



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

MÁRCIA DOS SANTOS SILVA GOMES

**EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL: elementos para sentirpensar desde a perspectiva  
participativa decolonial**

Recife

2022

MÁRCIA DOS SANTOS SILVA GOMES

**EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL: elementos para sentirpensar desde a perspectiva  
participativa decolonial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Núcleo de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira.

Recife

2022



MÁRCIA DOS SANTOS SILVA GOMES

**EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL: elementos para sentir pensar desde a perspectiva  
participativa decolonial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Núcleo de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira.

Aprovada em 19/12/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Djailton Pereira da Cunha (Examinador Externo)

Universidade de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Foi durante o processo de escrita que me dei conta de que “não ando só”. Por esse motivo, descreverei neste momento, com um coração que bate fora do peito, a gratidão aos seres visíveis e invisíveis, mesmo correndo o risco de não conseguir fazê-lo para com todas e todos que estiveram comigo. Foi uma caminhada cheia de encontros e reencontros, na qual pude ressignificar muitos afetos, por isso sou uma mulher feliz e agradecida.

Desse modo, sou grata ao ter me conciliado durante a pesquisa com o amor, que primeiro me acolheu neste mundo: o da minha mãe Fátima e o do meu Pai Luiz Cândido, pois, como meus primeiros mestres, ensinaram-me o quanto eu precisava ser forte e agradeço ainda por estarem vivos. A minha vó Alice e ao meu vô sr. Zé, por terem ajudado na minha existência com generosidade, amorosidade e entrega. Honro todo o amor que recebi da minha avó e peço que ela me perdoe por não ter terminado a escrita a tempo de ela também testemunhar que é possível pessoas negras ocupem espaços acadêmicos. E vó, escrevi por nós, OCUPAMOS! Desse modo, honro e reencontro elas/eles e me torno uma delas/deles como parte familiar e afetiva.

Obrigada, a meu filho Vitor Hugo por ser a luz dos meus dias, por me ensinar as mais variadas novidades com leveza e humildade. Agradeço ainda por fazer silêncio para que a escrita fosse criada e também por compreender as minhas ausências nos momentos de lazer. Para você, todo meu coração, corpo e mente. Amo você!

Sou e serei eternamente grata aos meus/minhas professores/as que desde a educação básica até a licenciatura, em Estudos Sociais com habilitação em História, abriram janelas essenciais para que eu lesse letras e mundos. Gratidão ainda, a professoras/es do curso de mestrado, nas pessoas de Gustavo Gilson, Paula, Ezir, Aurino, Sandra, Djailton e Silas. Estendendo-os ao meu mestre/professor/psicólogo que me ensinou que educação não se faz apenas em sala de aula formal, Sidney (Sidinho). Sei que uma vida ainda é pouco para te honrar/agradecer tudo o que fez por mim ao me ensinar a ver e valorizar meus potenciais. Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador Aurino, nem tenho muitas palavras, só choro. Obrigada por partilhar as dimensões que eu nem conhecia e por confiar em mim com graça, amorosidade e generosidade.

Pela bondade e presteza, agradeço também aos professores, que compuseram a banca de qualificação, Sandra Montenegro e Djailton Cunha. Assim como aos da banca de defesa da dissertação: Alexandre Freitas e Djailton Cunha. E ainda a Secretaria do PPGE pelos retornos as nossas solicitações de forma imediata.

Sou amor e gratidão as minhas amigas: Lu, Fê, Alice, Déa, Mari e Carol por elas terem segurado as minhas mãos quando eu mais precisei e por entenderem meu ritmo. Aprendi com elas que amizade também é compreender as estações que a gente atravessa. Agradeço as mulheres que admiro pela maneira como se movem nos mundos e entre os mundos, Maria Reupi, Katarina, Bruna, Girlane. Meus sinceros agradecimentos às amigas que compartilham comigo o amor pela educação: Nice, Zélia, Ana e Carmencita. Bem com as/os colegas da EREM Maria do Céu Bandeira.

Agradecimento a/aos estudantes e as mães (camponesas) que me possibilitam por meio da convivência um aprender constante especialmente as/os que desde sempre tocaram meu coração pela força e resistência em continuar sonhando, Dona Isabel, Maísa, Thais e Sthanley. Na prática do aprender, do fundo do meu coração, sou grata às/os guerreiras/os que me formaram numa espiritualidade brincante e imaginativa Odara, João Pedro, Dryly, Pérola, Lucas, Pablo, Eraldo, Raissa, Luiz e Waldson.

Sei que não estive sozinha por lembrar da conversa que tive com Lis, minha colega de turma, obrigada por tudo o que você fez por mim. Expresso minha eterna gratidão pela generosidade das/os colegas do grupo de pesquisa e formação em Psicologia Transpessoal: Alice, Carol, Diego, Gustavo, Anderson, Gabi e Elexandra (Elê) com elas/eles impossível sentir-se sozinha. Também não me senti sozinha ao compor grupos de estudo com colegas da turma de mestrado 38, Luiz e Mayara, meu muito obrigada! Nos encontros e reencontros que a dissertação me proporcionou pude reconhecer vários tipos de afetos, por isso, ao mesmo tempo, em que agradeço aos meus tias/tios, primas/primas e irmão Marcone, ainda agradeço amorosamente a amigas/amigos que me fazem sentir-me em casa estando no Coque/ Neimfa: Valda, Valderlucia, Dona Paulina, Di, Djane, Cleiton, Junior, Andreia, Antônio, André, Adriano, e todas e todos que na Roda de Cura compartilham presenças fraternas.

Por fim, agradeço ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco especialmente as melhores companheiras que uma sindicalista poderia ter Mila, Deza, Elaine, Roza e a Presidenta Ivete Caetano, mulheres que me ensinam que a luta é constante. Obrigada por não terem permitido que me sentisse sozinha e por me ajudarem a encontrar meu lugar no mundo.

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós? Nós sabíamos que éramos diferentes, separadas, exiladas do que é considerado “normal”, o branco-correto. E à medida que internalizamos este exílio, percebemos a estrangeira dentro de nós e, muito frequentemente, como resultado, nos separamos de nós mesmas e entre nós. Desde então estamos buscando aquele eu, aquele “outro” e umas as outras. E em espirais que se alargam, nunca retornamos para os mesmos lugares de infância onde o exílio aconteceu, primeiro nas nossas famílias, com nossas mães, com nossos pais. A escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver. E aquelas que não sobrevivem? Os restos de nós mesmas: tanta carne jogada aos pés da loucura ou da fé ou do Estado (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

## RESUMO

Em mais de 40 anos no Brasil, a perspectiva transpessoal vem complexificando-se e expandindo suas fronteiras no campo acadêmico. E mesmo com a promessa de “ampliação da consciência” - via cultivo da integralidade, da multidimensionalidade e da espiritualidade - a Educação Transpessoal permanece tributária do ideário perenialista de uma história única, portanto sujeita às mazelas da modernidade/colonialidade. Assim esta pesquisa objetivou, de modo geral, investigar os usos da noção de educação transpessoal, no intuito de repensar o seu uso e apontar possibilidades de decolonização no campo acadêmico brasileiro. Mais especificamente, mapear os elementos centrais de uma Educação Transpessoal nesse campo a fim de cartografar possibilidades, limites e desafios na atualidade a partir de um movimento-grafia escreviente e apresentar apontamentos de uma perspectiva participativa decolonial da Educação Transpessoal que busquem favorecer processos de trans/formação humana. Nesta pesquisa qualitativa participativa decolonial, utilizamos a pesquisa bibliográfica militante associada a uma leitura ética, estética e poética dos textos, buscando sentirpensar um movimento-grafia escreviente e não uma mera reorganização das ideias de autores/as investigados/as. Os fragmentos de escrevivências e afetamentos resultantes do mapeamento desencadearam a escrita como um exercício de sentirpensar apontamentos para o cultivo de uma Educação Transpessoal Participativa Decolonial, tomada como um “evento transpessoal”, ou seja, como ruptura nos modos egocentrados de vida e complexificador dos processos de trans/formação humana. Situamos um conjunto de nove macrocategorias que congregam os principais elementos de uma Educação Transpessoal mobilizados pelos/as autores/as investigados/as: a) a Integralidade com os seus múltiplos sentidos, b) a Educação Transpessoal, c) a Multidimensionalidade, d) o Cultivo de Si, e) a Espiritualidade como Transcendência e Autotranscendência, f) a Transpessoalidade, a Perspectiva Transpessoal e a Psicologia Transpessoal, g) a Transformação de Si, do Outro e do Mundo, h) o Hilo-holotrópico e i) a Formação Humana, mantendo elas um diálogo com os afetamentos provocados na autora através de um exercício de escrevivência. Essa escrita sentirpensante, com fins de decolonização: destaca o conceito geral da perspectiva participativa e detalha a decolonialidade como a construção de modos de vida expandidos; aponta o modo decolonial de vida caranguejo, destacando a espiritualidade e a ancestralidade na integração das fissuras das dualidades; destaca os caminhos de cocriação do multi e pluriperspectivismo participativo decolonial com o objetivo de ampliar a compreensão da fenomenologia das experiências transpessoais; situa a importância da contextualização sociohistoricocultural no mundo da vida como exercício de ampliação das fronteiras no campo

da educação transpessoal e situa também o transpessoal decolonial como um exercício espiritual de contra-egun aos malefícios coloniais.

**Palavras-chave:** Educação transpessoal; virada participativa; decolonialidade; escrevivência.

## ABSTRACT

In more than 40 years in Brazil, the transpersonal perspective has been becoming more complex and expanding its frontiers in the academic field. And even with the promise of “expansion of consciousness” - via the cultivation of integrality, multidimensionality and spirituality - Transpersonal Education remains dependent on the perennialist ideals of a single history, therefore subject to the ills of modernity/coloniality. Thus, this research aimed, in general, to investigate the uses of the notion of transpersonal education, in order to rethink its use and point out possibilities of decolonization in the Brazilian academic field. More specifically, to map the central elements of a Transpersonal Education in this field in order to map current possibilities, limits and challenges from a writing movement-graphy and to present notes of a participatory decolonial perspective of Transpersonal Education that seek to favor processes of human trans/formation. In this decolonial participatory qualitative research, we used militant bibliographical research associated with an ethical, aesthetic and poetic reading of the texts, seeking to feel and think a writing movement-graphy and not a mere reorganization of the ideas of investigated authors. The fragments of writing and affectations resulting from the mapping triggered writing as an exercise in feeling and thinking notes for the cultivation of a Decolonial Participatory Transpersonal Education, taken as a “transpersonal event”, that is, as a rupture in the self-centered ways of life and complexifier of the processes of human trans/formation. We situate a set of nine macrocategories that bring together the main elements of a Transpersonal Education mobilized by the investigated authors: a) Comprehensiveness with its multiple meanings, b) Transpersonal Education, c) Multidimensionality, d) the Cultivation of the Self, e) Spirituality as Transcendence and Self-transcendence, f) Transpersonality, the Transpersonal Perspective and Transpersonal Psychology, g) the Transformation of the Self, the Other and the World, h) the Hylototropic and i) Human Formation, maintaining a dialogue with the affects provoked in the author through a writing exercise. This feel-thinking writing, with the purpose of decolonization: highlights the general concept of the participatory perspective and details decoloniality as the construction of expanded ways of life; points out the decolonial crab way of life, highlighting spirituality and ancestry in the integration of fissures of dualities; highlights the paths of co-creation of decolonial participatory multi and pluriperspectivism with the aim of broadening the understanding of the phenomenology of transpersonal experiences; situates the importance of sociohistoricocultural contextualization in the world of life as an exercise to expand boundaries in the field of transpersonal education and also situates the decolonial transpersonal as a spiritual exercise of counter-egun to colonial evils.

**Keywords:** Transpersonal education; participatory turn; decoloniality; *escrevivência*.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO EM TEMPO DESGOVERNADO: NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO COMO EXPRESSÕES MÁXIMAS DA COLONIALIDADE</b> .....	27
<b>3</b>	<b>A PERSPECTIVA TRANSPESSOAL: UMA FORÇA REVOLUCIONÁRIA?</b> .....	38
3.1	PERSPECTIVA TRANSPESSOAL NO BRASIL: ENTRE O TRANSE E O ESPAÇO ACADÊMICO	50
3.2	POR UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA TRANSPESSOAL EM EDUCAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO EM ANDAMENTO .....	54
<b>4</b>	<b>A METODOLOGIA ESCRIVIVENTE: NA VIVÊNCIA QUE SE ESCRIVE NUM “MOVIMENTO-GRAFIA”</b> .....	64
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL: PARTICIPATIVA DECOLONIAL .....	70
4.1.1	Leitura, fichamento e escrita como escrevivência.....	72
4.1.2	Corpus da pesquisa.....	73
4.1.3	A leitura ética, estética e poética dos textos: por um sentirpensar escrevivente...	77
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	81
5.1	ELEMENTOS CENTRAIS DE UMA EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL NO CAMPO ACADÊMICO BRASILEIRO: DESEJO POR REVOLUÇÃO OU MAIS UMA TENDÊNCIA DE NORMALIZAÇÃO?.....	81
5.1.1	Integralidade .....	81
5.1.2	Educação Transpessoal .....	93
5.1.3	Multidimensionalidade.....	101
5.1.4	Cultivo de si .....	106
5.1.5	Espiritualidade como transcendência e autotranscendência.....	113
5.1.6	Transpessoalidade, perspectiva transpessoal e psicologia transpessoal .....	118
5.1.7	Transformação de si, do outro e do mundo.....	120

<b>5.1.8 Hilo-Holotrópica, Holonômica.....</b>	<b>124</b>
<b>5.1.9 Educação Transpessoal como sinônimo de formação humana .....</b>	<b>128</b>
<b>5.2 APONTAMENTOS EM ANDAMENTO ACERCA DA EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL NA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....</b>	<b>131</b>
<b>5.2.1 Participação e decolonialidade como um modo de construção de uma vida expandida                   133</b>	
<b>5.2.2 O modo decolonial de vida caranguejo: espiritualidade e ancestralidade na integração das fissuras das dualidades .....</b>	<b>147</b>
<b>5.2.3 Cocriando caminhos multi e pluriperspectivistas participativos decoloniais .....</b>	<b>161</b>
<b>5.2.4 Contextualização socio-histórico-cultural no mundo da vida como exercício de ampliação das fronteiras .....</b>	<b>169</b>
<b>5.2.5 O transpessoal decolonial como um contra-egun aos malefícios coloniais .....</b>	<b>177</b>
<b>6 BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>190</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, a qual me comprometi a realizar, surge de inquietações antigas e recorrentes da minha história de vida, sendo, portanto, um ato de expressão de uma vida que insiste em não separar as múltiplas facetas da complexidade dos processos de trans/formação humana. Um ato sentipensante o qual brota de uma vida periférica a qual resiste às inúmeras fragmentações. No percurso desta pesquisa/escrita, fortaleci esse ato como um modo de me sentipensar pertencente ao mundo do saber, muito embora tenha a convicção de que o modo como estabeleço o que penso, sinto, falo e escrevo se insere mais nos lugares não hegemônicos do campo acadêmico.

Início essa jornada de descobertas, reconhecimentos e amizades com autores e autoras, que me incluíram lentamente no mundo do saber acadêmico, um lugar ainda muito restrito e herdeiro de epistemicídios e feminicídios (GROSFOGUEL, 2016), no qual a colonialidade turva nossos pensamentos e sua aliança com o produtivismo neoliberal limita nossa capacidade de criação e transformação.

As exigências de aderência às regras fixas e aos modos predefinidos de pesquisa e seu afã de neutralidade disfarçam uma imensa cota de violências presentes nas universidades ocidentalizadas. Há uma busca de higienizar as diferenças e colocar sobre o sujeito a total responsabilidade do fracasso em se inserir e permanecer nos espaços de produção de saber.

Como bem nos lembra Laval (2004, p. 53), “[...] é o indivíduo ‘responsabilizado’, quer dizer, consciente das vantagens e dos custos do aprendizado que deve fazer as melhores escolhas de formação para seu próprio bem”. Portanto os que nos impõem a responsabilidade por nossas escolhas, em especial, epistêmicas, são os mesmos que, durante a história, foram predominantes em traçar os verdadeiros produtores de ciência legítima, os que inviabilizaram a produção de conhecimento no lado sul do globo. E, de certo modo, ainda nos servem como referência para ocupar determinados espaços de conhecimento.

E como reforça Santos (2019, p. 161):

Se a ciência ocidental moderna foi um instrumento-chave para a expansão e a consolidação da dominação moderna, questioná-la a partir da perspectiva das epistemologias do Sul implica questionar o seu caráter colonial (que produz e esconde a linha abissal criadora de zonas de não-ser), o seu caráter capitalista (a mercantilização global da vida através da exploração de dois não-bens de consumo: o trabalho e a natureza) e o seu caráter patriarcal (a desvalorização dos corpos, das vidas e do trabalho social das mulheres com base na desvalorização do seu ser social) (SANTOS, 2019, p. 161).

Nessa perspectiva, escrever torna-se uma ferramenta de resistência, uma flecha para alcançar o coração de um sistema repleto de impedimentos, racismos e mortes e que por séculos nos definiu como povos subalternos e não pensantes. Castro (2001, p. 97) nos lembra que nesta terra pindorâmica:

Tudo brotava com tamanho ímpeto e produzia com tanta exuberância nessas manchas de terra gorda do Nordeste que não se pode acusar de descabido exagero a famosa frase do verboso escritor Pero Vaz de Caminha – de que ‘a terra é de tal maneira dadivosa que em se querendo aproveitar dar-se-á nela tudo’. Infelizmente não quis... não quis o colonizador português (CASTRO, 2001, p. 97).

Assim resta-nos criar uma escrita que seja, antes de tudo, insurgente para cocriarmos outros modos de sentirpensar capazes de decolonizar nossos corpos e mais “[...] em seu lugar propomos escritas que necessitam criar suas próprias garras para se defender. Produção, pois, de textos-existência, formas de rememorar as histórias que nos tecem, os fios que nos atam” (FREIRE, 2014 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 181):

Para tanto, busco nas minhas memórias desde a infância a minha relação com o ambiente escolar, de tal modo, a refletir na minha escrita carregada de afetividade que se autodenuncia por se tratar de uma escrita periférica e de sentido existencial de uma mulher preta que desobedece ao sonhar, ‘Armando-se de coragem e se agarrando aos sonhos de uma vida melhor [...]’ (EVARISTO, 2018, p. 50).

Nesse sentido, fundamento meu modo de escrita num movimento gestado pela escritora negra Conceição Evaristo, denominado *escrevivências*. A autora resgata as memórias do ato ancestral realizado pela sua mãe, num movimento-grafia, que riscava no chão o sol com o intuito de convidá-lo (EVARISTO, 2005). Nesse processo de anunciação da minha ancestralidade, que forma minha identidade e que me emudeceu (e fui emudecida) por meio dos limites coloniais impostos, motivo-me a trilhar o caminho da educação como re/existência e quiçá trans/pessoal.

Recordo-me que, antes mesmo de frequentar a escola, reunia algumas amigas na calçada e com carvão riscava o chão e as paredes do bairro periférico, no qual morava. Adorava imitar uma professora, mesmo sem possuir muita noção de como agia uma. Sinceramente, não tinha noção de que não sabia ler, rabiscava letras desconexas. Até que um dia, um dos irmãos mais velhos da minha amiga sorriu e me denunciou: as palavras, que eu escrevia, não tinham significado algum no mundo adulto, eram meros rabiscos inventados por quem já sonhava com o mundo da educação, contudo suas palavras não se tornaram um impedimento. Resistimos e insistimos! E sempre que podíamos, brincávamos. E continuei a ser a professora.

Assim como a maioria das crianças do bairro, só pude começar a estudar aos sete anos, sendo alfabetizada aos oito. Lembro-me do dia em que consegui ler. Uma alegria e uma certa independência tomaram conta de mim, senti-me livre. Mas a brincadeira de escolinha, com o passar do tempo, foi sendo trocada por outras brincadeiras e a vontade de me tornar professora ficou adormecida. Minha família, sem recursos financeiros, me aconselhava a não sonhar tão alto, pois meu destino estava traçado: casar e ter filhos. Não me conformava em ter um destino traçado aos dez anos. Imaginava que, fora do meu bairro, havia uma infinidade de conhecimentos que poderia experimentar.

Durante o ensino fundamental, estudei numa escola maior e a diversidade de mundos me deixava mais interessada em saber. Cada vez mais buscava permanecer no ambiente escolar e interagir com/nas atividades extraclasse, que eram oferecidas. E o que mais me prendia a atenção, sem dúvida, eram as aulas das disciplinas de História e Geografia. Ambas me faziam imaginar que o mundo e as coisas, que existem nele, podiam ser diferentes das que estava acostumada a conviver.

Ao cursar a 8ª série do Ensino Fundamental de Oito anos, estudei História com um professor chamado Sílvio. O modo como ele ensinava era diferente de todos/as/os outros/as/os. Sua capacidade de nos provocar era irradiante, não deixava nenhum assunto sem uma reflexão crítica, nos fazia ler nas entrelinhas. Ele era rebelde, pelo menos, para mim. Por identificação e inspiração, decidi fazer História. Embora esse sonho tivesse dois grandes obstáculos: convencer meus familiares de que queria e podia estudar e de onde estudar.

Convencer, porque meu pai e sua voz, representantes da sistêmica colonial, diziam que: “filha de pobre não tem direito a estudar”. E onde, porque um professor me disse que jamais passaria no “Peneirão”, que era a primeira fase da UFPE. Havia enormes lacunas formativas, as quais me impediam de concorrer para uma universidade pública. Tentei, tentei, mas não passei, o público me foi vetado. Consequentemente surgiu um terceiro desafio: como iria pagar uma faculdade privada, se minha família não tinha condições financeiras?! Insisti, fiz o vestibular e fui aprovada. Meus pais não gostaram, mas não me impediram. Em seguida, arrumei um emprego numa loja de roupas para pagar a mensalidade. E diante do esforço percebido, meu pai passou a me ajudar, pois o que eu ganhava, não dava para cobrir as despesas referentes ao curso de História. Um ano depois, meu pai faleceu e passei por muitas dificuldades, porém nunca pensei em desistir. Era um sonho se realizando. Naquela época, não havia ninguém na minha família com curso superior e todos/as/os me achavam louca. Era chamada de “ovelha negra”, forma como me estigmatizavam.

Após alguns anos de investimentos, passei num concurso para professora da Rede Estadual e me senti realizada, embora ainda ouvisse que havia feito a escolha errada, pois minha prima, que trabalhava numa empresa privada, ganhava muito mais do que eu. Nunca respondi a esses comentários, não posso medir o nível de satisfação de/a/o outre/a/o com o meu; mas posso garantir o que sinto ao entrar numa escola. É como se o mal ali não existisse, como se a escola fosse um outro lugar – para sonhar e para existir – apesar de que, no dia a dia, muitas vezes somos atravessadas por episódios de violência que tentam impedir nossos sonhos. Contudo há algo que nem mesmo a violência pode usurpar de uma escola: sua capacidade de produzir rebeldia e sonhos. E mesmo sem aula com conteúdos formais, há as aprendizagens dos seres que ali circulam. Uma potência de mundos por descobrir. A energia da juventude é renovável, uma pulsão que flui em cada canto, mesmo que tenhamos que nos deparar com preconceitos, dores e fome. A juventude reage e nos diz que o conformismo não será nunca uma saída segura.

Ser professora, mesmo nesses tempos caóticos, é reconhecer meu papel de aprendiz e meu imenso amor pelas/os estudantes, que, em sua diversidade e agitação, me fazem melhorar como pessoa, acolher as diferenças, lutar por permanências mais dignas, reconhecer na face das mães os meus próprios medos com relação ao futuro do meu próprio filho. E mais, sentir no olhar, em especial das mães camponesas, uma força que me faz resistir e insistir. Essas mães-terras trazem em seus corpos as marcas das lutas na e pela terra. Lembram minha ligação com a vida e minha condição de mulher periférica, mulher-terra, mulher-caranguejo.

A ideia mais ampla que assumo de educação é a que se contrapõe ao sistema mercadológico formativo e seu esquema ilusório de que tudo se reduz a inclusão econômica, ou seja, poder consumir desenfreadamente e produzir de modo irracional. Acredito em uma educação do ser integral a qual se ancora em perspectivas participativas e decoloniais, que acolhe e cria nas dimensões intrapessoais, interpessoais e transpessoais, isto é, que não separa o sujeito do mundo e nem a imanência da transcendência. É com isso que sonha esta dissertação, ser parte de um contragolpe à crise educacional moderna. O deslocar do cenário de fracasso, que se instalou no Brasil, tornando atual o pensamento de Paulo Freire quando na dedicatória do seu livro *Pedagogia do oprimido* assim escreveu: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 17).

Criar modos para reduzir as desigualdades na área do conhecimento, neste período, é um modo de resistência. Embora tenhamos que ser prudentes, para não sermos fisgados por

mais um modo de aprisionamento colonial com tendência a reproduzir possibilidades, as quais o próprio sistema oferece; pois, segundo Rodrigues (2001, p. 13):

Deve-se educar o espírito, mas também os olhos, isto é, os sentidos, pois o entendimento não cresce apenas com o alimento provido pelos conceitos, mas também com o que absorve ao interiorizar e processar intelectualmente o mundo observado e vivido. A educação deve, pois, formar o corpo e o espírito. Continua Montaigne, agora se dirigindo de modo especial ao educador: “quero que a delicadeza, a civilidade e as boas maneiras se modelem ao mesmo tempo que o espírito, pois não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo (RODRIGUES, 2011, p. 13).

Há algumas décadas que, no sistema educacional, se instalou uma crise. Haja vista que o modelo moderno de educação, não tem se mostrado capaz de propor um projeto político eficaz para uma formação humana baseada na ética e no cuidado consigo, com o outro e principalmente com o mundo.

A educação brasileira, no decorrer da história pedagógica, tem contribuído para atender as exigências de mercado e de consumo implantadas pelo sistema capitalista. As questões pertinentes ao ambiente escolar estão sendo pensadas por meio das lógicas econômicas e neoliberais, as quais transformam os homens e as mulheres em meros repetidores de informação sem preocupação de torná-los críticos.

Tal situação é apontada por Saviani (2009, p. 11-12) quando indica que:

Se a pedagogia tradicional a iniciativa cabia a professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva -, na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2009, p. 11-12).

Nesse cenário conceitual, o exercício de formação cidadã se omite nas práticas do neoliberalismo, nas políticas educacionais e nas práticas formativas tecnicistas, sem compromisso ético por parte da maioria das instituições formativas, mas interessadas em atender as exigências do mercado do que em uma formação humana autêntica. Como sugeria Milton Santos (1999, p. 8), para “[...] uma vida plena e a formação para o trabalho”. Ele temia que o espaço escolar deixasse “[...] de ser lugar de formação de verdadeiros cidadãos” e se tornasse “um celeiro de deficientes cívicos” (SANTOS, 1999, p. 8).

A Educação Transpessoal, que buscamos situar nesta pesquisa, não se propõe a ser mais uma receita milagrosa para dar conta dos entraves decorrentes do fracasso planejado que estamos presenciando no campo educacional. Longe disso, a emergência da noção de espiritualidade, trazida para o campo educacional pelos estudos transpessoais, tem como fim promover cocriações trans/formativas que buscam romper com pedagogias coloniais de assujeitamento e silenciamento. Como Freitas (2010 p. 55) propõe, “[...] uma vida de autoria de si mesmo que é, ao mesmo tempo, uma forma de resistir às tecnologias de assujeitamento”.

Assim sendo, com o intuito de adentrarmos no campo acadêmico educacional, nos assentaremos na transpessoalidade para buscar situar as contribuições deste estudo iniciante da psicologia como modo de ressignificar a formação humana. Pois entendemos a espiritualidade como possibilidade de repensar a educação a partir de uma lente a qual emerge para o espaço educativo com valores já esquecidos, como: ética, autonomia, participação, cocriação, multidimensionalidade e integralidade.

Para ampliação da noção de Educação Transpessoal e por compreendermos que ainda há lacunas conceituais nessa perspectiva - pois a educação apresenta uma imensa complexidade em seus processos -, atravessaremos os limites existentes propondo uma reflexão com vista a perspectiva participativa decolonial. Contudo, por meio de uma breve exploração sobre o tema proposto, não encontramos trabalhos de dissertação ou tese, que já tivessem iniciado tal contribuição. O que torna um desafio ainda maior a conceituação desse trabalho, uma perspectiva decolonial no campo acadêmico brasileiro.

Neste trabalho, entendemos a perspectiva transpessoal como a conexão dos estudos acerca da espiritualidade, que sustenta a concepção fora da abrangência do cartesianismo, ou seja, que “[...] nos permitem ver os limites de uma visão de mundo fundada sobre o racionalismo, o cientificismo, o mecanicismo, o dualismo, e o individualismo” (SANTOS NETO, 2006, p. 15). Assim como apontam para a possibilidade de irmos além das experiências e das noções modernas de ser, nos “[...] fenômenos transpessoais, torna-se imperativo ir além da noção moderna de experiência e reformular nossa compreensão dos fenômenos transpessoais de um modo que conota intencionalidade” (FERRER, 2002, p. 98). Deste modo, “[...] entendemos que a Psicologia Transpessoal é um campo do saber que investiga diferentes níveis de consciência do ser, numa perspectiva de integralidade do homem consigo mesmo, com o outro e com o universo” (CUNHA, 2017, p. 88).

Nessa perspectiva, Ferrer (2002, p. 103) indica que um evento transpessoal não está restrito apenas às experiências intrasubjetivas, mas são antes de tudo intersubjetivos, de modo que “[...] os fenômenos transpessoais são eventos participativos, os quais envolvem modos de

conhecimento, que são presenciais, enativos e transformadores”. Já a decolonialidade é vista como possibilidade de atravessamento de um sistema colonial que silenciou povos de regiões inteiras. Segundo Santos e Menezes (2010, p. 36):

[...] se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 36).

Contrapormos-nos a esse sistema de violação das liberdades, será uma via de resistência e reparação para as epistemologias as quais, mesmo negadas, sempre se mantiveram, como nos diz Oliveira (2009, p. 4): “[...] há uma epistemologia no caos, bem como na ordem. A epistemologia da ancestralidade caminha de uma a outra. Ela é uma epistemologia que nasce do movimento, da vibração, do acontecimento”.

Como perspectiva decolonial, compreendemos a noção trazida por Machado (2011), que se dá por uma associação essencial entre a comunidade e o indivíduo integrado pela ancestralidade. Ela traz em si, em sua cultura e em seu mundo, o que é visível e invisível. A ancestralidade torna-se um centro onde a cocriação emerge e acolhe a narrativa e os costumes, sejam da comunidade e/ou do ser.

Nesta pesquisa, utilizaremos o termo decolonial sem, contudo, rivalizar com o descolonial, já que há argumentos favoráveis para o uso de ambos os termos. Mignolo (2008, p. 246), por exemplo, defende o decolonial em contraposição ao descolonial conforme o “[...] uso que lhe foi dado durante a Guerra Fria [...]” e nega, juntamente com Catherine Walsh, a crítica de anglicismo. Já Pazello (2014, p. 38) indica que o “[...] contrário de colonialismo/colonização é descolonialismo/descolonização; já o inverso da colonialidade é a descolonialidade [...]”, defendendo, portanto, o uso de descolonial, no qual o “s” remeteria ao Sul global e indicaria “[...] o resgate do imaginário que relaciona os centros deste mundo com suas periferias” (PAZELLO, 2014, p. 38).

Nos limites deste trabalho, propomo-nos a contribuir para o avanço dos estudos decoloniais no campo pedagógico brasileiro, discutindo especificamente sobre as contribuições da Educação Transpessoal, numa perspectiva participativa decolonial, no intuito de dimensionar suas contribuições para a educação apreendida como trans/formação humana e para além dos assujeitamentos coloniais.

Para tanto, a educação precisa ser percebida a partir de vieses multidimensionais, pluriperspectivistas, multilocais e movidos de maneira interdependente pelas dimensões

intrapessoais, interpessoais e transpessoais. Essas dimensões participativas atuam direta ou indiretamente para educar o ser para a inteireza. Ou seja, segundo Ferrer (2002, p. 98):

[...] a visão participativa reformula essa dimensão experiencial como a participação de uma consciência individual em um evento transpessoal. O que a visão participativa rejeita é o movimento antropocêntrico e, em última análise, egocêntrico, para inferir dessa participação que os fenômenos transpessoais são essencialmente experiências interior humanas (FERRER, 2002, p. 98).

Por isso buscaremos reforçar nossa investigação com o alargamento de novas rupturas, na perspectiva de uma educação que se contraponha à educação moderna colonial, que historicamente tem se colocado para atender os interesses e privilégios de uma pequena parcela de empresários e governos. Transformando a educação num negócio estritamente econômico, em que os meios e os fins são para manutenção de valas, que separam e rebaixam mulheres e homens, sem nenhum compromisso social ou com a dignidade humana.

Portanto pesquisar sobre educação é sobretudo honrar as/os estudantes e professoras/es que fazem a escola ser um ambiente diverso e potente. A escola, que eu vejo, não se encaixa nos muros ou paredes de um prédio. Ela vive no corte da cana, no trabalho na feira local, na colheita da acerola, na gravidez precoce, na sexualidade/homossexualidade reprimida pela religião, no exílio dos jovens que se envolvem no tráfico de drogas. Nesse sentido, a pesquisa tem a função de honrar meus/minhas professores/as que me ensinaram de forma amorosa como tecer meus sonhos, acreditando nas minhas potencialidades, lembrando-me do meu compromisso de vida: tecer com elas e eles outros sonhos:

**Figura 1** – Professor da educação básica da Rede Estadual de Pernambuco organizando os envelopes com atividades para entrega



**Fonte:** Teixeira (2020).

A imagem acima mostra um professor da Rede de Ensino Estadual de Pernambuco, que lecionava na região metropolitana do Recife durante o período de pandemia do novo corona vírus (anunciado oficialmente no dia 18 de março, para todo o Estado) e que se sentiu

sensibilizado pelas dificuldades de alguns de seus/suas educandos/as/os em acessar as aulas virtuais, ministradas de modo não presencial por meio de plataformas on-line e por alguns canais de televisão, para todos/as/os estudantes do Estado, em meados de abril de 2020.

O professor percebeu a ausência, nas aulas on-line, de cerca de 20 estudantes, das turmas do 6º e 7º anos, nas quais lecionava. Preocupado com a aprendizagem das/ dos estudantes, o professor encontrou um modo de atenuar a falta de acesso aos conteúdos e as atividades. Com a permissão da equipe gestora escolar, passou a desenvolver apostilas e, ele mesmo, entregá-las aos estudantes em suas residências.

Durante a entrega, o professor conheceu a realidade e a falta de estrutura tecnológica das/dos estudantes. E percebeu como aquela mudança no processo de metodologia educacional acentuou o cenário de desigualdades, seja de infraestrutura, seja de acesso ao conhecimento. Assim o recebimento das apostilas passou a ser o único vínculo desses estudantes com a escola.

O professor relata que houve uma boa aceitação do material produzido por ele e que há sempre uma ansiedade, por parte dos estudantes e seus familiares, pela visita seguinte. Ele representa assim os esforços dos/as educadores/as para minimizar o impacto da pandemia na formação dos/as estudantes.

Embora a ação relatada pela reportagem seja um exemplo de solidariedade e comprometimento por parte do professor, podendo ser vista pelo meio educacional como um ato de coragem e resistência, pois mesmo não tendo recebido ajuda direta dos órgãos que gerem a educação do Estado, esse professor buscou pedagogicamente cumprir sua função, ao tentar minimizar os danos causados pela falta de acesso das/dos estudantes às aulas; cabe-nos a reflexão acerca do educar em tempos caóticos, como alerta Laval (2004, p. 310):

Quanto aos professores, eles desenvolvem muito frequentemente uma atitude fatalista que, sob pretexto de adaptação aos públicos desfavorecidos, que os conduz a propor atividades pobres em conteúdos intelectuais e pouco ambiciosos em termos de progressão pedagógica (LAVAL, 2004, p. 310).

Para tanto, apequenar o ato de educar com a entrega das apostilas é no mínimo romantizar o que poderia ser uma brecha de reivindicação e luta por políticas educacionais, que atendam a todos/as/os de forma mais equânime. Nesse sentido, apontam Galvão e Saviani (2021 p. 39): “[...] a docência ‘uberizada’ terá na experiência do ‘ensino’ remoto uma alavanca a serviço dos interesses mercadológicos pós-pandemia [...]”. Pois, não podemos nos distanciar do fato de que a “[...] redefinição da escola como empresa a serviço dos usuários, na qual o

valor central é a eficácia social e econômica, valoriza a gestão em detrimento do ensino” (LAVAL, 2004, p. 280).

Este contexto histórico de crise sanitária poderia se tornar um momento de reivindicação por melhores condições de trabalho para as/os docentes, na possibilidade assinalada por Santos e Menezes (2010, p. 18):

Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios. É preciso discernimento para não cair na teia de um sistema fracassado e vicioso, que não pensa a educação com o compromisso de formação humana (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 18).

Pois como indica Rodrigues (2001, p. 10):

[...] educar não é somente isso. No segundo plano, educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano. A Educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto conduzir o seu próprio processo formativo (RODRIGUES, 2001, p. 10).

Como podemos perceber, para o período de crise sanitária, foram implantadas as aulas on-line com intuito de repassar de forma homogênea e bancária os conteúdos para todos/as/os estudantes do Estado. Não havendo nenhum cuidado com as especificidades de cada localidade, aspectos como: o tempo pedagógico de cada unidade escolar e a garantia de acesso irrestrito aos estudantes da Rede. O que se configura numa demanda muito mais conteudista, do que propriamente educativa. Tendo em vista que não há interação, a não ser a que a própria escola tenta criar, exemplo do professor acima. E como ressaltam Galvão e Saviani (2021, p. 41):

Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 41).

E mais, continuam Galvão e Saviani (2021, p. 38-39):

[...] lançaram mão do ‘ensino’ remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho” (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 38-39).

Embora estejamos num período atípico de uma crise sanitária sem precedentes no Brasil, tratar a educação como repasse de conteúdos, não parece ser uma alternativa para garantia de conhecimento, aprendizagem. Menos ainda de uma formação humana comprometida com a ética e a autonomia das/dos envolvidas/as/os.

A crise na educação não é recente e, na história brasileira, em especial, nos acompanha desde os tempos coloniais. Ao longo desse tempo, aliou-se aos valores neoliberais, assumindo uma tendência de atender os interesses do mercado, ou seja, o “[...] mercado se torna assim, no lugar do Estado, a instância mediadora vista como responsável por fixar os valores profissionais dos indivíduos” (LAVALL, 2004, p. 57).

Nesse cenário, acentua-se a desigualdade histórica, que não é apenas socioeconômica, mas também epistêmica. O sistema educacional, que está a serviço do mercado econômico, cria valas entre as/os estudantes com melhores condições socioeconômicas e as/os que se encontram à margem.

As políticas públicas não estão efetivamente designadas a promover a dignidade das/dos jovens e as/os descartam, negando um futuro a uma geração inteira. A prova é o extermínio em curso, pois nada é feito para se preservar o direito à vida - a garantia a direitos básicos como: moradia, educação, saúde e à própria cidadania. Como mostra o mais recente estudo sobre violência do Atlas da Violência Brasil 2020 (IPEA, 2020), sobre a mortalidade de pessoas negras, que aumentou em comparação às pessoas não negras: “[...] no intervalo de 2008 a 2018, observou-se um aumento de 13,3% na taxa de jovens mortos [...] para 60,4 a cada 100 mil jovens” (IPEA, 2020, p. 21).

Uma geração que está sendo exterminada com o apoio do Governo Federal, como é revelado na fala do vice-presidente Antônio Hamilton Martins Mourão em entrevista, na qual vocifera sobre a chacina ocorrida numa favela do Rio de Janeiro, em abril de 2021: “Tudo bandido!” (CARTA CAPITAL, 2021). O extermínio institucionalizado segue nas favelas, nas regiões norte e nordeste, as quais apresentam os maiores índices nacionais.

Esse aniquilamento da população apresenta seus maiores índices em algumas regiões do Brasil e estende-se ainda ao acesso ao mundo letrado. Basta nos depararmos com as taxas de analfabetismo para confirmarmos que as oportunidades entre as regiões são distintas “As regiões Sul e Sudeste têm as menores taxa de analfabetismo, 3,3% entre os que têm 15 anos ou mais. Na Região Centro-Oeste, a taxa é 4,9% e na Região Norte, 7,6%. O Nordeste tem o maior percentual de analfabetos, 13, 9%” (TOKARNIA, 2020, n. p.).

Para tanto, Dardot e Laval (2016, p. 288) nos alertam que quando o Estado cede ao “[...] intervencionismo neoliberal não visa a corrigir sistematicamente os “fracassos do mercado” em função de objetivos políticos considerados desejáveis para o bem-estar da população. Ele visa, em primeiro lugar, a criar situações de concorrências que supostamente privilegiam os mais “aptos” e os mais fortes e a adaptar os indivíduos à competição, considerada a fonte de todos os benéficos”. Nesse contexto, acreditamos que a educação formal, que experimentamos atualmente nas escolas, tem sido acusada de modo legítimo, como assinalam Masschelein e Simons (2018, p. 19), já que “[...] a escola tem sido acusada de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante, que impõe, estabelece e reproduz mais ou menos violentamente certa ordem social [...]”.

A educação formal - que exclui os que não se encaixam nos padrões heteronormativos e assassina corpos, sexualmente diversos - não garante o direito ao acesso e permanência de todas e todos com dignidade em escolas, como pressupõe a Constituição brasileira, nem ao mercado de trabalho. E, quando inclui, é sempre para excluir melhor, por estar a serviço de uma reforma neoconservadora, refletida nas propostas dos políticos que compõem a bancada do boi, da bíblia e da bala.

Assim buscaremos alternativas epistemológicas não hegemônicas para romper com o modelo, que faz uso do racismo epistêmico, o qual silencia os que a colonialidade julgou como inferiores. E, com o passar dos séculos, usou das estratégias, as mais sutis, as mais violentas de controle cultural e de corpos para rebaixar populações de várias regiões pelo mundo. Como reforçam Santos e Menezes (2010, p. 37):

A apropriação e violência tomam diferentes formas na linha abissal jurídica e na linha abissal epistemológica. Mas, em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana. Na prática, é profunda a interligação entre a apropriação e a violência. No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, enquanto a violência é exercida através da proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 37).

Nessa perspectiva, repensar modos educativos, para além da educação escolar atual, parece-nos fundamental; pois o modelo de escola proposto pelos discursos neoliberais não oferece um processo de formação humana, já que reduz a sua multidimensionalidade ao aspecto econômico. E isso tem se agravado, uma vez que as mesmas estão submetidas cada vez mais

aos processos de colonialidade capitalista, sem comprometimento com uma trans/formação humana realmente emancipatória.

Nesse sentido *questionamos*: é possível ainda, num tempo como esse, sentir/pensar a educação a partir da Educação Transpessoal numa Perspectiva Participativa Decolonial? Quais elementos centrais compõem esta perspectiva?

A fim de responder essas questões, delimitamos como *objetivo geral*: investigar os usos da noção de educação transpessoal, no intuito de repensar o seu uso e apontar possibilidades de decolonização no campo acadêmico brasileiro. Para isso, procuramos mais *especificamente* (1) mapear os elementos centrais de uma Educação Transpessoal no campo acadêmico brasileiro a fim de cartografar possibilidades, limites e desafios na atualidade a partir de um movimento-grafia escreviente e (2) apresentar apontamentos de uma perspectiva participativa decolonial da Educação Transpessoal que busquem favorecer processos de trans/formação humana.

No intuito de alcançar esses objetivos, a presente dissertação apresenta inicialmente os conceitos básicos mobilizados como ferramentas analíticas do trabalho em dois capítulos, seguido da metodologia, resultados e conclusão. No segundo capítulo, nomeado *Educação em tempo desgovernado: neoliberalismo e neoconservadorismo como expressões máximas da colonialidade*, ressaltamos da fundamentação às interferências ocasionadas pela intervenção do neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira. Nesta pesquisa, temos dois grandes problemas a enfrentar: primeiro, notamos que a educação continua com a tendência de atender apenas aos interesses mercadológicos do Estado, em detrimento da aprendizagem significativa; não há formação humana, os processos educacionais estão completamente atravessados pelo neoliberalismo e aprisionados na lógica do mercado e segundo, buscamos ressaltar o quanto esse processo geral pautado pelo neoliberalismo e neoconservadorismo não é outra coisa senão um reflexo de um processo perverso anterior, denominado de colonialidade: essa que é a outra forma de manter o colonialismo.

Denominado *A Perspectiva Transpessoal no Brasil: uma força revolucionária?*, no terceiro capítulo, fizemos um breve histórico a partir do início dos anos 60, pois esses anos foram historicamente marcados por conflitos: ditaduras militares/ autoritárias; independências das colônias africanas; vários protestos que se articularam para lutar pela igualdade, pelos direitos das minorias, pela liberação sexual e pelo ambientalíssimo; o fim da guerra do Vietnã e da segregação racial nos Estados Unidos. No continente africano, após séculos de invasão colonial por países europeus, articulou-se um movimento pró libertação intensificando os esforços para a descolonização de regiões que, na maioria, eram colônias de países europeus. É

nesse cenário mundial de revoluções, crises e mudanças sociais que nasce a Perspectiva Transpessoal.

Intitulado *A metodologia escreviente: na vivência que se escreve num “movimento-grafia”*, no capítulo quarto, a escrita assume uma perspectiva metodológica qualitativa bibliográfica por assumir sentidos e significados. Para tanto, a lente orientadora do pensarsentir, a razão e o amor com corpo e coração, como fazem os povos originários a partir das sabedorias das suas práticas ancestrais (BORDA, 2015 *apud* DULCI; MALHEIROS, 2021). Desse modo, a escrita se desdobrará como “escrevivência movimento-grafia” (EVARISTO, 2005).

E, no quinto capítulo, *Elementos centrais de uma Educação Transpessoal no campo acadêmico brasileiro: desejo por revolução ou mais uma tendência de normalização?*, trazemos, a partir do processo de pesquisa, o mapeamento da Educação Transpessoal. Nesse sentido, a perspectiva transpessoal pode trazer implicações importantes e significativas para a educação, no entanto esta pesquisa busca repensar começando pelas lacunas conceituais que a Educação Transpessoal carrega em seu bojo. Numa tentativa de atualizá-la, partindo de uma abordagem da cocriação que rompe com as pedagogias de assujeitamento e silenciamento. Por fim, no sexto capítulo, debatemos as “Breves considerações finais”, seção em que expomos nossas motivações e desafios vivenciados durante o processo de escrita e da comunicação que se fez desde os limites até os avanços que foram possíveis a partir da realização da pesquisa, bem como um até logo, pois a investigação sobre a Educação Transpessoal, numa perspectiva participativa decolonial, não se encerra nesta dissertação, pelo contrário, apenas abrem-se novos horizontes para futuras pesquisas.

## **2 EDUCAÇÃO EM TEMPO DESGOVERNADO: NEOLIBERALISMO E NEOCONSERVADORISMO COMO EXPRESSÕES MÁXIMAS DA COLONIALIDADE**

A educação moderna vivência uma crise sem precedentes que afeta a legitimidade do espaço escolar. Segundo Schwartzman (1991, p. 49): “[...] não que faltem, evidentemente, seus teóricos, responsáveis pelo desenvolvimento de críticas profundas e muito pertinentes à crise de sentido e de valores que perpassa as sociedades modernas”.

A escola e suas práticas pedagógicas têm se mostrado ineficientes no seu papel de promover uma educação mais ampla e voltada para formação humana. Seguindo as vertentes oferecidas (pelo mercado), não consegue cumprir sua função enquanto instituição educacional, muito menos social. Como afirma Laval (2004) na introdução de seu livro: a unificação escolar não garantiu a heterogeneidade da comunidade, tampouco uma convivência tranquila. Ou seja, a escola não é uma empresa: mas o neoliberalismo ataca o ensino público.

As dificuldades de muitos estabelecimentos, com forte recrutamento popular, foram agravadas por políticas liberais, que acentuaram a marginalização de frações importantes da população e aumentaram as desigualdades, as quais afetam de muitas formas os funcionamentos da escola.

As transformações sociais se deram e a escola adequou-se aos moldes do mercado, distanciando-se de valores éticos formativos, dando lugar aos interesses do sistema industrial, afastando-se cada vez mais de suas funções pedagógicas. O mercado, ao controlar a escola, sugeriu uma “reforma”, no entanto não sabemos se há uma receita para atenuar a atual crise escolar, que a educação experimenta. Para Laval (2004), as mudanças, nos âmbitos da educação e da sociedade nos últimos anos, são o resultado da estrutura promovida pelo neoliberalismo e como tal sistema funciona socialmente.

A escola, como instituição, encontra-se em meio às transformações, que estão ocorrendo também em outras áreas da vida cotidiana. Tendo a empresa como entidade motriz para o norteamento da educação, as/os envolvidas/os estão cada vez mais distantes de ações formativas e pedagógicas e mais perto da desvalorização dos conhecimentos científicos e da negligência das particularidades da comunidade escolar, num processo educativo que visa reforçar uma educação gerencial para atender as exigências do capital (LAVAL, 2004).

A escola historicamente manteve ligações, direta ou indiretamente, com o mundo do trabalho. Segundo Lakatos e Marconi (1999, p. 206 *apud* RIBEIRO, 2022, n. p.), no sistema de

corporações, a produção ficava “[...] a cargo de mestres e artesãos independentes, com poucos auxiliares (aprendizes, oficiais ou diaristas), para atender um pequeno mercado estável”.

Assim, no decorrer dos anos, o ambiente escolar teve sua expansão atrelada aos recursos que estão ligadas ao crescimento econômico. A maneira como as práticas pedagógicas são experimentadas está intimamente relacionada ao desenvolvimento econômico. Segundo Laval (2004), a escola vem adaptando-se ao um sistema econômico por ser um espaço social propício para a compartilhamento de saberes, por isso tem sofrido a interferência neoliberal de modo direto e compulsório, já que é da responsabilidade da escola oferecer as mais variadas formas de conhecimento. No entanto, ao tratar a educação como um instrumento para atender interesses particulares, criam-se verdadeiras bolhas que impedem que a ação educativa cumpra o dever de educar para a autonomia e a criticidade.

A escola torna-se um centro de aperfeiçoamento e de formação técnica de mão de obra para atender as necessidades do mercado. Com isso, recai sobre as/os envolvidas/os a responsabilidade sobre sua própria formação. Conseqüentemente, sucesso ou fracasso está ligado ao que é experimentado pedagogicamente no espaço escolar, ainda mais quando se reforça a ideia de que o objetivo da escola é a inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, Laval (2004) afirma que a escola é para o mercado tão atrativa quanto outras instituições sociais por atender as demandas de captação de mão de obra, bem como de competitividade, que é sustento essencial para o sistema neoliberal.

Nessa perspectiva, as várias reformas na área da educação cumpriram a função de favorecer a expansão do mercado econômico e garantir as exigências concorrenciais, que são naturais para o setor econômico em escala global. A escola, a qual deveria ter como eixo central a cultura e a vida social pautada na ética, torna-se alimento do sistema capitalista, que, de modo sorrateiro, ao se instalar, apresenta para a educação fórmulas gerais, as quais de modo algum fornecem instrumentos para a travessia da crise instalada. Pois, como diz Laval (2004), a compulsoriedade do sistema econômico sobre a educação afeta e colabora com questões relacionadas à organização civilizacional, porque há aspectos relacionados à educação os quais visam o reconhecimento das diversas culturas, do letramento, da valorização científica, que se tornam impossíveis de serem experimentados.

Partindo dessa perspectiva, cria-se uma brecha para a escola não ser o único ambiente para o desenvolvimento do conhecimento sistematizado. Desde os primeiros anos escolares, é aconselhável que as/os estudantes se organizem para definir o que é preciso ser apreendido, pois enfrentaram desde cedo uma educação mercadorizada de massa. Ao contrário, do que defende Schwartzman (1991, p. 56):

A educação básica é responsabilidade coletiva, e deve receber, em qualquer sociedade, uma parte substancial dos recursos públicos. Público não quer dizer, porém, hierarquizado, uniforme, monolítico e burocrático (SCHWARTZMAN, 1991, p. 56).

Cabe então à universidade criar estratégias para o enfrentamento do que é posto e, ao mesmo tempo, negar o que é historicamente fornecido como um legado a ser recebido pela população. Como reforça Gomes (2012, p. 99):

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012, p. 99).

Essa tendência não tem sido bem aceita no Brasil, pois o neoconservadorismo e o neoliberalismo têm ganhado lugar de destaque na política adotada por partidos de direita e, no cotidiano, pelo próprio presidente da República que incentiva por meio de práticas violentas os ataques às mídias, às instituições (universitárias públicas) e aos opositores de suas ideologias. Além de uma agenda de privatizações e de descentralizações de órgãos públicos bancários, que torna a população refém do sistema financeiro de modo legalizado e institucionalizado.

Em especial, a educação pública do Brasil tem experimentado atualmente uma condução conservadora e com forte influência religiosa/militar, inclusive, o Ministério da Educação tem à frente de sua pasta um ministro “pastor”. Ou seja, o cenário político brasileiro mantém um discurso, como descreve Moll (2015, p. 4), “[...] moralista, baseado inclusive em pressupostos cristãos estritos (para não dizer fundamentalistas)”.

No campo educacional brasileiro, o neoconservadorismo e o neoliberalismos se articulam com a política de direita que tende a diminuir os investimentos em setores básicos, como educação, saúde, alimentação, segurança pública, arte, habitação e lazer, reforçando assim as exigências do mercado. Como descreve Laval (2004, p. 12):

[...] a escola neoliberal pretende também elevar a qualidade da força de trabalho no seu conjunto, sem elevar o nível dos impostos e mesmo, tanto quanto possível, reduzindo a despesa pública. Daí a colocação, na mesma época, tanto em nível mundial como em escala, nacional e sobre todos os registros da atividade educativa, de todas as campanhas de opinião e de todas as políticas destinadas a diversificar o financiamento dos sistemas educativos. Isso foi feito apelando muito mais abertamente para a despesa privada, para gerenciar mais ‘eficazmente’ a escola, à maneira das empresas. Apelo, ainda, para a redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento

de uma lógica de mercado na escola e da competição entre famílias e alunos para o ‘bem raro’ e, portanto, caro, da educação (LAVAL, 2004, p. 12).

É possível perceber as consequências disso a partir dos que está e quiçá estará figurando nos altos percentuais dos dados do Atlas da Violência Brasil 2020 (IPEA, 2020). Como mostram as mais recentes informações sobre a mortalidade de pessoas negras, que aumentou em comparação as pessoas não negras: “No intervalo de 2008 a 2018, observou-se um aumento de 13,3% na taxa de jovens mortos... para 60,4 a cada 100 mil jovens”. Uma geração que está sendo exterminada, sem que haja sensibilidade do poder governante para garantir na prática ações as quais evitem que tal extermínio prossiga. Em especial, as mais afetadas por esse tipo de violência são as regiões Norte e Nordeste, que apresentam os maiores índices nacionais.

Assim sendo, constata-se que o movimento global neoconservador encontrou espaço para sua agenda de interesses e alimenta as expectativas moralistas dos grupos religiosos que estão compondo o congresso e influenciando direta e restritivamente os interesses da educação nacional. Essas atuações podem ser observadas na elaboração e nas demarcações do PNE e da BNCC. Um palco de importante disputa de interesses dos neoconservadores em torno do currículo e da BNCC.

Assim, acrescenta Lima e Hypolito (2019, p. 13):

Após o primeiro turno das eleições de 2018, ficam muito evidentes o crescimento e a abrangência do neoconservadorismo em todas as esferas sociais, o que impõe uma atenção muito grande para os problemas que serão enfrentados e possíveis retrocessos que rondam nosso país. A articulação das bancadas conservadoras de diferentes partidos no parlamento brasileiro, denominadas pela mídia como bancada do boi, da bíblia e da bala, mostram que grupos ruralistas, religiosos, do agronegócio e fascistas ampliaram sua representação política e vão tentar interferir nos principais temas sociais, culturais e educacionais (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 13).

Esse mesmo conjunto governamental tenta de forma incisiva criar um cenário de obscurantismo científico, desvalorizando a escola e difamando a universidade pública.

Esses procedimentos tendem a questionar processos básicos, os quais envolvem a educação e impactam dentro e fora da escola, como exemplo, os currículos, que estão sendo inquiridos a mudar; pois as exigências são para atender as avaliações internas e externas, sem se adequar às necessidades e às complexidades sociais do Brasil. Enquanto retira das/dos educadores a autonomia criativa apenas para promover uma constatação de qualidade para integrar as/os estudantes no mercado de trabalho e quando muito nas universidades.

Nessa perspectiva, podemos acrescentar o apontamento realizado por Santos (2006 *apud* GOMES 2012, p. 99):

Composto por duas vertentes: a *interna*, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência e da pluralidade interna da ciência; e a *externa*, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à pluralidade externa da ciência (SANTOS, 2006 *apud* GOMES, 2012, p. 99, grifos do autor).

Essas proposições educativas, com teoria e prática no currículo, formam os blocos epistemológicos que movimentam as ciências e as/os envolvidas/os/es em grupos e movimentos educativos. Ampliando o acesso desde à educação básica até a universidade para aquelas e aqueles que historicamente foram excluídas/os ou não tiveram o acesso aos espaços do saber sistematizado facilitado. Só assim algumas estruturas engessadas nos sistemas de ensino podem ser questionadas e talvez rompidas.

Para tanto, aponta a autora Gomes (2012, p. 102) sobre decolonizar o currículo e a oficialização pela LDB:

Decolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre a escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Essa crise pedagógica é reflexo de um outro processo mais complexo que é a colonialidade, ou seja, nosso currículo é atravessado pela colonialidade que não propicia um processo autêntico de formação humana. Pensar em colonialidade é, sobretudo, pensar na virada epistêmica de um grupo de intelectuais na América Latina, que está fora do contexto intelectual europeu. E numa designação de uma “Modernidade/Colonialidade”, que se constitui a partir da teoria expressa por Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 3):

Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3).

A territorialidade está no eixo central de quem produz o conhecimento válido e de quem receberá esse conhecimento como verdade inquestionável, como argumenta Maldonado-Torres (2008, p. 72):

Há questões referentes ao espaço e às relações geopolíticas que enfraquecem a ideia de um sujeito epistêmico neutro, cujas reflexões não são mais do que a resposta aos constrangimentos desse domínio desprovido de espaço que é o universal. Tais questões põem a descoberto as formas como os filósofos e os professores de filosofia tendem a afirmar as suas raízes numa região espiritual invariavelmente descrita em termos geopolíticos: a Europa. Falta questionamento acerca da imposição territorial para a construção do conhecimento e a falta de criticidade ao aceitar nos diversos campos científicos produzidos pelo norte como verdade universal. Problematizar a geopolítica é uma forma de descentralizar o conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 72).

Ainda segundo Maldonado-Torres (2008, p. 73):

A ideia não é substituir a suposta neutralidade do filósofo pela imagem igualmente mítica do cartógrafo científico neutro. A introdução da espacialidade enquanto factor significativo na compreensão da filosofia e na produção da teoria social pode vir a ser o novo *locus* da ideia de um observador ou observadora distanciado(a) que só é capaz de examinar as intrincadas relações entre conhecimento e ideias de espaço porque, no fundo, se encontra para lá dessas relações. É minha convicção que este tipo de crença na imparcialidade tende, em última análise, a reproduzir uma cegueira, não a respeito do espaço como tal, mas a respeito dos modos não-europeus de pensar e da produção e reprodução da relação colonial/imperial, ou aquilo a que, na esteira da obra do sociólogo peruano Aníbal Quijano, gostaria de designar por *colonialidade* (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 73, grifo do autor).

A colonialidade, que serviu de base para a modernidade, amparou uma geopolítica do saber ditando, como válido, o conhecimento produzido pelo mundo moderno europeu e reafirmando seus teóricos e suas teorias como universais. Ao mesmo tempo, seguiu marginalizando ao longo da história os que por eles são considerados não produtores de conhecimento.

Para Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 3), o fato é que:

Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3).

Estabelecer a imagem de que os povos colonizados não viveriam sem o conhecimento científico ou civilizatório europeu, serviu como instrumento para a modernidade (MALDONADO-TORRES, 2008). Há séculos que essa lógica é aplicada ao mundo colonial.

Nessa perspectiva, a virada epistemológica, promovida pelos intelectuais da Modernidade/Colonialidade na América Latina, se distingue como um modo de criar outras narrativas acerca do conhecimento, que historicamente foram determinadas pela modernidade ocidental. Porém é necessário esclarecer que a Modernidade/Colonialidade não se caracteriza como uma nova teoria acadêmica, mas como um programa teórico para produção de novas

epistemologias, tais como: a produção do mito da modernidade, a própria colonialidade e o racismo epistêmico promovido pelo cientificismo eurocêntrico.

Uma educação numa perspectiva decolonial reforça a resistência, que prossegue desde o período de presença e dominação colonial no cotidiano social e político. Refere-se ao modo como se é, se estar e se transita enquanto povos subalternizados; pois, como reforça Maldonado-Torres (2008, p. 94):

A colonialidade faz referência à raça e, conseqüentemente, ao espaço e à experiência. Assim corrobora a conceituação sobre a estrutura colonial [...] ao observar que desde o século XVI e durante os trezentos anos de colonização, os sistemas de conhecimento europeus definidores e caracterizadores dos grupos colonizados passaram a se consolidar como ‘regimes de verdade’ (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 94).

A ideia de hegemonia científica do hemisfério norte é ainda nos dias atuais largamente aceita. Embora a Europa seja o berço da civilização considerada moderna e herdeira da cultura greco-romana, as transformações políticas, sociais e econômicas – decorrentes das independências dos países africanos e asiáticos, além das duas grandes guerras mundiais – alteraram a estrutura cultural e a polarização global do século XX (SANTOS, 2018). Esses fatos resultaram em mudanças drásticas no cenário internacional e ficou conhecido como período pós-colonial. Tais acontecimentos propiciaram produções teóricas voltadas para o novo contexto e para as análises críticas do velho modelo colonial. Isso tomou forma, dando origem a nova corrente teórica, o pós-colonialismo.

O conceito do pós-colonialismo traz em seu bojo a observação que foi imposta pelos países colonizadores aos territórios e povos colonizados, que defendem esse movimento. Santos (2018, p. 162) indica que:

O Pós-colonialismo propõe descolonizar o pensamento a partir da crítica ao modelo imperialista eurocentrado numa nova concepção de produção epistemológica do Sul para O sul, pois até então as relações entre os povos subalternizados e os colonizadores foi uma relação de poder do modelo hegemônico. O envolvimento de vários intelectuais na luta pelo fim da dominação colonial possibilitou a produção de conhecimento que levou as reflexões das conseqüências da política imperialista sobre os povos dominados e assim fortalecer as bases democráticas da sociedade (SANTOS, 2018, p. 162).

A consequência dessa perspectiva é que, embora o período colonial tenha terminado, a colonialidade, na prática, ainda se faz presente:

[...] um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou

nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Reagir ao silenciamento histórico, ao qual os povos e as nações colonizadas foram submetidos, requer modos diferenciados para repensar a educação colonial, de modo a decolonizar o pensamento. Uma vez que o racismo epistêmico impediu os povos colonizados de produzir teorias críticas e conhecimento científico. A essa reação do campo acadêmico, Anibal Quijano (1992) chamará de “Desobediência Epistêmica”. O que Mignolo (2008, p. 288) nos apresentará de modo mais aprofundado:

Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares. Não seremos capazes de ultrapassar os limites do Marxismo, os limites do Freudismo e Lacanismo, os limites do Foucauldianismo; ou os limites da Escola de Frankfurt, incluindo um pensador fundamentado na história dos judeus e da língua alemã tão esplêndido quanto Walter Benjamin. Creio que ficará claro para leitores razoáveis que afirmar a coexistência do conceito descolonial não será tomado como “deslegitimar as ideias críticas europeias ou as ideias pós-coloniais fundamentadas em Lacan, Foucault e Derrida (MIGNOLO, 2008, p. 288).

Defender o pensamento decolonial epistêmico implica na desconstrução de outras narrativas, as quais até agora foram impostas como verdades universais. Contudo, sem negar o que já foi produzido, é preciso desprender-se das teorias já produzidas e ampliar a validação de novas ideias, que sejam elaboradas por territórios excluídos da ciência, como aponta Mignolo (2008, p. 290):

Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (como tem sido claramente articulado no projeto de aprendizagem Amawtay Wasi, voltarei a isso), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial. Assim, por conhecimento ocidental e razão imperial/colonial compreendo o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculas) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Para isso, gerar sobretudo modos criativos para se desvencilhar da cultura civilizacional é essencial. Daí a elaboração de ideias de liberdade e hábitos para resgate e superação de um contexto de dominação, especialmente, entre os povos nativos e os escravizados:

Em síntese, a proposta pós-colonial consiste na tomada de consciência do que foi o projeto civilizatório e desse modo construir uma nova sociedade. Já os estudos Decoloniais em congruência à crítica ao modelo colonial, apontam a perspectiva da imposição do pensamento hegemônico na América Latina (SANTOS, 2018, p. 163).

O poder está correlacionado ao conhecimento, que, por sua vez, passa a ser uma arma na lógica do dominador sobre o dominado. Assim sendo, não deve haver ingenuidade quanto ao formato de produção do saber científico nos espaços dominados, pois ainda há traços de violência, racismo e dominação coloniais. Sendo possível tais constatações a partir desses aspectos, que permanecem vívidos para Santos (2018, p. 163):

Os intelectuais decoloniais tratam principalmente da manutenção da colonialidade ainda na contemporaneidade nas mais diversas modalidades e níveis, seja na política, na economia ou na cultura, no qual tudo que fazemos e dizemos é provido dos discursos da dominação implicando em condutas discriminatórias aos povos originários e ou escravizados. Sinteticamente, ambas as correntes de pensamento têm em comum a experiência da colonização do Ocidente sobre o resto do mundo, especialmente, Ásia, África e América-latina que sofreram violações de direitos como: a servidão, dizimação, violência e dominação (SANTOS, 2018, p. 163).

Nessa perspectiva, o chão da escola torna-se foco, onde são abertos espaços para a multidiversidade, a multiculturalidade e a promoção da garantia de direitos e a permanência dos que, durante longo período histórico, foram discriminados e desconsiderados em potencial, corporeidade, imaginação e existência. Porém, mesmo sendo um espaço para a presença desses valores, a educação atual ainda está pautada num currículo dominante, ou seja:

A escola enquanto espaço formal de educação permite as discussões para as relações étnico-raciais. No entanto, esta obrigatoriedade imposta pela lei não se aplica no cotidiano das práticas docentes, pois, mesmo involuntariamente, reproduzem as ideologias dominantes. [...] A escola como salvaguarda da estruturação do conhecimento tem a obrigação de buscar implementar no seu currículo - conforme orienta a lei - as histórias que não foram ouvidas e que quando foram contadas se fez de forma a reafirmar estereótipos a partir das diferenças raciais/culturais/históricas e fomentar preconceitos, colocando o negro e o índio sempre como o subalterno, o vencido, o subserviente, o selvagem. Portanto, precisamos contribuir para amenizar os danos causados a estes povos. Mediante o exposto, descolonizar o que se sabe sobre estes povos possibilita o acesso ao conhecimento multicultural e multieconômico, apresentando suas grandezas, invenções e conquistas e a instituição escolar possui ferramentas capazes de estruturar este conhecimento quando reconhece

as diferenças não como algo a ser combatido, mas a ser compartilhado (SANTOS, 2018, p. 164).

Embora a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2004), que teve como base As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tenha tornado obrigatório o ensino da cultura e da história do negro e dos povos indígenas na sociedade brasileira, é notório que em todas as etapas da educação básica há brechas no ensino da história dos povos originários e negros. Geralmente, a abordagem acontece de forma muito evasiva e resistente, limitando-se apenas aos aspectos folclóricos, sem aprofundamento nos fatos relacionados às lutas e à resistência.

É nesse contexto de contradições, entre o que a lei determina e o papel do professor na escola que:

As leis existem, mas há dificuldades para que funcionem. Primeiro é preciso formar os educadores, porque eles receberam uma educação eurocêntrica. A África e os povos indígenas eram deixados de lado. A história do negro no Brasil não terminou com a abolição dos escravos. Não é apenas de sofrimento, mas de contribuição para a sociedade (SANTOS, 2018, p. 165).

Em função desse debate e da crise pedagógica, a qual a educação está experimentando, é necessário repensar práticas de atravessamento da educação por uma abordagem, que desvie do conteudismo, do racionalismo e do cartesianismo. Ou seja, crie uma formação que se ocupe de fato com o humano. Fala-se então de uma crise de paradigmas nas sociedades contemporâneas, destacando-se o movimento de descentramento do sujeito humanista (FREITAS; SILVA, 2011). Assim as noções de sujeito são questionadas, pois sua existência é de fundamental importância para a pedagogia na modernidade.

Pensar o sujeito e suas complexidades já não é mais uma urgência da educação na modernidade. O que dificulta o processo de formação, por não mais indagar nem vislumbrar modos outros de educar. Abri espaço para “[...] a racionalidade pedagógica vigente tem sistematicamente obstruído uma reflexão em torno de dimensões vitais à formação das subjetividades, ocultando o acesso a outras formas de educar o sujeito” (FREITAS, 2009, p. 2).

Pensar numa educação que cumpra o seu papel formativo, requer a problematização dos modelos hegemônicos, que permeiam a educação. Segundo Freitas e Silva (2011, p. 90, grifo dos autores):

Há uma espécie de estreitamento que transforma a experiência formativa em *semiformação*. A aposta na realização do humano baseada no progresso evidenciou com as guerras e os diversos regimes inumanos ocorridos nesse período, ‘não haver

nexo necessário entre progresso material e progresso moral [...] o progresso material dependendo de seu direcionamento pode levar a barbárie' [...] (FREITAS; SILVA, 2011, p. 90, grifo dos autores).

Nesse processo, estamos inseridos e somos levados a um enquadramento a partir desses regimes, que nenhum comprometimento tem com a formação humana, mais uma forma de enquadramento para atender as necessidades de mercado.

### 3 A PERSPECTIVA TRANSPESSOAL: UMA FORÇA REVOLUCIONÁRIA?

Amiúde vemos textos que apontam o surgimento da perspectiva transpessoal nos anos de 1960, sem, contudo, apontar as implicações transformativas vividas naquele momento histórico. Assim, retomar a agenda dos acontecimentos dessa década emblemática, direcionamo-nos a questionar: o que estava ocorrendo naquele momento histórico que permitiu transformações subjetivas, culturais, estéticas, ambientais, políticas e socioeconômicas?

Os acontecimentos que atravessaram aquele momento singular da história humana encontram-se diretamente implicados com a emergência da perspectiva transpessoal. O cenário global de tensionamentos bélicos, movimentos de contracultura, grandes diásporas epistêmicas e espirituais, crise ambiental, de valores e eventos revolucionários em algumas partes do mundo reforçam a ideia de que as três forças do pensamento em psicologia: Behaviorismo, Psicanálise e Humanismo deram lugar ao movimento da 4ª força, o Transpessoal, que naquele momento oferecia um outro modo de perceber e intervir no contexto dos acontecimentos locais e mundiais através da espiritualidade e dos “estados modificados de consciência”.

Nesse sentido, faremos uma exposição de eventos, que ocorreram de forma não linear; porém interconectados, demonstrando que historicamente a Psicologia Transpessoal estava inserida num contexto sociocultural político complexo, tendo surgido como resposta às incongruências, às dualidades e às fragmentações vividas dentro daquele cenário.

O início dos anos de 1960 foi historicamente marcado por conflitos: ditaduras militares, governos autoritários, independências das colônias africanas e protestos articulados pela contracultura para lutar por: igualdade, direitos das minorias, liberação sexual, ambientalíssimo, fim da guerra do Vietnã e da segregação racial nos Estados Unidos e em muitas outras partes do mundo.

No continente africano, após séculos de invasão colonial por países diversos, em sua maioria, europeus, um movimento pró libertação intensificou os esforços para a descolonização da região, como enfatiza o site [www.dn.pt/globo](http://www.dn.pt/globo), do jornalista Morais (2010): 1960 é uma data-chave nesse processo com 17 novos estados a nascerem em África, 14 dos quais ex-colônias francesas. Esse levante tornou-se conhecido como a época do “Sol das Independências”, o que para Mbembe (2019, p. 20) significou “[...] inverter os velhos laços de sujeição e ocupar um novo lugar no tempo e na estrutura do mundo – esse era o horizonte”.

Porém o que deveria ser um movimento contínuo de avanço para a libertação das diversas formas de subjugação e repressão, segundo Morais (2010), o período do “Sol das independências” depressa perdeu o seu brilho; pois as promessas dos dirigentes, que defendiam

a liberdade para o continente, se tornaram atitudes contrárias e muitas das promessas de desenvolvimento ficaram por concretizar, enquanto os líderes políticos insistiam na africanização do Estado. Assim lutas (armadas) e acordos sucessivos, para obtenção da liberdade política dos países africanos, perduraram por mais de uma década até que alguns países concretizassem suas independências. Ao que acrescenta Mbembe (2019, p. 21):

Uma interpretação da vida e preparação para a morte, a luta pela descolonização revestia-se, em muitas ocasiões, da aparência de uma procriação poética. Para os heróis da luta – em particular, aqueles lembrados pelo canto popular – ela exigia a renúncia de si, uma capacidade impressionante de ascese e, em certos casos, a agitação do êxtase (MBEMBE, 2019, p. 21).

Embora os processos históricos de independência entre a América Latina e a África tenham ocorrido em épocas diferentes, as mazelas herdadas por ambos os continentes se assemelham. Na América Latina, as tensões se configuraram nas formas de Estado de exceção, resultantes de políticas específicas acessíveis para a concretização de uma reação, que se desenvolveu na região. Para Martins Filho, (1994, p. 9), “[...] um aspecto essencial a reter: as ‘formas de Estado de exceção’ correspondem a uma ruptura no aparelho de Estado - uma crucial reorganização do conjunto dos aparelhos de Estado”. Com características que interferiam duramente no cotidiano da sociedade e em diversos setores, uma vez que a democracia foi suprimida para que o Estado de exceção se efetivasse.

Martins Filho (1994, p. 9) enfatiza que:

[...] o controle tendencial do conjunto dos aparelhos, estatais ou não, por um único aparelho; a intervenção particular da sub-ideologia desse aparelho dominante como forma de legitimação da repressão e de submeter os outros aparelhos; o deslocamento da dominância no seio do Estado para um único aparelho e a dominância, dentro deste, de um aspecto antes secundário - o ideológico; importantes modificações do sistema jurídico: o direito público deixa de exercer seu papel regulador e de estabelecimento de limites; modificação do princípio do sufrágio, com a crise da representação partidária e a suspensão do princípio eleitoral; maior índice de burocratização; paralelismo de redes de correias de poder, o que representa o fim das esferas estritas de competência, com o deslocamento das contradições para o próprio seio dos aparelhos de Estado (MARTINS FILHO, 1994, p. 9).

Os países encontravam-se em crise política a partir daquele contexto, mas o apoio e o interesse econômico de países capitalistas, sobretudo dos Estados Unidos, possibilitaram uma determinada semelhança na forma como os regimes de exceção se organizaram e como configuraram a política externa em relação à região (GALEANO, 2010 *apud* CAMPOS, 2018). Um outro modo de extrair dinheiro da América Latina tem sido a instalação de bancos estadunidenses nos países latino-americanos, conseqüentemente eles acabam exercendo forte

influência sobre o mercado interno. Assim a posse dos recursos financeiros de um determinado local se mostra a mais eficaz forma de dominação, por meio da qual se instalam e se derrubam governos. Como exemplo, 1964, quando o embaixador dos EUA esteve diretamente ligado ao Golpe no Brasil. E mais, acrescenta Galeano (2010 *apud* Campos, 2018, p. 66): “[...] desta forma os países imperialistas, principalmente os Estados Unidos, vem comandando setores estratégicos e decisões políticas na América Latina”.

Nessa perspectiva, reafirmamos que os golpes militares/ autoritários burocráticos representaram uma via larga para suprimir o estado democrático e modos vantajosos de manipulação socioeconômica nacional. Inclusive, beneficiando economicamente grandes nações capitalistas, como lembra Eduardo Galeano (1991, p. 278) da profecia de Simón Bolívar, “[...] nunca seremos afortunados, nunca!”. Obviamente, o que está sendo posto como princípio, não se encontra relacionado apenas aos aspectos materiais, que foram extraídos dos territórios durante os séculos. A expropriação também se configura como método de violência, negação epistêmica e espiritual, furto diário das consciências, da dignidade, que os latinos americanos foram obrigados a experimentar.

Como descreve Galeano (1991, p. 232-233), numa história da década de 60:

A velha se inclinou e mexeu a mão para abanar o fogo. Assim, com as costas torcidas e o pescoço esticado e todo enroscado de rugas, parecia uma antiga tartaruga negra. Porém, aquele pobre vestido rasgado não a protegia como uma carapaça, e afinal ela era tão lenta só por culpa dos anos. Às suas costas, também torcida, sua choça de madeira e lata, e mais além outras choças semelhantes do mesmo subúrbio de São Paulo; frente a ela, num caldeirão cor de carvão, fervia a água para o café. Levantou uma latinha até seus lábios; antes de beber, sacudiu a cabeça e fechou os olhos. Disse: ‘O Brasil é nosso’ (GALEANO, 1991, p. 232-233).

Manter um território e construir a soberania de uma nação, sem interferência externa, gerou lutas e resistências inúmeras vezes entre forças desproporcionais. Consequentemente, fatores reacionários de guerrilha predominaram como modo de combate durante as guerras no continente asiático.

Nesse contexto, como afirma Filho (2011), a região sudoeste da Ásia tornou-se elemento de ambição dos países europeus e dos estadunidenses. A Indochina (Vietnã, Laos e Camboja) foi dividida entre esses estados. Sendo que como indica Magnoli (2006, p. 418): “[...] o Vietnã foi o palco de uma evolução do “estilo americano de guerra” e, sob certos aspectos, antecipou tendências que encontrariam plena expressão décadas mais tarde”. O resultado da guerra foi bastante influenciado por um movimento revolucionário, que emergia de modo global refletindo diretamente na guerra, como explica Magnoli (2006, p. 417):

A derrota foi construída nas cidades dos Estados Unidos, não nas selvas e montanhas da Indochina. No Vietnã, travou-se a primeira guerra da “era da informação” e as câmeras, os fotógrafos e os repórteres praticamente não encontraram restrições na cobertura das batalhas. O retorno de corpos de soldados americanos mortos, os confrontos urbanos do Tet<sup>1</sup>, a matança incessante nas selvas e o massacre de civis inocentes foram transmitidos pela TV, reproduzidos em fotos, narrados em reportagens. A publicidade recebida pelas investigações do massacre de My Lai<sup>2</sup> deveu-se à ação de uma imprensa livre e vibrante (MAGNOLI, 2006, p. 417).

A guerra do Vietnã, após ser exposta via imprensa para todo o mundo, tornou-se pauta de reivindicação nos protestos de um movimento - que embora tenha sido anterior aos anos 60 – foi durante aquela década que ganhou mais evidência.

A década de sessenta foi palco no centro europeu de um conflito, que ficou conhecido como a Primavera de Praga, uma tentativa de reforma democrática por um dos integrantes dos países que compunham a URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, um conjunto de nações que formavam um bloco unipartidário entre 1922 e 1991. Na Tchecoslováquia, a população pedia mais liberdade já que desde a criação da URSS, o partido comunista comandava o bloco, quanto a isso afirma Cecchinato (2021, p. 227):

A eleição de Alexandre Dubček como primeiro secretário do PCCh (Partido comunista Tcheco) no lugar do estalinista Antonin Novotný inaugurou aquele período de reformas e democratização do regime socialista que é conhecido como ‘Primavera de Praga’. Tratou-se de um movimento político que foi preparado por um fermento intelectual na inteira década de ’60, e teve um incrível apoio popular até depois da sanguinária repressão soviética (CECCHINATO, 2021, p. 227).

Desse modo, a Primavera de Praga foi uma reação ao controle estabelecido por Moscou, à repressão e à dependência dentro da URSS.

Se no cenário socialista havia a luta por mais liberdade, que mobilizava os vários segmentos sociais, concomitantemente ocorriam conflitos em todo o mundo por mais igualdade, justiça, direito das mulheres, das/os negras/os e da liberação sexual LGBT. Na França, eclodia o maio de 68, a contestação a maneira como o capitalismo e o Estado suprimiam os direitos das/os trabalhadoras/es. Desse modo, houve a interação nesse levante do movimento estudantil, dos movimentos sindicais e demais segmentos inconformados com os tensionamentos que o imperialismo sobrepunha aos países africanos e ao Vietnã.

<sup>1</sup> *Ofensiva do Tet* foi um ataque em três fases lançado pelos norte-vietnamitas e vietcongues contra as forças americanas e sul-vietnamitas em 30 de janeiro de 1968, durante a Guerra do Vietnã. O Têt Nguyễn Đán, o primeiro dia do ano no calendário lunar tradicional usado no Vietnã, e o feriado mais importante do país (OFENSIVA DO TET, 2022).

<sup>2</sup> Foi um massacre de My Lay que matou algumas centenas de vietnamitas, sendo homens, mulheres, crianças, idosos e até bebês, um verdadeiro extermínio de toda a aldeia (SOMMA, 2019).

Nessa perspectiva, a primavera de maio de 1968 se caracteriza como uma roupagem anarquista quando se move em oposição ao modo como o Estado trata as pautas políticas, econômicas, sociais e culturais:

A relação entre estudantes e as forças da ordem foi progressivamente baseada em mecanismos violentos, razão pela qual se tenha permitido radicalizar a luta dos estudantes para patamares organizacionais, ideológicos e políticos contra a polícia, o Estado e o capitalismo de modo inaudito. Para os estudantes, tratava-se de extinguir cursos e matérias que serviam para a sua formação superior, mas que estavam em sintonia com os desígnios superiores da ciência capitalista e tinha, em última análise, como função exclusiva dinamizar a exploração da classe operária e do campesinato. Por outro lado, só a democracia direta com base em relações sociais informais, espontâneas e horizontais deveria orientar os processos de liderança e de decisão em qualquer organização de natureza libertária (FERREIRA, 2018, p. 29).

Embora o levante conhecido como maio de 68 tenha sido duramente reprimido pelo Estado, serve-nos de exemplo como algumas pautas relacionadas às questões políticas, capitalistas e educacionais devem ser contestadas. Inclusive, ultrapassando as formas até então utilizadas pelos movimentos estudantis e sindicais.

Nesses jogos de luta, surgem movimentos de resistência denominados de contracultura. Com a acentuada bipolarização política global, o movimento hippie fortaleceu a sua identidade comportamental, ideológica e estética rebelde inspiradas na contracultura. Um movimento, que segundo Maia (2000, p. 2): “[...] foi aplicado para designar os movimentos sociais de oposição ao status quo, são as famosas ‘minorias’, das quais os jovens fazem parte”.

Com isso, Roszak (1972, p. 8) nos diz que:

Do meu ponto de vista pessoal, mais do que merecer atenção, a sociedade necessita da contracultura. [...] não sei onde poderemos encontrar, salvo entre esses jovens rebeldes e seus herdeiros das próximas gerações, a insatisfação radical e a inovação capazes de transformar essa desnordeada civilização em algo que um ser humano possa identificar como seu habitat (ROSZAK, 1972, p. 8).

Nessa circunstância, o movimento emergente da contracultura, na década de 60, experimenta eventos transformadores (crises políticas, costumes moralistas e guerra) e tem como palco um mundo dividido geopoliticamente entre capitalista e comunistas. Nesse cenário, coube aos jovens cumprir o papel contestador da época, iniciando nos Estados Unidos e posteriormente espalhando-se para o mundo: o movimento hippie.

A juventude hippie, em sua maioria, era composta por estudantes, artistas das variadas artes e intelectuais que incorporavam a contracultura nas formas de contestar. Por exemplo, contra os modos de consumo, que se tornou a especificidade mais marcante do movimento

hippie, ou seja, a crítica incisiva aos preceitos definidos pelo capital, que se desdobrava em um estado de consumo desenfreado, se estendia e:

[...] reivindicava mudanças drásticas na vida social, pela valorização de espaços públicos como um espaço livre, pela liberdade de expressão, de escolhas religiosas, de uma vida mais tranquila e saudável, um meio de vida sem repressões e limitações das escolhas individuais' (SILVA *et al.*, 2015, p. 5).

Incluía-se as posições contra a guerra do Vietnã e contra o modelo consumista de vida americana a uma defesa do amor livre, com o lema “faça amor, não faça guerra”, “paz e amor” (NUNES, 2017, p. 50). Os gays politicamente flertavam com o socialismo, o que se tornou uma grande oposição ao moralismo estadunidense.

Uma juventude, que disposta a viver uma liberdade de expressão, estava motivada a uma revolução nos costumes, gestando os seus próprios mecanismos de expressão no mundo. Mundo esse que se iniciou ao questionar e ao criticar os sistemas de valores morais da época. Os jovens criaram comunidades alternativas. Festivais musicais e demais artes tiveram espaço para serem expostas, além de ambiente onde as ideias podiam ser compartilhadas. Um exemplo histórico foi o festival do Woodstock, em 1969, cujo lema era “três dias de paz e música”. Nesse contexto, a contracultura se torna um movimento que se estabelece como uma revolução sociocultural:

O uso de psicoativos foi a característica mais marcantes do período e era empregado na busca pela ativação de circuitos inacessíveis do cérebro, promovendo entendimento e compreensão dos detalhes até então despercebidos do mundo, valorizando a existência de tudo ao redor do indivíduo que passa por tal experiência. Somados ao uso do LSD e outras substâncias psicotrópicas, os anos 1960 se descaram também pelo comportamento dos jovens que discordavam das condutas e diretrizes culturais patriarcais, impregnadas com um pensamento da geração anterior. Inquietos e em meio a um turbilhão de fatos que potencializam os nervos destes jovens, eles saíram pelas ruas manifestando suas discordâncias e exigindo mudanças, utilizando suas próprias bandeiras e apoiando as causas que favoreciam a minoria reprimida (SAES, 2015 *apud* NUNES, 2019, p. 50).

A partir dessa configuração, as/os adeptas/os dessa forma de viver no mundo formavam uma “sociedade fora da sociedade” (SILVA *et al.*, 2015, p. 3), com sua própria estética no vestir da cabeça aos pés; mas sobretudo como referência para reinvenção da sociedade. Desse modo, a sociedade passa a ser por esse movimento considerada como passível a mudanças revolucionárias:

De um lado, o termo contracultura pode se referir ao conjunto de movimentos de rebelião da juventude [...] que marcaram os anos 60: o movimento hippie, a música

rock, uma certa movimentação nas universidades, viagens de mochila, drogas e assim por diante”. [...] ‘De outro lado, o mesmo termo pode também se referir a alguma coisa mais geral, mais abstrata, um certo espírito, um certo modo de contestação, de enfrentamento diante da ordem vigente, de caráter profundamente radical e bastante estranho às forças mais tradicionais de oposição a esta mesma ordem dominante’. [...] em termos de modo de se fazer oposição a uma determinada situação [...]. Uma contracultura, entendida assim, reaparece de tempos em tempos, em diferentes épocas e situações, e costuma ter um papel fortemente revigorador da crítica social’ (PEREIRA, 1992 *apud* SILVA *et al.*, 2015, p. 4).

No cenário mundial, as mudanças estavam sendo reivindicadas e as questões raciais passavam por lutas e exigiam direitos. Pelo exposto na década de 60, vê-se que a segregação ainda persistia na sociedade estadunidense, embora os direitos à liberdade tenham sido garantidos pelas leis séculos antes. Desse modo, movimentos negros precisaram se organizar em grupos negros sob as lideranças de Martin Luther King, Malcom X e Panteras Negras, organizações da sociedade civil para a luta pelos direitos civis, sendo assim, “[...] tais grupos impulsionaram o clamor pela igualdade racial, estendendo-se o pleito para a dignidade racial, igualdade econômica e autossuficiência política” (AMARAL; PINHO; NASCIMENTO, 2014, p. 186). E continuam:

[...] os norte-americanos vivenciaram um momento singular de reivindicações democráticas, expressas, nitidamente, no movimento pelos Direitos Civis. Em particular, a luta contra a segregação racial resultou em mudanças, seja na legislação racista do país, seja no fortalecimento do movimento pela valorização da cultura negra. O movimento negro, nesse contexto, surgiu como uma das principais forças, apoiado por liberais e progressistas brancos, em larga defesa de direitos (AMARAL; PINHO; NASCIMENTO, 2014, p. 190).

No final da década de 1960, relações consideradas homossexuais eram ilegais em todos os estados norte-americanos, com exceção de Illinois, demissões e despejos por conta das escolhas de sexualidade dos indivíduos eram ações legais. Na área médica, o uso do termo “homossexualismo” expressava sua crença em uma doença e os indivíduos LGBTQIA+ eram dirigidos a tratamentos psiquiátricos intensivos, com eletrochoque, castração e lobotomia (BAUSUM, 2015).

De acordo com o pesquisador David Carter (2005), o homossexual era visto como um degenerado que, não se contentando em sê-lo individualmente, buscava corromper demais vítimas, geralmente, mais jovens. Ou seja, além de vista como doença, a homossexualidade, julgada sob esse aspecto, era posta próxima de delitos como vício em drogas, roubo, sadismo e mesmo assassinato (APOLINÁRIO *et al.*, 2019).

Ser homossexual, na sociedade estadunidense de 1960, era deixar de lado a moralidade da sociedade conservadora. Esse quadro denuncia uma contradição da década que mais abrigou

revoluções e movimentos sociais ao redor do mundo: enquanto o palco central dos movimentos sociais demonstrava uma rápida mudança política e social em prol da liberdade, a comunidade gay experimentava o recrudescimento da homofobia sistêmica. Apesar de sofrerem abusos físicos, psicológicos e emocionais, a população LGBT da cidade de Nova Iorque conseguia se reunir nos bares e baladas gays. Carter (2005, p. 98) indica que “[...] em Greenwich Village foi fundado, em 1967, o Stonewall Inn, comandado por Fat Tony, filho de um chefe da máfia, que se tornou reconhecido como um templo da homossexualidade”.

Nesses redutos, a paz e a liberdade eram relativas, pois havia horários demarcados para a livre circulação da comunidade, já que eram constantes as abordagens da polícia no Stonewall In. Até que no mês de junho de 1969, numa daquelas abordagens, ocorreu uma manifestação, a busca por lazer desencadeou uma transformação histórica, porque, naquela década, clubes destinados à comunidade gay funcionavam sob a fachada de um “bottle club”, para evitar as batidas policiais e facilitar o seu funcionamento, já que eram como clubes privados.

A proximidade entre a máfia e os bares gays é explicada pelo conhecimento amplo da máfia em burlar as regras, o que permitia à comunidade gay gozar de espaços próprios. A polícia de Nova Iorque, liderada pelo Inspetor Seymour Pine, quebrou as “regras de boa convivência” ao fazer visitas ao Stonewall Inn fora dos horários e dias negociados com a máfia: a qual pagava propina aos policiais, que faziam a ronda na região (APOLINÁRIO *et al.*, 2019). Quando o inspetor Pine realizou uma batida no bar, sob a alegação de não estarem liberados para vender bebidas alcólicas, adentrou o local separando os clientes dos funcionários e de forma gradativa foram sendo liberados:

Ao liberarem gradativamente os presentes, estes foram compondo uma multidão em frente ao Stonewall Inn, que foi apoiada por aqueles que estavam na rua e simpatizaram com a revolta que tomava conta da comunidade. O ódio pela polícia já era sentimento cultivado pela população LGBT. Por isso, a primeira hostilidade da noite incitou ainda mais a multidão: um policial empurrou uma das travestis quando a colocava no carro da polícia, que reagiu batendo com sua bolsa na face do policial. O ápice do confronto foi quando uma das poucas lésbicas presentes no bar foi agredida quando resistiu à prisão, o que inflamou a multidão (APOLINÁRIO *et al.*, 2019, p. 102).

As manifestações perduraram e agregaram diversas entidades de esquerda e defensores da liberdade da população gay, as quais seguiram para Nova York para reforçar a luta e a resistência da população LGBT. Uma delas, a Mattachine Society, organização composta por gays surgida nos anos 50, criou a “March on Stonewall”, em julho de 1969. Com a marcha, surgiu a Frente de Libertação Gay e a motivação de defender e garantir a liberdade dos homossexuais das ações violentas e a também extensão dos seus direitos humanos. Em 1970,

realizaram uma marcha pelo Orgulho Gay, celebrando os protestos e, especialmente, as conquistas.

Outro grupo em busca de conquistas que as libertassem do patriarcado de forma definitiva, eram as mulheres. Em meio a segunda guerra mundial, elas puderam ser operadoras de máquinas das indústrias estadunidenses. Naqueles tempos de crise e de guerra, a contribuição da mulher se tornava essencial. No período da Segunda Guerra, as mulheres experimentaram uma maior participação na esfera pública, quando um grande contingente de homens foi deslocado para a frente de combate. Embora não convocadas para o alistamento militar obrigatório, as mulheres contribuíram para os esforços de guerra, candidatando-se para as vagas de emprego abertas, entre elas, as das indústrias bélicas (JESUS; ALMEIDA, 2016).

No entanto precisamos entender que trabalhar fora ainda era pouco para as mulheres, que experimentaram o rebuliço dos anos 60. Assim sendo:

Consideramos que o movimento feminista surgido depois da Segunda Guerra Mundial, denominado de ‘segunda onda<sup>3</sup>’, foi fundamental para as redefinições da mulher no público e no privado. Pois, ele deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer, e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres. Naquele momento, uma das palavras de ordem era: ‘o privado é político’. Este novo movimento pela liberação da mulher é retomado com novas questões, uma delas polemiza a imagem da dona de casa, ostensivamente reproduzida na mídia, como indício de uma cultura opressiva. Para algumas feministas mais radicais – inspiradas por teorias marxistas, a psicanálise e textos como O segundo sexo de Simone de Beauvoir –, a relação entre o feminino e a domesticidade refletia a subordinação da mulher ao homem, típica do patriarcalismo (JESUS; ALMEIDA, 2016, p. 6).

Elas contestavam o estilo de vida capitalista e defendiam a liberdade sexual, a independência feminina e a igualdade de gênero. É fato que os movimentos eclodidos a partir dos anos 60 permitiram que se começasse a formar em toda a sociedade um caldo de cultura, que passou a questionar e a desestruturar as relações de gênero vigente. Alguns fatores contribuíram para formular novas relações entre homens e mulheres: o acesso ao mundo do trabalho, em atividades produtivas e remuneradas; a crescente escolarização; a abertura da participação política feminina, através de partidos políticos, associações e sindicatos; a expansão de uma produção intelectual dedicada a discutir as desigualdades entre homens e

---

<sup>3</sup> Entre fins do século XIX e início do século XX surge a chamada “primeira onda” do feminismo. Movimento expressivo desse período foi o das sufragistas, que reivindicava o direito ao voto às mulheres. Ao sair às ruas e discursar em público, as integrantes do grupo confrontavam os estereótipos de feminilidade da época, que atrelavam a mulher ao lar, deixando as questões políticas a cargo exclusivamente dos homens (JESUS; ALMEIDA, 2016).

mulheres e a divulgação das ideias feministas através de periódicos e de outras publicações (MÉNDEZ, 1982).

As publicações tinham como principal motivação a desconstrução do paradigma de que as mulheres são apáticas e subjugadas. Todos os infortúnios, aos quais as mulheres eram obrigadas a experimentar, como: pobreza, silenciamento e limitação cultural, embora denunciasses uma situação real, não bastavam para contar sua história. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. O êxito do feminismo está relacionado com a reivindicação de igualdade total entre as mulheres e os homens. Trata-se não tanto de uma guerra entre os sexos, mas de uma luta contra as discriminações sexistas. Para o movimento, os papéis sexuais devem deixar de existir: eles impedem que a pessoa se afirme e se expresse (JESUS; ALMEIDA, 2016).

Todos esses eventos libertários e de contestação fazem parte de um background mais amplo que fomentou o nascimento do movimento transpessoal no final da década de 60. E sua história desafiou a psicologia ocidental a alargar suas fronteiras no intuito de incluir a dimensão espiritual como constituinte do humano, ao lado dos aspectos biopsicosocioculturais.

Capra (1982) sinaliza um movimento de crise, surgido em pleno século XX, que se mostrou em diversas áreas biosocioculturais e se configurou em um contexto único. Por isso o autor considera que a modificação no padrão está relacionada à crise de perspectiva, da qual temos do mundo e de como o pensamento cartesiano nos influencia enquanto sociedade. O Cartesianismo diminui a potência em criar sentido, práxis e austeridade.

Deste modo Capra (1982) denomina de “crise cartesiana” e expõe como essa crise se estende desde o meio ambiente até a saúde, política, cultura e educação, ou seja, o autor anuncia com antecedência os transtornos causados à natureza, que se estende para além e abrange toda a sociedade. Esse é o resultado dos modelos econômicos que se mostram insuficientes para pensar uma ação ecológica menos predatória.

Nesse sentido, o autor cria referências ligadas à saúde, à educação e ao meio ambiente. Além de chamar a atenção para os conceitos mecanicista, racionalista e positivista e para como eles tendem a colapsar a natureza, impedindo assim de gerar uma perspectiva ecológica, espiritual, multicultural, que transcenda a crise cartesiana. Desta forma, [...]” para facilitar a transformação cultural, será necessário, portanto, reestruturar nosso sistema de informação e educação, para que os novos conhecimentos possam ser apresentados e discutidos de forma apropriada” (CAPRA, 1982, p. 387).

Nesse cenário, também tivemos grandes diásporas epistêmicas e espirituais. Mestres espirituais budistas e hinduístas migraram para os Estados Unidos da América, incrementando

um maior contato com as epistemias não lineares orientais, assim como as cosmopercepções africanas e perspectivas tradicionais indígenas são resgatadas e mobilizadas para compreensão do humano e do mundo.

Com o final da II Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, dividiu-se o mundo economicamente em dois blocos (comunismo e capitalismo), os quais se reversavam em mostrar para o mundo seu potencial e suas conquistas. Nesse cenário, a China comunista invade o Tibete e ocasiona uma diáspora:

[...] Mao Tse Tung resolveu estender a Revolução Cultural, que acontecia então na China, ao Tibete. [...] já há algumas décadas, milhares de tibetanos, escapando da repressão chinesa, atravessaram as montanhas dos Himalaias, para se refugiar primeiramente na Índia. Eles não tardariam, porém, a se espalhar pelos quatro cantos do mundo, levando na bagagem 1.300 anos de uma cultura celebrada por muitos como única em seu gênero (LOPES, 1996, p. 152-153).

A diáspora significou a consequência da violência e da repressão sofrida pelo regime chinês, mas também a forte influência da cultura tibetana para o mundo e, segundo Lopes (1996, p. 153):

Num fenômeno mais ou menos paralelo em vários países ocidentais, pessoas começaram a se reunir em torno das figuras de mestres tibetanos. Centros de Dharma foram criados, tornando-se importantes abrigos para um Budismo Tibetano ameaçado de extinção. Hoje em dia, estima-se em 200.000 o número de adeptos do Budismo Tibetano no Ocidente (LOPES, 1996, p. 153).

Aquele mundo em efervescência foi a base, o solo, para o florescimento da perspectiva Transpessoal no final da década de 1960. Sua problematização, no que se refere à expansão do que se considerava a “natureza humana”, suas potencialidades e o alargamento do uso do prefixo *trans*, permitiu processos de reinvenção de si e da realidade.

A perspectiva transpessoal, ao repensar o humano a partir de contextos ecológicos e cósmicos mais amplos, incorpora uma perspectiva política-espiritual no cenário do movimento científico e psicológico internacional. Amplia e se distingue da também nascente psicologia humanista e traz a espiritualidade como uma categoria central e um modo de vida a ser cultivado no mundo da vida.

No que se refere ao termo transpessoal, Carl Gustav Jung, em 1916, foi um dos primeiros, dividindo com William James essa paternidade (FERREIRA *et al.*, 2022), embora tenha sido apenas em 1968, que Abraham Harold Maslow, Stanislav Grof e amigos conceituaram a noção de Transpessoal para a Psicologia, inserindo-a como uma nova

linguagem conceitual, a chamada “quarta força” em psicologia – precedida pelo behaviorismo (1ª força), psicanálise (2ª força) e pelo próprio humanismo (3ª força).

Para Maslow (1990 *apud* SALDANHA, 2006, p. 13), esse momento foi assim expresso:

Devo dizer que considero a Psicologia Humanista ou Terceira Força de Psicologia, apenas transitória, uma preparação para a Quarta Psicologia, ainda mais elevada, Transpessoal, transhumana, centrada mais no cosmo do que nas necessidades e interesses humanos, indo além do humanismo, da identidade, da individuação e quejandos [...] (MASLOW, 1990 *apud* SALDANHA, 2006, p. 13).

Em seu nascedouro, a abordagem transpessoal ampliou os conhecimentos, as práticas de cuidado e o prefixo “trans”, significando situação ou ação “além de”. Não visava excluir ou negar o universo imanente humano, nem a abrangência da integralidade e da multidimensionalidade, que a complexidade humana abriga. O trans visava abrir espaço para o alargamento das fronteiras nos estudos acadêmicos acerca da complexidade do humano e da sua cosmogonia abrangente e diversa.

Embora sem uma intenção deliberada, a perspectiva transpessoal fez-se revolucionária ao ter se aproximado de todo o cosmo humano e assumido a espiritualidade como um dispositivo ético fundamental na constituição humana e na sua relação com o mundo. Assim, ao pensar na perspectiva transpessoal, é preciso levar em conta o momento histórico conturbado, mas de firme resistência ao horizonte cartesiano, pois o campo da psicologia demandava um novo sentirpensar e não podemos minimizar o papel dos primeiros pesquisadores, que, de modo ousado, promoveram uma ampliação dos conceitos psicológicos, no que abrangia os movimentos políticos como a contracultura, que para Silva (2015, p. 55):

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 (SILVA, 2015, p. 55).

É preciso tornar explícito que essa perspectiva se envereda nas noções da psicologia, quando organiza um quadro, que amplia as possibilidades do ser humano e altera sua realidade. Porém essa perspectiva não nega ou exclui as escolas psicológicas anteriores, pelo contrário, amplia e assegura a coexistência com as demais lentes psicológicas, por isso tenha contribuído para o campo, ao surgir a partir das fendas da natureza humana herdadas do humanismo.

Contudo, todo esse cenário dos anos de 1960 foi gradativamente sendo esquecido como fomentador da eclosão da potência transformativa do movimento transpessoal que passou a apegar-se a uma meta espiritual desincorporada através da construção de um “eu transpessoal”

atemporal, ahistórico e falaciosamente livre dos constrangimentos socioculturais, de modo que a teórica feminista transpessoal.

Esses desafios do movimento transpessoal internacional serão transportados para o Brasil que absorverá modelos de subjetividade e realidade descolados do contexto local e ancorados exclusivamente no perienalismo. Nosso desejo como pesquisadora ressoa através da colocação de Olga Louchakova (2004, p. 6) abaixo:

Como cientistas, podemos pesquisar, avaliar e confirmar os efeitos da experiência espiritual na “vida real”, como manifestações da parte mais essencial de quem somos [...] como indivíduos, nações, raças ou civilizações. As esferas espiritual e cultural dentro da psique são muito próximas. O apelo é para que a psicologia transpessoal se torne uma investigação mais engajada na vida real da consciência humana que tenha a flexibilidade de contribuir para um melhor clima psicológico global e uma política internacional mais humana (LOUCHAKOVA, 2004, p. 6).

Nesse sentido, apresentaremos a seguir uma breve introdução da perspectiva transpessoal no Brasil.

### 3.1 PERSPECTIVA TRANSPESSOAL NO BRASIL: ENTRE O TRANSE E O ESPAÇO ACADÊMICO

A perspectiva transpessoal chega ao Brasil trazida por dois pioneiros dessa escola, Pierre Weil e Léo Matos. O primeiro, de origem francesa, ajudou a expandir a transpessoal pelo país, abrindo as portas dessa perspectiva para o ambiente acadêmico e criando centros de formação e uma universidade em Brasília. O segundo, brasileiro, contribuiu com a formação de psicoterapeutas e, a partir de cursos na Índia, conectou a transpessoal brasileira com as perspectivas epistemológicas e ontológicas não lineares orientais (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005; FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016).

No ano de 2022, a psicologia transpessoal completou 44 anos no Brasil com um histórico que abrange tanto a reprodução e a expansão das teorias trazidas das escolas transpessoais euro-estadunidenses, como a criação de marcadores teóricos próprios a partir da realidade local. Ela vem, na última década, buscando resgatar o vínculo entre as tradições populares, ancestrais e o saber acadêmico, possibilitando uma ampliação das leituras apresentadas para os fenômenos transpessoais, ao mesmo tempo em que oferece um amplo cenário para o entendimento da complexidade humana (FERREIRA; DIÓGENES; BEZERRA, 2021).

Dado a sua complexidade histórica de cruzamentos e embrenhamentos étnicos-raciais e espirituais, Matos (1992) indica que o Brasil foi um campo fértil para a escola psicológica transpessoal. Muito embora o preconceito, oriundo das matrizes coloniais de pensamento, tenha dificultado a ampliação de pesquisas e emergência de novas formas de experimentação desse conhecimento no cenário acadêmico brasileiro.

Um dos problemas para expansão de estudos sobre a Psicologia Transpessoal no Brasil foi de caráter de identidade ideológica e política de base positivista e pós-positivista que dominavam o cenário psicológico brasileiro e que entravavam a produção de conhecimento fora de sua agenda, bem como o acesso às leituras mais aprofundadas dessa teoria, pois controlavam a produção nos periódicos especializados. Em contrapartida, a produção no movimento transpessoal continuou, pois “[...] estamos em busca continuamente de algo novo, uma vez que não compreendemos que essa busca é algo profundo em nós mesmos e não se contenta com consumismo e superficialidades” (BERTOLUCCI, 2021, p. 71).

Num país marcado por uma multiplicidade de ecologias de saberes e de disputas pela implantação de um pensamento hegemônico de base euroestadunidense no campo da psicologia e da educação, os “estados ampliados da consciência”, a meditação, a “espiritualidade” e suas reverberações nos processos de subjetivação encontraram espaço de acolhida e desenvolvimento no movimento transpessoal. Algo que só recentemente foi incluído por outras abordagens psicológicas.

Ferreira, Brandão e Menezes (2005) indicam que a Psicologia Transpessoal, assim como a psicologia social/ comunitária valorizam os rituais mágicos/religiosos, com ênfase naqueles que usam transe para o equilíbrio das relações comunitárias. Pais e Mães-de-Santo, espíritas, sensitivos e rezadeiras funcionam como “terapeutas populares” os quais compartilham códigos linguísticos aproximados, o que facilita a eficácia de suas intervenções, como agentes de ligação entre as necessidades mais individuais e a dimensão transcendente. Essa aproximação tem sido uma ligação entre o científico e os estudos da espiritualidade.

Esses mesmos autores (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005) também indicam que a Psicologia Transpessoal se introduziu no Brasil a partir de três caminhos: os precursores, o movimento popular e as terapias alternativas e por fim aportou nas academias. Os precursores eram individualmente os que tinham uma formação acadêmica tradicional, com atuação na clínica e dentro dessa escola ou estavam ligados de algum modo ao espaço acadêmico, enquanto no privado experimentavam algum tipo de relação com práticas espirituais - tais como transe e estados ampliados de consciência - utilizavam dessas práticas como um acesso à cura. Embora tais práticas ainda sejam questionadas pela Psicologia Tradicional, que não as incluem em

qualquer dimensão de transcendência, o que ocasiona silenciamento e algum tipo de exclusão, por parte da Psicologia hegemônica.

Desse modo, vale enfatizar que Ferreira, Brandão e Menezes (2005, p. 65) indicam que:

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, abertas ou subliminarmente, por parte dos colegas acadêmicos (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005, p. 65).

Apesar desse contexto, os precursores não recuaram e seguiram paulatinamente com as práticas de estados ampliados de consciência em seus espaços, arriscando conciliar as práticas não acadêmicas com as práticas das escolas de psicologia junguiana, aceitas em nossa sociedade. Assim preservavam sua individualidade e mantinham suas práticas reservadas, resguardando sua vida profissional, evitando choques entre os colegas de profissão e assegurando a continuidade de ligação com a universidade.

Nesse cenário nacional, ainda havia os que Ferreira, Brandão e Menezes (2005) denominavam de “desbravadores da *louca sabedoria*” aquelas/es, que se opuseram as escolas tradicionais e colocaram seus ditames, como vias válidas de se manterem firmes na introdução das novas visões de mundo, bem como se opuseram as formas de engessamento de suas práticas.

Sob influência da contracultura, surge a segunda via ou o caminho mais coletivo e ligado aos movimentos alternativos e aos movimentos sociais.

Os Psicólogos ligados aos movimentos populares, seja através do engajamento político-ideológico (psicologia e pedagogia do oprimido), seja 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 (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005).

A psicologia comunitária abria espaço para o diálogo entre as escolas psicológicas e as vivências, que ocorriam dentro dos ambientes religiosos, onde o transe fazia parte como uma via de contato com o sagrado. Assim as problemáticas, que atingiam as comunidades, podiam ser debatidas com confiança por ambas as partes. Esse encontro fortalecia a ação que garantia aos psicólogos um maior comprometimento dentro das comunidades, pois estendia-se aos

espaços de cura e não apenas como evento ligado ao sagrado, mas como a própria reinvenção da realidade popular e de como as teorias dominantes atuam na comunidade.

Um exemplo de como essa influência se dá, pode ser percebida no relato de Bertolucci (2021, p. 71):

A psicologia transpessoal pode nos ajudar para compartilhar não só essa visão para quem acompanhamos em trabalho terapêutica, bem como para nossos estudantes, nossos amigos e amores. Se nos colocamos numa perspectiva assim, também evoluímos todos coletivamente. Exemplificando comigo mesma. Procurei muitas respostas e meios para evolução pessoal. Encontrei duas fontes que me ajudaram e penso que ajudam os seres humanos a saírem de limitadas formas de adaptação social enquanto espécie. Uma dessas fontes encontrei na tradição oriental do Yôga (BERTOLUCCI, 2021, p. 71).

As experiências, como citadas acima, proporcionaram o aumento de grupos terapêuticos sob influência das teorias de pesquisadores, como Abraham Maslow, com suas experiências de metanecessidades e Stanislav Grof, com sua consciência holotrópica. Inclusive de compartilhamento nas universidades, ambientes os quais geralmente são tidos como controladores e refratários quando se tratava de questões ligadas à expansão da consciência:

O intercâmbio com outras formas de paradigmas, de modo que a entrada na academia, espaço de circulação paradigmático, torna-se necessária para legitimação da Psicologia Transpessoal, até porque os passos desse desenvolvimento ocorrem mesmo à revelia, ainda que sob os “atentos olhos” da referência cartesiana de percepção do ser no mundo. Pioneiros da psicologia brasileira, como Pierre Weil, lançaram as primeiras tentativas de inclusão da transpessoal na academia, dando nascimento à terceira via (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005, p. 67).

A relação dialógica, entre a abordagem transpessoal e a academia, favoreceu novas pesquisas e ampliou o processo de formação de novos profissionais. Essa relação tem alargado o contato com novos modelos epistemológicos, ontológicos e metodológicos e os fenômenos transpessoais, como a espiritualidade e os “estados ampliados de consciência”, que vêm ganhando mais espaço no meio acadêmico.

Cunha (2017) destaca três grandes momentos dos estudos transpessoais no âmbito internacional e que se repetem aqui no Brasil. No primeiro momento, de 1968 a 1991, temos um conjunto de definições sobre a Psicologia Transpessoal voltado para “além da noção de pessoa”; no segundo, de 1991 a 2001, encontramos definições que reforçam os “estados alterados de consciência” e a emergência da 4ª força em Psicologia e, no terceiro, de 2001 aos dias atuais, identificamos a transcendência, a perspectiva participativa da transpessoalidade e

os esforços para deslocar os estudos transpessoais da lógica estritamente neo/perennialista e subjetivista para uma perspectiva crítica, participativa, comunitária e decolonial.

No Brasil, prevaleceram os estudos apoiados no primeiro e segundo momentos e só a partir de 2011 com a criação da Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet) tivemos produções que se inserem no terceiro momento da “virada participativa”, que buscaremos sintetizar no item a seguir.

### 3.2 POR UMA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA TRANSPESSOAL EM EDUCAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO EM ANDAMENTO

A Psicologia Transpessoal gestada no contexto histórico da década de 60, com toda a complexidade sociopolítica da época e a necessidade de complementariedade e expansão da psicologia humanista, contribuiu para várias áreas como antropologia, saúde, educação, dentre outros campos. Nesse contexto, são as especificidades da Psicologia Transpessoal na educação que nos interessa já que as noções, que a psicologia transpessoal amplia com seu surgimento, expandem-se e dão nascimento à educação transpessoal.

Desse modo, buscaremos refletir acerca das contribuições da “virada participativa” para o campo da educação transpessoal. O intuito é apresentar uma breve síntese dos conceitos centrais da perspectiva participativa que ajudem a compreender como essa perspectiva epistêmica move esta pesquisa.

Nesse sentido, Santos Neto (2006. p. 45) indica que: “[...] é pela transpessoalidade que se superam os limites e conflitos do processo de desenvolvimento pessoal e coletivo e obtêm-se a religação dos planos da consciência. Por isso, Educação Transpessoal” que segundo Nunes (2017, p. 65):

[...] deve possibilitar o autoconhecimento para a descoberta das dimensões transpessoais, deve também propiciar uma integração entre as diferentes áreas de conhecimento através da inter e transdisciplinaridade oportunizando a aproximação efetiva do aluno com questões próximas a suas vivências e aos conhecimentos propostos. Educar é visto como conduzir o que está dentro do educando para fora, para que este possa se autoreconhecer e conhecer (NUNES, 2017, p. 65).

A educação transpessoal compreende que, mesmo que o ser seja submetido às experiências do ambiente em que vive, ele não é irremediavelmente definido por esses ambientes, há possibilidades de fissuras e rupturas que permitem a emergência de outros modos de vida. De forma que a educação transpessoal abre portas para que nas relações consigo, com

o outro e com o mundo se estabeleçam processos de transformação através de aprendizagens e desaprendizagens. Para Nunes (2017, p. 65):

O aprender não significa ser instruído por agentes externos e a aprendizagem não pode ser compreendida como internalização de representações, mas sim mudanças ocorridas no organismo provenientes de um contato próximo da própria estrutura do sujeito com o meio. O que quer dizer que o desenvolvimento psicológico dos indivíduos é também um processo de autocondução e autoconstrução, uma vez que a intencionalidade destes contatos de acordo a percepção de cada um (NUNES, 2017, p. 65).

Nesse sentido, indicamos a noção de educação na perspectiva de Röhr (2012) que realiza uma aproximação entre educação e espiritualidade, fazendo-as dialogar permanentemente, de modo que:

Inviabiliza-se, nessa perspectiva, pensar a educação relacionada à espiritualidade como uma educação à parte, separada das demais atividades educativas. Ela não pode ser pensada como uma educação distante do dia a dia, como se fosse uma atividade que se pode isolar num determinado espaço e tempo, como se pudéssemos dar conta da espiritualidade quando dedicamos certas horas e lugares sagrados a ela, deixando o resto da vida acontecer segundo as leis do profano (RÖHR, 2012, p. 38).

A educação espiritual, que aqui denominamos Transpessoal, tem como pressuposto a integralidade no sentido de agregar as dimensões que compõem a noção de espiritualidade defendida pelo autor. Assim, para Röhr (2012, p. 39), “[...] uma educação voltada para a espiritualidade separada da vida seria, na nossa perspectiva, um equívoco”. Apontando o compromisso de integração promovido por essa forma de pensar.

Esse movimento integrativo implica um intenso processo participativo, de maneira que para pensar uma educação transpessoal precisamos incluir as contribuições da virada participativa nos estudos transpessoais conforme destacado por Ferrer (2002, 2017).

A perspectiva participativa neste trabalho tem a função de problematizar o modo como a ciência moderna e hegemônica tem controlado as formas de criação de conhecimento. Com base no livro, “A psicologia transpessoal no Brasil: 40 anos de produção acadêmica, intervenções clínicas e resiliência coletiva” de Ferreira, Diógenes e Bezerra (2021), tivemos o intuito de fundamentar este capítulo, pois nele se apresentam as lentes necessárias para uma aproximação com o nosso tema. De forma mais ampla, buscamos entender as contribuições da noção do multiperspectivismo para tornar explícita as variadas formas de perspectivismo e, mais especificamente, o termo perspectivismo como sucessor da noção de paradigma, mais usado no campo psicológico e no espaço da Psicologia Transpessoal no Brasil (CUNHA *et al.*,

2021). Para isso, debruçarmo-nos sobre a noção perspectivista como um uso necessário para endossar nosso entendimento acerca das contribuições desse conceito para nosso trabalho.

Ao sinalizar as diversidades de formas de perspectivismos, reconhecemos o valor intrínseco do multiperspectivismo por ele trazer em si um complexo, que abrange eixos como “epistemologia, metodologia, ontologia e axiologia”. Não é a nossa intenção o aprofundamento em todas as formas de perspectivismos, nem mesmo uma hierarquização deles, “[...] não quer dizer que um eixo se sobreponha a outro nem que as perspectivas alocadas em um eixo específico só abordem ou apenas se relacionem com um determinado tipo de verdade da investigação” (CUNHA *et al.*, 2021, p. 14).

Nesse contexto, a perspectiva participativa robustece a conceituação do nosso trabalho de pesquisa, sejam nos eixos epistemológico, ontológico ou axiológico por:

[...] indicar as abordagens que sustentam que a fenomenologia transpessoal emerge essencialmente da participação cocriativa humana num mistério não determinado ou poder gerador de vida, o cosmos ou a realidade, num processo que envolve a interdependência dos âmbitos intrasubjetivos, intersubjetivo e transpessoal, e honra a diversidade e coemerge em relacionamentos de pares, grupos ou comunitários [...] (CUNHA *et al.*, 2021, p. 13-14).

Sustentamos a ideia de uma escrita, a qual tenha como base a cocriação, na qual o próprio pesquisador esteja inserido, ou seja, uma “[...] pesquisa fundamentada no conceito de uma co-criação coletiva do conhecimento, aprender e desaprender precisam ser uma motivação desse processo” (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 180) e mais, numa relação de pesquisa, em que questões coletivas são necessidades individuais. Ademais:

[...] o engajamento ativo dos indivíduos espiritualmente motivados nos problemas sociais, políticos e ecológicos dos nossos tempos tem o potencial de não apenas integrar o natural, social e individual, atualmente em mundos dissociados, mas também emancipado a espiritualidade a partir da restrição a uma limitação interna e individualista (FERRER, 2002 *apud* CUNHA *et al.*, 2021, p. 38).

Apoiando-nos no que Ferrer (2017) chamará de “virada participativa”, uma alternativa para pensar a transpessoal, bem como suas práticas como uma via à margem do perenialismo com intuito de favorecer a emergência de fenômenos espirituais, que gerem mudanças significativas nos seres e em suas relações consigo e com o cosmo. Desse modo e por essa lente, a espiritualidade se torna antagônica das noções de transpessoal até então propostas. Para esse caminho transpessoal:

A espiritualidade não é individual, compreendida a partir de uma visão micro, mas é cocriada. Assim, os fenômenos espirituais, insights, são frutos de uma relação dialógica e compreendem não apenas uma dimensão, mas toda a gama de faculdades epistêmicas – racional, imaginal, somático, vital e estética. Em suma, não há características diferenciadas quando se trata da espiritualidade. Todas são geradas, em potencial, de eventos espirituais (CUNHA *et al.*, 2021, p. 39).

Ferrer (2017) ainda chama a atenção para o modo como a modernidade tratou o conhecimento, enaltecendo a racionalidade e o cognocentrismo e o quanto a própria Transpessoal foi capturada por esse sistema cartesiano no afã de se tornar cientificamente aceita. De tal modo, que é perceptível a maneira como a educação tem sido afetada ao negar dimensões humanas para além da racionalidade instrumental. Por isso Ferrer (2002, 2017) propõe reconhecer a existência de epistemologias outras, que tenham o mesmo relevo nessa visão de ser humano integral; a construção dos saberes não pode estar dissociada dessas outras dimensões, tampouco continuar omitido desse processo (CUNHA *et al.*, 2021).

Ao aproximar as noções criadas por Ferrer para o campo da educação como propostas possíveis de uma educação transpessoal e numa perspectiva participativa, estamos reconhecendo primeiro que: a educação, numa visão mais estreita de debate, e a própria escola enfrentam sérios problemas estruturais e de sentido e mais, estamos a pensar que uma educação Transpessoal, dissociada da virada participativa para esse tempo, torna-se impraticável. Haja vista que em diversos lugares pelo mundo - incluindo o contexto brasileiro e, de modo mais amplo, o sul-americano-, “[...] a escola tem sido acusada de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante, que impõe, estabelece e reproduz mais ou menos violentamente certa ordem social” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 19), porém é o próprio Ferrer (2017) que nos lembra o quanto a ciência ocidental e seu cartesianismo ainda é um obstáculo quando nos referimos à perspectiva transpessoal, pois “[...] ao manter fincadas as raízes à uma educação ocidental que prioriza as dimensões racional e intelectual” (CUNHA *et al.*, 2021, p. 39), cria embaraços a outros modos de constituição do humano a partir de modelos mais integrais, solidários, amorosos e compassivos.

Nessa perspectiva, a escola é encarnada, não como o único e exclusivo território para experimentar a educação, mas como o lugar de onde falamos, assim, nessa conjuntura, pensamos a educação a partir de um lugar específico:

[...] a escola implica produzir um tipo de endereçamento vitalista em direção não apenas às inflexões com que os protagonistas escolares se defrontam diariamente, mas sobretudo à capacidade de resistência e de reinvenção ético-políticas que subjazem a essas mesmas inflexões. É no intervalo desse paradoxo ou, no limite, aporia que, a nosso ver, o pensamento educacional pode se movimentar, sem prejuízo analítico ou epistemológico de qualquer ordem. [...] a escola que, por sua vez, coloca em marcha

concreta a necessidade de transitar pela constante invenção e atenção ao saber e ao lugar do outro. Somos levados, no limite, a pensar a escola de uma forma afirmativa, dotada de uma vitalidade, em um tempo e um lugar específicos, com os quais é possível se produzir uma série de ações concretas (CARVALHO; AQUINO, 2017, p. 586-587).

Assumir que a educação se encontra em crise, é um ponto de partida essencial na busca por caminhos, que sejam alheios a modismos, por isso correlacionamos a nossa problemática à educação constantemente ferida de morte e à noção de espiritualidade trazida por Ferrer (2017) por possibilitarem uma participação alicerçada numa cocriação espiritual que são dimensionadas em três fenômenos correlacionados: intrapessoal, interpessoal e transpessoal.

A dimensão intrapessoal desde o corpo perpassado por energias sutis até o campo mental e os estados de consciência, ou seja, “[...] o resgate do corpo confere uma mudança de perspectiva importante nesse paradigma, pois reconhece a necessidade dos atributos não mentais, a (re)descoberta do próprio corpo, integrado no processo de cocriação”. Assim:

A perspectiva participativa redimensiona a compreensão da dimensão intrapessoal de uma evolução pessoal baseada em critérios como o perenialismo e uma espiritualidade que não se reflete no âmbito social. Nesse sentido, essa dimensão – que reconhece que o desenvolvimento espiritual pode emergir da própria experiência corporal – diz respeito a mudanças individuais que reverberam na relação do ser humano consigo o que, por sua vez, acarreta uma série de transformações nas relações junto à comunidade, à natureza e a todo o universo. Uma espiritualidade incorporada, corporificada, pode reverberar nas questões identitárias, repensando a construção da identidade para além do eu: ‘Em síntese, a espiritualidade, de modo geral, caracteriza-se por tudo aquilo que desmonta as sólidas estruturas identitárias e aponta para a natureza criativa, aberta e sem limites da subjetividade’ [...] (CUNHA *et al.*, 2021, p. 39-40).

Por isso a virada participativa valoriza enormemente a dimensão interpessoal como fundante da subjetividade humana e da sua lógica de ampliação de fronteiras. Pensar a dimensão interpessoal é levar em consideração alguns fatores relacionados aos seres humanos e as suas relações entre si, com outros seres e com o mundo. O que inclui o jeito como a própria natureza tem sido dominada a serviço do capitalismo. Para Ferrer (2015), a cocriação interpessoal insurge dos vínculos estabelecidos entre os seres. Dessas relações, nascem a empatia e a reciprocidade, ponderando que os seres humanos possuem especificidades em níveis diferentes de desenvolvimento. De tal modo que não se pode impetrar com base numa hierarquia em que as convenções sociais considerem meritórias. (CUNHA *et al.*, 2021).

Essa relação se estende para perspectivas cada vez mais complexas e abrangentes, de modo a incluir a Terra como morada comum. O trecho de uma entrevista do líder indígena Ailton Krenak (KRENAK; MAAKAROUN, 2020), para o Jornal O Estado de Minas, em abril

de 2020, dá-nos maior clareza da relação entre o ser humano e sua morada, a Terra, a partir de uma cosmologia contra-hegemônica. Numa perspectiva indígena, Krenak alertava sobre o drama sanitário, que a população brasileira experimentava e o descaso que o governo federal promovia com a ineficácia das políticas públicas, especialmente, na área da saúde e na subsistência da população. E, mais ainda, como estávamos nos relacionando umas/ uns com as/os outras/os/es e como a população cotidianamente excluída dos direitos básicos, que, desde o ano de 2020, encontrava-se em risco eminente de morte pelo vírus:

*No início do livro Ideias para adiar o fim do mundo, o senhor introduz uma discussão que parte da indagação: Somos mesmo uma humanidade? O senhor poderia responder à esta provocação, particularmente mais intrigante nestes tempos de pandemia: somos uma humanidade? Há uma sub-humanidade que vive uma grande miséria, sem chance de sair dela. Isso também foi naturalizado. O presidente da República disse outro dia que brasileiros vivem no esgoto. Esse tipo de mentalidade doente está dominando o planeta. E veja agora esse vírus, um organismo do planeta, responder a essa alienação dos humanos com um ataque à forma de vida insustentável que adotamos por livre escolha, essa fantástica liberdade que todos adoram reivindicar, mas ninguém se pergunta sobre o seu preço. Veja que esse vírus está discriminando essa humanidade. Ele não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Apenas a humanidade está sendo discriminada. Quem está em pânico são os povos humanos, o modo de funcionamento deles entrou em crise. Consolidaram esse pacote que é chamado de humanidade, que vai sendo descolada de uma maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina [...] (KRENAK; MAAKAROUN, 2020, n. p., grifos dos autores).*

Nesse sentido, seria o multiperspectivismo participativo uma possibilidade de pensar outras maneiras de viver e se relacionar neste planeta? Neste tempo mundialmente caótico, ainda há tempo de evocar uma força revolucionária que sempre reexistiu as mais diversas formas de silenciamentos, perspectivas discriminadas, quando o tema é ciência cartesiana eurocêntrica?

O multiperspectivismo participativo agrega visões de mundo ou cosmologias que orientam o investigador não só para a definição de métodos, como também para as perspectivas ontológicas e epistemológicas. Além de apontar a multiplicidade de pontos de vista ou maneiras de perceber o mundo, parece nos oferecer múltiplos modos de compreender e intervir em um problema, dirigindo e orientando pensamentos e ações sem resvalar no subjetivismo, relativismo ou objetivismo (CUNHA *et al.*, 2021, p. 14).

Desse modo, a direção estabelecida por Ferrer (2015) é o engajamento no mundo da vida. Isso significa que uma investigação no campo transpessoal da educação deve ser capaz de resgatar a responsabilidade e o comprometimento em relação a si, às/aos outras/os/es e ao

planeta, estimulando a criatividade para o enfrentamento das situações adversas da vida, tendo como referência não apenas o arcabouço material para fazer frente aos desafios, mas também à espiritualidade (CUNHA *et al.*, 2021).

Tendo em vista as diversidades de perspectivas, que podem auxiliar na contextualização e no pensar uma educação transpessoal, a perspectiva participativa é para nós a mais gregária, uma vez que nos garante, como pesquisadora, um processo transpessoal não apenas individual, mas em relação ao que esta pesquisa estabelece com as relações/encontros que por elas são fomentadas. São experiências desse evento multilocal gerador de transformações internas e coletivas.

Os fenômenos transpessoais são constituídos por eventos participativos, entrelaçados em modelos de conhecimentos, que Ferrer (2017) chamará de presenciais, enativos e transformadores. Sendo o primeiro que ocorre em virtude do ser. Não significa dizer que há uma simples dominância entre aquela/e que detém o conhecimento sobre o objeto.

A virada transpessoal compreende que a espiritualidade se dá como um evento, assim as relações necessariamente não estão associadas apenas ao indivíduo, porém a tudo o que o cerca dentro de uma perspectiva de fenômenos multilocais. Ou seja, as “[...] emergências do ser transpessoal que podem ocorrer não apenas no *locus* de um indivíduo, mas também em um relacionamento, uma comunidade, uma identidade coletiva, ou um lugar” (FERRER, 2002, p. 98, grifo nosso).

Os fenômenos transpessoais multilocais, segundo Ferrer (2002), são influenciados pelas contribuições de Martin Buber no que diz respeito à mudança entre a mística da espiritualidade (individual) e a concepção dialógica (coletivo). Então, para Buber (1970 *apud* FERRER, 2002, p. 100), indica-se que a ação espiritual não se dá individualmente, pelo contrário, dá-se no Entre, na ação coletiva e na comunidade.

Ademais a espiritualidade multilocal não está associada à religiosidade, mas ela transpassa e não se associa a nenhuma religião. Além disso, a multilocalidade pode ser experimentada no interior das identidades comunitárias quando agrega aspectos relacionados à cultura, à raça e à ancestralidade.

Nesse sentido, localizamos a educação como um espaço que experimenta um agonizante colapso e quando evocamos a perspectiva participativa, é acerca de como essa noção pode estar a serviço da consciência individual e cumprindo entre os eventos transpessoais. A afinidade não é de apreensão, retenção ou atuação apática da noção, mas de conformidade e participação cocriativa (FERRER, 2002, p. 103):

Em contraste com as epistemologias tradicionais, o conhecimento participativo não é conhecimento de algo por alguém. Em vez disso, o conhecimento participativo não é vivido como o surgimento de uma presença encarnada preche de significado que transforma o eu e o mundo. Poderíamos dizer, então, que sujeito e objeto, saber e ser, epistemologia e ontologia, são reunidos no próprio ato do saber participativo (FERRER, 2002, p. 103).

O conhecimento enactivo, na visão participativa, engloba o paradigma enactivo do conhecimento (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003), pois ele não é uma representação mental de objetos espirituais independentes, pré-dados; contudo uma enação, uma criação de um mundo ou domínio de distinções co-criados pelos diferentes elementos envolvidos no evento participativo (FERRER, 2002).

Tendo em vista tal noção, citamos um encontro em que a ancestralidade é chamada à luta e é convocada a reforçar um desejo coletivo por mudança. E como diz Ferrer (2002), os eventos transpessoais são possíveis de surgir no meio das identidades coletivas, como as que podem emergir de campos mórficos arquetípicos, filogenéticos, ancestrais, raciais ou culturais.

A partir dessa noção de eventos multilocais, podemos citar um encontro ocorrido no dia 24 de julho de 2021, no chamado J24 (manifestação popular contra o governo Bolsonaro) como entendimento e aproximação da perspectiva participativa no processo trans/formativo humano. Esse encontro suscitou uma escrita escreviente que articula os conceitos, acima apresentados, com as minhas experiências de educadora da escola pública:

O sol está quente, não são muitas/os que estão na avenida para se contrapor aos desmandos do governo Bolsonaro, a maioria das pessoas presentes são mulheres. Todas/os/es se reverbam nas falas de ordem e pedidos por mais saúde, educação e dignidade. O sol quente desafia-nos a permanecer resistindo e insistindo por um mundo melhor para todos/as/es. No meio daquele turbilhão de falas, uma mulher camponesa, líder dos camponeses no Engenho Açude Grande, chamada Edite Severina da Silva, em Vitória de Santo Antão/PE, ocupa o lugar de formadora do meu ser e aponta o sentido formativo do que eu vinha teorizando no mestrado em educação da UFPE. Ela inicia sua fala assim:

– É um descaso, o que nós estamos enfrentando. Eu quero cantar aqui um canto que mexe muito conosco, do pé rachado e mão calejada, não é? E o canto diz assim:

Companheiros e companheiras  
Só temos enxada e o título de eleitor,  
Para votar em seu fulano educado.  
Que nada faz pelo pobre agricultor,  
Que não tem terra pra fazer o seu roçado.  
Somos soldados diante das sementeiras a florir.  
Sou brasileiro quando pego a reclamar,  
Sou camponês, uso tanga e sandália,  
Sou brasileiro só na hora de votar.

A fala inicial de “companheiros e companheiras” me lançou numa teia de irmandade e solidariedade. Estávamos juntas num movimento interpessoal de abertura para uma pluralidade de presenças que testemunhavam nosso encontro de reivindicação pela vida. A palavras eram uma evocação dos laços que nos une no destino comum sobre

a Terra, éramos viventes e terranos sendo evocados a participar da construção do bem viver coletivo. Companheiros e companheiras eram palavras portais que apontavam a minha interdependência com todos os seres, algo reverberou em meu ser. A oralidade da camponesa expressava uma potência que transbordou em seu ser, não eram palavras proferidas, mas uma vida de luta e dignidade que nos atravessava. Havia um corpo vivo e inteiro ali presente que encarnava a força da terra. Era uma mãe-terra-camponesa que falava em nome das muitas mulheres-terra violadas e impedidas de sonhar pelo desgoverno que insistia em nos violar através da passagem da boiada. A oralidade dessa camponesa se manifesta como “[...] os saberes e poderes são compartilhados, transmitidos, legitimados, é por meio dela que a palavra se faz elemento produtor de história, elemento formador da essência da comunidade, criando a essência da comunidade, do indivíduo e de tudo que existe, ela tem origem divina e está impregnada em todas as atividades do homem” (MACHADO, 2011, p. 205). Era uma fala potente que me deslocava dos lugares comuns, era uma fala que me lançava diante dos meus/minhas alunos/as do campo e me questionava, o que estava fazendo com/por eles, como filhos desta mãe-terra. Minha relação com os/as alunos/as do campo ou do MST nunca mais foram as mesmas. Os olhos-fala-corpo-espírito daquela camponesa me acompanhavam. Tudo ocorria num rápido atravessamento, pensamentos, emoções, corpo, crenças sendo afetados como que atravessados por um raio. O sol queimava vertiginosamente aquilo que era em mim herança colonial, algo queimava naquela assembleia, mulheres falantes, mulheres bruxas, tudo se movia rapidamente e apenas testemunhava de modo vivo, pois era tudo incorporado, de corpo presente. Estava sendo trans/formada. Seria aquilo Educação Transpessoal? Após a fala da senhora camponesa, outra companheira vai ao seu encontro. Elas se abraçam. Senti-me abraçada, reconhecida, como se elas acolhessem o meu ser nascente. Ali se abraçaram todas as mulheres, presentes e ausentes, naquela manifestação. A companheira diz à senhora que ela representou bem as/os camponeses por meio do seu discurso. São mulheres que se solidarizam, mulheres que na sua grande maioria não tiveram acesso à escola ou foram dela expulsas. Acessei minhas lutas para estudar e tornar-me professora. Mulheres-terra que sustentam a vida e encarnam a força da vida. Vi minha ancestralidade presente naquelas mulheres, vi-me representada por elas. Eu era elas agora, não como um aglomerado sem forma, mas como raízes fincadas no corpo da terra. Como educadora, estava sendo trans/formada, vivendo uma experiência de formação humana no meio da rua. A trans/formação humana estava sendo operada. Estava sendo educada por aquelas companheiras que me desvelavam o sentido da tarefa pedagógica: amar. Elas amavam a terra, amavam e lutavam por seus filhos, por escola, saúde e acima de tudo por dignidade. Elas deslocavam meu ser inteiro, penetravam em todas as minhas dimensões e me convocavam a participar da celebração da vida. Uma celebração pela vida de todos/as os/as filhos/as da Terra. Elas resistiam a todas as tentativas de violentá-las pelo silenciamento. Elas falavam e expressavam suas ideias. E assim, sem perceberem iam me ensinando que é possível expressar e que o lugar de pobre não é um impedimento para construção do saber. Elas sabiam, elas sabiam muito mais do que eu. Elas nunca leram sobre transpessoal, mas eram eminentemente transpessoais. Assim, a nossa escrita está atravessada e contextualizada por essas práticas de inteireza, são seres inteiros, vivendo no mundo, acoplados ao mundo e não sobrevoando o mundo, distantes da vida. Havia naquele momento formativo um encantamento, uma força presente que no meio de ancestralidade. Ela se sobrepõe à dominação do conhecimento hegemônico em coletividades, que reconhecem na sua cultura, as histórias e os cantos contados de geração em geração, pois “[...] a palavra é sagrada, assim a escuta também o é” (MACHADO, 2011, p. 205). Nesse sentido, ao escrever, falar e sobretudo ouvir as sabedorias populares locais e seus saberes insurgentes, vejo-me transformando-me, aprendendo a ser uma mulher-terra, uma mulher que ultrapassa fronteiras, portanto trans/pessoal. Todo aquele processo vivido no meio da rua configurava-se um ato de resistência necessário e contra-hegemônico a todas as formas de opressão vividas, pois para mim a Educação só é transpessoal quando é capaz de encarnar o amor pelo mundo e por todas as formas de vida (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2021, n. p.).

A seguir apresentaremos os caminhos metodológicos mobilizados nesta pesquisa para ampliarmos a compreensão da educação transpessoal.

#### 4 A METODOLOGIA ESCREVIVENTE: NA VIVÊNCIA QUE SE ESCREVE NUM “MOVIMENTO-GRAFIA”

Desde muito cedo, não recebemos condições adequadas do Estado ou das redes de afetos familiares e sociais diversas para ocupar determinados lugares. Desse modo, para os periféricos deste sistema colonial, sempre será um desafio ter acesso, permanecer e dá as mãos para que outras/os/es como nós também ingressem em espaços, que só existiam em nossos sonhos. Um desses lugares é a academia, não a academia subjugada pela colonialidade (GROSFUGUEL, 2016), mas aquela que produz construções epistêmicas contra-hegemônicas que nos poderiam auxiliar no processo de transformação da raiva diante da subalternização em “indignação epistêmica” que:

[...] aproxima-se da indignação dos manifestantes políticos nos temas onde encontra afinidades, sem pretensões de neutralidade, mas com o intuito de alcançar o conhecimento de modo objetivo e confiável, e o mais aproximado possível da mesma realidade questionada pelos sujeitos. Com isso, busca canalizá-lo para os meios institucionais sensíveis às transformações pretendidas. Como a indignação epistêmica surge das realidades e demandas por direitos dos grupos com cidadanias fragilizadas, ou minoritários, e desdobra-se no desenrolar das pesquisas sobre essa temática [...] (FREITAS, 2019, p. 218-219).

Mas quem somos? Somos muitas/os/es, as/os que estão a margem e que durante séculos foram colocadas/os no lugar da ignorância e das/dos que não sabem o que dizer e o que escrever, contudo faço minhas as palavras de Grada Kilomba, presentes numa entrevista concedida em 2017:

Eu acho que é uma questão muito profunda e quase abstrata. Nós existimos muito bem, mas não podemos existir plenamente em uma série de espaços. Contudo, acho que nós muitas vezes nos esquecemos de que nós existimos com grandeza nestes espaços, que não podem existir sem estas perguntas que vem com o feminismo, o queer, de todo o movimento negro, do pós-colonialismo e que nós vindos das margens e com uma história de discriminação e de privação, questionamos as regras e as perspectivas (KILOMBA, 2017, n. p.).

Desse modo, assumo a feitura deste trabalho de pesquisa, cujo percurso metodológico é a perspectiva qualitativa como uma possibilidade de anunciar, em forma de escrita, a construção de um sonho que era o de continuar tendo acesso ao conhecimento sistematizado, pois, por ter sido uma criança negra e periférica, que não tinha muitas oportunidades, as dificuldades para estudar sempre foram uma realidade posta. Ao me tornar adulta, mãe e professora, a motivação, que sinto para continuar nesta busca, é a de me deparar com realidades da/os estudantes e

perceber que os obstáculos, que me afetavam quando era estudante, sinto que hoje ainda limitam as/os estudantes da escola em que trabalho.

O bilhete a seguir traz um recado de uma estudante de 17 anos, que cursava a 3º ano do Ensino Médio numa escola da Rede Estadual de Pernambuco, no ano de 2021, e que reverbera a história de muitas professoras, que como eu, arvoram-se no enfrentamento das adversidades da ferida colonial, deixada pela exclusão da escrita de nossas próprias histórias:

**Quadro 1** – Relato do cotidiano escolar

Bom dia, professor Antônio!

O senhor pode, por favor, avisar aos professores que eu não vou poder assistir às aulas, porque onde moro, tá uma luta por água, aí chegou agora e ela só fica até 13hr, aí tem várias coisas de casa pra fazer e minha avó não pode fazer, porque ela tem problema nas pernas, não pode ficar em pé nem andando pra lá e pra cá. Aí vou ter que fazer os afazeres de casa antes que a água acabe.

**Fonte:** A autora (2021).

O relato acima torna-se um exemplo das emoções, que estiveram contidas durante o trajeto de pesquisa e escrita, pois nos situa numa determina localidade, bem como em determinados corpos. Essa é a realidade que nos atravessa nos acontecimentos corriqueiros das escolas públicas e muitas vezes é mascarada nos programas de pós-graduação. Embora esses eventos sejam habituais, não nos tornam menos inconformada com tais ocorrências, pois “[...] o lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade” (SANTOS, 2006 p. 218).

Assumimos e denunciemos, com o apoio de Grosfoguel (2016, p. 25), que o “cartesianismo idolátrico”, que serviu de base para o desenvolvimento das “universidades ocidentalizadas” através do “direito de dizer “penso, logo existo”, institui-se através do “extermino, logo existo” dos mulçumanos, dos judeus, dos africanos escravizados, dos povos nativos das américas e das mulheres europeias consideradas bruxas. Esses genocídios e epistemicídios estendem-se até os dias de hoje através do projeto de colonialidade neoliberal, que mantém vivo o racismo/sexismo epistêmico, principalmente, com os que são classificados como periféricos.

Escreventes periféricos inscrevem-se como remanescentes de resistência e reexistência quando assumem que podem escrever. Escrever, não a partir de uma abstração desincorporada do mundo da vida, mas como uma escrita vivente, uma escrita que traz a história silenciada

pelo racismo/sexismo epistêmico. Uma escrita que traz as marcas da vida de quem escreve: escreVIVENTE.

Nessa perspectiva, a lente para o nosso trabalho segue os norteadores apreendidos no “movimento-grafia” da “escrevivência” que a Conceição Evaristo nos expõe por meio de suas obras. Buscaremos reconhecer nas escrevivências de Evaristo (2005) uma inspiração para que possamos reconfigurar nossas memórias ancestrais e a escrita a partir da mesma quando do contato com a literatura selecionado na pesquisa bibliográfica que mobilizamos. Uma escrita que se dá pelas leituras dos mundos, assim como lemos os livros “[...] ler tem uma função. É necessário, é útil e, para mim, desde então, precisa estar a serviço do outro. É uma ferramenta, uma arma” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 179).

A escrevivência, desse modo, foi surgindo naturalmente, quase um movimento intuitivo. Como uma boca, que lentamente se abre para falar de si, sem culpa ou medo de errar. Como uma mulher, que se ergue lentamente sem medo de chamar a atenção por ocupar espaços, que acredita não lhe pertencerem. Por repetidamente, velhas histórias sobre nossos ancestrais terem sido contadas e por termos acreditado nessas histórias sobre nós. A escrita como escrevivência no âmbito da pesquisa bibliográfica implica aceitar o conselho de Nêgo Bispo quando nos diz “[...] vocês precisam aprender a volta para casa. É preciso aprender a voltar para casa” (OLIVEIRA, 2021, p. 23), pois:

[...] durante séculos, acreditávamos que os homens mais velozes detinham a inteligência do Mundo. A literatura que glorifica a potência incluiu a velocidade como essa força mágica que permitiu à Europa civilizar-se primeiro e empurrar, depois, a "sua" civilização para o resto do mundo (SANTOS, 2006, p. 220).

Assim movemos o percurso bibliográfico para retornar para casa e apontar as marcas de colonialidade, ditas civilizatórias, impostas pelos textos e que se mantem inscritas ou silenciadas em nossos corpos. Embora estejamos comprometidos numa perspectiva metodológica decolonial, ao incorporar cosmopercepções, que historicamente foram excluídas, entendemos que quando buscamos seguir um cânone metodológico, seguimos considerando o papel da ciência moderna hegemônica, universalista e eurocêntrica como coexistência possível; porém com a intenção de reinventar a realidade a qual historicamente nos assujeitou. De tal forma que em seu blog <http://nossaescrevivencia.blogpost.com> descreve que “[...] a nossa escrevivência não pode ser lida como história para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2005).

[...] pois uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas histórias sejam criadas. Nem permite que seja, a responsabilização, e não a moral, a criar novas configurações de poder e conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento (KILOMBA, 2019, p. 12-13).

Nesta escrita, não estamos interessados em criar novas histórias que mantenham o mundo colonial e seus projetos de colonialidade em funcionamento. Queremos contar as nossas próprias histórias, de modo que não escrevemos como a academia espera que façamos, pois nossas lentes de leituras-mundos causam-nos indignação e forte sentimento de injustiça, que perpassaram nossos corpos, saberes e o modos como devemos esteticamente nos comportar.

O que durante o processo de escrita era apenas expor os sentimentos que me afetavam como mulher negra e periférica, mais especificamente, como professora de escola pública através da literatura das metodologias das Américas e encontrar uma noção na qual pudessemos situar a afetividade que sentimos, no que Orlando Fals Borda (DULCI; MALHEIROS, 2021), criador da "Investigação Ação Participativa", define e sai em defesa, uma sociologia que seja livre, se comprometa e seja sentirpensante; mas o investigador deve manter aproximação com o objeto e a pesquisa deve assumir uma condição militante. Então temos uma pesquisa bibliográfica militante e não uma mera reorganização das ideias de autores/as. Borda (2015 *apud* DULCI; MALHEIROS, 2021) indica que devemos nos afastar dos pressupostos da ciência eurocêntrica para construirmos conhecimentos a partir da realidade latino-americana. Ademais, argumenta a existência de um "ser sentirpensante" como parte da sua proposta filosófica-política-pedagógica (BORDA 2015 *apud* DULCI; MALHEIROS, 2021).

Embora esse conceito nos ajude a fundamentar o que sentimos em nossa escrita, validando assim nosso modo de nos expressar paradoxalmente, nos preocupa que haja um encapsulamento dos afetos manifestos por meio da escrita. No entanto para a metodologia das escrevivências, a qual me proponho a criar, o que mais se aproxima dessa escrita é o "sentirpensante" já que a perspectiva de Fals Borda fortalece nossa escrita afetiva:

[...] uma 'pesquisa sentirpensante' que deve combinar a razão e o amor com o corpo e o coração, como fazem os povos originários a partir das sabedorias das suas práticas ancestrais. Dessa forma, propõe uma compreensão dialética da relação sujeito-objeto, parte de uma descentralização epistemológica, pois Un paradigma emergente para nosotros produciría una articulación de la ciencia con la conciencia y del corazón al ritmo con la razón (BORDA, 2015 *apud* DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 180).

Nesse sentido, correlacionamos o sentirpensante trazido por Fals Borda a:

[...] geopolítica do conhecimento, pois nos consideramos pertencentes a um território específico, para isso buscamos em Arturo Escobar que desdobrar a noção defendida por Fals, conceituando de [...] ‘sentipensar con el territorio’, ou seja, ‘pensar desde el corazón y desde la mente’. [...] la lectora o el lector sentipiense con los territorios, culturas y conocimientos de sus pueblos —con sus ontologías—, más que con los conocimientos descontextualizados que subyacen a las nociones de ‘desarrollo’, ‘crecimiento’ y, hasta, ‘economía’ (ESCOBAR, 2014, p. 16 *apud* DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 181).

Por fim, as escrituras trazidas por Conceição Evaristo nos aproximam pela afetividade das relações que ela inclui, mais ainda se conecta como uma relação que tem valor epistêmico na escrita, pois ela cria fendas para que a ancestralidade se torne centro:

São todas elas que nos levam a falar sobre rastros, escritas de si, literatura, práticas de resistência e políticas de escrita a partir das diferenças. Elas que, tendo desaguado em nós, nos transformam em argila, matéria moldável, configurável, capazes de olhar o mundo como as figuras de um caleidoscópio, sempre preparadas para se desmontar e se remontar seguidamente, num contínuo e inacabado desenho. Por isso mesmo, rascunhamos escritas que, ancoradas numa padronização acadêmica, ambicionam ir além, produzindo-se autobiograficamente, num exercício de bricolagem de escritas e subjetividades, cavoucando entre lugares, inaugurando-os. O imperativo de apartar-se de si mesma, nas escritas acadêmicas, é um dos resultados desses binarismos que buscamos aqui afrontar (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 181).

Assim sendo assumir um caráter epistemológico, associado ao conceito de "geopolítica do conhecimento", possibilita a prática de metodológicas fundamentadas pela decolonialidade e favorece dimensões do “ser sentirpensante”. O que na nossa pesquisa nos auxilia para um possível atravessamento na educação, tal como experimentamos, aprisionada à colonialidade do poder epistêmico, estabelecendo uma colonialidade do saber sobre os povos do território do sul, reforçando uma geopolítica do conhecimento, princípio estabelecido pelos Europeus (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). De tal modo, “[...] o subalterno é alvo da violência epistêmica, se constituindo como o Outro do discurso colonial, que ora está por sua própria conta, ora deve estar sob tutela [...]” (SOUZA, 2018, p. 28).

É contra esse tipo de dominação que a nossa escrita se propõe, ao aceitar o seguinte conselho:

É Conceição, ainda, que nos ensina sobre essa escrita do terceiro mundo, ao relatar que a origem de seu gosto por escrever tinha estreitos laços com aquilo que ouvira durante toda a infância: os segredos, as histórias contadas antes de se ir para a cama, o “acúmulo de palavras” (EVARISTO, 2005) tão presentes na casa onde morava. Não “dominar” uma língua, ou não “dominar” a escrita, mas usá-las mesmo assim, voltando-as contra si mesmas (HOOKS 2013 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 182).

Uma escrita que se gera por meio de uma perspectiva participativa, ou seja, uma escrita que nasce pelas ocorrências da vida, como num encontro que nos transforma. Assim sendo o conhecimento participativo, refere-se a um acesso multidimensional à realidade que inclui não apenas o conhecimento intelectual da mente, mas também o conhecimento emocional e enfático do coração, o conhecimento sensual e somático do corpo, o visionário, e o intuitivo conhecimento da alma. Assim como qualquer outra forma de conhecimento disponíveis aos seres humanos e mais “[...] em um evento transpessoal, o conhecimento ocorre em virtude do ser” (FERRER, 2002, p. 102-103). Para tanto, concluo autodenunciando me em forma de poema da Grada Kilomba, por acreditar que “[...] a escrevivência comparecerá como conceito teórico que demarca como se constituem as formas de expressão da escrita negra contemporânea” (SOUZA, 2018, p. 29):

Eu sei que, enquanto eu escrevo...  
 Às vezes eu temo escrever.  
 A escrita se transforma em medo,  
 Para que eu não possa escapar de tantas  
 Construções coloniais.  
 Nesse mundo,  
 Eu sou vista como um corpo que  
 Não pode produzir conhecimento,  
 Como um corpo fora do lugar.  
 Eu sei que, enquanto escrevo,  
 Cada palavra escolhida por mim  
 Será examinada,  
 E, provavelmente, deslegitimada.  
 Então, por que eu escrevo?  
 Eu tenho que fazê-lo  
 Eu estou incrustada numa história  
 De silêncios impostos,  
 De vozes torturadas,  
 De línguas interrompidas por  
 Idiomas forçados e  
 Interrompidas falas.  
 Estou rodeada por  
 Espaços brancos  
 Onde, dificilmente, eu posso adentrar e permanecer.  
 Então, por que eu escrevo?  
 Escrevo, quase como na obrigação,  
 Para encontrar a mim mesma.  
 Enquanto eu escrevo  
 Eu não sou o Outro  
 Mas a própria voz  
 Não o objeto,  
 Mas o sujeito.  
 Torno-me aquela que descreve  
 E não a que é descrita  
 Eu me torno autora,  
 E a autoridade  
 Em minha própria história  
 Eu me torno a oposição absoluta  
 Ao que o projeto colonial predeterminedou

Eu retorno a mim mesma  
 Eu me torno: existo.  
 (KILOMBA, 2015, n. p.).

Como escritora de um mundo colonial, desdobre-me na construção de uma pesquisa qualitativa.

#### 4.1 A PESQUISA QUALITATIVA NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL: PARTICIPATIVA DECOLONIAL

Como acadêmica, devo deixar claro que os referenciais teóricos que contribuíram para minha formação, como professora de História, não foram as leituras de escritoras/es negras/os. Muitos especialistas sobre os períodos históricos eram sempre europeus. Apesar dessa lacuna, lembro-me que nas aulas de História Ibérica, um autor se destacava dentre os demais. O motivo era a clareza com que falava sobre nós. No início dos anos 2000, a noção de decolonialidade não era foco de estudo no Brasil, mesmo assim, naquele momento, ler Galeano era reconhecer a nossa ancestralidade sendo invocada e valorizada e mais, havia denúncias de como fomos e somos braços rentáveis para a colonialidade. É neste momento que vamos nos aprofundar sobre questões de dor e de esperança, evocando um trecho do livro *O livro dos abraços, Os ninguéns*, no qual Galeano (2002, p. 42) indica que:

As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chova ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura (GALEANO, 2002, p. 42).

Embora socialmente esteja entre os ninguéns e a minha escritora seja denunciante dessa condição, nunca desejei sair dessa pobreza, porque, mesmo nela, nunca me senti parte ou responsável por ela. Mesmo que tenha sido vítima de formação escolar e acadêmica repleta de lacunas, a pobreza nunca foi para mim desculpa para ler os mundos que sempre fizeram parte de minha história, bem como da história dos meus antepassados:

Sempre fui inconformada. Desde criança, sempre escutei histórias do meu avô José, ele contava que seu pai precisou sair da cidade de Passira sem destino, com os filhos menores de idade e sua esposa; pois, como ainda é comum, nesta região do Estado quanto ao arrendamento de terras, ocorre ação de despejo, quando a família trabalhadora não consegue gerar o lucro, mesmo que os motivos sejam seca ou enchente. O que aconteceu com o meu bisavô, por motivo de uma grande estiagem,

foi obrigado a sair da terra. Sempre que meu avô me contava essa história, havia algo que não era dito. Só conseguia sentir uma amargura, uma revolta, que não eram ditas, mas eu podia sentir. Meu avô enquanto cantava meio em prosa, meio em música, contava-nos histórias reais, talvez ele usasse a prosa para suavizar o que vazava pelos gestos e olhares, que se alteravam. Meu bisavô ao chegar em São Lourenço da Mata e arrendar outra terra, ainda sem prover o sustento da família, tornou-se alcóolatra, desde então o alcoolismo acomete a maioria dos homens da minha família. Meu avô amava a terra e era agricultor, adorava contar como em 1964 quase foi preso, ao ser confundido com os agricultores “politizados, ligados ao partido comunista de Miguel Arraes e Francisco Julião”. O seu sítio era próximo à Galileia, Sede das Ligas Camponesas desde 1955. Essa história do mal-entendido, ele nos contava sorrindo e de como ele escapou por pouco. Minha avó não tinha muito tempo para contar histórias, sobre ela recaía todo o trabalho doméstico, a criação das/dos filhas/os e sua venda. Minha vó era muito ocupada, branca e muito generosa. O fato dela ser branca e meu avô negro era motivo de vergonha para ele. Das/os cinco filhas/os que tiveram, apenas minha mãe aparentava ser negra e eu a única neta “aparentemente negra”. Ele sentia vergonha da própria cor. Eu também podia sentir o quanto a negritude o incomodava. Nunca me senti menor pela minha cor, nunca me sentir menor pelos meus pais e avós serem muito simples. E muito menos por todas as privações, que experimentei como mulher periférica, porque sei que não fui e não sou a única. Portanto, ao iniciar o mestrado pude me aproximar das lacunas da minha formação, (sabia que possuía inúmeras), porque, como várias garotas, sempre conciliei os estudos e o trabalho, fosse doméstico ou no mercado de trabalho. Por outro lado, foi possível enxergar mais profundamente sobre como a colonialidade, fruto de um sistema empresarial moderno e liberal capitalista, produziu as narrativas, que compuseram as histórias, que ouvia na infância. Se fosse possível ouvir novamente em prosa as histórias, sobre a migração do meu bisavô e do fracasso que ele sentia, afirmaria para ele que a culpa nunca fora dele. Criaria um jeito em prosa para lhe dizer: a responsabilidade vô, é dos outros do lado de lá! A responsabilidade é deles! Deles que nos exploram por séculos (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2021, n. p.).

Contaria mais, que o meu sonho de ser professora de História tornou-se realidade e das/dos jovens camponeses com quem convivo na escola. E como a educação tem sido o centro da minha vida. O quanto estou ocupada em estudar para uma educação que seja mais equânime, haja vista que estamos enfrentando uma crise educacional, como nos diz Santos Neto (2006, p. 14):

[...] uma crise que se mostra em diferentes áreas das nossas vidas: da política, valores, a fé religiosa. A organização social não alterou de modo significativo a cultura promovendo uma ética que de fato transformasse as relações de modo geral. Desse modo, [...] a educação, a escola e os educadores encontram-se em crise. O modelo tradicional de escola já não responde às necessidades; os educadores, de modo geral, encontram-se em crise de identidade; os fundamentos e objetivos da educação necessitam ser revistos; as propostas de uma escola que participe do processo de transformação da sociedade tropeçam na crise do pensamento (SANTOS NETO, 2006, p. 14).

Pesquisar com o intuito de questionar os impedimentos que a educação experimenta, é antes de tudo manter claro que, como pesquisadora, não estarei no campo da neutralidade, já

que optei por uma perspectiva qualitativa do tipo bibliográfica e essas estratégias fazem todo o sentido por se correlacionar à escrevivência, pois, segundo Creswell (2007, p. 186-187):

[...] possibilita ao pesquisador detalhar sobre quem e onde se dará a pesquisa, tanto quanto sua participação nessa relação entre ambos. [...] nesse método as possibilidades são inúmeras em relação a interação e altruísmo. Assim, a pesquisa torna-se sensível ao objeto de pesquisa e a experiência do pesquisado. [...] nesse sentido, a pesquisa qualitativa promove a alteração sempre que for pertinente ao trajeto de pesquisa, pois é papel do pesquisador interpretar durante o percurso da coleta de dados. [...] compete ao pesquisador utilizar uma lente social dos acontecimentos de forma mais ampla em suas análises (CRESWELL, 2007, p. 186-187).

Não confundimos a investigação bibliográfica com a revisão da literatura e nem lhe atribuímos um caráter secundário (MARCONI; LAKATOS, 1991, 1992; MACEDO, 1994; SALVADOR, 1976). Como Severino (2007), apontamos sua potência na construção do conhecimento no campo da educação. O foco da investigação bibliográfica, como um exercício de escrevivência, é o próprio sentirpensar. No sentido de que seu propósito não consiste em fundamentar uma mera explicação, uma abstração da realidade, mas realizar uma experiência de sentirpensar apreendida como um exercício de desconstrução da colonialidade, embutida no campo educacional, dando nascimento a uma escrita-corpo sensível.

#### **4.1.1 Leitura, fichamento e escrita como escrevivência**

No percurso da escrevivência, movemos a escrita como a caixa de ferramentas ancoradas no terreno das pesquisas bibliográficas, que, como indica Lima (2004, p. 40), deve ser tomada como um exercício “[...] provisório, histórico, inacabado, responsável por um processo contínuo de atualização, correção, aprofundamento, ampliação” dos modos de sentirpensar o foco de uma investigação.

Reafirmo com relação à escrita deste trabalho que “[...] compromete a minha escrita como lugar de autoafirmação das minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra” (SOUZA, 2018, p. 37). Na pesquisa bibliográfica, que se move como escrevivência, o trabalho de análise textual dá-se através de gestos sensíveis, no qual a escrevente debruça-se sobre os textos, como quem faz amor e, através de leituras sistemáticas e de fichamentos do material bibliográfico selecionado, compõe seu fichário documental:

O fichário de documentação bibliográfica constitui um acervo de informações sobre livros, artigos e demais trabalhos que existem sobre determinados assuntos, dentro de uma área do saber. Sistemáticamente feito, proporciona ao estudante rica informação para seus estudos (SEVERINO, 2007, p. 70).

Esse fichário, mais do que um conjunto formal de textos capturados pela autora, converte-se em uma caixa de ferramentas produtoras de rupturas nos moldes presentes da colonialidade no campo da educação transpessoal. Eles passam por um processo de sentirpensar decolonizaDOR, no qual os afetamentos das escrevivências se encarregam de enegrecê-los, corporificá-los através da escreviente desta dissertação.

Nessa direção, o material bibliográfico será organizado com vistas a dar conta do problema e dos objetivos, que nos propomos no começo da investigação. A cada seção, que compõem esta pesquisa, nos damos conta do quanto nossa escrita é atravessada pelos afetos, os quais me constituem como mulher negra, professora, periférica e militante. De tal forma que “Escrever como sobrevivência, como ato político, como forma de continuar viva ou como modo de permanência e troca, implica encontrar brechas, pisar gramados proibidos, resistir à precariedade” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 182). Seguir resistindo e encontrando na escrita instrumentos menos violentos, embora a escrita seja marcada pela revolta e pela indignação das/os que por séculos foram e ainda permanecem à margem.

#### 4.1.2 Corpus da pesquisa

O corpus desta pesquisa é composto por teses, dissertações, livros e artigos publicados no Brasil. As teses e dissertações foram oriundas de cursos de mestrado e doutorado de programas de pós-graduação da área de Educação. A captação das teses e dissertações se deu por consultas, a partir de bases de dados conceituais no meio acadêmico brasileiro, como: a Biblioteca Digital de Teses, Dissertações da Capes e a BDTD. Foram utilizados os seguintes descritores na busca: Educação Transpessoal; Abordagem Transpessoal; Transpessoalidade; Transpessoal; Perspectiva Participativa; Decolonialidade and Transpessoal; Colonialidade and Transpessoal. Os trabalhos que estavam disponíveis digitalmente foram selecionados e passaram por uma leitura dinâmica para vê se tinham alguma referência direta à educação transpessoal ou tratava da educação fundamentada pela Psicologia Transpessoal. Ao final, foram selecionadas o conjunto de trinta trabalhos apresentados no Quadro 2 abaixo:

**Quadro 2** – *Corpus* da pesquisa: teses e dissertações

Ano	Autoria	Título	Teses/ dissertações	IES
-----	---------	--------	------------------------	-----

1997	DATTI, Denizard de Jhesus	A Psicologia Transpessoal: uma contribuição ao entendimento do Movimento Transpessoal e de suas implicações para a Educação	Mestrado em Educação	Unicamp
1998	FURLAN, Vera Irma	Uma nova suavidade e profundidade... O despertar transpessoal e a (re)educação'	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas
1998	SANTOS NETO, Elydio dos	Educação transpessoal: a dinâmica do pessoal e do transpessoal na ação pedagógica e na formação de professores a partir do pensamento de Stanislav Grof	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2001	BERGER, Maria Virginia Bernardi	Educação Transpessoal: Integrando o Saber ao Ser no Processo Educativo	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas
2002	REICHOW, Jeverson Rogério Costa	Processos de significação em estados ampliados de consciência dentro de uma abordagem transdisciplinar holística: estudo de caso com crianças de uma escola pública de Porto Alegre	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
2004	DIAS, Viviane França	A psicologia transpessoal na formação de educadores	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas
2004	BARRETO, Maribel Oliveira	Sai Baba: teoria e prática de uma educação integral	Doutorado em Educação	Universidade Federal da Bahia
2005	TREVISOL, Jorge Antonio	Ampliação da consciência e educação'	Doutorado em Educação	Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2006	MEDEIROS, Luziânia ângelli Lins de	Cosmoeducação: uma abordagem transdisciplinar no ensino de astronomia	Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2006	SALDANHA, Vera Peceguini	Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas
2007	FERREIRA, Aurino Lima Ferreira	Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2010	GOULART, Mônica Riet	As espirais da subjetividade reveladas na inteireza do educador para a construção do seu processo autoformativo	Doutorado em Educação	Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2013	SANTOS, Emmanuela Andrade dos	Há corpo na educação? Da fragmentação à busca da integralidade	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco

		do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal		
2013	SILVA; Richardson	Educação integral nos quatro quadrantes do kosmos: um estudo etnográfico de uma experiência de formação humana	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2014	LIMA, Aldenize Ferreira de	Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação: um estudo hermênutico	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2014	ARANTES, Mariana Marques	O (des)conhecimento da influência das emoções na relação professor-aluno	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2014	RIBEIRO, Regina Buccini Pio	O cultivo da atenção integral: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2015	Sidney Carlos Rocha da Silva	A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2016	SANTOS, Gildete Rodrigues dos	Formação humana integral e processos grupais: uma experiência com grupo de formação transpessoal'	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2017	CUNHA, Djailton Pereira da	Fundamentos multiparadigmáticos da formação humana: Contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2017	NUNES, Roseli Coutinho dos Santos	A influência da Psicologia Transpessoal nos discursos, nas práticas e na trajetória estética dos Beatles: fundamentos educacionais, filosóficos e históricos. 2017. 1 recurso online (175 p.). Tese (doutorado)	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
2018	XAVIER, Leonardo	Espiritualidade no parto e o desenvolvimento humano: estudo de métodos mistos à luz da psicologia integral transpessoal	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2019	SILVA, Maria Lucia Ferreira da	Resiliência integral e juventudes periféricas: análise de uma experiência formativa no campo educacional	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2019	VASCONCELOS, Maria Carolina Souto de	A recepção e circulação das neurociências no campo educacional brasileiro: um olhar a partir da perspectiva transpessoal integral de Ken Wilber	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2019	Tatiana Lima Brasil	Resiliência integral: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco

2019	ARANTES, Mariana Marque	Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa-continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2019	RIBEIRO, Regina Buccini Pio	Cultivo da atenção em espaços educacionais: elaboração, implementação e análise de um programa de cultivo de atenção integral	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2020	UMANN, Jair Felipe Bonatto	Em direção a ...: um estudo sobre estados ampliados de consciência e produção de conhecimento em dança	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2020	BAYAMA, Elexandra Santos do Nascimento	Educação para aposentadoria e espiritualidade: um estudo misto com pessoas servidoras públicas da UFPE e do INSS	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
2021	Matos, Gabriella	Educação para a morte: possibilidades e limites à luz da teoria transpessoal participativa	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: A autora (2022).

Os artigos e livros precisavam tratar da educação transpessoal. Foram mapeados os trabalhos apresentados no Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3** – Corpus de livros e artigos

Ano	Autor	Título	Tipo
1992	FERGUNSON, M.	A Conspiração aquariana/tradução de Carlos Evaristo M. Costa: prefácio de Max Lerner. – 7. ed. – Rio de Janeiro: Record, 1992.	Livro
2001	ASSMANN <i>apud</i> SAMPAIO, D. M	Educação e a reconexão do ser: um caminho para a transformação humana e planetária. Petrópolis, RJ: Vozes.	Livro
2002	FRANÇA, <i>apud</i> PEREIRA, M. A. S.; FONSECA, J. V.	Educação transpessoal: a busca pela integração / Revista Transdisciplinar: uma oportunidade para o Livre Pensar   vol. 10 – Ano 5 – n. 10 – julho / 2017. Disponível em: <a href="http://www.artezen.org">www.artezen.org</a>	Artigo
2004	MONTEIRO, R. C.	Considerações pedagógicas na abordagem transpessoal: transpessoal: transpessoal: passado e presente na educação /Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 18, p. 203-220, jul./dez.	Artigo
2004	MORAES <i>apud</i> GONDIM; CAVALCANTI	Psicologia Transpessoal: reforço para implantação de salas de recursos multifuncionais/ Primeiro Seminário luso-brasileiro de educação inclusiva – o ensino e aprendizagem em discussão, 2018	Artigo

2005	BARBOSA <i>apud</i> MAGALHÃES, S. M. O.	Relação pedagógica, afetividade, sensibilidade: pressupostos transdisciplinares para a formação docente/ Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v1, nº3, p 51-63, set/dez, 2011.	Artigo
206	SANTOS NETO, E. dos	Por uma educação transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof. São Bernardo do Campo / SP: Metodista; Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.	Livro
2007	PIVATTO, P. S.	Visão de homem na educação e o problema da humanização / <i>Revistaseletronicas.pucsp.br</i> , 2007. Disponível em: <i>revistaseletronicas.pucsp</i> .	Artigo
2008	TREVISOL, Jorge	Educação Transpessoal: um jeito de educar a partir da interioridade / São Paulo: Paulinas	Livro
2010	SAMPAIO, D. M.	Educação e a reconexão do ser: um caminho para a transformação humana e planetária – Petrópolis, RJ: Vozes.	Livro
2011	PORTAL, L. L. F.	Pós-graduação em educação PUCRS: o que as pesquisas vêm apontando / <i>Revista Cocar Belém</i> , vol 5, n. 9 p. 25 – 31 jan – jun.	Artigo
2012	GNECCO, J. B. A.	A educação na perspectiva da Psicologia Transpessoal: um primeiro contato, São Paulo.	Livro
2013	SANTOS NETO, E. dos	Espiritualidade, educação e formação de educadores: Uma abordagem transpessoal voltada ao desenvolvimento da inteireza. disponível em: <i>Revista.pucsp.br</i>	Artigo
2014	ALMEIDA, L. N.	A transdisciplinaridade da linguística aplicada na formação de professores de línguas – convergências para uma educação transpessoal? <i>Revista desempenho – programa de linguística aplicada</i>	Artigo
2017	PEREIRA, M. A. S.; FONSECA, J. V.	EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL: a busca pela integração / <i>Revista Transdisciplinar: uma oportunidade para o Livre Pensar</i>   vol. 10 – Ano 5 – n. 10 – julho / 2017. Disponível em: <a href="http://www.artezen.org">www.artezen.org</a>	Artigo

Fonte: A autora (2022).

Estes textos foram lidos minuciosamente como um exercício sentirpensante escreviente que descreveremos a seguir.

#### 4.1.3 A leitura ética, estética e poética dos textos: por um sentirpensar escreviente

A escrevivência, enquanto potência de ruptura das histórias únicas, ajuda na reconstituição da “[...] memória e a criação poética como reescritas dessas histórias obliteradas. A noção de escrevivência age como instância ética, estética e poética, pois dá vazão à mudança de perspectiva por meio do processo criativo” (BAROSSO, 2017, p. 33), possibilitando

aberturas, fissuras e brechas no modo monolítico de pensar cartesiano, que tem nos dados verdades universais.

O tratamento do material bibliográfico levantado deu-se através de leituras, fichamentos e afetamentos, a partir dos três elementos formadores da escrevivência, destacados por Oliveira (2009): o corpo, a condição e a experiência.

O trabalho de ler e tomar notas é uma prática essencial para pesquisadores/as, mas não se dá num vazio, ele encarna um corpo de uma mulher educadora negra que assume a condição de enunciação periférica e busca mover experiências estéticas na apresentação da escrita. Assim a documentação não se constituiu como uma anotação das ideias desincorporadas das/os autoras/es, porém como uma verdadeira aproximação do sentirpensar da corporalidade da pesquisadora em cocriação com os das/dos autoras/es em questão.

O corpo mulher-negra-educadora é a base incorporada pela qual circula os afetos provocados pelos textos, que foram lidos, relidos e confrontados com as experiências vividas por este corpo ao longo do processo formativo e no contato com o campo educacional no qual estou inserida enquanto pesquisadora.

O elemento da “condição” brota como um processo enunciativo dialógico, “fraterno e compreensivo” (OLIVEIRA, 2009, p. 1) com os/as autores/as investigados/as. Nesse sentido, colocamo-nos no diálogo com as categorias levantadas a partir da explicitação de seus afetamentos em nossa história enquanto educadora. Esse processo implicou assumirmos a “experiência”, “[...] tanto como recurso estético quanto de construção retórica, a fim de atribuir credibilidade e poder de persuasão à narrativa [...]”, enquanto recurso de análise.

A rede triádica dos elementos - o corpo, a condição e a experiência - foram fundamentais na construção das escrevivências e aparecem logo após cada descrição das categorias mapeadas; pois permitiram expressar a complexidade do sentirpensar através da escrita e compor uma rede de pistas as quais nos auxiliaram a pensar rastros de uma Educação Transpessoal Participativa Decolonial, sendo o segundo objetivo desta pesquisa.

Assim as escrevivências deste corpo-mulher-negra foram mobilizadas para compor um exercício de decolonizar as matrizes da colonialidade, que se encontram expressas no campo da educação transpessoal. Ajudando-nos a compor modos outros de existir e resistir na construção de uma Educação Transpessoal antirracista e antissexista. E que contribuam para “[...] desestabilizar hierarquias relacionadas à gênero, sexualidade, raça, etnia, condição social e (re)construir relações, que questionem as assimetrias através da nossa voz e da nossa experiência, como grupos culturais produtores de narrativas de nós mesmos/as” (SOUZA; SILVA; DA SILVA, 2020, p. 512).

Desse modo, a construção do segundo objetivo passou pelo reconhecimento da problemática de que a colonialidade como fruto de um processo - a colonização, embora em sua grande maioria findado - provocou nos territórios violências variadas, inclusive no campo da transpessoalidade. Tendo se tornado um meio de dominação, que intelectuais do chamado Giro Decolonial intitulam de “Modernidade/colonialidade”. Assim os estudos pesquisados por esse grupo nos ajudaram a confrontar os empecilhos, que ferem de morte a educação, bem como as contribuições das “Epistemologias do Sul” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 37) quando nos afirmam a existência de uma linha absissal, uma linha de apropriação e de violência, que tanto é jurídica quanto epistemológica. Violência, que perpassa os corpos, os valores simbólicos, a espiritualidade e a biodiversidade.

Portanto minha escrita, no segundo objetivo, surge para driblar o sistema-mundo moderno/colonial, capitalista/patriarcal, cristão-cêntrico/ocidental-cêntrico (GROSFUGUEL, 2011) inserido no meio transpessoal para não ser útil a esse empreendimento que tem nos apreendido com estratégias cada vez mais sutis, as quais aniquilam pessoas, natureza e identidades. Sendo o capitalismo um dos sustentadores de sistema-mundo que mais tem feito captura das identidades no campo educacional, de forma que:

[...] impossível associar o capitalismo com qualquer forma de libertação ou atribuir a longevidade do sistema à sua capacidade de satisfazer necessidades humanas. Se o capitalismo foi capaz de se reproduzir, isso se deve somente à rede de desigualdades, que foram construídas no corpo do proletariado mundial e à sua capacidade de globalizar a exploração (FEDERICI, 2017, p. 37-38).

Essa realidade de busca pelo lucro se estende e se percebe na educação. Podemos constatar em (LAVAL, 2004) o mal que tal intervenção pode ocasionar quando o sistema econômico neoliberal passa a controlar a escola, exigindo mais força de trabalho com competência para atender o mercado de trabalho e menos a cultura.

Em contrapartida ao que está posto, pensamos numa Educação Transpessoal como um modelo de contragolpe, não uma receita milagrosa universal para pensar outras possibilidades de transformação humana sem considerar os aspectos socioculturais e a territorialidade na qual os sujeitos estão inseridos. Apontamos indícios de uma educação espiritual que busca romper com a ideia de um sujeito e de um objeto cartesiano e seus jogos de separatividade que põe os fenômenos transpessoais como aspectos meramente intrassubjetivos.

O exercício de sentirpensar posto em andamento neste trabalho, objetiva o cultivo de uma Educação Transpessoal Participativa Decolonial tomada como um “evento transpessoal”, ou seja, uma ruptura nos modos egocentros de vida e que pode se dar por meio de “[...] um

relacionamento, uma comunidade, uma identidade coletiva ou um lugar” (FERRER, 2002, p. 99). De tal forma que os processos de transformação humana estão irremediavelmente associados ao florescimento de um senso de pertencimento cada vez mais abrangente a uma comunidade cósmica.

O trans associado ao pessoal é um indicativo de buscas de processos formativos que ampliam as fronteiras do ego, em especial, dos limites impostos pela racionalidade cartesiana e suas inúmeras fragmentações. Assim a Educação Transpessoal, neste enfoque, é criadora de laços epistêmicos e modos de vida capazes de nos reconectar com a vida através do encantamento.

Os laços que unem o indivíduo à comunidade são tecidos pela ancestralidade. Essa se caracteriza como um princípio histórico, que incorpora as regras da vida material e imaterial, pois a concepção do universo é construída do mundo visível e invisível, regando todas as estruturas dinâmicas da sociedade, representando também a preservação de costumes e da tradição. Acreditamos assim que a Educação Transpessoal cultiva o resgate dessa ancestralidade enquanto uma raiz sentimental, a qual recria: atualizando-se na universalidade a partir de um contexto; manifestando-se nos costumes e tradições com grande aporte na memória grupal e individual, nas suas manifestações materiais e imateriais e especialmente no seu fortalecimento pela identidade, preservação, integração e cultura (MACHADO, 2011). A Educação Transpessoal pode ancorar-se na ancestralidade ao alinhar-se nos tecidos e fios de sabedorias, que são historicamente descartados pela ciência eurocêntrica.

## 5 RESULTADOS

Nesta seção, destacamos inicialmente os principais elementos de educação transpessoal mapeadas nesta pesquisa. A seguir, indicamos alguns apontamos em andamento acerca de uma Educação Transpessoal na perspectiva participativa decolonial.

### 5.1 ELEMENTOS CENTRAIS DE UMA EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL NO CAMPO ACADÊMICO BRASILEIRO: DESEJO POR REVOLUÇÃO OU MAIS UMA TENDÊNCIA DE NORMALIZAÇÃO?

A literatura no campo da Transpessoal tem ramificações em diversas áreas do conhecimento, tais como saúde, psicologia, educação, filosofia, arte, cultura, etc.; contudo, neste item, nos ocupamos dos usos da noção de Educação Transpessoal no campo acadêmico brasileiro da educação, buscando indicar contribuições, possibilidades e apontar seus limites a partir das aderências aos modos normatizados de vida neoliberal.

Tendo em vista este objetivo, situamos um conjunto de macrocategorias que congregam os principais elementos de Educação Transpessoal mobilizados pelos/as autores/as investigados/as. Foram eles: a) a Integralidade com os seus múltiplos sentidos, b) a Educação Transpessoal, c) a Multidimensionalidade, d) o Cultivo de Si, e) a Espiritualidade como Transcendência e Autotranscendência, f) a Transpessoalidade, a Perspectiva Transpessoal e Psicologia Transpessoal, g) a Transformação de Si, do Outro e do Mundo, o h) Hilo-holotrópico e i) a Formação Humana. Elas serão explicitadas a seguir e manterão um diálogo com os afetamentos provocados na autora através de um exercício de escrevivência.

#### 5.1.1 Integralidade

A percepção majoritária dos autores/as investigados/as acerca da educação transpessoal é movida prioritariamente pela lógica da integralidade, sendo esse termo o que mais aparece no corpus da pesquisa, de modo que nessa categoria alocamos os múltiplos sentidos de integralidade presentes nos trabalhos investigados (ARANTES, 2014, 2019; BARRETO, 2004; BAYAMA, 2020; BERGER, 2001; BRASIL, 2019; CUNHA, 2017; DATTI, 1997; DIAS, 2004; FERREIRA, 2007; FURLAN, 1998; GNECCO, 2012; GOULART, 2010; LIMA, 2014; MATOS, 2021; MEDEIROS, 2006; PEREIRA; FONSECA, 2017; REICHOW, 2002; RIBEIRO, 2014; RIBEIRO, 2019; SALDANHA, 2006; SANTOS NETO, 1998; SANTOS,

2013; SANTOS, 2016; SILVA, 2015; SILVA, 2013; SILVA, 2019; TREVISOL, 2005, 2008; UMANN, 2020; VASCONCELOS, 2019; XAVIER, 2018).

Como indica Santos Neto (2013 *apud* CUNHA, 2017, p. 98):

[...] a educação transpessoal é uma abertura para repensar a prática educacional, cujo objetivo é agregar para o educando apoio no que se refere a: inteireza de si mesmo, compreensão da integralidade da realidade; construção individual e coletiva de aspectos culturais; formar pessoas numa perspectiva multidimensional e integral (SANTOS NETO, 2013 *apud* CUNHA, 2017, p. 98).

Uma primeira concepção de integralidade aparece associada à “educação integral”, nesse sentido, a educação transpessoal desponta como uma:

[...] proposta de uma Educação mais Integral, Transdisciplinar, Transpessoal, que se traduz como transgressão de dualidades: subjetividade/objetividade, individual/social, matéria/espírito, racionalismo/holismo, pela Unidade Aberta que engloba tanto o Universo como o Ser Humano e que se expressa pela orientação coerente do fluxo de informações que atravessa os níveis de realidade e pelo fluxo da consciência que atravessa os níveis de percepção, dará um novo sentido e fundamento a todo projeto social viável que alicerce um significativo Pertencer (PORTAL, 2011, p. 29).

Os/as autores/as investigados/as defendem que uma educação transpessoal, numa perspectiva de educação integral, demandaria uma ampliação dos fins da educação por parte do educador, no intuito de romper com a educação bancária, pois:

Como se pode notar, o educador precisa sair de uma educação conteudista, tecnicista e meramente formal, que contribui muito pouco para o desenvolvimento da pessoa, e avançar para uma formação na vertente transpessoal, a partir da interioridade e vivência de valores como o amor, a verdade, a tolerância, a partilha e o discernimento, de modo que aconteça uma educação integral, partindo de uma escala individual para a escala planetária (PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 44).

O sentido de integralidade considera o envolvimento de uma educação integral que contempla e abraçam polaridades, tais como: subjetividade/objetividade, individual/coletivo, natureza/cultura, matéria/espírito e busca integrar os fluxos de dualidade. Além de que mobiliza a/o educadora/o para sair dos aspectos meramente individuais para aspectos cada vez mais amplos. Nesse sentido, a integralidade também surge associada ao “paradigma holístico” que desponta como uma unidade de significado nos trabalhos investigados. Segundo Trevisol (2008, p. 112):

[...] a psicologia transpessoal poderia ser o caminho para a compreensão da pessoa e a realização do ideal de pessoa que se deseja educar. Afirmamos que uma razão é o

fato de ela tratar diretamente com a questão da consciência e seus níveis através de sua familiar ligação com o paradigma holístico (TREVISOL, 2008, p. 112).

Essa perspectiva holística da Psicologia Transpessoal remonta os movimentos de contracultura norte-americano dos anos de 1960 que tinham o paradigma holístico como eixo central e grande influência na construção das concepções de Educação Transpessoal. Um exemplo disto podemos encontrar em Ferguson (1992, p. 272), uma das representantes centrais do movimento holístico, quando indica que:

A educação transpessoal é mais humana do que a educação tradicional e mais rigorosa, sob o aspecto intelectual, do que muitas alternativas anteriores. Ela se propõe a ajudar a transcendência e não a fornecer meras habilidades de ajustamento. É a contrapartida da medicina holística na educação – a educação da pessoa como um todo (FERGUNSON, 1992, p. 272).

No Brasil, as contribuições do paradigma holístico do teórico Pierre Weil (WEIL, 1990) tiveram grande influência no campo da Educação Transpessoal. Vemos que o teórico salienta o holismo como eixo fundamental para entendermos os sentidos de integralidade, como o que envolve todo o ser. De modo que Gnecco (2012, p. 34) indica que:

Agora buscando as considerações de Pierre Weil a respeito da educação, vemos que ele também salienta o holismo da visão transpessoal ao tratar de educação. Preferindo se referir a educação holística (holopedia) por sua perspectiva sistêmica, ao invés de educação transpessoal que pode, na ‘cabeça de algum desavisado’, passar a imagem de ser uma educação que ocorreria somente nos níveis transpessoais do ser, sem envolver todo o ser (GNECCO, 2012, p. 34).

Dias (2004, p. 12) aponta que:

No paradigma holístico, o educando é visto como sujeito ativo do seu processo de educação, trabalhando com todo o seu sistema nervoso cerebrosespinal (lado direito e lado esquerdo), buscando equilíbrio, harmonia, as relações do homem com a natureza, homem e cosmos e o despertar dos valores realmente humanos. Busca uma ampliação dos conceitos da consciência humana, integrando o indivíduo no seu ‘modus vivendi’, para que haja uma percepção maior de sua realidade (DIAS, 2004, p. 12).

Essas concepções holísticas tiveram uma grande influência no surgimento e na consolidação do paradigma transpessoal e que gradativamente passam a ser nomeadas como “perspectiva integral” na escrita dos trabalhos investigados:

[...] a educação transpessoal busca educar a pessoa num todo, numa perspectiva integral, dentro de um equilíbrio entre o saber e o ser, onde, por um lado, o saber é o próprio conhecimento que se realiza através do estudo e da pesquisa e, por outro, o

ser corresponde às próprias vivências. Estas duas dimensões devem ser experimentadas dentro de uma dinâmica transdisciplinar onde o conhecimento é integrado nas suas diferentes áreas (BERGER, 2001 *apud* PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 42).

A “perspectiva integral” está associada à ideia de integralidade e também desponta nos textos como o cultivo de uma “visão integral”, que segundo Berger (2001 *apud* CUNHA, 2017 p. 97) toma:

[...] a educação transpessoal como uma educação que assume uma visão integral na perspectiva de educar a pessoa dentro de uma concepção de totalidade no sentido holístico. Para tanto, aponta como base para essa educação transpessoal o discernimento preciso da natureza unitária do ser humano (BERGER, 2001 *apud* CUNHA, 2017 p. 97).

Essa visão integral se relaciona com uma concepção de “totalidade”, no sentido holístico, e oferece uma maior amplitude para compreensão do humano. A “totalidade”, como unidade de sentido, aparece associada à importância de incluir a “interdependência” (FERREIRA, 2007) como um fenômeno fundamental para compreender o processo educacional transpessoal. De modo que esses dois termos também compõem o sentido de integralidade apontado pelos autores investigados.

A integralidade também aparece como “educação integral” para compor os elementos centrais de uma educação transpessoal, de maneira que esses termos se intercambiam quando da apresentação dos trabalhos voltados ao cultivo de uma experiência transpessoal no campo educacional. Assim:

A educação integral busca oferecer ao ser humano a oportunidade de se descobrir como pessoa, de conhecer a interdependência entre os sistemas vivos; orientar para o retorno da vivência dos valores humanos; desenvolver a sensibilidade, a estética, a mística, os potenciais intelectuais, afectivos e intuitivos e, sobretudo, expandir os níveis de consciência pessoal para uma experiência transpessoal (PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 43).

A educação integral posta no campo transpessoal toma a integralidade no sentido de considerar a importância da interdependência entre os sistemas vivos. Assim como reorientar o retorno da vivência dos valores humanos, do desenvolvimento da sensibilidade, conforme destacado na citação acima.

Nesse processo de considerar a interdependência dos vários elementos que constituem o humano, a integralidade proposta pela educação transpessoal também é posta no sentido de

“desenvolvimento integral do ser”, contrapondo-se às visões de Educação Integral que se concentram apenas na ideia de “alargamento do tempo na escola”, ou seja, como uma:

[...] escola de tempo integral, ou o alargamento do tempo na escola tem-se tornado um dos mecanismos da lógica mercantil têm pressionado para que a escola seja demandada por todos aqueles (a maioria da população) que são obrigados a vender sua força de trabalho. Não porque o vínculo entre a fábrica e a escola tenha se tornado mais estreito, mas porque a ideologia criada em torno da educação escolar como meio de evadir-se da condição operária ou de obter uma posição mais elevada na hierárquica organização do trabalho tornaram o tempo formal de escolarização do trabalho um dos mecanismos reguladores do mercado de trabalho (ARROYO, 1988, p. 7).

A busca pelo “desenvolvimento integral do ser” surge como um sentido de integralidade que aponta a importância de tomarmos o cultivo das múltiplas dimensões humanas, de modo que a “[...] a educação transpessoal pode se configurar em um caminho de possíveis contribuições para o desenvolvimento integral do ser, na medida em que preza pelo resgate da unicidade e da multidimensionalidade do ser” (CUNHA; FERREIRA; ACIOLY-REGNIER, 2019, p. 4). Os mesmos autores seguem enfatizando que:

A educação transpessoal pode promover o desenvolvimento integral do ser, a partir do momento que emprega as experiências transpessoais como meio de explorar e integrar as múltiplas dimensões do ser. Isso possibilita ilimitadas formas de aprendizado e harmonia consigo, com os semelhantes e com os demais seres que integram o ecossistema vida (CUNHA; FERREIRA; ACIOLY-REGNIER, 2019, p. 4).

A Educação Transpessoal busca promover processos de aprendizagem consigo, com a/o outra/ outro e com todas/ todos os elementos, que compõem e integram o sistema da vida. Desse modo, a integralidade ainda é posta nos trabalhos, como “Inteireza de si e do ser”, sendo a Educação Transpessoal um modo de educação que:

[...] pode despertar o homem para a inteireza, mas a continuidade do trabalho dentro e fora da escola depende do indivíduo e de suas escolhas. A educação sozinha não dá conta de educar para a inteireza, mas tal processo também não acontecerá sem o auxílio da educação (SANTOS NETO, 2006, p. 80-81).

Esse autor aponta, ainda, que:

A primeira consequência para o trabalho da educação é a de ter de considerar a necessidade que qualquer ser humano tem de desenvolver-se na inteireza. Assim, educar não pode ser um trabalho que se limita apenas a um ou alguns aspectos da complexidade humana, mas deve estar intencionada para a sua globalidade (SANTOS NETO, 2006, p. 36).

Santos Neto (2006) indica que ninguém educa sozinho, mas que é imprescindível o coletivo para educar e traz embutidos em suas ideias, o pensamento freiriano de que:

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1987, p. 44).

A indicação de um despertar para a inteireza na proposta de Santos Neto (2006) não se dá unicamente no interior da escola, mas é um processo complexo que envolve o trabalho de dentro e fora da escola e que também implica as possibilidades de escolhas do sujeito, de forma que:

Diante das promessas e obstáculos ao trabalho da Educação Transpessoal, importa fazer o caminho e construir a nova prática, que tem muitas contribuições a dar nesse tempo poderá ajudar a resgatar a inteireza do ser e a utopia de uma sociedade harmônica com a natureza, e que, ao mesmo tempo, sabe lidar com as contradições humanas, porque ancoradas na transpessoalidade vivida de forma positiva e integrativa (SANTOS NETO, 2006, p. 81).

Nesse sentido, o percurso, para uma prática voltada a uma educação que se importe com a complexidade do ser e suas potencialidades, precisará encarar os obstáculos que a própria sociedade impõe naturalmente para a educação e mais ainda para os que desejam vivenciar uma Educação Transpessoal, já que a Educação Transpessoal é sobretudo um novo modo de pensar o ser e a própria educação:

[...] a educação transpessoal é uma abertura para repensar a prática educacional, cujo objetivo é agregar para o educando apoio no que se refere a: inteireza de si mesmo, compreensão da integralidade da realidade; construção individual e coletiva de aspectos culturais; formar pessoas numa perspectiva multidimensional e integral (SANTOS NETO, 2013 *apud* CUNHA, 2017, p. 98).

A integralidade é também percebida como uma educação que mobiliza as “dimensões intrapessoal, interpessoal e transpessoal”. Nesse sentido a:

Educação Transpessoal, portanto, é aquela que se empenha, direta e intencionalmente, para educar o homem na e para a inteireza mediante a transmissão/construção - crítica, criativa e interdisciplinar - dos conteúdos culturais necessários à manutenção e desenvolvimento da vida, e, também, mediante o trabalho de autoconhecimento que possibilita religar as dimensões da pessoa: o corporal, o emocional, o racional, o espiritual, o natural e o histórico-cultural. Chamo-a de transpessoal porque ela, como o nome sugere, vai além do ego pessoal e racional, embora não o despreze (SANTOS NETO, 2013, p. 12 *apud* CUNHA, 2017, p. 97).

A Educação Transpessoal tal como está posta, não está rejeitando a dimensão pessoal, individual no processo educativo. Mas a ênfase é que ao trabalhar a dimensão Transpessoal, há uma inclusão das dimensões pessoal, individual, a partir do trabalho biográfico, da história de vida dos sujeitos, na sua singularidade, como retomando os aspectos perinatais<sup>4</sup> e arquetípicos que influenciam no desenvolvimento do ser.

De modo que para Santos Neto (2006, p. 45), na “Educação Transpessoal, é importante que mais uma vez se diga, não estamos rejeitando ou diminuindo a importância da dimensão pessoal (individual) no processo educativo”, mas “Quando falo em Educação Transpessoal, entendo estar trazendo biográfico rememorativo e perinatal, que são de caráter pessoal” (SANTOS NETO, 2006, p. 45). Assim:

[...] na perspectiva transpessoal, refere-se à importância da energia vital que um ser humano pode passar para o outro. Deste modo, as relações interpessoais nas situações de ensino-aprendizagem tornam-se valorosas dentro desta discussão da educação transpessoal (FRANÇA, 2002 *apud* PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 43).

A dimensão transpessoal articula a integralidade enquanto elemento central da educação transpessoal, pois implica a articulação das dimensões intrapessoal, interpessoal e transpessoal num movimento que almeja a formação do ser integral. A Formação Integral foi outro sentido para integralidade e busca articular as contribuições de teóricos de diversas épocas que concebem o humano de forma mais complexa. De forma que a Educação Transpessoal busca cuidar do florescimento do ser integral. Para tanto:

A concepção pedagógica transpessoal apoia-se em ‘gigantes’ da Educação, pensadores que ousaram criar propostas que desafiavam os paradigmas estabelecidos em sua época. Isso nos faz perceber que a luta pela mudança de visão de mundo, pelo reconhecimento do homem enquanto ser integral, é antiga e, ao mesmo tempo, atual (MONTEIRO, 2004, p. 216).

Esse processo ajuda a integração do ser ao possibilitar a aprendizagem e a ampliação do reconhecimento da multidimensionalidade por meio de práticas transpessoais que objetivam cuidar de si, do outro e do mundo. Assim a Educação Transpessoal é uma educação que busca trabalhar processos de integração que “[...] pode se configurar em um caminho de possíveis contribuições para o desenvolvimento integral do ser, na medida em que preza pelo resgate da

---

<sup>4</sup> Perinatal é um termo utilizado na teoria de desenvolvimento transpessoal de Grof (2020) que trata das influências dos aspectos gestacionais na formação da subjetividade.

unicidade e da multidimensionalidade do ser” (CUNHA, 2017, p. 99), bem como, para Dias (2004, p. 13):

[...] uma educação transpessoal aquela que busca mostrar a interdependência entre todas as formas de vida e a unidade subjacente aos sistemas vivos, aquela que busca a integração das diferentes áreas do conhecimento através da inter e transdisciplinaridade: a que é voltada para os valores humanos, ao desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, etc: a que busca evoluir o potencial intelectual, intuitivo, afetivo e práticas; a que exige a realização do homem integral, com autodeterminação (DIAS, 2004, p. 13).

A formação humana integral mobilizada pela ideia de integralidade, presente na concepção dos autores investigados, liga aspectos conscientes e inconscientes, exterioridade e interioridade, promovendo um exercício de religação das várias dimensões do ser. Nesse sentido, para Santos Neto (2013, p. 13):

Uma abordagem transpessoal lê tais contribuições, e também outras de outros autores, na perspectiva da religação acima proposta, isto é, na perspectiva da religação do mundo consciente e do inconsciente, da exterioridade e da interioridade, do corpo-emoção-razão-espírito (SANTOS NETO, 2013, p. 13).

Essa concepção do processo formativo pode ser compreendida a partir da perspectiva conceitual de Severino (2006, p. 621) que define como sendo “[...] a ideia de formação é, pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir. Modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação pela condição de sujeito autônomo”. E mais, sendo ela/ele autonôma/o, consiga se responsabilizar pelo próprio processo de formação, acessando dimensões imanentes e transcendentais, que colaborem ampliando e viabilizando a co-criação de vivências para uma formação transformativa do ser. Para tanto, compreendemos a formação como uma experiência de transformação que pode:

[...] inaugurar um modo de pensar a formação humana que transborda a ideia de homem ou de humanidade a ser formada a partir de um ideal, a ser descoberto como um sujeito transcendental na própria natureza ou na história do espírito. Tal modo indica ainda a possibilidade de uma estética da existência que implica fazer da vida uma obra de arte, moldando dentro de certos limites uma estilística que não na formação, mas na transformação do ser (PAGNI, 2011, p. 310).

Assim a educação transpessoal visa à trans/formação do ser e busca construir um conhecimento integrado, sendo “[...] em última instância, uma aplicação da transpessoalidade

na disciplina de educação, facilitando com isso a compreensão da formação humana integral” (CUNHA, 2017, p. 99).

Como indica Berger (2001, p. 62), “[...] a educação transpessoal pressupõe a educação holística no sentido de educar a pessoa como um todo, numa perspectiva integral”. Assim as perspectivas de integralidade mobilizadas no campo transpessoal tomam a educação a partir de um horizonte integral, sendo esse integral percebido no sentido holístico, relacionado às perspectivas e às visões integrais. Movidas, no âmbito da transpessoalidade, por teóricos como Pierre Weil, Ken Wilber e Stanislav Grof, que abordam a importância de considerarmos os processos de interdependência, de desenvolvimento integral do ser e de inteireza do si e do ser e na sua complexidade que aborda as dimensões intrapessoal, interpessoal e transpessoal.

Nesse sentido, Goulart (2010, p. 312) aponta que:

A inteireza do ser é a busca pela plenitude, pelo ser mais, não aquele que se sobrepõe ao outro, mas aquele que conhece a profundidade do seu “eu”, consegue compreender a sua originalidade e vai ao encontro do outro, para mediar uma relação que o leva a níveis de transcendência e consequente autoformação (GOULART, 2010, p. 312).

Saldanha (2006, p. 221) relaciona a integralidade dentro de um modelo teórico próprio, denominado Abordagem Integrativa Transpessoal e que tem na Didática Transpessoal um método formativo que contempla a integração das múltiplas dimensões do ser, assim:

A Educação com uma orientação da abordagem Transpessoal se revelou uma ponte de ligação entre valores e sociedade, um elo que pode cada vez mais contribuir não só para o processo do desenvolvimento do conhecimento, do avanço tecnológico, mas também para uma sociedade sinérgica, que valoriza o auto-conhecimento e o desenvolvimento humano mais pleno. A Didática Transpessoal contribui para esse elo, no qual valores e sociedade estão unidos e podem ser despertados e estimulados em muitos aspectos da vida pessoal e profissional no indivíduo (SALDANHA, 2006, p. 221).

Sua Didática Transpessoal:

[...] é um modelo na Educação onde o “como” aprender e ensinar fundamenta-se na abordagem Transpessoal em Psicologia. Possibilita a inserção da dimensão superior da consciência, de onde, naturalmente, emergem valores saudáveis, éticos, manifestando e revelando nossa humanidade mais plena e saudável (SALDANHA, 2006, p. 179).

A integralidade, enquanto categoria central da concepção de educação transpessoal, busca integrar e compreender o ser de modo integral, conectando-o ao movimento de integração humana na construção de ecologias de saberes que promovam religação das várias dimensões

do ser no fluxo da teia complexa da vida e que considera a terra como parte fundante desse processo de aprendizagem.

Escrevendo e lendo sobre a integralidade no campo da Educação Transpessoal fui assaltada de ideias, afetos e imagens que trago na forma de fragmentos escrevíveis. São apontamentos de rastros de memórias permeadas de afetos que buscam incorporar a categoria investigada ao mundo vivido da pesquisadora:

Começo meus apontamentos refletindo sobre o primeiro impacto do termo Integralidade em meu ser e brota: A Escola de Tempo Integral, uma promessa, um sonho, um pesadelo. Lembro que para ingressar na escola de tempo integral é necessário passar por um processo avaliativo. Professores/as e toda a equipe gestora são convidados/as a participar para receber gratificações financeiras por mais horas de trabalho. Assim aceitamos trabalhar sob parâmetros de que a educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade. A proposta da Educação Interdimensional também foi associada a premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral. (<http://www.educacao.pe.gov.br>). A promessa que essa posta, na teoria, de uma jornada tempo estendida para que pudéssemos cultivar outras dimensões além do cognitivo, brotou como um sonho, esperar num terreno tão adverso. Contudo o sonho de experimentar outras práticas educativas ampliadoras do ser e do mundo foram submersas e dragadas pelo apelo econômico que na prática recebe a exterioridade de metas a serem atingidas. Desse modo, ao adentrarmos o Programa, uma das ênfases verbalizadas é a ampliação do tempo de convivência entre professora/professor e estudantes. Contudo a redução percebida dos sentidos de integralidade domina o cenário e o pesadelo vai se ampliando. Mais tempo do mesmo e o pesadelo se instala. Prevalece a lógica do capital e não a da transformação humana, esvai-se os sentidos formativos. Tendo em vista, o que nos é posto como alternativa pedagógica, faz-se necessário problematizações pertinentes, as quais encontramos, nas palavras de Miguel Arroyo (1988), tais questões que nos afetam diretamente, uma vez que expõe um sentimento que atualmente nos perturba enquanto formadores envolvidas/os nessa educação que: '[...] não foi a necessidade de formar integralmente os homens que impulsionou a expansão da escola. E cada vez menos frequente os pais mandem seus filhos à escola para se formarem moralmente, mas a fim de se instrumentalizarem para estar em condições de competir com os mecanismos mais formais do que reais que a instituição lhes confere e que o mercado valoriza. A ilusão de fazer a escola o espaço por excelência de formação integral se reduz, hoje, quase exclusivamente, à educação dos pobres, dos marginais ou abandonados' (ARROYO, 1988, p. 7). As palavras de Arroyo traduzem meus sentimentos e afetamentos. Questiono-me sobre que integralidade estamos cultivando? Que integralidade cultiva a transpessoal quando fica presa à lógica do mercado e seu modo insistente de transformar e reduzir a vida a mercadoria? O mais da mesma mesmice preenche os espaços com discursos holísticos "gratiliz" presos aos próprios bolsos. Ao mesmo tempo, me solidarizo com todas e todos educandas/os que tive a oportunidade de ouvir nesses espaços de educação integral. Por exemplo, no ano de 2018, encontro Vinicius, um garoto muito tímido, aos 15 anos, foi matriculado na nossa escola de tempo integral. Todos os dias ele sentia muita dor de barriga. Na época, como secretária da escola tinha que ligar para sua mãe, a fim de receber autorização para liberá-lo. Num certo dia, depois de tantas liberações e diarreias, ele passou a ser acompanhado por uma psicóloga da Prefeitura e, após algum tempo, a mãe de Vinicius foi motivada a conversar conosco e explicar que ele sentia falta das brincadeiras e do jogo de bola com os amigos da rua, no contra turno escolar. Vinicius precisou sair da nossa escola e foi estudar em outra cidade. Que tempo integral era oferecido para os muitos Vinicius que não

suportavam a mesmice de um tempo que não considerava a complexidade do ser. O meu sentimento é que estou colaborando com um enquadramento dessas meninas e meninos, estou enquadrando seus sentidos. E não promovendo processos de trans/formação humana. Sinto-me ora culpada, ora raivosa e indignada por fazer parte desse processo. Mas resisto e insisto nas brechas do sistema. Nas minhas aulas, tento ao máximo criar estratégias para não ser fisgada por completo pela ideia de resultado e metas sem fim. Nesse atual modelo, em que nove aulas são ministradas, mesmo que haja todo um esforço por parte das/dos professores para que projetos (aulas eletivas) sejam desenvolvidos, ainda não damos conta de pensar além de um cognitivismo bancário que não inclui a complexidade do humano. Não damos conta de pensar além das metas estabelecidas, presas que estamos ao engessamento de uma integralidade que não integra (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2021, n. p.).

Minhas experiências no campo educacional, como aluna e docente, são atravessadas pela presença e, ainda mais, pela ausência da integralidade:

Lembro-me de dois livros na minha infância: um era a bíblia e o outro um livro, com um conto sobre um menino que na noite de São João, ficava sozinho. Recordo-me que insistia para que meus tios lessem repetidamente o conto. Eu conseguia me imaginar dentro da história, porque me sentia igual ao menino da história, eu me sentia muito sozinha. Outras crianças conseguiram ir para a escola antes dos sete anos, eram vizinhas, e as via ir e voltar da escola. Esperei pacientemente a minha vez chegar. Ao chegar minha hora de estudar, formalmente, fiquei feliz. Tínhamos muito medo da novidade, eram muitas crianças, meu irmão fazia xixi e chorava durante as aulas, assim eu não podia dar trabalho, porque meus pais estavam ocupados de mais com meu irmão que não conseguia se adaptar à escola. Em contrapartida, eu amava ir para escola, conseguia acordar todos os dias com a mesma disposição. Sentava-me na segunda fileira, sempre atrás de alguém, não queria ser notada. Não me sentia inteligente, não queria ser testada. Meus materiais eram simples, os livros sempre emprestados ou doados, mesmo que cuidasse com muito zelo, nunca me senti uma aluna organizada. Durante as aulas, tentava prestar muita atenção e em casa precisava dar conta dos deveres de casa com pouca ajuda da minha mãe. Questionar, tirar dúvidas, era um hábito que raramente era utilizado por mim, mesmo se algum assunto fosse muito difícil, preferia ficar sem entender. Mostar minha pouca habilidade sobre alguma disciplina era impensável. Tinha medo de ser rejeitada. Medo de ficar mais sozinha. Aprendi a separar o meu ser e esconder-me de mim e da escola que não me via. A solidão era uma companhia. Esse sentimento, que me acompanhou durante toda a minha infância, tornou-se uma amiga, uma companheira para existir num espaço que teimava em podar-me. A solidão era companheira íntima do silêncio que fui convencida a manter para demonstrar obediência e submissão, mas também tinha a imaginação e os sonhos. A imaginação me levava a lugares diversos, dentro e fora de mim, abria portais de tempos que variavam repentinamente entre presente e futuro. O passado ficava soterrado para aliviar a dor do existir. Os sonhos eram libertadores e me faziam desejar ser diferente das mulheres da minha família. Na infância, eles mudavam constantemente, os sonhos viviam a margem dos meus afetos, que em silêncio criavam mundos fantásticos, criavam personagens que viam do futuro para me ajudar a superar os abusos que experimentava, para mim era a energia que me fazia acordar toda manhã para esperar. Entre o ir e vir da escola, entre as aprendizagens das aulas, ler as letras e contar os números, o carinho de “tia” Carmem, a única professora que conseguia me ver. Eu sei que ela me enxergava, porque durante os dois anos que ela me ensinou, não me senti invisível, ela contava histórias da vida dela, ela não era mãe, mas naturalmente nos abraçava com os olhos. Ao ensinar, elogiava e tentava nos fazer acreditar que éramos importantes, éramos inteiras e não um mero pedaço de cérebro para receber depósitos de conteúdo. Todo dia, ela escolhia uma ajudante, a escolha levava em consideração a rotatividade entre nós e não o comportamento ou nem as notas. Era reconhecida pela minha presença como um ser e não pela capacidade de engolir palavras e mimetizar comportamentos aceitos. Desse

modo, participava e me sentia por um instante importante. Um dia desses ao apagar o quadro em cima de uma cadeira, pisei na ponta e cai. Minha saia plissada subiu e todas/os viram minha calcinha. Ela tratou aquela situação com tanta naturalidade, que não senti vergonha, a turma não riu e no outro dia aquele episódio já não tinha importância para mim. Uma relação amorosa e atenta abria espaço para o cuidado. Embora não lembre muito o que “aprendi” ao estudar com a “tia” Carmem, recordo-me que foi a única vez que experimentei na educação tradicional a sensação que além das notas, meus sentimentos também faziam sentido naquele espaço, a única vez que me senti existente. O intelecto não competia com as emoções, ambos podiam coexistir. Fui integral. Nossos casulos podiam ser rompidos, nossos corpos/mente/coração podiam se expandir um pouco mais, porém não muito, algumas questões naquele tempo eram tabus, um bom exemplo era a sexualidade. Num determinado dia, não sei o porquê, acusaram-me de estar namorando com um colega de sala e vizinho de bairro. Entrei numa crise de choro desenfreada. A situação foi acalmada sem um debate, sem questionamentos por parte da professora, dos motivos pelos quais eu chorava tanto. O corpo era exercitado apenas em dancinhas nos períodos festivos, danças ensaiadas, mas os cuidados com a nossa sexualidade não estiveram presentes. Desse modo, durante os anos que seguíram (ensino fundamental, anos finais e ensino médio), a situação de invisibilidade se agravou. Como estudante continuei me esforçando para tirar boas notas, as questões relacionadas à aprendizagem se intensificaram e tornaram-se exclusivas. Os docentes sempre assoberbados de trabalho e apressadas/os, pareciam sempre apressados aos meus olhos, o que dificultava verem seus alunos. Os extremos eram notados, aqueles que bagunçavam muito ou os que eram muito “inteligentes”. Nós, gente comum, éramos invisíveis. Em mim, os sonhos estavam com mais força se concretizando. Aos quatorze anos, decidi ser professora, não queria casar e ter um filho como era esperado, ansiava por continuar estudando e almejava trabalhar. Pois trabalhar representava minha liberdade da condição de opressão, assim sonhava. Crescer e avançar nos estudos no ensino médio foi desafiante, posso dizer que foi o período mais difícil para aprender dentro do modelo convencional da escola. Enquanto queria realizar meus sonhos de estudar e trabalhar, a minha sexualidade aflorada e pulsante era um choque na escola e em casa. Na minha concepção, conseguiria separar namoros e estudos, dando-lhe a cada um seu valor, mas não era isso que os meus pais pensavam. Não conseguia parar de namorar, fato. E como castigo, ameaçavam trancar minha matrícula na escola, era uma tortura. Em casa não me explicavam nada com relação ao sexo e na escola muito menos. Então esse aspecto do meu ser era marginalizado, nunca usei a sexualidade de forma consciente para criar coisas e para explorar a energia sexual nas diversas expressões artísticas. Eu amo dançar e na adolescência meu pai proibia e na escola já não era usada nas festividades, aliás as atividades eram concorrências, jogos, gincanas e exposições. Tinham a intenção de que fossemos uns melhores que outras/os, pensavam que estavam nos preparando para o mundo real, quando na realidade estavam docilizando nossos corpos para melhor servir ao capital. Na faculdade, não havia mais jogos, recreação em equipe, nem qualquer disciplina que envolvesse outro aspecto além do econômico e político. Desse modo, iniciei minha função profissional na vida. Ser docente é o que eu escolhi, portanto, tento, ao estar neste lugar, me autoavaliar, estudar, ser mais humana e buscar mais minha própria integralidade, num movimento de autocuidado comigo. Como num processo em andamento, busco meios, armas para contra-golpear a máquina neoliberal que se instalou na educação. Tenho realizado um percurso de autocuidado que se iniciou ao ter acesso às terapias (Psicologia Transpessoal), e à aproximação com o Núcleo Educacional Irmão Menores de Francisco- Neimfa, que tem sido, desde 2015, um aporte aos meus sonhos por uma educação libertadora e amorosa, além de outros cuidados terapêuticos (cerimônia de Ayahuasca, constelação sistêmica, uso de florais e Reiki). É um exercício de costurar as fraturas de meu ser, de torná-lo mais integral. A prática educativa pouco ou nada se alterou entre minha experiência como aluna e minha prática como professora. Tenho tanta pressa quanto meus professores, quase não consigo dar conta dos conteúdos que devem ser trabalhados por bimestre, as/os estudantes estão e são tão atravessados por violências iguais ou piores das quais romperam em muitas ocasiões com minha inocência e violaram meu corpo e subjetividade. Dedico-me entre o que o sistema espera como produtividade, olhar nos

olhos dos silenciosos, ter paciência em escutar os barulhentos, dar abertura as dúvidas sobre feminismo, gênero e conservadorismo, por tentar compreender que cada uma/um traz dentro de si um universo inteiro. Crio espaço em mim para acolher, defender e ampliar o que na minha formação era lacuna. Na medida em que ensino, tento incluir os diferentes e quando perco a paciência e perco rápido, já que tenho o pavio muito curto, tento não desprezar, diminuir, adjetivar, para isso tento fazer um escândalo performático e teatral (dramático), para isso, uso fala e corpo. Mesmo buscando realizar práticas de autocuidado, consigo praticar uma Educação Integral? Não, não estou perto de ser uma professora que promove uma educação integral. Por mais que ouse burlar o sistema, ele é maior e mais poderoso do que nós que sonhamos com uma formação humana que realmente transforme. Todo santo dia tento escutar as/os estudantes, ouvir suas dores nas aulas, durante a trilha de educação socioemocional, mas não dou conta de desdobrar seus conflitos internos, eles são maiores do que meu poder de escuta. Extrapolam do subjetivo e apontam a fragilidade das redes socioculturais. O mesmo acontece com as aulas de Filosofia, abro para que eles falem, pensem livremente, por mais conservador que pareça ser. Tento favorecer a livre expressão dos pensamentos, mas é possível que diariamente erre, prenda e oprima. Vejo-me repetindo, tentando mudar, mas repetindo. Ainda dou preferência a integridade das meninas, lembro-me que certo dia duas meninas pediram para ir ao banheiro, sabendo que não tem tranca nas portas dos banheiros, permito que uma auxilie a outra, mas com o mesmo argumento, não permito que os meninos saiam. Eles geralmente olham-me com muita raiva, respiro e ergo minha cabeça, pois sinto que eles sabem se defender, já que alguns usam o banheiro para agredir, por meio das violências física e sexual, os meninos gays. Sou fisgada pelo ranço, pela discriminação e preocupa-me a aglomeração no banheiro masculino. Porque esse ainda é um assunto emudecido na escola, as vítimas não reclamam, quando perguntamos, negam. Desconfio que seja por vergonha e quem abusa obviamente não fala, daí então essa prática se perpetua. Na minha prática, identifiquei entraves relacionados à determinadas violências, mas não consigo pedagogicamente trabalhar. Fragmentos de minha alma ainda permanecem presas no passado, lembro dos olhos da “Tia” Carmem e sigo. Mesmo que esteja investindo na minha formação pessoal, dando meu próprio corpo como exemplo de que as pequenas revoluções começam em nós mesmas/os. Continuo a alterar-me, avançando na ruptura das correntes afetivas que me fizeram ser aquela criança solitária e invisível, continuo integrando-me enquanto desintegro aquilo que pesou além da conta em minha formação humana. Sigo tomando a integralidade como princípio norteador, como uma jornada xamânica, assumo a busca pelos fragmentos da minha alma enquanto abro minha mente/coração para corozonar a vida e a educação (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2020, n. p.).

Em síntese, uma integralidade que se coloca como mais tempo da mesmice colonial do ego acaba por sufocar as potencialidades do ser multidimensional, limitando suas capacidades inventivas e criativas, assim como não cumprindo as metas estabelecidas para uma formação realmente humana.

### **5.1.2 Educação Transpessoal**

Na secção anterior, tivemos acesso à integralidade entendida como promoção de aspectos extraordinários para formação integral, nos auxiliando na compreensão de uma das várias lentes encontradas na pesquisa acerca das concepções de Educação Transpessoal.

A segunda categoria que mais se destaca nos trabalhos analisados é a concepção da Educação Transpessoal, a partir do próprio termo “Educação Transpessoal”, ou seja, os autores

compreendem que há uma educação eminentemente transpessoal (ARANTES, 2014, 2019; BAYAMA, 2020; BRASIL, 2019; LIMA, 2014; MATOS, 2021; RIBEIRO, 2014; 2019; SALDANHA, 2006; SANTOS, 2013; SANTOS, 2016; SILVA, 2013; SILVA, 2019; XAVIER, 2018). Nesse sentido, articulam a Educação Transpessoal como uma educação crítica aos modos de operar do reducionismo cartesiano e seus inúmeros dualismos.

Desse modo, reforçamos a noção sobre educação que consideramos mais equânime no que diz respeito à formação integral do ser e às possíveis correlações que encontramos nos autores sobre o que é Educação Transpessoal. Nesse sentido, Pereira e Fonseca (2017, p. 47) indicam que:

A abordagem transpessoal na educação é uma proposta que vem para inovar a atual maneira de educar encontrada na maioria dos espaços educacionais, demonstrando que o nosso modelo de educar ainda está fundamentado no reducionismo e mecanicismo. Associadas a esta realidade, as disciplinas e conteúdos estudados encontram-se num estágio fragmentado, sem conexão e sem integração entre eles (PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 47).

Essa noção é reforçada por meio da base conceitual de Severino (2006, p. 621) que afirma: “A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva”, ou seja, ocupa-se da formação mais integral do humano na sua relação com o mundo.

Embora o paradigma newtoniano-cartesiano seja norteador da prática na educação escolar tradicional, a abordagem transpessoal ultrapassa os limites por ele definidos e compreende a pessoa e suas potencialidades, bem como o próprio universo de uma forma mais ampla (SANTOS NETO, 2006), atribuindo à racionalidade instrumental e à redução de metas formativas mais abrangentes, parte da crise de sentido vividas pela educação contemporânea. Daí:

Indubitavelmente [...] a postura educacional transpessoal é eminentemente crítica. A crítica é, no mínimo, uma forma de compreensão, não uma forma de desfazer e não aceitar, mas uma forma ativa que avalia implicações, busca outros lugares, outros pontos de vista, para se olhar o colocado e encarar ele para além da perspectiva e recorte demonstrados (GNECCO, 2012, p. 33).

Reforçamos, pois, que há indícios na literatura pesquisada, acerca da crítica ao atual modelo de educação tradicional, uma vez que “[...] se a ênfase dada pelo ensino atual é a razão, em uma proposta pedagógica transpessoal tende-se a despertar, e desenvolver, tanto a razão quanto a intuição, a sensação e o sentimento, na procura de uma harmonia entre as funções da

psiqué” (MONTEIRO, 2004, p. 217). O que apresenta ressonância com a definição de Weil (1995, p. 16), para quem compreende a educação transpessoal como “[...] o conjunto dos métodos que permitem descobrir ou revelar o transpessoal dentro do ser humano”.

Embora a prática da Educação Transpessoal, sobretudo no Brasil, não seja uma proposta sistematizada, as/os autoras/res que defendem a abordagem transpessoal têm discorrido sobre essa noção, como uma forma de repensar a prática para além da crise educacional (SANTOS NETO, 2006; SILVA, 2015).

Desse modo, diferente do modelo de educação que temos em nossos espaços escolares, que segundo “[...] a história da educação escolar não tem seguido essa lógica humanitária, protetora e formadora, mas a lógica brutal da sociedade mercantil” (ARROYO, 1988, p. 7). Como uma possibilidade de rupturas nesses espaços de educação racionalistas e marcados por uma transição tecnicista para uma educação neoliberal que visa a produção e a eficiência para o mercado de trabalho. Segundo os autores Basso e Neto (2014, p. 5):

No Brasil, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 1996 houve uma expansão no acesso à educação escolar nunca antes visto em outro momento histórico. Ocorre que tanto a LDB quanto a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente primaram pela expansão da escolarização, não garantindo condições mínimas de qualidade, ou seja, trata-se de uma educação voltada apenas para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente (BASSO; NETO, 2014, p. 5).

Assim atendo-se ao mero engessamento da imaginação, da criatividade, do cuidado em aprender para uma transformação, sobretudo da classe trabalhadora, historicamente mais sacrificada e impedida de frequentar a escola. De acordo com Basso e Neto (2014, p. 7), “[...] a expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas”.

No intuito de contestar tal modelo, Ferguson (1992, p. 272) indica que “[...] a educação transpessoal é o processo de expor as pessoas ao mistério que existe nelas – e depois de sair do caminho para não ser atropelado”. E continua afirmando que:

A educação transpessoal promove ambientes amistosos para tarefas difíceis. Exalta o indivíduo e a sociedade, a liberdade e a responsabilidade, a singularidade e a interdependência, o ministério e a clareza, a tradição e a inovação. É complementar, paradoxal, dinâmica (FERGUNSON, 1992, p. 273).

Desse modo, uma educação que não se ocupa em homogeneizar comportamentos, para que as/os estudantes tornem-se dóceis, no intuito de atender melhor a interesses do mercado, que não sirva para alimentar única e exclusivamente a carência da força trabalhadora, mas sobretudo para desenvolver sua própria autonomia como seres potentes e críticos. Pois como afirma Monteiro (2004, p. 217), a Educação Transpessoal “[...] é uma educação que nos oferece, de forma sutil e insistente, uma fuga de nós mesmos. Pessoas em conflitos consigo mesmas relacionando-se, conflituosamente, com outros”.

Nessa perspectiva, a educação não incide isoladamente, a educação não tenta encarcerar as/os educandas/os em bolhas de proteção, tão pouco deslegitima as influências que elas e eles recebem. Em contrapartida, confia no processo de transformação, uma vez que:

A educação transpessoal reconhece que, embora o sujeito receba influências do meio não é moldado por ele, sendo que a educação só será possível efetivamente quando o aluno percebe o estímulo como significativo no seu processo evolutivo, ou seja, contextualizável com sua realidade (NUNES, 2017, p. 65).

Uma educação que se encontra desassociada de espaço “sistematizado” para que ocorra, sendo possível que a experiência de aprendizado se efetive em ambientes além do escolar:

[...] a educação transpessoal pode ocorrer em qualquer lugar. Não precisa de escolas, mas seus adeptos acreditam que as escolas precisam dela. Devido ao seu poder na solução dos problemas e no despertar social, os adeptos conspiram para introduzir a filosofia nas salas de aula, em todos os graus, nas faculdades e universidades, com vistas ao treinamento para o trabalho e à educação de adultos (FERGUNSON, 1992, p. 272-273).

Na educação Transpessoal, a/o educanda/o não é um mero receptor de conteúdos, ela/ele é convidada/convidado a participar de forma ativa intuitivamente, criativa, e esteticamente do seu processo de aprendizagem. Para tanto, reforçamos que “[...] as emoções não são e nem podem ser deixadas de lado por uma educação transpessoal” (GNECCO, 2012, p. 38). Por isso cabe-nos o questionamento: como se aprende na Educação Transpessoal?

O aprender não significa ser instruído por agentes externos e a aprendizagem não pode ser compreendida como internalização de representações, mas sim mudanças ocorridas no organismo provenientes de um contato próximo da própria estrutura do sujeito com o meio. O que quer dizer que o desenvolvimento psicológico dos indivíduos é também um processo de auto condução e autoconstrução, uma vez que a intencionalidade destes contatos é diferente de acordo a percepção de cada um (NUNES, 2017, p. 65).

Assim o aprender na perspectiva transpessoal não tem por objetivo formar pessoas homogeneizadas, desse modo “[...] a Educação Transpessoal vem acrescentar novas perspectivas e possibilidades ao que já foi elaborado e, assim, contribuir para que o trabalho educativo seja feito em qualidade cada vez maior e ajude o homem a enfrentar os desafios contemporâneos” (SANTOS NETO, 2006, p. 55). Para tanto, Ferguson (1992, p. 272) acrescenta em “*Phi Delta Kappan*, o influente jornal para administradores de escolas, observou que a educação transpessoal contém potencial para a solução de graves crises sociais, como a delinquência juvenil, ao mesmo tempo que estimula o aprendizado”.

Por se tratar de uma educação que facilita a formação do educador e do educando numa relação de reciprocidade “[...] isso evidencia a importância de incluir a abordagem transpessoal no processo de formação do educador e do educando” (CUNHA, 2017, p. 97), pois “[...] com certeza, em relação a tais avanços uma Educação Transpessoal tem uma relação de continuidade em vista do contínuo aperfeiçoamento do processo pedagógico”. (SANTOS NETO, 2006, p. 52).

Nessa perspectiva, a Educação Transpessoal surge como Formação Humana, uma formação que não está vinculada a interesses utilitários, uma:

[...] formação humana, pois ao mesmo tempo em que se aponta como meta da formação a liberdade, desdobram-se os potenciais das múltiplas dimensões humanas em vista da plenitude de sua realização no mundo-da-vida. Assim, em que pesem as dificuldades de sua realização, a meta da formação humana não se reduz à adequação do indivíduo ao sistema por meio da criação de um “cidadão” (nível convencional), nem à prioridade de um único aspecto da multidimensionalidade do ser, como por exemplo, a dimensão mental (com ênfase no desenvolvimento lógico-matemático) (FERREIRA, 2010, p. 154-155).

A formação humana, a qual está associada ao despertar das potencialidades do ser para o enfrentamento dos desafios, que a própria dinâmica da vida nos impõe, requer um outro modo de sentirpensar, de modo que: “A Educação Transpessoal vem acrescentar novas perspectivas e possibilidades ao que já foi elaborado e, assim, contribuir para o trabalho educativo seja feito em qualidade cada vez maior e ajude o homem a enfrentar os desafios contemporâneos” (SANTOS NETO, 2006, p. 55).

Uma educação que visa a transformação do ser como proposta de um educar que torne o ser autônomo é preciso que tenha “[...] a meta da educação é a plena humanização do ser, o que só é possível pela inclusão e integração contínua das múltiplas faces do arco-íris das linhas do desenvolvimento em busca de realização dos níveis-pós-convencionais” (FERREIRA, 2010, p. 155). Nesse sentido, segundo Cunha (2017, p. 97):

[...] podemos entender a educação transpessoal como aquela que vai despertar no ser aquilo que ele é de mais belo e profundo: sua condição de humano, que pode conhecer, fazer, conviver e ser por inteiro, integralmente, indo além de uma dimensão única e isolada (CUNHA, 2017, p. 97).

A transpessoalidade, por meio de práticas humanizadoras, permite que lacunas deixadas pela mercantilização da educação convencional possam ser repensadas através de experiências, pois “[...] a transpessoal trabalha com diversos tipos de vivências a ensejar estados psicológicos que podem ser propícios ao estudo e a situações de sala de aula” (GNECCO, 2012, p. 39). Assim “[...] por educação transpessoal compreendemos o conjunto dos métodos que permitem descobrir ou revelar o transpessoal dentro do ser humano” (WEIL, 1995, p. 16 *apud* CUNHA, 2017, p. 97).

Nesse sentido, a educação, como proposta para experiências pedagógicas à margem do atual modelo, requer práticas e esforços por parte das/ dos que se dedicam ao ato de educar. Tal como a noção de amorosidade educativa, defendida por Trevisol (2008): uma nova proposta de educação que requer do educador uma outra postura diante do ato de ensinar e aos que desse ato experimentam. O amor norteando a ação pedagógica, o amor como o principal instrumento da ação pedagógica.

Com um novo jeito de educar, uma nova educação e um novo educador farão a diferença entre professoras/res e alunas/os... o novo jeito de ensinar dá grande importância ao amor de quem ensina e ao amor a quem se ensina. A amorosidade torna-se o grande trunfo da Educação Transpessoal. Para tanto:

Em suas considerações finais, Trevisol assevera ser a Educação Transpessoal uma educação amorosa. O amor torna-se o grande trunfo dessa nova educação porque considera que a técnica por si só é vazia e sem alma. ‘Só o amor garante a transformação da pessoa. Pois, o ser humano só mudará de atitude quando for tocado no seu afeto e no seu mais profundo mistério interior’ (TREVISOL, 2008, p. 195 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 15).

O amor segundo o autor é o caminho mais eficiente para essa nova proposta de educação, ele tem o poder de ativar a conexão com as potencialidades escondidas em cada uma/ um para favorecer o convite necessário para uma vida de cura e reconexão com dimensões internas e externas do ser.

A Educação Transpessoal aparece como uma possibilidade de desenvolvimento de uma cosmovisão própria, para Monteiro (2004, p. 217):

Nesta abordagem, o homem ignorante não é o sem instrução, mas aquele que não conheci a si mesmo; é insensato o homem, intelectualmente culto, pensar que os livros, o saber e a autoridade podem dar-lhe a ‘compreensão (MONTEIRO, 2004, p. 217).

Nesse sentido, apontamos a importância de ampliarmos o aspecto de “compreensão” para além do racionalismo egocêntrico e dos seus destaques nos processos de cognocentrismo. Fazendo também o exercício de ampliação do conhecimento de si, que ajuda a dar uma maior ampliação na relação do sujeito com o mundo e as possibilidades de inclusão de uma ampla ecologia de saberes. Nessa perspectiva:

Minhas observações com relação às concepções de escola aqui apresentadas podem então ser assim resumidas: tais concepções precisam ser, ao mesmo tempo, incorporadas e superadas com base numa visão mais ampla da pessoa humana. É esse o contributo que a Educação Transpessoal pode trazer (SANTOS NETO, 2006, p. 59).

Em seu trabalho de mestrado, Datti (1997, p. 10) busca integrar os conhecimentos da Psicologia Transpessoal à Educação, de modo que teríamos uma “[...] educação menos fragmentada, menos reducionista e formalista e mais abrangente, mais integral e humana”. Assim, “[...] a abordagem transpessoal influencia a educação no sentido de mudar os referenciais. Essa mudança significa ampliar a concepção, a visão e a forma de relacionar-se com a consciência humana” (DATTI, 1997 *apud* CUNHA, 2017, p. 98). De modo que, “[...] uma Educação Transpessoal tem uma relação de continuidade em vista do contínuo aperfeiçoamento do processo pedagógico” (SANTOS NETO, 2006, p. 52).

Destacando as contribuições de Braud e Rowe, Umann (2020, p. 51) indica que “[...] a educação transpessoal inclui conteúdo e qualidades transpessoais essenciais que envolvem o processo e a prática através dos quais essas qualidades podem ser descobertas ou redescobertas, identificadas, cultivadas, integradas e aplicadas”.

Aponta, ainda, que:

Dentre esses conteúdos e qualidades transpessoais, os autores elencam o que chamam de “exceptional human experiences” (EHÉs) ou “experiências humanas excepcionais”. Estas, segundo eles, são experiências anômalas, tais como acesso a estados não usuais ou incomuns, os quais podem promover mudanças transformadoras no experimentador. Ainda indicam que o processo de educação transpessoal se inicia com a recusa de descartar, ignorar ou explicar essas experiências em termos que não podem ser explicados, a partir de vias convencionais, como se fossem apenas processos físicos, biológicos, psicológicos ou sociológicos. Os autores finalizam sua fala sobre a educação transpessoal concluindo que “A educação transpessoal é uma lente para a educação, que traz à tona a expansividade, a interconexão, as experiências humanas excepcionais e a transformação psicospiritual [...] (UMANN, 2020, p. 51-52).

Uma Educação Transpessoal precisa estabelecer relação com o processo pedagógico para favorecer uma organização do espaço escolar. Assim a Educação Transpessoal poderia ajudar a agregar a complexidade de saberes, mesmo reconhecendo que “[...] a abordagem transpessoal da educação é ainda recente e está dando os primeiros passos no sentido de sistematizar seus fundamentos teóricos e articulá-los com a prática” (SANTOS NETO, 2006, p. 80).

De forma que precisamos ampliar o campo de estudo da Educação Transpessoal, pois conforme indica Santos Neto (2006, p. 84):

Apresentei minha compreensão do que seja uma Educação Transpessoal e as contribuições que ela pode dar à educação escolar: para a redefinição das tarefas da escola, para a construção do currículo, para o projeto político-pedagógico, para a gestão democrática e para os processos de ensinar e aprender (SANTOS NETO, 2006, p. 84).

Destacando que a educação transpessoal é reconhecida nos estudos investigados, no campo específico do trabalho da transpessoalidade e da educação. De forma que os conhecimentos e os saberes conduzidos da transpessoalidade reconhecem a educação propiciadora de processos formativos os quais favorecem melhores condições de aprendizagem e trabalham a equipotencialidade de educadores e educandas/os e compreendem o processo de si na aprendizagem, que envolve o ser em sua integralidade como destacado (FERRER, 2017).

Barreto (2004), utilizando o referencial teórico de Ken Wilber, desenvolve uma perspectiva de educação integral que se relaciona perfeitamente com os propósitos de uma Educação Transpessoal:

A educação tem por finalidade auxiliar os educandos nesse processo de desenvolvimento dos estados de consciência, o que, em síntese, significa o desenvolvimento de suas potencialidades. [...] Na perspectiva da abordagem transpessoal surge espaço para tratarmos da consciência na dimensão para “além do ego”, envolvendo, ao mesmo tempo, a maneira de sentir, pensar e agir, integrando todos esses elementos nos diversos níveis de desenvolvimento do ser humano (BARRETO, 2004, p. 245).

Recolho fragmentos de escritas que surgiram diante da Educação Transpessoal. Eles não esgotam os atravessamentos vividos, mas apontam inquietações e questionamentos que me atravessaram ao longo da pesquisa:

Em meu percurso formativo até o mestrado, não tive a possibilidade de entrar em contato com uma Educação Transpessoal, tendo sido marcada por uma educação bancária que insistia em restringir meu ser, mesmo quando se propunha crítica. Por

volta do quarto período de História, ao cursar na faculdade a disciplina de Historiografia, a professora, muito preocupada, questionava a nossa formação rigidamente marxista. Na ocasião, não gostei e não entendi o porquê fazer aquele desabafo para nós e não para a coordenação. Hoje compreendo que tal desabafo tinha relação com a forma que tecíamos as discussões. Realmente ao rever meu histórico acadêmico, observo que não havia nada sobre a história da arte e mesmo com relação à história antiga havia sempre uma única lente de compreensão. Todas as disciplinas giravam em torno da economia. Nosso modo de enxergar o mundo era exclusivamente a partir das classes sociais. Como periférica, já ingressei na faculdade cheia de indignação acerca das desigualdades sociais que desde o meu nascimento me afetavam na carne. No entanto a minha carne continua sendo afetada de um outro lugar, mas com a mesma intensidade. Quando aluna do curso de História tinha a economia como lente única de compreensão do mundo, como professora sentia a economia regendo os conteúdos, os afetos, bonificando as/os que se destacam em provas externas e excluindo literalmente as/os que por idade, desempenho cognitivo não alcançam êxito. No meu percurso formativo, não tive praticamente nada que se assemelhasse a uma educação transpessoal. Estava sendo formatada para um pessoal restrito, um pessoal meramente econômico, que me reduzia a produto, pois como pobre tinha meu horizonte de consumo reduzido. Como educadora, reconheço que a educação que está sendo oferecida tem, sim, proporcionado para muitos estudantes oportunidades para ingressar nas universidades públicas, fato. É importante que nossas/ nossos estudantes queiram estudar e tenham esse direito garantido. Ocupar esses espaços, que por tanto tempo foram negados, é, sim, um direito e vamos lutar por eles. Porém não podemos deixar de nos questionar sobre o meio percorrido, para alcançar lugares de poder científico. Quanto aos que não almejam ingressar nesses espaços, não merecem permanecer no espaço escolar ou ter a mesma atenção? Lembro de Maisa, uma jovem que cursava a 2ª série do Ensino Médio, numa escola em tempo integral. Residente num assentamento na cidade de Moreno, com sua mãe e pai agricultores e duas irmãs mais novas. A família toda evangélica. Frequentemente se queixava de não ser aceita e não conseguir fazer amizades, dizia que era excluída dos trabalhos em grupo, não conseguia se enquadrar. Durante nossas conversas, ela fala das dificuldades que sentia, da distância para ir até a escola e dos poucos recursos que possuía na vida. No entanto Maisa tinha sonhos e não os escondia. Como um ato de subversão, ela falava dos sonhos como quem anuncia uma revolução, já que todo mundo a chamava de “doida”. Ela com sua autenticidade e mente politizada se sentia excluída, por desejar ser pedagoga e seguir Brasil a fora junto ao Movimento Sem-Terra (MST). O ambiente escolar não conseguiu entender o corpo/Maisa, a resistência que ela oferecia, digo, era uma resistência falada, exposta como uma ferida que dói e lateja, fazendo quem a sente gritar. O grito dessa educanda ecoava. Incomodava. Ela seria reprovada por falta, por se recusar a estar naquele ambiente que não conseguiu acolher sua singularidade. Concluiu o ensino médio em outra unidade escolar. O sonho de ser educadora de Maisa perpassa minha luta em educar a dor do existir. Maisa sonhava com terra para plantar e cuidar, comida para todos e liberdade para ser. Lutava com seu corpo para que a terra fosse ouvida. Ela encarnava a educação transpessoal na prática. Sua ação de expansão de fronteiras desafiava as teorizações e era duramente massacrada pelo sistema-mundo capitalista e devorador de vidas e mundos. Ela me antecipava o que é realmente uma educação transpessoal (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2020, n. p.).

A Educação Transpessoal também é experienciada através do cultivo da multidimensionalidade, como veremos no item a seguir.

### 5.1.3 Multidimensionalidade

Uma das concepções mais destacadas pelos autores investigados é a multidimensionalidade (ARANTES, 2014, 2019; BARRETO, 2004; BAYAMA, 2020; BERGER, 2001; BRASIL, 2019; CUNHA, 2017; DIAS, 2004; FERREIRA, 2007; FURLAN, 1998; GOULART, 2010; LIMA, 2014; MATOS, 2021; MEDEIROS, 2006; REICHOW, 2002; RIBEIRO, 2014; RIBEIRO, 2019; SALDANHA, 2006; SANTOS NETO, 1998; SANTOS, 2013; SANTOS, 2016; SIDNEY, 2015; SILVA, 2013; SILVA, 2019; TREVISOL, 2005; UMANN, 2020; VASCONCELOS, 2019; XAVIER, 2018), sua compreensão é a de que o humano é mais amplo que as perspectivas dualistas, as quais se apoiam na separação: mente-corpo, emoção-razão, cultura-natureza e etc., ampliadas e/ou desenvolvidas na modernidade.

A multidimensionalidade sustenta a compreensão do humano e sua complexidade propondo que, além de aspectos físicos e biológicos, temos outras dimensões importantes a serem consideradas quando do processo formativo. Nesse sentido, Röhr (2012) destaca cinco dimensões básicas: a física, sensorial, emocional, mental e a espiritual como fundamentais para o entendimento do fenômeno humano.

Ferguson (1992, p. 272) aponta que, “[...] na educação transpessoal, o aluno é encorajado a estar atento e autônomo, indagar, explorar todos os cantos e frestas das experiências conscientes, procurar significado, testar os limites exteriores, verificar as fronteiras e as profundidades do próprio eu”. O que lhe permite o cultivo de suas multipotencialidades e acesso a maior complexidade do seu ser, pois o processo da Educação Transpessoal busca aprofundar o trabalho com:

[...] as dimensões da dignidade do ser humano, do bem comum, do valor próprio de cada indivíduo e sua tarefa de tornar-se pessoa, da perfectibilidade perdurável e temporal, da preponderância do espírito sobre a matéria e da construção da personalidade, mediante a educação de todas as dimensões do ser humano, entre outros enfoques (PIVATTO, 2007, p. 339).

O trabalho com a multidimensionalidade requer uma expansão das fronteiras, o que implica transcender os limites impostos:

[...] ‘transcender significa ir mais além, ultrapassar superar’. E para constituir essa escola em que a prática pedagógica trate todos de forma igualitária, é importante que o educador consiga pôr-se no lugar do educando para compreender suas reações e assim deixar fluir seus talentos e potencialidades criativas, construindo, por meio dessa prática, novas formas de pensar que contribuam para promover a inclusão (MORAES, 2004, p. 205 *apud* GONDIM; CAVALCANTI, 2018, p. 385).

A multidimensionalidade também é referida, pelos autores investigados, como uma compreensão de que existem múltiplas dimensões do ser e que, quando cultivadas, apresentam

um imenso reservatório de potencialidades criativas. Dias (2004, p. 85) indica que “[...] a experiência humana é multidimensional: mental, afetiva, corporal, espiritual e manifesta-se nas diversas instâncias da atuação humana”, a:

Educação Transpessoal, portanto, é aquela que se empenha, direta e intencionalmente, para educar o homem na e para a inteireza mediante a transmissão/construção - crítica, criativa e interdisciplinar - dos conteúdos culturais necessários à manutenção e desenvolvimento da vida, e, também, mediante o trabalho de autoconhecimento que possibilita religar as dimensões da pessoa: o corporal, o emocional, o racional, o espiritual, o natural e o histórico-cultural (SANTOS NETO, 2013, p. 12).

Essa formação integral implica propiciar condições para que os sujeitos possam desenvolver a razão, a afetividade, a intuição, a imaginação, a sensibilidade e o corpo como campo de aprendizagens. Isso significa entender que “[...] o intelecto e o espírito estão interligados, razão e emoção entrelaçadas; corpo, mente e espírito em comunhão, num movimento transdisciplinar” (BARBOSA, 2005 *apud* MAGALHÃES, 2011, p. 2).

Os trabalhos investigados apontam a importância da autopercepção acerca da compreensão multidimensional do ser, pois assim será possível a promoção do cultivo da inteireza do ser. De tal modo que Santos Neto (2013, p. 21) questiona:

A quem interessa uma Educação transpessoal? A todos aqueles que insatisfeitos com a compreensão estreita do ser humano e do mundo, percebem a pessoa em seu pulsar de corpo, razão, emoção e espírito. E assim percebendo-a desejam trabalhar com sua inteireza. Não importa, na verdade, o nome que se dê a esta forma de compreender a educação. Importa que seja um trabalho feito na/para inteireza, na direção da construção da vida com sentido, beleza, justiça e alegria (SANTOS NETO, 2013, p. 21).

Além da compreensão do ser multidimensional, Gnecco (2012, p. 33) indica que o seu cultivo requer a mobilização de múltiplas perspectivas:

[...] transdisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar ou pluridisciplinar, para além das diferenças dos termos, mas tentando açambarcar o que eles têm em comum e de relevante. A transpessoal critica a elevada especialização com que é tratado o conhecimento (GNECCO, 2012, p. 33).

Outra categoria que se destaca no processo da multidimensionalidade é a perspectiva multifacetada de compreensão dos processos formativos:

[...] uma educação transpessoal não defende as supostas certezas do pensamento cartesiano positivista, ou seja, no mínimo, as colocações serão efetivadas com muito mais humildade científica, estando cientes que, o conhecimento não é acabado e que ele representa somente uma tentativa menor, reduzida, de compreensão do real, real

este que, é muito mais amplo e multifacetado do que consegue açambarcar esse recorte que é o discurso científico, o discurso do conhecimento ou discursos dos conhecimentos humanos (GNECCO, 2012, p. 39).

Essa multidimensionalidade no campo das investigações transpessoais pauta a importância de aspectos intrasubjetivos, como o cultivo das multipotencialidades através do reconhecimento das múltiplas dimensões do ser e de uma compreensão daquilo que seria, na perspectiva de valor, a pessoa tomada pela inteireza do ser. De forma que o aspecto intrapessoal também se relaciona com aspectos interpessoal, quando aborda a importância de considerar o processo formativo como aspectos transdisciplinares, interdisciplinar, multidisciplinar, de modo a compreender uma ecologia de saberes, pois como indica Santos e Menezes (2010, p. 58):

Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (a sua dimensão subjetiva) (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 58).

A multidimensionalidade é destaca por Medeiros (2006, p. 41) a partir do referencial transdisciplinar quando indica que “[...] a complexidade compreende a independência entre todas as coisas e fenômenos dos universos físicos, sociais, culturais, constituindo uma teia multidimensional de relações onde nada está isolado”. Seguindo também o enfoque transdisciplinar, só que focando nos estados ampliados de consciência, Reichow (2002, p. 105) aponta:

Os estados ampliados de consciência podem ser utilizados na educação no desenvolvimento da criatividade, para o despertar da sabedoria interior de cada ser humano. Num contexto amplo, o simples ato de percebermos uma fonte de sabedoria interior em cada ser humano pode levar a uma mudança nas relações entre os sujeitos da educação (alunos, professores, comunidade) no sentido da valorização do potencial interior de cada um, no respeito as diferenças individuais, no desenvolvimento da autoestima do aluno e também para a melhoria das condições dessaúde geral das pessoas, uma vez que essa também passa a ser vista como multidimensional (REICHOW, 2002, p. 105).

Os sentidos de multidimensionalidade apontam a necessidade de que no processo formativo precisamos ter uma perspectiva multifacetada do humano, sendo necessário termos uma ampla ecologia de saberes para melhor conhecê-los e educá-los. E é com esse pensamento em mente que organizo minhas anotações escrevientes:

Folheio o jornal O Diário de Pernambuco, do dia 8 de abril de 2022, e sou tomada pela notícia escrita por Ana Carolina Guerra: “Alunos passam mal em escola de referência no Recife; 26 estudantes foram atendidos”. Destaco um trecho da reportagem: “Alunos da Escola de Referência em Ensino Médio (Erem) Ageu Magalhães, no bairro da Tamarineira, na Zona Norte do Recife, passaram mal e precisaram receber atendimento nesta sexta-feira (8). O Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) informou que recebeu um chamado, na tarde de hoje, para atender 26 alunos. Ainda de acordo com o Samu, os adolescentes apresentaram sudorese, saturação baixa e taquicardia, considerados sintomas de crise de ansiedade. Foram mobilizados 16 profissionais em seis ambulâncias e duas motolâncias. Os jovens foram atendidos no local e não precisaram de remoção para unidades de saúde”, afirmou o Serviço, em nota. Logo em seguida houve em grupos de whatsapp, compostos por trabalhadoras e trabalhadores em educação, uma tentativa de deslegitimação do acontecimento. Os áudios bradavam e buscavam banalizar os acontecimentos e criar uma narrativa de que o sistema não estava adoecido. Os alunos além de receberem atendimento integral na escola, não eram pressionados pelo cognitivismo esvaziante, argumentavam. A partir dos áudios, uma professora da região metropolitana do Recife, que atualmente ocupa o cargo de apoio pedagógico, contra-argumentou dizendo: “[...] o pessoal do SUS e os trabalhadores em educação não iam dar uma informação falsa para imprensa oficial que tanto tem sido atacada nesse desgoverno. Eu fico com a experiência que tenho desde 2016 de trabalhar como apoio pedagógico e perceber que, durante essa pandemia, os casos de ansiedade têm crescido muito. Quando chego na Escola, muitas vezes muitos alunos começam a passar mal, e às vezes não se trata de crise de ansiedade, mas a necessidade de falar, de chamar a atenção para problemas mais graves, como abuso sexual, violência doméstica ... E quando chega alguém no ambiente escolar disposto a ouvir com amorosidade, eles se manifestam. Para o senso comum, pode parecer "histeria". Muitos trabalhadores e trabalhadoras em educação têm buscado ajuda no Centro de saúde mental, muitos estão afastados por atestado médico por isso. Seria um absurdo chamá-los de histéricos, acho até que seria o caso de ignorância. Estamos diante de um caso muito grave que muitas vezes precisa de políticas públicas, redes como Caps e Cras articulados, além de muito empatia e debates para solucionar esse problema. Demorei um pouco para me posicionar, pois essas falas me ferem, e olhem que sou uma mulher de 43 anos e independente, mesmo assim me calei até agora. Imaginem adolescentes como sentem-se silenciados em um ambiente escolar dominado por adultos que tiram a credibilidade de suas falas. Se estamos dispostos a reconstruir o Brasil, que façamos com empatia, políticas públicas sociais, coragem e respeito. Sigamos!” A educação e as/os envolvidas/os de um modo geral, seja escancarado ou sutil está submetida a processos de aprisionamento da sensibilidade das suas emoções e nos variados modos de pensar. Assim reproduzimos aleatoriamente, sem o menor senso crítico ou empatia, que o/a outra/o não sinta, não adoença e pior cobramos, quando suas dores são expostas. Sem querer, contribuimos para que o sistema capital se apodere de nossa capacidade de compreender que há um limite entre o produzir e as fragilidades do corpo, da mente, das emoções e afetos. Como é possível não sentir num país enlutado, mesmo que inconsciente. Para tanto, coletivos que se preocupam com a saúde das/dos trabalhadoras/res em educação têm com frequência denunciado o abandono, a humanidade e a busca incessante aos bons resultados educacionais, esvaziados de humanidade. Um caso desses coletivos é a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que alerta num artigo intitulado *Novas formas de trabalhar, novos modos de adoecer*, de 2021, publicado no site da CNTE em maio de 2022. A pesquisa acrescenta que: “De acordo com os resultados apresentados pelo estudo, um conjunto de situações tornou o trabalhador passivo e desorientado, com destaque para: ambiguidade de papéis; informações inadequadas ou confusas sobre como o trabalho deve ser realizado; trabalho excessivo em que o indivíduo tem que estar disponível em múltiplas plataformas/canais[...] falta de capacitação ou suporte para o indivíduo adquirir as habilidades necessárias para executar a tarefa; subutilização de habilidades ou tarefas monótonas repetitivas; estruturas administrativas autoritárias que não incluem trabalhadores na solução de problemas e tomada de decisão; falta de reconhecimento sobre o desempenho do trabalhador; cultura organizacional que não abre espaço para o diálogo e são caracterizadas pela

performance, promovendo competição e hostilidade; e eterna insatisfação da gestão em relação em relação ao que é criado, executado ou proposto” (Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação/ 2021). A insanidade de não nos considerar seres multidimensionais está presente na escrita do artigo que revela que a ansiedade, depressão e desesperança são doenças comuns as/os trabalhadoras/res em educação. Desse modo, cabe-nos a seguinte questão como pode uma educação almejar êxito considerando apenas o cognitivo e desconsiderando as dores e potencialidades do ser? Percebo o quanto nessa escrita fiz uso de dados para falar das consequências da negação da nossa multidimensionalidade. Vejo que escrever, como exercício de escrevivência, conduz-me a perceber os traumas e violências impostos pela escola na tentativa de priorizar uma única dimensão, seja ela a cognição ou a emoção. As regras institucionais impostas pelas políticas educacionais do atual governo fragmentaram ainda mais o campo educacional. Dói escreVER, mas sem ver, como podemos resistir à tamanha desintegração. A pandemia exacerbou a percepção das desigualdades que regem a educação. Meu corpo assolado pelo medo era posto na linha de frente, sem as condições mínimas para enfrentar as adversidades. Minha escuta sensível não estava preparada para digerir o número de mortos e nem a miséria que nos assolou. Alunos e alunas, com imensas dificuldades de aprendizagem, são tomados como números e não como sujeitos capazes de se reinventarem. O mundo digital criador de pontes entre as imensas fronteiras, não uniu. Ao contrário, desvelou e aprofundou o abismo existente entre a educação dos ricos e a dos pobres, as várias dimensões do ser não tinham espaço, pois nem as necessidades básicas eram contempladas. Luto para que afetos e relações estejam presentes no processo formativo ao lado de um bom trabalho cognitivo, somos seres multidimensionais (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2022, n. p.).

O reconhecimento da multidimensionalidade do ser demanda a ampliação das estratégias de cultivo de si, que é o que veremos a seguir.

#### **5.1.4 Cultivo de si**

Os processos de transformação humana implicam o desenvolvimento de modos de subjetivação que favoreçam o cultivo de si, sendo esse outro sentido atribuído à Educação Transpessoal. Os autores investigados (ALMEIDA, 2014; BAYAMA, 2020; BRASIL, 2019; CUNHA, 2017; FERREIRA, 2007; GNECCO, 2012; MATOS, 2021; MONTEIRO, 2004; SANTOS, 2016; SILVA, 2015; TREVISOL, 2005, 2008; XAVIER, 2018) apontam que essa educação extrapola as concepções defendidas pelas lógicas individualistas, neoliberais, haja vista que propõem uma compreensão de si mais abrangente e que extrapola também os modelos egocentrados de vida. Como destaca Trevisol (2008, p. 114):

A verdadeira educação é aquela que se dirige ao ser humano como um ser que está aí para construir a si mesmo e compreender o significado de seu existir no universo em comunhão com toda a humanidade. Ele possui a necessidade tatuada em si mesmo de responder às perguntas fundamentais da existência: Quem sou eu? De onde vim? Por que sou assim? Para onde vou? Essas perguntas precisam ser, por sua vez, o pano de fundo de toda e qualquer educação que tem a pretensão de ajudar o ser humano a conhecer o universo, passando pelo seu ser pessoal e transpessoal (TREVISOL, 2008, p. 114).

Então a Educação Transpessoal propõe um desafio para os educadores nas unidades educativas, assim como para a sociedade de uma forma geral, no que diz respeito a uma ampliação do sentir para a inteireza e o autocuidado, pois como destacam Pereira e Fonseca (2017, p. 44):

[...] a educação transpessoal é um desafio para os educadores, toda a comunidade educativa e a sociedade em geral, pois conduzir o homem a uma experiência interior, para responder às questões mais profundas sobre o sentido da vida, exige responsabilidade, autocuidado e comprometimento evolutivo (PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 44).

Esse processo de compreensão de si extrapola a aderência às normas sociais e às restrições impostas pelas “fábricas de ensino” que limitam e aprisionam o ser na busca de aceitação, pois:

[...] responder a um padrão de aceitação social que exige, cada vez mais, uma permanência prolongada nas escolas, que passam a ser ‘fábricas de ensino’ a fornecerem um atestado de adesão a algum código de semelhança aceitável, vedando, ao educando, a compreensão de si mesmo como um processo total (processo que é entendido na concepção transpessoal como um alargamento progressivo das fronteiras humanas) (MONTEIRO, 2004, p. 217).

O transpessoal busca favorecer o cultivo das potências do ser, investindo na formação para um comprometimento ético-espiritual com o cuidado consigo, com o outro e com o mundo, de modo que: “Na abordagem transpessoal, a educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo indivíduo, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência” (MONTEIRO, 2004, p. 217).

Então esse tipo de educação busca esse despertar consciencial, que favoreça uma compreensão do cultivo de si e da realidade, de modo que:

À base de uma educação como essa está um ideal também mais abrangente de pessoa a ser perseguido. Da mesma forma, surge daí um novo tipo de educador. Talvez, pensando assim, estaremos caminhando, por que não, para uma possível educação transpessoal, para não dizer, uma educação centrada na consciência (TREVISOL, 2008, p. 118).

A Educação Transpessoal busca ampliar esses modos de maior comprometimento e coerência nos aspectos de pensar, sentir e agir e daí:

Então, surge uma nova escola. A escola que está além dos muros de um estabelecimento de ensino. Uma escola transdisciplinar, transpessoal ou transcendente. Onde houver um ser humano desperto, haverá um educador. Educadores, então, serão encontrados em todos os pontos do mundo (TREVISOL, 2008, p. 192).

O cultivo de si tem, a partir dos autores investigados, uma perspectiva de que a educação precisa promover processos de ampliação da consciência. De modo a superarmos níveis de consciência mais limitados, pois, conforme destaca Carvalho (1998, p. 124 *apud* Gnecco, 2012, p. 30), “[...] na abordagem transpessoal, o significado da educação está interligado ao aspecto da ampliação da consciência, em seus vários níveis”.

A jornada de expansão da consciência põe a/o educadora/educador num intenso trabalho consigo, requerendo a expansão de suas próprias fronteiras, pois como indica Trevisol (2008, p. 116): “[...] o educador é por excelência esse ser transpessoal, sensível, treinando para a escuta com todos os sentidos, intuitivo e interpretativo, que afinou sua sensibilidade e está em contínuo processo de ampliação da consciência”.

Esse exercício de alargamento de fronteiras implica na necessidade de autoaceitação como um outro elemento fundamental no cultivo de si na Educação Transpessoal. A autoaceitação está diretamente relacionada com o contraponto das formas de “racismo multidimensional” que busca colocar os sujeitos numa condição de sub-humanos, conforme aponta Souza (2019). O processo de racismo estrutural, o qual põe e naturaliza a ideia e os comportamentos de que as pessoas negras são seres menos humanos que os brancos, é uma herança do sistema escravocrata que perdura até hoje e se alimenta da fragilização da autoestima e da dignidade dos excluídos:

O excluído, majoritariamente negro e mestiço, é estigmatizado como perigoso e inferior e perseguido não mais pelo capitão do mato, mas, sim, pelas viaturas de polícia com licença para matar pobre e preto. Obviamente, não é a polícia pública a fonte da violência, mas as classes médias e alta que apoiam esse tipo de política pública informal para higienizar as cidades e calar o medo do oprimido e do excluído que construiu com as próprias mãos. E essa continuação da escravidão por outros meios se utilizou e se utiliza da mesma perseguição e da mesma opressão cotidiana e selvagem para quebrar a resistência e a dignidade dos excluídos (SOUZA, 2019, p. 88).

A negação à dignidade mínima para sobrevivência afeta a autoestima de um povo inteiro, que segue historicamente afetado, sendo a resistência uma possibilidade de transformação. Desse modo destacamos ainda que:

A característica central, ou se podemos chamar de "coluna vertebral" da educação da Nova Era, está ligada a uma constelação de técnicas e conceitos por vezes designada como educação transpessoal. O nome deriva de um ramo da Psicologia que enfoca as capacidades transcendentais dos seres humanos. Na educação transpessoal, o aluno é encorajado a estar atento e autônomo, indagar, explorar todos os cantos e frestas da experiência consciente, procurar significado, testar os limites exteriores verificar as fronteiras e as profundidades do próprio eu. A experiência transpessoal visa a um novo tipo de aluno e um novo tipo de sociedade. Além da autoaceitação, ela promove a autotranscendência (FERGUNSON, 1980, p. 271 *apud* NUNES, 2017, p. 66).

A autoaceitação também favorece processos de autotranscendência, porque amplia as fronteiras de si através do deslocamento de níveis de consciência para que ele possa romper com estados de consciência limitantes. Outro elemento fundamental para a educação na concepção transpessoal a partir do cultivo de si é a compreensão de que existem níveis de consciência que podem ser expandidos. Tabone (1999) indica que, na concepção do filósofo transpessoal Ken Wilber, existem quatro níveis de consciência: Ego, Existencial, Transpessoal e Nível da Mente.

O cultivo de si busca promover processos formativos que favoreçam a superação de modos egocentrados de vida para vivências existenciais, transpessoais e cósmicas. Esses deslocamentos nos modos de operar da subjetividade não obedecem uma hierarquia, mas refletem o esforço dos processos trans/formativos em criar caminhos formativos voltados para o bem-viver.

A Educação Transpessoal nesse cultivo de si, além de promover a expansão das várias dimensões humanas, busca cultivar a inteligência espiritual, ou seja, potencializar modos mais complexos de compreender e intervir na realidade:

[...] educação e Psicologia Transpessoais poderão oferecer novos aparatos teóricos transdisciplinares para a investigação e compreensão da complexidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas, como também a complexidade dos indivíduos envolvidos nesse processo, pois o linguista aplicado terá, dentre outros aspectos, as contribuições advindas dos estudos sobre os níveis de consciência e sobre a Inteligência Espiritual (ALMEIDA, 2014, p. 16).

De forma que nessa ampliação do estudo dos conhecimentos convencionais, a Educação Transpessoal busca favorecer o cultivo e as experiências humanas mais abrangentes, conforme destaca Fergunson (1992, p. 273):

A educação transpessoal dá ênfase à continuidade do conhecimento, em lugar de 'matérias', e ao campo comum da experiência humana, transcendendo diferenças étnicas ou de nacionalidade de discernir formas e modelos, na fome de harmonia; aprofunda a percepção de como um paradigma se modifica, como a frustração e a luta precedem as descobertas (FERGUNSON, 1992, p. 273).

Esses exercícios de cultivo de si buscam ampliar o autoconhecimento que, para Gnecco (2012, p. 34), é um dos objetivos centrais da Educação Transpessoal:

O autoconhecimento, este é um dos objetivos principais da educação transpessoal. Um autoconhecimento que leve o homem a ser mais pleno de si e de suas potencialidades. A pessoa se conhecendo para além dos limites que considera existir sobre si. Numa postura de desinflar o ego, de desidentificação com o ego (GNECCO, 2012, p. 34).

Esse autoconhecimento desloca o ser para uma compreensão mais abrangente das suas possibilidades, de modo que “A transpessoal considera educar para o autoconhecimento com vistas às infinitas possibilidades do ser humano como sendo a questão principal de qualquer ato educacional” (GNECCO, 2012, p. 41).

De forma que para Gnecco (2012, p. 43):

Uma educação que não vise a alienação do ser, não vise reduzi-lo meramente a papéis como produtor ou consumidor, indubitavelmente terá que trilhar os caminhos do autoconhecimento; por ser holística, deverá envolver todas as partes do ser; por ser transpessoal, não poderá olvidar níveis espirituais e transpessoais da existência. Uma educação plena e total, para a plenitude e a totalidade do ser (GNECCO, 2012, p. 43).

Dias (2004, p. 86) indica que:

Necessitamos de maior integridade que não está baseada numa categoria exterior ou na riqueza, ou no conhecimento, e sim no senso interior de valores que permite que sejamos fiéis aos nossos princípios, que levem a verdadeira realização e à satisfação espiritual. Nesse mundo globalizado as pessoas têm que assumir responsabilidades pelo próprio futuro, as pessoas precisam tornar-se mais independentes, tanto no sentido material quanto no espiritual e para tanto é preciso adquirir autonomia de forma equilibrada. Quanto melhor o modo como nos sentimos com nós próprios, tanto menos ficamos à mercê dos acontecimentos e forças exteriores. Assim, seremos melhores em nosso trabalho, em nossas relações interpessoais e menos sentiremos vítima das circunstâncias (DIAS, 2004, p. 86).

A Educação Transpessoal resgata aspectos da plenitude do ser: “A transpessoal, que busca na educação a plenitude do ser humano, encara a esfera da produção como uma das instâncias do ser humano, mas não a mais importante e nem a única” (GNECCO, 2012, p. 37), porque “[...] a base da educação transpessoal é a noção exata e nítida da natureza unitária do ser humano. “Indivíduo” quer dizer “indiviso”, não dividido, não separado” (BERGER, 2001, p. 64), uma vez que “[...] postura transpessoal na educação visa açambarcar todos os níveis do ser, onde podemos citar, para fins de exemplo, sem limitar o ser a isso, os níveis biológicos, psicológicos e espirituais” (GNECCO, 2012, p. 38).

De maneira que esse cultivo de si abre espaço para uma vivência de ser humano, cuja natureza unitária amplia esse cultivo, de forma que teríamos um jeito transpessoal de se mover no mundo, conforme Trevisol (2008, p. 192-193):

Muitos deles nunca entraram em uma sala de aula para ensinar, no entanto, estarão ensinando onde estiverem. Aí, muda a ideia de educador e de escola. Educador é o que tem uma forma de viver transpessoal, e escola é todo lugar onde se vive um jeito transpessoal de existir. Assim teremos, educadores transpessoais inseridos em escolas e universidades de postura ainda não fundamentalmente transdisciplinar fazendo crescer espaços de transpessoalidade. Assim como teremos pessoas despertas fora da escola e da universidade, vivendo de forma transpessoal, que são verdadeiros educadores, criando ambientes transpessoais educativos, na rua, no trabalho, no templo, enfim, em todo lugar (TREVISOL, 2008, p. 192-193).

Santos (2016, p. 30) retoma o cultivo de si a partir das contribuições do teórico Alexandre Freitas que desenvolve suas pesquisas em torno do cuidado de si foucaultiano e indica que:

[...] a formação humana passa pela possibilidade de elaboração do cuidado de si, considerando, assim, a educação voltada para a manutenção ou modificação de si mesmo, enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações. “Não se trata de tarefas e atividades em que se medem simplesmente a quantidade de saberes aprendidos. A educação é, antes, o que produzindo formas de experiência de si conduz o indivíduo a tornar-se sujeito, mediante atos concretos de respeito pelo seu si mesmo (FREITAS, 2010, p. 75-76). Desse modo, o cuidado de si constituiria o princípio basilar de toda a conduta pedagógica. Visto que: ‘Nas circunstâncias de um cotidiano carregado de ambivalências, onde a crença na possibilidade caminha lado a lado com a frustração e o descontentamento, o cuidado de si pode permitir repensar as regras que tem governado as relações entre os sujeitos da educação’ [...] (SANTOS, 2016, p. 30).

Partindo da noção de Paidéia grega, Xavier (2018, p. 113) retoma o cultivo de si como cuidado e pontua que:

[...] a relação originária entre educação e espiritualidade se orientava ao desenvolvimento conjunto dessas potencialidades internas e externas do indivíduo como sendo o sentido da formação, de tal forma que o cuidado de si por meio da educação se apresentava corresponsável pelo crescimento de toda a pólis, implicando mutuamente os aspectos interior/exterior e individual/coletivo (XAVIER, 2018, p. 113).

O cultivo de si desdobra-se ao longo de toda formação do sujeito humano, por isso meus diários estão repletos de escritas, que costuro na forma de um texto, desvelando meus afetamentos a partir deste sentido de Educação Transpessoal:

O processo de escrita da minha metodologia, confesso ter sido a parte mais dolorosa da dissertação e a que mais tem partes de mim, carne, sangue, suor, lágrimas e risos.

Também prazeres cultivados e há muito silenciados. Não há dor apenas no que foi escrito, sobretudo no que não foi dito. Lembro que chorei o dia inteiro de uma sexta e manhã de um sábado, lágrimas que pareciam não cessar, não mais calar: escreVER dói. A tarde conversei com Lis, uma colega de turma, uma escrevente que admiro, que com a maior paciência me ouviu e encorajou-me a escreVER. Uma mulher que viu e por ver escrevia, ajudava-me a continuar. A não desistir. Precisava de apoio. Logo, em seguida, encontrei os textos da Grada Kilomba que como uma mentora, por meio de suas palavras de mulher negra, ajudava-me a me aceitar como mulher e negra. Eram palavras de uma mulher negra para outra mulher negra, isso também me encorajou a seguir. Fiquei pensando que para ela também não dever ser fácil escrever, quantas lutas não teria enfrentado neste espaço ainda machista, sexista, racista e violento que é a academia. No entanto, a escrita da minha metodologia é antes de tudo uma fala, um grito que por muito tempo esteve preso dentro de mim. Desde o início das aulas, dei indícios que não sei falar academicamente, os protocolos de uma fala asséptica e sem sujeito de enunciação chocava-se com minha oralidade marcada pela implicação e corpo, a cada fala denunciava minha origem de escola pública e aquele mundo embranquecedor queria me uniformizar. Repetitiva, fui me tornando silenciosa. Percebi que tinha muito medo. O medo acompanha as mulheres periféricas mesmo antes de nascer, pois são marcadas para sofrer pela simples condição de serem quem são. Sentia insegurança nas aulas. Uma insegurança que me tomava, mas me acompanha com menor frequência, pois o próprio universo tem me proporcionado ocupar espaços políticos que exigem um posicionamento oralizado. Inclusive para garantir minha existência em tais espaços, pois mesmo que tenha uma roupagem progressista, por dentro é tão machista, misógino, homofóbico e racista como qualquer espaço social brasileiro. Assim tenho aprendido na prática a estabelecer limites, para que eu não seja massacrada. Para isso, além de argumentos escritos, preciso falar. E estou falando, estou inclusive gritando quando necessário. Apesar de não ser fácil, é preciso falAR. Em ambiente opressivo, marcadamente masculino, ser uma mulher a ocupar espaço de representação política torna necessário falAR, pois a opressão retira o AR. Onde eu aprendi a me calar? Porque fazer silêncio também é ensinado/aprendido, não é da natureza. Além de aprender muito cedo em minha casa que “responder” aos adultos é desrespeitoso, a escola teve um papel fundamental nesse ensinamento, mais ainda, se o tempo era pós-ditadura militar, como era o meu caso. A escola para crianças periféricas é o ambiente mais externo que ela visitará fora do bairro. Nesse sentido, para mim, era um paraíso. Era uma casa grande, com muitas salas, tinham tamarineiras, tinham outras crianças e merenda. Também havia fome. Muitas vezes não tínhamos frutas, bolacha com doce, pão com ovo para levar. Apenas água. Todas as manhãs eu ia para escola como alguém que vai ao parque. Como se fosse divertido, embora fosse mesmo, uma possibilidade de expandir os horizontes de minha vida. Íamos com as/os amigas/os da rua, brincando durante todo o trajeto. A ponte era o limite entre a periferia (um mundo particular) e o centro da cidade (acesso ao que é externo). No primeiro ano desse novo mundo, conheci também o que era, para o externo, ser silenciado. Desse dia, lembro que as bancas estavam enfileiradas. Eu tinha uma gata, durante a madrugada minha gatinha tinha tido filhotes, eu não me aguentava de felicidade, sem nem saber que não ficaria com todas/os elas e eles. Queria dizer para todo mundo a novidade. Falei uma vez e a tia Carmem me repreendeu. Não me contive, insisti em continuar contando detalhes. Tia Carmem me mandou para a parede. A mesma Tia Carmem que me ajudou a cultivar o meu ser, também não suportava ouvir aquilo que também não tinha cultivado em si mesma. Não lembro por quanto tempo, parecia não ter fim, afinal o tempo da experiência me acompanha até hoje. No entanto posso descrever exatamente a experiência. Ela me mandou ficar de costas para a turma e com o rosto para a parede. Lembro a textura crespa da parede pintada de amarelo, do quanto ela estava fria. Mas o que me atormenta ainda hoje foi que naquele momento não saía da minha cabeça: o que minhas/meus colegas estão fazendo, falando ou pensando sobre mim. O impedimento de ver produzia a presença constante desse outro em mim, vigilante como diria Foucault. Onde me colocaram, produziu um efeito silenciador sobre mim, fiquei surda, não escutava mais ninguém. Nem mesmo tia Carmem que continuava dando aula como se eu não estivesse ali. O preço da fala era minha total exclusão, meu apagamento como sujeito, como humana, tornara-me parte da parede, uma mera

paisagem. Fui silenciada. Quando terminou o castigo, senti triste, uma tristeza se apossou do meu ser inteiro. Agora entendo que não era só tristeza, era a experiência devastadora da humilhação, tinha me sentido humilhada, havia sido violada na minha humanidade e colocada na condição de um objeto sem valor. Mesmo que atualmente a maioria das/os professores não peçam silêncio usando esse tipo de situação vexatória, ainda usamos outros mecanismos de punição para obtermos a obediência em troca da aprendizagem. Ainda humilhamos os que são curiosos e cheios de vida, pois eles despertam nossas lembranças de que um dia também fomos humanos. Antes de sermos violados, fluíamos curiosos com o parto da gata, fluíamos curiosos com o partejamento da vida. Tomo a escrita como um modo de cultivo de si, que me permite acessar memórias, refazer traumas e colocar-me como educadora que escuta e põe a educação como um caminho de construção de si (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2021, n. p.).

Quando a Educação Transpessoal mobiliza suas metodologias para favorecer o cultivo de si, ela potencializa processos de resistência capazes de fazer frente aos modos de subjugação do ser produzidos por uma educação bancária.

### 5.1.5 Espiritualidade como transcendência e autotranscendência

No percurso da investigação, uma macrocategoria encontrada foi a espiritualidade entendida na perspectiva de transcendência e autotranscendência. Os autores pesquisados (ARANTES, 2014, 2019; BAYAMA, 2020; BARRETO, 2004; BRASIL, 2019; DIAS, 2004; LIMA, 2014; MATOS, 2021; RIBEIRO, 2014, 2019; SALDANHA, 2006; SANTOS, 2013; SANTOS, 2016; SILVA, 2013; SILVA, 2015; SILVA, 2019; TREVISOL, 2008; XAVIER, 2018) indicam a importância da espiritualidade para a Educação Transpessoal, quando do processo de transformação humana integral.

Barreto (2004, p. 245, grifo nosso) aponta que:

Precisamos [...] de uma pedagogia que esteja de acordo com as pesquisas sobre consciência. Para Stanislav Grof [...], os resultados mais ambiciosos são inconcebíveis sem que se introduzam a *espiritualidade* e a perspectiva transpessoal na educação. Na perspectiva da abordagem transpessoal, surge espaço para tratarmos da consciência na dimensão para “além do ego”, envolvendo, ao mesmo tempo, a maneira de sentir, pensar e agir, interagindo todos esses elementos nos diversos níveis de desenvolvimento do ser humano (BARRETO, 2004, p. 245, grifo nosso).

Lembremos que a temática da espiritualidade é confundida com as de religião e religiosidade o que dificulta seu debate no campo educacional, haja vista que o aspecto laico estabelecido na Constituição Federal de 1989 e preconizado no Art. 19: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: Inciso I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse

público” (BRASIL, 1988). Assim a espiritualidade/transcendência não é menos importante para a educação de modo geral e a Educação Transpessoal. Mais especificamente, tem um valor central por nos revelar particularidades as quais fornecem, tanto para educadoras/res como para educandas/dos, brechas para romper com os paradigmas de uma educação mercantilizada pela lógica consumista capitalista.

Nessa perspectiva, ao nos referirmos à noção de educação, como uma experiência espiritual, delimitamos alguns aspectos importantes para melhor compreensão de como a experiência espiritual não está associada ao modelo utilitário para educação, são eles: a espiritualidade desvinculada da religião e uma educação que visa uma relação de comprometimento educativo, uma vez que compreendemos a espiritualidade como incorporada, conceito apontado por Ferrer (2021, p. 52), quando indica que “[...] essa abordagem vê o engajamento do corpo e sua vitalidade/energias primárias como cruciais não apenas através de uma transformação espiritual, como também a exploração criativa de formas mais amplas de liberdade espiritual.”

Assim a maneira como compreendemos a espiritualidade se dá a partir das variadas formas de distanciamento do materialismo em quaisquer aspectos social e cultural. De tal modo que a espiritualidade não precisa necessariamente das religiões para se expressar, podendo ocorrer por meio de práticas como: meditação, uso de alteradores de consciência, rituais diversos, dentre outras experiências que buscam o autoconhecimento e conseqüentemente uma autotranscendência. Pois, como propõe Röhr (2012, p. 14): “[...] refletir sobre a espiritualidade implica, no nosso pensar, levar em consideração a integralidade do ser humano”. Por esse motivo, destacamos a importância da espiritualidade para a Educação Transpessoal.

Dias (2004, p. 83-84) indica que:

Assim como o pensamento científico mostra os resultados práticos nascidos de suas experiências, a educação transpessoal, sem impor dogmas nem exigir fé religiosa de ninguém, busca ter a mesma base objetiva para cultivar a espiritualidade dos seres humanos e abre caminho para a intuição que nos guia e protege silenciosamente, porque em geral o cérebro não consegue captar os sinais da sua situação e através das técnicas aplicadas nesse paradigma podemos caminhar para a evolução humana, para a busca do mundo divino (DIAS, 2004, p. 83-84).

A Educação Transpessoal refere-se à educação como um exercício de cultivo da espiritualidade através da ampliação da consciência, na medida em que estimula o ser para se autoconhecer. Como aponta Silva (2015, p. 83-84), ao enfatizar que “[...] 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”. Desse modo, a aproximação entre a religiosidade e seus sistemas de crenças não caberiam num espaço educativo comprometido com uma formação integral do ser.

Nessa perspectiva, uma educação que se propõe formativa estabelece uma relação a qual transcende as exigências sociais, bem como o comprometimento de superar as exigências do próprio ego na relação formativa, conforme ressalta Silva (2015, p. 125):

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 (SILVA, 2015, p. 125).

Dessa maneira, a espiritualidade, como um exercício transpessoal no campo da educação, requer uma prática, um deslocamento por parte da/o educador/a, para um processo de autotranscendência, favorecendo uma relação coletiva de autotranscendência, uma vez que, quem consegue transcender, proporciona processos formativos numa relação mútua de transformação. Como aponta Trevisol (2008, p. 114), uma educação que se dedica a compreender e a transformar a si:

Por isso, o educador antes de qualquer outro, precisa ser alguém que se concebe como ser autotranscendente, transpessoal e transdisciplinar, para poder olhar para o indivíduo que a ele se aproxima, também, sob essa ótica: afinal, todo ser humano possui um caminho de auto-revelação pessoal consciencial a ser levado a cabo (TREVISOL, 2008, p. 114).

Para tanto, “[...] a experiência transpessoal visa a um novo tipo de aluno e um novo tipo de sociedade. Além da auto-aceitação, ela promove a autotranscendência” (FERGUNSON, 1992, p. 272). Sendo a autotranscendência compreendida como:

[...] à capacidade da consciência de ir além de si, mas da potencialidade disponível ao homem de elevar-se, quer dizer, autotranscender-se: “os seres humanos estão sempre transcendendo a si mesmos na direção de sentidos que constituem algo diferente deles mesmo, que são bem mais do que meras expressões deles mesmos, mais do que meras projeções de si. Sentidos são descobertos, não podem ser inventados (FRANKL, 2011, *apud* MARTINS FILHOS, 2019, p. 79).

Nesse sentido, a espiritualidade proporciona uma trans/formação humana que facilita a autoaceitação do ser, num processo de educação que se propõe integral. Uma espiritualidade incorporada que aponta para a promoção da participação distensionada das diversas dimensões

do humano, num percurso espiritual o qual almeja a integridade (FERRER, 2021). Uma espiritualidade como acrescenta Nunes (2017, p. 65):

Sobre o enfoque transpessoal a educação deveria possibilitar a formação do ser de forma integral, ocorrendo a comunicação entre a ciência e a espiritualidade contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano completo, o que caracteriza a educação holística (NUNES, 2017, p. 65).

Nesse sentido, a espiritualidade enquanto meio de promoção da educação - que não se presta a tensionamentos entre as dimensões, pois a incorporação dos vários atributos do humano propicia uma Educação Transpessoal e se distancia das amarras que oprimem, sejam o corpo, a mente, a criatividade ou a sexualidade -, torna possível pensar uma Educação Transpessoal capaz de levar educadoras/res e educandos a um processo de autotranscendência na medida em que vivem a espiritualidade como prática para um processo mais amplo de transcendência. Desse modo, não é possível pensar uma Educação Transpessoal desvinculada da espiritualidade, pois o seu objetivo se confunde com as metas de transformação de si, do outro e do mundo.

A espiritualidade brota na escrivência como um modo de integrar a complexidade de meu ser:

Como educadora sinto a potência da espiritualidade em minha vida e nas minhas ações cotidianas. Assim como sinto a intrusão de visões religiosas opressoras no espaço da escola. A todo momento, a escola é atacada por parlamentares da bancada religiosa que, ao mesmo tempo, que a criticam ferozmente, buscam torná-la uma extensão de suas igrejas. Há uma proliferação do número de evangélicos nos últimos anos e que tentam converter o ambiente escolar em uma extensão da sua religiosidade, sempre vista como única e certa. Pouco diálogo e muita culpabilização no ar. Nos momentos de intervalo das/os estudantes, temos assistido à prática do “intervalo cristão”. No qual acontecem verdadeiros cultos dirigidos pelas/os próprias/os educandas/os que não mais socializam com a diversidade própria da escola. Na prática, essa intromissão religiosa interfere cada vez mais na área pedagógica, como uma agenda oculta que tende a controlar os corpos tanto dos profissionais do campo educacional quanto das/os educandas/dos. Pensar apartado das noções bíblicas demanda astúcia, pois, caso contrário, podemos ser vítimas da coerção nesse ambiente de “cidadãos de bem”, “amantes da família” e da “pátria”. Aqui me deparo com minhas anotações do dia 20/05/2022, nela há a reportagem: *“Deputada invade aula para constranger professora”*. *“A deputada disse ter ido à escola através de uma denúncia dos pais de um aluno de 15 anos que relatou que o filho foi alvo de intolerância religiosa”*. A deputada estadual Clarissa Tércio (PSC) foi numa escola particular do Recife e coagiu uma professora em sala de aula. A deputada disse ter ido à escola através de uma denúncia dos pais de um aluno de 15 anos “que relatou que o filho foi alvo de intolerância religiosa, porque disse que ouvia a voz de Deus”. Com uma camisa escrita ‘eu ouço a voz de Deus’, Tércio publicou toda a ação em vídeo nas suas redes sociais, do momento que chegou na escola à conversa com a professora. “Fui procurada por pais de um aluno de 15 anos que relatam que o seu filho foi alvo de intolerância religiosa, porque disse que ouvia a voz de Deus e a professora diagnosticou ele como sendo esquizofrênico”, afirmou. Ao entrar na sala e interromper a aula, a parlamentar questionou a professora, “a gente veio aqui hoje para dizer que ouvimos a voz de

Deus. Quería saber o que a senhora tem para dizer para a gente?”. “Nada”, respondeu.” Indignada, eis o que perpassa meu ser, indignação e como uma resposta a minha indignação, o vereador Ivan Moraes (PSOL) repudiou a atitude da deputada pelo Twitter: “[...] para constranger uma professora de filosofia. Uma deputada fundamentalista, a mesma que juntou uma horda para chamar uma menina de 10 anos de ‘assassina’ em frente ao Cisam, agora invadiu uma aula de um colégio particular para constranger uma professora de filosofia por conta de uma aula sobre Hegel. Não, não estamos bem.” Esse é um exemplo claro como a liberdade de cátedra tem sido desrespeitada, no que diz respeito ao que é proposto pela Constituição Federal no Art. 206º e na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Art. 3º, nos incisos II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” Como pensar a espiritualidade sem cair nessas armadilhas de fanatismos que tenta transformar a escola em uma igreja partidária de uma fé única? Como garantir que a juventude tenha autonomia para o desenvolvimento intelectual, sem desprezar as dimensões subjetivas que constituem o ser? Como garantir que garotas transsexuais tenham direito a utilizar o banheiro feminino? Estas são questões que precisam vir para o campo de debate da espiritualidade. Ainda é uma batalha que travamos com as/os companheiras/os que não aceitam e incitam as estudantes para recusarem dividir o banheiro com as estudantes transgêneros, mesmo que saibamos as violências que acontecem quando essas estudantes são obrigadas a utilizar banheiros masculinos. A escola ainda não é tolerante com a diversidade de corpos. E o chocante é que boa parte da violência provem dos cristãos. Falam em nome do Cristo, de um Cristo que acolhia uma diversidade de sexualidades. A tentativa de enquadrar na binaridade masculino/feminino a partir do sexo biológico é uma das práticas mais violentas praticadas por quem deveria garantir a liberdade na unidade escolar. Quem tenta transpor esses limites corre o risco de ser denunciada/o aos parlamentares que sustentam um curral eleitoral via facilitação dos líderes religiosos. Assim a espiritualidade enquanto princípio ético de cuidado fica esvaziada à custa de um discurso salvacionista que em grande medida só viola os seres. Uma espiritualidade diversa, diria espiritualidades plurais, com corpos, afetos e sexualidades. Uma espiritualidade política, pois nos ensina a viver de forma mais fraterna na pólis; uma espiritualidade multirracial, com abertura para expressões cada vez mais amplas da vida humana; uma espiritualidade que inclua a Terra e a sua ampla diversidade de seres; uma espiritualidade mais africana com sua negritude; uma espiritualidade periférica e não ansiosa por torna-se centro do gerenciamento das colonialidades do ser, do poder e do saber; uma espiritualidade mais próxima da Terra e dos povos originários. A presença da espiritualidade na minha prática educativa, como professora numa instituição formal, é uma tentativa de burlar a burocracia. Tento, enquanto compartilho conhecimento universal, ouvir atenta algo que julgo importante e todos os dias me exercito num compromisso com o coração alheio, isso é não usar as dificuldades das/os estudantes como forma de convencer-las/los para alguma coisa, por mais que elas/eles me machuquem, exercito argumentar sem menosprezá-las/los. Pois aprendi durante as aulas no Neimfa e um pouco com as minhas memórias, especialmente, ao retornar às lembranças infantis. O modo como minha vó me ensinava sem me agredir, pois havia uma correção misturada com generosidade. Assim o modelo de espiritualidade que me ensinaram, ainda na infância, é o de que podemos compartilhar o que temos, sem preocupação de um dia nos faltar. Desde os banhos/ folhas de colônia que minha vó tinha no quintal e servia à vizinhança até a noite do ano novo quando ela comprava uma melancia grande e compartilhava com os vizinhos. Além das inúmeras vezes que ela ansiosa por saber do futuro, arrastava-me criança para leitura de cartas, nas macumbas. Tudo era muito natural para mim, acompanhar pela janela o xangó de Sr. Amaro, um pai de Santo que até hoje eu não sei o porquê, amava-o tanto. Apesar de desconfiar, que talvez seja pelo jeito que ele me olhava, sentia-me tão invisível e ele desde que eu me entendo por gente, olhava-me nos olhos (olhos que sorriam) e quando chamava pelo meu nome parecia uma melodia. Minha meninice foi comendo arroz doce, munguzá e galinha quando alguém saía do quarto no xangó de Dona Vera. Não havia distanciamento entre meu mundo e os mundos dos xangós da minha rua. Para mim e para meus colegas de infância, era natural, era cotidiano. Embora eu gostasse da igreja católica até não sentir que me

cabia, quando comecei a namorar e a repressão em casa se intensificou, decidi que não queria outro órgão repressor regulando minha vida. Nunca mais voltei a frequentar. Daí tenho para mim que ao definir as influências espirituais na minha vida, posso garantir que a generosidade é a melhor definição (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2022, n. p.).

Os desafios de incluir a espiritualidade, como uma ética do bem-viver, parece-nos o grande desafio de uma educação que tome a transpessoalidade como um modo de vida. É o que discutiremos no item seguinte.

### **5.1.6 Transpessoalidade, perspectiva transpessoal e psicologia transpessoal**

Neste item, a noção Transpessoalidade, Perspectiva Transpessoal e Psicologia Transpessoal surgem como eixos agregadores de sentidos para Educação Transpessoal. A Transpessoalidade na educação foi encontrada nas nossas investigações (BARROS, 2008; CUNHA; FERREIRA; ACIOLY-REGNIER, 2019; MONTEIRO, 2004; PEREIRA; FONSECA, 2017; SALDANHA, 2006; SANTOS, 2013; SANTOS NETO, 2006; XAVIER, 2018) como uma macrocategoria que contribui para a trans/formação humana, pois ela se empenha em fornecer ao ser o reconhecimento das dimensões e interconexões entre corpo, mente, coração e espírito, favorecendo uma educação que vai além do cognocentrismo e se empenha em explorar o quanto as emoções, o corpo, a intuição, a razão afetam o processo formativo (BARROS, 2008). Assim, “[...] a educação transpessoal é, em última instância, uma aplicação da transpessoalidade na disciplina de educação, facilitando com isso, a compreensão da formação humana integral” (CUNHA; FERREIRA; ACIOLY-REGNIER, 2019, p. 5). Então aprender como trilhar o processo formativo que indique de modo transpessoal onde as/os educadoras/res e educandas/educandos possam buscar o conhecimento de si e do coletivo, é uma das tarefas da educação e mais ainda:

[...] para a Educação Transpessoal a transpessoalidade é uma categoria fundamental: é por ela que a pessoa pode transcender os limites e conflitos do processo de desenvolvimento pessoal e coletivo, e evoluir rumo à maturidade, realização e inteireza (SANTOS NETO, 2006, p. 47).

Nesse sentido, a Perspectiva Transpessoal tem como núcleo a integralidade do humano, tendo a inteireza como viabilidade, pois, segundo Monteiro (2004, p. 216), “[...] esse auxílio na construção do homem é o cerne da consciência educacional na perspectiva transpessoal”. Para tanto, no campo educacional, é possível perceber as influências da Psicologia Transpessoal estruturando outros modos de educar. A transpessoalidade poderá contribuir em termos de

conceito e práticas, bem como ressignificar com outras áreas do conhecimento, as quais historicamente têm contribuído para educação:

A transpessoalidade na educação fundamenta-se na psicologia transpessoal, no entanto, ela não se restringe apenas à psicologia, vinculando-se igualmente a outras ciências como a sociologia, filosofia, antropologia e psiquiatria (PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 47).

A transpessoalidade no campo educacional tem favorecido modos de experimentação de práticas que estão associadas a variadas noções da Psicologia Transpessoal. Uma vez que a Psicologia Transpessoal facilita a transcendência e a inteireza do ser, como apontam Descamps, Alfillé e Nicolescu (1997, p. 13): “[...] procura-se estudar o ser humano como ‘pessoa em progresso’, em que as respostas nunca são definitivas, não criando, por isso, novos reducionismos, procurando sobretudo estudos transdisciplinares”.

Santos (2013) associa o “paradigma da integralidade/transpessoalidade”, na análise de seus dados, contribuindo para configurar uma educação transpessoal a partir das contribuições do Mapa Integral Wilberiano.

A Educação Transpessoal - como formação que opera de modo significativo para transformação humana - se encarrega de pensar o ser e de desenvolver práticas que se preocupam em expandir os modos de vida egocentrados, sem negar os limites e as potencialidades do humano inscritos em determinado momento histórico.

A transpessoalidade perpassa minha escrita, fazendo surgir elementos de escrevivência, que transporto para o texto, numa síntese de atravessamentos:

Como educadora, percebo que as metas educacionais, as quais nos são impostas, têm exigido novas práticas de resistência. Nesse sentido, enquanto estudo a transpessoalidade, penso o quanto a Educação Transpessoal poderia contribuir no processo trans/formativo humano. Penso o quanto seria potente viver como educadora os exercícios transpessoais de expansão dos modos egóicos de operar na vida. Por exemplo, a utilização da meditação, como instrumento para o alcance da atenção plena no campo educacional e tão cultivada no âmbito transpessoal, causaria menos espanto e indignação, caso houvesse um espaço propício e principalmente uma finalidade que visasse as dimensões pouco trabalhadas no cotidiano da escola e não como forma de controle das emoções. Destaco uma experiência de uma professora de língua portuguesa que reuniu duas turmas de 45 educandas/os, no auditório, sentados no chão sem almofadas, com calça jeans ou saia, enfileirados artificialmente. Os alunos faziam movimentos com pescoço, braços e pernas. A professora guiava a prática circulando entre elas e eles, conferindo quem estava ou não seguindo o comando. Parecia mais uma ação militar do que um gesto de cuidado e atenção a si. Logo em seguida, criaram literalmente um “grito de guerra” que substituiu “os mantras”. Nessa perspectiva, ações como essas acontecem para que a escola atinja as metas. A escola passa a se organizar mediante essa exigência, tal como descrito sobre: “A reunião de Pactuação de Metas é uma das atividades mais importantes do calendário anual da Secretaria de Educação e Esportes. O encontro, realizado em parceria com a Secretaria de

Planejamento e Gestão (SEPLAG), acontece desde 2013 e promove a discussão de estratégias e prioridades para o respectivo ano e oportuniza o aprimoramento das metas que contribuem para a educação em Pernambuco”. O modo instrumental de usar essas práticas transpessoais me afetam. Distorcem os seus fins humanísticos libertários e as adequam para atender fins de adestramento e produção neoliberal de corpos docilizados. Para mim, meditar na escola não é problemático, porém considero escandaloso usar a meditação como forma de pressionar corpo-mente em troca de atingir a pactuação, que é estabelecida pelas escolas, sem sequer perguntar aos envolvidos se é ético tal procedimento. Uma distorção da espiritualidade proposta pela Psicologia Transpessoal, pelo menos da que tenho estudado e apresentado neste trabalho. Sabemos que cada escola tem suas particularidades, independente se estão na mesma localidade ou não. Cada comunidade tem suas especificidades que não são observadas ao reunir apenas as/os gestoras/res para determinar o quanto a escola deve crescer em Matemática e Língua Portuguesa. Além da responsabilidade que o governo coloca nesses profissionais de garantir a bonificação financeira, cria uma cisão entre quem trabalha mais e quem trabalha menos dentro da escola. Como professora das Ciências de Humanas, já ouvi de um ex-gestor que: História é uma sub-área, daí deveria gastar menor quantidade de material para colaborar junto as/os professoras/res que são das áreas principais. Desse modo, quem produz mais é respeitado; quem produz menos é visto e tratado como profissional de menor valor. A transpessoal quando usada para capturar a subjetividade dos sujeitos dentro de uma sociedade doentia parece contraditório. Não ser convidada/o para confraternizações específicas, para comemorar o recebimento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE). A responsabilização é repudiada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE), como aponta a nota a seguir: “Um dos impactos negativos desse bônus é a responsabilização excessiva dos/das professores/as e da escola no desempenho dos/das estudantes, quando sabemos que diversos fatores externos (condições sociais, culturais, econômicas, de saúde, etc.) têm impactos importantes no processo de ensino-aprendizagem”. O BDE só premia escolas e unidades educacionais avaliadas, causando concorrência e discriminando escolas quilombolas e indígenas onde os/as profissionais lotados/as nessas unidades também exercem excelente trabalho de docência. O BDE exclui trabalhadores/as lotados na Secretaria de Educação, Biblioteca Pública Estadual e Conservatório Pernambucano de Música e isso causa desigualdade educacionais no âmbito da rede (<https://sintepe.org.br/2021>). Nesse contexto, cabe-nos permanecer em alerta às ocorrências diárias, que o próprio sistema nos submete e resistirmos independente da área de atuação, pois mesmo que não tenhamos consciência fazemos parte de um contexto político promovido pela privatização/ neoliberalismo da educação. Essas ações invisíveis que regem nosso comportamento como educadoras/res e gestoras/res têm cada vez mais ganhado espaço e força. Onde a escola, mas se assemelha a uma empresa com livre concorrência e não a um chão que tudo transforma, especialmente nossas ignorâncias. Penso o quanto a Transpessoalidade, Perspectiva Transpessoal e Psicologia Transpessoal, quando do contato com a educação, se ocupam dessas questões. Resistem em nome de uma espiritualidade ou se mantêm presas às regras dos jogos egocentros? Uma transpessoalidade que não faça fissura nos moldes egocentros de vida parece um contrasenso, já que esse movimento surge no confronto direto com a estreiteza produzida pelo cartesianismo (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2022, n. p.).

A Psicologia Transpessoal almeja a transformação de si, do outro e do mundo que será o foco de nossas reflexões.

### **5.1.7 Transformação de si, do outro e do mundo**

A transformação de si, do outro e do mundo aparece como macrocategoria na nossa pesquisa e como uma noção que corrobora sua importância na essência que fundamenta este trabalho de pesquisa e ainda na forma que abordamos a educação na Perspectiva Transpessoal (FURLAN, 1998; LIMA, 2014; GOULART, 2010; SALDANHA, 2006; SANTOS, 2016). Compreendemos que o Transpessoal instiga outro jeito de pensar o humano, incluindo tudo o que vai além da noção de pessoa, possibilitando o autoconhecimento e a transcendência (DESCAMPS; ALFILLÉ; NICOLESCU, 1997). Bem como, abre conexões com uma educação transformativa.

Para o ato de educar, esta macrocategoria nos revela que “[...] a Educação terá papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade” (ASSMANN, 2001, p. 26 *apud* SAMPAIO, 2010, p. 33). Dessa maneira, seguimos nesta seção reforçando o próprio significado da Transpessoal, a experiência transpessoal pode ser definida como “[...] aquela em que o senso de identidade ou do eu ultrapassa (trans + passar = ir além) o individual e o pessoal a fim de abarcar aspectos da humanidade, da vida, da psiquê e do cosmo” (WALSH; VAUGHAN, 1997, p. 17 *apud* SALDANHA, 2006, p. 11).

Sendo que “O homem que daí emerge é pessoal e transpessoal. A partir dessa concepção de ser humano, passo a falar em uma Educação Transpessoal” (SANTOS NETO, 2006, p. 84). Uma Educação Transpessoal que visa à expansão das potencialidades do humano, por meio do autoconhecimento, como aponta Sampaio (2010, p. 32-33):

Ninguém pode conhecer a natureza humana sem conhecer sua própria natureza, pois educar é descobrir e despertar no ser humano suas potencialidades adormecidas. Por isso, os programas formais, meramente analíticos e técnicos não atingem o cerne da educação. Esse é o paradoxo da Educação: exigir do educador o autoconhecimento e a autorrealização, quando sua formação e ação contrariam essa exigência (SAMPALIO, 2010, p. 32-33).

A Educação Transpessoal como transformação de si e do mundo pressupõe:

[...] também quer chegar a uma transformação da sociedade, contudo, tal transformação acontecerá primeiramente no interior do próprio ser humano que, por sua vez, o mesmo ser depois intervirá na sociedade (PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 43).

Goulart (2010, p. 309-310, grifos do autor) indica que, ao analisar as espirais da subjetividade desvelada na inteireza do educador, no intuito de favorecer o processo autoformativo: “[...] despertamos para a compreensão da subjetividade humana, como *elemento*

*propulsor de transformação* e suporte para interpenetrar a *autoformação como processo* que será construído ao longo da existência humana”.

A Educação Transpessoal propicia uma autotranscendência do ser, ao mesmo tempo que facilita de modo coletivo uma intervenção a qual refletirá na sociedade, nos jeitos de pensar e agir mais coerentes e como um processo de transformação mais autêntico:

Deste modo, na esperança de uma transformação na sociedade a partir da mudança no ser humano, propomos um modelo de educação que propiciará aos educandos, humanização para chegar a um estado transpessoal, através da aplicação dos recursos transpessoais (PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 47).

Uma transformação que parte do nível individual, mas que se amplia para o coletivo. A educação tem como instrumento o de garantir que “[...] o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 2001, p. 46). E acrescenta Santos Neto (2006, p. 84), “[...] uma Educação Transpessoal se constitui, a meu ver, em mais uma possibilidade de transformação e esperança aos sujeitos individuais e coletivos”.

Desse ponto de partida, uma formação humana que seja crítica e eduque para a autonomia do ser, cria uma possibilidade de transformação coletiva, que pode acontecer desprovida de uma receita mágica para acessar a transpessoalidade, no intuito de alcançar uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, Furlan (1998, p. 175) propõe o despertar transpessoal e a (re)educação do ser no mundo da vida através da experimentação da:

[...] interdependência e a integração das “três jóias”: a força vital da sensibilidade (a esfera da subjetividade múltipla e dinâmica), a lógica e coerência da mente (a esfera da objetividade complexa) e a energia dos sentimentos de solidariedade com todos os seres do universo (a esfera das relações interobjetivas de amor e compaixão) (FURLAN, 1998, p. 175).

Lima (2014, p. 14) aponta a importância das técnicas de transformação de si no cultivo das dimensões da Grande Cadeia do Ser:

[...] o modelo da Grande Cadeia do Ser, que é constituído por cinco dimensões/níveis: matéria, corpo, mente, alma e espírito. Inclusive as culturas vão desenvolver tecnologias, caminhos para sensibilizar, para formar, para cultivar cada uma dessas dimensões. O ápice disso serão as técnicas que implicam a transformação de si, do espírito, da subjetividade. O sujeito pré-moderno é um sujeito que ainda está ligado a esse aspecto do divino, da natureza dos Kosmos (LIMA, 2014, p. 14).

E Santos (2016, p. 47) destaca que:

Numa concepção Transpessoal, as técnicas ou práticas de si, numa busca de transformação de si, representariam possíveis modos de experimentação de novas formas de vida, com possibilidade de promoção de maior consciência da não separatividade entre os seres e da não dualidade entre corpo e mente (SANTOS, 2016, p. 47).

O fluxo de transformações de si, do outro e do mundo vão gradativamente encarnando na forma de escrevivência, como destacamos a seguir:

O exercício da pesquisa tornou-se um processo de transformação de mim, o que tem implicado na minha relação com o outro e com o mundo. Faz doze anos que sou professora na rede estadual e sempre quando havia formação continuada sobre violência contra mulher e assuntos de gênero, promovida pela Secretaria da mulher, a gestão me escalava. Eu era a professora de gênero. Mas foi durante meu contanto com Maisa, uma estudante assentada (MST), que percebi o quanto não dava atenção à luta das meninas no ambiente escolar e na minha vida. Não me pressionei por isso, apenas observei. Durante o início das pesquisas para compor esta dissertação, algumas questões da minha família retornaram. Em muitas ocasiões de forma natural e em outras, porque fui atrás, na busca de me entender melhor. Uma das lembranças marcantes que emergiram foi o que, para mim, explica minha defesa aos gays na escola. Torno-me uma leoa, uma mãe quando se trata deles. Não sabia o porquê. Porém ao conversar com minha mãe em busca de compreender algumas questões da minha infância, relembramos o dia em que meu tio Mário foi para uma festa e simplesmente sumiu. Ele é um homem homossexual. Minha família sempre o aceitou e todas/os do bairro o queriam bem. Numa noite ele sumiu ao ir para uma festa no bairro vizinho. Ao acordar, soube que ele não tinha aparecido e meus familiares estavam atônitos. Fui para escola rezando para que meu tio não tivesse morrido. Ao retornar da escola, ele estava todo arrebatado, muito ferido. Não entendi bem o que aconteceu e os adultos não esclareciam muito para nós o que acontecia. A minha mãe contou que naquela noite, meu tio, na festa, paquerou um policial militar, provavelmente ele não gostou, espancou meu tio e o amarrou até o dia amanhecer. Se, naquela época, quando eu ainda era criança, fiquei chocada por ver o meu tio todo machucado, porque ele é uma pessoa maravilhosa, ao saber a continuação da história, isso me causou mais horror e indignação. Cresci sentindo o quanto meu pai cuidava do meu tio (eles eram irmãos), ele sentia amor pelo meu tio e a sexualidade dele não importava. Esse foi meu exemplo em casa. Talvez por esse motivo, os educandos homossexuais sejam meus amores e o que sinto por eles é incontrolável. Mesmo não sendo uma pessoa LGBTQIA+, acolho esses meninos como se fossem meus filhos. Nesse processo de autodescoberta e de revisitar as memórias da minha infância no percurso de construção desta dissertação, percebi que não dou a mesma atenção, de corpo e coração, para as meninas, mesmo as meninas lésbicas. E isso tem me afetado bastante, tem me exigido reflexões e novos movimentos de transformação. Percebo que isso tem relação com o meu corpo-mulher, como eu círculo no mundo. Tem relação aos medos invisíveis que ainda não venci, as particularidades das violências que carrego como cicatrizes no meu corpo, como feridas que ainda não foram cicatrizadas. Desse modo, não consigo acolher as meninas, pois ainda não me acolho por inteira. Há uma menina em mim que sangra, uma menina ferida... uma ferida que remonta a própria dor das mulheres da minha família e das mulheres do mundo. Em especial, as mulheres periféricas, as que aprenderam ou foram forçadas a silenciar. Como consigo acolher tanto os gays? É simples a resposta. Eles parecem muito mais autoconfiantes. E, na escola, que estou atualmente, um deles abriu portais para que hoje, meninas e meninos sejam mais livres. Trata-se de “Lenni” que desafiou o vice-

gestor ao ir para escola com batom super vermelho. Foi convidado a retirar, lógico que ele não tirou. Outros “Lenni’s” chegaram, usando roupas femininas e desafiando as “autoridades conservadoras” dentro da escola. Apesar dos xingamentos, inclusive das/dos trabalhadoras/res, perseveraram e resistem transformando e garantindo que outras e outros um dia circulem livremente. Assim os fluxos de transformação de si vão se ampliando, assim vou me ampliando. E quando encarno isso em minha vida, acabo por interferir e resistir aos modos de exclusão, que são naturalmente impostos. Vamos criando aberturas no mundo, vamos beijando o mundo de vermelho (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2021, n. p.).

Nesse fluxo de transformações de si, do outro e do mundo os movimentos Hilo e Holotrópicos são requeridos.

### **5.1.8 Hilo-Holotrópica, Holonômica**

As macrocategorias Hilotrópica, holotrópica e holonômica surgiram como sentidos de Educação Transpessoal destacadas pelos teóricos investigados (FERREIRA, 2007; SANTOS NETO, 2006; XAVIER, 2018) no processo de construção desta pesquisa. Elas apontam uma tentativa de aproximação da teoria Holotrópica de Stanislav Grof (GROF, 1988, 1994, 2000, 2020) com o campo educacional. O autor Elydio dos Santos Neto foi um dos pesquisadores brasileiros que melhor sistematizou essas aproximações.

A introdução da complexa cartografia da consciência grofiana no campo educacional brasileiro busca contribuir com a Educação Transpessoal a partir da ampliação das fronteiras da compreensão do humano através dos fenômenos perinatais e transpessoais que são categorias criadas por Grof para indicar as contribuições dos processos vividos durante o parto e a espiritualidade, respectivamente.

Stanislav Grof é um psiquiatra Theco, nascido na década de trinta. Formou-se na área psicanalítica em Praga e teve forte influência das teorias de Sigmund Freud em seu trabalho inicial. Foi estagiário de psiquiatria na Charles University School of Medicine em Praga, tendo desenvolvido estudos com o LSD-25, ainda nos anos cinquenta, o que lhe possibilitou acesso aos estados alterados de consciência, sendo considerado um dos pais da revolução psicodélica. Nos anos de 1960, mudou-se para o Estados Unidos onde, em 1969, juntou-se com Abraham Maslow, Anthony Sutich e James Fadiman para sistematizar a Psicologia Transpessoal (SANTOS NETO, 2006; FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016; FERREIRA; DIÓGENES; BEZERRA, 2021).

Santos Neto (2006) indica que com o surgimento da Psicologia Transpessoal nasce uma nova cartografia da consciência humana, na qual Grof diferencia quatro níveis de consciência: barreira sensorial, que relaciona-se às experiências de sensações no corpo físico e às dimensões

ligadas aos sentidos, tais como: paladar, visão, tato, etc.; nível perinatal, também denominada de morte-renascimento, aqui, Grof inclui memórias relacionadas ao período gestacional e ao fenômeno do parto; nível biográfico-rememorativo, está relacionado às memórias mais íntimas, as quais nos marcaram desde o nascimento e o nível transpessoal que aborda a possibilidades de uma consciência ampliada, rompendo os empecilhos tempo e espaço, ampliando a consciência de modo que perpassa a realidade cósmica. Santos Neto (2006, p. 24) indica que “[...] é a partir sobretudo deste nível [Transpessoal] que é possível considerar a espiritualidade do ser humano e também a sua dimensão ecológica, que o liga ao mundo da natureza”.

A cartografia da consciência grofiana interessa e aparece nesta seção, haja vista que Santos Neto (2006) a aproxima, numa lente antropológica, das práticas pedagógicas desenvolvidas pela Educação Transpessoal. Para o autor, a fenomenologia produzida pelas dimensões internas da subjetividade precisa se vincular a experiências exteriores de si, ao mundo da vida. Nessa religação do ser, todas as dimensões entram num processo complexo sem excluir nenhuma dimensão, ou seja, nelas se inclui a noção política que envolve a realidade.

A teoria de Grof (GROF; GROF, 2010) postula dois modos de operação do ser no mundo: o hilotrópico e o holotrópico. O hilotrópico, do grego *hylé*, matéria, ou seja, o que indica o movimento do ser em direção à materialidade, trata da relação do humano com a sua imanência. O holotrópico, do grego: *holos* (todo) + *trepeis* (movendo-se em direção a) trata-se de um neologismo cunhado por Stanislav Grof para indicar seu modelo teórico (GROF, 2020), como para designar a técnica de respiração desenvolvida por ele juntamente com a esposa, Christina Grof, nos anos de 1970 (GROF; GROF, 2010). O termo holotrópico enquanto “movendo-se em direção ao todo” é uma metáfora para indicar que a dimensão espiritual, assim como o impulso heliotrópico das plantas, guia o humano na sua existencialidade.

Nessa perspectiva, uma Educação Transpessoal “[...] ao pensar nas implicações educativas da transpessoalidade – e quando digo transpessoalidade aqui já entendo estar junto dela o mundo pessoal, individual, hilotrópico – uma tarefa aparece de imediato: a do autoconhecimento” (SANTOS NETO, 2013, p. 15). Então o autoconhecimento como forma de religar as diversas dimensões de estados pessoal e individual favorecem um processo mais amplo e mais complexo “[...] ao dizer Educação Transpessoal, entendo, pois, que é educação que considera a necessidade da articulação dos estados hilotrópico e holotrópico da consciência” (SANTOS NETO, 2006, p. 46). Pois a Educação Transpessoal move-se numa tentativa de harmonização entre os estados pessoais, hilotrópico e a espiritualidade transpessoal e suas perspectivas holotrópicas. Como aponta, Santos Neto (2006, p. 46):

A Educação Transpessoal é aquela que se empenha, direta ou intencionalmente, para educar o homem para a inteireza hilo-holotrópica mediante a transmissão/construção – crítica, criativa e transdisciplinar – dos conteúdos culturais necessários à manutenção e desenvolvimento da vida, e, também mediante o trabalho de autoconhecimento que possibilita religar as dimensões da pessoa humana: o biográfico, o perinatal e o exterioridade (SANTOS NETO, 2006, p. 46).

Desse modo, a integralidade do ser e a interconexão real das dimensões materiais e espirituais propiciam uma educação que se desenvolve na crítica, na estética, na ética e numa compreensão da vida diferenciada. Ou seja:

Importa dizer aqui qual o posicionamento de uma Educação Transpessoal em relação às tendências anteriormente apontadas. De modo geral, é possível dizer que uma Educação Transpessoal, que se alinha na tendência holonômica, incorpora os avanços que as demais tendências proporcionaram (SANTOS NETO, 2006, p. 52).

Na área da educação, é necessário pensar a organização do ensino a partir da própria formação das/os educadoras/res, numa tentativa de desenvolver uma Educação eminentemente Transpessoal que tenha como princípio o cultivo da inteireza de si, pois “[...] a Educação Transpessoal tem por objetivo formar o homem hilo-holotrópico, o homem que caminha para a inteireza de si mesmo e da realidade” (SANTOS NETO, 2006, p. 60). Assim, “[...] pode-se dizer que a Educação Transpessoal – que vê a pessoa como campos de consciência que se manifestam hilotrópica e holotropicamente [...]” (SANTOS NETO, 2006, p. 71) buscar a religação dos aspectos materiais e individuais e da espiritualidade com seus aspectos coletivos que auxiliam na ruptura de problemas nas mais diferentes esferas sociais. Como acrescenta Santos Neto (2006, p. 84):

Procurei deixar claro que ao dizer Educação Transpessoal não estou fazendo dicotomia com os aspectos pessoais e individuais do sujeito. Na perspectiva hilo-holotrópica muitas questões problemáticas da esfera pessoal são superadas na transpessoalidade e estas duas dimensões integram-se de forma a possibilitar uma vida mais amplamente humana aos sujeitos concretos (SANTOS NETO, 2006, p. 84).

Para tanto, a perspectiva Hilo-holotrópica não nega os problemas relacionados aos campos mais individuais do ser, mas auxilia na sua compreensão e na superação por meio da transpessoalidade, favorecendo uma vida mais autêntica, pois reconecta dimensões materiais com aspectos espirituais do ser e do mundo.

Nesse sentido, Xavier (2018, p. 118):

[...] coloca a importância de se estar aberto à inteireza, ou seja, disposto a religar em si os aspectos mais profundos, “holotrópicos”, do ser, com vistas ao crescimento

pessoal. Estes se referem aos aspectos “espirituais”, mitológicos, transcendentais, que remetem ao inconsciente coletivo, e que devem ser integrados na experiência “hilotrópica”, corpórea, “encarnada na matéria densa” [...] (XAVIER, 2018, p. 118).

Esse movimento de integração do Hilo-holotrópico tem sido meu desafio enquanto educadora, o que pode ser percebido na escrita escrivente a seguir:

O ano letivo de 2022 iniciou com a mudança pedagógica mais extrema dos últimos tempos, o Novo Ensino Médio. Eu que sou professora de História, Geografia, Filosofia e Sociologia fui surpreendida com mais da metade da minha carga horária direcionada ao ensino de Educação Socioemocional, incluso a trilha formativa de aprofundamento. Apesar das formações continuadas para entender a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, continuo num período de insatisfação, ainda digerindo a troca das aulas de História pelo complexo trabalho de aprofundamento e adaptação no mundo das emoções, tanto as minhas emoções como as das/os meninas/os que acompanho como educadora. Por que excluir aspectos fundamentais da formação humana como a História? Entendi os motivos de adesão à lógica restritiva da educação neoliberal, mas ainda não digeri a situação. Mas continuo com as aulas que me foram destinadas. Criei uma rotina para essas aulas, no intuito de estabelecer vínculo de confiança e afeto, com escuta e direito a fala. Facilito o possível o direito delas e deles agirem livremente, inclusive quando existem conflitos. O que me ajuda é lembrar as aulas que facilitava no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis – NEIMFA, periferia do Coque, Recife. As minhas aulas aconteciam uma vez por semana e seguiam as habilidades do Buda Akshobya. Assim que iniciamos o curso preparatório para nos tornarmos guerreira/o, eram nossos aprendizes: Pérola, Raissa, Odara, Lucas, Luiz, João Pedro, Dryly, Pablo, Eraldo, Antony, Luciano, Thaysa, Kauan, Mikaele. O curso era uma menção ao livro de Shambhala: A Trilha Sagrada do Guerreira, do Chögyam Trungpa, fomos orientadas (Déa, Alice, Fernanda, Lúcia, Zita, eu e o próprio Sidinho que facilitava as formações e educava) a nos vincular a uma família búdica. Recebemos o material teórico para nortear essa criação de vínculos por meio do Encontro dos Budas – O Guia para Budas, Bodhisattivas e Deidades Tântricas, generosamente traduzido por Zita. Assim tive a oportunidade de entender como a educação se organizaria e quais seriam meus compromissos. Eu sabia do budismo superficialmente, mas entendi que, por meio da contemplação da vida do Buda Shakyamuni, é possível estabelecer variados níveis de conexão, pois o Nirmanakaya, na prática, é a forma como podemos conhecer o corpo-forma do Buda. Desse modo, poderemos tocar seus ensinamentos e colocá-los em prática. Na medida que o budismo se expandiu pelas escolas Mahayana e Vajrayana, criou-se formas búdicas arquetípicas, o Sambhogakaya, permitiu que muitas formas surgissem. O Guia descreve que “todas as formas são expressões da vida e da vitalidade do Dharma – meios hábeis para alcançar a verdade e a compreensão da vida. A partir da figura central do Buda Shakyamuni, logo dois budas expressavam “Sabedoria e Compaixão” e posteriormente a “Generosidade, a Beleza e o Buda da Ação”. Assim se criou as cinco famílias búdicas: AKSHOBHYA (eu), RATNASMBHAVA (Alice e Lucia), AMITABHA (Déa), AMOGHASIDDHI (Zita) e VAIROCHANA (Sidinho). De pronto me apaixonei com a cor azul que a minha família búdica se correlacionava, além de outras dimensões como: o nome Akshobhya que significa “o imperturbável”; a sabedoria o “Semelhante ao espelho”; emblema “o vajra”; o animal de poder “Elefante”; o mudra “Tocando a Terra”; a sílaba “Hum”; veneno “Ódio” e consorte “Lochana”. Ao fazer as aulas, tínhamos que conectar os aspectos correspondentes até aí tudo bem, mas meu compromisso era não “excluir ninguém”. Havia dias em que eu tinha que me trabalhar internamente, pois havia uma linha tênue entre a permissividade e a educação espiritual (amorosa e compreensiva), como prática que eu estabelecia durante os encontros e mais serviu para que reafirmasse os valores que me tocavam como ser humano. Havia dias que elas/eles me faziam tanta raiva, ao não seguir com os meus “planos de aula” e apertavam Dona Luiza e Valda com barulhos e correria nos dias que o banco de alimento chegava, eu

lembrava que o meu veneno era o “Ódio”. Acontecia uma verdadeira guerra dentro de mim, aos poucos, passei a compreender quais eram as ações/afetos inegociáveis e quais eu deveria abrir mão. Assim elas/eles me ensinaram a ceder, dialogar e aceitar a minha rigidez. Desse modo, pude criar, por meio dessa educação, um coração mais compreensivo e acolhedor, um presente de Akshobhya que tem como chakra “o coração”. Por isso argumento que a única experiência educativa autônoma, livre de opressão, foi sem dúvida a educação não-formal do Neimfa. O que não acontece na escola, pois existem as cobranças das/dos colegas quando a minha sala faz muito barulho, quando preciso envolvê-las/los para participar das atividades, já que não tem nota atribuída e eles foram condicionados a notas. Então tento acender o desejo para que participem das aulas/dinâmicas, pois elas/eles são obrigadas/os a passar 1h40min numa sala comigo, ou em outros espaços da escola. Fiz um convite para circular pelo bairro, alguns ameaçaram não retornar para a escola, desisti. Desse modo, permaneço aprisionada à sala de aula, às paredes da escola e à sensação de que não estou produzindo, já que estou com a maior parte da minha carga horária em “disciplinas” sem o compromisso de dar resultado e principalmente sem reconhecimento. Essa situação ainda me confunde, por estar condicionada a um método de produção que requer resultados, fico e vou reinventando-me. O processo de desaprendizagem que estou experimentando está sendo facilitado pelas/pelos educandas/dos. A maioria é evangélica, mas com muito cuidado tento tocar em temas: como aborto, feminismo e gênero, por meio de debates. Cada uma/um que deseja expressar a opinião tem um tempo e tem o direito a expor. Trazem os ensinamentos da igreja, muitas vezes geram confusão entre os grupos contrários e favoráveis. A forma de romper algumas barreiras é por meio do desenho (as únicas aulas em que param de brigar, tornando a sala harmoniosa) e o resgate das memórias. Uma sequência em que trabalhei a história do próprio nome e do nascimento foi sem dúvida a mais deprimente, pela quantidade de relatos da falta de amor e cuidado. Em contrapartida, esse segundo bimestre estou trabalhando a imaginação e os sonhos. E, sobre os sonhos, as melhores aulas têm sido com o resgate das lembranças dos sonhos. Embora não tenha concluído essa sequência didática, tenho aprendido a desapegar, aos poucos, da ideia de que preciso produzir um resultado e o quanto a complexidade delas e deles é muito maior do que a gente tenta ensinar em História. Não me sinto conformada ainda por estar trabalhando questões emocionais com elas/eles principalmente por termos que excluir a História. Só não sinto que sou a professora mais adequada por ainda ter minhas emoções em estado de conflito e desordem. Convido-me para o exercício de integrar a materialidade e os afetos do corpo com um movimento ético e crítico de existir num mundo que busca limitar o processo formativo dos alunos. Enquanto sofro o constrangimento das políticas públicas restritivas e de caráter neoliberal, resisto e aproveito a oportunidade para pensar e agir livremente nessa jornada formativa de humanização. Assim busco driblar com mais facilidade o poder estatal, pois não me permito esquecer que essa mudança na matriz curricular é para as/os educandas/dos tornarem-se dóceis no mercado de trabalho. A pressão e divisão está presente para os pobres, cabe o Hilo e todo o peso da materialidade enquanto as classes dominantes desfrutam do Holo, essa divisão permanece e me incomoda quando penso em uma educação que deveria ser integral. O desafio de uma educação transpessoal em um solo marcado pela exclusão está em não romantizar o Holotrópico, pois para muitos educadores e educandos o espaço único oferecido é o Hilotrópico. Um Hilo tão denso que muitas vezes nos impede de sonhar (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2022, n. p.).

### **5.1.9 Educação Transpessoal como sinônimo de formação humana**

Nos trabalhos desenvolvidos no Núcleo de Pesquisa Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, a linha de pesquisa que contempla a Psicologia e a Educação Transpessoal toma a Educação

Transpessoal enquanto um processo de formação humana (ARANTES, 2014, 2019; BAYAMA, 2020; BRASIL, 2014, 2019; CUNHA, 2017; FERREIRA, 2007; LIMA, 2014; MATOS, 2021; RIBEIRO, 2014, 2019; SANTOS, 2013; SANTOS, 2016; SILVA, 2015; SILVA, 2013; SILVA, 2019; VASCONCELOS, 2019; XAVIER, 2018).

O termo formação humana, ligado à educação transpessoal, aparece na tese de Ferreira (2007, p. 217) como:

[...] uma educação do “Aprender a ser” para melhor desenvolver a sua personalidade, expandindo os seus potenciais de forma a poder cada vez mais usar a sua capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade consigo e com o outro (FERREIRA, 2007, p. 217).

E indica que na perspectiva transpessoal:

[...] o processo formativo auxilia no desdobramento das diversas dimensões, buscando favorecer ao educando uma maior compreensão do seu nível de desenvolvimento, de forma a poder encontrar caminhos que o auxiliem no fortalecimento das dimensões já presentes, ampliação daquelas que se encontram pouco desenvolvidas e cuidados para solucionar algum transtorno ocorrido ao longo do desenvolvimento (FERREIRA, 2010, p. 119).

O uso do termo formação humana busca complexificar e expandir a ideia da educação, trazendo as contribuições da psicologia transpessoal como base de fundamentação teórica. A linha de pesquisa sobre Psicologia e Educação Transpessoal do PPGE/UFPE vem ao longo dos últimos anos complexificando os estudos no campo educacional transpessoal através de pesquisas de mestrado e doutorado.

Santos (2013, p. 34), seguindo as orientações teóricas do filósofo Ferdinand Röhö indica que:

[...] conceber o vínculo entre educação e espiritualidade implica levar em consideração à integralidade do ser humano, assim como fizeram os gregos ao abarcar as dimensões internas e externas que compõe a totalidade do ser. Com inspiração nessas origens, a educação compreendida como processo de formação humana propõe em seu fundamento o desenvolvimento de duas vias necessárias ao humano, a de fora para dentro e a de dentro para fora, e nestas bases, conceitua a educação como um processo que deve ser global (SANTOS, 2013, p. 34).

Partindo ainda das contribuições de Röhö, Brasil (2019, p. 29) indica que a educação tomada como formação humana:

[...] ao considerar as múltiplas dimensões do ser [...] - física, sensorial, emocional, mental e espiritual —, tem como objetivo ofertar conhecimento adequado à/ao aluna/o

de graduação em pedagogia, possibilitando a promoção de conscientização do seu compromisso com seu próprio processo de humanização que acontece por meio do autoconhecimento, do reconhecimento mútuo, da autonomia e do desenvolvimento humano, à medida que busca integrar as dimensões, favorecendo a apropriação, expressão, superação e subjetivação das dificuldades vivenciadas pelos mesmos ao longo de sua vida (BRASIL, 2019, p. 29).

Lima (2014, p. 154) desenvolve uma compreensão de Educação Transpessoal baseada nas contribuições de Ken Wilber e indica que:

A educação como o ato de formar o humano é uma atividade complexa por envolver diversos fatores, tais como: espaço físico, financiamento, material didático, tempo de estudo e envolver diversas instâncias, dentre elas: sociedade, Estado, religião, economia, sobretudo por envolver pessoas e isso, por si só, repercute nessa complexidade. Indivíduos são constituídos por uma gama de aspectos repletos de subjetividades, objetividades, imersas em um meio social e cultural. A partir do momento em que eles se inserem em um processo que também é constituído por esta série de aspectos, o processo educativo necessita ter uma intencionalidade e ser orientado por uma pessoa que atue lucidamente diante dos desafios encontrados no ato sofisticado de educar (LIMA, 2014, p. 154).

Em síntese, os/as autores/as investigados/as indicam que a formação humana:

[...] refere-se à ideia de que a humanização é um processo que deve permitir ao homem ter clareza da sua interdependência com o mundo que o cerca. Sendo um processo (do latim *processus*, “ação de adiantar-se, andamento, movimento para diante”), a humanização deve possibilitar que o indivíduo seja cuidadoso com suas ações e esteja atento às repercussões de seus atos, quer esses sejam manifestadas na esfera pessoal, quer as manifestações tenham lugar nas relações sociais (SANTOS; JÚNIOR, 2015, p. 99).

O conjunto dessas nove principais concepções de Educação Transpessoal mapeadas ao longo desta pesquisa, não esgotam a multiplicidade de outras perspectivas. De modo que não foi nosso intuito reduzir a complexidade do campo transpessoal; mas, sim, propor lentes teóricas que nos permitam reconhecer uma prática educativa como transpessoal. Assim como ampliar as fronteiras do seu campo de estudos para as contribuições participativas decoloniais.

Ao longo da pesquisa, não encontramos uma concepção de Educação Transpessoal a partir do referencial participativo decolonial. A primeira referência à perspectiva participativa transpessoal foi localizada em Cunha (2017, p. 87), quando destaca que “[...] Jorge Ferrer [...] apresenta uma visão participativa da espiritualidade humana, caracterizando uma das primeiras críticas pós-modernas da teoria transpessoal convencional, revelando com isso um caráter mais multidimensional”. No doutorado de Brasil (2019, p. 78), temos a aplicação da visão participativa integral sobre o fenômeno da resiliência que passa a ser concebida “[...] como um

processo gerativo que coemerge das relações de interdependência entre aspectos de cocriação intrapessoais, cocriação interpessoais e cocriação transpessoais.

Ao tratar da espiritualidade, como princípio educativo no processo de educação para aposentadoria, Bayama (2020) destaca a teoria participativa de Jorge Ferrer. Já o termo decolonial só aparece em Matos (2021, p. 21) quando indica que “[...] pensar o processo de educação para a morte sob a perspectiva transpessoal participativa decolonial para, a partir de então, de forma propositiva, suscitar outras formas de compreensão sobre a morte nos espaços educacionais”. Essa autora faz uso direto do referencial participativo decolonial para pensar uma educação transpessoal para morte.

Assim nosso intuito é ampliar os rastros deixados por esses autores e contribuir na construção de uma educação transpessoal participativa decolonial. Temos em mente que não basta dizer-se transpessoal, é preciso comprometimento ético-espiritual com a expansão das fronteiras egóicas que colonizam o ser, o saber e o poder, principalmente em uma país como o Brasil que nasceu atravessado pelo genocídio dos povos originários e epistemicídio de seus saberes, sexismo, escravagismo, desprezo pelos pobres e racismos diversos.

## 5.2 APONTAMENTOS EM ANDAMENTO ACERCA DA EDUCAÇÃO TRANSPESSOAL NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Nesta secção, apresentamos alguns apontamentos visando o levantamento de pistas para construção de uma perspectiva participativa decolonial da Educação Transpessoal. Os apontamentos provocados pelo mapeamento das concepções de Educação Transpessoal e postos no texto como fragmentos de escrituras, ajudaram-nos a sentir possibilidades e limites postos pelo campo transpessoal. Assim como desencadearam a necessidade de mobilizarmos um exercício de decolonização, no intuito de complexificar o processo de trans/formação humana no campo transpessoal.

Nesse processo, buscaremos inicialmente compreender o conceito geral da perspectiva participativa e mais detalhadamente situaremos a decolonialidade que é uma noção menos desenvolvida no campo transpessoal brasileiro e internacional com vistas a sentirmos a construção de modos de vida expandidos. Num segundo momento, apontamos o modo decolonial de vida caranguejo, destacando a espiritualidade e a ancestralidade na integração das fissuras das dualidades. A seguir, apresentamos os caminhos de cocriação do multi e pluriperspectivismo participativo decolonial no intuito de ampliar a compreensão da fenomenologia das experiências transpessoais. No quarto momento, situamos a importância da

contextualização sociohistoricocultural no mundo da vida como exercício de ampliação das fronteiras no campo da educação transpessoal e por fim, apontamos o transpessoal decolonial como um exercício espiritual de contra-egun aos malefícios coloniais.

Estes apontamentos foram partejados no seio da pandemia, neste sentido, antes de iniciá-los, trago uma breve escrivência que traduz a força de onde eles brotam:

Quando fui convidada para compor a equipe gestora em 2018, na função de chefe de secretária, intimamente sentia que o motivo estava relacionado às formas como estabelecia minha comunicação entre as/os colegas e com as/os estudantes. Passei alguns anos sendo estagiária numa escola do Município de Vitória de Santo Antão. Precisava estudar, terminar meu curso de licenciatura. No início, consegui conciliar o emprego num armazém de construção com as aulas na escola municipal, assim pude experimentar a pouca valorização financeira, emocional e profissional, pois eu só recebia oito meses durante o ano. Hoje entendo que fui em diversos momentos humilhada pela gestora do Anexo I, do Três de Agosto (Escola que trabalhava). Tentei lembrar o nome da pessoa e não consigo lembrar, apaguei da mente e não quis buscar o nome daquela professora, que por algum tempo ocupou o cargo de minha superiora, para esta escrita. Lembro-me que, no início do ano, comprava lápis piloto, papel e levava de casa meu aparelho de DVD. Achava normal comprar material até que um dia minha colega Hortência me conscientizou que não era minha obrigação, não havendo material, não deveria retirar do meu salário que era destinado todo para pagamento da mensalidade do curso. Por fim, saí do comércio, porque acreditei no que eu queria, embora tudo tenha ficado mais difícil financeiramente e emocionalmente. Quando terminei a faculdade estava sem meu pai vivo e não podia mais manter o vínculo como estagiária, não consegui um contrato temporário, pois não tinha conhecimento com o prefeito da época. Passei dois anos sem trabalhar. Não conseguia mais passar na frente de uma escola sem me sentir frustrada. Dediquei-me a estudar para concurso e minha amiga Conceição conseguiu me incluir numa seleção para a função de técnica, na gerência regional de educação de Vitória de Santo Antão. Fui selecionada e em seguida transferida para servir no Programa Alfabetizar com Sucesso, anos iniciais, na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Servi por três anos como técnica/formadora, acompanhando as regionais de educação do sertão submédio São Francisco/ Floresta (Belém do São Francisco, Carnaubeira da Penha, Floresta, Itacuruba, Jatobá, Petrolândia e Tacaratu) e a Metropolitana Norte (Abreu e Lima, Araçoiaba, Igarassu, Itamaracá, Itapissuma, Olinda e Paulista). Durante os anos de 2007 a 2009, fiz relatórios, conversei com técnicas/os, professoras/es, estudantes das regiões com problemáticas e belezas diferentes. Preparamos e executamos formações, separamos materiais, solucionamos problemas e muitos até hoje solucionáveis. Desse modo, quando cito a belíssima atitude do professor que fez apostilas com seus próprios recursos, não estou desvalorizando o trabalho e o amor do professor. Na minha escola, já havia uma prática de fazer plantão pedagógico na zona rural, na tentativa de aproximar pais, comunidade e escola. Participei em vários bimestres dos plantões rurais, carinhosamente chamado de Escola Ativa. Sempre uma experiência maravilhosa pelas conversas com a comunidade, mas, por outro lado, a constatação da escassez de condições: biblioteca, internet, estradas acessíveis, especialmente, nos períodos chuvosos. Como secretária em 2020, assim como todas/os as/os servidoras/res da escola que estou lotada, EREM Maria do Céu Bandeira, localizada no distrito de Bonança – Moreno, uma escola distrital, que tem quase cinquenta por cento de estudantes oriundas/os dos engenhos, assentamentos, sítios e chácaras. Fui pega de surpresa pelo Covid-19. Iniciei meu trabalho online sem experiência e com muita insegurança sobre a minha própria sobrevivência, viver ou morrer era uma linha mais tênue do que o normal. Uma doença letal e um governo federal que tentou nos matar diariamente, era o que eu sentia. Durante o período pandêmico, meu gestor pediu aos professoras/res que criassem questões para uma apostila que seria elaborada e distribuída entre as/os estudantes. Todas/os colegas contribuíram. Minha função era ajudar na organização das apostilas e eu não ajudei e

nunca concordei, porque penso que era pouco e via que havia possibilidade de cobrar pelas redes sociais que outras medidas fossem tomadas. Durante o período mais crítico da pandemia, o Governo do Estado de Pernambuco solicitou que a gestão escolar recebesse e distribuisse cartões alimentação no valor de cinquenta reais por aluna/o. Eu ouvi e vi que as famílias da comunidade em que trabalho estavam carecendo de muito mais. O medo que eu sentia, não chegava perto se comparado ao que as famílias sentiam. Estavam num estado de insegurança alimentar e emocional, além de desempregadas. Assim fui por várias vezes entregar os cartões para as famílias que eram cadastradas no antigo bolsa família. Uma luta de vida e morte. Então questionei e questiono a posição do professor, porque não é de hoje que é relegada à categoria a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação e questiono mais, acerca dos recursos que são destinados às escolas e como se dá a distribuição dentro da rede estadual. Assim eu mantenho meu estado de preocupação em relação ao modo como nós educadoras e educadores somos tratadas/os, seja no período pandêmico ou pós-pandêmico. A nossa existência não é reconhecida, o nosso ser desumanizado e nossa inteligência subestimada. A pandemia também exacerbou o abismo das desigualdades em nosso país, encançou a hipocrisia e as máscaras que sustentam o sistema. A tão desejada revolução tecnológica não chegou para as escolas e os educadores tiveram que encarnar o lugar do héroi-salvador, carregando o peso pelo destino dos estudantes. Isto pesa, assumimos sim, compromissos, criamos redes, resistimos às potências de morte que quiseram nos calar. Mostramos o quanto a escola é importante e o quanto as/os educadoras/os constroem este país. Potencializamos, além de saberes cognitivos, redes de afetos, potencializamos vida. A pandemia nos trouxe a morte como parceira de vida e nos apontou a banalização da vida. Daí escrevi como quem cuida de si; escrevi como um modo de permanecer viva. De saber que minha fala não seria silenciada e minhas memórias subterradas nas inúmeras burocracias. Continuei questionando, refletindo: para além do messianismo e da criação fictícia de máscaras de super-herói-heroína, qual a nossa parcela de contribuição ou até mesmo responsabilidade no processo educativo e qual o papel do Estado em garantir o básico? O que cabe a mim na cura das feridas que atravessam a educação? Que sonhos outros são possíveis para além deste pesadelo que nos rege? Que sonhos são possíveis quando tudo se desfaz? (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2022, n. p.).

As reflexões que trago não são respostas prontas, talvez nem sejam respostas. São mais uma forma de permanecer insistindo na construção de um sonho, de uma educação que caiba nas periferias do mundo.

### **5.2.1 Participação e decolonialidade como um modo de construção de uma vida expandida**

Em muitos momentos na vida, eu senti que não tinha em que me agarrar para continuar existindo. Desde cedo, aprendi a me agarrar a própria vida, porque houve um tempo em que as únicas coisas que eram minhas, se constituíam em medo, coragem e o ar que eu respirava. Então ao trazer as memórias da infância, que foi também um período em que a escola era a saída do meu mundo/bairro e a forma como me lançava diariamente para outros mundos, o caminho até a escola e ela própria, foi um jeito de continuar mantendo um sentimento de que preciso avançar. Embora adulta, a travessia continua difícil. A pressa por viver, digo, experimentar a partir das relações que estabeleço, maneiras de me mover e me transformar. Mesmo que a transformação pareça lenta, aprendi que cada uma/um cresce no seu próprio ritmo. Muito embora a educação expresse a ideia de que há heterogeneidade dentro do ambiente escolar. Na minha vida cotidiana, tentei me enquadrar em diversas circunstâncias, inclusive, no que eu entendia sobre o que é feminismo. Eu via mulheres maravilhosas e queria ser igual, por não entender que a forma como eu me movo no mundo está mais

relacionado às experiências que passamos. Assim fui me dando conta de que preciso reconhecer a mulher que sou, pois foi tentando copiar modelos que me feri e machuquei as pessoas com que me relacionava. Eu preciso falar os meus próprios segredos em voz alta. Na busca por aprender, também me dei conta de que outros papéis sociais que eu desempenho carecem de mais autonomia e verdade. Dei-me conta de que as reformas que a educação está passando, está despertando fantasmas antigos e gerando dilemas em mim. A começar, sonho com uma escola onde as cobranças não sejam apenas por uma nota, onde as diferenças raciais sejam reconhecidas e respeitadas; onde um menino afeminado ou explicitamente gay não seja por colegas e docentes ridicularizado; onde para elas/eles, eu não escute mais, nos corredores, em sala de aula ou na sala dos professores: “se ajeite, vire homem”; que as meninas saiam dos seus esconderijos silenciosos e consigam assumir a sexualidade que as faça sentir com um pouco mais de liberdade, nem que seja no espaço escolar. Espero que, um dia, as/os estudantes com espectro autista sejam compreendidas/os; que politicamente sejamos autônomas/os e não utilizem dela para nos acorrentar ainda mais; sonho um tempo em que a alimentação, destinada aos estudantes, tenha variedade para que elas/eles se sintam dignas/dignos. Desejo que as metas, índices, não definam o modo como as/os professores devam ser tratadas/os. Não suporto saber de tantos casos de assédios contra as/os servidoras/res públicos que estudam, deslocam-se de distâncias geográficas e emocionais para que a educação aconteça. Espero que um dia os caminhos de terra batida que ligam os sítios, engenhos, assentamos tornem-se acessíveis para que o ato de ir e vir se mantenha como um direito para todas/todos de verdade. Sonho que as/os alunas/os que chegam até o Ensino Médio, sem saber ler e escrever formalmente, tenham oportunidade para recuperar a riqueza que é ler as palavras e contar os números, já que muitas/os já criaram seu próprio jeito de ler o mundo com eficiência. Sonho que estudantes barulhentas/os encontrem um lugar seguro e as/os silenciadas/os também. Por fim, por enquanto, sonho em ser uma educadora que facilita a aprendizagem dos conhecimentos históricos, ao mesmo tempo em que as/os acolham em suas diferenças, que os meus olhos nunca ceguem ao se deparar com as injustiças no espaço escolar e o mais fundamental que eu consiga despertar nelas/neles os potenciais, mas que honrem seus sonhos, não importa quais sejam. Bem como sonho com uma escola laica e livre de dogmas religiosos, por impedirem a liberdade da fé e acentuarem os conflitos existências sobre o corpo, os desejos e a sexualidade. Assim estabeleço na intimidade do meu sonho desejo de mudanças, mas o compromisso em começar por mim a transformações que são possíveis que aconteçam. Quando eu ingressei no sindicato senti que havia encontrado meus iguais, as/os companheiras/os para cobrar e exigir mais dignidade para nossa categoria e para as/os nossas/os estudantes. Muitas vezes eu me frusto, a tristeza me visita, mas no outro dia ergo minha cabeça e sigo na luta. Estou entendendo que os conflitos também me constituem como pessoa, como educadora, mãe e mulher. Que a tão esperada vida sossegada, não existe, mesmo que eu tivesse realizado os planos que a minha família havia pensado para mim. Pois existe dentro de mim uma pressa para executar os passos que, na minha cabeça, ponho como pontos de chegada para a mulher que preciso ser. E, por muitas vezes, o questionamento chega para mim como um convite para desacelerar, pisar no freio. Para que, enquanto estiver fazendo o caminho, não perca a oportunidade de VER o trajeto e degustar os prazeres e as dores que surgirem. No intuito de que, se um dia encontrar outra/o caminhante, possa dar as mãos com empatia e agradecimento as/os que me reconheceram e cujas mãos estendidas tornaram até agora as labutas cotidianas mais leves. Uma vida expandida vai se desdobrando no meu caminho, uma vida que não cabe nas formas e se movem nas entranhas do mundo. Uma expansão que não se contem, mesmo quando pressionada por uma forma (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2022, n. p.).

Um dos elementos centrais que compõem a Educação Transpessoal é sua noção de integralidade que, mesmo com múltiplos sentidos, permite-nos ancorar processos

trans/formativos que conclamam uma equanimidade no reconhecimento das diversas dimensões do ser.

O reconhecimento da complexidade do ser e do mundo, expressos na multidimensionalidade, viabilizam uma formação, tanto das/dos educandas/os como dos/as educadoras/res. Pautada em uma educação crítica, que visa ao cuidado e ao despertar de todas as dimensões humanas na busca de romper com o paradigma newtoniano-cartesiano que tende a centrar-se num cognocentrismo esvaziado de sentido e produtor de fragmentações.

O processo de ensino-aprendizagem da Educação Transpessoal é apoiado no reconhecimento da multidimensionalidade do ser e potencializa a superação dos processos de fragmentação, pois “[...] somos um misto de razão, emoções, sensações e intuições” (BARROS, 2008, p. 119) e a educação precisa mediar as variadas dimensões do ser, no lugar que se aprende (BARROS, 2008). Assim é uma tarefa pedagógica fundamental da Educação Transpessoal favorecer processos que ajudem na integração das múltiplas cisões que nos são impostas. Um exercício de promoção dos desejos de transcendência presente na ‘disposição do ser em ir além de...’ um movimento contínuo de transformações.

De forma que podemos nos aproximar de uma definição do que é o transpessoal: algo mais para um processo fluido, não substancializado e sem posse de teóricos e teorias. Assim:

O Transpessoal é, em primeiro lugar, uma palavra nova para designar um conjunto de coisas ocultas desde a fundação do mundo e para, desse modo, as renovar, pondo-as à disposição de todos, sem caráter de exclusividade. Mas é igualmente uma experiência, um estado e um movimento (DESCAMPS; ALFILLÉ; NICOLESCU, 1997, p. 23).

Desse modo, a transpessoalidade direcionada ao ato de aprender e ensinar é também um movimento de ir e vir constantes e de estabelecimento de conexões cada vez mais complexas e abrangentes que envolvem as relações consigo, com o outro e com o cosmo.

Uma Educação Transpessoal ocupa-se do Ser e dos processos de expansão das inúmeras fronteiras que limitam a sua realização, buscando integrar a imanência e a transcendência por meio do cuidado de si, um si sempre plural e atravessado pela complexa teia da vida. Esse processo resiste aos atravessamentos das lógicas neoliberais egocentradas e suas perspectivas individualistas e move-se na construção de coletivos mais solidários, amorosos e humanizadores.

Ao cultivar as múltiplas potencialidades do ser, a Educação Transpessoal amplia outros modos de sentirpensar a Educação. Mobilizada por uma espiritualidade que se ocupa em como o ser encarna e transita no mundo, ela busca formas de ampliação dos modos de vida

egocentrados, desvinculando-se de modelos utilitários que mais servem ao capital do que promovem transcendência e o cuidado consigo, com o outro e com o mundo. Desse modo, referimo-nos a espiritualidade que se compromete na trans/formação humana, como um exercício espiritual transpessoal. Exercício que se realiza para além dos dogmas religiosos.

A Educação Transpessoal almeja a transformação de si, do outro e dos mundos nos quais habitamos. Seu prefixo trans congrega tudo o que vai além da noção de pessoa e suas teorias contribuem para atravessar as fronteiras da centralidade no humano como única possibilidade mobilizadora de formação. As cartografias de si propostas no campo transpessoal (GROF, 2020) reconhecem a força formativa dos extra-humanos e ajudam na construção de uma educação eminentemente integral. Pois, como apontam Pereira e Fonseca (2017, p. 43):

A educação integral busca oferecer ao ser humano a oportunidade de se descobrir como pessoa, de conhecer a interdependência entre os sistemas vivos; orientar para o retorno da vivência dos valores humanos; desenvolver a sensibilidade, a estética, a mística, os potenciais intelectuais, afectivos e intuitivos e, sobretudo, expandir os níveis de consciência pessoal para uma experiência transpessoal (PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 43).

As autoras acrescentam que “[...] a tarefa educativa é de alargar a visão de mundo da pessoa humana, de unificar o homem como integrante do universo e, acima de tudo, de desenvolver o que já existe de valor e de bom no educando” (PEREIRA; FONSECA, 2017, p. 43).

A Educação Transpessoal, como apresentada ao longo desta pesquisa, traz-nos uma educação que se revela trans/formativa em muitos aspectos e dimensões sob a ótica das/os mais variadas/os autoras/res. O que nos possibilita uma reflexão e problematização ampla sobre o que é a Educação Transpessoal e como podemos situá-la no cenário educacional brasileiro.

Embora reconheçamos as contribuições da Educação Transpessoal para a educação no Brasil como genuinamente autênticas para a transformação humana. A realidade presente no cotidiano da educação demanda as mais variadas mudanças sociais e culturais, desafiando a transpessoal a se reinventar, pois uma simples transposição não contempla a complexidade vivida e abre fendas que se tornam limitantes para a prática pedagógica que historicamente tende a ser mais rígida e conservadora para nossa ação educativa.

Desse modo, entendemos que a Educação Transpessoal, a partir dos elementos que compuseram esta pesquisa, apresenta-nos dois caminhos paradoxais: primeiro, por ser uma proposta eminentemente integral, traz o cultivo da emoção, do corpo, da mente, da intuição etc., como prática de vida integral que almeja o corazonar e segundo, mesmo propondo a

integralidade, ela deixa de fora muitos sujeitos tomados como periféricos pela lógica colonial. Assim consideramos, como ponto crítico crucial a ser apontado a partir de nossa investigação sobre a Educação Transpessoal, a constatação de que ela não problematiza o sujeito local, territorializado no chão da escola principalmente a pública, mas privilegia uma ideia de humano universal que estaria além de fatores socio-históricos-culturais.

Portanto nossa tarefa, nesta etapa da pesquisa, é sentirpensar os processos formativos que até então a educação transpessoal não tocou. Esta é nossa tentativa de colaboração com o campo. Um corazonar o campo transpessoal para gerar abertura para novos modos de vida. Corazonar não apenas para produzir “estados alterados de consciência”, mas acima de tudo para mobilizar estados alterados de vida capazes de resistir às lógicas colonizadoras do egocentrismo moderno que toma o outro como subalterno e inferior.

Sustentamos o corazonar como um exercício espiritual transpessoal de pensar com o coração, conforme tradição dos povos Andinos e que foi sistematizado pelo educador Patricio Guerrero Arias (ARIAS, 2010a, 2010b, 2011):

Corazonar não é simplesmente um neologismo, mas implica pensar uma forma de romper com a fragmentação que a colonialidade do poder fez da condição humana, pois, desde a racionalidade colonial do Ocidente, o Raciocínio [Razonar] tem sido o centro da constituição do humano, pois desde o ponto de vista semântico, a palavra isolada conota a ausência do afetivo, a Razão é o centro, e nela a afetividade não aparece sequer na periferia (ARIAS, 2010a, p. 40, tradução nossa).

Assim, o:

[...] corazonar busca reintegrar a dimensão de totalidade da condição humana, pois nossa humanidade repousa tanto na dimensão da afetividade quanto na dimensão da razão. No Corazonar não há centro, há um descentramento do centro hegemônico marcado pela razão; o Corazonar, o que ele faz é descentrar, deslocar, fraturar a hegemonia da razão e colocar em primeiro lugar algo que o poder negava, o coração, e dar afetividade à razão; Corazonar, pois o coração não exclui, não torna a razão invisível, mas pelo contrário, o Corazonar a nutre de afetividade, para que descolonize o caráter perverso, conquistador e colonial que historicamente teve (ARIAS, 2010a, p. 41, tradução nossa).

Nessa perspectiva, se o objetivo da transpessoalidade é ampliar as potencialidades do ser a partir do que as/os educandas/os possuem como experiência de vida, chama-nos a atenção para as questões relacionadas à raça, ao racismo, ao feminismo, ao gênero, à pobreza e às desigualdades sociais diversas não terem sido encontradas durante o percurso da pesquisa. Uma vez que a Psicologia Transpessoal surge em pleno movimento da contracultura dos anos 60, no qual o mundo se modificava no tocante à estética, à política, à sexualidade, aos movimentos

feministas, ecológicos e raciais, parece-nos problemático e emblemático não haver trabalhos no Brasil que aproximem a Educação Transpessoal de tais urgências, que são demandas das/dos marginalizadas/dos do mundo.

Ao pesquisar a Educação Transpessoal no cenário brasileiro, surpreendemos-nos negativamente ao perceber que, enquanto pesquisadora, pude reconhecer as importantes contribuições das concepções transpessoais para a educação; mas não consegui me encontrar nelas. Como se fosse um espaço que não tivesse lugar para mim enquanto aluna e professora periférica, muito menos para as/os estudantes da escola pública que leciono, porque, em momento algum, senti que as “fronteiras da consciência” poderiam ser atravessadas, sem o diálogo com os aspectos socioculturais.

Assim parece-nos que a “ampliação da consciência” fica mais como um discurso do sujeito egocentrado que fantasia que está além de si, superior à materialidade do mundo e além do ego, sem incluir, contudo, o mundo ao seu redor. Há bolhas de ampliação de consciência que operam como estados de ego e que, portanto, não se transformam em modos de vidas alterados, ou seja, que acolhem a complexidade da vida daquilo que nos torna periféricos.

Questões de extrema necessidade, se queremos pensar o ser como integral, precisam ser contempladas: como operar transcendência, se as necessidades básicas e a dignidade foram negadas no processo de humanização? Precisamos enfrentar o desafio de que nossos/as alunos/as precisam ter direitos humanos e sociais que garantam sua sobrevivência. Estamos falando que, se não há a inclusão de direitos sociais básicos, na discussão transpessoal, não podemos avançar para outros aspectos sutis do ser, a menos que realizemos uma negação da realidade da vida de milhões em prol de uma pequena elite espiritual. Como poderemos meditar com fome? Não estamos nos referindo ao jejum como prática espiritual, mas a fome como violência social. De fato, há um caminho do meio no campo transpessoal? Como poderemos trabalhar as emoções dissociadas de outras carências do corpo e dos desajustes sistêmicos que a geram? Como atravessados pelas sombras do genocídio indígena, da escravização e da recusa de inclusão dos pobres, poderemos transcender na equanimidade? Não encontrei, no trajeto da pesquisa, respostas para tais questões, o que reforçou a ideia de que infelizmente a transpessoal, como anteriormente foi descrita a partir dos teóricos investigados, tem grande potência de tornar-se elitista, sendo ela própria incapaz de ultrapassar as fronteiras que propõe superar.

Assim ao propor uma educação transpessoal que não aborda questões relacionadas às particularidades dos grupos historicamente marginalizados, excluídos e subalternizados sustenta-se na prática a manutenção de uma colonialidade perversa e extremamente capilarizada nas entranhas do sistema-mundo moderno/colonial, capitalista/patriarcal, cristão-

cêntrico/ocidental-cêntrico (GROSFOGUEL, 2011) e reforça o “racismo multidimensional” (SOUZA, 2019) e o *pacto narcísico da branquitude* (BENTO, 2022). Enquanto um pacto não verbalizado de autopreservação, que atende a interesses de determinados grupos, perpetua o poder de pessoas brancas.

A psicologia transpessoal brasileira é eminentemente branca e presa ao mito grego de narciso, que tenta eternizar sua própria imagem idealizada: branca, cristãocêntrica e euroestadunidense como forma de manter e perpetuar seus privilégios. Seu lago não reflete a diversidade dos rostos que compõem a nossa brasilidade, portanto permanece cega aos impactos do racismo no cotidiano e iludida com um “trans” perenialista meritocrático que:

[...] não considera ainda o impacto de histórias e heranças diferentes na vida contemporânea dos grupos, tais como qualidade de escolas frequentadas, disponibilidade de equipamentos e acesso à internet nos ambientes familiares e escolares, ao sistema de saúde, de saneamento básico nos locais de moradia etc. (BENTO, 2022, p. 14).

Assim o fenômeno da branquitude narcísica naturaliza-se e se disfarça da universalização de uma verdade única que garante os direitos de poucos e exclui uma grande maioria. Nesse sentido, Bento (2022, p. 11-12) indica que:

As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. [...] essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. [...] E claro que elas competem entre si, mas é uma competição entre segmentos que se consideram “iguais”. É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. [...] Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (BENTO, 2022, p. 11-12).

Na sua idealização de um ser desengajado da materialidade do mundo, a Educação Transpessoal não dá visibilidade a outros modos de educar, como se essa fosse a única alternativa para contar apenas uma história e, como nos aponta Adichie (2019), uma história única cria estereótipos que impossibilitam outras formas dos sujeitos contarem suas próprias histórias e mudar padrões. O que implica subtrair a dignidade de muitas pessoas.

Nossa fome é de comida, cultura, esporte, esperança, beleza, dignidade, espiritualidades diversas e para as/os negras/os, indígenas e periféricos diversos é a sobrevivência e a manutenção da própria vida atrelada a um bem viver. Existir é um ato que está diariamente sendo usurpado de nossas/os crianças e jovens. Não temos sequer a certeza que crianças e jovens periféricos/as vivam o bastante para concluir a educação básica. Mas o que a transpessoal tem a ver com isso?

Concluir uma formação ainda é um desafio, pois temos empecilhos que concorrem com a educação escolar: o trabalho informal para ajudar nas despesas da casa; bem como a cooptação pelo tráfico de drogas, que roubam o direito ao acesso e a permanência na escola. Mas o que a transpessoal tem a ver com isso?

Temos urgência! Por serem os nossos corpos os mais vulneráveis e marcados para morrer e que não estão sendo contempladas/dos pela oportunidade de ir além do que nos impõe a colonialidade. Durante a pesquisa, questionava-me sobre o acesso à formação para as/os docentes e como aplicaríamos a perspectiva transpessoal na educação pública, a resposta era sempre a mesma para mim: não conseguia visualizar sua inserção de modo efetivo, pois essa Educação Transpessoal presa à branquitude não possibilita rupturas transformativas capazes de criar pontes dialógicas com diversos mundos.

Como prática pedagógica, a Educação Transpessoal ainda não consegue dialogar com os corpos diferentes e marcados pela colonialidade do poder, do ser e do saber. Enfim, ainda enfrentamos os estigmas deixados pelo projeto da Modernidade/Colonialidade e sua:

[...] articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é a idéia de ‘raça’ como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modelo de produzir conhecimento (QUIJANO, 2002, p. 1).

Dessa maneira, “[...] a educação se descaracteriza como tal não pela sua multiplicidade de formas, mas pela redução da mesma a uma única coisa que está a serviço de uma política de dominação” (SIMAS, 2021, p. 15).

Boa parte das pesquisas sobre Educação Transpessoal não alargam as possibilidades de incluir as/os que estão às margens nas vielas, periferias, engenhos, ocupações, assentamentos e mangues. Então, mesmo que se diga “ampliadora de consciência”, ao não dialogar com esses corpos fora do eixo eurocentrado, a transpessoal acaba por contribuir com a herança de

exploração e perpetuação do trauma colonial e suas mazelas, tais como racismo, sexismo, LGBTQIA+fobia, etc.

Para tanto, precisamos refletir sobre o atual alcance da Transpessoalidade e suas contribuições para o cenário educacional brasileiro, por que, se a “Transpessoal é ir além de...” até hoje conta-nos uma única história, a universal? Quem desfrutará da riqueza teórica e da prática fornecida pela Perspectiva Transpessoal? Como relatei acima, estamos com fome e temos urgência por sermos corpos de pobres que carecem de alimentos que façam as dimensões se integrarem via Educação Transpessoal e que seja ela revolucionária literalmente. Para agirmos num caminho de desobediência ao sistema escravocrata dos corpos e mentes, impostas pelo conquistador ao invadir estas terras, catequizar o espírito e matar os corpos.

Tendo em vista os limites apontados pela transpessoalidade para o campo da educação, vemos na perspectiva participativa um modo de alargar as fronteiras de si para além dos modismos. Mas, o que é a natureza participativa do conhecimento transpessoal? Segundo o autor Jorge N. Ferrer, psicólogo espanhol, a teoria participativa tece críticas ferrenhas à Psicologia Transpessoal de base perenialista, dado o seu caráter subjetivista intrapessoal e recusa em reconhecer as dimensões interpessoais da constituição da subjetividade. De modo que a:

[...] perspectiva participativa, toma um caminho diferente das visões subjetivistas, essencialistas e individualistas que os têm como uma dimensão sutil, transcendente e dissociada da imanência. Para Ferrer (2017), a espiritualidade não é algo meramente individual, subjetiva e intrapessoal e que pode ser compreendida unicamente com início em uma visão micro. Ela é cocriada ao começar de uma complexa relação de aspectos intrapessoais, interpessoais e transpessoais. Assim, os fenômenos espirituais e transpessoais são frutos de uma relação dialógica e compreendem não apenas uma dimensão, mas toda a gama de faculdades epistêmicas – racional, imaginal, somático, vital e estética. Em suma, não há cisão entre aspectos imanentes e transcendentos. Todas essas faculdades são geradoras, em potencial, de eventos espirituais e transpessoais (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 243).

Assim, Ferrer (2002, 2017) concebe o conhecimento participativo como promoção ao multidimensional da realidade que agrega o cognitivo, as emoções, a sexualidade, o corpo, a intuição, ou seja, todas as dimensões do humano. E, ao abordar em seus estudos: o conhecimento participativo presencial; o conhecimento participativo enativo e o conhecimento participativo transformativo revela o valor emancipatório da chamada virada participativa que inclui não apenas o conhecimento intelectual da mente, mas também o conhecimento emocional e enfático do coração, o conhecimento sensual e somático do corpo, o visionário e o intuitivo conhecimento da alma, assim como qualquer outra forma de conhecimento disponível aos seres humanos.

Jorge Ferrer oferece aos estudos transpessoais a reativação do corpo e das dimensões sutis que o cientificismo cartesiano, na prática, não engloba. Segundo Cunha *et al.* (2021, p. 39):

Ferrer propõe reconhecer a existência de epistemologias outras, que tenham o mesmo relevo nesta visão de ser humano integral; a construção dos saberes não pode estar dissociada dessas outras dimensões, tampouco podemos continuar omitindo-as desse processo (CUNHA *et al.*, 2021, p. 39).

Então, a virada participativa é o atravessamento dos conhecimentos cartesianos no território da vida, sendo essa visão uma ferramenta para processos transformativos que operam de forma inter-relacionadas as dimensões de cocriação intrapessoal, interpessoal e transpessoal e sustentam-se respectivamente nos princípios da equiprimacia, equipotencialidade e equipluralidade.

No que diz respeito a cocriação intrapessoal, Ferreira *et al.* (2022, p. 243) apontam que:

[...] há uma participação colaborativa de todos os atributos humanos (corpo, energia vital, afeto, mente e consciência), que operam na enação dos fenômenos transpessoais. Essa dimensão opera pelo princípio da equiprimacia, indicando que não há hierarquia entre os atributos, todos possuem a mesma importância na construção complexa do fenômeno humano. Esta é a relação do humano consigo próprio, na qual é percebida os seus aspectos intrapessoais de forma integral. A espiritualidade intrapessoal é aquela corporificada, que reconhece a participação de todos os atributos humanos na geração de fenômenos espirituais (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 243).

Já a cocriação interpessoal:

[...] emerge das relações cooperativas ente os seres humanos, bem como abre essa relação para entidades sutis, poderes naturais e “forças arquetípicas”, as quais podem ser incorporadas na psique, na natureza ou no cosmos, como podemos perceber nos estudos do perspectivismo ameríndio de Castro (1996) e na clínica transpessoal de Grof (2020). O crescimento da cocriação interpessoal acontece na relação com o outro, no espírito de solidariedade, respeito mútuo e confronto construtivo. Rege-se pelo princípio da equipotencialidade, o qual aponta que “[...] somos todos professores e alunos” [...] na medida em que temos sempre o que aprender e o que ensinar. Esse princípio provoca rupturas das colonialidades, com suas hierarquizações e racismos (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 244).

No que diz respeito à cocriação transpessoal:

[...] refere-se à interação dinâmica entre seres humanos encarnados e o mistério<sup>7</sup> no surgimento de insights espirituais, práticas, estados e mundos’ (Ferrer, 2017, p. 5, tradução livre), é estruturada a partir do princípio da equipluralidade, que reconhece a diversidade das experiências de enações espirituais, sendo todas elas igualmente importantes e emancipatórias. Significa dizer que não há uma forma única de desenvolvimento espiritual, tampouco conceber que é necessário seguir um processo

já trilhado por um líder espiritual, na perspectiva de obter equivalente ápice na experiência espiritual. Assim, ‘[...] este princípio libera a espiritualidade participativa da fidelidade a qualquer sistema espiritual único e abre o caminho para um pluralismo espiritual genuíno, ontologicamente e pragmaticamente fundamentado [...]’ (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 245).

Além dos processos participativos apontados por Jorge Ferrer, a decolonialidade também favorece a compreensão de pontos limitantes da Educação Transpessoal brasileira. Pontos que podem ser ampliados e repensados a partir de um modo outro de sentirpensar. Mas, como é praticamente inexistente uma reflexão acerca da decolonialidade no campo transpessoal, indicamos a necessidade de revisitarmos sua origem.

De forma muito localizada, quando falo de decolonialidade, refiro-me ao cenário na América Latina nos anos noventa. Assim enfocaremos um breve histórico desse período, estabelecendo uma ponte entre os novos rumos sociais dessa área e a eclosão dos estudos decoloniais.

Numa perspectiva muito pessoal, haja vista que existem teorias que dão conta de explicar a origem das pesquisas decoloniais (BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2008), o propósito desta seção não é criar uma teoria explicativa, mas identificar o que estávamos experimentando na América Latina, já que boa parte da escrevivência que resgato nas seções anteriores, foram vivenciadas naquela década.

Com o final da Guerra Fria nos anos noventa, inicia-se uma nova ordem mundial, se antes os países eram divididos entre: primeiro, segundo e terceiro mundo, desenvolveu-se uma outra face do capitalismo, com uma outra organização. Segundo Cervo (2000, p. 5-6):

Com o término da Guerra Fria e o fim da bipolaridade, estabeleceu-se um consenso, em esfera planetária, que a literatura definiu ora com os termos de globalização, ora de nova interdependência, ora de neoliberalismo. O mundo parecia uniformizar-se nos aspectos tanto ideológico, quanto político, econômico e estratégico (CERVO, 2000, p. 5-6).

O autor continua ao afirmar que:

Desse modo, as experiências neoliberais estender-se-iam sobre o subcontinente como um todo durante a última década do século XX. Embora a América Latina tenha demonstrado a maior coerência dentre todas as regiões do mundo na adoção do consenso neoliberal, não houve uniformidade na intensidade e nos ritmos das reformas internas requeridas pela nova forma de inserção internacional. A modernização foi concebida pelos dirigentes como abertura do mercado de bens e de valores e privatização das empresas públicas, como sugeria o centro hegemônico do capitalismo [...] (CERVO, 2000, p. 5).

A redemocratização dos países na América Latina, não significou necessariamente que politicamente eles se tornaram autônomos das grandes potências, mas apenas passaram a experimentar outros mecanismos de dominação. Nesse cenário histórico, teremos, no início dos anos noventa, o surgimento do grupo de pesquisa intitulado Modernidade/Colonialidade, em território estadunidense. Nesse sentido, Ballestrin (2013, p. 94) destaca que:

Em 1992 – ano de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano ‘Colonialidad y modernidad-racionalidad’ – um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, o founding statement do grupo foi originalmente publicado em 1993 na revista *Boundary 2*, editada pela Duke University Press<sup>8</sup>. Em 1998, Santiago Castro-Gómez traduziu o documento para o espanhol como ‘Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos’ (BALLESTRIN, 2013, p. 94).

Os estudos da Modernidade/Colonialidade, como teoria, incorporam-se a partir de então aos estudos pós-colonialistas. Contudo a vinculação no grupo teórico de Estudo Latino Americano dos estudos pós-coloniais, gerou crítica realizada por Walter D. Mignolo, que reclama uma forma de “imperialismo” sobre o estudo subalterno Latino Americano. Haja vista que no processo colonial das Américas havia particularidades as quais nos diferenciavam dos processos vividos pelos orientais (BALLESTRIN, 2013, p. 96). As críticas colaboraram para que, no final dos anos noventa, uma ruptura acontecesse; mas a problematização dos estudos subalternizados não cessou, pois ainda haviam divergências referentes à permanência de autores do lado norte do planeta como teóricos influentes.

Formou-se um novo grupo de estudo que permaneceu fortalecendo estudos, pesquisas e problematizações acerca das questões relacionadas aos povos colonizados e subalternizados. Entre os apontamentos conceituais pensados pelo grupo Modernidade/colonialidade, o poder não era o único tema emergente pesquisado. Partindo de Walter D. Mignolo, Ballestrin (2013, p. 100):

[...] sugere que a matriz colonial do poder ‘é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados’, como abaixo se vê: A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva [...] (BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Então a colonialidade, conforme problematizada, continua a estender sua estrutura de poder, subjugando o corpo, a natureza, a economia/extrativismo, as subjetividades, os conhecimentos, a política e conseqüentemente a existência de demais viventes. Restando-nos a

emergência de um pensamento decolonial como subjetividade e prática. Vamos tomar emprestado a sugestão de Mbembe (2019, p. 245) com relação aos desafios que os seres colonizados enfrentam:

[...] o principal desafio que nossa época enfrenta é o da refundação do pensamento crítico, ou seja, um pensamento que pense seu possível fora de si mesmo, consciente dos limites de sua singularidade, no circuito que sempre nos liga a um outro lugar. Uma tal refundação remete antes de mais nada, por necessidade, a uma certa disposição – aquela que afirma a liberdade total e radical das sociedades frente a frente com seu passado e seu futuro. É também um pensamento que sabe explicar seu passado e seu futuro. É também um pensamento que sabe explicar seu mundo a si mesmo, que busca compreender a história da qual é parte recebedora e que permite identificar a potência do futuro inscrita no presente (MBEMBE, 2019, p. 245).

Então a emergência que temos como pessoas nos mundos colonizados é mantermos uma prática de desaprender os modos de colonialidade do ser, do poder e do saber impostos. E realizar aprendizagens que nos permitam não esquecer o passado, pois ele nos constitui, de maneira a encontrarmos nesse passado legados de conhecimento que se mantiveram em silêncio.

Criar espaços que nos caibam com a diversidade de nossos corpos que habitam os mundos invisíveis e que nos incluam como seres que somos e não como aquelas/es que ainda estão em processo primário de formação e imaturidade. Sermos nós nos nossos mundos e nas nossas culturas como uma possibilidade afirmativa, pois é essa gente que sente a Terra e tem nela a confiança de que não existe outro mundo para habitar, assim:

[...] a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes — a sub-humanidade. Porque tem uma humanidade, vamos dizer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra. Parece que eles querem comer terra, mamar na terra, dormir deitados sobre a terra, envoltos na terra. A organicidade dessa gente é uma coisa que incomoda, tanto que as corporações têm criado cada vez mais mecanismos para separar esses filhotes da terra de sua mãe (KRENAK, 2019, p. 11-12).

A decolonialidade busca agregar as/os que permanecem à margem, nas bordas do mundo, agarrando-se para sobreviver. Como Mbembe (2019) nos relembra: a nossa humanidade precisa ser criada a partir das lutas, mesmo que tenhamos que lutar para existir e por nossas particularidades, uma vez que estar à margem significa perder autonomia, a liberdade. Mas também deve ser um território de criação e resistência (KILOMBA, 2019), ou seja, os sobreviventes podem virar “supraviventes” que são:

[...] aqueles capazes de driblar a condição de exclusão, deixar de ser apenas reativos ao outro e ir além, afirmando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 6).

A decolonialidade nos permite a reconexão entre dimensões visíveis e invisíveis. E dentre tantas possibilidades, que poderíamos considerar como apropriada para esta escrita, escolhemos por enquanto a do encantamento, criada por Simas e Rufino (2020). O encantamento nos proporciona uma ligação entre os mundos, os seres e a educação.

É pela educação e na busca por pensar outros modos de praticar o ato educativo que faça algum sentido, porque nos damos conta diariamente de que somos educados a robotizarmos nossas condutas e a rejeitar a desobediência epistêmica. Numa tentativa inútil de sermos mais aceitos por um sistema mercadológico que apenas usa nossos potenciais, sem a mínima preocupação com nossas urgências.

Desse modo, consideramos o encantamento como uma tecnologia espiritual eminentemente transpessoal que pode nos reconectar com uma ação decolonial. Rufino e Simas (2020, p. 7-8) indicam:

O encantamento como uma capacidade de transitar nas inúmeras voltas do tempo, invocar espiritualidades de batalha e de cura, primar por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e ancestrais, inscrever o cotidiano como rito de leitura e escrita em diferentes sistemas poéticos e primar pela inteligibilidade dos ciclos é luta frente ao paradigma de desencanto instalado aqui. Ou seja, o encanto é fundamento político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentalizadas (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 7-8).

O encantamento cumpre a função de resgatar, o que foi perdido com o tempo, a capacidade de praticarmos uma ação comunitária: afetiva, de compartilhamento e relacionamentos que resgatem as potencialidades individuais e coletivas. Assim, os relacionamentos passam a ser nós, a comunidade.

Quando as relações se estabelecem apartadas do coletivo, sem a experiência comunitária, as pessoas se sentem fracassadas, ou seja, as potências não são materializadas em conjunto, prejudicando de modo agressivo a psiqué do ser (SOMÉ, 2003). Para tanto, o resgate do espírito coletivo na Educação Transpessoal é fundamental, pois como afirma Trevisol (2008, p. 196): “[...] educar é brincar de deus. É recriar a humanidade. É soprar novamente o hálito do espírito sobre quem havia adormecido na noite do não-sentido”. Numa relação, “[...] que gera a transformação do eu e do mundo” (FERRER, 2002, p. 103) e que se dá no encontro, num encontro que possibilita processos trans/formativos autenticamente transpessoais.

## 5.2.2 O modo decolonial de vida caranguejo: espiritualidade e ancestralidade na integração das fissuras das dualidades

Durante o processo de gerar e tecer a escrita do segundo objetivo, confesso que fui oportunista e posso explicar: para obter a empatia do leitor, da academia e das/os meus avaliadores, o Professor Orientador Aurino sugeriu que eu tomasse uma determinada direção, não que as orientações me fizessem afastar do que me constituía. Pelo contrário, as orientações também diziam respeito a territórios familiares. Eu não pedi, mas mudei um pouco a direção e não pude dizer para ele o porquê. Sem debater, escrevi por minha conta e risco. Existem sentimentos que ainda não tinha superado. E como cursar o mestrado era também um exercício terapêutico, sei que ele compreende que usei a escrita desta dissertação como uma oportunidade de me encontrar. Eu estava perdida. As histórias, que bagunçavam minha cabeça, precisavam ocupar seus devidos lugares, precisavam de uma morada, de um lugar de reconhecimento e amor. Escrevendo eu consegui. Consegui escreVIVENDO. Sinto-me pronta para dar outros passos, pois, por mais que respeite meu processo formal de constituição da dissertação, era importante para continuar vivendo, construir sentidos para viver. Para além do título, estava enfrentando as forças da colonialidade. Por isso agradeço a oportunidade de experimentar junto ao Professor-orientador uma educação decolonial durante o processo de escrita. Escrever como um modo de compreender e reconhecer que sentimentos incompreensíveis, era uma herança dos antepassados, um passado colonial que buscava lugar em minha vida. Pude, no trajeto, desenterrar minha família no que para mim tornou-se uma conexão espiritual e uma liberação. Enquanto as lembranças infantis jorravam vorazmente, como personagens que saíam das sombras, fui reencontrando meu povo e aos poucos me sentindo menos sozinha. Não compreendia a dimensão do processo até VER que tinha chegado a oportunidade de me alinhar e conversar com as sombras que durante quase quarenta anos me rodearam. Falam por mim, fizeram por mim e sentiram por mim em diversas ocasiões. Para tanto, considero necessário resgatar um trecho do meu diário de bordo, em que analiso o modo como corriqueiramente me oponho às situações as quais sou contrária. Num determinado dia, em meio ao caos do momento (casa bagunçada, problemas dos colegas trabalhadores em educação do setor sindical que acompanho, um ambiente escolar polarizado entre conservadores e esquerdistas - que nos fragiliza, porque eles são muitos e nós somos minoria. E principalmente pelo pouco tempo que me restava para concluir a dissertação. O compromisso que tenho com o orientador e com o núcleo), questiono-me o motivo pelo qual escrevo. Sempre que sento para escrever está pergunta chega de formas diferentes. No entanto, está semana foi diferente, toda a ebulição que frequentemente me visita estava exarcebada, haja vista o cansaço existencial que estava sentindo. Perguntava-me o porquê ainda continuava na busca por me autoconhecer e continuar vivendo. De repente, sem que raciocinasse, enquanto me preparava e tomava um café, um filme se projetou para mim: tinha uns cinco ou seis anos, embora pensasse muito não me expressava. Naquela época, não era aceitável criança falar o que se passava em sua própria cabeça. Era meio da tarde, não sei o dia da semana. Onde morávamos não havia praça e não era comum sairmos para lazer em outros lugares além de onde morávamos. Passear não era comum; brincar na rua, sim. Brincar com o que criávamos era sim, normal. Mas, sair daquele lugar seguro, não era normal, não era comum. Nada era dito para nós crianças, mesmo que não falassem, eu pensava. Mesmo que eu nunca fizesse birra, eu por dentro discordava. Discordava mesmo me mantendo em silêncio. Eu discordava. Então fui vestida com um vestido azul e um sapato, daqueles tipo “sapato de boneca”, meu cabelo estava penteado e amarrado para trás. Sobre meu irmão, sinceramente não lembro da roupa, mas lembro que ele também foi preparado para sair, para passear, para sair do bairro. Enquanto escrevo, relembro que íamos sair, mas não sei para onde iríamos. Não era comum. Estava consciente de que minutos antes da gente sair de casa, eu estava com vontade de urinar. Esperei sair, meu pai segurou cada um de nós numa mão, eu fiquei do lado direito. Caminhamos para sair do bairro. Quando meu

pai parou para falar com um vizinho, soltei o que conscientemente guardava. Toda a urina que pude segurar, soltei. Liberei, mesmo sentido vergonha de ter feito essa ação no meio da rua, na frente do vizinho. Fomos obrigados a voltar para casa. Não lembro bem o que falaram; mas, pela primeira vez, enquanto me preparava para continuar minha escrita, recordei o meu sentimento de autodefesa. Não me senti orgulhosa, senti que escapei do desconhecido. Lembrei que tinha medo, medo pelo desconforto da desconfiança. Senti que, naquele momento, era colocado em jogo a vergonha silenciosa de me expor ou me expor ao que eu não sabia, ao que poderia acontecer. Não quis dar meu corpo a prova de que o passeio fosse bom ou divertido, pois estava com medo e desconfiada. E, mesmo em silêncio, consegui ser ardilosa o suficiente para me proteger da maneira que eu podia, da maneira que eu me autorizei. Em nenhum momento, eu me abandonei, porque muito cedo, precisei aprender que meu corpo é uma arma. Aprendi logo cedo que posso usá-lo de modos distintos. Mas, nunca me ensinaram a usar a minha voz, a minha escrita. A vida não me ensinou outros modos de me defender dos meus medos e das possíveis ameaças. E continuar escrevendo para finalizar essa dissertação está sendo antes de tudo a vida, o mundo, meu corpo falando por outros meios, menos violentos, o que está dentro e mim, o que me perturba enquanto tento ser um ser humano, menos ferido, menos magoado, menos destrutivo. Assim resgatar toda a potência do meu corpo, sobretudo da organização dos meus pensamentos, quanto da minha vagina que é fonte da minha vitalidade e existência, tem me possibilitado ser uma mulher que enquanto escreve, se reinventa, morre a cada página e renasce pelo mesmo órgão/organismo visível e invisível que me faz ser a mulher que sou. Me saber mulher, me saber potente e me saber dona da elasticidade que minhas emoções podem fluir, tento permanecer me ocupando, lentamente, mas me ocupando para que na medida que eu falo e escrevo, me libere das amarras que as antigas experiências me impuseram. Sem querer justificar esse “filme”, mas a resposta para o motivo que estava escrevendo nesta semana, ainda não obtive. Apenas senti que a minha criança segue comigo, me liberando e me ensinando o quanto ela era forte, resistente e poderosa. Ela me preparou para que eu conseguisse viver (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2022, n. p.).

Uma educação transpessoal reconhece o humano em suas mais diversas potencialidades, ou seja, cultiva diversas possibilidades para que a multidimensionalidade do Ser encontre caminhos de expressão no mundo da vida. Na prática, percebo que a Educação Transpessoal libera, cria fendas no mundo colonial tão repleto de correntes através do acesso à espiritualidade. Assim, ao mesmo tempo em que possibilita o Ser a se reconhecer, via o acesso a experiências transpessoais, favorece o contato com as barreiras coloniais que o aprisionam, que muitas vezes são invisíveis, mas que exercem limitações de modo concreto.

As experiências transpessoais são aquelas que permitem ao sujeito uma expansão dos modos habituais de perceber e agir no mundo. Essas experiências deslocam a lógica egóica para além do tempo e do espaço, e:

Consistem em um tipo de sensação (física, motora, emocional ou espiritual), de sentimento (agradável ou desagradável) e de conhecimento (formal ou informal) adquirido e/ou construído a partir de um agente interno (como a meditação) ou externo (como a ingestão de substâncias alucinógenas), que pode ocorrer em um período contínuo da vida ou em um determinado e único momento existencial (CUNHA, 2017, p. 39).

Segundo a psicóloga Marcia Tabone (2002, p. 56):

As experiências transpessoais não são, segundo Grof, limitadas aos estados psicodélicos. Elas também podem ocorrer em sessões de psicoterapias, tais como: abordagens neo-reichianas, terapia primal, práticas gestálticas, sessões de maratonas, e várias formas de renascimento. Quanto às práticas místicas, há muito vem sendo confirmada a ocorrência de vivências transpessoais através da meditação transcendental, práticas zen, exercícios psicoenergéticos tibetanos ou formas de yoga (TABONE, 2002 p. 56).

Também indicamos que construção de modos de vidas pautados no bem viver, que resgatam a potência do encantamento cotidiano, promovem experiências transpessoais no âmbito do cotidiano escolar, pois deslocam o sujeito do autocentramento e o colocam numa relação coletiva mais abrangente.

Assim, uma Educação Transpessoal Participativa Decolonial visa à superação do passado egocentrado, seja ele nas formas de submissão política, social, cultural, existencial, espiritual, favorecendo a travessia das experiências traumáticas coloniais e de colonialidade, que o ser tenha experimentado em alguma etapa de sua vida. Esse processo de superação traumática não se dá apenas no âmbito de um trabalho terapêutico formal, ele ocorre nos espaços de relações humanizadoras do campo educacional.

Deram-nos uma história única como herança para povos e nações colonizados. Em contraponto, a Educação Transpessoal Participativa Decolonial convida-nos a darmos saltos, voltas e bailados naquilo que cerca e cerceia nossas capacidades de prosseguir nos transformando. Convida-nos a nos reinventarmos enquanto nos abrimos para a vida através das fissuras na estrutura ilusório do ego.

Nesse sentido, a Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial, como um processo que engloba a teoria associada à prática, nos propõe outras lentes que nos fazem enxergar de outros modos. Assim sendo, sinto-me convidada a contar minha versão, uma escolha e entendimento pessoal do que é uma Educação Transpessoal Participativa Decolonial.

Por esse motivo, inscrevo-me numa escrita repleta de afetos nas/os autoras/es escolhidas/os para me ajudar nesta tarefa, pois a minha pretensão é de, no ato de escrever, reivindicar, sonhar e sobretudo revolucionar a minha própria vida. Reencontrar pensar/sonhar a minha história, os meus antepassados e um viver coletivo, uma comunidade em busca de uma educação que faça sentido.

Desse modo, para atender as necessidades desta seção, compreendemos que algumas noções se reconectam numa dança entre raízes e copas de árvores, que ao se movimentarem, honram seu chão e não negam a beleza de existir.

Para tanto, escolhemos teorias que se entrecruzam num diálogo fluído e resistente. A escolha dessas teorias foi para dar conta de um trajeto que oferecesse uma visão da Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial. Um modo de nos agregarmos ainda mais, numa aproximação de dores antigas e superações recentes.

Nessa perspectiva, numa tentativa de definirmos nossa concepção da Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial, cocriaremos uma escrita a partir da reinvenção da nossa história local. O que podemos dizer sobre nós mesmas/os, pois é sem dúvida uma forma de resgatar a nossa ancestralidade, já que houve um empenho violento em nos calar, desvalorizar. Em equivalência, lembrar que não estamos sozinhas/os e quanto ao sistema o superaremos com ações coletivas, numa experiência comunitária. Assim, ao resgatar as memórias de uma ancestralidade, que compõe vozes que foram caladas, trago os vestígios de conceitos e autoras/res que fortalecem a comunhão amorosa de um viver, que sempre buscou o compartilhamento, a preservação, a valorização das gentes que, no passado, foram expulsas de suas casas, terras, queimadas e ultrajadas como seres de menor valor.

Acreditamos que uma Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial é sempre coletiva e interdependente. Contudo reconhecemos as potencialidades e singularidades individuais e propomos um compartilhamento de todas/os/es modos de vida para o bem viver comunitário.

Para pensarmos sobre o nosso próprio chão, um autor, que ao narrar tudo o que via, mostrou que em tudo há vida, inclusive nas margens. Embora a minha história pessoal tenha sido experimentada na zona da mata canavieira de Pernambuco, utilizarei da realidade trazida por Josué de Castro, como suporte histórico, pois foi sua história de criação do mundo que adotei como verdade em minha jornada transformativa.

Josué de Castro, em seu romance “Homens e Caranguejos”, de 1967, descreve com imensa sabedoria e lucidez memórias de sua infância. Compreendemos que o autor, desde criança, percebia a potência existente na vida e suas tecnologias visíveis e invisíveis coabitando nas beiradas do mundo. Beiradas tidas pelo centro como restos, sobras e lixo e que, portanto, não serviam para integrar o mundo ideal. Assim, segundo Rufino (2021, p. 31):

A tarefa da educação frente à emergência da descolonização encontra chão fértil nos sonhos, na medida em que reconhece na capacidade de catar nas bordas das voltas ao mundo os pedaços que, engolidos e cuspidos e volta, podem erguer seres que contrariem toada e má sorte rogada pela pregação dos autointitulados ‘homens de bem’ (RUFINO, 2021, p. 31).

Com isso queremos dizer que estamos falando a partir de um território que é físico geograficamente, mas é também subjetivo. Por isso nossa aposta é trazer a história dos mangues do Recife e arredores para enunciar nosso ponto de partida - quem somos e um história que nos é comum, uma história a partir da natureza que nos cerca e o quanto ela está sendo consumida pela mentalidade que visa o acúmulo material, como princípio norteador da vida dos seres: animais, povos invisíveis, crianças, idosos, mulheres e homens. Vamos optar por uma história de criação de um mundo a partir de nossa própria lente e que busca sintetizar neste Brasil invisível a formação da transpessoal:

Na verdade, foram os mangues os primeiros conquistadores desta terra. Foram mesmo, em grande parte, os seus criadores. Tõda esta vasta planície inundável, formada de ilhas, penínsulas, alagados e paús, fõra em tempos idos uma grande fossa, uma baía em semi-círculo, cercada por uma cinta de colinas. Nela vindo a desaguar, através da muralha dessas colinas, dois grandes rios – o Capibaribe e o Beberibe – foram entulhando a fossa com materiais aluvionais; com a terra arrancada de outras áreas distantes e trazidas na enxurrada de suas águas. [...] e foi sôbre estes bancos de solo ainda mal consolidados, mistura incerta de terra e água, que se apressaram a proliferar os mangues – esta estranha vegetação capaz de viver dentro da água salgada, numa terra frouxa, constantemente alagada. Agarrando-se com unhas e dentes a êste solo para sobreviver, através de um sistema de raízes que são como garras fincadas profundamente no lôdo e amparando-se, umas nas outras, para resistirem ao ímpeto das correntezas da maré e ao sôpro forte dos ventos alíseos que arrepia sua cabeleira verde, os mangues foram pouco a pouco entrelaçando suas raízes e seus braços numa amorosa promiscuidade, e foram, assim, consolidando a sua vida e a vida do solo frouxo das coroas de lôdo donde brotaram. [...] não há, pois, a menor dúvida, que tõda esta terra que hoje flutua à flor das águas, na baía entulhada do Recife foi uma criação dos mangues (CASTRO, 1967, p. 14-15).

A partir da descrição do mundo sob a perspectiva de Josué de Castro, chama a atenção a história vinda dos esquecidos do mundo, como também para a própria sacralidade no ato de viver em mundos que o capital se utiliza para a mercantilização das existências. Esse mundo descrito pelo autor tem sido invadido e cimentado, com o intuito “urbanístico”, prejudicando o meio ambiente e seus viventes, como é o caso emblemático de Recife. Como aponta Magarotto e Costa (2018, p. 3):

Até meados de 1800, a Cidade do Recife no Nordeste do Brasil era apenas uma pequena cidade rodeada pela Mata Atlântica e interflúvio de diversos cursos d’água que formavam extensos manguezais. Hoje se transformou em uma metrópole com grandes problemas urbanos que afetam de forma severa as áreas costeiras existentes, principalmente, os ecossistemas manguezais formados nos interflúvios dos rios que cortam a Região Metropolitana do Recife (MAGAROTTO; COSTA, 2018, p. 3).

No entanto, o que está em jogo na escrita de Castro para o campo da Educação Transpessoal é como ele relata a harmoniosa convivência entre “Homens e Caranguejos”, como

uma irmandade, uma retroalimentação cordial entre eles. Uma vez que historicamente havia uma lógica de sobrevivência mútua, entre homens e os anfíbios. No que compreendemos, essa lógica parte da perspectiva participativa decolonial, já que as relações que se constituíam entre os diversos seres estavam dissociadas da ideia de exploração, ou seja, a cooperação e a prática ética em relação aos diversos seres estavam presentes.

A política de extermínio das pessoas e dos ecossistemas requer o reconhecimento das práticas espirituais, como forma de resistência, por estarem relacionadas à configuração de como as futuras gerações terão suas existências comprometidas neste mundo, tal qual conhecemos. Assim como corpos silenciados carecem desabrocharem num outro modo de existir, estende-se à forma como tratamos os seres invisíveis e a natureza.

Castro (1967) descreve o ciclo de vida dos anfíbios, da natureza e do ser humano, como um ciclo natural. Enfatizamos que na repetição descrita pelo autor, há em si mesma uma espiritualidade incorporada, em que corpo e energia vital estão em conexão (FERRER, 2017), assim “[...] o caminho espiritual é intrincado e multifacetado, e a sublimação de certas energias pode ser necessária – até crucial – em conjunturas específicas ou para certas disposições individuais neste círculo” (FERRER, 2017, p. 53). Como se revela nas palavras de Castro (1967), além de uma rotina biológica, há na descrição um ciclo espiritual antropofágico entre os irmãos de lama:

A lama misturada com urina, excremento e outros resíduos que a maré traz, quando ainda não é caranguejo vai ser. O caranguejo nasce nela, vive dela, cresce comendo lama, engordando com as porcarias dela, fabricando com a lama a carinha branca de suas patas e a geléia esverdeada de suas vísceras pegajosas. Por outro lado, o povo daí vive de pegar caranguejo, chupar-lhe as patas, comer e lamber os seus cascos até que fiquem limpos como um copo e com sua carne feita de lama fazer a carne do seu corpo e a do corpo de seus filhos. [...] o que o organismo rejeita volta como detrito para a lama do mangue para virar caranguejo outra vez (CASTRO, 1967, p. 28-29).

Ao pensarmos no mundo a partir de outra cosmologia, a relação entre os viventes dos mundos é de habitar no mesmo mundo e se relacionarem, embora se vejam diferentes. Segundo Castro (1996, p. 117):

Tipicamente, os humanos, em condições normais, vêem os humanos como humanos, os animais como animais e os espíritos (se os vêem) como espíritos; já os animais (predadores) e os espíritos vêem os humanos como animais (de presa), ao passo que os animais (de presa) vêem os humanos como espíritos ou como animais (predadores). Em troca, os animais e espíritos se vêem como humanos: apreendem-se como (ou se tornam) antropomorfos quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam seus próprios hábitos e características sob a espécie da cultura — vêem seu alimento como alimento humano (os jaguares vêem o sangue como cauim, os mortos vêem os grilos como peixes, os urubus vêem os vermes da carne podre como

peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado do mesmo modo que as instituições humanas (com chefes, xamãs, festas, ritos etc.) (CASTRO, 1996, p. 117).

É a partir dessa lógica de relação que buscamos pensar uma educação transpessoal participativa decolonial que reconheça as beiradas dos mundos existências, que vibram em outros níveis, e percebem o que habita entre nós e elas/es a partir de outras perspectivas, enfim, perspectivista:

Perspectivista, no sentido proposto por Durazzo (2016), à medida que acolhe e intercruza diversos pontos de vista, que buscam problematizar a supremacia do pensamento ocidental-moderno, em especial, do cartesianismo/positivismo encarnado em “mechanos” (Torbert; Reason, 2001) enquanto metáfora de um horizonte histórico, o qual toma o relógio como simulacro da realidade, fazendo-o experimentar outras ontologias, outras epistemologias e outros modos de operar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 239).

Desse modo, por mais que estejamos nos primeiros passos em direção ao que nos compõe e em como as relações do passado, do presente e do futuro nos influenciam, procuramos resgatar as sabedorias perdidas, as perspectivas abafadas, enterradas e mesmo em meio aos escombros do que a economia explora, ainda vivem.

Seguindo o fluxo da história da Psicologia Transpessoal no Brasil, numa vertente que conversa com a tentativa real de decolonizar o campo a partir das especificidades que nossa história colonial proporciona, chegamos a tese de Ferreira *et al.* (2022, p. 230), para quem a:

[...] noção de espiritualidade, com seus princípios de equiprimacia da multidimensionalidade intrapessoal e da equipotencialidade das relações interpessoais, além da equipluralidade de possibilidades de cocriação transpessoal, pode trazer contribuições *sui generis* para repensarmos o lugar e o papel da Psicologia Transpessoal no processo de trans-formação humana, tornando a proposta crítico-decolonial menos teórico e mais comprometida com a realidade social (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 230).

Nessa perspectiva, a espiritualidade surge como um caminho de superação das formas de violência experimentadas por nossos corpos e subjetividades no processo de imposições do egocentrismo colonial e seu racismo multidimensional. Uma perspectiva participativa decolonial possibilita emergir a alteridade que agrega as mais variadas formas de reconexão entre os aspectos intrapessoais, interpessoais e transpessoais e como a correspondência entre esses modos buscam a equidade entre as/os invisibilizadas/os que sofreram com o peso da colonialidade (FERREIRA *et al.*, 2022). Resistir às formas mais variadas de dominação é uma

necessidade, haja vista que os mecanismos utilizados pela máquina colonial, impediu-nos, a partir da colonialidade do poder, de experimentarmos nossas potencialidades de modo livre:

A perspectiva participativa decolonial, em função de seu caráter perspectivador, portanto, crítico ao pensamento único, contribui para os processos de reatualização do sentido da liberdade e da dádiva, que leva à indicação da presença – e, ao mesmo tempo, a necessidade – de espiritualidades que possam corresponder aos processos sociopolíticos decoloniais de aprofundamento democrático, de consolidação de direitos, de crítica às formas mais variadas de subordinação e racismos e a busca de alternativas à lógica imperial econômica neoliberal e a sua pegada etno-ecocida (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 248).

Nesse sentido, entrelaçar um diálogo com uma lente conceitual, que reforça a ideia de reparação histórica do que nos foi suprimido como seres de sabedoria, é, em si, decolonial. Por isso buscamos um trajeto dialógico que reconheça na ancestralidade uma possibilidade de retomada acerca do que foi perdido: a liberdade. Liberdade como um modo de insurgência aos padrões que a colonialidade nos impôs.

O trajeto que utilizaremos para esse contato é uma tentativa de resgate de nossas vozes através da escuta dos nossos mortos, não apenas lamentá-los e pranteá-los, ao contrário, esse é um momento, que por meio da escrita, para a ancestralidade nos servir como um caminho de promoção de vida nessa guerra, a qual por séculos experimentamos:

Quando falamos de ancestralidade, não estamos reverenciando a morte, mas fortalecendo conexões entre os mortos e os vivos; coisa que preserva perfeitamente viva a história da comunidade. O morto representa uma realidade física e espiritual, presente tanto no passado quanto no agora, entre os vivos (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 14).

O reconhecimento da espiritualidade é como um contra-ataque aos poderes sintetizados pela colonialidade que nos calaram. Ao dar continuidade ao nosso percurso de apontar rastros para uma educação participativa decolonial, cabe-nos o questionamento: Qual a importância da ancestralidade para a Educação Transpessoal? Nosso entendimento é que a ancestralidade em conjunto com a Educação Transpessoal participativa decolonial, pode nos oferecer brechas funcionais, regastando sabedorias antigas e locais, como mecanismos, para que possamos experimentar uma atitude desobediente por meio de uma espiritualidade que é também decolonial.

A espiritualidade concebida desde a decolonialidade é a expressão viva da ancestralidade, pois levanta as vozes do passado, que foram silenciadas, e permite a inscrição de um presente e futuro dignos. Ao reconhecermos na ancestralidade um caminho possível para

nos insurgirmos contra uma educação que retém o melhor da nossa sabedoria, isso nos diz que esse é um percurso de retorno a um modo de ser em que a vida mercantilizada é inexistente.

Nesse sentido, a ancestralidade restabelece a nossa fala, nosso existir como corpo e subjetividade, como espiritualidade, mas também como política de vida, por isso precisamos reclamar o racismo e o epistemicídio que sofremos. Para logo em seguida, refletirmos sobre as possibilidades de pensar modos diferentes de uma trans/formação de si, das/os outras/os e dos mundos.

Assim, o ato de decolonizar, no mais expressivo do termo, requer a ruptura do colonialismo, uma criação da autonomia dos corpos que foram colonizados (KILOMBA, 2019). Desse modo, acreditamos que a lógica da ancestralidade, mesmo não sendo considerada como uma epistemologia desde sempre, está sendo utilizada atualmente por meio de variadas perspectivas (OLIVEIRA, 2009). De tal modo, que nossa escrita prevê uma epistemologia que faz uma leitura da cultura, uma visita aos nossas/os antepassadas/os subjugadas/os e tende a agregá-la à educação que se propõe dialógica com a crise que estamos experimentando no cenário brasileiro:

A maioria das culturas africanas encerra sua sabedoria na forma narrativa dos mitos. Talvez porque os mitos não segregam as esferas do viver. Não separa religião de política, ética de trabalho, conhecimento de ação. Talvez, também, porque o mito mantenha seu poder de segredo e encantamento, pois ao mesmo tempo em que revela, esconde e, ao mesmo tempo em que oculta, manifesta. E num caso ou no outro ele encanta, seja pela beleza explícita seja pela beleza encoberta. Em todo o caso, a ética vem travestida de estética, seja na palavra, no vestuário, na música, na dança ou na arte. A vida é uma obra de arte e seus segredos são transmitidos através dos mitos que tem a função pedagógica da transmissão do conhecimento ao mesmo tempo em que sua forma de narrativa acaba por criar a própria realidade que se quer conhecer (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

Nosso interesse em decolonizar o campo transpessoal não está essencialmente relacionado à mitologia como forma de educar, mas ao ato de falar, de se expressar como direito, interessa-nos no jogo formativo a retomada do lugar de fala daqueles que foram colocados como subalternos.

Nosso empenho é que a educação transpessoal participativa decolonial seja expressa no chão formativo e para tanto garanta que vozes silenciadas sejam ouvidas e as micro histórias possam ser consideradas. Que nossas deficiências gramaticais sejam problematizadas realmente a partir das lacunas deixadas pelas dificuldades socioeconômicas e culturais e não sejam tratadas como um fracasso pessoal. Pois, para Rufino (2021, p. 31) “[...] a educação como um ato e descolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultado de quebrantos que nos foram postos”.

Que as ideias valham mais que as palavras hermeticamente escritas, pois dentro das sociedades existem muitos outros seres nas margens e beiradas aquém dos recursos públicos.

Utilizando-nos da prerrogativa da escrita, iremos defender uma Educação que é Transpessoal, ao propor uma formação que vise ir além de si e do que é visível aos olhos; participativa – por defender a capacidade de cocriação de mundos e decolonial por propor novos modos de pensar a educação a partir de nós mesmos, como descreve Jesus (2001, p. 26): “[...] eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando”. Não que, ao nos referir acerca da ancestralidade, haja uma redundância para a noção da Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial, mas, em síntese, é o que tentaremos escrever com mais profundidade.

Para isso, a noção de “encantamento” mais uma vez é expressa na nossa escrita como um aporte teórico conceitual importante, movermo-nos na ancestralidade como contribuição para uma educação trans/formativa. Uma vez que “[...] encantar é expressão que vem do latim *incantare*, o canto que enfeitiça, inebria, cria outros sentidos para o mundo. Em algumas culturas do norte da África e da Ásia, é comum o ritual do encantamento das serpentes” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 1). O que desde já nos motiva para uma pergunta: é possível encantar as/os estudantes no atual sistema de ensino? Seria a ancestralidade enquanto um encantamento dos mundos, uma maneira diferente de pensar a educação?

A princípio, refletir sobre a nossa sobrevivência neste mundo como o conhecemos precisaria ser mais problematizada. Contrariando a noção neoliberal que visa educar para manter a economia se expandindo:

E, se nós não estamos com nada, deveríamos ter contato com a experiência de estar vivos para além dos aparatos tecnológicos que podemos inventar. A ideia da economia, por exemplo, essa coisa invisível, a não ser por aquele emblema de cifrão. Pode ser uma ficção afirmar que se a economia não estiver funcionando plenamente nós morremos. Nós poderíamos colocar todos os dirigentes do Banco Central em um cofre gigante e deixá-los vivendo lá, com a economia deles. Ninguém come dinheiro. Hoje de manhã eu vi um indígena norte-americano do conselho dos anciões do povo Lakota falar sobre o coronavírus. É um homem de uns setenta e poucos anos, chamado Wakya Un Manee, também conhecido como Vernon Foster. (Vernon, que é um típico nome americano, pois quando os colonos chegaram na América, além de proibirem as línguas nativas, mudavam os nomes das pessoas.) Pois, repetindo as palavras de um ancestral, ele dizia: ‘Quando o último peixe estiver nas águas e a última árvore for removida da terra, só então o homem perceberá que ele não é capaz de comer seu dinheiro’ (KRENAK, 2019, p. 11-12).

Nessa perspectiva, ao nos contrapor à ideia de uma educação voltada para atender às necessidades coloniais, que, na prática, fornecem uma educação para o desencantamento como

prática norteadora de cerceamento de liberdade e autonomia, faz-se preciso o que Simas e Rufino apontam (2020, p. 7):

Nas bandas daqui a noção de encantamento vem sendo ao longo do tempo trabalhada como uma gira política e poética que fala sobre outros modos de existir e de praticar o saber. O encantado é aquele que obteve a experiência de atravessar o tempo e se transmutar em diferentes expressões da natureza (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 7).

Uma noção de encantamento que tem como essência a conexão entre todas as formas de vidas, que habitam os mundos visíveis e invisíveis, ou seja, uma ancestralidade que reconecta os seres e a natureza e ao mesmo tempo que dispõem de uma lógica desagregada de práticas utilitárias. Simas e Rufino (2020, p. 9) apontam que:

[...] o encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí o encanto ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d'água, pedra de rio e grão de areia. O encanto pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 9).

Os autores continuam reafirmando que “[...] o encanto é fundamental político que confronta as limitações da chamada consciência das mentalidades ocidentais” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 8).

Então, o encantamento move as pessoas e produz uma experiência afetiva, ao proporcionar a criação de vínculos entre os seres em perspectivas cosmológicas diversas para a educação, porque a educação se faz a partir de relações, de modo que ela é multilocal, segundo Ferrer (2002). A Educação Transpessoal como uma possibilidade de ir ao encontro agregador das/os que ocupam as margens do mundo, fora da história universal. “Com demasiada frequência, à vontade de incluir os considerados “marginais” não correspondia a disposição de atribuir a seus trabalhos o mesmo respeito e consideração dados aos trabalhos de outras pessoas” (HOOKS, 2017, p. 55).

Mesmo que Josué de Castro não aborde diretamente a decolonialidade, ele nos proporciona concepções perspectivistas, no nosso caso, a participativa que permite nos incluir como seres existentes:

A primeira sociedade com que travei conhecimento foi a sociedade dos caranguejos. Depois a dos homens habitantes dos mangues, irmãos de leite dos caranguejos. Só muito depois é que vim a conhecer a outra sociedade, fui levado a reservar, até hoje, a maior para dizer com tóda a franqueza que, de tudo o que vi e aprendi na vida, observando êstes vários tipos de sociedade, fui levado a reservar, até hoje, a maior

parcela de minha ternura para a sociedade dos mangues – a sociedade dos caranguejos e a dos homens, seus irmãos de leite, ambos filhos da lama (CASTRO, 1967, p. 16).

Por mais que, neste trabalho de pesquisa, tenhamos movido uma escrita tecida entre apontar a estrutura violenta e direcionadora da pedagogia mercantil e a defesa temperamental da escola por ser ela um ambiente afetivo e de tal modo ser a escrita ambivalente, na defesa do espaço escolar, como ambiente de aprendizado importante, é fora dele que neste momento estabeleço as relações da escrita, por considerar elementos que, se bem valorizados, podem dar sentido à educação. Em Hooks (2021, p. 52), “[...] a sala de aula é um dos ambientes de trabalho mais dinâmicos precisamente porque nos é dado pouco tempo para fazer muita coisa.” Consideramos que qualquer espaço pode ser espaço de aprendizagem.

Ao citarmos os espaços de aprendizagem, há muito que o capitalismo e a ideia de individualidade têm nos roubado de nós mesmos. Do que nos constitui, uma pressa que favorece o desencantamento? O que para Somé (2003, p. 21) diz-nos que “[...] na vida tribal, a pessoa é forçada a diminuir o ritmo, a vivenciar o momento e comungar com a terra e a natureza. Paciência é essencial. Ninguém na aldeia parece compreender o sentido da pressa”. No mundo Ocidental, o tempo cronológico é norteador, inclusive, para decidir quando pisaremos na escola, que além de uma exigência, é uma necessidade, pois cada vez mais cedo as mães se afastam algumas horas das/os filhas/os numa tentativa de sobrevivência econômica.

Não estamos interessadas/os em problematizar os contextos que fazem cada vez mais que o ingresso à escola seja rápido, mas nossa tentativa de uma reflexão problematizadora é: por que o conhecimento no meio em que estamos inseridas/os, ao adentrar a escola, perde o valor? O que trazermos como sabedoria precisa ser guardado em algum lugar para que os conhecimentos dos livros ganhem espaço? Mesmo que para nós seja um problema, “[...] a falta e disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável [...]” (HOOKS, 2017, p. 55).

Apesar dessas perguntas precisarem de resposta para esta pesquisa, detivemo-nos aqui em reconhecer a importância dos espaços não-formais e dos vínculos afetivos, antes do ingresso aos espaços de aprendizagem sistematizada. Assim como, valorizamos a ecologia de saberes durante a vida escolar, oriundas das sabedorias domésticas, populares e tradicionais.

Refletir sobre as possibilidades de resgatarmos e reativarmos a história de povos originários parece-nos fundamental neste processo. Pois o acesso a outras cosmopercepções pode ajudar-nos ao diálogo conosco, em nossas particularidades e com o outro, pois ativam vínculos afetivos que circulam no nosso território para além dos condicionamentos coloniais

que nos rege. Desse modo, compreendemos que estabelecer os saberes antigos como parte efetiva das práticas formativas transpessoais, é antes de tudo, uma maneira de valorizarmos nossa própria história e atravessarmos o esquecimento, que é utilitário e põe a vida na pauta exclusiva do consumo.

Nessa perspectiva, apontamos a comunidade e o coletivo, como um elo importante no processo formativo do cultivo e do florescimento de aprendizagens a partir da Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial. Consideramos que as experiências de comunidade são diversas e podem não permanecer a mesma por toda uma vida, de modo que precisamos respeitar os vínculos que dela são consequência.

De algum modo, a ancestralidade possui a essência da comunidade e das pessoas que nela são constituídas (MACHADO, 2011). As ancestralidades que sustentamos através da voz e do poder da palavra, por direito e reparação, são as amefricanas. Assim, estamos em ressonância com Machado (2014, p. 17) quando indica que a “[...] ancestralidade é movimento, movimento é encantamento. Ancestralidade envolve encantamento, e este é o fundamento e o não fundamento, é o sustentáculo, é a condição para que o acontecimento se realize”. Desse modo, a comunidade pode ter suas próprias características.

Somé (2003) retrata a comunidade na qual está inserida como um movimento espiritual, uma experiência espiritual que move, cria vida e direciona a vida dos viventes da cultura Dagara. Ainda para a Somé (2003 p. 26), “[...] espíritos ancestrais podem ver o futuro, o passado e o presente. Eles vêm dentro e fora de nós. Sua visão cruza dimensões”. O que para a comunidade faz todo o sentido e importância uma vez que ela se torna uma forma de resistência contra o desencanto:

O encantamento enquanto manifestação da vivacidade expressa no cruzo entre naturezas e linguagens, está implicado na dimensão da comunidade e do rito. Em outras palavras, o extermínio e a subalternização secular de princípios comunitários e de práticas rituais contrárias ao padrão dominante são um dos componentes da política de mortandade e do desencantamento do mundo (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 4).

Desse modo, a comunidade pode se constituir também preservando os espíritos ancestrais que nos compõe, pois é nela que podemos ser ouvidos e que podemos compartilhar nossas habilidades, segundo Somé (2003, p. 35-36):

A falta de uma comunidade deixa muitas pessoas com maravilhosas contribuições a fazer sem ter onde desaguar seus dons, sem saber onde pô-los. Quando não descarregamos nossos dons, vivenciamos um bloqueio interior que nos afeta espiritual, mental e fisicamente, de muitas formas diferentes. Ficamos sem ter um lugar para ir, quando temos necessidade de ser vistos (SOMÉ, 2003, p. 35-36).

Desse modo, a comunidade pode favorecer uma experiência da ordem de eventos participativos, contrariamente à noção individualista. Os fenômenos transpessoais são multilocais, podendo ocorrer em meio a relacionamentos com uma ou mesmo em coletivos. Segundo Ferrer (2002, p. 102):

[...] os eventos transpessoais envolvem os seres humanos em um conhecimento participativo, conectado e muitas vezes apaixonado que pode envolver não apenas a abertura da mente, mas também do corpo, do coração e da alma. [...] os eventos transpessoais possam envolver apenas certas dimensões da dimensão humana, todas as dimensões podem potencialmente entrar em jogo no ato do conhecimento participativo, da transfiguração somática ao despertar do coração, da comunhão erótica à co-criação visionária e do conhecimento contemplativo à percepção moral [...] (FERRER, 2002, p. 102).

O autor continua acrescentando sobre eventos participativos:

Participativo refere-se ao papel que a consciência individual desempenha durante os eventos transpessoais. Essa relação não é de apropriação, posse ou representação passiva do conhecimento, mas de comunhão e participativa co-criativa. [...] o conhecimento participativo refere-se a um acesso multidimensional à realidade que inclui não apenas o conhecimento intelectual da mente, mas também o conhecimento emocional e enfático do coração, o conhecimento sensual e somático do corpo, o visionário e o intuitivo da alma, assim como qualquer outra forma de conhecimento disponível aos seres humanos (FERRER, 2002, p. 102-103).

Nesse sentido, ao relacionarmos as noções de uma existência a partir do encantamento, reconhecendo na ancestralidade a essencialidade como experiência comunitária, num contexto formativo, podemos também dizer que ela é decolonial. Assim como, pensar uma educação numa perspectiva participativa pode nos oferecer processos de trans/formação, ao reconhecer dimensões humanas e extra-humanas que até então não eram consideradas.

A Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial é uma forma prática de autoconhecimento e valorização de tudo o que é possível vermos e de tudo o que é imperceptível aos olhos, pois consideramos as dimensões espirituais como fundamentos de vida. Nesse sentido, ela é eminentemente espiritual e política por incorporar corpos, sentimentos, histórias que foram proibidas de serem contadas e que permaneceram resistindo com unhas e dentes para preservarem suas culturas e suas memórias.

Uma Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial se propõe a ultrapassar os limites que a ciência universalista cartesiana e brancocêntrica nos impôs durante nossa história colonial. Para isso realiza uma revisão dos centrocismos, ou seja:

Trata-se de problematizar as visões centralistas, verticalistas e elitistas articuladas com formas de racismos, “imperialismo espiritual”, machismos, xenofobia e trans/homofobia, que favorecem modos egocentrados de operar e que estabelecem um centro hegemônico regulador de todos os modos de vida. Assim, as visões patriarcais, racistas, heteronormativas e sexistas, tomadas como naturalizadas, por exemplo, são intensamente problematizadas (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 249).

Faz uso da “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008), no intuito de se contrapor ao racionalismo moderno ocidental que:

[...] redundou na desvalorização dos universos simbólicos das culturas, que, especialmente no campo popular, não comportam essa rigidez e reducionismo. Tal visão redundou também em eurocentrismos, norte-americanos e ocidentalismos diversos e, na visão da espiritualidade, somente como o resultado de escolhas individuais e racionais, de certo recorte institucionalizado e com uma organização sistematizada e formal, desvalorizando formas orgânicas e holísticas, constituintes de diversas expressões de espiritualidades amefricanas (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 249).

Os ambientes formativos, como a escola e os demais espaços fora dela, quando se dispõem a abrir fissuras de resistência aos mais variados tipos de racismos, alinham-se com as perspectivas decoloniais que:

[...] ocupa-se em visibilizar espiritualidades não hegemônicas e que estejam preocupadas com as situações de opressão e de violência, as quais marcam a vida de parcelas consideráveis da população, especialmente mulheres, indígenas, negros e grupos LGBTQIA+ e periféricos de toda ordem. Espiritualidades que problematizem o patriarcalismo, sexismo e heteronormatividade e que também cuidem do corpo, da sexualidade e da natureza, promovendo um comprometimento cosmopolítico pelo bem viver. Tal perspectiva possui lugar de destaque nas espiritualidades indígenas, africanas e orientais não lineares, uma vez que elas possuem experiências espirituais, as quais habitam ou se revelam no meio da comunidade, baseiam-se em uma interrelacionalidade, solidariedade, interculturalidade e maior respeito aos humanos, extra-humanos e à natureza (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 251).

A Educação Transpessoal Participativa Decolonial propõe um modo de vida que cultiva a inseparabilidade da mente corpo expresso no humano caranguejo, no qual a espiritualidade e a ancestralidade são mobilizadas na integração das fissuras das diversas dualidades.

### **5.2.3 Cocriando caminhos multi e pluriperspectivistas participativos decoloniais**

Não sei se, depois de cursar o mestrado, mantereí as práticas de autoconhecimento. Não as iniciei com o objetivo de ingressar no mestrado, pelo contrário, o mestrado também faz parte do processo. Como já disse em outros momentos, tenho pressa, sinto que possuo pouco tempo para realizar as tarefas que desejo desatar. Como sou reencarnacionista, acredito que estou desatando os nós necessários a minha expansão, como degraus. Minha escada não chega no céu, mas desejo uma consciência mais integrada com a natureza e as demais dimensões. Por isso resolvi relatar como a experiência de aprendizagem para além dos meios convencionais possibilitaram

aberturas conscienciais importantes. Faz alguns anos que faço terapia transpessoal, constelação sistêmica: individual e coletiva, yoga, roda de cura, leituras associadas ao autoconhecimento e cerimônias da ayahuasca. Para mim, não há uma hierarquia entre essas práticas, mas creio numa correlação entre elas para compreensão de mim mesma. No entanto, foi durante a pandemia que me conectei, por obrigatoriedade dos dias de isolamento, comigo mesma. Nunca havia ficado tanto tempo comigo. Descobrimo as minhas manias e chatices, minhas birras e carências. Mesmo distante, experimentei o apoio emocional das minhas amigas: Fê, Mari, Lu e Carol. Elas me ouviam e de longe me ajudavam a atravessar os meus desertos. Por acaso, geograficamente estava mais afastada das outras. E havia rompido um relacionamento tóxico. Relacionamento que surgiu de forma ilícita aos olhos da sociedade, pois a pessoa era comprometida. Era uma paixão avassaladora e algo que eu nunca havia sentido antes, que me enlouqueceu. E foi durante o período de reclusão que pude encarar partes de mim que ainda não tinham recebido a luz adequada. Percebi que as escolhas dos meus relacionamentos românticos eram um desejo por saciar uma sede de amor, um buraco que doía e nada, ninguém era capaz de preencher. Passei por anos por momentos que do nada entrava numa crise existencial que me compelia à morte. Inúmeras vezes planejei minha morte. Na terapia, tratava o sentimento momentâneo; mas tempos depois, sem motivação, a crise retornava. Eu também sentia que, não por querer, escondia esse segredo do terapeuta. Não queria VER e ele nunca me obrigou ou acelerou o processo. Sentia que haviam segredos íntimos que não estava preparada para conversar. Como concomitantemente participava de outras práticas, aos poucos as cascas eram lentamente retiradas, pois além da dor, sempre precisava de um tempo de cicatrização, que correspondia a passar um período mastigando a experiência, para que a ressignificação acontecesse de modo natural. O sentimento de morte tinha um corpo/experiência definido para morrer, às vezes o tempo de identificação do que eu precisava me despedir era lento, mas o processo necessário. Entre respiros e apertos no peito, considero que a minha amizade às práticas da professora ayahuasca, foram cirúrgicas. Como se meu corpo já soubesse o tempo certo do encontro com ela. As primeiras cerimônias não foram com as minhas amigas, embora elas sempre estiveram comigo durante as cerimônias, foi sob o convite do mestre que fui introduzida e apresentada a sagrada professora. As primeiras, os primeiros encontros, confesso que quando lembro não me contendo, acho engraçado, porque eu era como um mar revolto, uma festa ou um carro sem freio e sem guia. A ressaca moral que eu sentia pós chá, por ter sido eu mesma, é neste momento inenarrável. Até que entendi que o que sentia durante o chá e após ele eram a minha vida no cotidiano, a forma como eu me movia e as vergonhas que sentia. Mas, por que tanta vergonha e de onde se origina a vergonha em mim? Talvez ainda não seja o momento para que este sentimento seja falado por mim em voz alta. Assim que o período pandêmico amenizou, realizamos algumas cerimônias, sendo a anfitriã a amiga Lu, só mulheres buscando a si, o invisível, o encontro com a sabedoria que a professora oferece. Nesta última cerimônia, minha motivação foi o autoamor. E desde então percebo que as experiências automaticamente me recordam o compromisso em cuidar de mim. Como um gesto de autocuidado e autozelo pelos meus sentimentos, corpo, coração e sexualidade. No momento, não sei definir se a transformação está ocorrendo de fato ou é apenas fruto de neuroses, não julgo. Mas tenho uma amiga que diz que estou metida por causa do mestrado. Que o mestrado inflou meu ego. Até certo ponto concordo que o mestrado me ajudou a reconhecer algumas carências. Deixei de oferecer indiscriminadamente minha atenção aos outros em detrimento de mim mesma. Não foi apenas o processo do mestrado, mas o conjunto das práticas me fizeram VER que o amor que eu sinto, bem como os demais sentimentos que me faziam sentir aquém deste mundo, tinham uma origem e deviam ser integrados, pois faz parte de mim e não me diminuem. A história da minha família e todas as mazelas que minhas/meus antepassadas/os vivenciaram me constitui como pessoa e como mulher. Olhei para trás e permiti a integração das dores que foram causadas pelos abandonos, exclusão e violências. Assumi que as dores não são minhas, mas são peças de um quebra cabeça que eu faço parte e tenho parte. Mas, entendi que elas/eles teimaram para existir e tenho o compromisso de continuar teimando. Hoje sinto que sou amada pelo esforço que elas/eles fizeram em continuar o percurso, em construir um lar, em se intitular mãe, pai e cuidar das/os filhas/os como podiam e sabiam, como

era possível. O maior presente que recebi desta dissertação, está sendo querer viver mais e as carências históricas, antes de ir procurar um colo fora, sentar e conversar como se eu recebesse uma visita. Às vezes, ofereço um sorvete, um café, uma dança nua na sala ou no chuveiro, uma música, uma piada ou simplesmente o silêncio (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2022, n. p.).

Ao questionar o modo como a modernidade trata a diversidade das ecologias de saberes produzidas pelas tradições fora do eixo euroestadounidense, a virada participativa volta sua crítica às tendências universalistas presentes no movimento Transpessoal. Ferrer (2002) indica que essas visões universalistas, no afã de defenderem um princípio único para todos, acabam, em algumas circunstâncias, distorcendo a complexidade das tradições espirituais, promovendo exclusões e hierarquizações ao invés da tão propalada inclusão.

O universalismo perenialista e seu desejo de ser uma verdade acima das demais, sem negar outras verdades, mas também sem inclui-las devidamente (FERRER, 2002) tem direcionado o trajeto da Psicologia Transpessoal e também influenciado a Educação Transpessoal, tornando inviável o reconhecimento de sujeitos tornados outros no processo formativo movido nas periferias do mundo colonial.

Na tentativa de incluir corpos e mundos outros fora do eixo da colonialidade euroestadounidense e que, até então, não estão sendo incorporados em processos de trans/formação humana transpessoal, optamos por aliar nossa escrita e ampliar nosso campo de visão a partir da teoria participativa do teórico transpessoal Jorge Ferrer (FERRER, 2002, 2017), por percebermos sua potência em nos fazer atravessar, com justiça e equanimidade, a força de opressão colonial.

Para tanto, não iremos estabelecer mais pontos divergentes entre a Psicologia Transpessoal e a crítica realizada por Ferrer (2002, 2017), mas nos aprofundarmos no que o autor oferece e o quanto podemos superar as fronteiras. Para esse fim, nos utilizaremos de teóricos brasileiros que estão se debruçando sobre seu ponto de vista e que nos ajudaram a compreender com maior facilidade o ângulo pelo qual estamos pesquisando.

A princípio a utilização do termo perspectivismo por Ferrer já é em si mesmo a contraposição ao pensamento universalista, produto do cartesianismo. Propondo com isso a experiência de outras ontologias e epistemologias que visam atuação emergente pelos corpos e mundos que a ciência ocidental invisibilizou (CUNHA *et al.*, 2021). Ou seja, uma forma emergente de reconhecer ao mesmo tempo em que inclui saberes dos sujeitos históricos.

A noção de “multiperspectivismo participativo” (CUNHA *et al.*, 2021, p. 13) que incorpora modos diferentes de incluir cosmologias que norteiam outros jeitos de pesquisar com

base em ontologias, epistemologias e metodologias colaboram no processo de uma leitura diferenciada dos mundos:

Além e apontar a multiplicidade de pontos de vista ou maneiras de perceber o mundo, parece nos oferecer múltiplos modos de compreender e intervir em um problema, dirigindo e orientando pensamentos e ações sem resvalar no subjetivismo, relativismo ou objetivismo (CUNHA *et al.*, 2021, p. 14).

Embora exista uma complexidade quando nos referimos ao multiperspectivismo, que incluem os saberes ameríndios, africanos e orientais não-lineares, utilizaremos esse conceito como ferramenta de inclusão de nossos corpos, subjetividade e mundos, aliada à proposta da noção da “perspectiva participativa” de Ferrer (2017). Essa conexão de elementos da transpessoalidade nos oferece um campo vasto para ampliação de conceitos que nos permitem sentirpensar processos de decolonização para a educação transpessoal.

Nesse sentido, assumimos como noção agregadora da perspectiva participativa a nossa pesquisa a qual nos oferece, na prática, abordagens transpessoais transformativas humanas e propicia a participação em diversas formas de habitar os mundos, visíveis e invisíveis, como coparticipante no processo de criação de eventos que podem se dar em níveis interpessoais, intrapessoais e transpessoais (CUNHA *et al.*, 2021) e que buscam promover modos de vida e viver mais equânimes. Nesse sentido, Simas e Rufino (2020, p. 10) apontam:

Considerando que viver é artimanha que se cultiva entre aquilo que se enxerga e aquilo que mora no invisível, seguimos o rastro da flecha que atravessa o tempo: *o contrário da vida não é a morte, o contrário da vida é o desencanto*. Para os saberes que margeiam essa terra e sopram ar, hálito e palavras de força para afugentar o espectro colonial, vida e morte transbordam os limites de uma compreensão meramente fisiológica para se inscrever em outras dimensões (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 10, grifos dos autores).

Ao pensar outra forma de atravessamento da educação transpessoal via à perspectiva participativa, temos a possibilidade de fundamentarmo-nos epistemicamente, no intuito de contra golpear a política de morte que insiste em nos silenciar enquanto sujeitos do mundo. Assim, ao investirmos na práxis da cocriação de modos de ser e habitar nos mundos de forma solidaria, amorosa e compassiva, também é possível falarmos da inclusão da decolonização para ampliarmos as fronteiras de atuação da educação transpessoal. Como sugere Kilomba (2019, p. 33):

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os

*brancas/os* querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado (KILOMBA, 2019, p. 33).

Precisamos ampliar as falas únicas do perenialismo defendidas no campo transpessoal. Nossa compreensão é que o epistemicídio experimentado pelos povos do lado sul do globo foi relevante para os povos que se consideram detentores do saber. Ao revisitar mais detalhadamente nosso passado, o colonial, nas escolas; nos contaram a história do Brasil e de seus primeiros habitantes e posseiros, indicando-nos os caminhos que percorremos como identidade e quais as possibilidades para darmos a volta nos empecilhos que sustentaram e ainda sustentam estruturas de poder que para algumas/alguns é herança transmitida, antes mesmo do nascimento, e para a maioria, por toda uma vida, será ansiada.

Nesse sentido, encontramos na obra de Bispo dos Santos, intitulada *Colonização, quilombos: modos e significados* (BISPO DOS SANTOS, 2015), semelhança entre como fomos ensinadas/os nas séries do ensino fundamental. Quando fomos instruídos que os portugueses ao errar o caminho para as Índias, onde se estabelecia o comércio das especiarias, chamaram os povos “pindorâmicos” de “índios”:

Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como ‘índios’, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/ desumanizar. Mesmo compreendendo isso, vou utilizar também de forma generalizada o termo povos pindorâmicos com a intenção principal de contestar a denominação forjada pelos colonizadores. Com relação aos africanos, também aprendi na escola várias versões. Uma delas é a de que pelo fato dos índios terem se rebelado contra o trabalho escravo os portugueses resolveram trazer o povo da África, porque esses seriam mais “dóceis”, portanto, mais facilmente ‘domesticáveis’ (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 27).

Essa versão histórica, que nos contaram, entra em contradição ao constatarmos o quanto os povos originários produziram nesse território. Uma verdadeira falácia que mais aponta para a disputa entre a mão de obra e o disciplinamento religioso, que os povos “pindorâmicos” foram submetidos e injustamente acusadas/os de preguiçosos. Como afirma Barboza (2015), nos aldeamentos, a mão de obra era disputada, uma vez que essa população fazia parte do projeto colonial:

O uso da mão de obra indígena garantia o sustento dos moradores, pois os índios trabalhavam tanto na agricultura de subsistência, produzindo gêneros de primeira necessidade para os moradores, quanto nas grandes plantações dos colonizadores. A força do trabalho indígena era geradora de conflitos entre religiosos e colonizadores

que na colônia disputavam o poder sobre o trabalho dos índios (BARBOZA, 2015, p. 16).

Duas máquinas que colaboraram para a instalação e manutenção da empresa colonial, nessas terras e durante várias épocas históricas brasileira se misturaram, “[...] as duas instituições básicas que, por sua natureza, estavam destinadas a organizar a colonização do Brasil foram o Estado e a Igreja Católica. Uma estava ligada à outra, sendo o catolicismo reconhecido como religião do Estado” (FAUSTO, 2006, p. 29). Essa comunhão fortaleceu que a estrutura exploratória fosse montada com a religiosidade e a exploração de recursos, enquanto a força humana era utilizada para atender os interesses econômicos da metrópole:

Nós [...] concedemos livre e ampla licença ao rei Afonso para invadir, perseguir, capturar, derrotar e submeter todos os sarracenos e quaisquer pagãos e outros inimigos de Cristo onde quer que estejam seus reinos [...] e propriedades e reduzi-los à escravidão perpétua e tomar para si e seus sucessores seus reinos [...] e propriedades (Bula "Romanus Pontifex", Papa Nicolau V, 8 de janeiro de 1455 *apud* BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 28).

Nesse contexto, seguindo toda permissividade, foi concebida pela metrópole a produção de trabalho que atendeu a necessidade da indústria agrícola, na qual o país mais produziu utilizando-se, até o século XIX, da mão de obra escrava:

Durante todo o período colonial e imperial, o Brasil teve uma economia essencialmente agrícola, com as suas receitas baseadas nesta atividade econômica. A principal mão-de-obra era a população cativa [...]. Numa época de incipiente mecanização, os trabalhadores escravizados realizavam grande parte das tarefas contando apenas com ferramentas manuais como machados, foices e enxadas. Atividades como o desmatamento, escavações, plantios, capinas e colheitas eram realizadas apenas com recurso à força humana [...] (GARRETO; SANTOS BAPTISTA; MOTA, 2019, p. 1).

Em meio a plantação e a produção do açúcar, a transição entre a mão de obra escrava ou análoga à escravidão foi se delimitando entre povos originários e a população negra. “Nas décadas de 1550 e 1560, praticamente não havia africanos nos engenhos do Nordeste. A mão-de-obra era constituída de escravos índios ou, em muito menor escala, de índios provenientes das aldeias jesuíticas, que recebiam um salário ínfimo” (FAUSTO, 2006, p. 41). O autor continua expondo a rotina de trabalho e as condições das/os cativas/os:

Os cativos realizavam um grande número de tarefas, sendo concentrados em sua maioria nos pesados trabalhos do campo. A situação de quem trabalhava na moenda, nas fornalhas e nas caldeiras podia ser pior. Não era incomum que escravos perdessem a mão ou um braço na moenda. [...] muitos cativos eram treinados desde cedo para

esse serviço considerando também um castigo para os rebeldes (FAUSTO, 2006, p. 41).

A empresa colonial implantada no território brasileiro foi eficiente economicamente, no entanto apresenta-se contraditória ao não importar o ensino universitário para a colônia. Enquanto, nas colônias espanhola, o ensino superior foi instalado ainda no início da colonização, Oliven (2002 *apud* SILVA; SILVA, 2018, p. 42) enfatiza que “[...] desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal”. No Brasil, a universidade é implantada com a chegada no século XIX, como apontam Buffa e Pinto (2016, p. 816):

O ensino superior leigo, no Brasil, iniciou-se com a chegada da família real portuguesa, no início do século XIX. O príncipe regente D. João, primeiro em Salvador e, depois, no Rio de Janeiro, criou vários cursos superiores profissionais que formavam os quadros para o Estado: cursos militares como os da Academia Militar e da Academia da Marinha, cursos de medicina e cirurgia e o de matemática, que oferecia conhecimentos exigidos pela engenharia, a militar e a civil (BUFFA; PINTO, 2016, p. 816).

A elite residente na colônia, seja portuguesa ou descendentes dos portugueses nascidos no Brasil, recebiam uma educação jesuítica em território, mas nada impedia que essa mesma elite cruzasse o oceano em direção à metrópole para graduar-se no ensino superior (OLIVEM 2002 *apud* SILVA; SILVA, 2018). Nesse modelo de educação, os povos originários foram submetidos epistemologicamente pela igreja, uma vez que as missões tinham por objetivo a conversão dos povos nativos.

Esse breve resgate de fragmentos da história do Brasil serve para nos lembrar quais pessoas ficaram de fora do mundo do saber, porém a noção multi e pluriperspectivista correlacionada a perspectiva Transpessoal busca ampliar o movimento transpessoal que na década de 60 mostrou-se sistematizador de formas de saber e de ser e que contribuíram para romper com os modelos cartesianos de pensar. Também nos faz compreender que é necessário agregar alterações nos âmbitos políticos, sociais e culturais, para que possamos encarar de frente e destemidamente as sombras que historicamente nos perseguem (FERREIRA, 2021).

Nesse sentido, Ferreira (2021, p. 15), afirma que “[...] somos cidadãos do mundo, incorporados em uma determinada realidade sociocultural e política que precisa ser reconhecida em suas potências e contradições”. Assim a perspectiva participativa como instrumento decolonial nos possibilita agir de outros modos, afastando-se de determinados modismos elaborados pelo capital.

Desse modo, podemos descrever a perspectiva participativa como uma outra forma de enxergar as concepções da perspectiva transpessoal:

[...] Ferrer propõe a virada participativa, uma proposta de reformulação do campo teórico transpessoal e das práticas transpessoais, visando a enação de estados espirituais que possam promover transformações estáveis na subjetividade humana e nos relacionamentos com os seres humanos e com o mundo (CUNHA *et al.*, 2021, p. 39).

O que na prática a perspectiva participativa oferece é a experiência espiritual associada a dimensões do humano e fora dele, mas que são experiências subjetivas possíveis para o alcance de um evento que se transforme numa experiência transpessoal. A virada participativa favorece para que na educação haja uma ampliação, que vai além do cognitivismo euroestadunidense centrado, pois sabemos que “[...] é um desafio a mais reconhecer a equivalência de todas as dimensões humanas, porém, este é um ponto nodal na perspectiva transpessoal” (CUNHA *et al.*, 2021, p. 39). Por esse motivo, a perspectiva participativa tende a abrir espaço por meio da cocriação para que vozes e experiências, que foram esquecidas, possam ser recuperadas.

Nesse sentido, a noção presente na nossa escrita faz o percurso em direção ao que autores nacionais buscam criar em relação a Psicologia Transpessoal em solo brasileiro, o que para pensarmos uma Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial, faz sentido. Desse modo, a Psicologia Transpessoal no Brasil, após quarenta anos, nos oferece um modo próprio de operar que tem como prática a:

[...] busca superar aquilo Walsh (2009) denominou de ‘colonialidade cosmogônico-espiritual’, ou seja, a negação e interdição das cosmopercepções das populações originárias, nas quais a espiritualidade está conectada e enraizada em todas as dimensões humanas, seja através das produções artísticas-culturais, corporalidade, economia, organização social, modos de cuidado e de lidar com a saúde, educação, o meio ambiente e etc. (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 240).

Desse modo, compreendemos que o aporte que a perspectiva participativa nos oferece, coaduna com o ser e a natureza que foram colonizados, pois se configura ato de reaprender um existir decolonial.

Consideramos assim que a perspectiva participativa colabora para o campo da educação de modo geral e mais especificamente para a Educação Transpessoal e decolonial por favorecer o convite para que as/os que estiverem abertos para viver a responsabilidade de autotransformar-se. Reconhecendo os próprios limites e expandindo seus dons a partir de si, para o outro e para os mundos.

Ferreira *et al.* (2022, p. 239) indicam que:

[...] a psicologia transpessoal no Brasil propõe-se pluriperspectivista em seu modo de operar. Perspectivista, no sentido proposto por Durazzo (2016), à medida que acolhe e intercruza diversos pontos de vista, que buscam problematizar a supremacia do pensamento ocidental-moderno, em especial, do cartesianismo/positivismo encarnado em “mechanos” (Torbert; Reason, 2001) enquanto metáfora de um horizonte histórico, o qual toma o relógio como simulacro da realidade, fazendo-o experimentar outras ontologias, outras epistemologias e outros modos de operar sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 239).

Esses autores buscam decolonizar o campo dos estudos transpessoais através da introdução de um pluriperspectivismo, sendo o termo pluri mobilizado:

[...] para indicar as diversas formas de perspectivismos mobilizados pela Abrapet, que vão do perspectivismo ameríndio de Castro [...], dos perspectivismos participativos do campo transpessoal (Ferrer, 2017; Tarnas, 2016; Lahood, 2007; Heron, 1992, 1996, 1998; Heron; Lahood, 2008; Heron; Reason, 2008), dos estudos orientais não lineares (SILVA, 2020; Silva, 2019; Durazzo, 2016), dos afroperspectivismos e amefricaperspectivismos (Noguera, 2015; Asante, 2002; González, 1988) às Klínicas transpessoais (Grof, 2020; Matos, 1994; Ferreira *et al.*, 2021). O pluri também nos remete ao “pluriverso”, postulado por Latour (2004a, p. 246), para indicar a busca incessante de participação dos seres em uma sociedade. O pluri nos lança no “cosmos” da noção de “cosmopolítica” (STANGERS, 2018) e apresenta estreita relação com o conceito de “multiverso” de William James no que diz respeito à abertura para novas possibilidades de cocriação de si e do mundo (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 239).

Em síntese, buscam favorecer o diálogo da psicologia e da educação transpessoal com os marcadores que compõem a história do Brasil, de forma que elas se apoiem na:

[...] na améfrica como marcador cultural e político (González, 1988) de nossas experiências e não pretende importar as cosmopercepções africanas, tibetanas, indianas, ameríndias etc., mas dialogar com elas, sem pretensão de perpetuá-las e enunciá-las como estruturas fixas e nem caminhos únicos ou salvacionistas. A presença, como condição ontológica da experiência de mundo, leva-nos a metabolizar o que aqui herdamos e a transmutar modos outros de ser, propondo desalojamentos. É um intenso exercício de perspectivar e pluralizar os modos de compreender a si e ao mundo, por isso trata-se de algo que está em constante movimento e que não quer a representação dos valores africanos ou de outros povos fora do eixo ocidental colonizador, mas quer a consciência do que herdamos e do que fizemos com nossa herança epistêmica (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 240).

Sem esse diálogo teremos a perpetuação das colonialidades que nos atravessam enquanto seres integrais.

#### **5.2.4 Contextualização socio-histórico-cultural no mundo da vida como exercício de ampliação das fronteiras**

No sítio em Boa Sorte, lugar em que meu avô passava a maior parte do tempo, enquanto trabalhava cantarola e de longe era possível ouvi-lo dos quatro cantos do sítio que é pequeno. Os temas eram romances caboclos. A caboclagem era frequente nas cantorias. A maioria das canções eu não decorei, mas um trecho nunca esqueci.

Chora bananeira.

Bananeira chora.

Chora bananeira.

O meu amor foi embora...

Como não consegui gravar os pontos que eram entoados no Xangô de sr. Amaro, sei que eram pontos para pombo-giras e que falavam em cemitérios. Adorava ficar na janela bisbilhotando as cerimônias aos domingos à tarde. Com meu avô, não havia pressa durante o trabalho, ele cozinhava o feijão e parava para comer com a parcimônia de alguém que entendia, que em tudo há um ciclo. Que a espera não é perda de tempo. Ele plantava chuchu, e antes do carnaval ele começava a plantar bredo para a quaresma, além de acerola, mamão, batata roxa e colhia ingá selvagem que ficava próximo a um reservatório de água. Ele sentia prazer em mexer com a terra, as unhas estavam frequentemente sujas de terra. Ele voltava à noite para dormir na casa da rua e logo cedo retornava para o cultivo da terra. Tinha pouca leitura, mal sabia escrever o nome e sabia contar. Relatavam que quando elas/eles eram crianças/adolescentes pra frequentar a escola precisavam fazer um roçado para estudar, pagavam a professora, o caderno e o lápis. A minha vó dizia que guardava as pontas dos lápis das/os colegas para economizar o seu. Das/os minhas/meus tias/tios avós/avôs por parte de mãe, apenas uma não quis fazer roçado/ vender para estudar e resolveu casar, a única analfabeta. As/os filhas/os da minha avó tiveram a oportunidade de estudar e visitar o sítio como um passeio e nenhuma/nenhum quis seguir o caminho do meu avô no cultivo do chão. Como a cultura era casar quando se tornassem jovens, assim fizeram e cumpriram o planejado, com exceção de um que, por causa da religião, decidiu se manter em celibato. Embora a vida tivesse tido um pouco mais de facilidade, nem minha mãe, tampouco seus irmãos e irmãs seguiram os estudos como um modo de viver. Minha tia Beth que possui deficiência mental foi mantida em casa, embora tenha muita facilidade em aprender e possua um inexplicável ranço dos homens. Confesso que quando eu era criança me sentia especial por ela gostar de mim e não gostar do meu irmão, dos meus tios e do meu avô. Assim como eu me sentia especial porque até os 13 anos, no meu quarto, o teto era de telha de barro e sempre havia umas brechas. Algumas noites, uma luz amarela como um raio de sol entrava pela pequena brecha e se movia lentamente. Começou quando eu tinha uns 9 anos até os 13 anos, pois embora eu não tivesse medo da luz, não entendia o motivo dela me visitar. Quando eu falava para os meus pais, eles diziam que era a luz da lua, que eu estava inventando. Quando eu tinha 13 anos, a luz apareceu quando eles ainda estavam acordados, gritei: mãe, venha ver que não estou mentindo, ela voltou... quando minha mãe chegou na metade do caminho, a minha luz foi embora e nunca mais voltou. Enquanto esperava, pensava em duas alternativas: estava louca ou a luz ficou com raiva de mim. Não sei ao certo o que aconteceu. Desse modo, a adolescência chegava e, aos poucos, olhar e conversar com as estrelas como eu fazia na infância foi ficando menos frequente. Bem como a curiosidade de passar um tempo ouvindo meu avô cantar quando ele irrigava manualmente a plantação de chuchu, ou de tentar diferenciar o tempo apropriado para colher a produção que pacientemente era cultivada com adubo de fezes de animais. E ao notarem meu distanciamento da infância, minha avó tratou logo de me matricular num curso de confeitaria. Nunca faltei uma aula, porque as mulheres casadas, que eram minhas colegas de curso, falavam o tempo todo sobre sexo, então, ia mais para ouvir as experiências delas, do que para aprender a confeitaria. Mantinha-me em silêncio para que elas não notassem a minha presença e assim sabia de muitas informações sobre a vida de casada. Como ela pensava que eu me perderia na vida, por não querer me casar, ela tentava me enfeitiçar com uma introdução a vida da “mulher prendada”. Naquela época, aprender a fazer bolo ou bordado era como se eu intimamente aceitasse aquele convite para casar e ter filhas/os. Então não me dedicava, queria expandir meus conhecimentos para tudo o que me levasse para longe do que fosse familiar e igual ao que as mulheres viviam, por isso tentei ser o avesso, mesmo que

no fundo soubesse que o avesso ainda faz parte do todo. Poder ter vivido nessa existência com a minha avó que, desde que eu nasci, tinha uma venda e mesmo sem muita leitura conseguia impor respeito no bairro, vendendo cachaça aos homens, nunca reclamou de assédio, mesmo que tenha sofrido, nunca foi mencionado. Criou três filhas e dois filhos num bairro periférico, sem tempo para ver os cadernos da escola ou fazer um carinho nelas/neles, pois administrava a venda, construía casas para gerar aluguéis, cuidava da casa e me amou desde o dia em que eu cheguei ao mundo. Cresci em meio a muitos aprendizados, fui o mais distante geograficamente, existencialmente o que pude para perceber que não podia mais existir sem elas/eles que foram impedidas/os de frequentar determinados lugares e que no meu íntimo precisava integrar, agregar e reconhecer o amor que me constitui e me sustenta. Como o abraço da minha avó, quando eu passei da 4ª série e disse com alegria que iria estudar numa escola maior, ela estava na venda e parou tudo quando eu cheguei para me aconchegar. Ela estava quente, possivelmente estava fazendo calor, sabia que mesmo com toda insegurança sobre para onde meus sonhos iriam me levar, nunca fui impedida de criar mundos e tentar teimar para experimentá-los, mesmo que as possibilidades fossem escassas, hoje compreendo que era o possível o que tinham me ofertado (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2022, n. p.).

A principal motivação para pensarmos novos modos de experimentar uma educação transpessoal participativa decolonial está relacionada ao nosso desejo de que a educação-mercadoria esvaziadora de vida seja contra-golpeada. Não estamos propondo uma fórmula mágica para mudar o sistema educativo. Nossos esforços e motivação estão relacionados à sensação sentida na pele diariamente de que a educação, tal como nos é imposta, não faz sentido.

Nós educadoras/res e educandas/os temos mais obrigações burocráticas no processo educativo, do que o compromisso em gerar uma real transformação do nosso ser e do mundo. No entanto, como vimos nos itens acima, ao reconhecermos o potencial da Educação Transpessoal e, por outro lado, questionarmos sobre seus limites, seguindo a lógica da ampliação dos conceitos existentes, tentaremos encontrar e descrever rastros decolonias para a educação, como um modo de pensar e recusar a paralisia que o sistema colonial nos impõe.

Nosso propósito, ao alinhar as ideias que compõe este texto, tem como motivação central a tentativa da resistência ao que historicamente nos foi negado, pois temos uma longa trajetória histórica que entrecruza formas de governos e propostas pedagógicas que visam mudanças sociais, sem preocupação com uma formação humana individual e coletiva, que efetivamente transforme a sociedade (NARANJO, 2005). Para tanto, reforçaremos a noção de Educação Transpessoal com autores que decolonizem a educação e nos possibilitem a participação como co-criadores de mundos.

Então ao nos referirmos a educação como estando posta, como uma prática, não podemos deixar de ressaltarmos o jeito como a própria sociedade se organiza, enquanto humana e como relaciona os padrões de consciência que a constituem. Sendo assim, como uma sociedade que aprecia conhecimentos relacionados ao cartesianismo e rejeita quem não se enquadra em tal perspectiva (SAMPAIO, 2010). Em contrapartida, temos a Educação

Transpessoal a nos fornecer a ideia de educar para a inteireza, visando uma lente ampla que inclua o planeta, a cultura e o tempo. Busca um equilíbrio entre as concepções teórica e prática (NARANJO, 2005). Embora para o alcance de uma Educação Transpessoal, segundo Sampaio (2010, p. 23) é possível compreender que:

As ideologias que dominam o planeta, decorrentes de todo o processo da inconsciência humana, desumanização e fragmentação estão voltadas para as questões externas matérias, econômicas, de domínio e competição, sem levar em consideração o respeito pela vida, pela natureza, pela dignidade do ser humano. Estamos sofrendo as consequências dessa desumanização, da fragmentação em todas as instâncias humanas, social, política, social, econômica, filosófica, religiosa e científica, porque não alcançamos as dimensões amplas e multidimensionais do contexto humano, social e planetário (SAMPAIO, 2010, p. 23).

Desse modo, a Educação Transpessoal contribui para que outras formas de estar no mundo sejam uma opção. Ela se ocupa em oferecer outras perspectivas para uma experiência educativa e social transformativa, mesmo que, ao nosso ver, a transpessoalidade no campo educativo ainda não seja capaz de incluir todas/os/es, bem como a própria educação formal ainda não é capaz de garantir a qualidade e a opção por uma educação que forme o ser humano em sua integralidade.

Então o que defendo nesta seção é que o rastro para uma Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial, não pode estar dissociada de um contexto social, cultural e seus marcadores históricos, porque são essas áreas que são negadas e silenciadas quando dos processos de formação. Nessa perspectiva, queremos nos cortar em quanto sujeitas/os esquecidas/os, para Trevisol (2008, p. 190) “[...] o cuidado se faz necessário para que a vida não doa mais do que o necessário para que essa se revele. Cuidar é sanar as feridas do percurso, mas também é prevenir as dores desnecessárias”. Ao educar ou ser educada/o no atual sistema educativo merecemos o cuidado com nossas peculiaridades que nos definem a partir de nossas histórias e corpos.

A Educação Transpessoal como um novo jeito de educar, segundo Trevisol (2008, p. 193) traz a proposta de uma escola que se difere da escola institucional:

A nova escola é aquela que prioriza a totalidade na educação, a inteireza do existir. Desde o cuidado ecológico até o alcance da visão espiritual de todas as coisas. É a que sabe que existe um planeta sobre o qual a humanidade está enraizada e um infinito do qual recobra o sentido de tudo. A educação consiste, assim, em cuidar da noção de inteireza e conexão que existe no ser humano desde a sua tenra idade (TREVISOL, 2008, p. 193).

Nesse sentido, o nosso desejo é criar mais uma ruptura que expanda a noção da transpessoalidade na educação e nos inclua com mais efetiva inclusão das/os mais variados corpos e encantamento, pois como propõe Simas e Rufino (2020, p. 4):

A noção encantamento traz para nós o princípio da integração entre todas as formas que habitam a biosfera, a integração entre o visível e o invisível (material e espiritual) e a conexão e relação responsiva/responsável entre diferentes espaços-tempos (ancestralidade). [...] por primar pela coexistência, pela alteridade e por entender que a vida é radical ecológico, a lógica do encanto não exclui experiências ocidentais como contribuições para a potencialização da vivacidade (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 4).

Reafirmar um caminho que nos conduza para uma Educação Transpessoal participativa decolonial requer agregar conceitos essenciais como:

A memória e a ancestralidade como fundamentos políticos e práticas de saber dos seres marcados pelo desvio existencial e pela subordinação do modelo dominante são as matrizes e a motricidade para uma educação que transgrida os limites do cânone (RUFINO, 2021, p. 24).

A medida que as nossas existências e os refazimentos das nossas histórias são evidenciadas, novas epistemologias surgem a partir das sabedorias ancestrais localizadas em territórios colonizados. Então a nossa tarefa é, nesse processo, termos na escrita também um exercício decolonizante.

Nesse sentido, ocupar espaços acadêmicos que favorecem a escrita para nós é uma oportunidade de reafirmar nossa existência, pois ocupar determinados espaços de saber tem sido por minha raça e gênero um desafio secular. Apesar de muito cedo ter percebido que embora tivesse muito a dizer, o medo e a falta de espaço para falar, em inúmeras ocasiões, me impediram de comunicar o mundo no qual círculo inconformada.

Para as/os da periferia pouco ou quase nada de esperança é oferecido, porque nossos avós não a conheciam e nossos pais também não, então querer estudar é um ato de rebeldia e ao mesmo tempo um convite a usar outras armas além da violência como resposta as dificuldades da vida. Violência aprendida desde cedo, para sobreviver. Por isso escrever é sobretudo é aprender a usar outras ferramentas para expressar toda a indignação. Como a Gloria Anzaldúa (2000, p. 232) escreve e nos acolhe:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Por que não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome.

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. [...] para me convencer de que tenho valor e o que eu tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho medo maior de não escrever (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Nessa perspectiva, pensar em outros modos de educação é estabelecer um compromisso consigo e com o passado, entendendo de onde partimos sem negar os esforços que os ancestrais fizeram para manterem-se vivos, reivindicando a ocupação de espaços de produção epistêmica como um modo de produção de vida, assim:

[...] la regularidad que emerge de estas reflexiones sobre la necesidad de una educación intercultural que respete la pluralidad y diversidad humana es la mordaz crítica al eurocentrismo de la educación latino-americana em todos sus niveles, desde la primera infancia hasta la universidad (ORTIZ OCAÑA, 2018, p. 79).

Para nós, as/os outras/os, não fomos autorizados a pensar e criar. Se o fazemos é por pura teimosia e resistência. Daí então carecemos de pedagogias emergentes para os/as que durante todo o percurso histórico tiveram seus corpos disciplinados a trabalhar. Fomos incluídos num território para as/os invisibilizadas/os ao ponto que:

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Fomos adestrados para produzir mercadoria, sem questionar, sem criticar ou formular ideias que nos afastem das linhas de produção. Diminuíram nossa humanidade, ao expressar todo o cartesianismo, a prepotência, a ganância invasora e como deuses puseram-se no centro do universo e nos ofereceram a salvação para nossa pequenez.

A Educação Transpessoal numa Perspectiva Participativa Decolonial revela-se transformativa ao apostar em noções como equiprimacia das dimensões intrapessoais, valorizando a complexidade da multidimensionalidade e destacando a equipotencialidade nas interpessoais, além de manter viva a equipluralidade de acesso à transcendência (FERREIRA *et al.*, 2022).

Esse processo move a Educação Transpessoal participativa e decolonial num fluxo de ecologias de saberes as quais podem ser expressas nos conhecimentos ancestrais que continuam “[...] afirmando a vida como política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência” (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 3). Assim temos uma educação que se apoia nas Sabedorias Ancestrais que segundo Simas e Rufino (2020, p. 6): “[...] ensinam que não existe no universo o grande e o pequeno. O que há é a harmonia entre as coisas que possuem tamanhos distintos, sem relações de grandeza que, desprovidas de sentidos, não acrescentam nem diminuem nada”.

Nesse sentido, compreendemos que a Educação Transpessoal numa Perspectiva Participativa Decolonial é para todas e todos as/os marginalizadas/os do mundo, visíveis e não visíveis. Ela é por si incluyente, comunitária e coletiva, pois uma educação que se propõe genuinamente à agregação dos seres que desejam simplesmente ser nas suas múltiplas configurações e performance. A luta para manter viva a chama que as/os impulsionam à vida, a sua própria trans/formação. Como aponta Rufino (2021, p. 10):

Para os seres que habitam as margens e esquinas do planeta, para as vidas alteradas pela violência colonial e para aqueles que desfrutam dos privilégios, da proteção e dos poderes herdados e mantidos nessa arquitetura de violência e exclusão, a educação não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou outra forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista (RUFINO, 2021, p. 10).

A Educação Transpessoal numa Perspectiva Participativa Decolonial como contraponto da ideia de uma educação que tem implícito a exigência ao acúmulo e o desempenho dos conhecimentos, apenas cognitivo e individualizado. Mas que se fortalece, nas relações participativas, ao reconhecer que eventos transpessoais podem ocorrer em relacionamentos diversos, em lugares individuais ou coletivos (FERRER, 2002). Como aponta Rufino (2021, p. 14):

A educação como descolonização está implicada a uma política de vida, ou seja, tem seus atos focados em contrariar os ditames da agenda dominante. A educação diz acerca de práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsável; aprendizagens; e circulação de conhecimentos que reposicionam e vitalizam os seres atravessados pela violência colonial (RUFINO, 2021, p. 14).

Nessa perspectiva, uma Educação Transpessoal Participativa Decolonial é a que se propõe ao acontecimento multilocal. Cria uma ruptura no modelo de educação cartesiana, favorecendo a liberação e abertura de outras dimensões além da cognitiva, tais como “corpo,

coração e alma” sendo assim um evento transpessoal (FERRER, 2002). O autor complementa que:

[...] todas as dimensões podem potencialmente entrar em jogo no ato do conhecimento participativo, da transfiguração somática ao despertar do coração, da comunhão erótica à cocriação visionária e do conhecimento contemplativo à percepção moral, para mencionar apenas alguns (FERRER, 2002, p. 102).

A Educação Transpessoal Participativa Decolonial é ainda aquela que se dá a partir do encontro de si e na coletividade com as/os outras/os em conjunto, desaprendendo os tipos de amarração egóicas que nos experimentamos na vida. De modo a criar expansão de fronteiras e nos fazer operar para além dos limites impostos.

O campo educacional está marcado pelo caos, contudo a mola central desse processo está relacionada ao cultivo permanente e insistente do individualismo e da fragmentação do ser. O caos que estamos submersos nos mantém inseguros quanto às possibilidades de que será possível criar e sustentar uma comunidade (HOOKS, 2017). Por este motivo, reforçamos a ideia de uma relação entre Educação Transpessoal numa Perspectiva Participativa Decolonial coexistindo a partir do cultivo de modos de ser e viver que tenham na comunidade sua sustentação. Pois, segundo Somé (2003), é na comunidade que há o compartilhamento mútuo de dons e que esses são como dádivas.

Ao referir-me a ideia de comunidade, não há nenhuma ingenuidade de minha parte em saber que essa noção na escola pública encontra barreiras que neste trabalho anteriormente já foram citadas; mas desejo esclarecer que é um convite a partir da credibilidade dada às noções de multilocalidade, a partir de uma espiritualidade que a transpessoal brasileira vem criando e aprofundando acerca da inclusão de epistemologias assujeitadas, como sugere Ferreira (2021, p. 24): “A decolonialidade do campo transpessoal consiste na voz dos escravizados, dos explorados”. Exploradas/os essas/es que no início desta seção fiz questão em resgatar da memória do que chamamos de exploração.

Uma vez que somos a maioria a morrer sob a responsabilidade do Estado, seja nos hospitais ou pela violência urbana. Ocupar espaços de saber, desde sempre neste país, foi garantido apenas para a elite. Elite essa que está no Congresso Nacional votando a favor de mensalidades para a Universidade Pública. Os que legislam, na maioria, eles, porque mulher ainda é minoria - apesar de sermos maioria na população - consideram que o povo negro está ocupando assentos historicamente destinados às pessoas brancas. A mesma exclusão pode ser observada em outras áreas, como aponta Cida Bento (2022, p. 47):

Essa exclusão pode ser observada igualmente no que diz respeito à ocupação de cargos executivos em grandes corporações, onde a situação é mais dramática, pois as mulheres negras estão fortemente sub-representadas (0,4%), além de possuírem a menor taxa de empregabilidade, segundo estudo do Instituto Ethos (BENTO, 2022, p. 47).

A constatação de que ainda somos minoria nos núcleos acadêmicos é assustadora. Durante as aulas do mestrado, fui percebendo que mulheres negras são a minoria.

Na escola pública, é comum a/o jovem ter pressa em trabalhar, em arrumar meios para colaborar com o sustento da casa, formar família e repetir o modo de subsistência vivida por seus pais e avós. Escapar dessa arapuca colonial é manter a vida em constante guerra, porque ocupar espaços, que são destinados à criação epistêmica, requer de quem se arrisca um esforço maior do que daqueles que, em sua vida escolar, tiveram a garantia de comer antes de ir para a escola.

Aos que se arriscam ser atravessados pelo conhecimento e pela busca de “ir além de”, continuar se trans/formando, existem rupturas e reafirmações necessárias, tais como: observar o passado, para que olhemos para trás reconhecendo nossas raízes, mas rejeitando o aprisionamento nas diversas formas que nos impuseram. E cada oportunidade em escrever, que seja uma chance para denunciar os abusos por essa população que ocupa as sarjetas do mundo.

Apesar da afirmação de Fukuyama, Murphy e Siahpoush (2003, p. 187, tradução nossa) de que “[...] não há psicologia transpessoal sem as perspectivas multicultural e espiritual” e as declarações feitas por Hartelius, Caplan e Rardin (2007, p. 153) dizendo que a abordagem “[...] combate justificativas capciosas à opressão de qualquer pessoa ou grupo”, “[...] essa visão permanece não preenchida, visto que diversas perspectivas permanecem escassas na literatura; indivíduos de contextos marginalizados são dramaticamente menos representados e organizados do que alunos, professores, e outros em posição de poder” (GREGORY; KELLAWAY, 2016, p. 146, tradução nossa). Desse modo, o compromisso social e uma proposta de inclusão que permita a ampliação de fronteiras são mais teóricas do que real no movimento transpessoal.

### **5.2.5 O transpessoal decolonial como um contra-egun aos malefícios coloniais**

Desde sua origem, a Psicologia Transpessoal teve uma influência direta na tentativa de construção de uma Educação Transpessoal. Uma educação pautada pela busca de expansão da consciência ordinária egocentrada para dimensões cósmicas, via o cultivo dos aspectos

intrapessoais. A ideia era que uma vez transformado o mundo interno, haveria um colapsamento de novas realidades no mundo externo. Contudo esse projeto era parcial e limitado, de modo que através da colaboração teórica da virada participativa, encampada por Ferrer (2002, 2017), tivemos a complexificação das temáticas propostas ao ato formativo transpessoal, que desloca o foco da exclusividade do intrapessoal na produção da fenomenologia transpessoal, apontando a multilocalidade de possibilidades do surgimento de eventos transpessoais.

Assim, uma Educação Transpessoal Participativa Decolonial move-se na mobilização de experiências nas dimensões intrapessoais, interpessoais e transpessoais, considerando-as todas importantes no processo de construção de práticas de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, acredito ser pertinente a descrição da minha experiência no movimento Transpessoal e como aprendiz da transpessoalidade na forma de escrituragem:

Desde já, considero justo compartilhar o sentimento de privilégio e dádiva por possuir condições, em vários sentidos, de poder experimentar os recursos produzidos no campo transpessoal. As formações são caras, assim como a psicologia brasileira é cara e elitizada. A partir das vivências transpessoais, que há anos me dedico com compromisso e responsabilidade e em que sou assistida psicologicamente pelo Dr. Sidney Carlos Rocha da Silva, que por anos tem sido, além de psicólogo, um professor paciente e eminentemente transpessoal. Um professor/terapeuta/cuidador que me lembra as palavras de Bell Hooks (2021, p. 91) para quem “[...] educadores que se desafiam a ensinar para além do conhecimento de sala de aula, a se deslocar pelo mundo compartilhando conhecimento, aprendem diversas maneiras de transmitir informação. Essa é uma das habilidades mais valiosas que qualquer professor pode adquirir”. Durante o percurso psicoterapêutico, pude construir um vínculo de confiança, afeto e aprendizagem. As técnicas transpessoais que foram utilizadas me possibilitaram, em muitas ocasiões, repensar sentimentos, dançar com as sombras, redirecionar rotas afetivas, falar, chorar, escutar e sonhar. Um espaço de transformação humana, no qual aprendi a cuidar mais de mim e também a olhar mais amorosamente para meus alunos/as. Aprendi a cuidar do mim no outro e a reconhecer o outro em mim. Sem querer replicar especificamente o que nos momentos terapêuticos eram vivenciados, tomo consciência que ao me referir à Educação Transpessoal que se entrecruza com a Psicologia, é necessária a exposição dos aspectos subjetivos que foram mobilizados e cuidados nesse processo de transformação humana. Assim reconheço que o próprio mestrado foi um exercício transpessoal, durante o alargamento de minhas fronteiras e reconhecimento de minha multidimensionalidade enquanto pessoa e educadora. Minha jornada para o ingresso no mestrado iniciou-se em 2017, atravessou todo o ano de 2018 e só consegui ingressar em 2019, fui reprovada nos dois primeiros anos. As tentativas faziam parte do processo formativo, pois o que estava em jogo, não era necessariamente obter o sucesso via aprovação, mas transformar a experiência do processo seletivo em uma aprendizagem na qual a minha integralidade era considerada. Chegamos num trecho do caminho terapêutico, em que eu precisava ultrapassar os meus próprios limites. Limites descritos no percurso da escrita desta dissertação. Eram medos, indignação, algumas frustrações e acima de tudo me reconhecer como ser de amor. O amor é algo que a transpessoal aborda bastante, mas meu desafio era me permitir ser atravessada em todas as dimensões (intrapessoal, interpessoal e transpessoal) por esta experiência transformadora. Ser atravessada pelo amor é minha busca transpessoal. Não sei, neste momento, explicar qual o sentimento que me fez aceitar o desafio que a transpessoalidade me convidou. Desconfio que tenha sido pelo meu desejo de viver. Por nunca ter me conformado com as feridas que sofri, durante o meu percurso existencial, com a necessidade de encontrar um lugar que me pertencesse. Neste ano,

completei quarenta anos e ainda não sentia que havia um espaço/território para mim. Por mais que esse sentimento tenha me perseguido durante minha vida, nunca parei de buscar meu lugar, meus amores, a centralidade que move a minha vida. Mesmo que em muitas ocasiões tenha me desesperado e criado dramas. Mas, nunca desisti de mim. Não desistir, esse era o efeito da transformação transpessoal sobre o meu ser. Assim destinava meu tempo a criar sonhos. Então quando os encontros psicológicos aconteciam, por mais que doessem, pois dói enfrentar nossas sombras, desfazia-me, desaprendia, alterava-me e seguia. As minhas memórias eram consideradas como válidas, meus medos não eram estimulados, apenas reconhecidos e acolhidos como humanos e aos poucos fui escavando as minhas forças que estavam escondidas nos escombros de meu ser e que foram utilizadas para me proteger. O processo de transformação humana que estava vivenciando era marcado pela participação ativa na qual todas as minhas dimensões e relações eram mobilizadas. Era um exercício intrapessoal de visita ao meu mundo interior, mas acontecia nas relações, se dava no mundo da vida, sendo o chão da escola continuamente revisitado. Meus medos tornando-se luta e vida. Era decolonial, pois acontecia na medida que aprendia a encarar minhas próprias dificuldades como parte de uma história mais ampla de resistência à colonialidade, à qual fomos submetidos. Vivi, amei e sonhei como parte de uma teia maior, uma teia que resiste e insiste no bem viver para todos os seres. Não somos um aspecto apenas, nem somos mais uma habilidade ou uma dificuldade a ser corrigida e moldada. Do transpessoal, fui aprendendo que tudo é transitório e impermanente em nós e nada pode nos definir. O aspecto que me fez investir em cursar um mestrado foi a minha função profissional: educadora. Educadora que tem aprendido a força do educador, a própria dor enquanto cuida da dor do existir e resistir em um mundo que insiste em restringir a vida ao ter. O mergulho no entrelaçamento da complexidade do meu ser, levou-me a perceber a complexidade da vida, um exercício permanente de audescolonização, já que em minhas entranhas instalou-se a colônia e sua ânsia devorar-me a vida. Na busca do saber acadêmico, enfrentei a necessidade de resistir ao apagamento de minhas memórias através do excesso de regras e ABNT. Novamente a transpessoal me facilitou encontrar um saber que resiste e insiste por dentro dos espaços acadêmicos. Pude falar, pude aprender e entender que há outras/os como eu. Somos sobreviventes de um massacre que se prolonga, mas insistimos em construir saber. Não um saber sem corpo e vida, mas um saber integral, um saber engajado no mundo da vida. O cultivo de todas as dimensões do meu ser, encorajou-me a avançar na minha jornada de encontro e cuidado com os medos que foram se delineando e desvelando sua farsa de colonialidade. Vi-me colonizada e essa colonização trazia fantasmas de genocídios e epistemicídios vivido por minha ancestralidade e agia ferozmente sobre meu corpo, mente e sentimentos. Desse modo, revisei a história da minha família, por meio das memórias infantis, conversas com a minha mãe e relatos da minha avó Alice (in memoria), consegui encontrar as raízes familiares, honrar minhas/meus antepassadas/os e enquanto mais me aprofundava, mais reafirmava que este mundo me pertence também, enquanto escrevia, mais eu repetia para elas/eles, eu irei ocupar espaços a eles negados e interditados, por cada uma/um escrevia. Escrevia como quem via o mundo pela primeira vez, escrevia uma escrita de carne e vida, não para alimentar a sanha produtivista capitalista da academia. Escrevo como quem atira flexa no centro da ilusão do capitalismo, pois não há aí mais coração, pois perdeu-se nas mercadorias e distanciou-se dos sonhos. Aprendi que a academia é apenas um aspecto do mundo, um mundo que se transforma quando me transformo, mas que também, de modo interdependente, me transforma ao ser modificado. A academia enquanto espaço de saber também pertence a cada uma/um que vieram antes de mim. Sendo assim, pertence-me também. Daí insisto e escrevo como quem encanta o mundo. Uso a escrita como um contra-egun no enfrentamento dos malefícios coloniais que insistem em nos inferiorizar (ESCREVIVÊNCIAS DA PESQUISADORA, 2022, n. p.).

Estas são histórias, memórias e afetos que atravessaram o meu ser no processo de transformação humana no campo transpessoal. Adichie (2019, p. 26) indica que “[...] todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas, insistir só nas histórias negativas é simplificar

minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram”. As histórias têm papel fundamental, “[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar” (ADICHIE, 2019, p. 32). Ou seja, uso a escrevivência como estratégia de formação transpessoal, no intuito de reverter a nosso favor o que nos desmereceu, pois segundo Hooks (2021, p. 168), “[...] não é raro que estudantes de cor e outros marginalizados sejam consumidos pela fúria. Essa raiva os transtorna, impedindo-os de tomar os passos necessários para restaurar a integridade da existência e a autonomia”.

Então resta a nós, povos excluídos do sistema mundo capitalista, a utilização de todos os meios para reintegrar aquilo que foi fragmentado no humano, acionando a espiritualidade, a integralidade e a multidimensionalidade para resistir ao modelo de educação ocidental que negligência os processos eminentemente trans/formativos. Conforme reforça Simas (2020, p. 135), “[...] a escola ocidental, fundamentada no ensino seriado e na fragmentação de conteúdos, é geralmente normativa, padroniza comportamentos e corpos”. Uma normatização e normose que busca produzir uma educação nos modos de obediência e submissão.

A educação transpessoal decolonial mobiliza os aspectos negligenciados pela colonialidade do poder, do saber e do ser, mobilizando o conflito como caminho de cuidado, pois permite o reconhecimento das polaridades postas como sombras e personas que passam por processos de integração, como prática de liberdade. Assim:

A educação não é apaziguadora do conflito, pois este manifesta como dimensão criativa e não como oposição, subordinação e extermínio do outro. A educação não é conformadora, ela é uma força errante, que nega, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade (RUFINO, 2021, p. 11).

Enquanto a colonialidade nos amaldiçoa, com suas armas estruturais de controle e subjugação de nossos corpos e territórios, no intuito de fazer-nos acreditar que somos inferiores e subhumanos, a Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial nos oferece encontros com processos educativos transformativos potencializadores de vida, a partir de uma espiritualidade que é política e parte da ancestralidade que intuitivamente nos ensina a Ser no coletivo, portanto, na partilha, na solidariedade e na força do encontro com o mistério gerativo da vida.

Pensar uma educação transpessoal que seja resistência à expansão do egocentrismo é vital, mas também é preciso sentir-pensá-la como uma política de vida que oferece contrapontos às políticas de morte e extermínio. E que desafia, políticas estruturadas e estruturantes de

conjunturas de atraso e submissão que não permite que possamos sonhar uma educação que atravessasse as violências históricas, inclusive formas específicas de racismo que atravessam a história do Brasil.

Grosfoguel (2016) indica que existiram várias formas de racismos, epistemicídios e sexismo contra os povos originários. Assim como, práticas de extermínio foram utilizadas também contra as mulheres indo-europeias, que foram julgadas e condenadas como bruxas, por se dedicarem aos sistemas de curas no final da Idade Média. Concomitantemente, em terras coloniais, como o Brasil, o genocídio devastou inúmeros povos e gestou um dos primeiros modelos de racismo que conhecemos: o “racismo religioso”, a partir da caracterização dos “povos sem religião” em povos “sem alma”. E os “sem alma” podem ser massacrados.

Uma educação transpessoal precisa reconhecer que os povos originários da terra pindorâmica, renomeada de Brasil, foram os primeiros ancestrais a terem negado seu direito a sobreviver e pensar de modo diferente da lógica cartesiana imposta e que deu base para as divisões, fragmentações e hierarquizações. Para Baptista e Gopar (2019, p. 10):

Em face do exposto, é preciso refletir sobre o que significa e quais as repercussões, do estabelecimento de uma perspectiva colonial de conhecimento, marcada por uma relação hierarquizada de saberes e de produção de conhecimento, que passou a designar aqueles que seriam de ordem superior e aqueles que seriam inferiorizados, subordinados ou subalternizados (BAPTISTA; GOPAR, 2019, p. 10).

Em contrapartida, a proposta decolonial trazida por Ferreira *et al.* (2022, p. 231) contribui fortalecendo a participação das/os que foram subalternizadas/os quando indicam que:

[...] um dos trabalhos fundamentais no campo transpessoal é a ruptura fundante com o colonialismo e a colonialidade, marcados pelos processos de opressão, de racismos e todo tipo de atrocidades e brutalismos com povos considerados inferiores, tais como os asiáticos, os negros, os indígenas etc. (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 231).

Nesse cenário, a espiritualidade, engajada no mundo da vida, torna-se uma via colaborativa para construção de uma Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial, pois opera como um organizar ético-espiritual de integração das dimensões intrapessoais, interpessoais e transpessoal. Desse modo:

[...] a espiritualidade não é algo meramente individual, subjetiva e intrapessoal e que pode ser compreendida unicamente com início em uma visão micro. Ela é cocriada ao começar de uma complexa relação de aspectos intrapessoais, interpessoais e transpessoais. Assim, os fenômenos espirituais e transpessoais são frutos de uma relação dialógica e compreendem não apenas uma dimensão, mas toda a gama de

faculdades epistêmicas – racional, imaginal, somático, vital e estética. Em suma, não há cisão entre aspectos imanentes e transcendentos (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 243).

Nesse sentido, a ativação da ancestralidade e a reivindicação das crenças e sabedorias tradicionais são fundamentais nos processos trans/formativos humanos que tomam a espiritualidade como princípio ético:

O projeto da pedagogia montada por Exu se lança como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo/colonialismo. Exu, nesse caso, além de um signo complexo, mantenedor de múltiplas potências, destaca-se como uma esfera de problematização de vida em sua diversidade. Por ser um signo que epistemiza escassez, controle, vigilância, encantamento e monologização (RUFINO, 2019, p. 74).

Uma Educação Transpessoal Participativa Decolonial propõe a atuação dos seres de forma livre e autônoma no exercício de aprender o uso de suas próprias potencialidades na construção do bem viver. Para Rufino (2019, p. 75), “[...] a educação como um fenômeno radicalizado na condição humana trata diretamente da emergência e do exercício dos seres construtores dos tempos e das potencialidades”. Uma educação que reclama dimensões responsáveis e emancipatórias (RUFINO, 2019). Desse modo, a Educação Transpessoal desponta como resistência aos modelos coloniais, sendo desobediente e insurgente, por não se submeter ao sistema ocidental de formação. É colaborativa e sustenta-se na força, transformação e encantamento. Simas e Rufino (2020, p. 9-10) indicam que o encantamento é:

[...] o princípio da integração entre todos as formas que habitam a biosfera, a integração entre o visível e o invisível (materialidade e espiritualidade) e a conexão e relação responsiva/responsável entre diferentes espaços-tempos (ancestralidade). Dessa maneira, o encantado e a prática do encantamento nada mais são que uma inscrição que comunga desses princípios (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 9-10).

Assim a Educação Transpessoal Participativa Decolonial lança encantamentos no mundo, de modo a abrir brechas que permitam a expansão do ser no mundo da vida.

## 6 BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento-grafia escreviente mobilizado ao longo desta pesquisa nos possibilitou a criação de respostas as nossas inquietações e questões iniciais, assim como suscitou a abertura de novas possibilidades de compreensão acerca da educação transpessoal.

Este processo de escrita/pesquisa, antes de iniciá-lo, provocou o encontro e o reencontro com partes/dimensões do meu ser que eram desconhecidas ou pouco visitadas. Assim, no momento em que defendia os meus mundos, sob minha própria lente e com os movimentos necessários de encolhimento, elasticidade, saída e retornos de mim foi possível olhar para tudo, que me circulava, com um olhar crítico e oportuno para que pudesse escreVER/falAR o que por gerações de ancestrais permaneceu em silêncio.

Agora, neste momento simbólico de despedida, pude perceber o quanto de conhecimentos mobilizamos para tentar compreender o que é educação transpessoal. O desejo de expressá-los nesta dissertação, tornou-se um compromisso a ser honrado. A medida que os textos nasciam, pude descrever as dores coloniais que carregava, senti que era uma herança que me constituía como mulher e movia-me neste mundo. Iniciei a pesquisa com sentimentos de não pertencimento, solidão e silêncio epistêmico, senti-me admirada que enquanto mais tocava na ferida colonial, mas eu me tornava uma mulher curada. E sem medo de cometer equívocos, reconhecendo limitações, posso inclusive não ter concluído a travessia decolonial da maneira que gostaria, mas tenho certeza que percorri na escrita de mim e das/os minhas e meus que nunca pudera ocupar... este é um momento de celebração: Ocupamos! Como tornei-me mais consciente, mais presente de compromissos que assumi comigo, com as/os outras/os/es e com os mundos e o quanto é importante sonhar, nem que seja dormindo. Sonhar é vital.

Entre sonhos, lágrimas, indignação, risos e escrita nasceu esta dissertação. Ela nasce como resistência, nasce apesar dos inúmeros desafios da permanência e conclusão de uma pós-graduação por parte de uma mulher negra, mãe, trabalhadora da educação pública e periférica que insiste em adentrar numa universidade pública.

Ao lembrar o início do mestrado, toca-me os atravessamentos que foram necessários romper. Posso destacar alguns mais delicados: o período da pandemia; a obrigatoriedade de aulas online sem a mínima preparação para tal experiência; a rápida aquisição de habilidades na área tecnológica sem as condições materiais para tal; compreender as teorias dos autores, os diálogos dos acadêmicos que trazem uma marca linguística mais formal e refinada e o entendimento de como era a utilização das plataformas digitais. Fui atravessada de inquietações, tais como: como pesquisar com tanto medo de morrer? Como pesquisar testemunhando um

desgoverno que imitava pessoas morrendo? Como não sentir indignação? Desse modo, nossa escrita inicialmente traz no centro e com mais firmeza toda a revolta que cabia dentro do meu coração, pois era também o que me permitia a resistência e (re)xistir é também um ato de rebeldia, desobediência e acima de tudo uma abertura para o amor.

Margeando mais de 40 anos no Brasil, a perspectiva transpessoal vem complexificando-se e expandindo suas fronteiras no campo acadêmico, adentrando-se em diversos campos de conhecimento. Contudo, foi no campo educacional que encontrou campo para florescer de forma mais intensa.

Mesmo com a promessa de “ampliação da consciência” via cultivo da integralidade, multidimensionalidade e espiritualidade, a Educação Transpessoal permanece tributária do ideário perenialista de uma história única. Sujeita as mazelas da modernidade/colonialidade, requerendo, portanto, uma revisão sistemática que possibilite processos de transformação e expansão de fronteiras.

Pensando em contribuir na expansão dessas fronteiras, levantamos como questão de pesquisa a possibilidade de sentirpensarmos uma educação transpessoal que seja possível e realmente transformadora nestes tempos de esvaziamento de sentidos, de neoliberalismo, de todos os desafios pós-pandemia e dos desafios da educação mercantilizada.

Assim, poderíamos, num tempo como este, sentirpensar a educação a partir da Educação Transpessoal numa Perspectiva Participativa Decolonial? Quais elementos centrais compõem esta perspectiva? Procurei apontar possibilidades decoloniais do campo educacional transpessoal, assim como apresentei alguns elementos potentes deste campo que podem ser reconfigurados numa perspectiva mais participativa.

Buscamos mapear os elementos centrais de uma Educação Transpessoal no campo acadêmico brasileiro, a fim de cartografar possibilidades, limites e desafios na atualidade a partir de um movimento-grafia escreviente. Dessa forma, mobilizamos o arcabouço da pesquisa bibliográfica militante associada a uma leitura ética, estética e poética dos textos, buscando sentirpensar um movimento-grafia escreviente que buscava superar a ênfase de repetição e de mera reorganização das ideias investigadas.

A partir de um trabalho de leitura minuciosa, atenta e sensível, levantamos um conjunto de nove macrocategorias que congregam os principais elementos de uma Educação Transpessoal mobilizados pelos/as autores/as investigados/as: a) a Integralidade com os seus múltiplos sentidos, b) a Educação Transpessoal, c) a Multidimensionalidade, d) o Cultivo de si, e) a Espiritualidade como Transcendência e Autotranscendência, f) a Transpessoalidade, a Perspectiva Transpessoal e Psicologia Transpessoal, g) a Transformação de Si, do Outro e do

Mundo, o h) Hilo-Holotrópico e i) a Formação humana. Procuramos nos deixar afetar por estas categorias, de modo a produzir escrevivências que pudessem nos deslocar e promover aberturas no campo transpessoal.

Os conceitos, que foram investigados, sugerem uma Educação Transpessoal movida por uma lógica de integralidade, contudo este conceito apresenta múltiplas interpretações e sentidos. A integralidade reflete-se numa educação transpessoal que é uma educação integral. Uma educação que convida educadoras/res e educandas/os a criar e experimentar outros modelos de educação, em que a reconexão de dimensões humanas é essencial, sejam elas subjetividade/objetividade, individual/coletivo, natureza/cultura, matéria/espírito. E busca integrar os fluxos de dualidade, bem como mobiliza o ser para sair dos aspectos meramente individuais para aspectos cada vez mais amplos.

No Brasil, a Educação Transpessoal ganha um espaço próprio dentro do campo educativo através do cultivo de modelos que permitem a expansão da consciência, a integralidade das dimensões do ser e o reconhecimento da multidimensionalidade. As estratégias de expansão das fronteiras egocentradas que a Psicologia Transpessoal possibilita, embora tenhamos observado limitações importantes em processos de transformação humana, acreditamos que, com o histórico revolucionário que a transpessoal carrega, é possível uma virada participativa decolonial. Somando-se técnicas que possibilitem uma maior inteireza de si pelo reconhecimento dos constrangimentos coloniais, de modo que possamos cultivar um mundo mais justo e equânime.

A multidimensionalidade abrange a complexidade do ser, garante que aspectos que vão além do físico sejam de grande contribuição para a atual educação, que tende a ficar presa apenas à cognição, fruto do cartesianismo. Desse modo, quando a multidimensionalidade está direcionada para uma educação que visa valorizar as potencialidades, bem como dimensões do ser que são pouco estimuladas, favorece-se uma educação mais humana e transcendente.

A transpessoalidade favorece o cultivo das multipotencialidades do ser, num processo genuíno de compromisso espiritual e político que envolve a si, a/o outra/o e o mundo. Sem a noção dos nossos potenciais, atravessar as limitações que os desafios atuais nos impõem, torna-se mais complicado, pois enquanto a sociedade capitalista concebe a ideia de individualidade perde a centralidade. Na educação, a Transpessoal e o cultivo de si colaboram para que as dimensões humanas possam se expandir e propor processos de ampliação da consciência, para maneiras mais elaboradas sejam possíveis para a compreensão da realidade.

A espiritualidade na perspectiva Transpessoal está desvinculada da relação de religiosidade e ritos e propõe o autoconhecimento que é estimulado, como forma de expandir

os limites do ego no processo formativo. Desse modo, é possível uma relação em que a autotranscendência é individual e coletiva também. Assim a transformação opera desde o campo individual até o social.

A Perspectiva Transpessoal tem como eixo principal a integralidade das dimensões e como consequência a inteireza do ser. No campo educativo, as contribuições da Psicologia Transpessoal rompem com a noções de uma educação centrada no cartesianismo e criam outros modelos formativos que visam a transcendência e a inteireza do ser.

Transformar-se requer a compreensão de que o humano precisa ser visto sob outros aspectos, ou seja, um novo modo de pensar a noção de pessoa, que inclua o que a lente brancocentrada omitiu durante os séculos. Desse modo, é possível o autoconhecimento e a autotranscendência, de fato, ser sentida pelas/os que se comprometem a experimentá-la, logo é possível uma prática transformativa que emerge a partir de si e transborda para o coletivo, para a sociedade.

A contribuição trazidas pela complexa cartografia da consciência grofiana, para a educação de modo geral e mais especificamente no Brasil, garante uma imensa contribuição acerca da Educação Transpessoal, por meio da ampliação das fronteiras, que se destacam da seguinte forma: a barreira sensorial, relaciona-se ao experiências de sensações no corpo físico e as dimensões ligadas aos sentidos, tais como: paladar, visão, tato, etc.; o nível perinatal, também denominada de morte-renascimento, inclui memórias relacionadas ao período gestacional e ao fenômeno do parto; o nível biográfico-rememorativo, está relacionado as memórias mais íntimas e que nos marcaram desde o nascimento e o nível transpessoal que aborda a possibilidades de uma consciência ampliada, rompendo os empecilhos tempo e espaço, ampliando a consciência de modo que perpassa a realidade cósmica. Assim o que Grof nos possibilita é o conhecimento científico de sensações que muitas vezes não conseguimos descrever, mas que, por meio da Psicologia Transpessoal, é possível o entendimento e assim a aceitação, a cura e a transcendência podem ser uma possibilidade real.

O núcleo de pesquisa em Educação e Espiritualidade da UFPE tem por anos se dedicado, entre outras pesquisas, a expandir as teorias relacionadas à formação humana. Mas, por que é tão importante que pesquisas como estas sejam desenvolvidas? Se estamos desejosos de pensar outros modelos de educação que burlam a mercantilização dos espaços de saber, a formação humana como atributo de uma espiritualidade engajada, política, estética e crítica pode favorecer outros modelos de educação que reconheçam no ser a sua multidimensionalidade e as suas multipotencialidades.

A escrita sentirpensante, com fins de decolonização, posta em andamento nesta pesquisa buscou apontar rastros de uma Educação Transpessoal Participativa Decolonial. Neste sentido, destacamos as ideias centrais da perspectiva participativa mobilizada por Jorge Ferrer, assim como detalhamos a decolonialidade como a construção de modos de vida expandidos. O intuito era indicar que precisamos problematizar a noção de ampliação da consciência como um processo meramente intrapessoal e preso ao ideal individualista moderno/colonial.

Partindo de uma noção da espiritualidade/política que tem o compromisso com uma autêntica trans/formação, haja vista que transcende os dogmas e ritos religiosos. Um exercício sentirpensante que colabora para que o conhecimento participativo, como promoção da multidimensionalidade, seja inclusivo agregando o cognitivo, as emoções, a sexualidade, o corpo, a intuição, isto é, todas as dimensões do humano. Além de pensar outros modos de pessoas que se diferem do padrão eurocentrado.

Destacamos o modo decolonial de vida caranguejo como exercício de integração e inteireza do ser, indicando a espiritualidade e a ancestralidade como potentes aliados na costura das fissuras da dualidade deixadas pela colonialidade e colonialismo moderno nos corpos dos povos subalternizados.

Ao trazer o humano, que se relaciona com o caranguejo, numa tentativa de nos inserir por outros meios no mundo do mundo eurocentrado, da perspectiva transpessoal, é também uma estratégia de sobrevivência/permanência nos mundos ao descrever como habitam e circulam nos mundos humanos, que foram excluídos dos campos de criação. Ao declarar que nas margens existe vida e como ela se move, tecemos um diálogo direto com a Educação Transpessoal numa perspectiva participativa decolonial.

Destacamos os caminhos de cocriação do multi e pluriperspectivismo participativo decolonial no intuito de ampliar a compreensão da fenomenologia das experiências transpessoais. O que na prática indica que a perspectiva participativa oferece um engajamento da experiência espiritual associada a dimensões do humano e fora dele, ampliando a compreensão das experiências subjetivas como cocriadoras, juntamente com o intrapessoal de eventos transpessoais.

A virada participativa no campo transpessoal favorece para que na educação haja uma ampliação dos modos de ser, saber e conhecer, que vão além do cognitivismo euroestadunidense centrado, pois sabemos que a ecologia de saberes mobilizadas pelos povos colonizados há muito reconhecem a equivalência de todas as dimensões humanas. Por esse motivo, a perspectiva participativa tende a abrir espaço por meio da cocriação para que vozes e experiências que foram esquecidas possam ser recuperadas.

Nesse sentido, a noção decolonial presente na nossa escrita faz o percurso em direção ao que autores nacionais buscam criar em relação a Psicologia Transpessoal em solo brasileiro e que nos ajuda a sentirpensarmos uma Educação Transpessoal numa Perspectiva Participativa Decolonial. Uma perspectiva que inclui corpos historicamente marginalizados. Desse modo, a Psicologia Transpessoal no Brasil, após quarenta anos, nos oferece um modo próprio de operar que tem como marcador éticoespiritual, o pluriperspectivismo amenfricano.

Desse modo, compreendemos que o aporte que a perspectiva participativa nos oferece, coaduna com o ser e a natureza que foram colonizados, pois se configura ato de reaprender um existir decolonial.

Situamos a importância da contextualização sociohistoricocultural no mundo da vida como exercício de ampliação das fronteiras no campo da educação transpessoal. Esse processo envolve um exercício contínuo de autodescolonização que tem no escrever, se inscrever nos mundos, ao mesmo tempo que reconhece seus limites, avança para ampliação da consciência como um modo de ampliação da vida vivida, ao mesmo tempo que reivindica a ocupação do mundo, a partir de sua própria subjetividade.

A Educação Transpessoal numa Perspectiva Participativa Decolonial revela-se transformativa ao apostar em noções como equiprimacia das dimensões intrapessoais, valorizando a complexidade da multidimensionalidade e destacando a equipotencialidade dos processos interpessoais, além de manter viva a equipluralidade de acesso à transcendência, indicando múltiplas possibilidades de acesso à transcendência.

Situamos o transpessoal decolonial como um exercício espiritual de contra-egun aos malefícios coloniais, ou seja, a educação transpessoal, que defendemos nessa dissertação, é um meio de resistência à expansão do egocentrismo e seu engodo niilista e materialista. Ela é afetiva enquanto corazonar e situa-se num sentirpensar como uma política de vida que oferece contrapontos as políticas de morte e extermínio das/os marginalizadas/os do mundo. Por isso torna-se um desafio acessar encantamentos que permitam a criação de contra-eguns contra as políticas de morte e subjugação.

A espiritualidade engajada no mundo facilita uma via colaborativa para construção de uma Educação Transpessoal numa Perspectiva Participativa Decolonial, pois opera como um organizar ético-espiritual de integração das dimensões intrapessoais, interpessoais e transpessoais, convidando o ser a celebrar a vida nesta imensa teia de sonhos que é a Terra.

Pesquisas futuras podem ampliar a análise dos elementos aqui mapeados, assim como incluir novos elementos, complexificando, ainda mais o entendimento da educação transpessoal no Brasil. Um aprofundamento e detalhamento nas leituras das teses e dissertações poderão

ajudar-nos a compor caminhos de intervenções que colaborem na superação das feridas coloniais.

Corazonamos o campo educacional transpessoal no intuito de contribuirmos com a expansão das fronteiras de todas as formas de opressão. Corazonamos o transpessoal como quem sonha um mundo que inclua a complexidade da vida e sua multiplicidade de expressões.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, L. N. A transdisciplinaridade da linguística aplicada na formação de professores de línguas – convergências para uma educação transpessoal? *Revista Desempenho*, Distrito Federal, v. 2, n. 22, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9495/8390>. Acesso em: 28 fev. 2023.

AMARAL, S. C. S.; PINHO, L. G.; NASCIMENTO, G. Os anos 60 e o movimento negro norte americano: uma década de elevação de consciência, eclosão de sentimentos e mobilização social. *Revista Científica Internacional*, [S. l.], v. 9, n. 30, p. 182-197, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/68346272-Os-anos-60-e-o-movimento-negro-norte-americano-uma-decada-de-elevacao-de-consciencia-eclosao-de-sentimentos-e-mobilizacao-social.html>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista de Estudos Feministas*, [S. l.], n. 8, p. 229-236, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v08n01/v08n01a17.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

APOLINÁRIO, E. B. R. *et al.* As representações do movimento de Stonewall nos Estados Unidos (1969): “Stonewall - A Luta Pelo Direito de Amar” (1995) e “Stonewall: Onde o Orgulho Começou” (2015). *Epígrafe*, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 97-108, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v7i7p97-108>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/154048>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ARANTES, M. M. *O (des) desconhecimento da influência das emoções na relação professor-aluno*. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12883>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ARANTES, M. M. *Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa-continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco*. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34226>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ARIAS, P. G. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 80-94, 2010a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ARIAS, P. G. *Corazonar: uma antropologia comprometida com a vida*. Quito: Abya Yala, 2010b.

ARIAS, P. G. Corazonar la dimensión política de la espiritualidade y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad 10: Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 21-39, 2011. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/195348/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 65, p. 3-10, 1988. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741988000200001&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741988000200001&script=sci_abstract). Acesso em: 28 fev. 2023.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BAPTISTA, L. M. T. R.; GOPAR, M. L. Educação crítica, decolonial e educação linguística no brasil e no méxico: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outra. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 35, n. esp., p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/49261/27233/212395>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BARBOZA, M. J. “Civilização” e “moralização” de índios na província de Pernambuco entre 1850-1889: mão de obra indígena. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16828>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BAROSSO, L. (Po)éticas da escrevivência. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Distrito Federal, n. 51, p. 22-40, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2316-4018512>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/6BGQKVnCPZFQS4TF4PYc74H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BARRETO, M. O. *Sai Baba: teoria e prática de uma educação integral*. Salvador: [s. n.], 2004.

BARROS, M. C. M. (org.). *A consciência em expansão: os caminhos da abordagem transpessoal na educação, na clínica e nas organizações*. Porto Alegre: Edipuc-RS, 2008.

BASSO, D.; NETO, L. B. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí*, Jataí, v. 1, n. 16, p. 1-15, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i16.29044>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BAUSUM, A. *Stonewall: breaking Oot in the fight for gay rights*. New York: Penguin Group, 2015.

BAYAMA, E. S. N. do. *Educação para aposentadoria e espiritualidade: um estudo misto com pessoas servidoras públicas da UFPE e do INSS*. 2020. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39343>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BENTO, M. A. S. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERGER, M. V. B. *Educação transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo*. 2001. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 2001. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2001.206763>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/206763>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BERTOLUCCI, E. 40 anos da psicologia transpessoal no Brasil. *In*: FERREIRA, A. L.; DIÓGENES, D. C.; BEZERRA, M. A. (org.). *A psicologia transpessoal no Brasil: 40 anos de produção acadêmica, intervenções clínicas e resiliência coletiva*. Recife: Editora UFPE; Educat Publicações, 2021. p. 70-76. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/4/4/19>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BISPO DOS SANTOS, A. *Colonização, quilombo: modos e significados*. Brasília: INCTI-UnB, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9306/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Distrito Federal: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Distrito Federal: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL, T. L. *Resiliência integral: um caminho de possibilidade para formação humana de futuros docentes*. 2019. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34274>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. de. O território da universidade brasileira: o modelo de campus. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 21 n. 67, p. 809-831, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216742>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000400002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 mar. 2023.

CAMPOS, M. L. P. As veias abertas da América Latina. *Neari em Revista*, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 64-67, 2018. Disponível em:

<https://revistas.faculdedamas.edu.br/index.php/neari/article/view/661>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAPRA F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 1. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CARTA CAPITAL. ‘Tudo bandido’, diz Mourão sobre vítimas da chacina no Rio. *Carta Capital*, [S. l.], 7 maio 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/tudo-bandido-diz-mourao-sobre-vitimas-da-chacina-no-rio/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CARTER, D. *Stonewall: the riots that sparked the gay revolution*. New York: St. Martin’s Press, 2005.

CARVALHO, A. F.; AQUINO, J. G. É preciso defender a escola. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 4, p. 585-589, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650409/16844>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CASTRO, E. V. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CASTRO, J. *Homens e caranguejos: romance*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1967.

CASTRO, J. *Geografia da fome*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterarquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 9-24. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CECCHINATO, G. A leveza da primavera de 1968. A primavera de praga através do olhar de Milan Kundera. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, n. esp., p. 225-233, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/kriterion/article/view/29119>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CERVO, A. L. Sob o signo neoliberal: as relações internacionais da América Latina. *Rev. Bras. Polít. Int.*, Distrito Federal, v. 43, n. 2, p. 5-27, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-73292000000200001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/T8n9bgHtg77JHByfKCNDqbN/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, D. P. *Fundamentos multiparadigmáticos da formação humana: contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França*. 2017. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/26902/1/TESE%20Djailton%20Pereira%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CUNHA, D. P. *et al.* O multiperspectivismo participativo nos estudos transpessoais. *In*: FERREIRA, A. L.; DIÓGENES, D. C.; BEZERRA, M. A. (org.). *A psicologia transpessoal no Brasil: 40 anos de produção acadêmica, intervenções clínicas e resiliência coletiva*. Recife: Editora UFPE; Educat Publicações, 2021. p. 13-41. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/4/4/19>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CUNHA, D. P.; FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. O paradigma transpessoal e a educação: a experiência de cinco professores de psicologia transpessoal. *In*: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61532>. Acesso em: 28 fev. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A Nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DATTI, D. J. de. *A psicologia transpessoal: uma contribuição ao entendimento do movimento transpessoal e de suas implicações para a Educação*. 1997. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/115714>. Acesso em: 2 mar. 2023.

DESCAMPS, M. A.; ALFILLÉ, A.; NICOLESCU, B. *O que é o transpessoal?* 1. ed. Lisboa: Editora Temática, 1997.

DIAS, V. F. *A psicologia transpessoal na formação de educadores*. 2004. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/344415>. Acesso em: 2 mar. 2023.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, M. R. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. *In*: VII ENCUESTRO DE ESTUDIOS SOCIALES DESDE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE ESPIRALES, 7., 2021, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu: Universidade da Integração Latino-Americana, 2021. p. 174-193. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686/2472>. Acesso em: 28 fev. 2023.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. *Nossa Escrivência*, Rio de Janeiro, ago. 2005. Disponível em: <http://nossaescrevencia.blogspot.com/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em: 28 fev. 2023.

EVARISTO, C. *Becos da memória*. 4. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FAUSTO, B., *História Concisa*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Paulo: Elefante, 2017.

FERGUNSON, M. *A Conspiração aquariana*. Tradução: Carlos Evaristo Costa. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FERREIRA, A. L. *Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral*. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4083>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FERREIRA, A. L. Espiritualidade e educação: um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana. In: ROHR, F. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 109-159.

FERREIRA, A. L. 40 anos de psicologia transpessoal no Brasil: entre conquistas, desafios, sombras e personas, a cocriação de perspectivas participativas decoloniais. *Revista transdisciplinar: uma Oportunidade para o Livre Pensar*, [S. l.], v. 18, n. 18, 2021. Disponível em: <https://revistatransdisciplinar.com.br/edicao/revista-transdisciplinar-vol-18-ano-9-no-18-2o-semester-2021/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FERREIRA, A. L.; BRANDÃO, E. C.; MENEZES, S. *Psicologia e psicoterapia transpessoal: caminhos de transformação*. Recife: Comunigraf, 2005.

FERREIRA, A. L.; DIÓGENES, D. C.; BEZERRA, M. A. (org.). *A psicologia transpessoal no Brasil: 40 anos de produção acadêmica, intervenções clínicas e resiliência coletiva*. Recife: Editora UFPE; Educat Publicações, 2021. Disponível em:

<https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/4/4/19>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FERREIRA, A. L. *et al.* Psicologia transpessoal e a espiritualidade participativa decolonial. In: ANGERAMI, V. A. (org.). *Psicologia e religião*. 2. ed. Belo Horizonte: Artesã, 2022. p. 225-260.

FERREIRA, A. L.; SILVA, S. C. R.; SILVA, S. C. R. *Psicologia, espiritualidade e epistemologias não-hegemônicas*. São Paulo: CRP, 2016. v. 3.

FERREIRA, J. M. C. Anarquia e maio de 1968 na França. *Revista do NU-SOL*, São Paulo, n. 33, p. 15-45, 2018. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/37742/25525>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FERRER, J. N. *Revisioning transpersonal theory: a participatory vision of human spirituality*. Albany: State University of New York Press, 2002.

FERRER, J. N. Participação, metafísica e esclarecimento: reflexões sobre o trabalho recente de Ken Wilber aproximando-se da religião. *Revista Transdisciplinar: uma Oportunidade para o Livre Pensar*, Salvador, v. 5, n. 2, 2015.

FERRER, J. N. *Participação e o mistério: ensaios transpessoais em psicologia, educação e religião*. Albany: State University of New York Press, 2017.

FERRER, J. N. Rumo a uma vida espiritual totalmente incorporada. In: FERREIRA, A. L.; DIÓGENES, D. C.; BEZERRA, M. A. (org.). *A psicologia transpessoal no Brasil: 40 anos de produção acadêmica, intervenções clínicas e resiliência coletiva*. Recife: Editora UFPE; Educat Publicações, 2021. p. 51-69. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/4/4/19>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FILHO, L. B. A. A guerra do Vietnã: foi uma incursão norte-americana no Vietnã do Norte ou uma declaração de guerra dos norte-vietnamitas aos EUA? *Consciência.org*, [S. l.], 22 jan. 2011. Disponível em: <https://www.consciencia.org/a-guerra-do-vietna-foi-uma-incursao-norte-americana-no-vietna-do-norte-ou-uma-declaracao-de-guerra-dos-norte-vietnamitas-aos-eua>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, A. S. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais [...]* Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-16. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT17-5142--Int.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FREITAS, A. S. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: ROHR, F. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

FREITAS, A. S.; SILVA, N. M. A. O sujeito da educação: problematizações e desdobramentos a partir da noção de cuidado de si. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão*, v. 4, n. esp., p. 86-102, 2011. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v4e0201186-102>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/751>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FREITAS, R. C. de. Direito das minorias: um conhecimento construído entre a indignação política e a indignação epistêmica. *Revista Inclusiones*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 206-228, 2019. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/33>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FUKUYAMA, M. A.; MURPHY, M.; SIAHPOUSH, F. Bridging the gap: weaving multicultural and humanistic perspectives into transpersonal education. *The Humanistic Psychologist*, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 182-200, 2003. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08873267.2003.9986930>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-06471-009>. Acesso em: 28 fev. 2023.

FURLAN, V. I. *Uma nova suavidade e profundidade... O despertar transpessoal e a (re)educação*. 1998. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/170572>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALVÃO, A. C.; SAVIANI, D. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Síntese*, Aracaju, 16 mar. 2021. Disponível em: <https://sintese.org.br/educacao/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GARRETO, G.; SANTOS BAPTISTA, J.; MOTA, A. *Trabalho escravo no Brasil colonial e imperial: revisão temática de estudos descritivos*. São Luis: Estudos Descritivos, 2019. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/147998/2/610744.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GNECCO, J. B. A. *A educação na perspectiva da Psicologia Transpessoal: um primeiro contato*. 2012. 89 f. Monografia (Especialização em Educação) – Instituto Federal de Educação de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS\\_MENU\\_LATERAL\\_FIXO/POS\\_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Professores\\_%C3%8Anfase\\_Ensino\\_Superior/Produ%C3%A7%C3%B5es/2012/Jos%C3%A9\\_Bras%C3%ADlio\\_Gnecco.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_%C3%8Anfase_Ensino_Superior/Produ%C3%A7%C3%B5es/2012/Jos%C3%A9_Bras%C3%ADlio_Gnecco.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 99-109, 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

GONDIM, M. F. S. A.; CAVALCANTI, R. S. M. Psicologia Transpessoal: reforço para implantação de salas de recursos multifuncionais. In: PRIMEIRO SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2018, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2018. p. 382-393. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-4/completo-10.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GOULART, M. R. *As espirais da subjetividade revelada na inteireza do educador para a construção do seu processo autoformativo*. 2010. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2678>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GREGORY, K.; KELLAWAY, J. E. Reconciling identity oppression, and the transpessoal. In: KAKLAUSKAS, F. J. *et al.* (ed.). *Shadows & light: theory, research, and practice in transpersonal psychology*. Colorado: University Professors Press, 2016. p. 179-190. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2017-06228-012>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GROF, S. *Além do cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia*. São Paulo: Ed. McGraw-Hill, 1988.

GROF, S. *A mente holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1994.

GROF, S. *Psicologia do futuro, lições das pesquisas modernas da consciência*. Niterói: Editora Heresis, 2000.

GROF, S.; GROF, C. *Respiração holotrópica: uma nova abordagem da autoexploração e terapia*. Rio de Janeiro: Capivara, 2010.

GROF, S. *O caminho do psiconauta: enciclopédia para jornadas internas*. Rio de Janeiro: Capivara, 2020.

GROSGOUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-38, 2011. Disponível em: <https://escholarship.org/content/qt21k6t3fq/qt21k6t3fq.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 28 fev. 2023.

HARTELIUS, G.; CAPLAN, M.; RARDIN, M. A. Psicologia transpessoal: definindo o passado, adivinhando o futuro. *O Psicólogo Humanista*, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 135-160, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/08873260701274017>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1080%2F08873260701274017>. Acesso em: 28 fev. 2023.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Atlas da Violência 2020*. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 28 fev. 2023.

JESUS, C. C.; ALMEIDA, I. F. O movimento feminista e as redefinições da mulher na sociedade após a Segunda Guerra Mundial. *Boletim Historiar*, [S. l.], n. 14, p. 9-27, 2016. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/5439>. Acesso em: 28 fev. 2023.

JESUS, M. C. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 8. ed. São Paulo, Editora Ática, 2001.

KILOMBA, G. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (2 min 33 seg). Publicado pelo canal Grada Kilomba. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w](http://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w). Acesso em: 28 fev. 2023.

KILOMBA, G. Grada Kilomba: o racismo e o depósito de algo que a sociedade branca não quer ser. *Portal Geledés*, [S. l.], 9 jan. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/grada-kilomba-o-racismo-e-o-deposito-de-algo-que-sociedade-branca-nao-quer-ser/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A.; MAAKAROUN, B. O modo de funcionamento da humanidade entrou em crise”, opina Ailton Krenak. *Jornal Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 abr. 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna\\_pensar,1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opina-ailton-krenak.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna_pensar,1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opina-ailton-krenak.shtml). Acesso em: 28 fev. 2023.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, A. F. *Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação: um estudo hermenêutico*. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12820>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LIMA I. G.; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educ. Pesq.*, São Paulo, n. 45, p. 1-15, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-463420194519091>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LIMA, M. S. L. *O estágio docente numa perspectiva interdisciplinar*. Fortaleza: Editora da Uece, 2004.

LOPES, A. C. História da diáspora tibetana. *Revista USP*, São Paulo, n. 31, p. 150-162, 1996. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i31p150-162>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26014>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LOUCHAKOVA, O. Essence of the prayer of the heart. In: LOZOWICK, L. (ed.). *Gasping for air in a vacuum*. [S. l.]: Hohm Press, 2004. p. 1-9. Disponível em: [http://www.norumbega.net/pages/The\\_Essence\\_of\\_the\\_Prayer\\_of\\_the\\_Heart.pdf](http://www.norumbega.net/pages/The_Essence_of_the_Prayer_of_the_Heart.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

MACEDO, N. D. de. *Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MACHADO, A. F. Linguagem e identidade africana/afro-brasileira. *Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 201-219, 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3459>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MACHADO, A. F. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 3, n. 1, p. 1-20, 2014. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v3.n1.a1854>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1854/1438>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MAGALHÃES, S. M. O. Relação pedagógica, afetividade, sensibilidade: pressupostos transdisciplinares para a formação docente. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 1, n. 3, p. 51-63, 2011. Disponível em: [https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1516/pdf\\_98](https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1516/pdf_98). Acesso em: 28 fev. 2023.

MAGAROTTO, M.; COSTA, M. F. A fragilidade dos ecossistemas manguezais com vistas ao modelo de crescimento urbano na cidade do Recife. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE AMBIENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2018, Aveiro. *Anais* [...]. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018. p. 423-432. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325170599\\_A\\_FRAGILIDADE\\_DOS\\_ECOSSISTEMAS\\_MANGUEZAIS\\_COM\\_VISTAS\\_AO\\_MODELO\\_DE\\_CRESCIMENTO\\_URBANO\\_NA\\_CIDADE\\_DO\\_RECIFE](https://www.researchgate.net/publication/325170599_A_FRAGILIDADE_DOS_ECOSSISTEMAS_MANGUEZAIS_COM_VISTAS_AO_MODELO_DE_CRESCIMENTO_URBANO_NA_CIDADE_DO_RECIFE). Acesso em: 28 fev. 2023.

MAGNOLI, D. *História das guerras*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MAIA, M. M. A. *Informação e contracultura: narrativas sobre o movimento hippie*. Porto Alegre: BRAPCI, 2000. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/173655>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [S. l.], n. 80, p. 71-114, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINS FILHO, J. R. Estado e regime no pós-64: autoritarismo burocrático ou ditadura militar? *Revista de Sociologia e Política*, São Carlos, n. 2, p. 7-23, 1994. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39404>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Elogio da escola*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MATOS, L. *Psicologia Transpessoal*. Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Humanas de Minas Gerais, 1992.

MATOS, G. *Educação para a morte: possibilidades e limites à luz da teoria transpessoal participativa*. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/46227/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Gabriella%20Vanessa%20Gomes%20de%20Matos.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MBEMBE, A. *Sair da grande noite: um ensaio sobre a África descolonizada*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

MEDEIROS, L. A. L. de. *Cosmoeducação: uma abordagem transdisciplinar no ensino de astronomia*. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16024>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MÉNDEZ, N. P. Do lar para as ruas: capitalismo, trabalho e feminismo. *Mulher e Trabalho*, [S. l.], v. 5, p. 51-63, 1982. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/mulheretrabalho/article/view/2712/3035>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

MOLL, R. *Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?* São Paulo: Unesp, 2015. Disponível em: <https://ieei.unesp.br/portal/wp-content/uploads/2016/11/Diferen%C3%A7as-entre-neoliberalismo-e-neoconservadorismo.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MONTEIRO, R.C. Considerações pedagógicas na abordagem transpessoal: transpessoal: passado e presente na educação passado e presente na educação. *Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 18, p. 203-220, 2004. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/482>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MORAIS, A. C. O ano em que África gritou “liberdade”. *Diário de Notícias*, [S. l.], 9 jan. 2010. Disponível em: <https://www.dn.pt/globo/africa/o-ano-em-que-africa-gritou-liberdade--1465576.html>. Acesso em: 28 fev. 2023.

NARANJO, C., *Mudar a educação para mudar o mundo: o desafio mais significativo do milênio*. São Paulo: Editora Esfera, 2005.

NUNES, R. C. S. *A influência da Psicologia Transpessoal nos discursos, nas práticas e na trajetória estética dos Beatles: fundamentos educacionais, filosóficos e históricos*. 2017. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.983136>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/983136>. Acesso em: 28 fev. 2023.

OFENSIVA DO TET. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ofensiva\\_do\\_Tet](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ofensiva_do_Tet). Acesso em: 3 mar. 2023.

OLIVEIRA, E. C. S. *et al.* “Meu lugar é no cascalho”: políticas de escrita e resistências. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 31, n. esp., p. 179-184, 2019. DOI: [https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i\\_esp/29043](https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29043). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/HJTxsSpSnxYdMfgpFHfc9WxJ/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

OLIVEIRA, E. D. A epistemologia da ancestralidade. *Revista Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*, [S. l.], p. 1-10, 2009. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo\\_oliveira\\_-\\_epistemologia\\_da\\_ancestralidade.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 fev. 2023.

OLIVEIRA, L. S. “É preciso aprender a voltar para casa”. *Revista Cult*, São Paulo, jul. 2021. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/e-preciso-aprender-a-voltar-para-casa/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ORTIZ OCAÑA, A. *Decolonialidad de la educación: emergência de uma pedagogia decolonial*. 1. ed. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2018.

PAGNI, P. A. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 309-323, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2431>. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2431>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PAZELLO, R. P. *Direito Insurgente e movimentos populares: o giro descolonial do poder e a crítica marxista ao direito*. 2014. 545 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36287>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PEREIRA, M. A. S.; FONSECA, J. V. Educação transpessoal: a busca pela integração. *Revista Transdisciplinar: uma Oportunidade para o Livre Pensar*, [S. l.], v. 10, n. 10, 2017. Disponível em: <https://revistatransdisciplinar.com.br/edicao/edicao-atual/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PIVATTO, P. S. Visão de homem na educação e o problema da humanização. *Educação*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 337-363, 2007. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/562/392>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PORTAL, L. L. F. Pós-graduação em educação PUCRS: o que as pesquisas vem apontando. *Revista Cocar*, Belém, v. 5, n. 9, p. 25-31, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/156>. Acesso em: 28 fev. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. In: BONILLA, H. (org.). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las américas*. Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi Editors, 1992. p. 11-20. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, [S. l.], v. 37, n. 7, p. 1-25, 2002. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 28 fev. 2023.

REICHOW, J. R. *Processos de significação em estados ampliados de consciência dentro de uma abordagem transdisciplinar holística: estudo de caso com crianças de uma escola pública de Porto Alegre*. 2002. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3303>. Acesso em: 28 fev. 2023.

RIBEIRO, P. S. Corporações de ofício. *Brasil Escola*, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/corporacoes-oficio.htm>. Acesso em: 16 mar. 2023.

RIBEIRO, R. B. P. *O cultivo da atenção integral: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica*. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12888/1/DISSERTA%20c3%87%c3%83O%20Regina%20Buccini%20Pio%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

RIBEIRO, R. B. P. *Cultivo da atenção em espaços educacionais: elaboração, implementação e análise de um programa de cultivo de atenção integral*. 2019. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/37641/1/TESE%20Regina%20Buccini%20Pio%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

RODRIGUES, N. Educação: formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQR5c4LBvN4pgPpwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

RÖHR, F. Espiritualidade e educação. In: FREITAS, A. S. et al. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 13-52.

ROSZAK, T. *A contracultura: reflexões para a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil*. Tradução: Donaldson M. Garchagem. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, L. *Vence-demanda: educação e descolonização*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SALDANHA, V. P. *Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral*. 2006. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: [https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Didatica-transpessoal\\_perspectivas-inovadoras-para-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-integral.pdf](https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Didatica-transpessoal_perspectivas-inovadoras-para-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-integral.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1976.

SAMPAIO, D. M. *Educação e a reconexão do ser: um caminho para a transformação humana e planetária*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. C. Educação estudos pós-coloniais e decolonialidade: diálogos com a Lei 11. 645/08. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, Salvador, v. 3, n. 5, p. 161-174, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7883105.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTOS, C. I.; JUNIOR, J. P. Learning to live together in peace and harmony: um olhar 185 comprometido com a formação humana. *Conjectura: Filosofia e Educação*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 94-111, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5172146>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SANTOS, E. A. dos. *Há corpo na educação? Da fragmentação à busca da integralidade do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal*. 2013. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12881/1/DISSERTACAO%20EMMANUELA%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTOS, G. R. dos. *Formação humana integral e processos grupais: uma experiência com grupo de formação transpessoal*. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/20166/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20GILDETE%20RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. Nação Ativa, nação passiva. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 nov. 1999. Acesso em: 28 fev. 2023. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_3\\_2.htm](https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_2.htm). Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTOS NETO, E. D. *Educação Transpessoal: a dinâmica do pessoal e do transpessoal na ação pedagógica e na formação de professores a partir do pensamento de Stanislav Grof*. São Paulo: PUC-SP, 1998.

SANTOS NETO, E. D. *Por uma educação transpessoal: a ação pedagógica e o pensamento de Stanislav Grof*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

SANTOS NETO, E. D. Espiritualidade, educação e formação de educadores: uma abordagem transpessoal voltada ao desenvolvimento da inteireza. *Revista Interesse*, [S. l.], n. 3, p. 1-26, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interespe/article/view/17436>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZMAN, S. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. *Portal de Revistas da USP*, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 49-60, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VfQkghbp5KgPrWtZ64VvxQG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 mar. 2023.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. M. M. *et al.* Contracultura x Cauda longa: o movimento hippie e seu legado. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NODERSTE, 17., 2015, Natal. *Anais [...]*. Natal: Intercom, 2015. p. 1-10. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-2410-1.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, F. F. da.; SILVA, R. T. P. da. História da educação superior: das primeiras universidades à criação da Universidade Federal de Rondônia. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 5, n. 8, p. 39-47, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/912>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, M. L. F. da. *Resiliência e juventudes periféricas: análise de uma experiência formativa no campo educacional*. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34030>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, R. *Educação integral nos quatro quadrantes do kosmos: um estudo etnográfico de uma experiência de formação humana*. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13294>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, S. C. R. da. *A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16769>. Acesso em: 28 fev. 2023. Acesso em: 28 fev. 2023.

SIMAS, L. A. *O corpo encantado das ruas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SIMAS, L. A. *Umbandas: uma história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2021.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Encantamento sobre política de vida*. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2020.

SOMMA, I. Massacre de My Lai: o genocídio da Guerra do Vietnã. *Aventuras na História*, São Paulo, 12 nov. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-massacre-de-my-lai-guerra-do-vietna.phtml>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SOMÉ, S. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. [S. l.]: Ed. Coysseus, 2003.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, n. 79, p. 71-94, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SOUZA, J. *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: Estado Brasil, 2019.

SOUZA, L. M. N. Uma reflexão sobre os discursos menores ou a escrevivência como narrativa subalterna. *Revista Circular*, São Paulo, n. 21, p. 25-43, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2018.146551>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/146551/141448>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SOUZA, V.; SILVA, M.; DA SILVA, A. Escrevivências e movimentos (auto)formativos na pesquisa por uma educação antirracista. *Revista de Estudos Literários da UEMS*, Cerrito, v. 1, n. 24, p. 507-533, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/4819>. Acesso em: 28 fev. 2023.

TABONE, M. *A psicologia transpessoal: introdução à nova visão da consciência em psicologia e educação*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2002.

TEIXEIRA, M. Professor vai à casa de estudantes sem acesso à internet para entregar tarefas. *Diário de Pernambuco*, Recife, 18 jul. 2020. Disponível em:

<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/07/professor-vai-a-casa-de-estudantes-sem-acesso-a-internet-para-entregar.html>. Acesso em: 3 mar. 2023.

TOKARNIA, M. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. *Agência Brasil* [S. l.], 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 3 mar. 2023.

TREVISOL, J. A. *Ampliação da consciência e educação*. Porto Alegre: [s. n.], 2005.

TREVISOL, J. A. *Educação transpessoal: um jeito de educar a partir da interioridade*. São Paulo: Paulinas, 2008.

UMANN, J. F. B. *Em direção a...: um estudo sobre estados ampliados de consciência e produção de conhecimento em dança*. 2020. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/16609>. Acesso em: 28 fev. 2023.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *Mente incorporada*. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

VASCONCELOS, M. C. S. de. *A recepção e circulação das neurociências no campo educacional brasileiro: um olhar a partir da perspectiva transpessoal integral de Ken Wilber*. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33221/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20Maria%20Carolina%20Souto%20de%20Vasconcelos.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso em: 28 fev. 2023.

WEIL, P. *A consciência cósmica*. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

WEIL, P. *A morte da morte: uma abordagem transpessoal*. São Paulo: Editora Gente, 1995.

XAVIER, L. *Espiritualidade no parto e o desenvolvimento humano: estudo de métodos mistos à luz da psicologia integral transpessoal*. 2018. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31961>. Acesso em: 28 fev. 2023.