Um lugar em que o eu seja finalmente espiritual, pois de uma coisa agora sabemos: meu caminho formativo não é um eu; é o outro, são os outros. Quando pudermos sentir plenamente essa experiência que nos desloca para além das fronteiras do eu para viver o outro como inseparável de mim então diremos: eis aí nosso ponto de chegada.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dessas considerações indicarem o “final” do percurso investigativo, chegamos a esse momento com a sensação de que muito foi feito, mas que há muito mais ainda a se fazer. Nossa jornada foi complexa, intensa; de idas e vindas; de reflexão e trabalho de pensamento que nos colocou em processos de desconstruções constantes.

Entre um fazer, dois desfazer; a cada achado, muitos sonos perdidos. Em certas situações, inclusive, se desdobrar foi pouco para poder mastigar, digerir e analisar o tanto de dados dispersos e densos que tínhamos em mãos. Montar e desmontar fragmentos, colher faíscas soltas no ar. Por um lado, virávamos pesquisador-artista, trabalhando para encontrar a imagem não dada de sua obra. Por outro, nos víamos como pesquisador-bailarino, tentando encontrar o ritmo de passos perdidos e embaraçados. Como se não bastasse, lidamos com uma tripla dificuldade na investigação em torno de nosso problema. Primeiro, nos debruçamos sobre uma temática que vem sendo há pouco tempo explorada no campo acadêmico brasileiro: a espiritualidade, o que nos coloca quase que de imediato às margens desse universo e na periferia de nós. Apesar da crescente discussão dos últimos anos, poucos se arriscam e se expõem no dizer da temática. Segundo, não buscávamos apreender o uso da espiritualidade em sentido geral, mas a partir de um lugar bem estrito: o da perspectiva transpessoal. E isso fez com que, em certa altura de nossa jornada, nossos ossos t(r)emessem. É que, apesar de ser um conceito que basicamente define o movimento transpessoal, não tem sido amplamente discutido e suas escritas são feitas de modo indireto e transversal, principalmente no território nacional. Para fechar a tríade, nos deparamos com uma forma de pensamento tão complexa, ampla, vasta e profunda, que é o transpessoal, que foi trabalhoso encontrar um fio articulador para nossos resultados e análises. É um sistema de pensamento complexo, em rede; difícil de ser fechado nele mesmo, aberto; de muitos conceitos e várias sabedorias, interdisciplinar. Não nos restou outra coisa que não se dar. Entre o tempo do relógio e o tempo do coração, ficamos no entre-deux das paixões. Entre a vida: várias mortes morridas. Com as mortes: muitas ideias nascidas. É que me dando, me des-fiz. Me des-fazendo, encontrei-me.

No primeiro ano de pesquisa, muitas brigas com a metodologia. É que ainda não sabia: que tipo de pesquisador seria? Perguntava-me: que tipo de investigador serei? Mas não percebia algo simples: que tipo de pesquisador estava sendo. Entre o medo de repetir limitações do passado e o desejo de querer tornar-se o pesquisador de meus sonhos esquecia de ver o que estava fazendo no presente de minha pesquisa e o que fazia minha pesquisa um presente.

Só assim, pudemos, por um lado, compreender o que estávamos querendo; por outro, tomar atitudes fundamentais para melhor entender o movimento geral de nossa pesquisa. E o mais importante para nós, portanto, não foi perguntar qual a natureza de nossa proposta. Antes, nos perguntamos o que queríamos com essa investigação. Enfim, o que buscávamos? De modo geral, apreender como vem sendo usado o conceito de espiritualidade no âmbito da perspectiva transpessoal. Essa resposta nos levou a elaborar um percurso metodológico muito bem articulado e delimitado – nem menos prazeroso, não menos arriscado. Diferente do que pensávamos no início deste trabalho, precisávamos sim de um método. Afinal de contas, não há pesquisa científica sem a articulação de regras bem definidas. Mas as regras viraram passos e não leis. Vinham de mim, não de fora; estava com meu percurso em jogo, não normas. Com a problematização como modo de ação, as regras emergiram naturalmente daquilo que fiz, dos passos que dei. Assim, simplesmente deixamos o corpo inteiro (da ponta dos dedos ao fluxo de pensamentos e desejos) dançar ao encontro de nosso “objeto” através do sabor das leituras e da experiência que é pensar. O que produzimos, portanto, não foi resultado de evidências, mas de constantes inquietações e rebuliços.

O que estive aqui foi simplesmente um pesquisador desejoso de reinventar-se ao debruçar-se em torno das noções de espiritualidade presentes na transpessoalidade. Não casualmente, e de forma mais específica, nos perguntamos: quais as possíveis contribuições que essas noções podem trazer para pensarmos os processos educativos na atualidade a partir de outras cifras em função da noção mesma de sujeito? O que perguntávamos era: podem essas noções de espiritualidade nos darem margens para re-pensar-nos como sujeitos?! E, nos repensando, tornar possível mover outros signos de sentido para nossos processos formativos?!

Na experiência bibliográfica em que nos deixamos des-encontrar (e nos desencontramos mesmo) com pensamentos outros presentes nos textos lidos, surgiram, como saltos, (in)esperados resultados. Após delinear o processo de

emergência histórica dessa *Perspectiva*, pudemos apreender, nesse percurso intenso, por um lado, a própria compreensão da chamada transpessoalidade, por outro, os acontecimentos e os personagens que qualificam e singularizam esse pensamento e essa ética. Como foi possível averiguar, a ética Transpessoal deu-se a ver, dentro do campo da psicologia, no final da década de 1960. No Brasil, entretanto, fomos apresentados, pelo apoio de Leo Matos e Pierre Weil, em meados de 1978. E em Pernambuco, com o auxílio inicial de Leo Matos e Salete Menezes, nos fins de 1980. A partir de então, a *Perspectiva Transpessoal* só vem crescendo e se ampliando, difundindo em nosso espaço social, cultural, epistemológico, ético e científico uma abordagem espiritual de ver o humano e a vida.

Não por acaso, a inserção dessa *Perspectiva* no território internacional, brasileiro e pernambucano, bem como sua maturidade conceitual, tem possibilitado o embasamento necessário para um rico diálogo das ciências com a espiritualidade, assim como a construtiva e necessária relação do espiritual com diferentes campos do saber.

Mais ainda, nossos achados indicaram, primeiro e de forma geral, quatro divergentes usos, e um outro convergente, de tratar a espiritualidade na *Perspectiva Transpessoal*. Nesse caso, a espiritualidade é comumente tratada como: (1) um acontecimento não religioso; (2) como um acontecimento transformador; (3) como um evento de aquisição de valores supremos e altruístas; e, por fim, (4) como um evento integral, integrando a dimensão translativa (teórica-interpretativa) com experiências transformadoras.

Ficou sabido que o fenômeno espiritual, no campo transpessoal, é um conceito heterogêneo, de usos os mais diversos, mas perpassado por um consenso. Diante dessa diversidade de uso, foi possível perceber que a espiritualidade desponta, em última instância, para experiências de níveis transpessoais. Nesse cenário, o espiritual emerge como fenômeno transpessoal, indicando, basicamente, tratar de uma experiência que permite ao indivíduo operar no mundo para além da lógica identitária do pequeno eu, levando-o a ir além do ego, ultrapassar as fronteiras da personalidade e elaborar novos formatos para si mesmo, novos modos de relação com o mundo.

Esse modo de conceber a espiritualidade compromete todo o ser do sujeito na medida em que exige dele não deter-se nem contentar-se com qualquer verdade, nem com certezas do saber e das crenças em torno si. É, por ser transpessoal, um

verdadeiro movimento de contestação que desemboca e só termina quando o humano em questão renuncia seu próprio ego, seu eu, sua identidade - aquela forma de si que identificada, percebe-se autoexistente, sólida e permanente.

Nesse tipo de espiritualidade, que arrebatava diretamente a natureza da subjetividade, nosso modo de ser e estar, ver e pensar sobre nós e sobre o mundo, é sacudido, alterado em suas bases para garantir que o sujeito não permaneça, em hipótese alguma, o mesmo.

A conclusão lógica foi responder: sim! A noção de espiritualidade presente nessa perspectiva pode trazer contribuições interessantes para repensar-nos como sujeitos da educação; e, sabendo disso, pensar o processo educativo a partir de cifras trans-formativas.

Agora, o humano que se educa não é o da lógica identitária que termina por aprisionar o ser do humano a diferentes personalidades, reduzindo-o a certos tipos de papéis sociais. Ao lado disso, o sujeito não é aquele que se encontra apenas na razão. Por conseguinte, a racionalidade educativa precisaria deixar de fundamentar seus processos no desenvolvimento cognitivo estrito para ampliar seus referenciais de ação.

Em síntese, baseada nos usos em torno do termo espiritual próprios da Perspectiva Transpessoal a educação materializa-se como exercício espiritual na medida em que: (1) fundamenta sua pedagogia não simplesmente em aspectos conteudistas, nem mesmo se reduz à educação religiosa; (2) leva o sujeito educando e educador a trans-formar seu modo de ser e viver; (3) possibilita a aquisição e o desenvolvimento de valores altruístas e atitudes especiais como o amor, a paciência, o respeito, a solidariedade etc.; e, por fim, (4) elabora sua prática a partir de uma perspectiva integral de crescimento e educação humana, tomando por base diferentes dimensões/fronteiras do humano (aspectos racionais, corporais, emocionais, intuitivos, éticos, espirituais) e em diferentes perspectivas (da individual ao transpessoal).

Diferentemente do que ocorre na atualidade de nossa educação em que o processo pedagógico restringe-se à aquisição de conteúdos bem específicos voltados para atender às demandas do mercado capitalista, a espiritualidade como fenômeno transpessoal permite pensar a educação como um processo complexo de formação humana, uma educação que lida com um sujeito de natureza inacabada, aberta e sem fronteiras.

O que nos resta? Muitos desafios. A sensação que estamos é a de que há ainda muito caminhos não vividos, não sentidos, não saboreados.

Chegamos em nossa conclusão com a certeza de que muito trabalho precisa ser feito, muita estrada precisa ser pisada, muito território necessita ser explorado. A nível teórico, por exemplo, há muito o que se discutir em torno do fenômeno espiritual na educação, de modo geral, e na perspectiva transpessoal, de modo particular.

Há conceitos delicados que precisariam de um trato mais cuidadoso, como o cruzamento do grande ninho do ser de Ken Wilber com o termo espiritual na prática pedagógica. Assim como as diferentes fronteiras/dimensões da subjetividade. Temos total clareza de que o que fizemos tem sua importância, seus méritos, suas honras. Mas não pode, nem deve, saber-se completo, dar-se fechado, colocar-se como finalizado. Não há, portanto, ponto final. Temos, no lugar dele, interrogações e reticências. Afinal de contas, sabemos que é um conceito que está em fluxo, em movimento de re-descobertas. Além disso, mais do que um conceito, o espiritual é uma experiência intensa que necessita ser sentida e vivida; cabendo, nesses termos, analisar melhor os impactos dessa experiência a nível prático.

De forma específica, precisaríamos, ainda, investigar: como isso seria/é vivido a nível concreto nas práticas pedagógicas? Enfim, nos resta saber como operacionalizar, de forma empírica, uma educação espiritual desse nível, a partir desses princípios. Pois, o que cabe ou o que quer o professor que acolhe essa ética como tarefa educativa? O que quer um professor espiritual? Em um mundo que considera como meta pedagógica a inserção do sujeito no mercado de trabalho e experiencia o educando como uma identidade a ser desenvolvida ou re-ajustada, como tornar uma educação espiritual um processo prático, viável e possível?

Em função desses desdobramentos formados por questões, reticências e desafios, fica-nos um convite, nos importa uma coisa:

Não me importa saber como você ganha a vida. Quero saber o que mais deseja e se ousa sonhar em satisfazer seus anseios do seu coração. Não me interessa saber sua idade. Quero saber se você correria o risco de parecer tolo por amor, pelo seu sonho, pela aventura de estar vivo. Não me interessa saber que planetas estão em quadratura com sua lua. O que eu quero saber é se você já foi até o fundo de sua própria tristeza, se as traições da vida o enriqueceram ou se você se retraiu e se fechou, com medo de mais dor. Quero saber se você consegue conviver com a dor, a minha ou a sua, sem tentar escondê-la, disfarçá-la ou remediá-la. Quero saber se você é capaz de conviver com a alegria, a minha ou a sua, de dançar com total

abandono e deixar o êxtase penetrar até a ponta dos seus dedos, sem nos advertir que sejamos cuidadosos, que sejamos realistas, que nos lembremos das limitações da condição humana. Não me interessa se a história que você me conta é verdadeira. Quero saber se é capaz de desapontar o outro para se manter fiel a si mesmo. Se é capaz de suportar uma acusação de traição e não trair sua própria alma, ou ser infiel e, mesmo assim, ser digno de confiança. Quero saber se você é capaz de enxergar a beleza no dia-a-dia, ainda que ela não seja bonita, e fazer dela a fonte da sua vida. Quero saber se você consegue viver com o fracasso, o seu e o meu, e ainda assim pôr-se de pé na beira do lago e gritar para o reflexo prateado da lua cheia: "Sim!" Não me interessa saber onde você mora ou quanto dinheiro tem. Quero saber se, após uma noite de tristeza e desespero, exausto e ferido até os ossos, é capaz de fazer o que precisa ser feito para alimentar seus filhos. Não me interessa quem você conhece ou como chegou até aqui. Quero saber se vai permanecer no centro do fogo comigo sem recuar. Não me interessa onde, o que ou com quem estudou. Quero saber o que o sustenta, no seu íntimo, quando tudo mais desmorona. Quero saber se é capaz de ficar só consigo mesmo e se nos momentos vazios realmente gosta da sua companhia (ORIAN MOUNTAIN DREAMER).

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- BARBOSA, R. G. R. Educação e Espiritualidade no Brasil. In: PORTAL, L. L. F.; ZAMBON, E. (orgs.). **Caminhos em Educação e Espiritualidade**. Porto Alegre: Redes, 2014.
- BERTOLUCCI, E. **Psicologia do Sagrado**: psicoterapia transpessoal. São Paulo: Agora, 1991.
- BIRCHAL, T. de S. **O eu nos ensaios de Montaigne**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BOAINAIN, JR., E. **Tornar-se Transpessoal**: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers. São Paulo: Summus, 1998.
- BOGADO, L. G. **Educação e espiritualidade**: um estudo do paradigma emergente. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BUGENTAL, J. Níveis Ônticos do Crescimento. In: WALSH, R.; VAUGHAN, F. **Além do Ego**: Dimensões Transpessoais em Psicologia. São Paulo: Cultrix, 1995.
- CARVALHO, A. F. **Foucault e a Função Educador**: Sujeição e Experiências de Subjetividades Ativas na Formação Humana. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2010.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHIMABUCURO, A. H. **Representações sociais de fenômenos anômalos em profissionais clínicos de psicologia e psiquiatria**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CORREIO, C. F. R. G. Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização. **Prometeus Filosofia**. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, ano 07, nº 15, Jan./Jun. 2014.
- DANIELS, M. **Shadow, Self, Spirit**: Essays in Transpersonal Psychology. Exeter & Charlottesville, VA: Imprint Academic, 2005.
- DESCAMPS, M; ALFILLÉ, L.; NICOLESCU, B. **O Que é Transpessoal?** Belo Horizonte: Temática, 1997.

ERVERDOSA, G.; PORTELA, G. S.; OLIVEIRA, V. N. Espiritualidade. In: TAVARES, M. F. A.; AZEVEDO, C. R. F.; BEZERRA, M. A. **Tratado de Psicologia Transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia?** Natal: EDUFRN, 2012.

FADIMAN, J. A Posição Transpessoal. In: WALSH, R. N.; VAUGHAN, F. **Além do ego: dimensões transpessoais em Psicologia.** São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1995.

FERREIRA, A. L. **Psicologia e Psicoterapia Transpessoal: desafios e conquistas na contemporaneidade.** Recife: COMUNIGRAF, 2007.

FILHO, C. C. S. **Introdução à Psicologia Tibetana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Ditos e Escritos I.** Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **Ditos e Escritos IV.** Estratégia, Poder-Saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FREITAS, A. S. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FREITAS, A. S. O cuidado de si como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

FRIEDMAN, H. L.; HARTELIUS, G. The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2013.

_____. A vida em uma sociedade Pós-Tradicional. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (orgs.). **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna.** São Paulo: Editora Unesp, 1997.

GROF, S. **Além do Cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia.** São Paulo: McGraw-Hill, 1987.

_____. **A Mente Holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. **A Aventura da Autodescoberta.** São Paulo, Summus, 1997.

_____. **O Jogo Cósmico**: explorações das fronteiras da consciência humana. São Paulo: Editora Atheneu, 1998.

_____. **A Psicologia do Futuro**: lições da investigação moderna sobre a consciência. São Paulo: Instituto Lachâtre, 2007.

GROF, S.; GROF, C. (orgs.). **Emergência Espiritual**: crise e transformação espiritual. São Paulo: Cultrix, 1992.

_____; _____. **A Tempestuosa Busca do Ser**: uma guia para o crescimento pessoal através da crise de transformação. São Paulo: Cultrix, 1994.

_____; _____. **Respiração Holotrópica**: uma nova abordagem de autoexploração e terapia. Rio de Janeiro: Capivara, 2010.

HADOT, P. **O que é a Filosofia Antiga?** São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga**. São Paulo: E realizações, 2014.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KRIPPNER, S. Parapsicologia. Psicologia Transpessoal e o Paradigma Holístico. In: BRANDÃO, D. M. S.; CREMA, R. (Org). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991, p.13-23.

LAJOIE, D.; SHAPIRO, S. Definitions of transpersonal psychology: the first 23 years. **The Journal of Transpersonal Psychology**, Califórnia/USA, vol. 24, nº 1, 1992, p. 79-98.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

_____. **La personalidad creadora**. Madrid: Kairós, 1994.

MATOS, L. **Drogas ou Meditação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

_____. **Psicologia Transpessoal. FUMEC.** Revista plural. Publicação da Faculdade de Ciências Humanas de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.

O'LEARY, T. Foucault, experiência, literatura. **Antíteses**, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, vol. 5, nº 10, Jul./Dez. 2012.

RINPOCHE, C. T. **Muito Além do Divã Ocidental.** São Paulo: Cultrix, 2008.

RÖHR, F. Espiritualidade e Educação. In: RÖHR, F. (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade.** Recife: EDUFEP, 2012.

_____. **Educação e Espiritualidade:** contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SALDANHA, V. P. **A Psicoterapia Transpessoal.** Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1999.

_____. **Psicologia Transpessoal:** abordagem integrativa – um conhecimento emergente em psicologia da consciência. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2008.

SCOTTON, B.; CHINEN, A.; BATTISTA, J. (Eds.) **Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology.** New York, New York: Basic Books, 1996.

SEVERINO, A. J. **O alcance político-educacional do atual discurso filosófico no Brasil.** São Paulo: FEUSP, 1992. 2v.

_____. Paradigmas Filosóficos e Conhecimento da Educação: Limites do Atual Discurso Filosófico no Brasil na Abordagem da Temática Educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.74, p.131-184, jan./abr. 1993.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.32, n. 3, p. 619-634, Set/Dez. 2006

_____. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SHAPIRO, S.; LEE, G.; GROSS, P. The essence transpersonal psychology. **The International Journal of Transpersonal Studies.** Califórnia/USA, vol. 21, 2002, p. 19-32.

SILVA, S. C. R. **Transpessoalidade em Psicologia:** o resgate histórico da quarta força no Estado de Pernambuco. 2012. Trabalho de Monografia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, Pernambuco. 2012.

STROHL, J. Transpersonalism: Ego Meets Soul. **Journal of Counseling and Development**. Louisville/Kentucky, 76, 397-403, 1998.

TABONE, M. **A Psicologia Transpessoal**: introdução à nova visão de consciência em psicologia e educação. São Paulo: Cultrix, 1988.

TART, C. **O Fim do Materialismo**: como as evidências científicas dos fenômenos paranormais estão unindo ciência e espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2012.

TAVARES, M. F. A.; AZEVEDO, C. R. F.; BEZERRA, M. A. **Tratado de Psicologia Transpessoal**: antigos ou novos saberes em psicologia? Natal: EDUFRN, 2012.

TAYLOR, E. William James and transpersonal psychiatry. In: SCOTTON, B.; A. CHINEN, A.; BATTISTA, J. (Eds.). **Textbook of Transpersonal Psychiatry and Psychology**. New York: Basic Books, 1996. p. 21-28.

VAUGHAN, F. Psicoterapia transpessoal: contexto, conteúdo e processo. In: WALSH, R.; VAUGHAN, F. **Além do ego**: dimensões transpessoais em psicologia. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1995.

VICH, M. A. Some historical sources for the term "transpersonal". **Journal of Transpersonal Psychology**, Califórnia/USA, 20, 107-110, 1988.

WALSH, R. N.; VAUGHAN, F. **Além do ego**: dimensões transpessoais em Psicologia. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1995.

WALSH, R. N.; VAUGHAN, F. **Caminhos além do ego**: uma visão transpessoal. São Paulo: Cultrix, 1997.

WEIL, P. **Medida da consciência cósmica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978a.

_____. **Mística e ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978b.

_____. **A consciência Cósmica**: introdução à psicologia transpessoal. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

WILBER, K. **A consciência sem fronteiras**: pontos de vista do oriente e do ocidente sobre o Crescimento Pessoal. São Paulo: Cultrix, 1991.

_____. **A Brief History of Everything**. Boston: Shambala Publications, 1996a.

_____. **O espectro da consciência**. São Paulo: Cultrix, 1996b.

_____. **Diário**. Barcelona: Kairós, 2000.

_____. **Espiritualidade Integral:** uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2006.

_____. **Um Deus Social.** São Paulo: Pensamento, 2011.

_____. **Uma espiritualidade que transforma.** s/d a. Disponível em:
http://www.ariray.com.br/textossaladeleitura/uma_espiritualidade_que_transforma.pdf

_____. **Ausência do Ego.** s/d b. Disponível em:
http://www.ariray.com.br/textossaladeleitura/ausencia_ego.pdf