



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

ADRIANO ALBINO DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DE TÉCNICAS TRANSPessoAIS PARA SENTIRPENSAR
PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA NO CAMPO EDUCACIONAL**

Recife

2023

ADRIANO ALBINO DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DE TÉCNICAS TRANSPessoAIS PARA SENTIRPENSAR
PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA NO CAMPO EDUCACIONAL**

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 Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Orientadora: Profa. Dra. Eugênia de Paula Benicio Cordeiro.

Coorientador: Prof. Dr. Djailton Pereira da Cunha.

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

S237c

Santos, Adriano Albino dos

Contribuições de técnicas transpessoais para sentirpensar processos de (trans)formação humana no campo educacional / Adriano Albino dos Santos. – 2023.

212 f.

Orientadora: Profª. Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro.

Coorientadora: Prof. Dr. Djailton Pereira da Cunha.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

Inclui Referências.

1. Educação. 2. Espiritualidade. 3. Písiqe humana. 4. Relação corpo-mente. I. Cordeiro, Eugênia de Paula Benício (Orientadora). II. Cunha, Djailton Pereira da (coorientador). III. Título.

370.153 (23. ed.)

UFPE (CE2023-064)

ADRIANO ALBINO DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DE TÉCNICAS TRANSPessoAIS PARA SENTIRPENSAR
PROCESSOS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA NO CAMPO EDUCACIONAL**

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 Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/04/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro (1ª Examinadora/Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Djailton Pereira da Cunha (2º Examinador/Vice-Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marlos Alves Bezerra (3º Examinador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Maria Sandra Montenegro Silva Leão (4ª Examinadora)
Universidade Federal de Pernambuco

As técnicas terapêuticas transpessoais incluem métodos orientais e ocidentais de trabalho com a consciência. Podem-se adicionar várias modalidades de meditação e de ioga às técnicas mais convencionais. O objetivo principal desses instrumentos não é tanto modificar a experiência per se quanto alterar o relacionamento do indivíduo com ela por meio do aumento da percepção consciente aliado a uma disponibilidade a deixar que a experiência seja tal como é (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 186, grifo nosso).

AGRADECIMENTOS

Como um Quirón que se transmuta em Ogun, sou grato a fonte da vida, que se expressa em múltiplas faces.

Honro minha família e escrevo como quem constrói laços para o futuro. A minha mãe Lourdes e ao meu padrasto Antônio sou grato pela vida. Ao meu pai biológico, Otávio, sou grato por me trazer ao mundo. A Maria e Del sou grato pelo renascimento no mundo encantado da Jurema.

Obrigada a meu filho Ryan pela presença viva e por me lembrar que precisamos continuar acreditando em sonhos e brincadeiras.

Gratidão aos/as professores/as que cruzaram meu caminho e deixaram seus sonhos implantados em meu ser. Agradeço as/os professoras e professores do curso de mestrado nas pessoas de Gustavo Gilson, Paula, Ezir, Aurino, Djailton e Alexandre. Meus sinceros agradecimentos aos meus orientadores Paula e Djailton que abriram portas do conhecimento e partejaram este trabalho com maestria, graça, amorosidade e generosidade.

Grato ao grupo de estudo conduzido pelo professor Aurino, nele mergulhei nos caminhos da decolonialidade e transpessoalidade. Agradeço as/os professores que compuseram a banca de qualificação, professora Sandra Montenegro e Marlos Bezerra pela leitura cuidadosa, assim como pelo aceite de participação na banca de defesa da dissertação. Sou grato a Secretaria do PPGGE pelos retornos as nossas solicitações de forma imediata.

Sou gratidão aos amigos de Shambhala e do Niemfa que me colocam no movimento do servir ao mundo com um coração de coragem. No Coque/ Neimfa, honro: Valda, Valderlucia, Paulina, Di, Djane, Fernanda, Nené, Sidney, Silas, Alice, Ravi, Guilherme, Admilson, Andreia, Antônio, Socorro, Sebastiana, Tatiana, Jorginho, Gil, Dona Zezé, André e todas e todos que na Roda de Cura e nas demais práticas espirituais estiveram presentes me apoiando. Gratidão pela generosidade e partilha das/os colegas do grupo de pesquisa e formação em Psicologia Transpessoal: Marcia, Alice, Aline, Bruna, Carol, Diego, Lucia e Elexandra que, nos encontros, me apoiaram na construção do saber e do ser.

Por fim, agradeço aos encantados que se ramificam na teia da vida para sustentar este mundo. Paraphraseando uma mensagem de Maria Padilha, sinalizo: Não vivo atrás de qualidades e defeitos de ninguém. Porque as qualidades que tenho são minhas e os defeitos que tenho são meus também. Mas quando cuido de mim, cuido de você e quando cuido de você cuido de mim. Honro tudo que influenciou meus caminhos e, nessa trajetória de aprendizagens, agradeço a

todos/as/es de coração, SOU GRATO. Reverencio a mãe natureza, da qual todos somos filhos e filhas, agradeço também ao universo, fonte infinita de todas estas maravilhas!

RESUMO

A educação, enquanto dispositivo central de constituição do humano na modernidade, vem sofrendo inúmeros questionamentos. No contraponto da psicologização da educação, a psicologia transpessoal mobiliza a ética da espiritualidade, como eixo agregador da transformação humana, e os seus princípios de equiprimacia da multidimensionalidade intrapessoal das dimensões básicas e transversais, da equipotencialidade das relações interpessoais, do enfrentamento às formas de hierarquizações racistas coloniais e aos atravessamentos da colonialidade, além da equipluralidade de possibilidades de cocriação transpessoal no surgimento de modos de vida ancorados no bem-viver. A prática das técnicas transpessoais resulta em uma reflexão sobre os modos de vida e escolhas existenciais que favorecem um maior comprometimento com o mundo da vida. O objetivo geral foi compreender em que medida as técnicas da perspectiva transpessoal aplicadas à educação favorecem os processos trans/formativos humanos multidimensionais e integrais. Especificamente: (1) mapear as principais técnicas desenvolvidas pela perspectiva transpessoal no campo acadêmico educacional brasileiro e (2) sistematizar, a partir das técnicas da perspectiva transpessoal mapeadas, pistas de processos trans/formativos humanos para a educação e a psicologia transpessoal. Pesquisa qualitativa e exploratória que fez uso das fases da pesquisa bibliográfica proposta por Lakatos e Marconi na construção dos dados: a identificação, a localização, a compilação, os fichamentos, a análise e a interpretação dos dados e a redação. Do total de 230 trabalhos mapeados, 17 atenderam aos critérios de inclusão propostos. As técnicas mobilizadas pela perspectiva transpessoal no campo acadêmico educacional brasileiro foram mapeadas e analisadas no que diz respeito aos seus autores e às abordagens teóricas. Distribuídas no mapa integral dos Quatro Quadrantes do Kosmos da teoria wilberiana, houve uma prevalência de técnicas para o cuidado com os aspectos subjetivos e menos para atender as dimensões socioculturais. Três trabalhos apresentaram, em suas intervenções, técnicas direcionadas simultaneamente ao trabalho direto com aspectos subjetivo, objetivo, intersubjetivo e interobjetivo. Os três teóricos mais citados foram Ken Wilber, Stanislav Grof e Pierre Weil. As abordagens teóricas centram-se no enfoque neo-perennialista e não foram localizados trabalhos na abordagem de(s)colonial. A meditação e o relaxamento foram as técnicas mapeadas mais referendadas, sendo apresentados seus objetivos. Três macrocategorias de pistas para construção de processos trans/formativos humanos e para educação e psicologia transpessoal foram apresentadas: 1) de(s)colonizando o campo das técnicas transpessoais; 2) uma técnica verdadeiramente “integral não é apenas individual, mas também cultural, social, espiritual e

política” e 3) a espiritualidade como um exercício de autode(s)colonização e as técnicas transpessoais como um modo de “sustentar o céu”.

Palavras-chave: técnicas transpessoais; trans-formação humana; autode(s)colonização.

ABSTRACT

Education, as a central device for the constitution of the human in modernity, has been subject to numerous questions. In contrast to the psychologization of education, transpersonal psychology mobilizes the ethics of spirituality, as an aggregating axis of human trans/formation, and its principles of equiprimacy of the intrapersonal multidimensionality of the basic and transversal dimensions, of the equipotentiality of interpersonal relationships, of facing forms of colonial racist hierarchizations and the crossings of coloniality, in addition to the equiplurality of possibilities of transpersonal co-creation in the emergence of ways of life anchored in well-being. The practice of transpersonal techniques results in a reflection on ways of life and existential choices that favor a greater commitment to the world of life. The overall objective was to understand to what extent the techniques of the transpersonal perspective applied to education favor multidimensional and integral human trans/formative processes. Specifically: (1) map the main techniques developed by the transpersonal perspective in the Brazilian educational academic field and (2) Systematize, from the mapped transpersonal perspective techniques, clues of human trans/formative processes for education and transpersonal psychology. Qualitative and exploratory research that made use of the phases of the bibliographical research proposed by Lakatos and Marconi in the construction of data: identification, location, compilation, filings, analysis and interpretation of data and writing. Of the total of 230 papers mapped, 17 met the proposed inclusion criteria. The techniques mobilized by the transpersonal perspective in the Brazilian educational academic field were mapped and analyzed with regard to their authors and theoretical approaches. Distributed in the integral map of the Four Quadrants of the Kosmos of the Wilberian theory, there was a prevalence of techniques for the care with the subjective aspects and less for attending the sociocultural dimensions. Three works presented in their interventions techniques simultaneously directed to direct work with subjective, objective, intersubjective and interobjective aspects. The three most cited theorists were Ken Wilber, Stanislav Grof and Pierre Weil. Theoretical approaches are centered on the neo-perennialist approach and no works were located on the de(s)colonial approach. Meditation and relaxation were the most referenced mapped techniques, and their objectives were presented. Three macrocategories of clues for the construction of human trans/formative processes and for education and transpersonal psychology were presented: 1) de(s)colonizing the field of transpersonal techniques; 2) a truly “integral technique is not only individual, but also cultural, social, spiritual and political” and

3) spirituality as an exercise in self-de(s)colonization and transpersonal techniques as a way of “sustaining the sky”.

Keywords: transpersonal techniques; human trans/formation; self-de(s)colonization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quíron, o curador ferido.....	20
Figura 2 – Catálogo de teses e dissertações da Capes: busca pelo descritor <i>transpessoal</i>	70
Figura 3 – Catálogo de teses e dissertações da Capes: busca pelo descritor <i>transpessoal AND formação humana</i>	71
Figura 4 – Catálogo de teses e dissertações da Capes: busca pelo descritor <i>transpessoal AND formação humana</i> (de 2010 a 2021).....	71
Figura 5 – Catálogo de teses e dissertações da Capes: busca pelo descritor <i>transpessoal AND formação humana</i> (de 2010 a 2021), com o filtro da área de concentração (educação, planejamento educacional e psicologia)	72
Figura 6 – Catálogo de teses e dissertações da Capes: busca pelo descritor <i>transpessoal AND técnicas</i> , com o filtro da área de concentração (educação, planejamento educacional e psicologia)	73
Figura 7 – Síntese do processo de delimitação do <i>corpus</i>	74
Figura 8 – Os Quadro Quadrantes do Kosmos	82
Figura 9 – Estrutura metodológica das abordagens do Programa de Educação em Valores Humanos.....	98
Figura 10 – O espectro da consciência	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos não disponíveis na Plataforma Sucupira.....	70
Quadro 2 – Teses e dissertações na BDTD	73
Quadro 3 – Produção acadêmica de técnicas transpessoais no campo educacional.....	75
Quadro 4 – Autores e abordagens teóricas das técnicas mapeadas	78
Quadro 5 – Técnicas mapeadas nos Quatro Quadrantes do Kosmos	83
Quadro 6 – Técnicas investigadas nos Quatro Módulos Centrais	86
Quadro 7 – Síntese do desenvolvimento das principais técnicas utilizadas pelo Programa de Educação em Valores Humanos, por faixa etária.....	97
Quadro 8 – Trabalhos que contemplam os Quatro Quadrantes do Kosmos.....	97
Quadro 9 – Técnicas mais referendadas	109
Quadro 10 – Observação de aula Cuidar do Ser.....	127
Quadro 11 – Ato I.....	134
Quadro 12 – Cena 2: Brincadeira do silêncio.....	140

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PRÓLOGO	19
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS	24
2	PELOS CAMINHOS DA TRANSPESSOALIDADE	35
2.1	A PERSPECTIVA TRANSPESSOAL: DO EXPERIENCIAL À VIRADA PARTICIPATIVA DECOLONIAL	35
2.2	INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA TRANSPESSOAL E EDUCAÇÃO: NOS RASTROS DA TRANS-FORMAÇÃO HUMANA	46
2.3	AS TÉCNICAS DA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL COMO MODOS DE CULTIVO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO	54
3	FUNDAMENTOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS	67
3.1	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	67
3.2	PROCESSOS METODOLÓGICOS	68
3.2.1	Lócus, processos e sistema de análise	68
4	RESULTADOS	78
4.1	TÉCNICAS MOBILIZADAS PELA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL NO CAMPO ACADÊMICO EDUCACIONAL BRASILEIRO	78
4.1.1	Técnicas mapeadas, seus autores e abordagens teóricas	78
4.1.1.1	<i>Técnicas mapeadas nos Quatro Quadrantes do Kosmos</i>	80
4.1.1.2	<i>Quadrante Superior Direito (individual, subjetivo, intencional)</i>	85
4.1.1.3	<i>Quadrante Superior Direito (individual, objetivo, comportamental)</i>	94
4.1.1.4	<i>Quadrante Inferior Direito (social, interobjetivo)</i>	95
4.1.1.5	<i>Quadrante Inferior Esquerdo (cultural, intersubjetivo)</i>	96
4.1.1.6	<i>Os/as autores/as e as abordagens teóricas: do enfoque neo-perennialista aos limites participativos de(s)coloniais</i>	100
4.1.2	Técnicas mapeadas mais referendadas e seus objetivos	109
4.1.2.1	<i>A meditação</i>	109

4.1.2.2	<i>O relaxamento</i>	144
4.2	PISTAS PARA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS TRANS-FORMATIVOS HUMANOS PARA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA TRANSPESSOAL	156
4.2.1	De(s)colonizando o campo das técnicas transpessoais	156
4.2.2	Uma técnica verdadeiramente “integral não é apenas individual, mas também cultural, social, espiritual e política”	173
4.2.3	A espiritualidade como um exercício de autode(s)colonização e as técnicas transpessoais como um modo de “sustentar o céu”	181
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
	REFERÊNCIAS	199

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto dispositivo central de constituição do humano, vem sofrendo inúmeros questionamentos, contudo sua influência nos processos de socialização é constantemente evocada para garantir a sua manutenção, ou planejar sistematicamente a sua extinção. Herdeira da modernidade e do sonho do momento cartesiano de liberar a humanidade de todos os limites e fazê-la progredir incessantemente, a educação foi fundamental para o nascimento do “Ego Conquiro” (DUSSEL, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007) moderno e sua empreitada colonizadora universal.

A máxima cartesiana do *penso logo existo* partejou o lado mais perverso do colonialismo através da lógica conquistadora moderna do “[...] penso (outros não pensam ou não pensam adequadamente), logo existo (outros não são, são destituídos de ser), não deveriam existir ou são dispensáveis” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144, tradução nossa). Enfim, nessa máxima, os outros são percebidos como objetos a partir da entronização do homem branco europeu e, depois, do homem estadunidense – referência e ápice do desenvolvimento humano. Além de colocar a natureza como objeto a ser explorado para o bem do progresso e sugerir que outros modos de vida, que não estejam no centro da luz eurocêntrica, são inferiores. Africanos, indígenas e orientais são reiteradamente classificados como selvagens e exóticos que precisam ser convertidos, domados e esclarecidos à luz da razão. E quando resistem, precisam ser exterminados para o bem da evolução e do progresso.

Há uma ânsia por retirar o “elemento selvagem” do humano através da disciplina, parte negativa da educação e uma de suas metas, conforme percebemos nas indicações de Kant (2017, p. 8) quando discorre sobre a Pedagogia:

A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação - a humanidade. Tem de o limitar, por exemplo, para que não corra perigos de modo selvagem e irreflectido. A disciplina é meramente negativa, a saber, a acção pela qual se remove o elemento selvagem do homem; a instrução é, pelo contrário, a parte positiva da educação (KANT, 2017, p. 8).

Esse elemento selvagem vai compor um dos polos das dicotomias que sustentam e justificam a inferiorização de outros povos, pois como indica Souza (2021, p. 54):

[...] seu aspecto principal, é, na realidade, a oposição entre espírito, como lugar da reflexão e da moralidade distanciada, que nos liga ao divino, e corpo, como representando nossa parte afetiva que nos liga à animalidade: precisamente, e

não por acaso, a mesma estrutura da hierarquia moral do Ocidente [...] (SOUZA, 2021, p. 54).

Essa hierarquização moral busca classificar os seres em superiores e inferiores a partir de atributos diversos, sendo, contudo, o selvagem-corpo o lugar que precisa de controle e disciplinamento sob diferentes perspectivas; pois o espírito-mente é algo superior e necessita assumir o controle dos processos formativos. Todavia, há outros caminhos de pensar o selvagem, pois:

Quando eu falo que a vida é selvagem, quero chamar atenção para uma potência de existir que tem uma poética esquecida, abandonada pelas escolas que formam os profissionais que perpetuam a lógica de que a civilização é urbana, e tudo que está fora das cidades é bárbaro, primitivo — e a gente pode tacar fogo (KRENAK, 2022, p. 33).

Assim, a educação assume uma forma de aliança afetiva entre mundos diversos e um diálogo permanente entre os seres, um caminho de:

[...] experimentar a dança das alianças afetivas, que envolve a mim e uma constelação de pessoas e seres na qual eu desapareço: não preciso mais ser uma entidade política, posso ser só uma pessoa dentro de um fluxo capaz de produzir afetos e sentidos. Só assim é possível conjugar o mundizar, esse verbo que expressa a potência de experimentar outros mundos, que se abrem para outras cosmovisões e consegue imaginar pluriversos (KRENAK, 2022, p. 42).

Contudo, como indica Krenak (2022), o florestar perdeu espaço para o civilizar e o pesadelo cartesiano do *Mechanos*¹ foi ganhando forma através do engendramento de uma *história única* (ADICHIE, 2019) e a pegada antropocena/capitalocena segue deixando suas marcas de destruição de uma maneira nunca antes vista na história humana. E, enquanto deliramos que estamos progredindo, nossas florestas, faunas, rios, mares passam a agonizar e as mudanças climáticas entram em estado de alerta máximo conforme aponta o relatório *Mudanças climáticas 2022: impactos, adaptação e vulnerabilidade*:

Como deixa claro este último relatório do IPCC, manter o aumento da temperatura global em 1,5 °C ainda é possível, mas apenas se agirmos imediatamente. O mundo precisa atingir o pico das emissões de GEE até 2025, reduzir essas emissões quase pela metade até 2030, atingir o zero líquido até

¹ O termo *Mechanos* foi inspirado em Torbert e Reason (2001) sendo aqui utilizado como metáfora para se referir ao modo predatório, utilitarista, extrativista e mecanicista desenvolvido a partir do momento cartesiano para lidar com a vida.

meados do século e, ao mesmo tempo, assegurar uma transição justa e equitativa. Com riscos crescentes de secas, inundações, incêndios florestais e outros efeitos catastróficos das mudanças climáticas, esses são prazos que não podemos deixar passar (SCHUMER *et al.*, 2022, s. p.).

Um rastro ecocida, etnocida e genocida fica como herança do Ego Conquistador, conforme indica Grosfoguel (2016), a universidade ocidental e seu modo de conceber o humano e o mundo foram assentados sobre as ruínas e o extermínio de muitos seres. De modo que:

[...] o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais. [...] o racismo/sexismo epistêmico da estrutura das universidades ocidentalizadas e do mundo moderno ao genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria. Esses quatro genocídios/epistemicídios são fundantes da estrutura epistêmica moderno-colonial e das universidades ocidentalizadas. A [...] condição de possibilidade para o cartesianismo idolátrico dos anos 1640 que assume o olho de Deus e arroga-se o direito de dizer “penso, logo existo” é o “extermínio, logo existo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

O ideário moderno de educação, capturado pelo capitalismo, ajudou na produção e na expansão de um modo de vida pautado na massificação, consumo, pressão pelo bem-estar, implantação da lógica de que tempo é dinheiro, racionalização, mecanização, instrumentalização, industrialização e produção tecnológica de um mundo líquido e marcado por uma crise ecológica sem precedentes. Um mundo que está dando sinais sempre mais intensos de esgotamento da *Pegada Ecológica da Terra* que:

[...] se mede a quantidade de terra fértil e de mar necessários para gerar os meios de vida indispensáveis como água, grãos, carnes, peixes, fibras, madeira, energia renovável e outros mais. Dispomos de 12 bilhões de hectares de terra fértil (florestas, pastagens, cultivos) mas, na verdade, precisaríamos de 20 bilhões. Como cobrir este déficit de mais de 8 bilhões? Sugando mais e mais a Terra... mas até quando? Estamos lentamente descapitalizando a Mãe Terra. Não sabemos quando acontecerá seu colapso. Mas a continuar com o nível de consumo suntuoso e de desperdício dos países opulentos, ele virá com consequências nefastas para todos a começar pelos mais pobres (BOFF, 2021, p. 12).

O humano fragmentado, cada vez mais, tem no cognocentrismo uma saída alucinante. O corpo desprezado dá lugar a uma mente desincorporada a qual deprecia sua interdependência com a Terra. E uma racionalidade instrumental tenta obstruir a complexidade da vida, reduzindo-a a um mero produto de exploração e consumo. A força do mistério da vida se esvai

e a espiritualidade, enquanto um modo de vida eminentemente comprometido, vai perdendo espaço para o desencantamento do mundo, promovido por um cientificismo materialista que desconsidera a nossa interdependência com a teia da vida.

Os processos de formação humano são reduzidos ao treinamento e ao adestramento de habilidades e competências que buscam atender a aspectos meramente econômicos. A multidimensionalidade e integralidade do ser, como princípios norteadores da formação, são continuamente relegados. As técnicas transformadoras de si, presentes em diversas culturas, são paulatinamente substituídas por mecanismos de controle que buscam padronizar o ser em uma realidade uniforme dominada pela planura neoliberal.

O movimento transpessoal surge nos anos de 1960, em meio à crise da contracultura americana, e desponta como uma tentativa de sonhar outras realidades. Realidades que rompam com o pesadelo dos infinitos rótulos e simulacros de *Mechanos* e que nos despertem para a interdependência espiritual com Gaia e sua cosmogonia participativa.

Para Grof (1994), o transpessoal é apenas o termo moderno que muitos intelectuais utilizam para designar uma experiência espiritual. Isso significa exatamente que a espiritualidade não pode ser outra coisa que não a capacidade de ir além dos modos usuais de perceber e interpretar a si e ao mundo a partir de uma perspectiva do “eu”, do “ego”, da “identidade” que nos lance para além das fronteiras.

A natureza da transpessoal como equivalente da própria natureza espiritual indica, de modo direto e explícito, que o termo espiritualidade encontra seu sentido mesmo naquilo que é trans-pessoal, ou seja, que busca expandir as fronteiras do ego ou do modo de se fazer humano na atualidade. De modo que a formação humana se torna um exercício espiritual de transformação de si, do outro e do mundo, uma autêntica trans-formação humana.

Ao considerar a espiritualidade como eixo fundamental do processo formativo, buscamos caminhos, aqui denominadas técnicas transpessoais, capazes de operar deslocamentos nos modos padronizados de viver. Assim, trans-formação humana é posta como um horizonte ético a ser vivido e não uma mera ilustração do tipo sobrevôo do pensamento, tão próprio da racionalidade ocidental. Ela é um exercício de de(s)colonização² e autode(s)colonização das matrizes restritivas implementadas pela lógica predatória e extrativista moderna.

² Fazemos o uso do termo *de(s)colonial*, ao longo do texto, sem adesão às tensões que sua escrita traz (CARVALHO, 2021). O uso de “s” entre parênteses, aponta nossa intenção de indicar uma dupla resistência necessária ao enfrentamento do modo colonial e de colonialidade que atravessam a sociedade brasileira. Em nosso entender, as matrizes escravagistas e os modos extrativistas coloniais não foram superados no Brasil, requerendo, portanto, a continuidade dos processos de descolonização.

O prefixo *trans* põe a formação humana como um exercício espiritual/transpessoal, no qual o trans surge como um elemento indicador daquilo que na formação está “nas”, “entre”, e “além” das colonialidades do poder, do saber e do ser, sem cair no fascínio das universalizações e/ou sucumbir às relativizações. O *trans* congrega as múltiplas mobilidades do ser no e através dos mundos, ativando jogos transculturais para favorecer ultrapassagens e travessias, indo além das fronteiras de si.

O *trans* propõe uma jornada de trans-formação humana que amplia o horizonte formativo através de um abraço integral com Gaia, descentrando o humano de ápice evolutivo e colocando-o em diálogo com todos os seres que dividem a terra conosco. Inclusive, abrindo espaço para uma cosmopolítica com outros níveis sutis de realidade, tais como o imaginal, o arquetípico e o mundo dos extra-humanos do xamanismo ameríndio, das forças da natureza da cosmopercepção africana e das beiradas do mundo.

O *trans* descentra-se do ideal de humano que jaz embutido no ideário moderno de formação desde a Paidéia a *Bildung*, apontando a necessidade de considerarmos os aspectos sub-ontológicos de como são tratados alguns humanos, pois “[...] a diferença entre o ser o que está mais abaixo do ser, ou o que está marcado como dispensável e não somente utilizável; a relação de um Dasein como um sub-outro não é igual à relação com outro Dasein ou com uma ferramenta” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 146). Assim, além de negros e indígenas, outros segmentos sociais, historicamente marginalizados, criminalizados e tornados sub-seres, como: mulheres, crianças, idosos, LGBTQIA+, sem terras, sem tetos, quilombolas, ciganos, comunidades tradicionais e periféricos de toda ordem, são incluídos nesse *trans*.

Neste exercício de dialogar com a complexidade da vida, sigo para o prólogo, evocando o mito de Quíron, no intuito de apontar meu lugar de enunciação neste processo de início da jornada trans-formação humana encarnada nesta dissertação.

1.1 PRÓLOGO

Tomo o mito de Quíron como o norteador inicial da jornada de construção desta dissertação. Ele busca mobilizar e articular minha autoformação e a potência das técnicas transpessoais quando pensadas nos processos de trans-formação humana. Assim, as técnicas transpessoais são postas aqui como inseparáveis do processo formativo e da transformação de si, exigidas pelos mesmos, implicando o sujeito em suas multidimensionalidade e integralidade e requerendo um exercício intencional de autode(s)colonização.

Tomo Quíron, como herança da mitologia transgressora, que me permitiu reconhecer o animal selvagem o qual habita em meu ser e flui na sabedoria. Não sendo relegado como bestial; mas como um promotor de trans-formação humana. Um centauro integrador do humano e sua animalidade. Assim, Quíron é um marcador de(s)colonial que reintegra as inúmeras divisões inauguradas pela modernidade e seu afã de iluminar o mundo e deixar o corpo para trás.

Por isso pensamos o mito de Quíron como um processo desvelador da trans-formação humana, operada quando do acompanhamento da minha própria vivência formativa e a abertura para o mundo da vida. Nesta jornada, a espiritualidade foi posta como eixo agregador da trans-formação humana, mobilizando os seus princípios de equiprimacia e equipotencialidade das relações interpessoais e da ruptura com todas as formas de hierarquizações coloniais, além da equipluralidade de possibilidades de cocriação transpessoais no surgimento de modos de vida ancorados no bem-viver.

Figura 1 – Quíron, o curador ferido



Fonte: Centauro... (2023).

A mitologia Grega destaca a saga de Quíron da seguinte forma:

(G. Khêiron). Um centauro (v. Centauros) famoso por seu discernimento e pela amplitude de seus conhecimentos, filho de Cronos e de Fílira (vv.), uma oceanide. Seu físico (metade homem e metade cavalo) devia-se à circunstância de Cronos ter-se unido a Fílira metamorfoseado em cavalo para engendrá-lo. Quíron, que era imortal, morava numa gruta situada no sopé do monte Pelíon, na Tessália, e se distinguia dos demais centauros por sua benevolência para com os homens. Ele tinha uma afeição especial por Peleu e o protegeu em suas aventuras na corte de Acasto (vv.), além de defendê-lo da brutalidade dos outros centauros. Peleu correspondeu à sua afeição confiando-lhe a criação de seu filho Aquiles (v.). Além de Aquiles, Quíron educou, entre

outros, Asclépio e Jáson (vv.), e o próprio Apolo (v.) ouviu suas lições, que versavam sobre música, ética, medicina, caça e guerra. Quando Heraclés (v.) massacrou os centauros, Quíron, que lutou ao lado do herói, foi ferido casualmente por uma de suas flechas envenenadas [com o sangue da Hidra]. Quíron recolheu-se à sua gruta, e as dores causadas pelo ferimento incurável eram tão fortes que ele queria morrer, mas não podia por ser imortal. Na ocasião, Prometeu (v.), que estava acorrentado a um rochedo no monte Cáucaso, trocou sua condição de mortal pela imortalidade do centauro, que assim se livrou do sofrimento graças à morte. [...] (KURY, 2009, p. 1664).

A narrativa de um mito é um recurso extremamente presente no meio formativo transpessoal, pois permite articular, a partir de um conto, caminhos para cuidar de si, do outro e do mundo. Assim, realizo uma breve *escrevivência*³ no intuito de situar minha⁴ motivação existencial para trabalhar com a temática das técnicas transpessoais no processo de transformação humana.

Importante situar que as técnicas não são panaceias com o intuito de psicologizar o campo educacional, mas recursos promotores de transformações de si com vistas a ampliar o processo de mover-se em sintonia com o coração da Terra. O termo “técnicas” rompe com as perspectivas tecnicistas e de controle. E é posto, ao longo do trabalho, como uma forma de atividade/exercício que contempla simultaneamente prática e reflexão, um sentirpensar, no intuito de promover transformações em si, autoformação, autoconstituição e auto-de(s)colonização. As técnicas consistem em práticas, exercícios e operações concretas por meio das quais os indivíduos conformam um princípio de ação sobre o seu modo de ser, no sentido de determinar a si mesmos como sujeito moral de suas condutas (FOUCAULT, 2004).

Minha trajetória de pesquisa, descrita nas páginas que se seguem, surgiu a partir da história do meu próprio Quíron. Um “Quíron periférico” que nasce na cidade de Vitória de Santo Antão, nos anos 80. Filho de Otavio e Maria de Lourdes, esse Quíron periférico já nasce marcado pela pobreza e pelas desigualdades sociais. O pai de Quíron era casado com outra mulher. Quando a mãe de Quíron descobre que estava grávida, tudo muda na relação entre os dois. Sem poder/querer assumir o filho, fruto dessa relação extraconjugal, o pai de Quíron logo o abandona, deixando toda responsabilidade sobre a mãe da criança.

A mãe de Quíron era uma mulher pobre e ainda morava com a mãe, a qual ficou muito chateada com a situação da gravidez, pois seria o segundo filho dela em sua casa. Aos cinco

³ Termo cunhado pela escritora Dra. Conceição Evaristo para referir-se a uma escrita própria a partir do seu cotidiano de mulher negra em uma sociedade racista e preconceituosa.

⁴ Faço uso da primeira pessoa do singular em alguns momentos do texto para situar referências diretas a relatos ou posicionamentos pessoais do pesquisador. No restante do documento, utilizamos a primeira pessoa do plural, no intuito de apontar a natureza cocriativa coletiva do projeto.

meses de gravidez, a mãe de Quíron fica muito triste pela situação do abandono do pai da criança. A vergonha que fez sua mãe passar diante das pessoas da comunidade e o medo de que ela a colocasse para fora de casa fizeram com que ela decidisse abortar. Diante da dura realidade da situação de pobreza vivida pelas mulheres periféricas e de toda aquela pressão social e emocional, tomar um “chá de cabacinho”, uma planta abortiva que mataria envenenada a criança dentro de pouco tempo, abria-se como saída da dor, da vergonha e da humilhação.

Ao tomar o chá de cabacinho em jejum, uma reação devastadora ocorreu e dentro de poucos minutos, a mãe de Quíron começou a passar mal, enquanto a criança lutava na sua barriga para sobreviver. A morte cruzou a vida desses dois, unindo-os pelo desejo de vida. Assim, dentro de poucos minutos, enquanto mãe e filho lutavam pela vida, o inesperado aconteceu: ela vomita uma substância amarela e, milagrosamente, mãe e filho são poupados pelos deuses e deusas. É assim que nasce esse “Quíron periférico”.

Trazendo consigo a rejeição e o abandono, como feridas primordiais da sua existência. Onde quer que esse “Quíron periférico” apareça, acaba enfrentando os desafios da vulnerabilidade e da sensibilidade às rejeições, como marcas de seu crescimento e reatualização das feridas coloniais, pois o acesso ao saber permitiu perceber que esse drama é parte da vida de muitos periféricos.

O nascimento do “Quíron periférico” representa a ferida colonial, a “saída do paraíso”, que todos os periféricos vivem quando são retirados do útero para a dura realidade do mundo. Contrariando o Quíron da história original grega, esse “Quíron periférico” nasceu marcado pelo olhar colonial para não ser um grande sábio. Seu lado animal ainda não o tinha dado sabedoria terrena nem proximidade com a natureza. Não o tinha tornado um xamã, um sábio curador e conhecedor de ervas medicinais. Faltava-lhe assumir a intensa jornada de trans-formação humana. Não tinha estudado psicologia, música nem ética. Não era bom com a caça, nem conhecia a astrologia.

Histórias sobre sua grande sabedoria não tinham se espalhado, deuses e nobres mortais não levaram seus filhos para serem educados por ele. Não teve nem um filho adotivo sequer. O único filho que ele tem, foi fruto de um casamento, que resultou em uma separação mais tarde. Entrou para o colégio aos oito anos de idade, tendo que ingressar já na primeira série, devido à idade. Tinha dificuldade em se concentrar e em acompanhar os colegas de classe, sofria *bullying*. Ia para escola com fome e sofria violência em casa do seu pai adotivo. O “Quíron periférico” já nasce com a ferida do abandono e da rejeição do pai e sofre ainda muita violência física do padrasto, diante de uma postura passiva da mãe.

A escola chegou tarde na vida do Quíron e com ela há um aumento das violências vividas. Ela deveria ser um cenário de formação, contudo o projeto político elitista colonial, que move a construção da educação brasileira, transforma esse espaço num local de reencenação do racismo estrutural, tornando seus atores em repetidores de tragédias.

Assim, como os mitos gregos transcorrem em meio a batalhas épicas, a memória de Quíron na escola é povoada de guerras e crises. Um lugar desejado e sonhado como possibilidade de mobilidade social, mas um cotidiano marcado pela frustração da não realização de uma educação de qualidade. A marca opressora e bancária esteve presente ao longo de toda vida escolar de Quíron, uma luta permanente para permanecer no processo formativo, uma resistência para tentar ter acesso ao direito à educação.

A escola exigia que Quíron cortasse suas asas selvagens para então receber a possibilidade da liberdade de voar. Sua vida periférica não era incluída na escola que tinha regras e modo próprio de operar. Não havia diálogo. Sua curiosidade e criatividade foram podadas em prol de um futuro que nunca se desenhava. A merenda representava a possibilidade de uma alimentação garantida, mas o preço para comer era ceder o seu próprio ser, reconhecendo-se como sub-humano.

A palavra crise será uma insígnia que acompanhará a vida escolar de Quíron. Crise expressa na precariedade das condições materiais das escolas periféricas e crise em acompanhar a dor dos professores e professoras Quírons que reatualizam suas dores diante das condições de miserabilidade, as quais são expostos. Crise do próprio sentido da educação que não sabe o que fazer diante das exigências sempre crescentes do mercado-Hidra.

Não houve acidente, o veneno da tenebrosa Hidra, posto na flecha, que ele conheceu, foi uma planta conhecida como cabacinho, tomado por sua mãe quando ele estava ainda em sua barriga. A força de todos os Quírons periféricos aparece fortemente na vida de muitos/as educadores/as, curadores/as e terapeutas. Os melhores terapeutas são aqueles que conhecem suas próprias feridas. O arquétipo de Quíron, enquanto símbolo da Trans-formação Humana, prepara as pessoas para se reconhecerem como educadores e terapeutas, pois instiga-os a cultivarem insistentemente sua multidimensionalidade e integralidade, abrindo caminhos para uma maior compreensão do sentido da vida.

O Quíron periférico se dispõe a ensinar e curar os outros, enquanto permanece mergulhado e comprometido na trans-formação de si, cuidando da sua própria dor de existir. Contudo toda a sua sabedoria não é suficiente para impedir a ignorância e nem para barrar a necessidade de novas aprendizagens. Quíron é um lugar de trans-formação e não um lugar de

veneração feito pelo humano. Representa a ligação entre a imanência terrena e o conhecimento intuitivo do mistério da vida, livre de dogmas impostos por qualquer sistema religioso ortodoxo.

A história de Quíron é uma metáfora para falar da dura realidade educacional vivida por crianças e jovens das periferias brasileiras. Retrata histórias, que contrariando os estereótipos e os preconceitos sociais, indicam possibilidades formativas a partir de transformações de si e do mundo: um garoto que vai para escola com oito anos de idade e que, apesar de toda violência vivida na infância, move forças de vida as quais ativam redes de relações que lhe permitem acessar conhecimentos, técnicas e meios para enfrentar as adversidades e se colocar como um Educa/dor, ou seja, como alguém que enquanto cuida de si, se dispõe a cuidar da dor do outro e do mundo.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Como anunciado através do mito do “Quíron periférico”, o campo educacional está atravessado pela palavra “crise”. Crise polissêmica e multideterminada que expressa as disputas de sentido em torno dos fins da educação. No entanto uma análise mais rigorosa nos permite enunciar que essa crise é a “[...] da mesma escola, secular, elitista, seletiva, meritocrática; contestada e desejada, rejeitada e imprescindível” (BARROSO, 2008, p. 33) e que “[...] não pode cumprir as promessas de transformar suas vidas [dos estudantes e de suas famílias], garantindo-lhes um futuro 'melhor’” (BARROSO, 2008, p. 36).

O horizonte de desesperança constituído pela dita educação emancipatória, apoiada nos humanismos, em muitos momentos, conduziu a educação para um reducionismo a sua dimensão técnico-instrumental através do ideário de formação dos “[...] indivíduos para o exercício da Cidadania” (RODRIGUES, 2001, p. 234) confundida com adequação e inserção ao mercado de trabalho. Todavia esse estreitamento da reflexão pedagógica obstrui uma análise mais complexa do fenômeno educacional, dificultando a inclusão de perspectivas de formação mais multidimensionais, integrais e transpessoais necessárias para o acesso a outras formas de educar.

A noção de formação remonta à noção de *Bildung* que, segundo Suarez (2005), foi elaborada na Alemanha, na segunda metade do século XVIII, a partir das contribuições greco-romanas as quais implicavam em um autodesenvolvimento espiritual, diferenciando-se da noção de educação via ensino institucionalizado para o mercado de trabalho.

Freitas (2005, p. 57) indica que, ao longo do século XIX, a busca de universalização da instrução pública “[...] converteu a *Bildung* em garantia de uma sociedade civilizada”, ou seja,

privilegiou um certo modo de transmissão do saber que se apoiava em uma dimensão estritamente instrumental e excluía as múltiplas dimensões do humano. A ênfase na preparação do indivíduo para o mercado de trabalho ganha impulso com a industrialização e o avanço do capitalismo. E, como destaca Rodrigues (2001, p. 232), há uma redução da formação a uma:

[...] visão pragmática e utilitária predominante na ordem política e social do mundo moderno ao papel atribuído à educação escolar de preparar os educandos para o exercício da cidadania... [além do que] destina o atributo de cidadão aos indivíduos que se apossam dos conhecimentos e habilidades considerados necessários para que se integrem como força eficiente nos setores produtivos (RODRIGUES, 2001, p. 232).

A educação escolarizada gradativamente vai rompendo com perspectivas mais amplas de formação humana, convertendo-se num modo de desenvolvimento de habilidades e competências que favorecem os aspectos produtivos, mercadológicos e a construção do sujeito empreendedor de si (DARDOT; LAVAL, 2016). Assim, em que pese a importância dos aspectos econômicos propalados para justificar a educação para cidadania, critica-se sua adesão ao cognocentrismo e as suas lógicas bancárias, bem como a desqualificação de outras dimensões humana no processo formativo.

Na perspectiva de Freitas (2010, p. 57), a noção de formação implica um certo “[...] cultivo de si” pelo desenvolvimento de “[...] bens seculares (liberdade, autonomia, responsabilidade)”, incorporados ativamente pelos sujeitos, como “princípios pedagógicos”. Esses princípios são movidos pela espiritualidade, tomada aqui como sinônimo da própria formação humana, sobre a qual explanaremos mais adiante.

Em síntese, a redução da formação humana através do eclipse/apagamento/exclusão da espiritualidade nos processos formativos-educacionais da modernidade vem se acelerando ao ritmo do avanço da lógica neoliberal no campo educacional. A exclusão da espiritualidade e a priorização da razão instrumental no processo de construção do conhecimento reduziram o alcance formativo, pois, sem a ética da espiritualidade, os processos educacionais não se realizam como processo de transformação. Agora basta acumular conteúdo e ideias na cabeça, de modo que não é mais exigido do sujeito passar por um processo de modificação de si por meio de um conjunto de técnicas transformadoras dos modos egocentros de operar.

O sujeito começou a ser pensado como um indivíduo particular, separado do outro, do meio e do mundo social, uma mera peça na engrenagem da produção e do consumo. Ou seja, sem a espiritualidade, a educação não é mais vivida como processo de transformação humana

e não precisamos mais nos submeter a exercícios de modificação de nós. O que nos parece problemático.

A motivação existencial para realização deste projeto deve-se ao reconhecimento de como os processos formativos podem potencializar as trans-formações humanas, apoiando Quírons periféricos a transmutar suas dores, tornando-os Curadores Feridos, ou seja, aqueles que mesmo marcados pela força dos constrangimentos, das adversidades socioculturais e do racismo multidimensional resistem e se reinventam. E, na resistência, abrem-se e reconhecem sua dor e, por meio de suas próprias dores, podem compreender a dor alheia.

Dessa maneira, a experiência vivida, assim como a força do mito Quíron usada como instrumento de mudança e de transformação de si, moveu-nos a pesquisar e a buscar entender como técnicas ancoradas em uma espiritualidade enraizada e incorporada na ação e no estabelecimento de redes de solidariedade podem favorecer processos de transformação humana, considerando que:

A espiritualidade incorporada procura catalisar o surgimento de seres humanos mais completos - seres que, embora permanecendo enraizados em seus corpos, terra e vida espiritual imanente, tornaram todos os seus atributos permeáveis às energias espirituais transcendentais e que cooperam em solidariedade com os outros na transformação espiritual do eu, da comunidade e do mundo. Em suma, um ser humano completo está firmemente alicerçado no espírito interior, totalmente aberto ao espírito além, e na comunhão transformadora com o espírito intermediário (FERRER, 2017, p. 84).

As questões sociopolíticas que deram origem à elaboração desta dissertação se aprofundaram a partir da preocupação com o tema das periferias e seus Quírons no contexto das atividades voluntárias, realizadas como educador social e psicólogo comunitário junto ao Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (NEIMFA), na periferia do Coque, Recife. Este projeto se constituiu de uma prática viva, articulando estudos, ações e formações e criando estruturas institucionais pautadas pela transdisciplinaridade, pela confiança e pela credibilidade. Isso favorece e legitima uma rede de colaboração de alto interesse acadêmico, social e existencial.

Os projetos realizados no NEIMFA, assim como minha formação acadêmica, foram pautados por referencial teórico e prática na Psicologia Transpessoal. Reconhecidos antes de tudo como um instrumento de pesquisa e formação dos “modos de ser e viver” em ressonância com a perspectiva grega, destacada pelo filósofo francês Pierre Hadot (2006) e o “pluriperspectivismo amefricano” (FERREIRA *et al.*, 2020), postos em diálogo em prol do bem viver.

Para Ferreira, Brandão e Menezes (2005), a Psicologia Transpessoal é um desdobramento histórico-científico de um conjunto de movimentos nas áreas das ciências e dos movimentos sociais que buscaram romper com os modos newtoniano-cartesianos de existir e pensar e que se ocupa do estudo da fenomenologia dos estados ampliados da consciência, espiritualidade e cultivo de modos de vidas mais integrados com a grande teia da vida.

Além de contribuir com uma agenda dos estudos clássicos no campo da psicologia, em especial, no que diz respeito à expansão da noção de pessoa, promovido pelo termo “trans/pessoal”, a perspectiva transpessoal ocupa-se intensamente com os fenômenos transpessoais, também denominados de “experiência cósmica” ou “estados holótrópicos” (GROF, 2020), bem como desenvolve estudos sistemáticos no âmbito da espiritualidade, meditação e, etc. , no intuito do cultivo do “bem viver” ou “O Buen Vivir, o Sumak Kawsai” que:

[...] é uma expressão que nomeia um modo de estar na Terra, um modo de estar no mundo. [...] tem a ver com a cosmovisão constituída pela vida das pessoas e de todos os outros seres que compartilham o ar com a gente, que bebem água com a gente e que pisam nessa terra junto com a gente (KRENAK, 2020, p. 6).

Nesse sentido, a transpessoal se coloca na contramão das perspectivas colonialistas e de colonialidade neoliberais de bem-estar e ressoa em sintonia com o pensador indígena Ailton Krenak que chama a atenção para o fato de que é necessário fazer ecoar novamente a profunda relação de diálogo, cumplicidade e reciprocidade entre o humano e a natureza, retomando um modo de vida pautado no “Bem Viver” que, longe de ser uma concepção abstrata, mostra-nos que a Terra é um organismo vivo ao qual somos interligados. Assim:

O Bem Viver não é distribuição de riqueza. Bem Viver é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada, porque a vida é tão próspera que é suficiente para todos nós (KRENAK, 2020, p. 17).

Ferreira, Silva e Silva (2016) indicam que a Psicologia Transpessoal surgiu em resposta às incongruências dentro do modelo científico positivista-cartesiano tradicional, numa tentativa de integrar possibilidades de uma maior capacidade humana na corrente principal das disciplinas comportamentais e de saúde mental do Ocidente, assim como situando a necessidade de inclusões dos aspectos socioculturais e transpessoais na compreensão do fenômeno humano. Mesmo surgida dentro do campo da psicologia, a transpessoalidade é desde sua origem

atravessada pela transdisciplinaridade, de modo que a educação sempre esteve presente em seu horizonte.

Tendo como alvo expandir o campo da pesquisa psicológica, incluindo áreas da experiência e do comportamento humano associadas à saúde e ao bem viver, a Psicologia Transpessoal desponta como movimento sistematizado a partir de 1968. Com a formação da Associação Internacional de Psicologia Transpessoal e a publicação de sua revista, nascia uma primeira definição de Psicologia Transpessoal, conforme expressa Sutich (1969 *apud* WEIL, 1990a, p. 29):

Psicologia Transpessoal (ou “Quarta Força”) é o título dado a uma força emergente no campo da psicologia, representada por um grupo de psicólogos e profissionais de outras áreas, de ambos os sexos, que estão interessados naquelas capacidades e potencialidades ÚLTIMAS que não possuem um lugar sistemático na teoria positivista ou behaviorista (“Primeira Força”), na teoria psicanalítica clássica (“Segunda Força”), ou na psicologia humanística (“Terceira Força”) (SUTICH, 1969 *apud* WEIL, 1990a, p. 29).

Como indica Ferreira, Diógenes e Bezerra (2021, p. 6):

[...] a abordagem transpessoal reúne estudiosos que, desafiando o “momento cartesiano”, ousam ampliar o diálogo para além das escolas clássicas, estabelecendo diálogo com outras perspectivas psicológicas contidas em outras culturas e tradições espirituais. Como ponto de partida para este diálogo há um fundamento epistêmico e ontológico da existência de uma espiritualidade participativa, complexa e laica que contempla uma visão abrangente da integralidade do humano com o mundo, do respeito fundamental ao relacionamento e vida humana e da existência de uma dimensão transcendente, noética, inefável, compreendida de diferentes formas por essas tradições, como Deus, Divino, Sagrado, Energia Superior, Vacuidade, O grande Outro, Espírito, entre outros, que se engaja no mundo da imanência num fluxo de cocriação não determinado. Isso se justifica, pois o conhecimento transpessoal é necessariamente transdisciplinar e transcultural, considerando o prefixo trans como um elemento que indica aquilo que está “nas”, “entre”, e “além” das culturas, pessoas e disciplinas sem cair no fascínio das universalizações e relativizações (FERREIRA; DIÓGENES; BEZERRA, 2021, p. 6).

Nesta pesquisa, utilizaremos o termo perspectiva transpessoal no sentido de indicar a expansão realizada no campo dos estudos transpessoais para além das fronteiras da psicologia. Por isso temos englobado uma diversidade de disciplinas, entre elas a educação, que compõem um pluriperspectivismo ou pontos de vista diversos apoiados nas ideias de integralidade, multidimensionalidade e espiritualidade.

A educação imbuída de espiritualidade move-se em ações e parâmetros formativos concretos pautadas por uma ética do comprometimento. Para a perspectiva transpessoal, a transformação humana vai além do modelo neoliberal de educação para o “bem-estar” predatório que considera que a natureza está aqui para nós a consumirmos como produto descartável e que nós humanos somos separados dessa entidade viva que é a própria Terra. Para educação do “bem-estar”, a terra é uma mercadoria, daí sua pauta de ensino é permeada pela lógica de que somos separados do resto do mundo. Como indica Krenak (2020), vivemos movidos pelo consumo, no qual o ter assume prevalência sobre o ser e esse modo de pensar tem pautado as políticas no campo educacional.

E, no confronto com essas lógicas predatórias neoliberais, que assolam o campo educacional (DARDOT; LAVAL, 2016), educa/dores educam as dores do existir e movem-se pelo arquétipo de Quíron, enquanto buscam tornar o processo de trans-formação humana um exercício espiritual promotor de humanização, o mais amplo possível. No entanto o termo “trans”, agregado à formação, busca descentrar o humano da sua fantasia de onipotência do centro da vida para colocá-lo numa teia complexa de interdependência com a Terra.

A concepção de trans-formação humana mobilizada nesta dissertação integra a multidimensionalidade e a integralidade - física, sensorial, emocional, mental e espiritual - através de um diálogo fecundo com as perspectivas participativas transpessoais (FERRER, 2002, 2011, 2017; FERREIRA *et al.*, 2021; FERREIRA *et al.*, 2022) e as do campo da filosofia da educação (FREITAS, 2019, 2020), que inclui o “extra-humano”⁵, “[...] tais como entidades sutis, poderes naturais ou forças arquetípicas que podem estar embutidas na psique, natureza, ou o cosmos (FERRER, 2015, p. 2) para sentirpensar⁶ os processos de formação que de(s)colonizem o centrocentrismo das visões antropocenas e capitalocenas”.

Neste sentido, Freitas (2020, p. 623-624) indica que o:

[...] Antropoceno pode figurar como um duplo sobrenatural da modernidade, abrigando a falácia simultaneamente especista, colonial e racista contida na ideia do homem como espécie natural ou essência metafísica, o que contribui

⁵ Utilizaremos o termo *extra-humano* ao longo desta tese em concordância com o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (1996), no intuito de deslocar a ênfase das epistemes ocidentais de ter o humano como centro definidor de tudo e os outros seres serem tomados passivamente a partir do seu negativo reducionista como *não humanos*.

⁶ Tomamos o termo sentirpensar, invocando a sua mescla entre política e sensibilidade, coração e razão que se conecta com a luta pela terra dos povos tradicionais e indígenas da América Latina, em especial na sua “arte de viver”, assim como as contribuições africanas, quilombolas e orientais não lineares que movem a transcendência na imanência numa ruptura com as separatividades entre humano/mundo, espírito/corpo e etc., no intuito de cocriação de uma espiritualidade política. Assim, este diálogo com outras ontologias e epistemologias nos permite segundo Escobar (2014, p. 16, tradução nossa): “[...] sentipensar com o território (o que) implica pensar a partir do coração e a partir da mente, a co-razonar [...]”.

para uma despolitização das relações cósmicas ao mesmo tempo em que destrava uma desenfreada guerra dos mundos (FREITAS, 2020, p. 623-624).

Como contraponto para o campo educacional situa que:

[...] é urgente reaprender a pensar em termos de outras agências coletivas de enunciação que não separam natureza e cultura. Isso exige acoessar o sujeito da educação que, apesar das críticas pós-estruturalistas, permanece sendo pensado como uma forma excepcional de autoconsciência individual ancorada em alguma forma de identidade (FREITAS, 2020, p. 628).

De forma que a trans-formação humana pode ser definida como um processo complexo e intencional que põe a formação para além do âmbito meramente humano. A inclusão do prefixo “trans” vai além dos jogos de linguagem e nos permite incluir e enfatizar os processos de “transformação” como elemento importante para a “formação”, além de carregar um sentido de ir além do humano, ao pensarmos que a participação dos movimentos enativos⁷ espirituais não são exclusividade da nossa espécie.

Esses processos trans/formativos buscam tornar os sujeitos não apenas mais sensíveis às necessidades dos outros, da natureza e do mundo, mas também “[...] agentes transformadores culturais e planetários mais eficazes em quaisquer contextos e grau de vida ou que o mistério os chama para ser” (FERRER, 2017, p. 155).

Em que pese as diferentes concepções de espiritualidade mobilizadas em seus trabalhos, os/as pesquisadores/as do campo transpessoal (GROF, 2020; FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005; FERREIRA; DIÓGENES, BEZERRA, 2021; FRANÇA *et al.*, 2010; SALDANHA, 2006; SANTOS NETO, 2006) consideram que o ser humano possui uma amplitude que vai além da sua personalidade e destacam como fundamental a inclusão da dimensão espiritual, ao lado dos aspectos bio-psicosocio-culturais, nos processos educacionais e apontam as contribuições das técnicas transpessoais para os processos trans/formativos humanos. França *et al.* (2010, p. 47) registram que:

Conforme as nossas pesquisas mostraram, as técnicas de relaxamento, de respiração ritmada, de meditação ou interiorização combinadas podiam levar à redução da ansiedade, à diminuição do cansaço físico ou mental, atenuar estados depressivos ou de dor. Isso era facilmente demonstrado para os alunos em plena sala de aula [...] (FRANÇA *et al.*, 2010, p. 47).

⁷ O termo enactivo retoma as contribuições de Varela, Thompson e Rosch (2003) que indica a não separatividade entre o sujeito e objeto na construção do conhecimento.

Ele ainda destaca a importância das técnicas transpessoais para a cocriação de condições favoráveis para o cultivo de um ambiente facilitador de processos de aprendizagem:

Portanto, para facilitar a união da classe e o ambiente propício à aprendizagem, buscamos formas de entrosamento afetivo por meio de várias vivências [...], tendo objetivos diversos conforme o momento ou o contexto. Algumas vivências são úteis para iniciar uma aula; outras, para encerrá-la; outras, ainda, para facilitar a harmonia entre grupos de estudo ou harmonizar a classe toda. Vivências são úteis também para evitar a dispersão mental, facilitando a concentração naquele momento em que se deve privilegiar apenas a aula. São úteis para relaxar, diminuir o estresse e a ansiedade da vida agitada de hoje, proporcionando, assim, uma troca de energias boas e benéficas entre as pessoas. Despertam sentimentos de paz, amizade, ânimo, valores e atitudes que elevam o ser humano (FRANÇA *et al.*, 2010, p. 56).

Em seu livro “Por uma educação transpessoal”, Elydio dos Santos Neto (2006) apresenta algumas contribuições das técnicas transpessoais, em especial, as desenvolvidas por Stanislav Grof, para os processos educacionais:

O entendimento tradicional de educação é o que você está aprendendo numa produção mais larga e você observa o mundo e coleta informações; aí você as analisa e as sintetiza em seu cérebro, você combina suas venturas no seu cérebro e aí chamamos isso de ‘conhecimento’. Na respiração holotrófica e em outros métodos que induzem um estado de consciência incomum, descobre-se um caminho inteiramente diferente de aprender, é uma alternativa significativa. O que você descobre neste estado incomum de consciência é que tudo que você no seu estado normal de consciência pode observar como um objeto, tem um correspondente num estado subjetivo. Você pode se tornar outra pessoa, pode se tornar animais, pode se tornar seres mitológicos, e assim por diante. E você aprende de uma forma muito imediata, o que é radicalmente diferente do que você pode aprender no estado ordinário. Tenho visto muitos exemplos disto e os publiquei em meus livros, por exemplo: uma pessoa se torna uma águia, e pode de repente passar a ter o senso de real identificação de que esse corpo é o corpo de uma águia e pode entender como voar, como trabalhar com as correntes de ar, pode ver o solo do modo que a águia veria, diferentemente da percepção humana. Você pode se experimentar como uma lagarta a transformação em borboleta. Você pode experimentar o que é ser um peixe em um rio poluído. Pode se identificar como um escravo africano ou como um judeu na velha Alemanha. É um caminho poderoso de aprendizagem, o que é radicalmente diferente do que é oferecido nas escolas hoje (SANTOS NETO, 2006, p. 106).

Em sua tese, Cunha (2017), analisando o percurso formativo de cinco educadores/as transpessoais brasileiros/as, destaca a importância das técnicas transpessoais nas suas formações, indicando o uso de diversas metodologias transpessoais pelos participantes nos processos de trans-formação de si, do outro e do mundo. Assim:

[...] os conteúdos teórico-experienciais da transpessoalidade são fundamentais, por um lado, para uma compreensão da formação humana multidimensional, e, por outro, para o desenvolvimento integral das potencialidades humanas. Nesse sentido, as formações e as experiências transpessoais relatadas pelos entrevistados contribuíram para entender o paradigma transpessoal como um possível elemento-norteador dos processos formativos. Mais ainda, possibilita-nos repensar, criticar e superar a visão de sujeito da modernidade, encapsulado no dualismo entre as dimensões física e mental, liberando assim as práticas pedagógicas do imaginário técnico-utilitarista (CUNHA; FERREIRA; ACIOLY-REGNIER, 2019, p. 10).

As técnicas transpessoais buscam de modo criativo produzir desalojamentos e desvios nos modos condicionados e previsíveis do ego, provocando rupturas nas repetições identitárias e expandindo as fronteiras de si no intuito de incluir o máximo possível de possibilidades de trans-formação. Elas põem o eu moderno, desencarnado, mental, hiperindividualista e atormentado pela alienação, dissociação e narcisismo na forja do “[...] fogo sagrado da individuação espiritual”, favorecendo modos de subjetivação “[...] incorporada, integrada, conectada e permeável alto grau de diferenciação, longe de ser isolante, permite que ele ou ela a entrar em uma comunhão profundamente consciente com os outros, a natureza e o cosmos multidimensional” (FERRER, 2017, p. 15, tradução nossa).

Dada a escassez de discussões na academia acerca da perspectiva transpessoal, o Núcleo Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE criou uma linha de pesquisa que comporta essa perspectiva, somamos a isso o nosso trabalho no NEIMFA no campo da educação e psicologia transpessoal, já que o problema focal desta pesquisa se centra na investigação das técnicas da perspectiva transpessoal aplicadas dentro do âmbito da educação e da psicologia transpessoal. Para isso levantamos um conjunto de questionamentos que nos inquietam: Quais as principais técnicas da perspectiva transpessoais apontadas pela literatura acadêmica do campo educacional brasileiro? Quais suas bases epistemológicas e principais teóricos? Como as técnicas da perspectiva transpessoal influenciam os processos de trans-formação humana?

Todos esses questionamentos, assim como outras ideias obtidas, fizeram parte do procedimento operacional para delimitação dessa temática. Especificamente, a última indagação suscitou maior interesse para investigação, contribuindo para definir e apresentar a seguinte *pergunta de pesquisa*: Como os estudos e as experiências em torno das técnicas da perspectiva transpessoal, aplicadas ao campo educacional, contribuem para sentirpensar os processos de trans-formação humana?

Neste sentido, *de maneira geral, objetivamos*: Compreender em que medida as técnicas da perspectiva transpessoal aplicadas à educação podem favorecer os processos trans/formativos humanos multidimensionais e integrais. E, mais *especificamente*, pretendemos: (1) mapear as principais técnicas desenvolvidas pela perspectiva transpessoal no campo acadêmico educacional brasileiro; e (2) sistematizar, a partir das técnicas da perspectiva transpessoal mapeadas, pistas de processos trans/formativos humanos para educação e psicologia transpessoal.

No intuito de contemplar esses objetivos, dividimos esta dissertação em cinco partes. Iniciamos com o capítulo dois percorrendo os caminhos da transpessoalidade através de uma breve jornada pela perspectiva transpessoal, situando-a do experiencial à virada participativa decolonial. A seguir apresentamos algumas interfaces da Psicologia Transpessoal e da Educação no intuito de apontar rastros da trans-formação humana. Destacamos ainda técnicas da perspectiva transpessoal como modos de cultivo de si, do outro e do mundo.

O terceiro capítulo trata dos fundamentos e dos processos metodológicos. Indicamos a escolha da abordagem qualitativa na realização de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório. Situamos os processos metodológicos a partir de uma busca sistemática de referências na literatura acadêmica brasileira que tratam das técnicas transpessoais.

No quarto capítulo, apresentamos a construção dos resultados e situamos as técnicas mobilizadas pela perspectiva transpessoal no campo acadêmico educacional brasileiro, designando as que foram mapeadas, os autores que as inspiram e suas abordagens teóricas. Realizamos ainda uma distribuição das técnicas mapeadas nos Quatro Quadrantes do Kosmos, mostrando a presença de um viés neo-perennialista e a escassa presença de técnicas que trabalhem os aspectos sociais e culturais. Também, nesse capítulo, situamos e refletimos acerca da meditação e relaxamento como as técnicas mapeadas mais referendadas e apresentamos seus objetivos.

A partir das reflexões sobre as técnicas mapeadas nos dezessete trabalhos investigados, apontamos pistas para construção de processos trans/formativos humanos para educação e psicologia transpessoal.

Neste percurso, começamos indicando uma agenda para favorecer processos de de(s)colonização dos estudos do campo das técnicas transpessoais. Em seguida, situamos que uma técnica verdadeiramente “integral não é apenas individual, mas também cultural, social, espiritual e política”, no intuito de problematizarmos a necessidade de inclusão dos quadrantes sociais e culturais quando da criação e do manejo de uma técnica. Por fim, determinamos a

espiritualidade como um exercício de autode(s)colonização e as técnicas transpessoais como um modo de “sustentar o céu”.

Em uma última parte, destacamos as considerações finais que buscam sintetizar as construções efetuadas. Por fim, o conjunto desses capítulos sintetizam nossa jornada de um Quíron periférico no seio de um Programa de Pós-graduação em Educação.

2 PELOS CAMINHOS DA TRANSPESSOALIDADE

Nesta seção, destacamos inicialmente o campo de estudos transpessoais, no intuito de inserir o leitor no universo mais amplo do fenômeno aqui estudado. Em seguida, apontamos algumas interfaces entre a Psicologia Transpessoal e a Educação tomada enquanto um processo de trans-formação humana e depois apresentamos, brevemente, uma compreensão acerca de técnicas da perspectiva transpessoal enquanto uma “arte da transcendência” com vistas ao cuidado de si, do outro e do mundo.

2.1 A PERSPECTIVA TRANSPESSOAL: DO EXPERIENCIAL À VIRADA PARTICIPATIVA DECOLONIAL

A Psicologia Transpessoal surge no cenário da história do movimento psicológico internacional nos idos dos anos 60 como um desdobramento e expansão da então nascente psicologia humanista, conforme destaca Vaughan (1982, p. 40, tradução nossa):

No final da década de 1960, Abraham Maslow, Stanislav Grof, Anthony Sutich e alguns outros sentiram a necessidade de começar a integrar parte de sua compreensão das tradições orientais e místicas com a psicologia humanista na qual todos estiveram envolvidos. Foram Abraham Maslow e Anthony Sutich que sentiram que o termo transpessoal seria apropriado para esse novo ramo da psicologia e, em 1969, o *Journal of Transpersonal Psychology* foi lançado (VAUGHAN, 1982, p. 40, tradução nossa).

Ela emerge no *zeitgeist* da contracultura americana e sua mescla de diásporas espirituais, psicodélia, movimentos sociais, ecológicos e pela paz, sendo reconhecida, sobretudo pela introdução sistemática da espiritualidade enquanto dimensão da experiência humana no campo psicológico (BOAINAIN JR., 1998; FERREIRA, 2007; FERREIRA *et al.*, 2021; FERREIRA *et al.*, 2022; FERREIRA *et al.*, 2022; SALDANHA, 2006; TABONE, 1986).

Abraham Maslow, um dos principais representantes e fundadores do humanismo, destaca a nascente perspectiva transpessoal como a “quarta força” em psicologia, precedida pelo behaviorismo (1ª força), psicanálise (2ª força) e humanismo (3ª força):

Devo dizer que considero a Psicologia Humanista, ou terceira Força da 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 individualização e quejandos (MASLOW, 1991, p. 12).

As ideias e o apoio de Maslow foram fundamentais na construção da então nascente Psicologia Transpessoal, em especial, pelo confronto ao ideário positivista predominante no campo dos estudos psi nos anos de 1960, assim como seu prestígio perante a Associação Americana de Psicologia (APA), da qual foi presidente:

Nas ciências ocidentais, o intelecto e a objetividade são monarcas supremos. Todos os fenômenos são considerados, em última análise, passíveis de exame pela análise intelectual, e tal análise é entendida como o caminho ideal para o conhecimento. Um corolário disso é que é comumente pensa que todas as experiências são, por natureza, codificáveis e verbalmente comunicáveis. Uma premissa final, quase invariavelmente posta em prática pelos críticos ocidentais do misticismo, afirma que o exame intelectual, não experiencial ou prático, é uma forma adequada de determinar o valor de tais experiências (MASLOW *et al.*, 1991, p. 57).

A proposição “transhumana”, agregada por Maslow à transpessoal, tem suas raízes no pensamento de Huxley (1968, p. 75), para quem: “[...] a vida humana, como a conhecemos na história, é uma miserável improvisação, enraizada na ignorância; e [...] poderia ser transcendida por um estado de existência baseado na iluminação do conhecimento e compreensão”.

O termo transhumanismo significa a possibilidade de transcendência das condições limitantes de vida, existência humana, descoberta e ativação de potenciais latentes negligenciadas ou mal vislumbradas e presentes nos humanos. É tomado por Maslow, em comunicação com Anthony Sutich, como uma primeira opção para designar a então nascente psicologia transpessoal. Sutich (1976, p. 8-9) indica que buscava:

[...] por uma palavra que representasse a nova força que aparentemente emergia em conjunto com a expansão da orientação humanística. Em uma nota de janeiro, Maslow respondeu: Já existe uma palavra como você está procurando, sugerida por Julian Huxley. É "trans-humanista". Eu já achei útil (SUTICH, 1976, p. 8-9).

Contudo, em fevereiro de 1968, Sutich (1976, p. 16) relata ter recebido uma carta de Maslow falando de seu encontro com Stanislav Grof:

A principal razão pela qual estou escrevendo é que, no decorrer de nossas conversas, pensamos em usar a palavra "transpessoal" em vez da palavra mais desajeitada "transumanista" ou "transumano". Quanto mais penso nisso, mais essa palavra diz o que todos estamos tentando dizer, isto é, além da individualidade, além do desenvolvimento da pessoa individual em algo que

é mais inclusivo do que a pessoa individual, ou que é maior do que ele é. O que você acha? (SUTICH, 1976, p. 16).

Sua resposta à carta de Maslow marca a escolha do termo transpessoal:

Estou muito feliz por você ter recomendado tão fortemente que usemos "Transpessoal" em vez de "Transumanista" ou "Transumano". As razões que você dá são relevantes e importantes. Na verdade, quando você entrou no hospital, Miles, eu e um velho amigo passamos várias horas lutando com as deficiências de "Transumanismo". Pensamos em substituir "metapessoal" ou "metapsicologia" entre outras coisas. Eu tinha ouvido Grof usar "Transpessoal" em sua palestra em Berkeley em setembro passado e na palestra seguinte em San Francisco e gostei do som disso. No entanto, meu sentimento de compromisso com o "Transumanismo" ainda era tão novo e forte naquela época que não pensei mais nisso (SUTICH, 1978, p. 16).

Assim, a definição do termo transpessoal deve-se a um intenso processo cocriativo que envolveu diversos teóricos. De acordo com Vich (1988) e posteriormente Taylor (1996), o termo “transpessoal” foi utilizado pela primeira vez por William James em uma palestra realizada em 1905, na universidade de Harvard, colocando-o, segundo Scotton, Chinen e Battista (1996), como o pai da moderna psicologia transpessoal.

Os sentidos do “trans” e de “pessoa” agregados na palavra “transpessoal” foram utilizados para situar uma ampla gama de estudos que apontavam a dimensão de transcendência humana ou o “princípio da transcendência” (MASLOW, 1971, 1994; SALDANHA, 2008), enquanto um impulso em direção à ampliação das fronteiras de si e ao despertar espiritual que perpassa a realização das necessidades de ser, como totalidade (unidade), perfeição (equilíbrio e harmonia), justiça (justiça), autonomia (autossuficiência) e significado (valores), englobando níveis:

[...] mais inclusivos ou holísticos da consciência, conduta e relação humana como fins mais que como meios, consigo mesmo, com os outros significativos, com outros seres humanos em geral, com outras espécies, com a natureza e o cosmos (MASLOW, 1994, p. 333, tradução nossa).

Ainda sobre o termo transpessoal Walsh e Vaughan (1995, p. 18) indicam que:

O termo transpessoal foi adotado depois de uma considerável deliberação para abranger os relatos de pessoas praticantes de várias disciplinas da consciência que falavam de experiência de uma extensão da identidade para além da individualidade e da personalidade. Desse modo, não se pode considerar a psicologia transpessoal um modelo da personalidade em termos estritos, porque a personalidade é tida como apenas um dos aspectos da nossa natureza

psicológica; a psicologia transpessoal é, antes, um instrumento de pesquisa da natureza essencial do ser (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 18).

E, como apontam Ferreira, Silva e Silva (2016), a explicitação desses conceitos é fundamental para situar a compreensão dos sentidos de espiritualidade mobilizados pela Psicologia Transpessoal, pois o campo transpessoal abarca múltiplas perspectivas que englobam uma complexidade de sentidos.

Tendo como alvo expandir o campo da pesquisa psicológica, incluindo áreas da experiência e do comportamento humano associadas à saúde e ao Bem Viver, a Psicologia Transpessoal desponta como movimento sistematizado a partir de 1968. Com a formação da Associação de Psicologia Transpessoal e a publicação de sua revista, nasceu a primeira definição; assim expressa Sutich (1969 *apud* WEIL, 1990, p. 29):

Psicologia Transpessoal (ou “Quarta Força”) é o título dado a uma força emergente no campo da psicologia, representada por um grupo de psicólogos e profissionais de outras áreas, de ambos os sexos, que estão interessados naquelas capacidades e potencialidades ÚLTIMAS que não possuem um lugar sistemático na teoria positivista ou behaviorista (“Primeira Força”), na teoria psicanalítica clássica (“Segunda Força”), ou na psicologia humanística (“Terceira Força”) (SUTICH, 1969 *apud* WEIL, 1990, p. 29).

Vaughan (1982, p. 40-41, tradução nossa) indica que Anthony Sutich, com paralisia total desde a juventude, além de conduzir a primeira revista de psicologia transpessoal, instituiu um modo de conduzir as publicações a partir da ética transpessoal:

O fato de que os editores do Journal se engajavam em discussões acaloradas sobre os trabalhos que eram apresentados e, às vezes, tinham pontos de vista totalmente opostos. Na verdade, a diversidade de opinião foi encorajada. Todos tiveram sua opinião e todos se sentiram ouvidos, mas ninguém parecia apegado à sua opinião. Eles eram todos grandes amigos, mesmo que tivessem opiniões totalmente opostas em determinados artigos. Este foi meu primeiro contato experiencial com a ideia de não estar ligado a uma opinião ou ponto de vista. Vi como esse tipo de diversidade pode ser poderoso, como uma organização pode funcionar dessa maneira e quanto amor, cooperação e cuidado advêm disso (VAUGHAN, 1982, p. 40-41, tradução nossa).

Cunningham (2022, p. 21, tradução nossa) situa que:

Como uma psicologia do processo transformativo, a Psicologia Transpessoal ‘entende a mente individual, as comunidades humanas e o próprio cosmos como seres vivos interconectados. Sistemas em constante envolvimento com auto-expressão criativa e auto-invenção’ [...] (CUNNINGHAM, 2022, p. 21, tradução nossa).

Essa rede de entrelaçamentos de sistemas, cada vez mais complexos e interdependentes, desloca o foco do especismo humano, colocando-o em constante contato com a teia da vida e seu fluxo transformativo. Assim sendo:

A psicologia transpessoal é uma psicologia transformadora da pessoa como um todo em relacionamento íntimo com um mundo interconectado e em evolução; presta atenção especial aos estados auto-expansivos, bem como às experiências espirituais, místicas e outras experiências excepcionais que ganham significado em tal contexto (CUNNINGHAM, 2022, p. 21, tradução nossa).

Ainda situando o potencial de transformação da perspectiva transpessoal, a teórica transpessoal Frances Vaughan (1982, p. 37) indica que:

Passei a entender a perspectiva transpessoal como uma metaperspectiva que tenta reconhecer e aprender de todos os pontos de vista. É uma perspectiva que não busca impor um novo sistema de crenças ou uma nova metafísica, mas sim ver as relações entre as cosmovisões existentes para vislumbrar possibilidades de transformação (VAUGHAN, 1982, p. 37, tradução nossa).

Ela destaca a importância de integração da sabedoria antiga e da ciência moderna, descentrando a transpessoal de um viés religioso dogmático e colocando-a no âmbito da cocriação interpessoal:

O movimento transpessoal é único porque não há um líder carismático. É um movimento orgânico que cresceu em rede. É um movimento que atraiu pessoas que compartilham uma preocupação e um propósito comum - e que compartilham uma visão do que é possível para os seres humanos como participantes iguais e co-criadores de nossa realidade (VAUGHAN, 1982, p. 38).

Nesse sentido, Vaughan (1982, p. 39, tradução nossa) aponta que a “[...] orientação transpessoal é baseada na consciência de nossa interdependência, não apenas em relação uns aos outros, mas também ao meio ambiente. Devemos lembrar que, embora sejamos moldados por nosso ambiente, também somos os modeladores desse ambiente”. Portanto:

A psicologia transpessoal tentou expandir o campo da investigação psicológica para incluir experiências transpessoais e sua relação com a dimensão espiritual de nossas vidas. O termo "transpessoal" significa, literalmente, além do pessoal ou além da personalidade. Reconhece que quem e o que somos não está limitado à personalidade e que, se nos identificamos

exclusivamente com o corpo, o ego ou a personalidade, temos uma visão muito limitadora e restritiva de nós mesmos. A psicologia transpessoal também reconhece a importância de trazer um equilíbrio entre experiência e consciência interior e exterior, reconhecendo que estes são dois lados de uma realidade mutuamente interdependente (VAUGHAN, 1982, p. 39, tradução nossa).

Como campo de investigação, a psicologia transpessoal busca estudar as experiências espirituais a partir do viés psicológico, ao mesmo tempo em que realiza um estudo espiritual da psicologia humana, no intuito de expandir a compreensão da psicologia geral acerca da “[...] natureza espiritual da humanidade, investigando fenômenos psicológicos nos “mais distantes alcances da natureza humana” (frase de Maslow) que estão atualmente fora seus limites” (CUNNINGHAM, 2022, p. 18, tradução nossa). Nesse sentido, surge “[...] numa tentativa de integrar possibilidades de uma maior capacidade humana na corrente principal das disciplinas comportamentais e de saúde mental do Ocidente” (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 17).

Partindo do handbook - *A Primer of Transpersonal Psychology*, de Cunningham, o professor Djailton Cunha (2017, p. 86) sintetiza que a psicologia transpessoal se relaciona:

[...] com o reconhecimento, compreensão e estudo das experiências e comportamentos humanos criativos, capacidades humanas transformadoras associadas a uma ampla faixa de estados normais e incomuns, estruturas, funções e desenvolvimentos de consciência em que a ação da personalidade se expanda para além dos limites usuais da consciência dirigida do ego, da identidade pessoal e até mesmo transcenda as limitações convencionais de espaço e tempo; daí o termo "transpessoal" (CUNHA, 2017, p. 86).

Ele destaca os trabalhos de revisão na literatura acerca de 200 definições da Psicologia Transpessoal realizado por Lajoie e Shapiro, para quem:

A Psicologia Transpessoal está preocupada com o estudo do maior potencial da humanidade e com o reconhecimento, compreensão e realização da unicidade, dimensão espiritual e transcendência dos estados de consciência (LAJOIE; SHAPIRO, 1992 *apud* CUNHA, 2017, p. 86).

Cunningham (2022) destaca a análise temática realizada por Glenn Hartelius, Mariana Caplan e Mary Ann Rardin acerca de 160 pontos de vista, definições e reflexões sobre o status do campo transpessoal que foram publicados em diversas fontes no período de 1968 a 2003 e indica que:

Eles identificaram três amplos temas de definição que caracterizam a Psicologia Transpessoal como (a) uma psicologia além do ego, (b) uma

psicologia integrativa/holística e (c) uma psicologia da transformação. Com base nesses três temas, eles propuseram a seguinte definição composta: Psicologia Transpessoal é “uma abordagem da psicologia que 1) estuda fenômenos além do ego como contexto para 2) uma psicologia integrativa/holística; isso fornece uma estrutura para 3) entender e cultivar a transformação humana” (p. 11). Sua análise temática revelou que o campo da Psicologia Transpessoal expandiu significativamente seu foco entre 1968 e 2003 ‘de sua ênfase inicial em estados alternativos [para um maior] foco em uma psicologia inclusiva que estuda e cultiva a transformação da sociedade e do indivíduo no contexto da corporificação física, Comunidade, ecologia e o estados transpessoais últimos’ [...] (CUNNINGHAM, 2022, p. 20-21, tradução nossa).

A tentativa da psicologia transpessoal, desde sua fundação, foi introduzir a espiritualidade como uma dimensão fundamental para compreensão da complexidade do fenômeno humano. Desde sua separação com a filosofia, numa tentativa de firmar-se com uma ciência, a psicologia fez um intenso esforço para distanciar-se de todos os aspectos subjetivos, e especialmente de tudo que pudesse remeter às questões da espiritualidade. Assim:

A Psicologia Transpessoal representa um resgate do processo histórico da psicologia ocidental, desde os seus primórdios, quando se separou da Filosofia adquirindo o status de ciência. Traz em seu arcabouço a perspectiva de liberar os potenciais inimagináveis de mente humana, conclamados por William James no início do século passado (SALDANHA, 2017, p. 1).

Em síntese, através das pesquisas de Maslow (1968) e Grof (2020), a psicologia transpessoal inclui a dimensão espiritual como elemento a ser considerado no bem viver das pessoas, de modo que as perspectivas transpessoais agregam conhecimentos e valores à psicologia como um todo. Destacando a inclusão de teorias e práticas já vigentes à certeza da existência e da influência da dimensão espiritual ao estudo dos estados alterados de consciência para a ampliação dos mesmos:

Cabe mencionar que a espiritualidade no sentido transpessoal significa a busca da essência interior, porque de acordo com Maslow (s/d), se esse núcleo essencial da pessoa for negado ou suprimido, ela adocece de maneira óbvia, sutil, às vezes imediatamente ou mais tarde. Como seria de esperar, essa investigação interior constitui uma necessidade de todo ser humano. Esse é o grande papel da psicologia transpessoal, buscar a essência interior (LEITE, 2008, p. 47).

Dá a íntima relação da categoria espiritualidade com a psicologia transpessoal. Essa perspectiva evidencia a importância da integração com a espiritualidade de modo a

compreender o ser em sua busca interior e na sua relação com os aspectos socioculturais e históricos que compõem a complexidade do Bem Viver.

A psicologia transpessoal, na perspectiva de Frances Vaughan (1982), estuda:

[...] a natureza e as implicações das experiências que se estendem para além do sentimento de identidade do ego, a fim de abranger os mais amplos aspectos da realidade. A psicologia transpessoal aborda a pessoa como um todo, corpo, emoções, mente e espírito, no contexto da comunidade e da cultura. Múltiplas epistemologias, incluindo empírico, racional e intuitivo, são empregadas em suas pesquisas sobre as dimensões sutis da consciência e seu potencial de cura e crescimento pessoal. A psicologia transpessoal não abraça qualquer fé, filosofia ou crença religiosa, sendo aberto a múltiplas perspectivas sobre o desenvolvimento e realização espiritual. A psicoterapia transpessoal visa integrar a vida interior da mente e do Espírito com a vida de relações exteriores e a ação no mundo (CAPLAN; HARTELIUS; RARDIN, 2003, p. 157, tradução nossa).

A psicologia transpessoal, em seu primórdio, considerava que os fenômenos transpessoais e espirituais eram geralmente entendidos e definidos como experiências intrasubjetivas ou estados de consciência. Segundo Ferrer (2002), essa perspectiva experiencial baseia-se na ideia de que durante os estados de consciência expandida, os indivíduos acessam fontes de conhecimento que estão para além de suas histórias biográficas e limitações comum de tempo-espço.

A tese central da visão experiencial é que a vivência de experiências transpessoais de expansão além de tempo-espço poderia propiciar a visão da realidade como ela é, rompendo com as lógicas de funcionamento da consciência ordinária. O que poderia ser confundido, do ponto de vista psiquiátrico tradicional, com experiências de transtornos mentais ou desajustes psicóticos.

A visão experiencial apresenta grandes desafios, pois a concentração nos aspectos intrapessoais provoca problemas nos processos de trans-formação humana. Jorge Ferrer (2002, p. 16) indica que:

Os dois maiores desafios enfrentados hoje por muitos buscadores espirituais são indiscutivelmente o perigo do narcisismo espiritual e a incapacidade de integrar experiências espirituais em sua vida cotidiana. Uma assimilação inadequada de energias espirituais, muitas vezes, leva a formas sutis de auto engrandecimento, bem como a uma grande e insaciável sede por experiências espirituais. Neste capítulo, sugiro que esses dois problemas inter-relacionados sejam alimentados pela moderna compreensão de espiritualidade como experiência interior individual. Além disso, eu argumento que esta compreensão é tanto inconsistente com a natureza do conhecimento espiritual

quanto perpetuadora da visão de mundo desencantado, uma característica do Ocidente moderno (FERRER, 2002, p. 16).

Para Grof e Grof (2010), a filosofia da ciência ocidental tem considerado a vida, a consciência e a inteligência como subprodutos dos processos mentais, físicos, biológicos e químicos. Segundo ele, em um universo compreendido dessa maneira, não há lugar para a espiritualidade ou a existência de Deus. A ideia de que existem dimensões invisíveis habitadas por seres não materiais; a possibilidade de sobrevivência da consciência após a morte e os conceitos de reencarnação e carma foram relegados a contos de fada e manuais de psiquiatria. Do ponto de vista psiquiátrico, levar essas outras formas de pensar a sério, significa ser ignorante, não estar familiarizado com as descobertas da ciência. A superstição aqui está ligada ao ser influenciado pelo pensamento mágico primitivo.

O primeiro turno da perspectiva transpessoal das primeiras gerações se fundamentava, segundo Lahood (2007), na filosofia perene que defendia a ideia de que há um princípio universal comum a todas as tradições, independente de variações históricas, culturais e sociais. Todavia:

O primeiro turno também é onde as formidáveis obras de Ken Wilber podem ser localizadas (embora alguns possam argumentar que ele merece um turno próprio). Wilber entrou em cena em meados da década de 1970 e se tornou uma força dominante; seus livros *The Atman Project* (1980) e *Up from Eden* (1981) foram anunciados como avanços pelo movimento. Os volumosos e magistrais reordenamentos de Wilber da psicologia transpessoal e da filosofia perene em uma teleologia evolutiva com um final oriental, ou um estado final não dual, clímax, tem sido o cerne em torno do qual muitos debates entre estudiosos transpessoais formaram uma pérola de sabedoria contestada (tanto a favor quanto contra; ver Rothberg e Kelly 1998). Os esquemas de Wilber foram questionados por comentaristas feministas, antropológicos e psicanalíticos. Além disso, para que a virada participativa prospere no pensamento transpessoal, um requisito básico é que ela emancipe a partir da versão evolutiva estrutural de perenialismo de Wilber [...] (LAHOOD, 2007, p. 3).

Essas visões perenialistas alimentaram o campo transpessoal quando da definição de seu objeto de estudo. Segundo Grof (1988, p. 38), “[...] as experiências transpessoais podem ser definidas como expansão experiencial ou extensão da consciência para além dos limites usuais do corpo-ego e além das limitações de tempo e espaço”. Enquanto Vaughan (1993a, p. 203) define os fenômenos transpessoais como “[...] experiências nas quais o senso de identidade do *self* se estende além (trans) do indivíduo ou pessoa para abranger aspectos mais amplos da humanidade, vida, psique ou cosmos”. Essas definições congregam a ideia de um centramento

nos aspectos intrapessoais (empirismo interior) e do perenialismo que põem desafios para o campo transpessoal, conforme analisado em Ferrer (2002, 2017).

Na contraposição das posições epistemológicas do empirismo interior e dos pressupostos ontológicos perenialistas, emerge a “Virada participativa” no campo transpessoal com a tutela de Ferrer (2002, 2017) e Heron (2006). Ferrer (2011, p. 1-2) indica que:

Revisar os fenômenos transpessoais reenquadrados como eventos participativos pluralistas que podem ocorrer em múltiplos *lócus* (por exemplo, um indivíduo, um relacionamento ou um coletivo) e cujo valor epistêmico emerge – não de qualquer hierarquia pré-estabelecida de insights espirituais – mas da capacidade emancipatória dos eventos e poder transformador em si mesmo, na comunidade e no mundo (FERRER, 2011, p. 1-2, grifo nosso).

Ele destaca ainda que, para compor no campo acadêmico o debate participativo, procurou:

[...] unir o discurso transpessoal com desenvolvimentos relevantes em estudos religiosos (por exemplo, no misticismo comparativo ou no diálogo inter-religioso), bem como com várias tendências modernas na filosofia da mente e nas ciências cognitivas, como a crítica de Sellars (1963) de um mundo pré-dado inteiramente independente da cognição humana e o paradigma enativo de cognição de Varela, Thompson e Rosch [...] (FERRER, 2011, p. 1-2).

Analisando o impacto do perenialismo para o campo transpessoal, Lehood (2007, p. 3) destaca o risco de assimilação colonialista embutida no universalismo espiritual ou perenialista:

A expansão colonial, o comércio, a guerra e a migração colocam as culturas em contato umas com as outras. Esse contato foi originalmente pensado para levar a um processo de assimilação cultural pelo qual uma cultura mais fraca, mais pobre ou menos desenvolvida tecnologicamente foi absorvida pela cultura mais dominante e poderosa. Esta ideia deu lugar à diversidade cultural, uma vez que se aprendeu que, apesar da pressão para assimilar, o grupo cultural menor manteve muitas de suas características (Kirmay er 2006). O contato cultural também pode provocar o que Fritjof Schuon (1975) chamou de universalismo espiritual, ou perenialismo, que só é ativado após o contato com outra civilização (34). Embora não pretenda a colonização da consciência (ver Comaroff e Comaroff 2002), a perenização do cosmos pelo movimento transpessoal pode carregar uma tendência assimilacionista e atrair a jangada transpessoal perigosamente perto dos cardumes do imperialismo espiritual (LEHOOD, 2007, p. 3).

Lehood (2007, p. 4) indica a potência inicial da adesão à filosofia perene quando salienta que:

[...] o apelo sutil à autoridade investida em cada tradição religiosa - reticulando-se na filosofia perene - pode ter sido uma forma de transformar um mundo mental pós-racional em uma sociedade materialista e secular. A fidelidade êmica do movimento transpessoal inicial à construção da filosofia perene (novamente, antes de Wilber) e seu correlato universal, a consciência cósmica, foi, em um nível simbólico importante, um processo de quebra e mistura simultânea de postulados cosmológicos e o que os teóricos pós-coloniais chamam hibridismo cosmológico: a crioulização de projetos cosmológicos – um ato de feitiçaria pós-racional [...] (LEHOOD, 2007, p. 4).

A necessidade de crioulização do campo transpessoal está na base das críticas dirigidas ao movimento transpessoal brasileiro que insiste em manter uma postura sociocultural e historicamente não engajadas, de modo que não experimentam em si o próprio feitiço pós-racional que tentam propor à sociedade.

A crise da virada participativa não é exclusiva do campo transpessoal, ela é compartilhada pelas ciências humanas de um modo geral e particularmente decorrem dos desafios conceituais que as visões de mundo da filosofia Iluminista sofreram diante dos questionamentos feministas e pós-modernos.

A virada participativa não exclui as contribuições anteriores, mas propõe uma reavaliação, revisão e retomada de pontos de vistas que foram minimizados ou colocados no plano da abstração, assim como a realização de novas leituras de temas centrais a partir das críticas levantadas na atualidade. De modo a enfrentarmos os vieses racistas, heteronormativos, cristão-cêntricos, ecocidas, capitalistas, sexistas que perpassaram os modos coloniais e de colonialidade da construção da civilização ocidental.

A perspectiva participativa busca romper com a fidelidade do movimento transpessoal à filosofia perene e propõe um envolvimento prático com o mundo. Ferreira *et al.* (2022, p. 248) acrescenta o termo decolonial ao participativo, mostrando que:

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 ecoetnocida (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 248).

O termo decolonial expande o debate no campo transpessoal de modo a acrescentarmos mais diretamente e abertamente a inclusão das vozes periféricas no debate. Essas vozes visam

complexificar a atenção do campo para suas próprias sombras, ao mesmo tempo em que potencializa uma postura de horizontalidade nos processos de construção do conhecimento.

A agenda de de(s)colonização do campo transpessoal vem sendo proposta pela Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet) e procuramos neste trabalho expandir esse debate a partir da análise das técnicas transpessoais.

2.2 INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA TRANSPESSOAL E EDUCAÇÃO: NOS RASTROS DA TRANS-FORMAÇÃO HUMANA

O que ... têm os estados de consciência que ver com a educação? Muita coisa, tanto no nível de aplicação imediata como em termos de possibilidade de longo prazo. Embora pareça surpreendente, os professores e orientadores educacionais não têm dificuldade em saber como usar técnicas transpessoais em seu trabalho cotidiano (ROBERTS, 1995, p. 257).

As palavras acima, de Thomas Roberts (1995) abrem seu capítulo intitulado *Educação e relações transpessoais: roteiro de pesquisa* e indicam a relação promissora da psicologia transpessoal com a educação desde os seus primeiros momentos. Ele aponta que:

Surgiram livros de jogos e de técnicas para uso em sala de aula em número suficiente para justificar o rótulo “educação transpessoal” [...]. Os usos imediatos derivam da aplicação de descobertas da psicologia transpessoal ao nosso estado comum de consciência desperta (e, em conseqüência, à nossa atividade escolar ordinária), sem nenhuma exigência de estados alterados de consciência. [...] as localizações fisiológicas das capacidades de visualização, de fantasiar e de intuição não são, na verdade, muito importantes. O importante é o fato de termos criado uma educação... assimétrica [...]. A fantasia parece ser um meio fácil de aproveitamento do hemisfério direito (ROBERTS, 1995, p. 257-258).

No Brasil, como indica Ferreira (2012), as relações entre psicologia e educação foram permeadas de tensões e conflitos, contudo é inegável a necessidade de vários pontos de vista quando pretendemos mover processos de trans-formação humana. Haja vista que a complexidade envolvida nessa tarefa requer um pluriperspectivismo epistemológico, ontológico, metodológico e axiológico.

Entendemos a partir da literatura produzida no Núcleo de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE que a Educação é tomada como Formação Humana e não como um mero dispositivo de adaptação e redução da complexidade do sujeito ao mercado produtivo. Em que pesem as diferentes perspectivas dos autores do livro

“Educação e Espiritualidade”, eles convergem na defesa de que a Formação Humana seria mais complexa, pois envolveria um processo formativo que contemplaria a multidimensionalidade e integralidade do humano, ou seja, todas as dimensões que o compõe, entendendo que nenhuma dimensão é superior a outra, mas interdependentes, complexas e integradas.

Assim, estão em ressonância com Neidson Rodrigues (2001, p. 242) para quem a:

Educação é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura. Esse processo inclui a aquisição de produtos que fazem parte da herança civilizatória que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos. [...] o ser humano, por não receber qualquer determinação por natureza, pode construir o seu modo de vida tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações, essa característica do ser humano constitui o fundamento da formação do sujeito ético. Este deve ser o objetivo fundamental da Educação, ao qual devem ser submetidas toda e qualquer prática educativa, aí incluídas as escolares (RODRIGUES, 2001, p. 242).

A redução da educação à sua dimensão meramente econômica contribuiu para limitar os sentidos da formação humana que passa a operar numa:

[...] visão pragmática e utilitária predominante na ordem política e social do mundo moderno ao papel atribuído à educação escolar de preparar os educandos para o exercício da cidadania [...] destina o atributo de cidadão aos indivíduos que se apossam dos conhecimentos e habilidades considerados necessários para que se integrem como força eficiente nos setores produtivos (RODRIGUES, 2001, p. 232).

Dessa forma, a espiritualidade torna-se um articulador ético do processo formativo de modo que buscamos:

[...] uma formação que englobe o que denomina como as dimensões humanas de modo integral e não dissociado ou com uma ênfase em uma delas, como acontece fortemente nos modelos de educação neoliberal, focados na dimensão mental e alheios à emocional, sensorial, a imaginação e a espiritualidade. Nesse sentido, a retomada dessa última seria também uma espécie de renascimento para processos de formação menos fragmentados e fraturados (MEDEIROS, 2022, p. 29).

A costura promovida pela espiritualidade abre margens para a construção de processos formativos menos fragmentados e fraturados, contudo essa costura apresenta múltiplas possibilidades. Haja vista que a própria conceituação da espiritualidade é diversa e seu diálogo com a educação, fora dos marcadores religiosos, é recente.

A Psicologia Transpessoal insere-se na educação a partir desse resgate da espiritualidade, pois, de acordo com Barreto (2004, p. 245, grifo nosso): “[...] os resultados mais ambiciosos são inconcebíveis sem que se introduzam a *espiritualidade* e a perspectiva transpessoal na educação”. E Nunes (2017, p. 65) assinala que:

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).

De acordo com Ferreira e Silva (2012), apesar da Psicologia Transpessoal estar inserida no Brasil desde a década de 70, há pouca disseminação das ações dessa ciência, pouca divulgação desse campo de pesquisa e conseqüentemente há poucas instituições que estudam e investigam essa temática. Esse cenário de escassez vem sendo suprido principalmente por pesquisas no âmbito da educação e da enfermagem, áreas que têm concentrado um maior número de pesquisas ao longo dos últimos anos (FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016).

As teses de Berger (2001), Saldanha (2006), Ferreira (2007), Cunha (2017), Silva (2018), Ribeiro (2019) e Brasil (2019) destacam a importância da relação entre psicologia e educação, contribuindo para ampliar a inserção da abordagem transpessoal no campo acadêmico brasileiro. Esses trabalhos indicam que “[...] a educação dentro de uma perspectiva integral busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão educativa, a saber: a humanização” (FERREIRA, 2010, p. 156). Nesse cenário, “[...] o que nos leva ao tópico da educação transpessoal, isto é, a educação daquele aspecto da pessoa que se encontra além do corpo, dos sentimentos e da morte, e ao qual tradicionalmente nos referimos como espírito” (NARANJO, 1991, p. 120). Reforçando esse entendimento, “[...] por educação transpessoal compreendemos o conjunto dos métodos que permitem descobrir ou revelar o transpessoal dentro do ser humano” (WEIL, 1995, p. 16). Isso evidencia a importância de incluir a abordagem transpessoal no processo de trans-formação humana.

A interface entre educação e psicologia na perspectiva transpessoal resgata a espiritualidade como um instrumento de libertação dos grilhões identitários do ser, reintroduz a dimensão espiritual para compreensão do humano e convoca o cuidar de si, permitindo com isso uma investigação do processo de trans-formação humana. Essa linha de pensamento corrobora para compreendermos que a “[...] formação humana, vivida como princípio do cuidado de si, implica determinados exercícios ou técnicas que devem alterar nossa visão de mundo, e ligado a isso, nosso próprio ser” (FREITAS, 2010, p. 68).

Colaborando com esse pensamento, Policarpo Júnior (2006, p. 5) afirma que:

[...] todo ser humano necessita cultivar uma *ética* que será tão ampla ou tão restrita quanto for sua representação mental da tessitura *inter-relacional* em que se encontra. Esse aspecto da condição humana reveste-se, assim, em dimensão importante da normatividade educativa (POLICARPO JÚNIOR, 2006, p. 5).

Nos modelos transpessoais, em especial, nos influenciados pelas perspectivas participativas (FERRER, 2017; HERON, 2001), assumem-se as dimensões humanas como interdependentes, participativas e sem hierarquizações, sendo destacados a inclusão e o descentramento do humano pela inclusão de aspectos transpessoais, tais como os extra-humanos, aspectos arquetípicos e o contato com Gaia nos processos de trans-formação humana.

A partir desse cenário compreendemos que os processos trans/formativos estão além de abordagens técnica e profissional restritivas que tomam apenas um aspecto do humano, por exemplo, o cognitivo ou afetivo, sendo indispensável o foco na sua multidimensionalidade e integralidade.

O abraço integral das dimensões imanentes e transcendentais, bem como a coerência entre o pensar, sentir e agir, são fundamentais para o cultivo dessa formação e terão influência no exercício da função docente. Isto implica num compromisso consigo mesmo através de um constante processo de autoeducação, além de um exercício crítico que opera transformações sociais. Nessa perspectiva, a formação humana “[...] inclui, portanto, todos os esforços educacionais na preparação do educando para encontrar a sua espiritualidade, mas se realiza de fato quando o educando assume a sua busca de forma autônoma”.

O encontro com a sua espiritualidade é a chave fundamental entre a educação e a psicologia transpessoal, pois o seu cultivo intencional busca promover processos de trans-formação humana, ou seja, alterar as relações do ser consigo, com o outro e com o mundo no intuito de expandir as fronteiras restritivas dos modos egocentrados de viver e ser.

O entrelaçamento entre educação e espiritualidade é um marcador central na educação transpessoal que, segundo Ferguson (1992, p. 272), a torna:

[...] 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, [visando] a educação da pessoa como um todo (FERGUSON, 1992, p. 272).

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”, ou seja, a função do educador e da tarefa pedagógica é criar possibilidades de acesso à espiritualidade e nunca a impor. A autora 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 mistério e a clareza, a tradição e a inovação. É complementar, paradoxal, dinâmica (FERGUNSON, 1992, p. 273).

Desse modo, a educação transpessoal se contrapõe a toda forma de homogeneizar comportamentos para que as/os estudantes tornem-se dóceis, no intuito de atender melhor aos interesses do mercado. Sua postura ética resiste à criação de massas trabalhadoras para atender a demanda desse mercado, assim como estimula o desenvolvimento de pensamento crítico e autônomo regido por valores como solidariedade, cuidado consigo, com o outro e com o mundo. Ela não busca suturar os conflitos e sombras, mas os põem em processos de transformação.

Nessa perspectiva, a educação não incide isoladamente e 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).

Na educação Transpessoal a/o educanda/o não é um mero receptor de conteúdos, ela/ele é convidada/convidado a participar ativa, intuitiva, 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).

O trabalho de Berger (2001, p. 49) indica que as contribuições da Educação Transpessoal para educação:

[...] poderá trazer novos rumos ao processo educativo. Educar, do latim *exducere*, consiste em redescobrir a natureza do Ser Integral no seu aspecto imanente e transcendente. No nível do Ser, redescobrimo a si mesmo como ser com dimensões pessoais e transpessoais; e no nível do Saber, redescobrimo a interdependência e a unidade subjacentes ao conhecimento e à ciência. A Educação comprometida com o processo de formação humana

não pode desconsiderar a dimensão da transpessoalidade. Tendo como pressuposto o contínuo processo de vir a ser, a transformação humana não é uma utopia inatingível, mas pode acontecer se os educadores aventurarem a ir além do intelecto, dos condicionamentos sociais e da história de vida de cada um, mergulhando no fascinante terreno da dimensão transpessoal. Como disse William James “a maioria das pessoas vive, seja física, intelectual ou moralmente, num círculo muito restrito de seu ser potencial. Elas utilizam apenas uma porção ínfima de sua consciência possível [...]. Todos nós possuímos reservas de vida às quais podemos recorrer, com as quais nem sonhamos (BERGER, 2001, p. 49).

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).

A educação transpessoal tomada como transformação humana contrapõe-se aos interesses utilitários e reducionistas e:

[...] 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 educação transpessoal visa à transformação do ser, almeja contribuir para que possamos exercer autonomia e tem por meta “[...] 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).

Nesses termos, a transpessoalidade, por meio de práticas, 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). De forma que, 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, p. 194): “[...] uma nova proposta de educação que requer do educador uma outra postura frente ao ato de ensinar e aos que desse ato experimenta. O amor norteando a ação pedagógica, o amor como o principal instrumento da ação pedagógica”.

Consideramos os afetos como fundamentais no processo de trans-formação humana no campo transpessoal, de modo que se dá grande importância ao amor de quem ensina e ao amor a quem se ensina. A amorosidade torna-se o grande trunfo no processo de transformação. Pois a educação transpessoal é:

[...] 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).

Assim sendo, o amor brota como um caminho para ativar a conexão com as potencialidades escondidas em cada uma/um, no intuito de favorecer o convite necessário para uma vida de cuidado e reconexão com dimensões internas e externas do ser.

A indicação de um despertar para a inteireza na proposta de educação transpessoal de Santos Neto (2006) não se dá unicamente dentro da escola, mas é um processo complexo que envolve o trabalho de dentro e fora da escola e que também implica nas 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:

[...] 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 integralidade que mobiliza as dimensões intrapessoal, interpessoal e transpessoal na construção do processo trans/formativo, pois, como Santos Neto (2013, p. 12), 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).

Os processos de trans-formação humana mobilizados pelas técnicas transpessoais podem ser percebidos como um ato pedagógico de resistência e insurgência, um modo outro de conhecer, fazer, pensar, perceber, sentir, ser e viver nossas relações para além das lógicas universalistas, separatistas, fragmentadoras, carregadas de antropocentrismos e histórias únicas marcadas pelos sistemas moderno/capitalista/colonial/eurocêntrico/ocidentalizado.

Em síntese, neste trabalho, tomamos a educação enquanto um processo de formação humana como destacado pelos teóricos do “Núcleo Educação e Espiritualidade” e complexificamos o processo acrescentando o prefixo “trans” no intuito de expandir o diálogo para além do humano. Assim teríamos uma transformação que implica na expansão das fronteiras do si em direção ao outro e ao mundo. Nesse processo, a espiritualidade é um elemento fundamental na constituição do sujeito ético-espiritual.

E, em que pese a dificuldade das teorias psicológicas em incluírem a dimensão espiritual como uma categoria central ao entendimento do humano, essa dimensão parece-nos fundamental para compreender o caráter integral das metodologias transpessoais e a ética que delas decorre. Dentro da tradição filosófica, a palavra espiritual encontra terreno de sustentação desde a antiga Grécia, na qual os “exercícios espirituais” faziam parte do aprender a viver do filósofo e se distinguiu da ética e da moral por ser uma forma mais abrangente e inclusiva, assim

como englobava tanto o pensamento, como a imaginação e a sensibilidade. Isso é um aspecto importante para a compreensão das técnicas desenvolvidas pela perspectiva transpessoal.

2.3 AS TÉCNICAS DA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL COMO MODOS DE CULTIVO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO

A presença das intervenções da psicologia na educação é intensamente naturalizada e fruto de muitos anos de interlocução e embates entre essas duas áreas de saber, de modo que podemos dizer que a história da psicologia brasileira é perpassada pela educação, ou melhor, que a psicologia no Brasil nasce tutelada pela educação. Mas, como todo processo de naturalização, esconde vieses e tentativas de encobrir modos de controle, assujeitamentos e relações de poder. Nesse caso, temos o desejo, não tão secreto, da psicologia tornar-se a “rainha da educação”. Nesse sentido, Ferreira (2010, p. 375) aponta que para:

[...] Coll (1996, p. 8), o conhecimento psicológico desempenhou um papel relevante na elaboração de propostas pedagógicas e na configuração da teoria educativa. Sendo o início do século XX marcado pelas contribuições em três áreas: as pesquisas experimentais da aprendizagem, o estudo e a medidas das diferenças individuais e a Psicologia da Criança. Graças às pesquisas nestas três áreas a Psicologia da educação aparece como a 'rainha' das ciências da educação, sendo que até a década de 40 há uma forte convicção de que a psicologia da educação irá permitir a pedagogia o alcance definitivo de um estatuto científico. Durante os anos 1950, o lugar de “rainha das ciências da educação” é posto em cheque, principalmente pelos questionamentos da Sociologia e da Economia da educação e outras disciplinas (FERREIRA, 2010, p. 375).

Esse deslocamento da psicologia do centro do campo educacional traz embutido uma crítica ao viés individualista, adaptativo e cientificista adotado pela psicologia na sua inserção no Brasil e no trato com a educação. Contra essa perspectiva limitante, uma das referências centrais no estudo da relação psicologia e educação, Maria Helena Patto (1981), no livro “Introdução a Psicologia Escolar” aponta para o papel social das intervenções da psicologia na escola quando destaca que:

[...] cerca de setenta psicólogos foram contratados pela Prefeitura do Município de São Paulo para exercerem a função precípua de psicólogos escolares, não mais nas clínicas destes serviços de atendimento ao escolar, mas nas próprias escolas da rede municipal de ensino. Este acontecimento inédito na história da psicologia escolar no Brasil constitui, sem dúvida, motivo de satisfação para todos aqueles que acreditam que é a nível

institucional que o psicólogo pode vir a cumprir, de forma mais ampla, seu papel social (PATTO, 1981, p. 1).

Ela realiza uma dura crítica à ênfase clínica na formação dos profissionais de psicologia e propõe que essa formação, tanto técnica como humana, esteja voltada ao “[...] exercício de uma função profilática e libertadora junto às camadas oprimidas da população, na qual possa fazer psicologia sem psicologizar e fazer ciência sem cientificizar” (PATTO, 1981, p. 2).

A observação de Helena Patto (1981) sinaliza que o manejo das técnicas psicológicas no espaço escolar tem duas vertentes que carecem de severas críticas, devido ao seu caráter reducionista de complexidade do fenômeno educacional: a primeira, a psicologização e a segunda, a ênfase na cientificização através do tecnicismo e dos discursos biologizantes.

A “psicologização da educação” foi analisada e problematizada por diversos autores que se dedicam aos estudos críticos entre psicologia e educação (PATTO, 1993; COLLARES; MOYSÉS, 1994; VOLTOLINI, 2007) que, seguindo referenciais teóricos diversos, apontam esse fenômeno como parte do avanço da lógica capitalista e da hegemonia do discurso técnico e cientificista da atualidade.

Em sua dissertação, Vasconcelos (2019, p. 24) traz uma análise crítica da neuroeducação como um exemplo emblemático do tecnicismo e discurso biologizante no campo educacional, quando aponta que:

Reduzir a educação às leituras de adequação de saúde pode representar a condução do processo formativo à lógica de desempenho, que se limita à necessidade de contemplar determinados parâmetros de produção e comportamento do que se espera nos processos de ensino-aprendizagem. Ao impor esta normalização, a contribuição das neurociências corre o risco de tornar-se o exercício de uma instância clínica nas escolas. Em que a medida de atuação nos espaços educacionais se torna a medicalização. Os diagnósticos e terapêuticas passam a compor o modo de interpretar o desempenho do indivíduo. E todo aquele que contrariar a expectativa que se têm acerca de seu rendimento e comportamento estará condicionado ao ajustamento de sintomatologias e quadros patológicos (VASCONCELOS, 2019, p. 24).

Nesta pesquisa, concordamos com as críticas anteriormente realizadas (COLLARES; MOYSÉS, 1994; PATTO, 1993; VASCONCELOS, 2019; VOLTOLINI, 2007) e inserimos as técnicas transpessoais dentro daquilo que Cunningham (2022, p. 14) nomeia como “aprendizagem transformadora” e Walsh e Vaughan (1993) de “arte da transcendência”:

O aprendizado transformador é o tipo de aprendizado que transforma corações e mentes para servir ao mundo. É uma mudança fundamental na consciência,

percepção e compreensão de si mesmo, de seu corpo, de outras pessoas e do mundo natural que pode alterar permanentemente a maneira de ser, saber e agir de uma pessoa. Envolve uma transformação radical das estruturas de conhecimento pessoal e orientação de valor, afetando o estilo de vida e a visão das possibilidades humanas para a justiça social no mundo cultural humano [...]. [...] uma característica dos programas de aprendizagem transformadora de orientação transpessoal é a introdução do papel da espiritualidade, da identidade cultural e da transformação social no processo educacional. [...] a espiritualidade pessoal individual e a transformação social coletiva não são necessariamente dicotomias. A espiritualidade não é tangencial ao processo transformativo. O objetivo do aprendizado e ensino transformadores é ajudar pessoas reais a resolver problemas reais da vida cotidiana por meio da transformação pessoal e social e usar o que é aprendido para ajudar a humanizar um mundo desumano e curar as feridas de uma psique dividida com sabedoria e compaixão (CUNNINGHAM, 2022, p. 14).

Como exemplo de práticas que mobilizam a espiritualidade enquanto promotora de transformações de si, do outro e do mundo, Cunningham (2022) destaca o Programa de Prática de Vida Integral desenvolvido por Ken Wilber, Terry Patten, Adam Leonard e Marco Morelli e os programas de Prática Transformativa Integrativa (PTI) de Jorge Ferrer, Marina Romero e Ramon Albareda, assim como o Programa desenvolvido por George Leonard e Michael P. Murphy descrito no livro “A vida que nos foi dada”.

Esses programas apresentam diversas técnicas que buscam promover processos de transformação integral os quais incluem o corpo, a mente, o espírito, as relações interpessoais e o mundo. No Brasil, tivemos o trabalho do “Curso de Formação de Educadores Holísticos” que consistia em propiciar a formação humana a 14 adolescentes da periferia do Coque, Recife-PE, a partir de uma perspectiva transpessoal/integral, aliada a uma preparação ético-espiritual de construção de cidadania e cultura de paz. Iniciado em 2004, teve duração de cinco anos e foi avaliado na tese de doutoramento de Ferreira (2007) e nas dissertações de Coutinho (2012) e Silva (2018).

A “arte da transcendência” proposta por Roger Walsh e Frances Vaughan (1993) aparece no *Journal of Transpersonal Psychology*, em 1993, indicando que:

Quando os historiadores olham para o século XX, eles podem concluir que dois dos mais importantes avanços na história ocidental da psicologia não foram descobertas de novos conhecimentos, mas reconhecimentos de velhas sabedorias. Primeiro, o amadurecimento psicológico pode continuar muito além de nossas definições arbitrárias e culturais de normalidade (Wilber, 1980; Wilber *et al.*, 1986). Existem outras possibilidades de desenvolvimento latentes dentro de todos nós. Como disse William James, “a maioria das pessoas vive, seja fisicamente, intelectualmente ou moralmente, em um círculo muito restrito de seu ser potencial. Elas fazem uso de uma porção muito pequena de sua consciência possível... Todos nós temos reservatórios

de vida para recorrer, com o qual não sonhamos” (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 1, grifo nosso).

Eles destacam a presença de técnicas para acessar, cultivar, potencializar e realizar os “reservatórios de vida”, na linguagem de William James, ou os “potenciais transpessoais”, em suas próprias palavras:

Estas técnicas fazem parte de uma arte e tecnologia que foi refinada ao longo de milhares de anos em centenas de culturas e constitui o núcleo contemplativo das grandes tradições religiosas do mundo. Esta é a arte da transcendência, projetada para catalisar o desenvolvimento transpessoal [...] (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 2).

Indicam que há uma grande variedade de práticas e técnicas contudo “[...] parece haver seis elementos comuns que constituem o coração da arte da transcendência: treinamento ético, concentração, transformação emocional, redirecionamento da motivação, refinamento da consciência e cultivo da sabedoria” (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 2). A seguir faremos uma breve síntese desses seis elementos.

Para Walsh e Vaughan (1993), o treinamento da *ética* é a base fundamental das técnicas transpessoais e a base do treino da mente:

A ética é amplamente considerada como um fundamento essencial do desenvolvimento transpessoal. No entanto, as tradições contemplativas veem ética, não em termos de moralidade convencional, mas sim como uma disciplina essencial para treinar a mente. A introspecção contemplativa torna dolorosamente aparente que o comportamento antiético se origina e reforça fatores mentais destrutivos, como ganância e raiva. Por outro lado, o comportamento ético os enfraquece e cultiva fatores mentais como bondade, compaixão e calma. Em última análise, depois que ocorre o amadurecimento transpessoal, diz-se que o comportamento ético flui espontaneamente como uma expressão natural de identificação com todas as pessoas e toda a vida [...] (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 3).

O *treinamento atencional* e o cultivo da concentração são fundamentais para superar a instabilidade da mente:

O treinamento da atenção é certamente mal compreendido pela psicologia ocidental, que aceitou inquestionavelmente a conclusão centenária de William James de que "a atenção não pode ser continuamente sustentada" (James, 1899/1962). No entanto, James foi além: "A faculdade de voluntariamente trazer de volta uma atenção errante repetidas vezes é a própria raiz do julgamento, caráter e vontade. Ninguém é *compos sui* se não o tiver. Uma educação que melhorasse essa faculdade seria a educação por excelência... é

mais fácil definir esse ideal do que dar direção prática para realizá-lo" (James, 1910/1950). Contraste entre a psicologia ocidental tradicional, que diz que a atenção não pode ser sustentada, e a arte da transcendência, que diz que a atenção pode e deve ser sustentada, se quisermos amadurecer além dos limites convencionais de desenvolvimento. Ser capaz de direcionar a atenção à vontade é tão importante porque a mente tende a assumir as qualidades dos objetos aos quais atende (Goldstein, 1983). Por exemplo, pensar em uma pessoa com raiva tende a provocar raiva, enquanto pensar em uma pessoa amorosa pode provocar sentimentos de amor. A pessoa que pode controlar a atenção pode, portanto, controlar e cultivar emoções e motivações específicas (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 3-4, tradução nossa).

A vivência da ética e a estabilidade emocional são fundamentais para o cultivo da *transformação emocional* que se desdobra a partir de três componentes centrais:

O primeiro é a redução de emoções destrutivas, como medo e raiva, um processo bem conhecido na terapia ocidental convencional. Claro, o que está implícito aqui não é repressão ou supressão, mas sim uma consciência clara de tais emoções e renunciar conscientemente a elas quando apropriado. O segundo componente é o cultivo de emoções positivas, como amor, alegria e compaixão. Enquanto as terapias ocidentais convencionais têm muitas técnicas para reduzir as emoções negativas, elas praticamente não têm nenhuma para intensificar emoções positivas como essas. Em contraste, a arte da transcendência contém uma riqueza de práticas para cultivar essas emoções em uma intensidade e extensão jamais sonhadas na psicologia ocidental. Assim, por exemplo, diz-se que a compaixão do budista, o amor do bhakti e o agape do cristão atingem seu pleno florescimento somente quando abrangem incondicional e inabalavelmente todas as criaturas, sem exceção e sem reservas (Kongtrul, 1987; Singer, 1987). Essa intensidade e abrangência da emoção positiva é facilitada por um terceiro componente da transformação emocional: o cultivo da equanimidade. Esta é uma imperturbabilidade que promove o equilíbrio mental e, como tal, ajuda emoções como o amor e a compaixão a permanecerem incondicionais e inabaláveis, mesmo sob pressão. Essa capacidade é análoga à "apatheia" dos estóicos, à "apatheia divina" do pai cristão, à equanimidade do budista, à "alta indiferença" do filósofo Franklin Merrell-Wolff, ao samatva hindu que leva a uma "visão da mesmice" e o princípio taoísta da "igualdade das coisas", que leva além do "problema de preferir uma coisa à outra" (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 4).

A *motivação* é o quarto elemento apontado no processo de cultivo da arte da transcendência. A interdependência entre o cultivo da ética, da estabilidade atencional e da transformação emocional aliada às práticas, como a da meditação, são fundamentais:

“[...] para redirecionar a motivação para direções mais saudáveis e transpessoais. O efeito líquido é uma mudança na direção, variedade e foco da motivação, bem como uma redução em sua compulsão. Tradicionalmente, diz-se que a motivação se torna menos dispersa e mais focada; as coisas desejadas tornam-se mais sutis e mais internas. Os desejos tornam-se gradualmente menos egocêntricos e mais autotranscendentes, com menos

ênfase em receber e mais em dar. Achados de apoio da pesquisa contemporânea sugerem que a maturidade psicológica está associada a uma mudança de egocêntrico para motivação aloccêntrica (preocupação com os outros) (Heath, 1983). Tradicionalmente, essa mudança motivacional era vista como "purificação" ou "renúncia ao apego ao mundo". Em termos contemporâneos, parece análogo ao movimento ascendente na hierarquia de necessidades de Maslow (1971), o processo de "eterização" de Arnold Toynbee, o meio e o resultado de um estilo de vida de simplicidade voluntária (Elgin, 1981) e os meios para alcançando o objetivo do filósofo Kierkegaard em que "pureza de coração é desejar uma coisa". Além de redirecionar a motivação, a arte da transcendência envolve reduzir seu poder compulsivo. Diz-se que o resultado é um sereno desencanto com as coisas do mundo que já não exercem um fascínio ofuscante ou atração compulsiva. [...] diz-se, portanto, que a redução do desejo compulsivo resulta em uma redução correspondente no conflito intrapsíquico, uma alegação agora apoiada por estudos de meditadores avançados (Walsh, 1993; Wilber *et al.*, 1986). Isso não quer dizer que redirecionar os motivos e abandonar o desejo seja necessariamente fácil (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 5, grifo nosso).

O exercício para *refinar a consciência* faz parte do processo de reconhecimento da natureza destreinada e dispersas de nossas mentes, de modo que Walsh e Vaughan (1993, p. 6) aponta, como quinto elemento da arte da transcendência, a necessidade de refinarmos a consciência:

A percepção deve tornar-se mais sensível, mais precisa e mais apreciativa do frescor e da novidade de cada momento da experiência. Da mesma forma, as capacidades intuitivas, geralmente embotadas ou cegas, devem ser cultivados (Vaughan, 1979). Uma das ferramentas primárias para isso é a meditação. Os meditadores percebem que tanto a percepção interna quanto a externa se tornam mais sensíveis, as cores parecem mais brilhantes e o mundo interior se torna mais disponível. Essas experiências subjetivas encontraram recentemente suporte experimental de pesquisas, o que indica que o processamento perceptivo dos meditadores pode se tornar mais sensível e rápido, e a empatia mais precisa [...]. Como observou o historiador psiquiátrico Henrie Ellenberger (1970): "A tendência natural da mente é vagar pelo passado e pelo futuro; é necessário um certo esforço para manter a atenção no presente". Meditação é treinar precisamente nesse esforço. O resultado é um frescor de percepção centrado no presente, variadamente descrito como atenção plena (Budismo), anuragga (Hinduísmo), o "sacramento do momento presente" (Cristianismo), a "trama do esquecimento" na qual a pessoa esquece o passado e volta a cada momento presente (Steiner) e característica dos auto-realizadores (Maslow, 1971). Diz-se que o refinamento da percepção externa é acompanhado por um refinamento das capacidades intuitivas internas. Pesquisadores contemporâneos relatam ter encontrado "sensibilização introspectiva" (West, 1987), enquanto antigas tradições de sabedoria falam metaforicamente do desenvolvimento de um órgão perceptivo interno ou da abertura de um olho interno: o olho da alma (Platão), o olho do coração (sufismo), o olho do Tao (taoísmo), o terceiro olho (tibetano) ou o nous ou intelecto dos filósofos ocidentais (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 6).

A ideia central, em refinar a consciência, diz respeito à percepção de que “[...] quando vemos as coisas com clareza, precisão, sensibilidade e frescor, podemos responder com empatia e apropriadamente” (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 6).

A *sabedoria* é a sexta qualidade cultivada pela arte da transcendência e requer a superação de que o acúmulo de conhecimento é suficiente para prover processos de transformação. Assim:

Tradicionalmente, a sabedoria é considerada algo significativamente mais do que conhecimento. Enquanto o conhecimento é algo que temos, a sabedoria é algo que devemos ser. Desenvolvê-la requer autotransformação. Essa transformação é fomentada pela abertura indefesa para a realidade das "coisas como elas são", incluindo a enorme extensão de sofrimento no mundo. Em nosso tempo, foi o existencialismo que enfatizou esse reconhecimento com mais força (Yalom, 1981). Com sua descrição gráfica dos inevitáveis desafios existenciais de inutilidade, liberdade e morte, ele redescobriu aspectos da Primeira Nobre Verdade do Buda, que afirma que a insatisfação (*dukkha*) é uma parte inerente da existência. Tanto o existencialismo quanto as tradições da sabedoria concordam que, nas palavras de Thomas Hardy (1926), "se houver um caminho para o Melhor, ele exigirá uma visão completa do Pior". Enquanto o existencialismo nos deixa abandonados em uma situação sem saída de consciência intensificada dos limites existenciais e do sofrimento, a arte da transcendência oferece uma saída. Para o existencialismo, a sabedoria consiste em reconhecer esses fatos dolorosos da vida e aceitá-los com autenticidade, determinação (Heidegger) e coragem (Tillich). No entanto, para as tradições contemplativas, essa atitude existencial é uma sabedoria preliminar, e não final, e é usada para redirecionar a motivação das buscas triviais e egocêntricas para as práticas contemplativas que levam a uma sabedoria mais profunda. A sabedoria mais profunda reconhece que a sensação de estar abandonado em uma situação sem saída de limites e sofrimento pode ser transcendida por meio da transformação do eu que parece sofrer (Vaughan, 1986). Essa transformação brota do desenvolvimento do insight intuitivo direto - além dos pensamentos, conceitos ou imagens de qualquer tipo - na natureza da mente, do eu, da consciência e do cosmos. Esse insight é a base para a sabedoria libertadora transracional, conhecida no Oriente como *jnana* (Hinduísmo), *prajna* (Budismo) ou *ma'rifah* (Islã) e no Ocidente como *gnosis* ou *scientia sacra*. E com esta libertação realiza-se o objetivo da arte da transcendência (WALSH; VAUGHAN, 1993, p. 7).

Esses seis elementos constituem o coração da arte e da tecnologia da transcendência propostas nas técnicas transpessoais. Em última instância, elas visam à formação do sujeito ético, aqui, uma ética-espiritual. Destacam modos de cultivo da atenção e da consciência, em especial, através de alguns tipos de meditação. Buscam acionar processos de educação emocional, particularmente, concentram-se em modos de cultivo do amor; além de mover-se para o mundo através de um refinamento da motivação, sem descartar a necessidade de ampliação do intelecto e da sabedoria.

Há uma interdependência entre esses seis elementos, de modo que o cultivo de um acaba interferindo nos demais, contudo há a necessidade de olharmos e contemplarmos cada um deles em suas especificidades, de modo que todos sejam atendidos integralmente.

Outro modo de pensar as técnicas da psicologia transpessoal seria como ferramentas de ampliação das fronteiras de si, dado que elas surgem do interesse de ampliar o cuidado com a vida humana diante do estreitamento da racionalidade cartesiana imposta pelo “Ego Conquiro” da modernidade. Elas inauguram uma postura de comprometimento ético-espiritual perante a realidade, postura caracterizada por um constante “ocupar-se consigo”, “preocupar-se consigo mesmo” ou ainda “tomar conta de si mesmo”, sendo esse “si” interdepende do outro e do mundo.

Assim, longe de ser uma preocupação autocentrada, trata-se de uma atividade que deveria ser desenvolvida com a finalidade de aperfeiçoar o sujeito em sua relação com o outro, ao mesmo tempo, em que é ponto central do que se costuma chamar de “arte de viver bem” ou “[...] uma forma de viver, uma forma de vida, uma eleição vital e que possui um valor existencial que afeta a nossa maneira de viver, nosso modo de estar no mundo” (HADOT, 2006, p. 11).

As técnicas transpessoais mostram-se vinculadas a um certo número de exercícios que não são impostos por uma instância externa, mas pelo sujeito de si mesmo e por isso tem uma estreita ligação com a noção de liberdade. Nesse sentido, as técnicas transpessoais emergem não como um princípio abstrato, mas como uma prática constante de trans-formação de si no intuito de ampliar a relação com o outro e como mundo.

As técnicas transpessoais se inscrevem como exercício de sentirpensar formas de costuras e integrações no mundo da vida das inúmeras divisões criadas e/ou ampliadas pela modernidade. Elas se inserem como caminhos de trans-formação humana quando ampliam o leque das fronteiras da formação. As divisões entre humano/não-humano, individual/comunitário, corpo/mente, matéria/espírito e cultura-natureza são exemplos das consequências da ontologia dualista que move nossa sociedade e impede novas formas de nos relacionarmos com a diversidade de ambientes e vidas, pois estreitam a percepção para um único foco. Assim, as técnicas transpessoais procuram nos reconectar com o mundo da vida:

Isso lembra aqueles de nós existentes nos mundos urbanos e liberais mais densos que nós também vivemos em um mundo que está vivo. Refletir sobre a relacionalidade recoloca o humano no fluxo incessante da vida em que tudo está inevitavelmente imerso; permite que nos vejamos novamente como parte do fluxo da vida (ESCOBAR, 2020, p. 81, tradução nossa).

O sentirpensar, posto em ação como uma técnica transpessoal, une a força ancestral das comunidades indígenas, afrodescendentes, ribeirinhas e periféricas diversas no intuito de construção do bem-viver. Uma construção assentada na inseparabilidade do coração e da mente, um coronazar que circula nos interstícios, contra os discursos e práticas racistas heteropatriarcais e os saberes acadêmicos convencionais e conservadores, os quais movem a força da vida em espaços de afirmação do Ser e curam o vínculo primário com a terra e os territórios.

Ferreira *et al.* (2019) e Tavares, Azevedo e Bezerra (2012), ao analisar aspectos históricos, apontam que as técnicas transpessoais têm sua base nas tradições xamânicas e orientais não lineares, assim como na filosofia antiga ocidental e nas práticas dos primeiros cristãos, contudo ao longo do tempo tivemos um predomínio das orientações euroestadunidenses através dos vieses ocidentolocêntricos, que se põem como saberes únicos.

A modernidade, a partir de uma restrição da complexidade do ser, centrou-se no cognocentrismo, atribuindo uma valorização excessiva a máxima délfica “conhece-te a ti mesmo” em detrimento do “cuida de ti mesmo” sempre integral e multidimensional, de modo que tivemos uma restrição nos modos de cuidado de si, do outro e do mundo. O movimento transpessoal se impõe e resiste a esse modo de operar e busca resgatar as técnicas de tradições ancestrais que provoquem mudanças de si.

As técnicas transpessoais não são um convite a um tipo de inércia narcísica ou à inação, pelo contrário, elas nos possibilitam que nos constituamos eticamente como sujeito de nossos atos e comprometidos com o bem viver, antes que nos isolemos. É isso que nos permite situar e agir de maneira comprometida com o mundo.

Elas se configuram uma problematização dos modos como constituímos as nossas identidades, um questionamento permanente sobre o nosso modo de ser, apontando para a possibilidade de sermos diferentes; é, portanto, uma questão ética a relação de si para consigo mesmo. Assim, essas práticas devem ser aplicadas no instante mesmo de realização das ações, visto que nesse momento nossas identidades vão se construindo.

As técnicas transpessoais são práticas que ajudam os indivíduos a se cuidarem, ou seja, são ferramentas de ascese, de trabalho sobre suas próprias subjetividades. Uma dobra espiritual sobre si no intuito de trans-formação. Obviamente, esse tipo de atividade não pode ser considerado fácil. Portanto as técnicas transpessoais devem ser entendidas como práticas, através das quais o humano não apenas determina para si mesmo as regras de sua conduta, como também busca modificar-se para alcançar a sua singularidade. A prática dessas técnicas resulta em uma reflexão sobre os modos de vida e sobre as escolhas de existência de cada um.

Na modernidade, as práticas que procuram favorecer processos de transformação humana são integradas às práticas do tipo educativo, médico ou psicológico e precisam ser melhor estudadas para serem postas a serviço de novos processos de subjetivação. No contexto da Perspectiva Transpessoal, diferentemente das concepções a respeito dos fins das técnicas como tarefa prática de mera produção de conhecimento no campo educacional, reiteramos que as técnicas transpessoais, enquanto um método de ampliação das fronteiras do modo egocentrado de operar, buscam ampliar e resgatar os fundamentos da razão desta pesquisa, a saber: a ampliação da humanização.

Por trabalhar com estados ampliados de consciência e mover uma cartografia da consciência que extrapola o aspecto humano - incluindo dimensões arquetípicas, interespécies, cósmicas e, etc. - as técnicas transpessoais descentram a compreensão de que o humano é o ápice de evolução, criando aberturas para um cuidado maior com a Terra.

As técnicas transpessoais caracterizam-se pela adoção de uma perspectiva integral e multidimensional do humano e da realidade, sendo inseparáveis do modo de operação da consciência de quem a maneja, ou melhor, elas não são um objeto instrumental neutro e dissociado da pessoa que a usa. De maneira que sua utilização deverá manter-se atrelada a uma compreensão global da perspectiva transpessoal, onde os vários aspectos do Kosmos apresentam-se integrados.

Acciari e Ayrizono (2019, p. 21-22) indicam que as técnicas transpessoais englobam:

[...] conjunto de métodos de restabelecimento da saúde pela progressiva redução de um “eu” separado; visa o tratamento das neuroses pelo despertar e a exteriorização do transpessoal. Tem como objetivos: a) Conscientizar o paciente de seu desequilíbrio; b) Estimular, desenvolver e oferecer recursos de expressão das potencialidades e capacidades inatas; c) Localizar, situar e transformar as dificuldades no ambiente afetivo, social, familiar, profissional, espiritual, etc.; d) Promover expansão de consciência para melhora da capacidade perceptiva e conscientização; e) Estimular valores “S”1, ética, atitudes cooperativas e fraternas; f) Favorecer o autoconhecimento e autodesenvolvimento; g) Possibilitar integração (ACCIARI; AYRIZONO, 2019, p. 21-22).

Grande parte das técnicas utilizadas no campo transpessoal utiliza, de maneira direta (sugerida) ou indireta (não sugerida), o conteúdo de imagens. Isso se justifica pelo reconhecimento, há milênios, do uso da função imaginativa para processos de transformação humana em várias culturas no mundo inteiro, como no Tibete, na Índia, na África, entre os esquimós e indígenas americanos. Conforme aponta Epstein (1989), ainda pelos benefícios

encontrados na atualidade com as pesquisas que mostram a riqueza criativa do hemisfério cerebral direito (ROBLES, 2001a, 2001b).

As técnicas transpessoais, pretendendo construir uma ponte entre o inconsciente e o consciente, realizam a exploração do nosso mundo interno através da criação orientada, ou não, de imagens que facilitem processos de trans-formação humana. Segundo Epstein (1989), as imagens mentais são produtos da mente que podem ser usadas para favorecer o contato com a realidade subjetiva constituindo-se como uma linguagem do inconsciente.

Dentro desse referencial, as técnicas transpessoais acionam os conteúdos do inconsciente através da vivência das imagens, acolhendo sua verdade como fenômeno, oferecendo assim condições para que eles sejam revividos, atualizados, reorganizados e resignificados na psique. De forma tal, que a percepção dos fatos seja transformada em direção ao bem viver e ao equilíbrio psicológico da pessoa. Entretanto é importante lembrar que apesar da fundamental importância da técnica, não é apenas a técnica que torna o processo trans/formativo transpessoal efetivo, pois o objetivo não é situar técnicas dissociadas de um campo ético mais amplo.

E o que caracteriza as técnicas como transpessoais é o seu poder de transformar as percepções, os sentimentos, emoções e atitudes do indivíduo, isto é, a possibilidade que elas apresentam de integrar aspectos negligenciados no processo formativo. O que as distingue das demais dentro de todo um imenso arsenal de recursos técnicos. É que elas objetivam a uma trans-formação de si pela superação dos dualismos impostos pelo domínio do ego. Por exemplo, num contexto de raiva, a pessoa não é estimulada apenas a fazer arqueologia da origem dessa emoção para poder expressá-la, ela é também conduzida a transcendê-la, experienciando a transitoriedade dos fatos, descobrindo a impermanência de tudo, chegando a um estágio de resignificação dos eventos geradores de traumas ou, até mesmo, alcançando o sentimento de amor, a depender da profundidade da experiência.

Diversas culturas e filosofias antigas, tanto no Oriente quanto no Ocidente, já praticavam técnicas que ampliavam a consciência. Com o advento da Perspectiva Transpessoal está havendo um resgate dessas práticas, tanto em seus conteúdos originais como adaptadas para a exploração dos diversos dimensões do ser. Verifica-se, dessa forma, a importância que é conferida por essa abordagem ao estudo da Antropologia, da Filosofia, da Mitologia Universal e das tradições mult centenárias orientais e ocidentais:

No campo espiritual, a psicologia transpessoal torna-se a psicologia do desenvolvimento espiritual. Aqui encontramos explorações individuais e em

grupo, e muita prática eclética e tradicional de origens ocidentais e orientais (VAUGHAN, 1982, p. 42).

Cunningham (2022, p. 26) cita o terapeuta e educador Michael Daniels para quem “[...] um evento deve ter um efeito “verdadeiramente transformacional” no experimentador antes que possa ser chamado de ‘genuinamente transpessoal’”, ou seja, é necessário um constante processo de autoconhecimento através da vivência de práticas e integração teórica ao longo da aprendizagem da “arte da transcendência”.

Nesse sentido, Saldanha (2006, p. 148) indica que:

O objetivo da Psicologia Transpessoal é, entre outros, o de apreciar e divulgar o estudo e a prática da transcendência, como uma dimensão natural da consciência humana, a utilização ética das técnicas que a desenvolvam, bem como a organização do psiquismo saudável que favoreça as atitudes para tal (SALDANHA, 2006, p. 148).

Essa utilização “ética das técnicas”, neste trabalho, diz respeito ao comprometimento com o mundo da vida proposto por um modelo transpessoal engajado no mundo sociocultural e histórico, pois propõe que sem tal incorporação no cotidiano as técnicas acabam servindo à manutenção de modos egocentros de vida.

As técnicas transpessoais inserem-se dentro de um cosmo percepção que desafia os modos egocentros ocidentais. Nesse sentido, Cunningham (2022, p. 280) indica que:

A visão transpessoal e seus muitos caminhos além do ego surgiram para contrabalançar as suposições limitadas e limitantes do Credo Ocidental e sua visão de mundo paternalista-materialista-tecnocrática-industrial-capitalista institucionalizada [...] (CUNNINGHAM, 2022, p. 280).

Na contraposição deste “Credo Ocidental”, cita o “Credo da Sabedoria” proposto pelo psicólogo e pesquisador transpessoal Charles Tart que:

[...] oferece um conjunto alternativo de postulados, suposições e hipóteses sobre a natureza do Ser (ontologia), conhecimento humano (epistemologia) e cumprimento de valores (axiologia) sobre os quais construir um mundo cultural mais humano. Estes incluem: • O fim não justifica os meios. • O meio deve incorporar os valores dos fins que busca alcançar, caso contrário ambos são prejudicados (ou seja, você não pode matar pessoas que matam pessoas para mostrar que matar é errado). • O mundo não é sua própria fonte. • O ambiente psicológico interior é tão real quanto o físico exterior. • Vastos processos cooperativos, não competitivos, deram origem à vida física e conectam cada espécie com todas as outras. • Toda energia contém consciência. • A consciência não é limitada ou limitada pelo tempo ou espaço

e não é aprisionada pela matéria, mas a forma. • Animais humanos e não humanos possuem uma dimensão rica e vital de profundidade psicológica interna. • Existe um Eu transpessoal interno de extraordinária criatividade, organização e significado que forma a identidade mais ampla da personalidade, ordena os intrincados sistemas involuntários do corpo e disponibiliza conhecimento interior superior em sonhos e estados de inspiração criativa, que podem ser conhecidos diretamente e apelados através de uma ampla gama de focos de consciência (CUNNINGHAM, 2022, p. 280).

Assim:

As crenças assumidas da psicologia ocidental ortodoxa e a visão de mundo paternalista-materialista-tecnocrática-industrial-capitalista da civilização ocidental da qual ela deriva refletem uma perspectiva cultural particular que se originou em um momento particular da história em uma parte particular do mundo (TARNAS, 1991, pp. 325–413). Vemos as consequências físicas, psicológicas e morais dessas crenças e dessa visão de mundo em tempo real hoje. O Credo da Sabedoria e a visão transpessoal das possibilidades humanas nos convidam a mudar nossa imagem da realidade e do ser humano, como humano, como forma de iniciar uma “mudança mental global” (Harman, 1998) (CUNNINGHAM, 2022, p. 280).

Em síntese, as técnicas transpessoais mobilizam a arte da transcendência e seus processos transformativos para cuidar de si, do outro e do mundo.

3 FUNDAMENTOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS

A metodologia, enquanto delimitação do percurso desta pesquisa, apoia-se nas bases qualitativa e exploratória da pesquisa bibliográfica no intuito de investigar as técnicas transpessoais nos processos de transformação humana. Nesse sentido, apresentaremos inicialmente os fundamentos metodológicos, seguido dos processos mobilizados na construção e análise do fenômeno investigado.

3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa busca compreender o significado que as pessoas ou grupos constroem acerca de uma determinada problemática social ou humana. Partindo de um processo indutivo procura oferecer interpretações sobre a complexidade de determinadas situações:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2010, p. 49-50).

A pesquisa exploratória, conforme Malheiros (2011), visa aumentar o conhecimento a respeito de determinado assunto, ou tornar o tema em questão mais explícito. Estabelecido isso, o interesse em explorar a temática proposta deve-se ao fato dos estudos aplicados às práticas educacionais ainda serem escassos no campo da transpessoalidade e por se encontrarem em fase de elaboração e compreensão inicial. Tratar as técnicas da perspectiva transpessoal para compreender seus teóricos, suas abordagens e finalidades formativas no campo acadêmico é algo recente na educação e na psicologia brasileira, comparado à gama de estudos em outras abordagens psicológicas.

Nessa direção, a pesquisa qualitativa de cunho exploratório complexifica a pesquisa bibliográfica que será mobilizada nesta pesquisa.

3.2 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Em um momento inicial, buscamos delimitar nosso objeto de investigação a partir de leituras e gradativamente construímos questões que nos ajudaram a compor nosso processo metodológico. Optamos pela pesquisa bibliográfica como método e para traçarmos a trajetória da presente pesquisa procuramos inspiração nas contribuições de Lakatos e Marconi (2007), Malheiros (2011), Flick (2009) e Romanowski e Ens (2006). No entanto não tomamos tais trabalhos como manuais ou quadros metodológicos rígidos em seus processos e procedimentos, mas sim, como fontes de inspiração capazes de ajudar a compor esta pesquisa.

Os processos da pesquisa bibliográfica, segundo Malheiros (2011), pretendem identificar contribuições a determinado tema entre a literatura disponível, localizando o que já foi pesquisado em diversas fontes, comparando e confrontando os resultados para alcançar uma nova visão. Utilizaremos a pesquisa bibliográfica propriamente como um método e não apenas como um processo complementar a outros procedimentos (FLICK, 2009). A pesquisa bibliográfica, aqui proposta, segue a contribuições de Romanowski e Ens (2006) e adota as fases propostas por Lakatos e Marconi (2007) para mapear como se tem apresentado as técnicas transpessoais no campo acadêmico brasileiro da educação.

A escolha do caminho proposto por Lakatos e Marconi (2007) não foi um percurso linear, mas de idas e vindas, recuos e avanços que fizeram parte do processo, de modo que preferimos seguir as possibilidades oferecidas pelo contato direto com o material investigado. Assim como tivemos enriquecimentos através dos grupos de formação em transpessoal oferecidos pela Associação Pernambucana de Psicologia Transpessoal.

3.2.1 Lócus, processos e sistema de análise

O primeiro momento da trajetória de pesquisa, no que se refere às fontes textuais, deu-se a partir de uma leitura atenta ao material disponível acerca das técnicas transpessoais com o objetivo de visualizar um quadro geral do que é dito nos textos e das estruturas que eles nos apresentam, além de contextualizá-los nos campos de conhecimento em que estão situados. Construindo, dessa forma, um horizonte de compreensão mais global.

Diversas leituras foram realizadas no percurso dessa trajetória, considerando as distintas fases da pesquisa bibliográfica apresentadas por Lakatos e Marconi (2007): a identificação, a localização, a compilação, os fichamentos, a análise e a interpretação dos dados e a redação.

Na *fase da identificação*, realizamos um reconhecimento geral do assunto referente à temática estudada. Nessa fase, o primeiro passo foi procurar as referências das técnicas da transpessoal em teses e dissertações e o segundo levar textos disponíveis, seguido da sua localização em fontes diversas.

Esse trabalho não é um exercício mecânico, pois envolve a ampliação do horizonte epistemológico que orienta o pesquisador, exigindo uma grande varredura na literatura, ao mesmo tempo em que requer o cuidado ético de promover a suspensão de compreensões prévias que poderiam enviesar o processo de escolha dos textos. O intento é apresentar o máximo possível do que se apresenta disponível acerca da temática que foi delimitada.

No desenvolvimento da pesquisa, foram consultados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as bases da BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e livros com a intenção de mapear as principais técnicas mobilizadas pela perspectiva transpessoal no Brasil e suas implicações nos processos trans/formativos no âmbito da educação e psicologia transpessoal.

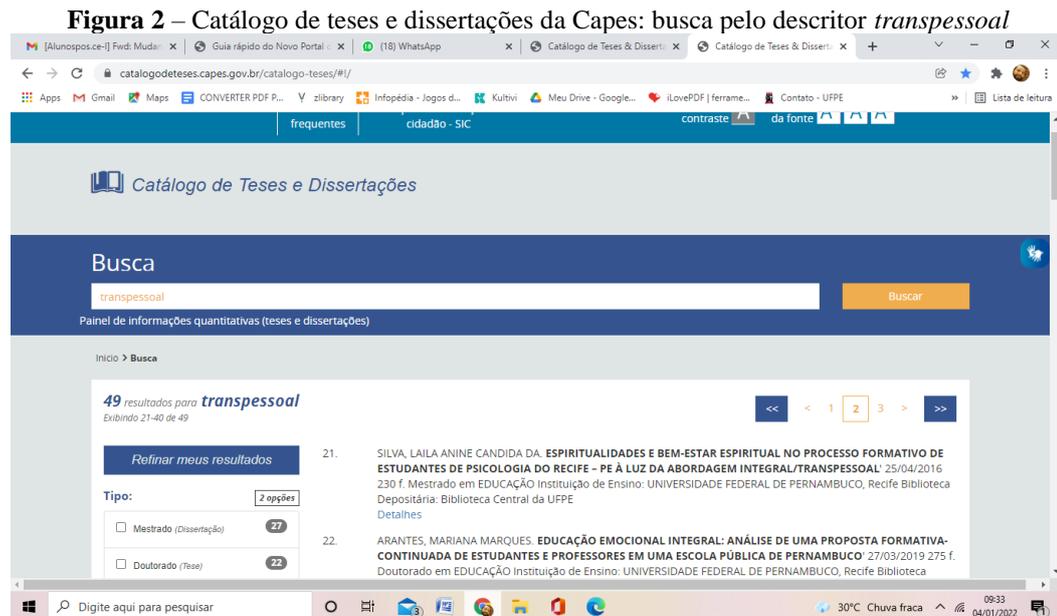
A busca por teses e dissertações utilizou como critérios de seleção: 1) pesquisas teóricas e empíricas que envolvessem as técnicas transpessoais; 2) técnicas que tenham aplicação no campo educacional; 3) produções nacionais disponibilizadas integralmente no meio digital; 4) não delimitação do período de defesa dos estudos a serem investigados, no intuito de termos uma maior abrangência e 5) pesquisas defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação.

Seguindo os critérios, acessamos o banco de dados das bibliotecas a partir dos seguintes descritores: “Transpessoal AND educação”; “Transpessoal AND Formação humana” e “Transpessoal AND técnicas”. Para evitar o levantamento de um número exaustivo de pesquisas, fizemos uso da “busca avançada” mantendo o foco nas temáticas que tratavam da relação entre “Transpessoal”, “Formação humana”, “educação” e “técnicas transpessoais”. Uma vez selecionada a “busca avançada”, os descritores centrais foram situados no campo “ASSUNTO” e, sempre que possível, empregamos o filtro em: área (Educação, Psicologia), idioma português e tipo de material (tese/ dissertação), considerando que buscávamos mapear apenas as pesquisas produzidas no campo acadêmico brasileiro.

Destacamos novamente que o campo da Psicologia Transpessoal e de suas práticas são ainda pouco explorados, principalmente no âmbito educacional, por isso ressaltamos que o mapeamento seguiu em andamento durante o processo de investigação. Em se tratando de um *corpus* que foi sendo construído ao longo do processo, é importante situarmos que contamos com a inserção de novos materiais em nossa pesquisa, considerando o tempo de que

dispúnhamos, bem como a relação significativa com os aspectos que buscávamos em nossa interrogação.

Iniciamos o processo de mapeamento de técnicas transpessoais no campo acadêmico brasileiro a partir do Banco de teses e dissertações da CAPES com o descritor *transpessoal*. Essa busca geral resultou em 49 teses e dissertações:



Fonte: O autor (2022).

Dos 49 trabalhos levantados, alguns eram anteriores à Plataforma Sucupira e, portanto, não estavam disponíveis eletronicamente, por exemplo, os trabalhos de:

Quadro 1 – Trabalhos não disponíveis na Plataforma Sucupira

Dias, Viviane França. *A psicologia transpessoal na formação de educadores.* 01/12/2004 120 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. *Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.*

Berger, Maria Virginia Bernardi. *Educação Transpessoal: Integrando o Saber ao Ser no Processo Educativo.* 01/03/2001 366 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. *Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.*

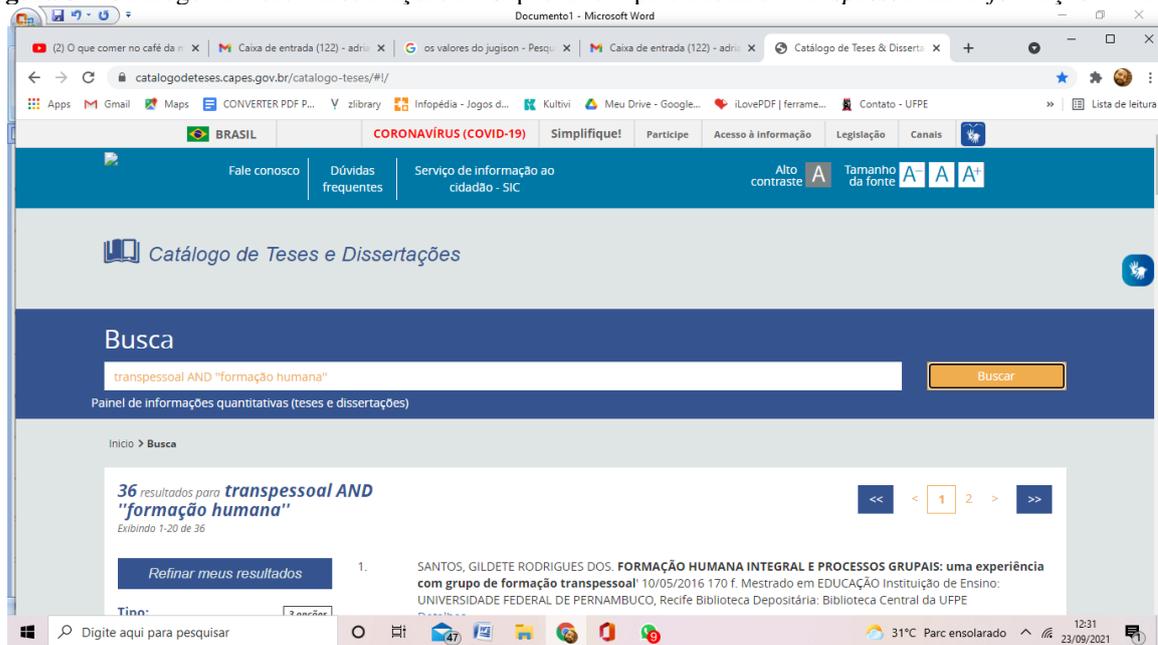
Silva, Rosana Rodrigues Gomes da. *O amor e seus mo(vi)mentos* 01/08/2003 175 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. *Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.*

Parode, Valquíria Pezzi. *Consciência cósmica educação transdisciplinar e estética biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional.* 01/01/2010 442 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: CENTRAL DA PUCRS. *Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.*

Fonte: O autor (2022).

Procuramos ter acesso aos trabalhos não disponibilizados nas plataformas via biblioteca da Associação Pernambucana de Psicologia Transpessoal (APPT) que mantém em seu acervo cópias digitais de trabalhos do campo transpessoal. Em um segundo momento, refinamos a procura a partir do descritor *transpessoal AND formação humana*, o que resultou em 36 teses e dissertações:

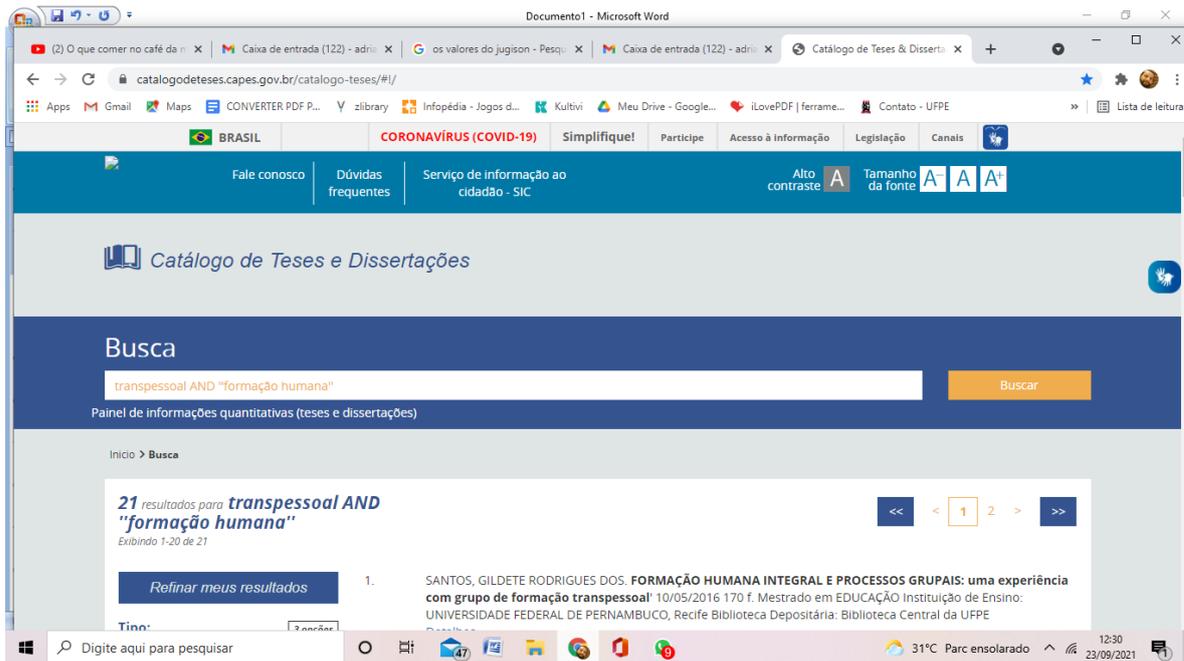
Figura 3 – Catálogo de teses e dissertações da Capes: busca pelo descritor *transpessoal AND formação humana*



Fonte: O autor (2022).

A partir deste resultado, aplicamos o filtro do ano de publicação (2010 a 2021), o que reduziu a amostra a 21 teses e dissertações:

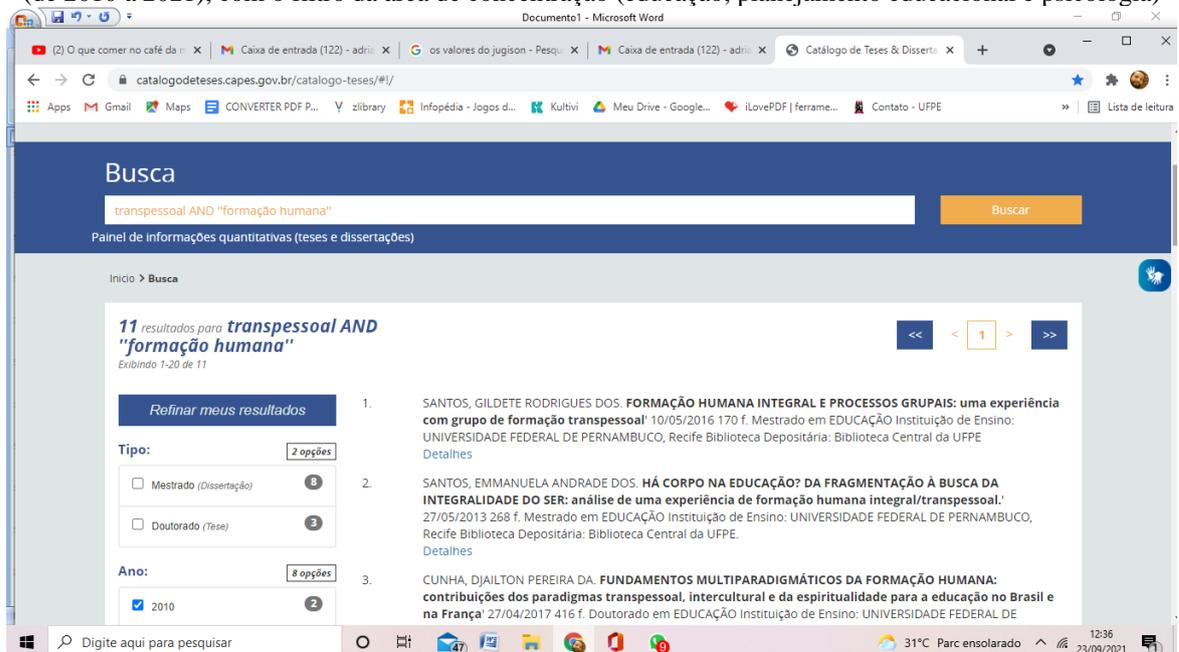
Figura 4 – Catálogo de teses e dissertações da Capes: busca pelo descritor *transpessoal AND formação humana* (de 2010 a 2021)



Fonte: O autor (2022).

Refinamos esse resultado através do filtro da área de concentração (educação, planejamento educacional e psicologia), o que resultou em 11 teses e dissertações:

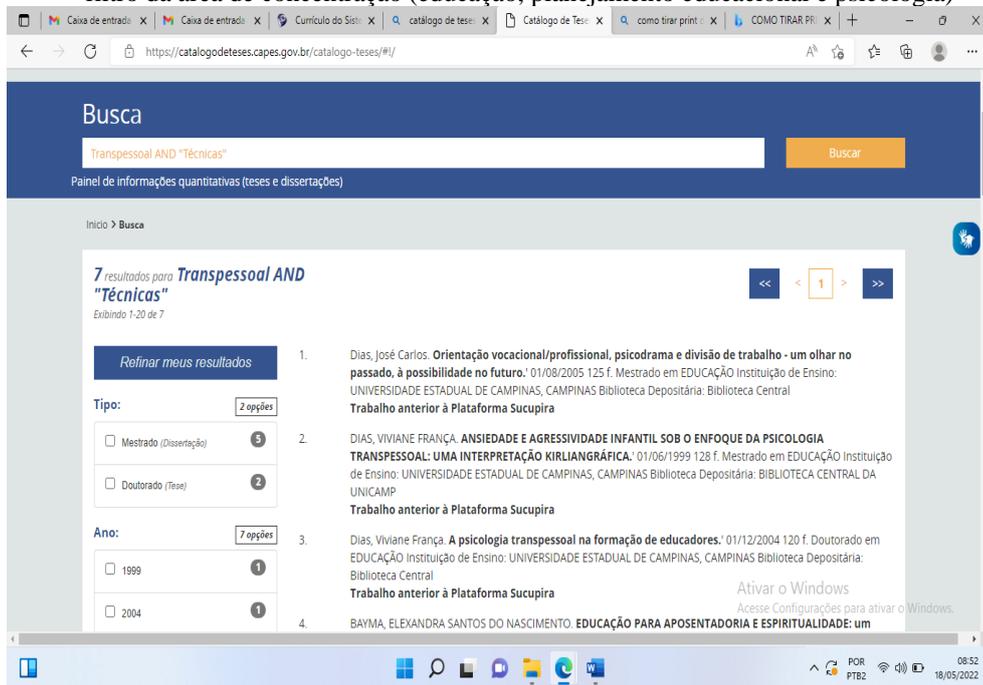
Figura 5 – Catálogo de teses e dissertações da Capes: busca pelo descritor *transpessoal AND formação humana* (de 2010 a 2021), com o filtro da área de concentração (educação, planejamento educacional e psicologia)



Fonte: O autor (2022).

Realizamos a busca a partir dos descritores *transpessoal AND técnicas*, aplicando o filtro área de concentração (educação, planejamento educacional e psicologia), resultando em 7 trabalhos:

Figura 6 – Catálogo de teses e dissertações da Capes: busca pelo descritor *transpessoal AND técnicas*, com o filtro da área de concentração (educação, planejamento educacional e psicologia)



Fonte: O autor (2022).

O mesmo processo foi realizado com o BDTD – Banco de Dados de Teses e Dissertações, sendo encontrado:

Quadro 2 – Teses e dissertações na BDTD

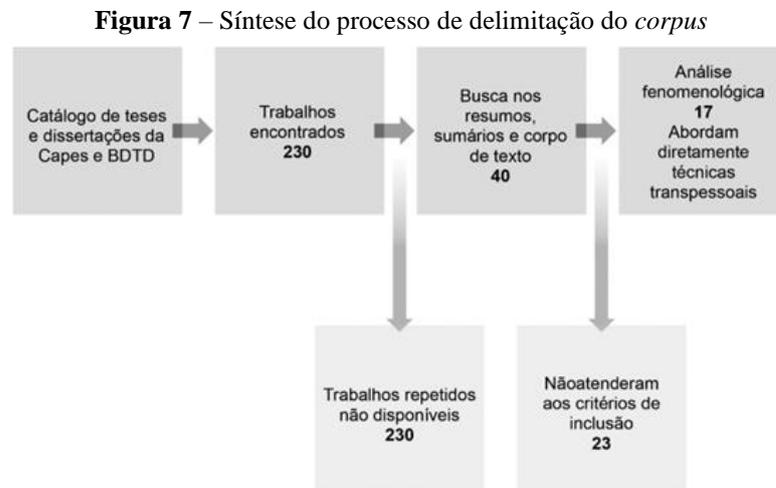
Descritores	Resultados
Transpessoal	89 teses e dissertações
Transpessoal and formação humana	22 teses e dissertações
Transpessoal AND técnicas	27 teses e dissertações

Fonte: O autor (2022).

Após eliminadas as repetições dos trabalhos nos bancos de dados investigados e atendidos os critérios de inclusão e exclusão propostos na metodologia, chegamos ao total de 40 (quarenta) trabalhos. Esses trabalhos tiveram seus resumos, índices e corpo geral do texto lidos no intuito de observar se abordavam diretamente alguma técnica transpessoal no campo educacional. Como indicamos anteriormente, alguns dos trabalhos que não estavam disponíveis nas plataformas digitais foram conseguidos na biblioteca da Associação Pernambucana de Psicologia Transpessoal (APPT).

Assim, após uma leitura geral dos estudos chegamos ao *corpus* de 17 trabalhos que abordam diretamente técnicas transpessoais no campo educacional brasileiro.

A seguir sintetizamos esse processo metodológico de definição do *corpus* desta investigação na Figura 7:



Fonte: O autor (2022).

De posse dos textos, passamos à *fase da compilação*, que correspondeu à organização do material a ser estudado na presente pesquisa. Organizamos pastas com as teses e dissertações e, logo depois, demos início a uma nova leitura geral, agora com um foco mais detalhado para a presença das técnicas nos resumos, na fundamentação teórica, na metodologia, nas análises dos dados e nas considerações finais de cada um deles. Dessa forma, iniciamos a *fase de fichamentos* sistemáticos, que foram fundamentais para reunião e ordenação das ideias principais das/os autores, seleção das técnicas e dos teóricos mais destacados e outros elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho.

Os fichamentos foram fundamentais também para reunião das ideias principais dos autores e para a seleção dos pontos de interseção e diálogo entre eles, contendo elementos importantes para o desenvolvimento do trabalho. Aqui, a sistematização das leituras, o registro das compreensões e das citações importantes e as notações de trechos significativos foram feitos como parte da tarefa de fichamento. Diferentes fichas foram elaboradas com pequenas variações, de acordo com cada momento do estudo e do seu objetivo específico. Utilizamos uma ficha padrão de documentação temática para apreender uma visão geral de determinado material a partir do levantamento de temas que nele encontramos e que eram relevantes aos nossos objetivos.

A partir das leituras também tentamos identificar aspectos importantes do trabalho que ajudassem a melhor mapear o campo em estudo: autor(es); região e instituição a qual o autor se vinculava e ano de publicação. As publicações foram classificadas por gênero de pesquisa:

1) Pesquisa empírica, ou seja, aquelas que apresentem resultados de uma prática, realizada a partir de métodos sistematizados e com sistema de análise de dados e 2) Pesquisa teórica que resultem de investigação conceitual a partir de métodos sistematizados e que contemplem resultados frutos de uma análise dos dados. Não localizamos pesquisas no formato de Ensaio.

Após a leitura de cada uma das 17 pesquisas, buscamos sistematizar os dados através dos itens: 1) título da pesquisa; 2) nome do autor; 3) nível (mestrado ou doutorado); 4) região, instituição (ou faculdade); 5) ano de publicação; 6) gênero da pesquisa (empírica ou teórica); 7) área; 8) resumo da produção; 9) objeto de estudo; 10) objetivo do estudo; 11) abordagens teóricas (apenas referente às técnicas transpessoais); 12) metodologia e 13) concepções de técnicas transpessoais. Em relação a esse último item, procuramos levantar os teóricos mobilizados para embasar as técnicas, assim como destacamos trechos das pesquisas que se relacionavam com as técnicas transpessoais, de modo que, ao considerá-los em conjunto, possamos organizá-los em possíveis categorias.

Em síntese, os 17 trabalhos foram classificados por ano de publicação, autoria, título, natureza e em qual IES foi produzido. Eles foram identificados em ordem crescente a partir dos marcadores P1 até P17, significando o participante responsável pelo trabalho investigado, como podemos perceber no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Produção acadêmica de técnicas transpessoais no campo educacional

	Ano	Autoria	Título	Teses/Dissertações	IES
P1	1998	FURLAN, Vera Irma	Uma nova suavidade e profundidade... O despertar transpessoal e a (re)educação'	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas
P2	1999	DIAS, Viviane França	Ansiedade e agressividade infantil sob o enfoque da psicologia transpessoal: uma interpretação kirliangráfica	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas
P3	2001	BERGER, Maria Virginia Bernardi	Educação Transpessoal: Integrando o Saber ao Ser no Processo Educativo	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas
P4	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
P5	2004	BARRETO, Maribel De Oliveira	Sai Baba: teoria e prática de uma educação integral	Doutorado em Educação	Universidade Federal da Bahia
P6	2004	DIAS, Viviane França	A psicologia transpessoal na formação de educadores	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas
P7	2006	Saldanha, Vera Peceguini	Didática transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação integral	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Campinas

P8	2007	FERREIRA, Aurino Lima	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
P9	2008	BERNI, Luiz Eduardo Valiengo	Self-empowerment - jornada de transformação: um método transpessoal de personal coaching via internet'	Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Universidade de São Paulo
P10	2010	GOULART, Mônica Riet	As espirais da subjetividade reveladas na inteireza do educador para a construção do seu processo autoformativo	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
P11	2010	PARODE, Valquíria Pezzi	Consciência cósmica educação transdisciplinar e estética biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional	Doutorado em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
P12	2013	SANTOS, Emmanuela Andrade Dos	Há corpo na educação? Da fragmentação à busca da integralidade do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
P13	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
P14	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
P15	2019	Brasil, Tatiana Lima	Resiliência integral: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
P16	2019	RIBEIRO, Regina Buccini Pio	Cultivo da atenção em espaços educacionais: elaboração, implementação e análise de um projeto de cultivo da atenção em uma perspectiva integral	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
P17	2020	UMANN, Jair Felipe Bonatto	Em direção a ...: um estudo sobre estados ampliados de consciência e produção de conhecimento em dança	Doutorado em Educação	Universidade Católica Do Rio Grande do Sul

Fonte: O autor (2022).

Após o fichamento dos textos, seguindo ainda as sugestões de Lakatos e Marconi (2007), iniciamos a *análise e interpretação dos dados*, que consistiu na crítica ao material levantado de forma a responder aos objetivos propostos, o que culminou com a *redação* dos elementos centrais em forma de resultados.

Primeiro, procuramos situar as técnicas mapeadas, indicando os autores que as norteiam e suas respectivas abordagens teóricas. Analisamos ainda as duas técnicas mais referendadas no conjunto dos trabalhos, suas concepções e finalidades formativas. O modo de leitura e a construção desses dados aparecem junto com a discussão dos resultados e busca situar pistas de como as eventuais articulações das técnicas transpessoais e Educação/Psicologia estão sendo construídas.

A partir do mapeamento e análise das técnicas, estabelecemos as possíveis formas dessas articulações serem concebidas: se e como essa articulação tem contribuído para a área da Educação, enquanto formação humana, e sistematizamos ainda macro categorias que indicam pistas para sentirpensar os processos trans/formativos humanos para educação e psicologia transpessoal.

Com esses processos, vamos entremeando os vários significados na trama da urdidura que forma a base de compreensão da abordagem transpessoal e de suas técnicas de transformação humana. Na base dessa trama desvelada pela análise das técnicas, situamos tópicos mais abrangentes, que revelam horizontes de compreensão os quais abrigam, no movimento investigativo, as reflexões mobilizadas ao longo das análises. Chamamos, aqui, esses tópicos de macro categorias, grandes regiões de generalidade de compreensão e interpretação na esfera do fenômeno. Foram formuladas durante a trajetória da pesquisa e mais intensamente a partir do contato com as técnicas mapeadas, envolvendo todo o processo do investigador no contato com o fenômeno estudado.

O momento final permitiu uma confluência dos resultados numa rede de sentidos mais amplos, alargando a compreensão das técnicas transpessoais para o processo de trans-formação humana.

Em síntese, da urdidura textual construída através do mapeamento de técnicas da perspectiva transpessoal, executamos um exercício reflexivo de sistematização de pistas de processos trans/formativos humanos mobilizados no âmbito da educação e psicologia transpessoal. Esses apontamentos trazem a marca e história do Quíron periférico na busca de instaurar modos de vida mais ético-espirituais na produção do conhecimento.

4 RESULTADOS

Este capítulo comporta uma apresentação geral das técnicas mapeadas nesta investigação, seguido de pistas reflexivas acerca de suas influências sobre os processos trans/formativos humanos para educação e psicologia transpessoal.

4.1 TÉCNICAS MOBILIZADAS PELA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL NO CAMPO ACADÊMICO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Neste item destacamos inicialmente as técnicas mapeadas, indicando os/as autores/as que as norteiam e suas respectivas abordagens teóricas, num segundo momento apontamos as duas técnicas mapeadas mais referendadas e seus objetivos.

4.1.1 Técnicas mapeadas, seus autores e abordagens teóricas

Após leitura cuidadosa dos trabalhos selecionados, das técnicas, dos autores que as referendam e de suas respectivas abordagens teóricas, foram mapeados conforme indicado na metodologia. No Quadro 4 abaixo apresentamos estes dados:

Quadro 4 – Autores e abordagens teóricas das técnicas mapeadas

Autoria	Técnicas mapeadas	Autores	Abordagens teóricas
FURLAN, Vera Irma (1998)	Identificar e integrar persona e sombra. Terapia familiar, a psiquiatria da comunicação, a terapia semântica; terapias interpessoais; Hatha yoga, a terapia da polaridade; Análise existencial; Terapias humanistas; Logoterapia; Bioenergética; Terapia de Orgone; Trabalho corporal; Relaxamento; Conectar com as emoções; Respiração; Técnicas de visualização Técnicas de meditação.	Ken Wilber	Abordagem Neoperennialismo wilberiano
DIAS, Viviane França (1999)	Técnicas de yoga; Técnicas de de respiração; Técnicas de interiorização, Técnicas de concentração; Técnicas de relaxamento; Respiração criativa; Jogos; Trabalhando com as virtudes; Auto-massagem.	Stanislav Grof; Carl Jung; Marcia Tabone; Roger Walsh; Frances Vaughan; Pierre Weil.	Visão holística
BERGER, Maria Virginia Bernardi (2001)	Exercícios transpessoais; Exercícios bio-energéticos; Técnicas ludopedagógicas; Relaxamento; Visualização criativa; Danças sagradas; Auto e heteromassagem; Desenhos; Recortes; Colagens; Meditação passiva e dinâmica.	Mahoney, Vera Saldanha; Abraham Maslow	Abordagem holística de base Abordagem Integrativa Transpessoal
REICHOW, Jeverson Rogério Costa (2002)	Relaxamento; Meditação, Visualização dirigida; Mandala; Exercício de consciência corporal	Carl Jung, Joan Kellogg, Fincher, Pierre Weil	Abordagem transdisciplinar holística Abordagem

			Junguiana
BARRETO, Maribel de Oliveira (2004)	Atividades para estimular, hábitos de higiene, relação do ser humano com a natureza, Exercícios de expressão corporal, sobretudo as danças sagradas das diversas tradições culturais; Harmonização; Citação; História; Canto grupal; Atividade integracional	Ken Wilber, Sai Baba	Abordagem estrutural-hierárquica wilberiana; Programa de Educação em Valores Humanos Sai Baba
DIAS, Viviane França (2004)	Dinâmicas de grupo; Relaxamento; Visualização criativa; Cromoterapia; Textos	Pierre Weil Viviane França	Abordagem holística de base Pierre Weil
SALDANHA, Vera Peceguini (2006)	Intervenção Verbal; Imaginação Ativa; Exercício de Grafismo - Conceito de Morte; Diálogo Interno; Meditação; Concentração; Contemplação; Relaxamento; Ioga; Asanas; Mantras; Jornadas míticas de fantasia; Imaginação ativa; Psicodrama interno; Trabalho corporal e sensorial; Personificação de conteúdos apreendidos; Representação simbólica; Objetivação de conteúdos; Psicodrama transpessoal.	Roberto Assagioli; Carl Jung; Pierre Weil; Wilber; Vera Saldanha; Kubler-Ross; Abraham Maslow; Yves Leloup; Zimmerman; James Fadiman	Abordagem Integrativa Transpessoal de Vera Saldanha
FERREIRA, Aurino Lima (2007)	Diário do pesquisador; Diário dos alunos; Sociograma; Produção de texto; Escrita de Si; Grupo Focal; Verbalização; Meditação; Yoga; Exercícios de auto-cuidado; Meditação analítica; Leitura de texto; Visualização; Técnicas verbais; Técnicas envolvendo morte-e-renascimento psicológico do ego; Exercícios psicofísicos; Sonhos inacabados; Jornadas de fantasia; Técnicas envolvendo práticas respiratórias; Desenho do mandala e arteterapia; Exercícios de desidentificação da auto-imagem.	Pichon-Rivière; Ken Wilber; Ferreira; Brandão; Menezes; Stanislav Grof; Pierre Weil; Leo Matos; Roger Walsh	Abordagem integral participativa
BERNI, Luiz Eduardo Valiengo (2008)	Jogo da Transformação; Self-Empowerment – Jornada de Transformação; Escrita autobiográfica	Pennick (1992); Drake, Tyler (2005)	Psicologia Humanista-Transpessoal, com lastros na Abordagem Transdisciplinar e no Movimento New Age.
GOULART, Mônica Riet (2010)	Dinâmicas das espirais da autoformação	Grof (1993); Trevisol (2003); Ken Wilber, Marie-Christine Josso, Thomas Moore, Leonardo Boff, Edgar Morin, Victor Frankl, Humberto Maturana, Humberto Mariotti	Perspectiva filosófica humanista, revisitada pelos olhares da psicologia transpessoal (Wilber), da antropologia, da transdisciplinaridade, da complexidade
PARODE, Valquíria Pezzi (2010)	Alongamento - Interação - Movimento – Respiração; Interação-Troca E Interconexão; Visualização Da Forma; Verbalização Da Forma; Oração, Meditação E Silêncio; Movimento E Dança; Socialização-Compartilhamento-Interconexão; Mandala	Wilber (1998)	Abordagem transdisciplinar Abordagem Integral wilberiana
SANTOS, Emmanuela Andrade dos	Relaxamento; Visualização criativa; Expressão de si; Atividades de expressão não verbal; dança, a música, o desenho, a criação manual; Dinâmicas de grupo; Atividade	Ferreira; Brandão; Menezes (2005); Weil (2002);	Abordagem Integral wilberiana

(2013)	de dinâmica sobre o sistema político capitalista; Atividade de dramatização sobre os problemas na instituição escolar; Atividade em grupo na organização das tarefas; Atividade de dramatização: vivenciando novas perspectivas relacionais	Wilber; Leonard; Moscovici	Patten;	
RIBEIRO, Regina Buccini Pio (2014)	Meditação; Respiração	Wilber; Leonard; Fernández; Greenland; Kastrup; Samten; Wallace; Wilber	Patten; Padma Allan Ken	Abordagem Integral wilberiana
SANTOS, Gildete Rodrigues dos (2016)	Textos; Exercícios de Comunicação autêntica e Escuta Generosa; T-grupo; Exercícios de Empatia e Autoconhecimento; Trabalho corporal; Práticas integrativas – A dança e o corpo; Vivências Intra e Interpessoal; Práticas Integrativas transpessoal/integral – O encontro com a sombra; Mandala; Música; Meditação	Aurino Eliege Salette Pierre Wilber; Leonard; Moscovici; Pichon-Rivière	Ferreira; Brandão; Menezes; Weil; Patten; Fela	Abordagem Integral wilberiana
Brasil, Tatiana Lima (2019)	Atividades Prática de vida integral de Wilber; Trabalhar as emoções dentro do grupo; Trabalho corporal; Redes de constituição das relações; Trabalhar normatizações, regras, condições materiais/físicas da instituição e suas implicações no exercício da profissão.	Wilber; Leonard; Ferrer	Patten; Jorge	Abordagem Integral Participativa
RIBEIRO, Regina Buccini Pio (2019)	Foco; Abertura ao momento presente; Relaxamento; Meditação; Práticas lúdicas; Jogos; Brincadeiras	Greenland; Wilber	Ken	Abordagem Integral Participativa
UMANN, Jair Felipe Bonatto (2020)	Dança; Percussão; Respiração; Respiração holotrópica; Mandala; deambulação intencional e silenciosa para si mesmo, ou circumambulatio	Stanislav Carl Jung	Grof;	Abordagem holotrópica de Grof

Fonte: O autor (2022).

Após o levantamento das técnicas nos 17 trabalhos investigados, buscamos situá-las nos Quatro Quadrantes do Kosmos de Ken Wilber e, logo a seguir, realizamos uma análise dos/as autores/as e das abordagens teóricas que foram mais mobilizadas no *corpus* da pesquisa.

4.1.1.1 Técnicas mapeadas nos Quatro Quadrantes do Kosmos

Nenhum mapa pode incluir todos os detalhes, mas pode abrir espaço para todos eles. Por exemplo, seria impossível encaixar todas as direções concebíveis no mostrador de uma bússola. No entanto, a bússola abre espaço para cada direção possível com duas orientações: Norte/Sul e Leste/Oeste. Do mesmo, os quatro quadrantes criam um lugar para tudo (WILBER *et al.*, 2011, p. 93-94).

Ken Wilber foi o teórico que mais apareceu nos trabalhos investigados, de modo que utilizaremos seu modelo dos Quatro Quadrantes da teoria AQAL para analisar o conjunto das técnicas mapeadas. O termo “quadrante” na teoria wilberiana tem o mesmo sentido de

“dimensão” ou “perspectiva” e cada um deles inclui progressão, desenvolvimento, crescimento e evolução (WILBER, 2007), sendo extensamente utilizado para organizar e integrar sua teoria.

Ken Wilber aponta a existência de quatro tipos diferentes de holarquias entre as similaridades e distorções de um fenômeno. Ele organizou cada holarquia em um grupo específico, chegando à ideia de que existiam quatro territórios diferentes, nos quais agrupou os mapas relativos a cada território, denominando-os de quadrante. Os quatro tipos de quadrantes se referem aos quatro tipos diferentes de verdade que fazem parte do Kosmos:

Casualmente, ocorreu-me que os quatro quadrantes têm um fundamento extremamente simples. Os quatro tipos de holarquia se aplicam, na verdade, ao interior e ao exterior de um hólón, em seus aspectos individual e coletivo - e isso nos leva a quatro quadrantes. Dentro e fora, singular e plural - são algumas das distinções mais simples que podemos fazer, e essas características simplíssimas, que estão presentes em todos os hólons, geram esses quatro quadrantes, ou eu as mantenho como tal. As quatro holarquias se aplicam aos aspectos reais de hólons reais - razão pela qual os quatro tipos de holarquias continuam aparecendo de forma radical e insistente, nos vários mapas ao redor do mundo (WILBER *et al.*, 2011, p. 95-96).

Ele destaca que o Kosmos “[...] significa o Todo padronizado de toda a existência, incluindo os reinos físico, emocional, mental e espiritual. A realidade suprema não era meramente o cosmos, ou a dimensão física, mas o Kosmos, as dimensões física, emocional, mental e espiritual, todas juntas” (WILBER, 2003, p. 10).

Wilber (2000, p. 51) trata a consciência como uma holarquia, definindo-a como:

[...] uma hierarquia natural organizada em uma ordem de totalidade crescente (como por exemplo, a que vai das partículas até os átomos, as células aos organismos, ou que vai das letras às palavras, às frases e aos parágrafos), onde a totalidade de um determinado nível da hierarquia forma parte da totalidade própria do nível seguinte [...] (WILBER, 2000, p. 51).

No que diz respeito aos quatro quadrantes, ele indica que:

[...] nada existe de mágico a respeito do número quatro; eu certamente não o estou divinizando. Os quatro quadrantes são simplesmente os resultados de algumas das distinções mais simples que a realidade parece fazer: dentro e fora e singular e plural. Mas existem numerosas, talvez infinitas, outras dimensões que também são importantes. A única razão pela qual as pessoas reconhecem que os quatro quadrantes são úteis é que a planura nem sequer reconhece essas dimensões simples e, desse modo, em comparação com o mundo do homem unidimensional, os quatro quadrantes são de fato complexos (WILBER, 2000, p. 253).

As experiências humanas ocorrem nas quatro dimensões, assim como transitam tanto na sua dimensão interior quanto na exterior de forma individual ou coletiva. Segundo Wilber (2000, p. 254):

Os quatro quadrantes (ou simplesmente os Três Grandes) são realidades que estão incorporadas até mesmo na linguagem comum, que reconhece perspectivas de primeira pessoa (eu), de segunda pessoa (nós) e de terceira pessoa (isto). Por essa razão, por exemplo, as pessoas entendem, com naturalidade e facilidade, a diferença entre arte, ética e ciência – e a necessidade de incluir os três em qualquer abordagem equilibrada do mundo (WILBER, 2000, p. 254).

Em síntese, os quatro quadrantes são o interior e o exterior, o singular e o plural de uma determinada situação. As quatro diferentes holarquias se referem aos Três Grandes (Eu, Nós, Isto/Istos), conforme figura a seguir:

Figura 8 – Os Quadro Quadrantes do Kosmos



Fonte: O autor (2022), adaptado de Wilber (2011).

Wilber *et al.* (2011, p. 120-121) indica que:

[...] nenhum quadrante é o principal. Você nunca encontra um exterior sem um interior ou um indivíduo sem um coletivo. Então, não podemos dizer que a atividade de um dos quadrantes vem sempre primeiro e causa a atividade

dos outros. Mas podemos estudar o impacto e a influência que os quadrantes causam uns nos outros. Pense correlação e não causação [...] (WILBER *et al.*, 2011, p. 120-121).

Com essas ideias em foco, procuramos organizar as técnicas mapeadas a partir das sugestões oferecidas no livro “Psicologia Integral”, no qual Wilber (2002, p. 129) resume suas “[...] próprias recomendações para uma terapia integral nesse sentido (“todos os níveis e todos os quadrantes”) [...], passando por todos os quadrantes, com algumas práticas representativas tiradas de cada um deles”. O Quadro 5 a seguir apresenta essa distribuição, sendo que após o nome de cada técnica indicamos com a letra “P” acrescida de um número sinalizando o/a autor/a da dissertação ou tese da qual ela foi retirada.

Quadro 5 – Técnicas mapeadas nos Quatro Quadrantes do Kosmos

Quadrante Superior Direito (individual, subjetivo, intencional)	Quadrante Superior Direito (individual, objetivo, comportamental)
<p>EMOCIONAL Conectar com as emoções P1 Trabalhar as emoções dentro do grupo P1/ P2/ P8 /P11 / P13 / P15 /P17 Respiração criativa P2 Respiração holotrópica P17 Exercícios psicofísicos P8 / Técnicas de yoga P2 / <i>Técnicas de Hatha yoga P1/ Yoga P7 /Yoga P8/ Asanas P7</i> Arteterapia P8 Psicodrama interno P7 Vivências Intrapessoal P14 MENTAL Citação P5 Colagens P3 Desenho P12 / Desenho P14 / Desenhos P3 Diálogo Interno P7 Diário do pesquisador P8 Diário dos alunos P8 Escrita autobiográfica P9 Escrita de Si P8 Terapia semântica P1 Objetivação de conteúdos P7 História P5 Textos P14 / Textos P6 / Texto P8 /Leitura de texto P8 Personificação de conteúdos apreendidos P7</p>	<p>ESPIRITUAL Exercícios transpessoais P3 Mandala P11 / P14 / P17 / P4/ P8 Oração P11 Mantras P7 Psicodrama transpessoal P7 Cromoterapia P6 Técnicas envolvendo morte-e-renascimento psicológico do ego P8 Dinâmicas das espirais da autoformação P10 Visualização P1/ Visualização criativa P3 / P6 / P12 / Visualização Da Forma P11/ Visualização dirigida P4/ Visualização P8 Imaginação Ativa P7 Jogo da Transformação P9 Self-Empowerment – Jornada de Transformação P9 Sonhos inacabados P8 Logoterapia P1 Jornadas míticas de fantasia P7 /Jornadas de fantasia P8 Música P12 / P14 Percussão P17 Deambulação intencional e silenciosa para si mesmo, ou circumambulatio P17 Meditação P1</p> <p>Movimento P11 Alongamento P11 Auto e heteromassagem P3 / Auto-massagem P2. Bioenergética P1/ Exercícios bio-energéticos P3 Atividades para estimular hábitos de higiene P5 Dança e o corpo P14 / Dança P11 / Dança P12 / Dança P17 / Danças sagradas das diversas tradições culturais P5 / Danças sagradas P3 Exercícios de expressão corporal P5/ Trabalho corporal e sensorial P7 / Trabalho corporal P1 / Trabalho corporal P14 / Trabalho corporal P15 / Exercício de consciência corporal P4</p>

<p>Recortes P3 Representação simbólica P7 Criação manual P12 Expressão de si P12 Grafismo - Conceito de Morte P7 Terapia da polaridade P1 Terapia de Orgone P1 Terapias humanistas P1 Análise existencial P1 Práticas Integrativas transpessoal/integral – O encontro com a sombra P14 Exercícios de desidentificação da auto-imagem P8 Exercícios de Empatia e Autoconhecimento P14 Exercícios para trabalhar com as virtudes P2 Exercícios de auto-cuidado P8 Técnicas para Identificar e integrar <i>persona e sombra</i> P1</p>	<p>Meditação P11 - Silêncio P11 Meditação P13 Meditação P14 Meditação P15 Meditação P16 - Abertura ao momento presente P16 - Foco P16 Meditação P4 Meditação P7/ Concentração P7 - Contemplação P7 Meditação P8 - Meditação analítica P8 Meditação passiva e dinâmica P3 Harmonização P5 Técnicas de concentração P2 - Técnicas de interiorização P2 Relaxamento P1/ P12/ P16 / P2 / P3/ P4 / P6 / P7/ P15 LINGUAGEM Verbalização Da Forma P11 Verbalização P8 Atividades de expressão não verbal P12 Técnicas verbais P8 Intervenção Verbal P7</p>
<p>Quadrante Inferior Esquerdo (cultural, intersubjetivo)</p>	<p>Quadrante Inferior Esquerdo (social, interobjetivo)</p>
<p>Atividades Prática de vida integral de Wilber P15 Atividades de relação do ser humano com a natureza P5 Atividade em grupo na organização das tarefas P12 Atividade de dramatização: vivenciando novas perspectivas relacionais P12</p>	<p>Comunicação autêntica P14 Dinâmicas das espirais da autoformação P10 / Dinâmicas de grupo P12 / Dinâmicas de grupo P6 Atividade integracional P5 Escuta Generosa P14 Interação P11 / Interação-Troca E P11/ Interconexão P11/ Socialização- Compartilhamento- Interconexão P11 Sociograma P8 Psiquiatria da comunicação P1/ Terapias interpessoais P1 Redes de constituição das relações P15 Grupo Focal P8 T-grupo P14 Trabalhar normatizações, regras, condições materiais/físicas da instituição e suas implicações no exercício da profissão P15 Jogos P16 / Jogos P2 / Práticas lúdicas P16 / Brincadeiras P16 / Técnicas ludopedagógicas P3 Terapia familiar P1 Vivências Interpessoal P14 Atividade de dinâmica sobre o sistema político capitalista P12 Atividade de dramatização sobre os problemas na instituição escolar P12</p>

Fonte: O autor (2022).

Após a distribuição das técnicas mapeadas nos Quatro Quadrantes propostos por Ken Wilber, passamos a analisar o conjunto das técnicas situadas em cada quadrante de forma mais específica.

4.1.1.2 *Quadrante Superior Direito (individual, subjetivo, intencional)*

Neste quadrante, situamos as técnicas as quais abordam a dimensão subjetiva ou interior individual, que corresponde ao quadrante superior esquerdo, é aquela onde o ser humano vivencia a experiência dentro de si mesmo, na dimensão do Eu. Wilber (2000, p. 78) diz que é a “[...] sede da estética, ou a beleza que está no ‘eu’ do observador”.

A maioria das técnicas mapeadas dizem respeito ao cuidado com o “eu”, ou seja, atendem o “interior do indivíduo” e surgem no âmbito da experiência subjetiva ou intrapessoal. Isso indica que os autores investigados reconhecem a potência das técnicas para o cultivo da multidimensionalidade dos envolvidos no processo formativo.

Os 17 trabalhos investigados apresentam técnicas que atendem a esse quadrante e foram divididas conforme “A Prática de Vida Integral” de Wilber *et al.* (2011, p. 23-24, grifos dos autores):

A Prática de Vida Integral é uma maneira de organizar as muitas práticas transmitidas ao longo dos séculos – juntamente com práticas desenvolvidas no que há mais avançado em psicologia, estudos da consciência e outros campos – usando uma estrutura otimizada para a vida do século XXI. É uma coisa ao mesmo tempo antiga e moderna, oriental e ocidental, especulativa e científica – e também uma coisa que vai além dessas dicotomias (WILBER et al., 2011, p. 23-24).

A Prática da Vida Integral (PVI) é uma:

[...] prática integrada, uma prática que o ajudará a crescer e a desenvolver as suas capacidades mais plenas – para o máximo de Liberdade e maior plenitude no mundo geral (nos relacionamentos, no trabalho, na espiritualidade, na carreira, na diversão, na própria vida). A PVI procura desenvolver a sua LIBERDADE com relação ao mundo – liberdade com relação às limitações, à fragmentação, à parcialidade – e a sua verdadeira PLENITUDE no mundo – uma plenitude que inclui e abrange todos os seus aspectos aparentemente parciais e os do seu mundo numa vida sem emendas, inteira, realizada. Liberdade e Plenitude – transcender a vida toda e incluir a vida toda, desdobrando e realizando as suas maiores capacidades [...] (WILBER *et al.*, 2011, p. 13-14).

Este trabalho implica transcender e incluir através de módulos de práticas que cuidam do corpo, da mente, do espírito e dos aspectos de sombra do ser:

O ponto de partida universal da PVI são os *Quatro Módulos Centrais*. Isso porque estão relacionados às quatro dimensões primárias do nosso ser individual: *corpo, mente, espírito e sombra* (WILBER *et al.*, 2011, p. 37, grifos dos autores).

Distribuimos as técnicas investigadas no Quadro 6:

Quadro 6 – Técnicas investigadas nos Quatro Módulos Centrais

Módulos centrais			
Corpo	Mente	Espírito	Sombra
Respiração P1 - Respiração P11 - Respiração P13 - Respiração P2 - Respiração P8 - Respiração criativa P2 - Respiração P17 - Respiração holotrófica P17 Exercícios psicofísicos P8 / Técnicas de yoga P2 / <i>Técnicas de Hatha yoga P1/</i> Yoga P7 /Yoga P8/ Asanas P7	Citação P5 Colagens P3 Desenho P12 / Desenho P14 / Desenhos P3 Diálogo Interno P7 Diário do pesquisador P8 Diário dos alunos P8 Escrita autobiográfica P9 Escrita de Si P8 Terapia semântica P1 Objetivação de conteúdos P7 História P5 Textos P14 / Textos P6 / Texto P8 /Leitura de texto P8 Personificação de conteúdos apreendidos P7 Recortes P3 Representação simbólica P7 Criação manual P12 Expressão de si P12 Grafismo - Conceito de Morte P7	Exercícios transpessoais P3 Mandala P4/ P8 / P11 / P14 / P17 Exercícios de Empatia e Autoconhecimento P14 Oração P11 Mantras P7 Psicodrama transpessoal P7 P1 Exercícios para trabalhar com as virtudes P2 Exercícios de auto-cuidado P8 Arteterapia P8 Psicodrama interno P7 Vivências Intrapessoal P14 Cromoterapia P6 Técnicas envolvendo morte-e-renascimento psicológico do ego P8 Dinâmicas das espirais da autoformação P10 Visualização P1/ Visualização criativa / P3/ P6 / P8 / P12 Visualização Da Forma P11/ Visualização dirigida P4 Imaginação Ativa P7 Jogo da Transformação P9 Self-Empowerment – Jornada de Transformação P9 Sonhos inacabados P8 Logoterapia P1 Jornadas míticas de fantasia P7 /Jornadas de fantasia P8 Música P12/ P14 Percussão P17 Deambulação intencional e silenciosa para si mesmo, ou circumambulatio P17 Meditação P1/ P4 /P7 Concentração P7 - Contemplação P7 /P8 / P11 - Silêncio P11 / P13 / P14 / P15/ P16 - Abertura	Técnicas para Identificar e integrar <i>persona</i> e <i>sombra</i> P1 Práticas Integrativas transpessoal/integral – O encontro com a sombra P14 Exercícios de desidentificação da auto-imagem P8
Emocional	Linguagem		
Conectar com as emoções P1 Trabalhar as emoções dentro do grupo P15	Verbalização Da Forma P11 Verbalização P8 Atividades de expressão não verbal P12 Técnicas verbais P8 Intervenção Verbal P7		

	ao momento presente P16 - Foco P16 Meditação analítica P8 Meditação passiva e dinâmica P3 Harmonização P5 Técnicas de concentração P2 - Técnicas de interiorização P2 - Relaxamento P1/ P2/ P3/ P4/ P6/ P7/ P12/ P15/ P16	
--	--	--

Fonte: O autor (2022).

A dimensão do corpo apresenta técnicas que procuram incluir o corpo numa perspectiva integral, sendo os exercícios de “respiração” e o trabalho com “yoga” os que mais se destacam. O trabalho de Santos (2013) questiona se “Há corpo na educação?”, procurando situar o corpo nos Quatro Quadrantes da teoria wilberiana, sendo, portanto, um bom exemplo para colocar as técnicas aplicadas nessa dimensão.

A dimensão emocional pode englobar “[...] uma série de práticas educativas que visam aprender a manejar as emoções através de um trabalho formativo que promova inteligência emocional através do uso da arte e da expressão criativa” (WILBER, 2006, p. 260).

Furlan (1998) destaca a importância de técnicas para conectar com as emoções e Brasil (2019) também aponta a importância de trabalhar essas emoções dentro dos processos grupais.

Wilber (2008, p. 174) situa que o trabalho:

[...] mais importante de toda a Prática de Vida Integral seja o módulo para a mente, simplesmente porque ela constitui o elo perdido entre o corpo e o espírito. Praticantes espirituais de todo o mundo costumam dizer que precisamos abranger e respeitar “corpo, mente e espírito”, mas na realidade, no decorrer das duas últimas décadas, a mente tem sido deixada quase inteiramente fora da equação. As sensações do corpo ocuparam a tal ponto o palco principal que as sensações e experiências imediatas têm sido comumente equiparadas à própria percepção espiritual. A mente ou intelecto não foi deixada de lado, ela tem sido considerada “não-espiritual” e até mesmo “antiespiritual”, cuja idéia parece provir da crença de que se deve “agir a partir do coração”, deixando de lado a obstrução conhecida como cérebro. “Nada de intelectualização, nada de conceitualização, mas apenas sentir, ter a experiência – essas palavras ecoam pelo mundo, enquanto praticantes espirituais de todas as partes acreditavam que, para encontrar o espírito, tem que “perder a mente e chegar aos sentidos” (WILBER, 2008, p. 174).

As técnicas para trabalhar a dimensão da mente foram mobilizadas em muitos trabalhos. Berger (2001) fez uso de Colagens, Desenhos e Recortes na formação de professores. Barreto (2004) coloca a Citação e contação de Histórias como recursos formativos para crianças, adolescentes e adultos. Dias (2004) trabalha com Textos, enquanto Saldanha (2006) mobiliza o

Diálogo Interno, a Representação simbólica e o Grafismo - Conceito de Morte P7, a Personificação de conteúdos apreendidos e procura desenvolver práticas que buscam a Objetivação desses conteúdos, ou seja, torná-los experenciais.

Ferreira (2007) destaca o uso do Diário do pesquisador, do Diário dos alunos e da Escrita de Si como estratégias formativas. A produção e Leitura de textos foram trabalhados ao longo da formação dos adolescentes no curso de Educadores Holísticos. Berni (2008) propõe a Escrita autobiográfica como parte da formação. Santos (2013) utilizou o Desenho, a Criação manual de arteterapia e a Expressão de si através da escrita e dramatização em sua intervenção e Santos (2016) mobilizou o a expressão dos afetos e dos pensamentos através do Desenho, assim como utilizou Textos para leitura como parte do processo formativo.

Ainda no aspecto da dimensão mental, houve indicações de trabalho com linguagem. Furlan (1998) destaca a Terapia semântica. Saldanha (2006) a Intervenção Verbal como parte de sua didática transpessoal. Ferreira (2007) inclui a Verbalização e as Técnicas verbais no processo de formação integral. Parode (2010) realça a Verbalização da Forma e Santos (2013) as Atividades de expressão não verbal.

A maioria das técnicas buscam sensibilizar o nível do Espírito, ou dimensão transpessoal. A meditação e o relaxamento foram as técnicas mais utilizadas nas pesquisas investigadas e serão analisadas de modo mais detalhado no item ‘4.1.2 Técnicas mapeadas mais referendadas, suas concepções e finalidades formativas’ deste trabalho.

As técnicas de visualização ocupam também um lugar de destaque entre as que foram bastante mobilizadas nas intervenções e estudos propostos. A visualização foi apontada por Furlan (1998) como um recurso para acessar as faixas transpessoais. Berger (2001), Dias (2004), Ferreira (2007) e Santos (2013) fazem uso da visualização criativa como um exercício transpessoal de expansão da consciência que possibilita o acesso a:

[...] conteúdos que não estão disponíveis na consciência de vigília e que ampliam o potencial de criação e aprendizado. Para tanto, é necessário que se cultive na sala de aula um ambiente favorável a esse tipo de experiência, com condições materiais, espaço físico agradável, acolhedor, e clima de confiança, respeito e amorosidade (BERGER, 2004, p. 87).

Assim os exercícios de:

[...] visualização criativa [...] são usados para despertar o ser espiritual/intuitivo, integrando-o a dimensão humana, (apresentar em transparência colorida a tela de Michelangelo, “Capela Sistina”, onde o dedo de Deus toca o dedo do homem significando o momento da conexão, do “religare” da

dimensão humana, pessoal com a dimensão divina, transpessoal) (BERGER, 2004, p. 196).

Segundo Saldanha (2006, p. 156), a “[...] visualização criativa é também um nome que, atualmente, alguns autores empregam, utilizando o recurso de imaginação ativa. Algumas dessas visualizações podem ser específicas para a situação da aprendizagem”. Ela utiliza a Imaginação Ativa como:

[...] uma possibilidade do inconsciente de desenvolver imagens mentais, aparentemente aleatórias, mas que estão sendo criadas e contornadas pelas motivações mais profundas dos diferentes níveis do próprio indivíduo. Nessa fase do trabalho, potencializam-se aspectos da consciência de vigília, atualiza-se uma percepção mais ampla da realidade e estimula-se a presença da ordem mental superior. O termo “imaginação ativa” ou “ativada” vem da psicologia junguiana. Os exercícios favorecem o aprendiz a utilizar imagens e cenários que possibilitam vivenciar experiências e, assim, colori-las com os conteúdos do seu inconsciente (SALDANHA, 2006, p. 153).

Destaca, ainda, que:

A imaginação vem sendo referendada cada vez mais no âmbito educacional. Calvino (1993) diz pensar “numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la”. Para ele, a nossa visão interior de imaginar, pensar por imagens, pode e deve constituir-se em um recurso de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento escolar (Calvino *apud* Ivas e Feldman, 1998, p. 31). Questiona como o professor estaria preparado para considerar a imaginação na prática pedagógica. Marta Kohl também faz reflexões sobre a imaginação, ao indagar que tipo de atenção à educação vem sendo dada à questão das novas formas de linguagem e suas implicações no desenvolvimento dos sujeitos. Além de exercícios, que emergem espontaneamente, sobre os conteúdos propostos, nesse nível, podem-se propiciar ao aprendiz exercícios estruturados, de acordo com a necessidade a ser transmitida e com a etapa do curso em questão. Nessas jornadas de imaginação, com imagens gerais definidas pelo educador (sábio, fonte, árvore, montanha, etc), o educando, em estado de consciência ampliada, está mais receptivo para acolher, perceber, sentir, intuir os conteúdos do nível supraconsciente. Tal fato facilita os insights e uma compreensão mais ampla de sua realidade, que não seria experienciada ou captada se ele se mantivesse somente no estado de vigília. Todos esses exercícios são precedidos e facilitados por uma pequena sensibilização, ou então, relaxamento simples: contato com respiração, temperatura do ar que expira e inspira, contrações fortes do corpo seguidas por descontrações (SALDANHA, 2006, p. 154, grifo nosso).

A Visualização da Forma foi usada por Parode (2010) e a Visualização dirigida por Reichow (2002):

[... na qual o indivíduo entra na imagem, interage com diferentes elementos, cria metáforas, explícita a sua apreensão através da percepção dos diferentes sentidos e traz outras possibilidades de conhecimento, disponíveis em nossa mente criativa, para trabalhar os conceitos a serem adquiridos (SALDANHA, 2006, p. 138).

Assim as técnicas de visualização, nas suas diferentes formas, são mobilizadoras da imaginação:

[...] potencializam aspectos da consciência de vigília e atualizam um nível de consciência diferenciado, atemporal, intuitivo, expandido. Ativam, também, uma percepção mais ampla da realidade e favorecem a capacidade de compreensão global e de síntese no processo da educação transpessoal, nas suas diferentes etapas dinâmicas. Além disso, estimulam aspectos saudáveis do próprio indivíduo e de sua relação com o cosmos e com sua natureza superior. Esses exercícios removem obstáculos à criatividade, à intuição, facilitando sua canalização e expressão, desde que bem trabalhados, e operacionalizam esses elementos na vida cotidiana do indivíduo (SALDANHA, 2006, p. 156).

A técnica do Mandala foi utilizada em cinco trabalhos, Reichow (2002), Ferreira (2007), Goulart (2010), Parode (2010), Santos (2016) e Umann (2020). No campo transpessoal, Stanislav Grof foi um dos que difundiu o seu uso de formas mais intensamente, como podemos perceber na citação de Ferreira, Menezes e Brandão (2005, p. 279-280):

A importância dos mandalas no processo terapêutico tomou lugar mais significativamente, na década de 70, com a divulgação nos E.U.A. das pesquisas da psicóloga e arteterapeuta de Baltimore, Joan Kellog (Grof, 1988, p. 282 e Matos, 1998, p. 2), com base em seu trabalho com grandes grupos de pacientes psiquiátricos. Entretanto, Grof ressalta que esse trabalho pode ser usado *“para facilitar a interação e a partilha de experiências de pequenos grupos”* [...] (FERREIRA; MENEZES; BRANDÃO, 2005, p. 279-280, grifos dos autores).

Ferreira (2007) e Santos (2016) fizeram uso do mandala a partir das orientações de Ferreira, Menezes e Brandão (2005), indicando que:

Segundo Léo Matos, de forma ampla a palavra mandala está associada às diversas manifestações das “formas circulares” presentes na natureza ou produzidas pelo homem. Etimologicamente esta palavra masculina remonta ao sânscrito, antiga língua indiana, onde o Man quer dizer círculo e Dala, essência, ou melhor, essência de si mesmo. Em suas reflexões, Matos (1998) traça um paralelo entre a Física Quântica e o ser humano para entender melhor o que representa o desenho do mandala. Ele aponta que, como para a Física Moderna tudo está interligado num contexto de unidade, e não de separatividade como vê a Física Clássica newtoniana-cartesiana, o indivíduo

é, em realidade, UM com todo o Universo. E como o Universo é infinito, a essência do ser humano é a infinitude, representada no mandala pelo círculo. Salete Menezes (1999, 2004) assinala que o desenho do mandala emana a natureza transcendente humana. Entenda-se aqui como natureza transcendente o potencial inerente à essência humana de ir além da visão de realidade ordinária de separatividade. Ou seja, a essência humana possui uma natureza transcendente, de modo que o mandala ao emanar tal natureza é um recurso para contarmos o Centro, o Self, conforme apontam Dahlke e Matos (FERREIRA; MENEZES; BRANDÃO, 2005, p. 275).

Todos os autores que fazem uso do mandala são influenciados pelo modo como Joan Kellog a mobiliza em seu trabalho, que segundo Ferreira, Menezes e Brandão (2005, p. 280):

Grof [...] refere que essa técnica consiste no sujeito receber um papel com um círculo esboçado no centro, devendo desenhar livremente sobre o papel da maneira que lhe aprouver, com *crayons* ou canetas hidrográficas. Pode ser qualquer tipo de desenho. Leo Matos, no entanto, utiliza apenas giz pastel, de preferência a óleo, e o papel de tamanho A-2 liso ou de tamanho A-3, como material mais indicado para realizá-lo [...]. Partindo de sua experiência clínica com os mandalas, ele utiliza este recurso como um caminho para dar indicações de qual nível de consciência está interferindo mais fortemente na psique do indivíduo no momento do desenho, sendo por isto um excelente facilitador acerca da dinâmica inconsciente do cliente. Ele recomenda o papel A-2 como melhor que o papel de tamanho A-3 (apesar de que este também pode ser usado), porque no A-2 é possível cortar um pedaço e deixá-lo em formato quadrangular, mais poderoso para se obter os efeitos terapêuticos, segundo ele, de facilitação da transcendência do nível conceitual [...] (FERREIRA; MENEZES; BRANDÃO, 2005, p. 280).

O trabalho com música foi motivado por Santos (2013) e Santos (2016) em intervenções com alunos de pedagogia. O trabalho com Percussão foi realizado por Umann (2020).

Ferreira (2007) mobilizou os adolescentes da comunidade do Coque, Recife, com técnicas como: Exercícios de auto-cuidado; recursos da Arteterapia; Técnicas envolvendo morte-e-renascimento psicológico do ego; Jornadas de fantasia e Sonhos inacabados. Esses exercícios estão descritos em Ferreira, Menezes e Brandão (2005).

Saldanha (2006) utilizou Mantras, Psicodrama transpessoal, Psicodrama interno e Jornadas míticas de fantasia para compor sua didática transpessoal.

Técnicas como a Logoterapia; Exercícios para trabalhar com as virtudes; Exercícios transpessoais; Cromoterapia; Jogo da Transformação; Self-Empowerment – Jornada de Transformação; Dinâmicas das espirais da autoformação; Oração; Vivências Intrapessoal; Exercícios de Empatia e Autoconhecimento foram indicados pelos/as autores/as para trabalhar com a dimensão do Espírito.

Grande parte dessas técnicas seguem alguns modelos de desenvolvimento, especialmente, o wilberiano. E em que pesem as críticas aos modelos de desenvolvimento, pensamos que suas contribuições podem ser úteis na compreensão das técnicas transpessoais no campo educacional e psicológico. Primeiro, porque temos um conjunto de teorias e pesquisas psicanalíticas, cognitivistas e transpessoais que apontam a presença de estágios no processo de desenvolvimento humano. Habermas (1990, p. 16), por exemplo, indica que “[...] as teorias psicológicas já recolheram evidências suficientes da presença de estágios no desenvolvimento”. Em segundo lugar, a organização de situações intencionais de ensino/aprendizagem, assim como de intervenções psicológicas, beneficia-se de um modelo de desenvolvimento que indica as etapas do processo formativo. Contudo pensamos os modelos de desenvolvimento, com seus respectivos estágios, como mapas sinalizadores do território, não devendo ser confundidos com o próprio território. Assim, os modelos de desenvolvimento devem ser tomados como indicadores, constructos teóricos historicamente determinados que buscam apontar padrões de constância de determinados fenômenos e não modelos que determinam o mundo fenomênico.

Com a ampliação da investigação no campo da pragmática fenomenológica, proposta pelas ciências cognitivas contemporâneas (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003), é estabelecido um diálogo com diversas práticas, inclusive com práticas meditativas orientais, damos um avanço na inclusão da dimensão espiritual como constitutiva do fenômeno humano. Nesse sentido, entendemos que as ciências contemplativas (WALLACE, 2009) podem também nos oferecer elementos para pensar o fenômeno das técnicas transpessoais, sob a perspectiva do primeiro quadrante, do “eu” (WILBER, 2007), quando nos propõe uma dimensão espiritual no humano.

O estudo da dimensão espiritual tem sido uma das contribuições centrais dos estudos integrais/transpessoais, sendo essa dimensão reconhecida como fundamental no desenvolvimento das técnicas no campo transpessoal.

O trabalho com os aspectos da sombra também foi contemplado nos trabalhos investigados. Wilber (2008) destaca que o incluir no processo formativo é fundamental para prevenir as sabotagens inconscientes em relação as outras dimensões:

“Sombra” é o termo que representa o inconsciente pessoal ou o material psicológico que reprimimos, negamos, nos dissociamos ou rejeitamos. Infelizmente, negar esse material não faz com que ele vá embora; pelo contrário, ele volta para nos perturbar com dolorosos sintomas neuróticos, obsessões, medos e ansiedades. Trazer esse material à superfície, familiarizar-se com ele e apropriar-se dele é necessário não apenas para a eliminação dos

sintomas dolorosos, mas também para a formação de uma auto-imagem mais verdadeira e saudável (WILBER, 2008, p. 183).

Furlan (1998) indica as bases teóricas para identificar e integrar persona e sombra. O reconhecimento de padrões postos fora da consciência são fundamentais nesse processo, pois permite a reintegração destas facetas e o confronto com aspectos superficiais do ser.

Ferreira (2007) procurou inserir “Exercícios de desidentificação da auto-imagem” como parte do trabalho com os aspectos da sombra. Aponta o exercício abaixo como exemplo do manejo da sombra:

Exercício de projeção dos cinco papéis (vivenciado através de Léo Matos, em seus cursos, com adaptação dos autores). NÍVEL: psicodinâmico. TIPO DE APLICAÇÃO: individual (variação) ou grupal Variação: aplicada individualmente, pede-se que a pessoa traga à sua frente, na imaginação, uma pessoa neutra, a qual não se conhece de perto. E procede-se como se ela estivesse ali. A segunda etapa não é feita. OBJETIVO: chamar a atenção para o uso constante da projeção em nossa vida e para a formação das imagens que temos dos outros, através desse mecanismo. Levar à consciência a forma como a pessoa está se projetando na sua própria percepção das outras pessoas. INSTRUÇÃO OBS: Não informar o nome da técnica antes do término, para não interferir no processo.

1ª Etapa: Caminhem olhando nos olhos uns dos outros, e escolham um parceiro. Escolham alguém com quem vocês ainda não tenham tido muito contato e formem duplas. Sentem-se em frente ao parceiro escolhido. Respirem. Relaxem, mantenham a postura ereta. Olhem-se nos olhos, em silêncio. O que você sente por esta pessoa que se encontra diante de você? Como ela lhe parece? Imagine cinco papéis que você fantasia que ela desempenha no seu dia-a-dia (mãe, pai, profissional, mulher, homem, estudante, dona de casa, marido, esposa, etc.). Imagine essa pessoa desempenhando esses papéis, em sua vida diária, do mais importante ao menos importante (5 minutos). Sinta, imagine, como o seu parceiro se sente em relação a esses papéis. Agora, você faz a fantasia de que essa pessoa deixou de exercer um a um, aqueles cinco papéis, do menos importante ao mais importante. Perceba o sentimento do seu parceiro à medida que eles vão sendo retirados. Visualize, passo a passo, como fica o cotidiano dele sem esses cinco papéis que você lhe atribuiu.

2ª Etapa: Por alguns segundos, abram os olhos e olhem diretamente nos olhos de seu parceiro. Repitam mentalmente várias vezes: EU SOU. EU SOU... Fechem os olhos novamente. Qual o aprendizado que você traz de tudo isso? O que você percebe agora? Como você se sente por essa pessoa diante de você agora?

3ª Etapa: Agora, em silêncio, vocês vão abrir os olhos e desenhar nesta folha de papel, o que vocês sentirem vontade (de preferência fazer um mandala).

4ª Etapa: Agora que todos terminaram o desenho, compartilhem com seu parceiro ou grupo a sua experiência; aqui, o outro vai confirmar ou não as suas impressões. (15 minutos) (FERREIRA; MENEZES; BRANDÃO, 2005, p. 283-284, grifos dos autores).

Santos (2016) na realização de “Práticas Integrativas transpessoal/integral – O encontro com a sombra” mobilizou a técnica do “3, 2, 1 da Sombra” com estudantes de pedagogia. Wilber (2008, p. 187-188) descreve que o:

“Processo 3-2-1 do Trabalho com a Sombra”, porque ele ajuda a tomar os sintomas “isto” e transformá-los em aspectos re-apropriados pelo eu por meio do artifício de encarar a sombra como uma terceira pessoa; conversar com ela como uma segunda pessoa e, por último, ser ela como uma primeira pessoa. ENCARAR-CONVERSAR-SER. Você pode realizar este Processo 3-2-1 sempre que sentir necessidade. Dois momentos particularmente apropriados são ao acordar pela manhã e antes de ir para a cama à noite. Com treinamento nesse processo 3-2-1, a prática só vai tomar um minuto para fazer diante de qualquer problema que possa estar perturbando-o. Antes de qualquer outra coisa ao acordar pela manhã, procure recordar os sonhos que teve durante a noite em busca de alguém que apareceu com uma carga emocional, positiva ou negativa. ENCARE mentalmente essa pessoa ou pessoas. Em seguida, CONVERSE com ela, ou simplesmente repita o que ela diz. E por último, SEJA essa pessoa, assumindo a perspectiva dela. Para a finalidade deste exercício, não há necessidade de se anotar nada por escrito – você pode fazer o processo todo mentalmente. Antes de ir para a cama, escolha uma pessoa que o perturbou ou o distraiu no decorrer do dia. ENCARE essa pessoa, CONVERSE com ela e seja ELA (conforme descrição acima). Todo esse processo 3-2-1 pode também ser feito em silêncio, para si mesmo, a qualquer hora do dia ou da noite em que achar necessário (WILBER, 2008, p. 187-188).

Esses três autores situaram diretamente o uso de técnicas para manejar os aspectos de sombra presentes no processo formativo.

4.1.1.3 *Quadrante Superior Direito (individual, objetivo, comportamental)*

Wilber (2000, p. 58) indica que “[...] o quadrante superior direito é o indivíduo visto de forma objetiva, empírica e ‘científica’”. A dimensão objetiva ou individual externa, que corresponde ao quadrante superior direito, é aquela onde o ser humano vivencia sua experiência individual por meio das manifestações do corpo, dos sistemas fisiológicos (nervoso, circulatório e respiratório) e do comportamento psicossocial. Wilber (2006, p. 36-37) destaca que essa dimensão é:

[...] portanto, o que qualquer evento individual parece ser de fora. Isso inclui, sobretudo, o comportamento físico, os componentes materiais; a matéria e a energia e o corpo físico – porque todos esses itens aos quais podemos nos referir de modo objetivo, na 3ª pessoa, ou “ele” (WILBER, 2006, p. 36-37).

O trabalho corporal através de Exercícios de expressão corporal, sensorial e de consciência corporal são os caminhos mais mobilizados para acessar tal quadrante. Furlan (1998), por exemplo, destaca os trabalhos bionergéticos, hata yoga e a terapia da polaridade para abordar esse quadrante. Berger (2001) também aponta os exercícios bio-energéticos, além da Auto e heteromassagem e danças sagradas.

A dança convencional, espontânea e sagrada são outros recursos apontados para trabalhar esse quadrante. Umann (2020) situa a dança como um processo metodológico de ampliação da consciência a partir da perspectiva holotrópica de Grof, enquanto Barreto (2004, p. 70) mobiliza as danças sagradas das diversas tradições culturais, além de propor atividades para “[...] estimular hábitos de hygiene” que melhore a qualidade de vida. Alongamento e movimento são mobilizados por Parode (2010) em seu trabalho.

Wilber *et al.* (2011, p. 198) apontam a importância de incluir técnicas de cuidado com a sexualidade quando se desenvolve uma Prática de Vida Integral, haja vista que:

A prática da sexualidade consciente tem muitas dimensões, quase todas íntimas e mútuas, centradas nas relações físicas, mentais, emocionais e espirituais [...]. Inclui também uma dimensão interna e individual – ao permitir que o corpo desenvolva a capacidade de elevar, conduzir, abrir e aprofundar os fluxos naturais de energia sutil (WILBER *et al.*, 2011, p. 198).

Dessa forma, chama a atenção a não inclusão de técnicas que abordem a sexualidade no conjunto das técnicas investigadas e nem problematização de questões de gênero, sugerindo um eclipsamento de alguns aspectos das dimensões imanentes do ser. Assim como podendo indicar um viés conservador presente no campo transpessoal e no educacional.

4.1.1.4 *Quadrante Inferior Direito (social, interobjetivo)*

A dimensão interobjetiva ou coletiva externa, que corresponde ao quadrante inferior direito, é aquela que ocorre nas relações sistêmicas que constituem a vida de todos por meio das relações interobjetivas. Aqui, encontraremos as numerosas relações que se inter-relacionam constituindo sistemas de elementos e variáveis que determinam dialeticamente o modo de ser e de viver. O investigador estará interessado no sistema social com suas estruturas físicas e funcionais, as formas concretas de como se organizam e se comportam. Wilber (2000, p. 130) destaca como “[...] sistemas – exercícios de responsabilidade com relação à Gaia, à natureza, à biosfera e às infraestruturas geopolíticas em todos os níveis”.

O trabalho com jogos e aspectos lúdicos foram os mais mobilizados para atender os objetivos do Quadrante Social. Ribeiro (2019), além do uso de jogos, introduziu Práticas Lúdicas e Brincadeiras diversas, enquanto Dias (1999) centrou-se nos jogos para intervir com as crianças. Berger (2001) mobiliza técnicas ludopedagógicas no trabalho com seus participantes.

As dinâmicas grupais foram movimentadas no trabalho de Dias (2004), Goulart (2010) e Santos (2013) para trabalhar os aspectos sociais mobilizou a “Atividade de dinâmica sobre o sistema político capitalista” e a “Atividade de dramatização sobre os problemas na instituição escolar”, essas reflexões críticas sobre a problemática contextual que afeta o campo educacional só são tratadas diretamente na forma de técnica nesta pesquisa.

Furlan (1998) propõe o uso da “Psiquiatria da comunicação”, das “Terapias interpessoais” e “Terapia familiar” para cuidar dos aspectos interpessoais. Barreto (2004) traz a *atividade integracional* como parte do currículo formativo integral Sai Baba. Ferreira (2007) utilizou o “Sociograma” para lidar com a rede de relações grupais dos adolescentes e o “Grupo Focal” desponta como um caminho para trabalhar o coletivo.

Parode (2010) aciona a “Interação”, “Interação-Troca e Interconexão” e “Socialização-Compartilhamento-Interconexão”, buscando favorecer aberturas nos fluxos interpessoais dos participantes. Santos (2016) destaca o uso do “T-grupo”, “Comunicação autêntica”, “Vivências Interpessoal” e “Escuta Generosa” na formação de estudantes de pedagogia. Brasil (2019), procurando promover processos de resiliência com educadores em formação, passou a *trabalhar normatizações, regras, condições materiais/físicas da instituição e suas implicações no exercício da profissão e redes de constituição das relações* como técnicas para atuar com as relações interpessoais.

4.1.1.5 *Quadrante Inferior Esquerdo (cultural, intersubjetivo)*

A dimensão intersubjetiva, interior coletiva ou comunitária, que corresponde ao quadrante inferior esquerdo, é aquela onde o ser humano vivencia experiências de comunidade, dos valores e sentimentos de viver e conviver com o outro e com os outros. É a vivência da cultura e dos valores comuns que dirigem a vida. É a dimensão do Nós (nossa experiência), local propício à formação e à vivência da ética e da moral. Wilber (2000, p. 79) esclarece que:

A linguagem desse quadrante é a linguagem do nós: linguagem de segunda pessoa ou linguagem do eu-tu, que envolve entendimento mútuo, equidade e

bondade. Em resumo, como você e eu nos arranjamos para nos relacionarmos harmoniosamente. Esse é o quadrante cultural (WILBER, 2000, p. 79).

Esse é o campo das sensações, dos sentimentos e da vivência com o outro, do convívio, da ética, da moral, dentre outros. Para Wilber (2000), esse campo só pode ser verdadeiramente estudado e compreendido pela existência de uma experiência mútua da cultura com todos os seus valores. Campo propício aos métodos fenomenológicos de investigação.

Barreto (2004) aponta as *atividades de relação do ser humano com a natureza* como forma de acessar esta dimensão. O exercício da caminhada foi apresentado como parte do processo de formação no currículo da Organização Sri Sathya Sai do Brasil.

Quadro 7 – Síntese do desenvolvimento das principais técnicas utilizadas pelo Programa de Educação em Valores Humanos, por faixa etária

Atividades	Grupo 1 (6-9 anos)	Grupo 2 (10-12 anos)	Grupo 3 (13-15 anos)
Atividades de segmento	Serviço interno Passeios ao ar livre	Serviço interno e externo ao Centros (caminhadas, passeios, visitas a asilos etc.)	Serviço interno e externo ao Centros (caminhadas, passeios, visitas a asilos etc.)

Fonte: Barreto (2004, p. 217-218).

Santos (2013) destaca a “Atividade em grupo na organização das tarefas” e a “Atividade de dramatização: vivenciando novas perspectivas relacionais” como forma de mover o Quarto Quadrante. Brasil (2019) apoia-se nas *atividades práticas de vida integral de Wilber* para propor ações que visavam sensibilizar o campo das ações intersubjetivas.

Dos 17 trabalhos analisados, apenas 3 (três) apresentaram em suas intervenções, técnicas direcionadas simultaneamente ao trabalho direto com as Quatro dimensões do Kosmos, como podemos perceber no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Trabalhos que contemplam os Quatro Quadrantes do Kosmos

Quadrante Superior Direito (individual, subjetivo, intencional)		Quadrante Superior Direito (individual, objetivo, comportamental)
Mental Citação P5 História P5 Criação manual P12 Expressão de si P12 Desenho P12 Emocional Trabalhar as emoções dentro do grupo P15	Espiritual Harmonização P5 Visualização criativa P12 Música P12 Relaxamento P12 Atividades de expressão não verbal P12 Meditação P15 Relaxamento P15	Atividades para estimular hábitos de higiene P5 Danças sagradas das diversas tradições culturais P5 Trabalho corporal Exercícios de expressão corporal P5 Dança P12/ Trabalho corporal P15
Quadrante Inferior Esquerdo (cultural, intersubjetivo)		Quadrante Inferior Direito (social, interobjetivo)

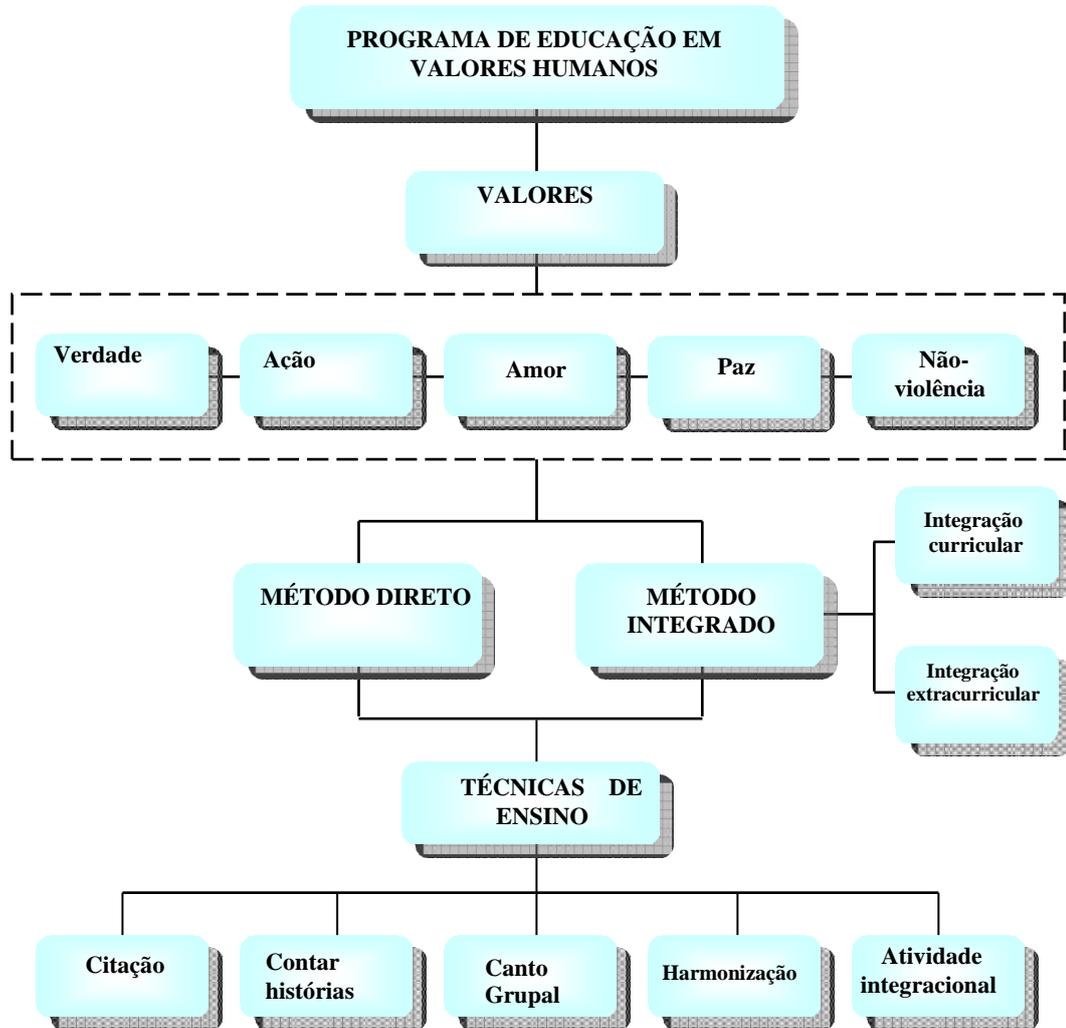
Atividades de relação do ser humano com a natureza P5	Atividade integracional P5	Redes de constituição das relações P15
Atividade em grupo na organização das tarefas P12	Dinâmicas de grupo P12	Trabalhar normatizações, regras, condições
Atividade de dramatização: vivenciando novas perspectivas relacionais P12	Atividade de dinâmica sobre o sistema político capitalista P12	materiais/físicas da instituição e suas implicações no exercício da profissão P15
Atividades Prática de vida integral de Wilber P15	Atividade de dramatização sobre os problemas na instituição escolar P12	

Fonte: O autor (2022).

Barreto (2004) mobiliza as técnicas desenvolvidas pelo Programa de Sai Baba para acessar os Quatro Quadrantes do Kosmo. Ela destaca Citação, História, Harmonização para trabalhar o quadrante subjetivo. As Atividades para estimular hábitos de higiene, Danças sagradas das diversas tradições culturais e o Trabalho corporal com Exercícios de expressão corporal cuidam do segundo Quadrante. A Atividade integracional foi mobilizado para o 3º Quadrante e as Atividades de relação do ser humano com a natureza sensibilizam o 4º Quadrante.

Barreto (2004) sintetiza esses exercícios integrais na Figura 9:

Figura 9 – Estrutura metodológica das abordagens do Programa de Educação em Valores Humanos



Fonte: Barreto (2004).

O conjunto dessas atividades são realizadas com vistas à formação integral do sujeito e teve o suporte teórico da Teoria AQAL de Ken Wilber.

Santos (2013) mobilizou, em sua pesquisa com estudantes de pedagogia, um conjunto de atividades visando os Quatro Quadrantes do Kosmos. Ela trabalhou a Criação manual, Expressão de si, Desenho, Visualização criativa, Música, Relaxamento e as Atividades de expressão não verbal para atuar com a dimensão subjetiva. A dança foi utilizada para trabalhar o corpo, enquanto a Dinâmicas de grupo, Atividade de dinâmica sobre o sistema político capitalista e Atividade de dramatização sobre os problemas na instituição escolar buscaram problematizar os aspectos sociais do Quadrante 3 da escola. As Atividade em grupo na organização das tarefas e a Atividade de dramatização: vivenciando novas perspectivas relacionais procuraram discutir os aspectos culturais que perpassam a escola.

Brasil (2019) também realizou ações com estudantes de pedagogia da UFPE, mobilizou o Trabalhar as emoções dentro do grupo, a Meditação e o Relaxamento para cuidar dos

aspectos subjetivos dos participantes. O Trabalho corporal para movimentar o Quadrante 2°. As técnicas de cuidar das Redes de constituição das relações e Trabalhar normatizações, regras, condições materiais/físicas da instituição e suas implicações no exercício da profissão foram realizadas com o intuito de cuidar do Quadrante social e a partir das Atividades Prática de vida integral de Wilber, que objetivam os aspectos éticos, foram trabalhados o 4° Quadrante.

Os dois trabalhos anteriores utilizaram “As Atividades da Prática de Vida Integral” desenvolvidos por Wilber *et al.* (2011), assim como adaptaram e criaram outras técnicas inspiradas nas sugestões desse livro.

4.1.1.6 Os/as autores/as e as abordagens teóricas: do enfoque neo-perennialista aos limites participativos de(s)coloniais

Os três teóricos mais citados nos trabalhos investigados foram Ken Wilber, Stanislav Grof e Pierre Weil. Eles norteiam os trabalhos tanto do ponto de vista teórico, como têm influência direta no modo de construção das técnicas utilizadas pelos autores/as. Os dois primeiros tiveram seus livros amplamente traduzidos para o português, o que facilitou sua ampla divulgação, enquanto Pierre Weil organizou uma coleção de livros sobre a transpessoal, publicados pela Editora Vozes, apresentando autores internacionais pouco acessados no território nacional.

Ken Wilber tem uma extensa produção bibliográfica e contribuiu intensamente na sistematização dos conhecimentos no campo transpessoal:

Ken Wilber, cujo nome completo é Kenneth Earl Wilber Jr., desde cedo se interessou pelas ciências (física, química e biologia e matemática) e foi um ótimo aluno sendo apelidado como “The Brain” (O Cérebro) por sempre ter excelente desenvoltura nas avaliações escolares [...]. Sua paixão pela ciência fica evidente quando o próprio Wilber afirma que sua primeira satisfação intelectual foi quando, aos dez anos, comprou um livro de química e seus momentos mais felizes foram nos laboratórios montados em sua casa [...]. [...] é válido destacar a perspicácia intelectual de Wilber. Mesmo sem estudar as matérias do curso universitário, formou-se com mérito suficiente para conseguir uma bolsa de pós-graduação em bioquímica/biofísica na universidade de Nebraska. Todavia, o que brilhava para os olhos de Wilber era o novo conhecimento que ele deixou que se expandisse cada vez mais em sua vida. Além do estudo teórico, Wilber se debruçou sobre o Zen Budismo. Ele também viajou para encontrar mestres e seguiu a linha da Gestalt-terapia e a Psicanálise [...]. O diálogo entre teoria e prática em busca de um “Conhecimento Maior” intensificou as descobertas e percepções de um mundo além do racional. Não bastava ler e ser sensibilizado pela leitura, Wilber foi à procura do toque suave de dimensões até então não vivenciadas. Esse processo para Wilber teve duas funções imprescindíveis no seu

crescimento pessoal: recuperar o sentido para sua vida e a organização de uma síntese das diversas escolas de psicologia, terapia e religião tanto do Oriente quanto do Ocidente. Havia uma intenção de caráter não acadêmico, o desejo de superar seu próprio sucesso nas ciências foi sublimado pela contemplação e interesse para investir tempo e estudo em aspectos considerados por ele mais sublimes (LIMA, 2014, p. 59-62).

O livro “A Prática de Vida Integral: um guia do século XXI para saúde física, equilíbrio emocional, clareza mental e despertar espiritual” de Wilber *et al.* (2011) tem sido uma grande referência para a construção de técnicas no campo transpessoal.

Stanislav Grof é outra grande referência central do campo transpessoal brasileiro, sendo sua cartografia da consciência amplamente difundida:

Com formação psiquiátrica e psicanalítica de base, o tcheco Stanislav Grof dedicou-se nos primórdios de seus trabalhos à pesquisa com o uso do LSD como recurso para estudos com estados não ordinários de consciência. Pela frequente ocorrência da alteração respiratória nos sujeitos de suas pesquisas e sanções da política do governo americano ao uso dos psicoativos, Grof passou a trabalhar com a possibilidade de promover aqueles estados holotrópicos de consciência, termo cunhado por ele, tão somente com a exacerbação do processo respiratório, a que posteriormente veio a sistematizar, nomeando todo o procedimento de trabalho como respiração holotrópica. O que lhe favoreceu a construção de uma cartografia da consciência multinivelada e interdependente, considerada no meio transpessoal como uma das mais completas e de uso mais difundido. Abordando a mente em níveis complexos e interdependentes, seus trabalhos têm ampliado a percepção das regiões do inconsciente humano, deslocando-se da predominância psicodinâmica e do trauma do nascimento de forma a incluir uma imensa gama de fenômenos até então fora do âmbito de estudo das disciplinas psicológicas e psiquiátricas. Compreendendo a experiência de auto descoberta, parte indissociável do desenvolvimento psíquico, Grof mapeou um conjunto de experiências ancoradas em memórias filogenéticas, ancestrais, arquetípicas, etc. [...]. Didaticamente, Grof [...] propõe uma cartografia da mente em quatro níveis: num primeiro nível de investigação do inconsciente, deparamos-nos com o aspecto abstrato e estético; passando para o nível psicodinâmico; depois para o perinatal (termo cunhado por ele para referir a um conjunto de experiências vivenciadas por uma pessoa em torno do seu processo gestacional) e, por fim, o nível transpessoal. Esse ordenamento é meramente didático, uma vez que sua conexão não obedece a um padrão hierárquico e nem sequencial (FERREIRA *et al.*, 2023, p. 27-28, no prelo).

Ferreira, Silva e Silva (2016, p. 19) apontam o francês, radicado no Brasil, Pierre Weil como um dos pioneiros na introdução da Psicologia Transpessoal no Brasil:

[...] Pierre Weil, que, além de ter sido pioneiro na introdução da teoria transpessoal no campo acadêmico, percorreu nas décadas de 80 e 90 várias regiões do país divulgando e anunciando o surgimento dessa nova escola no mundo acadêmico; até a sua morte atuou com contribuição teórica

inestimável, bem como montou centros formadores espalhados por todo Brasil e uma universidade em Brasília (FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016, p. 19).

Discípula direta de Pierre Weil, a Dra. Vera Saldanha tornou-se nas últimas décadas uma das referências centrais nos estudos transpessoais. A Abordagem Integrativa Transpessoal desenvolvida em seu doutorado tem sido base para muitas intervenções no campo, além de seu atuante trabalho de formação de terapeutas através da Alubrat.

O professor Dr. Aurino Ferreira tem promovido um esforço conjunto com a Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet) para ampliar o acesso da transpessoal aos grupos geralmente marginalizados nos estudos transpessoais. E seu livro “Psicologia e psicoterapia transpessoal: caminhos de transformação” publicado em parceria com as psicólogas transpessoais Salete Menezes e Elige Brandão trazem diversas técnicas que foram mobilizadas nas pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.

Autores como Abraham Maslow e Carl Jung, que são pioneiros na construção da Psicologia Transpessoal, são também amplamente destacados nos estudos investigados, assim como Roger Walsh e Frances Vaughan. O destaque destes/as autores/as não esgota as diversas contribuições apresentadas no campo transpessoal, contudo indicam a prevalência de autores internacionais em sua base.

No cenário internacional, Michel Daniels, no livro *Shadow, Self, Spirit* (DANIELS, 2005) destaca nove teorias ou abordagens que movem o campo dos estudos transpessoais: a) a teoria metamotivacional, de Maslow; b) a psicologia analítica de Jung; c) a psicossíntese de Assagioli; d) o modelo holotrópico de Grof; e) a psicologia integral de Sri Aurobindo; f) o modelo da estrutura hierárquica de Wilber; g) o modelo dinâmico-espiral de Washburn; h) a teoria feminista de Wright e i) a abordagem participativa de Ferrer.

O teórico Michael Washburn indica cinco principais orientações teóricas transpessoais, que são sintetizadas e acrescidas por Cunningham (2022, p. 54, tradução nossa), resultando em sete perspectivas:

[...] (a) a perspectiva estrutural-hierárquica, (b) a perspectiva espiral-dinâmica, (c) a perspectiva participativa, (d) a perspectiva ecológica e (e) a perspectiva feminista. Duas outras perspectivas que assumiram importância na Psicologia Transpessoal contemporânea são a perspectiva transcultural/antropológica e a perspectiva holotrópica (CUNNINGHAM, 2022, p. 54, tradução nossa).

No campo dos estudos transpessoais brasileiro, Ferreira *et al.* (2023, no prelo) apontam seis abordagens teóricas como as que mais se destacam: a) Abordagem holística de base de Pierre Weil; b) Abordagem neo-perennialista, integral e estrutural-hierárquica de Ken Wilber; c) Abordagem holotrófica de Grof; d) Abordagem da arte transpessoal do mandala de Leo Matos; e) Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) de Vera Saldanha e f) Abordagem Participativa Decolonial da Abrapet.

Na investigação que realizamos, encontramos dez trabalhos que se orientam pela abordagem wilberiana:

- P1 Abordagem neo-perennialismo wilberiano;
- P11 Abordagem transdisciplinar; Abordagem Integral wilberiana;
- P12 Abordagem Integral wilberiana;
- P13 Abordagem Integral wilberiana;
- P14 Abordagem Integral wilberiana;
- P15 Abordagem Integral Participativa;
- P16 Abordagem Integral Participativa;
- P8 Abordagem integral participativa;
- P10 Abordagem estrutural-hierárquica wilberiana; Programa de Educação em Valores Humanos Sai Baba;
- P5; Perspectiva filosófica humanista, revisitada pelos olhares da psicologia transpessoal (Wilber), da antropologia, da transdisciplinaridade, da complexidade.

Esses trabalhos tomam a teoria wilberiana em suas diversas fases, contudo mantêm-se um enfoque estrutural-hierárquico. Para Cunningham (2022, p. 54, tradução nossa):

A perspectiva estrutural-hierárquica é tipificada na obra de Ken Wilber [...]. É uma teoria do desenvolvimento da consciência que organiza conceitos da filosofia budista Vedanta, misticismo ocidental, pesquisa da consciência moderna e teorias convencionais do desenvolvimento da vida em um espectro figurativo da consciência (CUNNINGHAM, 2022, p. 54, tradução nossa).

Nos trabalhos levantados, a teoria wilberiana encontra-se desdobrada em vários aspectos e refletem as suas diversas fases. Lima (2014) destaca cinco fases do pensamento wilberiano que vai da Fase I ou “O espectro da consciência” que é “Denominada por ele mesmo de “romântica”. Essa fase reivindicava um espectro da consciência capaz de abarcar do

subconsciente ao self-consciente e deste ao superconsciente” (LIMA, 2014, p. 78) até FASE V ou “Abordagem Integral AQAL (All-Quadrants-All-Levels)” que aponta “[...] uma maior ênfase na aplicação pragmática da metodologia integral em diversos campos” (LIMA, 2014, p. 78). Essas fases são:

[...] descritas como um contínuo ampliar de conceitos, não como momentos estanques sem articulação. A cada livro, há inclusão e transcendência dos achados dos livros anteriores. Vimos que o cerne de todo caminhar de Wilber foi o desenvolvimento evolucionário individual e coletivo numa dinâmica inclusiva, interativa e transcendente que culminou no modelo integral. Modelo que é ao mesmo tempo complexo e o mais simples para se examinar e mapear o espectro do Kosmos a partir da utilização do pluralismo metodológico integral (LIMA, 2014, p. 78).

O trabalho de Furlan (1998) retoma as contribuições iniciais wilberianas presentes nos livros “O espectro da consciência” e “A consciência sem fronteiras” que trazem a abordagem neo-perennialista do autor e apontam terapias e formas de cuidado para os diferentes níveis de consciência. Parode (2010), no seu doutorado, traz as contribuições da fase “Abordagem Integral AQAL (All-Quadrants-All-Levels)”, mescladas com as teorias da abordagem transdisciplinar.

As dissertações de Santos (2013), Ribeiro (2014) e Santos (2016) fazem uso da Abordagem Integral wilberiana para conduzir suas pesquisas. Enquanto Ferreira (2007), Brasil (2019) e Ribeiro (2019) mesclam, em suas pesquisas de doutorado, a “Abordagem Integral AQAL” de Ken Wilber com perspectivas teóricas participativas. O conjunto dessas seis pesquisas foram desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE que apresenta um Núcleo de pesquisa que investiga a transpessoalidade.

A abordagem estrutural-hierárquica wilberiana está presente em Barreto (2004), aliada à teoria do *Programa de Educação em Valores Humanos Sai Baba*, assim como no trabalho de doutorado de Goulart (2010) que alia a essa perspectiva as contribuições da filosofia humanista, da antropologia, da transdisciplinaridade e da complexidade.

Pierre Weil foi citado em praticamente todos as pesquisas levantadas, todavia os trabalhos de Berger (2001) e de Dias (2004) mobilizam mais diretamente a Abordagem Holística de Base desenvolvida por ele, sendo que Viviane Dias (2004) soma as contribuições da Dra. Vera Saldanha para compor seu trabalho.

O psiquiatra e fundador da Psicologia Transpessoal, Stanislav Grof foi outro autor citado na maioria dos trabalhos, contudo sua complexa cartografia holotrópica foi mobilizada por

Umann (2020) para realizar “um estudo sobre estados ampliados de consciência e produção de conhecimento em dança”:

A perspectiva holotrópica (holo, “totalidade” + trópico “orientado ou em direção”) é tipificada nas obras de Stanislav e Christina Grof [...]. Ele se concentra em estados incomuns de consciência nos quais o senso de identidade de alguém se estende além dos limites do ego corporal e dos limites de tempo e espaço para se identificar experimentalmente com outras dimensões da realidade e domínios da psique humana. A perspectiva holotrópica representa uma expansão da Psicologia Transpessoal para o campo dos estudos científicos da consciência (CUNNINGHAM, 2022, p. 54, tradução nossa).

Como uma das pioneiras da Psicologia Transpessoal brasileira, a Dra. Vera Saldanha desenvolveu em sua tese de doutorado uma abordagem teórica própria para atuar no campo transpessoal: a Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT):

A base epistemológica sobre a qual se assentam os postulados fundamentais da Psicologia Transpessoal elegidos por Abraham Harold Maslow, com contribuições de Pierre Weil e Roberto Assagioli, foram ampliados e sistematizados em seus conceitos principais, elaborando e caracterizando os aspectos estruturais e dinâmicos que constituíram o corpo teórico, bem como o eixo experiencial e evolutivo dessa abordagem psicológica. Constatou-se que os conteúdos da sistematização efetuada, aqui denominada Abordagem Integrativa Transpessoal, ou simplesmente Abordagem Integrativa em Psicologia, foram amplamente assimilados pelo grupo de profissionais, que receberam as informações dessa abordagem por meio da didática proposta (SALDANHA, 2006, p. 11).

Vera Saldanha, em parceria com Pierre Weil, são responsáveis pela disseminação da Psicologia Transpessoal no Brasil através da Alubrat:

No dia 21 de outubro de 1995 nasce, da parceria entre Vera Saldanha, Pierre Weil e Mário Simões, a Associação Luso-Brasileira de Psicologia Transpessoal (ALUBRAT), cujo objetivo era: [...] congregar profissionais da área da saúde, educação, ciências, cultura e artes que compartilham a orientação Transpessoal utilizando métodos específicos e observações em suas áreas de interesse. Os associados se movimentam em direção ao reconhecimento da unidade fundamental subjacente aos seres e objetos separados, procurando utilizar esta nova compreensão nos seus respectivos campos. A ALUBRAT apoia os esforços para unir a separação existente no presente entre várias disciplinas e formular uma imagem compreensiva e integrada da natureza humana¹⁶. Ao longo dos anos, a ALUBRAT tornou-se uma das principais instituições de formação e divulgação da Psicologia Transpessoal, realizando cursos de Psicologia Transpessoal em vários estados brasileiros, além de organizar diversos congressos nacionais e internacionais. Merece destaque as contribuições de Vera Saldanha que criou a Abordagem

Integrativa Transpessoal como metodologia de formação no campo transpessoal (FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016, p. 19-20).

Para Saldanha (2016, p. 117):

As técnicas transpessoais têm por objetivo restabelecer a comunicação entre os fragmentos do próprio indivíduo e trabalhar no desapego das imagens parciais, no sentido de ganhar contato com as experiências e reações verdadeiras, quando disponibiliza ao indivíduo todo potencial de sua mente, com espontaneidade e criatividade e favorece-lhe a aprendizagem (SALDANHA, 2016, p. 117).

A abordagem Junguiana inspirou muitos trabalhos investigados, contudo a dissertação de Reichow (2002) a utiliza de forma mais intensa, aliando-a a Abordagem transdisciplinar holística, assim como a Abordagem Integrativa Transpessoal de Vera Saldanha tem influência junguiana.

As abordagens holística e transdisciplinar influenciam indiretamente a grande maioria dos trabalhos, contudo o mestrado de Dias (1999) faz uso de uma visão holística para trabalhar a “Ansiedade e agressividade infantil sob o enfoque da psicologia transpessoal: uma interpretação kirliangráfica” e o doutorado de Berni (2008) mescla a Psicologia Humanista-Transpessoal, com lastros na Abordagem Transdisciplinar e no Movimento New Age.

Conforme indicaram Ferreira *et al.* (2023, no prelo), a abordagem holística de base de Pierre Weil, a abordagem neo-perennialista, integral e estrutural-hierárquica de Ken Wilber, a abordagem holotrópica de Grof e a Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) de Vera Saldanha parecem oferecer as bases teóricas para as intervenções no campo transpessoal brasileiro. A Abordagem da arte transpessoal do mandala de Leo Matos esta presente nos trabalhos de Ferreira (2007), Santos (2013) e Santos (2016) que fazem uso das contribuições teóricas e das técnicas de Léo Matos apresentadas no livro *Psicologia e psicoterapia transpessoal: caminhos de transformação* (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005). A perspectiva participativa encontra-se presente em alguns trabalhos, em especial, Brasil (2019) faz uso de Jorge Ferrer para compor seu trabalho:

[...] através da visão participativa de Jorge Ferrer (2002), reagindo contra o reducionismo intrasubjetivo, isto é, a redução de fenômenos transpessoais a experiências individuais, penso que poderíamos considerar todas as questões que se desvelam no espaço educacional como representação de um coletivo, neste caso algo que não tem voz, vez, visibilidade (BRASIL, 2019, p. 63).

Não foram localizados trabalhos sobre as técnicas que abordam a perspectiva decolonial destacadas por Ferreira *et al.* (2023, no prelo), o que provavelmente se deve ao pouco tempo desta abordagem no campo transpessoal brasileiro. A Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet) tem problematizado o campo dos estudos transpessoais no intuito de promover uma revisão da colonialidade presentes em suas abordagens teóricas e práticas, de modo que:

[...] podemos indicar a importância de a transpessoal compreender que a injustiça social global está intimamente relacionada à injustiça cognitiva global, propondo um pensamento pós-abismal, o qual considera que a diversidade do mundo é inesgotável. Portanto, há muito o que se expandir no campo da transpessoalidade no Brasil, de modo que precisamos de uma epistemologia adequada que atenda à diversidade de mundos nos quais se movimentam nossos povos. Dessa maneira, a Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet) tem realizado nos últimos anos um processo de decolonização das matrizes do “poder”, do “saber” e do “ser” (Maldonado-Torres, 2007), embutidos nos estudos transpessoais, no intuito de ampliar os diálogos com os saberes locais, favorecendo condições de promoção de bem viver (Acosta, 2016). Assim, ao agregar o termo decolonial ao participativo, têm buscado-se enfrentar desafios teórico-práticos nos estudos transpessoais [...] (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 247).

Realizando uma pesquisa sobre as concepções de educação transpessoal presentes no campo acadêmico brasileiro, Gomes (2022) indica que, dos 47 trabalhos analisados, o termo decolonial aparece marcadamente na dissertação de Gabriella Vanessa Gomes de Matos, intitulada *Contribuições da perspectiva transpessoal participativa decolonial para (re)pensar a educação para a morte*:

[...] 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 (GOMES, 2022, p. 137).

Não localizamos a perspectiva espiral-dinâmica de Michael Washburn que apresenta:

[...] um ponto de vista sobre o desenvolvimento do ego humano que relaciona a psicanálise freudiana ocidental tradicional e a psicologia profunda junguiana com a teologia mística e a filosofia existencial-fenomenológica. Tanto a perspectiva estrutural-hierárquica quanto a espiral-dinâmica representam um movimento da fenomenologia transpessoal para a teoria transpessoal (CUNNINGHAM, 2022, p. 54, tradução nossa).

Estão ausentes nas pesquisas uma perspectiva transcultural/antropológica que:

[...] relaciona experiências humanas excepcionais e capacidades transformadoras ao conjunto de conhecimentos), comportamentos (normas, papéis, costumes, rituais) e sistemas de símbolos transmitidos de uma geração para outra dentro das culturas e sociedades humanas. Ele representa a expansão de uma Psicologia Transpessoal que enfoca os aspectos psicológico/comportamental/fisiológicos de experiências individuais transpessoais (além do ego) e capacidades comportamentais para uma sociologia e antropologia transpessoal que se concentra nos aspectos coletivos culturais/sociais dessas experiências e comportamentos (CUNNINGHAM, 2022, p. 54-55, tradução nossa).

Assim como ficou ausente a perspectiva feminista que:

[...] enfatiza a transformação individual e social por uma “espiritualidade socialmente engajada” que reconhece o caráter de gênero situado da experiência humana (Rothberg, 1999, p. 41). Destaca a necessidade do estudo da espiritualidade feminina e maior inclusão de mulheres estudiosas no campo da Psicologia Transpessoal (CUNNINGHAM, 2022, p. 55, tradução nossa).

E mesmo aparecendo a importância dos aspectos ecológicos na escrita dos trabalhos investigados, eles não abordam diretamente modos de intervir, assim como suas questões fundamentais não são devidamente contempladas, tais como:

[...] “[1] a interconexão fundamental entre os seres humanos e seus ambientes; [2] o uso de conceitos baseados nessa relação como self ecológico e inconsciente ecológico; [3] práticas baseadas no potencial de cura do contato direto com o mundo natural; e [4] práticas orientadas para a ação e sustentabilidade ecológica, pessoal e comunitária” [...]. Tanto a perspectiva feminista quanto a ecológica movem a Psicologia Transpessoal para a orientação multidisciplinar dos estudos transpessoais “centrados nas implicações éticas e morais dos comportamentos e experiências; temas culturais e textuais; processos de desenvolvimento e evolução; aplicações para educação, saúde, mudança social e outras áreas” (Krippner [...]) (CUNNINGHAM, 2022, p. 55, tradução nossa).

Em síntese, o horizonte teórico do campo transpessoal brasileiro permanece herdeiro das abordagens teóricas euro-estadunidense, principalmente das crenças neo-perennialistas de um universalismo espiritual que estariam na base de suas abordagens. Eles seguem a visão de Wilber (1994), quando indica que “[...] o objetivo da psicologia transpessoal é dar uma apresentação psicológica da filosofia perene e da Grande Cadeia do Ser”. Assim como, da eminente teórica transpessoal, Vaughan (1982, p. 37-38), que também aponta que a perspectiva transpessoal, “[...] tem suas raízes na antiga filosofia perene”, e “[...] reconhece a unidade transcendental de todas as religiões e vê a unidade no núcleo místico de toda tradição espiritual”.

Portanto há necessidade de ampliar os horizontes teóricos e práticos, de modo a incluir junto as abordagens teóricas euroestadunidenses, que fundamentam as bases das técnicas mobilizadas em solo nacional, as contribuições dos/as teóricos/as dos territórios nos quais as técnicas serão introduzidas. Falta reconhecer a potência da brasilidade transpessoal, particularmente a contribuição dos/as teóricos/as amefricanos na constituição do campo transpessoal brasileiro.

4.1.2 Técnicas mapeadas mais referendadas e seus objetivos

Neste item, buscamos apresentar duas técnicas que foram mais destacadas no conjunto dos 17 trabalhos investigados. O intuito em apresentá-las almeja apontar como elas estão apoiadas em visões teóricas específicas e operam dentro de paradigmas que sustentam uma visão de humano e mundo próprias. Buscamos também destacar, quando presentes no texto, suas concepções e finalidades formativas, haja vista que o uso de determinada técnica no campo educacional não está dissociada de uma intencionalidade formativa, mesmo que não esteja explicitada. Elas são apresentadas no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Técnicas mais referendadas

Técnicas mapeadas mais referendadas	Quantidade de trabalhos
Meditação	13
Relaxamento	9

Fonte: O autor (2022).

Vamos apresentar cada uma das técnicas conforme são destacadas pelos autores investigados.

4.1.2.1 A meditação

A meditação aparece como a técnica mais mobilizada nas investigações realizadas. 13 (treze) trabalhos destacam diretamente o uso da meditação no processo educativo.

Furlan (1998, p. 4) indica que, diante da crise que atravessa o mundo, é necessário a inclusão de transformações paradigmáticas que operem mudanças de:

[...] padrões de percepção de mundo mais sutis (transformação de paradigmas) dos já experimentados pela maioria dos seres humanos até aqui. Estamos a caminho da passagem da manifestação da consciência racional e pessoal para outro mais abrangente e profundo que são as faixas transracional e transpessoal. É necessário ampliar as referências da razão ocidental e integrar as conquistas nos diversos campos (científico, ético e estético) e evitar os reducionismos cientificistas (fragmentação das partes) e holistas (valorização somente do todo) (FURLAN, 1998, p. 4).

Destaca as ecosofias e o paradigma estético de Felix Guattari e o paradigma da complexidade de Edgar Morin como promotores de ampliação da:

[...] percepção da realidade, mas diferentemente de Ken Wilber (paradigma compreensivo) não colocam a possibilidade do acesso, através da experiência contemplativa, às dimensões transracional e transpessoal da consciência. Estes três autores se fundamentam nas hipóteses mais recentes apresentadas pelas chamadas ciências da complexidade que afirmam que as esferas físicas, biológicas e humanas se inter-relacionam e se organizam segundo princípios que incluem a ordem e a desordem (caos) (FURLAN, 1998, p. 4).

Seguindo as orientações de Ken Wilber, Furlan (1998, p. 143) destaca, em sua pesquisa bibliográfica, que o paradigma compreensivo foi utilizado pelo autor para organizar o modelo do espectro da consciência:

Ken Wilber aponta os princípios gerais que governam o desenvolvimento do "Kosmos". Este se apresenta como contextos dentro de contextos (redes e hierarquias) chamados "hólons" (totalidades/partes) numa correlação dinâmica de nossas dimensões internas/externas individuais/coletivas. A consciência é a manifestação destas dimensões nos seus diversos níveis e faixas. (nível da mente, faixas filosóficas, faixas biossociais, nível existencial, faixas transpessoais e nível da Mente) que se diferenciam pelo grau de abrangência. Este estudo baseia-se na complementaridade das abordagens ocidentais e orientais. Através dos mecanismos de repressão-projeção a consciência se divide e se torna cada vez mais contraída. Trata-se de integrar as bipolaridades para níveis de saúde mais abrangentes e profundos (FURLAN, 1998, p. 4).

Ela propõe uma jornada de “volta ao lar” através da integração das multi e pluridimensões que foram alienadas ao longo da evolução no espectro da consciência, sendo a meditação um dos caminhos fundamentais para alcançar esses objetivos.

Figura 10 – O espectro da consciência



Fonte: Ferreira, Brandão e Menezes (2005, p. 102).

O processo de integração das múltiplas divisões do ser atravessa uma longa jornada que vai do Nível de Sombra ao Nível de Mente.

Segundo Ferreira, Brandão e Menezes (2005, p. 103) temos o Nível de Sombra:

Quando aspectos indesejáveis são postos à parte da estrutura egóica. Quando temos uma divisão dentro do ego, devido a dificuldade de integrar aspectos indesejáveis, a parte, mesmo empobrecida mas dominante, torna-se a persona, enquanto as tendências psíquicas rejeitadas passa por um processo de repressão da consciência, vindo formar a sombra. A sombra pode ser vista como as tendências psíquicas consideradas ameaçadoras e rejeitadas dentro do ego em favor de uma identificação limitada com aspectos parciais do ego: a persona. No nível da sombra, o ego encontra-se fragmentado, incluindo aspectos bons ou maus que são rejeitados pela persona. A auto-imagem apresenta-se desorganizada e não corresponde à realidade (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005, p. 103).

No Nível de Ego:

[...] temos o homem identificado com uma representação mental de si mesmo (auto-imagem) ao invés de estar conectado diretamente com o seu organismo psicossomático. Nesta etapa, temos uma divisão do organismo total, que passa a ser percebido como “psique” ou como “soma”; ambos vistos de forma independente, prevalecendo, contudo, uma maior identificação com a

“psique”, manifestado nos processos intelectuais e simbólicos e na alienação do corpo. Mesmo tendo distinguido a psique de seu soma, com a eliminação ou flexibilização da sombra, temos um alargamento do campo da consciência. As terapias para pessoas desse tipo devem na proporção do possível, tornar consciente o inconsciente, fortalecer as forças saudáveis do ego contribuindo para o desenvolvimento de uma auto-imagem mais precisa. As terapias indicadas são: psicanálise; Gestalt terapia; análise transacional e Psicodrama (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005, p. 103).

No Nível Existencial (ou do centauro):

O organismo psicofísico é visto de forma total, havendo uma maior clareza entre os limites do eu e do outro, do organismo e do ambiente. Neste ponto os processos de pensamentos racionais e a vontade pessoal desenvolvem-se mais intensamente, como também há a eliminação da dicotomia psiqué-soma. O sentido de identidade se amplia e apreende-se a totalidade do organismo de sua existência como ser no mundo. A bionergia reichniana e neo reichniana abrange tanto o existencialismo noético, que atua através da mente, como o existencialismo somático que atua através do corpo. Terapias específicas para a mente são a Análise Existencial, a Logoterapia, as terapias humanistas, entre outras. A Hatha Yoga, a Terapia das Polaridades, a Integração Estrutural e outras seriam mais específicas para o soma. Embora identificado com seu ser total, o centauro⁸ continua alienado do Self, mesmo quando se dispõe a buscar as experiências mais profundas de contato com o ambiente e a totalidade do Universo (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005, p. 103-104, grifo dos autores).

Já no Nível Transpessoal:

Inicia-se o processo de entrada nos níveis além do ego, além da identidade aprisionada no organismo individual. Contudo, apesar de representar uma área além do individual, o ser humano ainda não consegue vislumbrar a conexão de sua identidade com o Todo. As principais características deste nível são: senso de expansão da identidade para além da individualidade, rompimento das barreiras entre o organismo biológico e o Universo. Fenômenos de experiências extra-sensórias podem ocorrer neste momento, sem, contudo, serem necessários. As terapias indicadas são a Análise Junguiana, visualizações derivadas das tradições hindu e tibetana, Psicossíntese; etc. (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005, p. 104).

⁸ Advindo dos tempos helênicos, o centauro era simbolizado por uma criatura mítica, metade cavalo e metade homem, que carregava flechas, sempre pronto a atirá-las em direção ao céu. Assim, a mitologia grega personificava a luta entre a natureza humana e a natureza animal, simbolizando a dualidade proprioceptiva fundamental do homem, qual seja, espiritualidade e materialidade, no sentido inverso, tem-se instinto e razão. Reforçada ainda pelo terceiro atributo (arco e flecha), que diz respeito à unificação da escolha e execução de um propósito para além de sua individualidade. Podemos dizer que uma metade do centauro é força instintiva e a outra metade é aquela que usa esta força, que tem limites na mente consciente. Vale dizer que a “intenção de unificação se constitui para o centauro uma eterna busca, ainda sem o alcance almejado.

E ao final da jornada, Ferreira, Brandão e Menezes (2005, p. 104) indicam que no Nível da Mente (Unidade):

Wilber usa o termo Mente, com início maiúsculo, para distinguí-lo dos termos mente, mais associado à idéia de ego. Mente está relacionada com a consciência mais profunda do ser humano, “idêntica à realidade última e absoluta do universo”. É, a consciência cósmica, estado real da mente. A consciência passa a se confundir com a energia básica do Universo. Não temos neste nível uma terapêutica adaptada ao Ocidente, sendo o budismo e o sufismo as disciplinas que ajudam a manter a consciência nesse estado (FERREIRA; BRANDÃO; MENEZES, 2005, p. 104).

Wilber (1990, p. 222) indica que:

Primeiramente, temos descrito a evolução como se resultasse da aparente sobreposição de vários dualismos sobre a Mente, em que cada dualismo sucessivo gera um sentido distintamente mais estreito de identidade denominado 'nível' ou faixa' do espectro (WILBER, 1990, p. 222).

Ao nos identificarmos apenas com um dos pólos das dualidades, em cada nível ou faixa, contraímos a "Consciência" até reduzi-la a aspectos extremamente limitados: do universo para o organismo, do organismo para o ego, do ego para partes dele:

Exposto com simplicidade, cada dualismo corta um processo 'unitário', reprime-lhe a não dualidade e projeta-o como dois opostos aparentemente antagônicos - e nós, para expressá-lo figurativamente, nos identificamos com apenas um dos opostos, ou um dos pólos da dualidade, restringindo e estreitando por esse modo a nossa identidade 'pela metade' (WILBER, 1990, p. 222).

Vera Furlan (1998, p. 143-144), em sua tese, indica que:

A meditação, assim como outras técnicas transpessoais, objetiva favorecer processos de integração da consciência no intuito de superação das dualidades presentes num certo nível de consciência. As técnicas “[...] *invertem o processo (no seu determinado nível) ajudando o indivíduo a estabelecer contato com os aspectos alienados e projetados a reintegrá-los e assim a 'restaurar', 'integralizar' e 'unificar' esse nível [...]*” (WILBER, 1990, p. 222 *apud* FURLAN, 1998, p. 143-144, grifos da autora).

Aponta que Wilber considera que boa parte das pessoas desconsidera alguns aspectos do seu “eu”, mantendo-os “[...] alienados ou inconsciente deles, ou sua comunicação

com eles é confusa” (WILBER, 1990, p. 160 *apud* FURLAN, 1998, p. 145). Ela indica ainda que:

Continuando nossa jornada de retorno ao "lar", no resgate de nossa integridade cósmica, nos deparamos com urna vibração misteriosa e pouco conhecida, entre o nível existencial e o nível da Mente, que Wilber chama de faixas transpessoais. Nelas ocorrem arquétipos que estão no inconsciente coletivo e que não podem ser alcançados por meio do raciocínio lógico, senão através dos próprios símbolos, como o faz a psicologia analítica de Jung e algumas correntes do budismo tibetano, como o tantrismo. Estes arquétipos, tais como os definem Jung, são sem conteúdo e produtos de formas e instintos inatos. Se permanecem no inconsciente, também provocam neuroses, tais como nos outros níveis e faixas. Daí a necessidade de torná-los conscientes e integrá-los. *"Esse processo duplo de contacto consciente e, depois, de reintegração reflete o mesmíssimo princípio usado `terapeuticamente' em todos os outros níveis que examinamos, desde a contactação e a integração do corpo"* [...] (FURLAN, 1998, p. 155, grifos da autora).

Segundo Wilber, as faixas transpessoais abrem possibilidade de ampliação de integração quando devidamente ativadas e conforme destaca Furlan (1998, p. 155-156):

As várias técnicas de meditação possibilitam, se forem praticadas com disciplina e rigor, urna superação de nossas enfermidades emocionais nos vários níveis do espectro. Permitem, por assim dizer, a desidentificação de nossas neuroses pessoais para uma identificação mais abrangente com todos os seres. *"Por exemplo, pela reflexão de nossa vida através dos olhos dos arquétipos e das imagens mitológicas comuns ao gênero humano, nossa percepção principia necessariamente a transferir-se para uma perspectiva universal - uma visão transcendente, impessoal, transpessoal"* [...] (FURLAN, 1998, p. 155-156, grifos da autora).

A meditação como uma técnica que atua na integração do ser, favorece:

[...] o processo de comunhão com o universo, para além da própria solidariedade que vivemos no nível existencial. De uma perspectiva mais abrangente, podemos começar a olhar o nosso "olhar" distorcido dos níveis mais limitados. *"A terapia da Faixa Transpessoal revela - provavelmente pela primeira vez - uma trans-posição da qual ele (o homem) pode olhar, abrangentemente, para seus complexos emocionais e ideacionais individuais"* [...] (FURLAN, 1998, p. 156, grifos da autora).

O trabalho sistemático com a meditação favorece o contato com a testemunha transpessoal que possibilita:

[...] entrarmos em contato com o nosso "observador interno", que reconhece nossa multidimensionalidade sem se apegar a nenhuma das suas dimensões:

"somos tudo e, ao mesmo tempo, somos nada". Wilber denomina este estado de observação de "Testemunha Transpessoal ou Supra Individual". "A Testemunha simplesmente observa a corrente de eventos, tanto dentro como fora do corpo-mente de um modo criativamente alheado, visto que, na realidade, a Testemunha não se identifica exclusivamente com nenhum deles" (WILBER, 1990: 219). Identificação e desapego, eis o movimento necessário para que, aos poucos, possamos transcender as limitações do corpo-mente-meio ambiente. Observamos, acolhemos, incluímos os aspectos que, pelas nossas estratégias de defesa, foram separados de nós, e os soltamos. Discernimento e, ao mesmo tempo, inter-relacionamento dinâmico e integração (FURLAN, 1998, p. 156, grifos da autora).

Nesta jornada através do espectro:

[...] o processo de evolução da consciência caminha de níveis em que há uma estrita identificação para outros, em que ampliamos nosso senso de identidade. "Isso sugere que, de certo modo, a descida do espectro da consciência é um processo progressivo de desidentificação de um 'sujeito mais estreito' do pseudo-sujeito, para um sentido 'mais largo', processo que traz um sentido expandido de liberdade e controle" [...] (FURLAN, 1998, p. 157, grifos da autora).

Assim, o ser vai ancorando o Nível de Mente e como destaca Wilber (1990, p. 240 *apud* FURLAN, 1998, p. 159, grifo da autora): "[...] ora, cumpre enfatizá-lo - nosso estado de consciência cotidiano atual, seja ele qual for, triste, feliz, deprimido, extático, agitado, calmo, preocupado ou amedrontado - exatamente isso, exatamente como é, é o *Nível da Mente*".

Em síntese, para Furlan (1998), a meditação possibilitaria processos de desidentificação das fixações criadas nos vários níveis do espectro da consciência, permitindo uma ampliação de si para além dos limites da sombra e persona até identificações mais amplas com todos os seres e acesso às dimensões cósmicas.

Dias (1999) utiliza a meditação a partir de técnicas de concentração que são subdivididas em trabalho com visualização e auto-sugestão em boa parte das suas 42 sessões de intervenção, com 14 crianças consideradas com problemas, os quais envolviam agressividade e ansiedade, segundo seus professores e responsáveis:

A - Exercício 1

Com as crianças sentadas em círculo, colocar diante delas uma flor, uma fruta ou outro objeto qualquer. Devem prestar muita atenção nesse objeto, examinando-o detidamente, observando todos os detalhes. Depois devem fechar os olhos e imaginar esse objeto o mais aproximado possível do real. A mentalização e posteriormente ajudará na visualização das coisas que são almejadas.

B Exercício 2

Sentadas em círculo, devem baixar a cabeça, fechar os olhos e ver-se ver mentalmente em diversas situações felizes: alegres e cheio de confiança. Explicar que se nós acreditarmos nessas coisas boas, elas tenderão a concretizar-se. Aqui treina-se a visualização para a obtenção do pensamento positivo (DIAS, 1999, p. 47).

Na 11ª Sessão, Viviane Dias (1999, p. 93) exemplifica como era utilizada as técnicas de concentração em suas intervenções:

O objetivo nesse dia foi trabalhar com “Técnicas de Concentração”. Separamos as crianças em grupos de quatro, sentadas em círculo, e foi colocada uma rosa vermelha no meio de cada círculo. Solicitamos que olhassem atentamente para a rosa e que observassem cada detalhe dela. Depois foi pedido que fechassem os olhos e imaginassem algo que desejavam muita e que tentassem visualizar-se já possuindo essa determinada coisa. Após um certo tempo, foi pedido para que abrissem os olhos e falassem sobre o que tinham imaginado. Todos desejavam algum tipo de brinquedo e disseram que foi bom brincar com o que queriam, acrescentando que havia promessas de ganhar esse ou aquele, mas que teriam que esperar o Natal, o aniversário, coisas assim (DIAS, 1999, p. 93).

A técnica de auto-sugestão envolvia o trabalho com pensamentos agradáveis ao adormecer ou despertar. Assim:

Deve-se orientar as crianças para que, depois que estiverem deitadas, quando o sono vem chegando, ou logo que acordarem, mantenham pensamentos bons. Pode-se fazer uma lista de frases e trabalhar com cada uma delas durante uma semana. Sugestões: Eu estou cada dia melhor! Em todos os sentidos!; Eu sou bom, alegre, expansivo e feliz!; Sou muito calmo e tranquilo!; Tenho a saúde perfeita!; etc. Este exercício leva a criança a formar uma auto-imagem positiva (DIAS, 1999, p. 47).

Segundo a autora, essas técnicas mobilizadas proporcionam “[...] momentos de leveza e descontração às crianças, favorecem a imaginação criativa, mostrando outros “[...] *modus vivendi*, a surpresa do ‘novo’, direcionando seus pensamentos para além da superficialidade do ser, para situações que nem imaginavam existir” (DIAS, 1999, p. 80-81, grifo nosso).

Berger (2001) realizou seu estudo participativo diretamente com 38 professores e 976 alunos numa escola pública de ensino fundamental e médio, entre novembro de 1988 a dezembro de 1999. A autora indica ter utilizado a “[...] meditação passiva e dinâmica, para ativar a dimensão intuitiva, autocriativa e transpessoal dos educadores” (BERGER, 2001, p. 100). Esse trabalho abordava:

Uma variedade muito grande de exercícios envolvendo movimentos corporais, respiração, articulação de sons especiais – mantras, auto-observação e concentração, foram realizados para desenvolver a consciência corporal e intuitiva, ensinar a cultivar a serenidade emocional, acalmar a mente e abrir a percepção Transpessoal (BERGER, 2001, p. 100).

Na percepção dos professores investigados, a intervenção:

‘Despertou o desejo de auto-estima, de conhecer e praticar a meditação, a observação diária de meu comportamento em relação ao meio de convivência’
‘Foi uma grande oportunidade que eu tive de começar a me observar, verificar minhas atitudes e de meditar. A observação é no sentido da aceitação de mim mesma, de me olhar no espelho e constatar que eu não sou só este corpo físico, mas existe algo mais e que precisa ser cuidado com muita atenção e carinho. Comecei também a perceber a importância de aceitar e respeitar o espaço do outro. Na família diminuiu a irritação, as respostas radicais e começou a prevalecer o amor incondicional. Aprendi que o mais importante é amar, sem esperar que eu seja amada como eu quero, mas como o outro me ama, do jeito dele. A meditação surgiu como uma necessidade por causa do mal estar físico e mental. Comecei a fazer o caminho de casa para o trabalho a pé para cultivar o silêncio e o desenvolvimento da minha intuição ao observar a natureza. Nesse percurso, procuro conversar com Deus sobre a minha lição cotidiana nesse espaço infinito porque sou parte Dele e Ele me completa’ (BERGER, 2001, p. 163).

A autora recorre a metáfora da borboleta para sintetizar a jornada do herói promovida pelo uso das intervenções transpessoais:

Na literatura transpessoal recorre-se à metáfora da borboleta para retratar o processo de evolução do ser humano na dimensão pessoal e transpessoal. Do estágio de lagarta, a borboleta passa por um período de incubação no casulo, onde ocorre um tipo de morte, transmutação da forma anterior, que possibilita a ela renascer como borboleta. A essência continua a mesma, mas a manifestação é completamente nova. O estágio de lagarta representa a dimensão pessoal presa aos condicionamentos e cristalizações do ego. O período no casulo representa a jornada interior de autoconhecimento e descoberta da transpessoalidade, o contato com a essência do ser, e o nascimento da borboleta representa a integração do pessoal ao transpessoal. Assim como a borboleta passou da condição de lagarta presa às limitações e contingências de viver na terra, para a amplitude infinita do céu, os educadores que passaram pelo processo de morte e renascimento transcenderam o ego e experienciaram a genuína paz, a alegria interior e o prazer de participarem da vida. Uma nova consciência emergiu desse processo (BERGER, 2001, p. 175).

Reichow (2002, p. 52), em um estudo de caso com crianças de uma escola pública de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, aponta a meditação como um:

[...] processo de ampliação da consciência que procura diminuir a frequência de pensamento na mente consciente. Para isso são utilizadas técnicas diversas de focalização da atenção como, por exemplo, prestar atenção na respiração, fixar o olhar em um ponto, repetição de mantras [...], etc. A escolha da técnica será baseada na maior aceitação pelo grupo. Weil (1999) menciona a meditação como um dos métodos de concentração da atenção e de supressão da dispersão do pensamento (REICHOW, 2002, p. 52).

No primeiro encontro de intervenção com as crianças, Reichow (2002, p. 57) utilizou a “Meditação com sinos”, na qual “[...] cada um fica sentado em um círculo com os olhos fechados prestando atenção ao som de sinos durante alguns minutos. Essa meditação visa à concentração da mente, a atenção (não tensão) e a meditação (expansão da consciência)”. No terceiro encontro, utiliza a meditação na forma de “Exercício de visualização dirigida: Viagem à montanha em busca do Presente Interior”, descrita a seguir:

Deite numa posição confortável e feche seus olhos... Vá aquietando seu corpo procurando não fazer mais nenhum movimento... Isso, sinta todo o seu corpo tocando no chão... Comece a observar sua respiração e sinta que cada vez que você solta o ar você solta também todas as tensões do seu corpo, relaxando completamente... Tome uma inspiração profunda e, ao soltar o ar, relaxe ainda mais... Isso, muito bem... Agora comece a imaginar que você está começando a flutuar, deixando seu corpo físico, saindo desta sala e voando velozmente pelo céu... Aos poucos você começa a perceber ao longe uma grande montanha... Você vai se aproximando dessa montanha e ela vai crescendo, crescendo e, quando você está bem perto dela pode perceber como ela é alta e bonita... Agora você começa a procurar uma abertura na montanha, uma porta, uma caverna, um túnel que de acesso ao interior da montanha... Você entra por essa abertura e vai viajando para dentro da montanha até chegar a uma grande sala, bem no centro da montanha... Aí, dentro dessa sala, você vai encontrar um presente, um presente muito especial para você... Pegue seu presente e abra-o... O que tem dentro dele? O que você ganhou? Agora que você já ganhou seu presente muito especial, você vai começar a flutuar para fora da montanha e começar a voltar para esta sala, para seu corpo... Tome uma respiração profunda e comece lentamente a mover os dedos dos pés e das mãos... vá deixando esse movimento subir pelas pernas e pelos braços... e, se quiser, espreguice como se estivesse acordando depois de uma longa noite de sono... Agora pegue seus lápis e sua folha de papel e comece a desenhar o que você percebeu na sua viagem até a montanha [...] (REICHOW, 2002, p. 59-60).

Na investigação teórica de cunho bibliográfico e documental, Barreto (2004, p. 8) buscou:

[...] atender a um apelo contemporâneo por uma educação integral, configurando a educação pelos Valores Humanos, proposta por Sai Baba e esperamos, desta forma, que seja compreendida como um convite aos educadores para que se engajem numa prática educativa integral, o que

significa olhar o ser humano pela sua multidimensionalidade (BARRETO, 2004, p. 8).

Ela descreve a meditação como *harmonização*:

A harmonização é a primeira técnica utilizada para a realização de uma aula baseada em Valores Humanos. Através dela, as crianças iniciam-se na senda da vida espiritual. Esta técnica baseia-se na prática de sentar-se em silêncio e pode ser utilizada tanto com crianças quanto com adultos. No momento em que as crianças estão sentadas pode-se colocar um fundo musical com sons da natureza, como, por exemplo, sons de cachoeira; pode-se estimular que a criança visualize alguma situação que lhe transmita paz interior, tranquilidade; pode-se orientá-las também para que respirem de forma profunda e acompanhem mentalmente o caminho do oxigênio em seu corpo, lembrando a importância do oxigênio para o corpo, mente e alma (BARRETO, 2004, p. 192).

O uso da técnica de harmonização varia conforme a idade e tem sua aplicação exemplificada pela autora a partir do material didático disponibilizado pelo Programa de Educação em Valores Humanos:

Sente-se apertado e faça uma respiração profunda. Inspire e expire devagar e ritmadamente. Olhe para a luz a sua frente (ou imagine que existe uma luz na sua frente).

Imagine que você traz a luz para dentro, no centro da sua testa. Sua cabeça se enche desta luz dourada e bonita. Todos os seus pensamentos estão cheios de luz, são bons pensamentos.

Agora traga a luz para o seu coração. Sinta o seu coração se enchendo de amor e paz. Imagine que no centro do seu coração há uma linda flor. Esta flor se abre de pétala em pétala na medida em que é tocada pela luz dourada.

Agora traga a luz para os seus olhos para que os seus olhos fiquem cheios de luz. Veja o bem ao seu redor, veja a beleza em tudo. Veja o bem nas outras pessoas.

Traga a luz para os seus ouvidos, seus ouvidos estão cheios de luz. Deixe que os seus ouvidos se estendam sobre os sons belos e melodiosos. Ouça o que é bom e útil.

Traga a luz para sua boca e língua, assim elas estarão cheias de luz. Que a sua língua fale com moderação, amável e docemente com todos.

Traga luz para baixo, através do pescoço e ombros, até os braços e as mãos. Deixe que as suas mãos se encham de luz. Deixe que as suas mãos sirvam a outras pessoas e lhes ajudem a fazer o seu trabalho.

Traga luz mais para baixo, através do seu corpo, até as pernas e os pés. Seus pés estão cheios de luz. Deixe que estes pés o conduzam por um bom caminho para encontrar bons amigos e ir para bons lugares. Que eles o levem pela jornada da vida para alcançar a sua meta.

Agora o seu corpo inteiro está cheio de luz. Sinta a luz e o amor dentro de você. Traga a luz para cima novamente, para a cabeça, até o centro de sua testa. Entenda que a luz que está dentro de você é a mesma luz que está dentro de cada ser vivente. Tudo contém esta luz, esta verdade.

Agora você pode compartilhar esta luz com os outros. Imagine que a luz está irradiando para o exterior do seu verdadeiro ser, para tocar aqueles que estão perto de você. Primeiro para sua mãe e pai, que lhe deram nascimento e cuidaram de você todos estes anos. Veja sua mãe e seu pai cercados por toda esta bela luz dourada. Agora a envie mais adiante para tocar os seus professores. Aqueles que lhe ensinaram e lhe deram o conhecimento. Deixe que todos os professores se encham de luz. Compartilhe esta luz com todos os seus irmãos e irmãs e com todos os seus parentes. Que a nossa escola fique cheia de luz.

Agora expanda a sua luz para englobar o mundo inteiro e todas as suas criaturas. Que todos os seres da Terra se encham de amor, paz e felicidade.

Agora envie a luz para todo o universo. Eu estou na luz.

A luz está em mim.

Eu sou a luz.

Quando estiver pronto, abra os olhos, mas conserve a luz e aquele sentimento de paz e tranqüilidade durante todo o dia (BARRETO, 2004, p. 193-194).

A técnica de harmonização tem por objetivo:

[...] proporcionar ao educando um momento de atenção sobre si mesmo e sua conduta e encontrar meios para melhorá-la, caso seja necessário. É nesse momento de interiorização que o educando pode reconhecer e sentir seus movimentos internos mais profundos e as relações que podem ser estabelecidas entre seu corpo material e sutil, ou melhor, a técnica de harmonização cria uma ponte que conecta o educando com a sua sabedoria interior, produzindo, assim, uma permeabilidade maior diante de qualquer aprendizado (BARRETO, 2004, p. 194).

Aponta que os benefícios da *harmonização*:

[...] estão relacionados com a dissolução das tensões geradas no cotidiano da vida, além de favorecer o fluxo de energias pelo corpo. Com isso, a mente desacelera, oxigena o cérebro e otimiza o seu potencial de funcionamento com a facilidade de concentração mais aguçada do educando e, por consequência, melhor receptividade e poder de percepção e intuição. Sobre as potencialidades cerebrais cabe dizer, ainda, que a técnica de harmonização estimula os dois hemisférios do cérebro. No hemisfério esquerdo, o lado mais racional, é onde se desenvolve o potencial de concentração e análise crítica; no hemisfério direito, o lado mais criativo, desenvolve-se o potencial intuitivo e holístico da criança; e, a combinação da estimulação dupla do cérebro proporciona um maior aproveitamento do potencial cerebral. Por isso, nas escolas onde essa prática é regular, os estudantes necessitam de menos tempo para fazer as tarefas escolares, porque sua concentração é melhor e sua habilidade para absorver e lembrar o que aprenderam é maior (BARRETO, 2004, p. 195).

A harmonização proposta pela autora é um dos elementos centrais na construção de uma educação integral. Uma educação que “[...] tem por finalidade auxiliar os educandos nesse

processo de desenvolvimento dos estados de consciência, o que, em síntese, significa o desenvolvimento de suas potencialidades” (BARRETO, 2004, p. 245).

Saldanha (2006) destaca seis elementos fundamentais na “arte da transcendência”: 1. Treinamento ético; 2. Treinamento da atenção; 3. Transformação emocional: a) redução das emoções destrutivas, tais como medo ou ódio; b) cultivo das emoções positivas, tais como amor, afeto e compaixão e c) cultivo da equanimidade, que facilita a intensidade e o núcleo da emoção positiva; 4. Motivação; 5. Percepção refinada e 6. Sabedoria. Esses elementos são apoiados em grande parte pela meditação, que assim como outras técnicas transpessoais:

[...] têm por objetivo restabelecer a comunicação entre os fragmentos do próprio indivíduo e trabalhar no desapego das imagens parciais, no sentido de ganhar contato com as experiências e reações verdadeiras, quando disponibiliza ao indivíduo todo potencial de sua mente, com espontaneidade e criatividade e favorece-lhe a aprendizagem (SALDANHA, 2006, p. 117).

Ela destaca 15 exercícios de meditação desenvolvidos pelo criador da Psicossíntese, Roberto Assagioli, e que podem ser aplicados no campo educacional:

[...] 1. Interiorização ou introversão: que sugerem ao indivíduo redescobrir o espaço interno, explorar e conquistar o seu mundo interior; 2. Aprofundamento ou descida ao fundo de nosso ser: indica o contato com seus aspectos obscuros e inferiores que constituem sua sombra; 3. Elevação e ascensão: é a conquista do espaço interno em sentido ascendente, evoca lugares elevados, montanhas, entre outros; 4. Expansão ou ampliação: é uma expansão que se produz esféricamente, em todas as direções: vertical, horizontal, individual, em grupo, na sociedade e para toda a humanidade; 5. Símbolos do despertar; é um retirar de véus da consciência, o que faz reconhecer a multiplicidade psicológica que há em nós; 6. Luz e iluminação: são símbolos que promovem um clarão no próprio indivíduo, e a iluminação traz a possibilidade de soluções a problemas que parecem insolúveis mediante a visão espiritual ou a intuição; 7. Fogo: sua função é purificar, transformar, simbolizando a alquimia psico-espiritual; 8. Evolução e desenvolvimento: significa desenrolar o que estava enrolado, atualizar o que estava potencializado, símbolos como semente, flores, raízes e outros similares como a rosa; os quais, com seus princípios de crescimento, desenvolvimento e evolução têm sido, cada vez mais utilizados, na educação, e promovem a abertura da consciência espiritual e a possibilidade do auto-desenvolvimento; 9. Potenciação e intensificação: símbolos modernos, evocam graus de potenciação superhumano, poderes supranormais, muitas vezes, personificados; 10. Símbolos de amor: são elementos de comunhão, do sair de si, de fusão, do transcender os limites de sua existência separada; 11. Caminho, senda, peregrinação: trazem metáforas, portais, jornadas, etapas de um caminho sagrado; 12. Transmutação: refere-se a uma alquimia física com o espiritual, emergindo, às vezes, 156 poderes psicofísicos não usuais; 13. Regeneração / renascimento: relacionados aos anteriores, com um significado mais profundo e essencial, constitui o nascimento do homem novo; 14. Liberação: é a liberação de complexos, ilusões, máscaras, ídolos, etc., há um

desprendimento e, simultaneamente, uma ativação de potencialidades latentes. É a liberdade reconquistada e salvaguardada diariamente; 15. Retorno e ressurreição: indica o regresso ao ser primordial, enriquecido pela experiência e auto-consciência (SALDANHA, 2006, p. 155-156).

Esses exercícios podem ser utilizados por educadores/as no intuito de remover “[...] obstáculos à criatividade, à intuição, facilitando sua canalização e expressão, desde que bem trabalhados, e operacionalizam esses elementos na vida cotidiana do indivíduo” (SALDANHA, 2006, p. 156).

Saldanha (2006, p. 168) coloca a meditação, a concentração e a contemplação como recursos auxiliares ou adjuntos que favorecem:

[...] um estado mais sereno da mente. Denominamo-los de adjuntos ou auxiliares, pois não são exclusivos da Psicologia Transpessoal, já que também são recursos de autodesenvolvimento, utilizados como exercícios anti-estresse e na medicina psicossomática [...] (SALDANHA, 2016, p. 168).

Ela aponta que esses recursos ajudam os processos de aprendizagem, pois:

- Facilitam a atualização de níveis de expansão da consciência, especialmente, do supraconsciente; - Rebaixam o nível de tensão e a ansiedade, aprende-se melhor em campo relaxado; - Promovem uma clareza mental maior e receptividade ao novo; - A tradição hindu, através do ioga, afirma, milenarmente, que suas posturas (asanas), associadas à meditação e mantras, podem equilibrar a produção dos hormônios nas glândulas endócrinas, harmonizando todo metabolismo fisiológico e emoções, aumentando as defesas imunológicas [...] (SALDANHA, 2006, p. 168).

Segundo a autora, dado a sua brevidade e facilidade, os exercícios podem ser aplicados diariamente na situação escolar, assim como podem ser realizados em casa. Contudo adverte:

Os indivíduos que atingiram um estado de pleno despertar ou iluminação, segundo as tradições orientais, vivenciam, de forma natural e espontânea, o estado meditativo. Não realizam práticas para alcançar esse nível, já estão nele permanentemente. Executam todas suas atividades em estado meditativo na vida cotidiana. É necessário não identificarmos as diferentes técnicas com o elemento em si, uma vez que as técnicas de meditação não significam estar nesse estado; são recursos intermediários e facilitadores para se alcançar o estado de meditação (SALDANHA, 2006, p. 169).

Saldanha (2006, p. 170) destaca a concentração, contemplação e meditação como recursos adjuntos da “Didática Transpessoal”, no intuito de favorecer “[...] o ensino e bem-estar do educando e também do educador”:

Concentração refere-se ao ato de dirigir o foco mental, fixar e manter a atenção em uma coisa só. Esse foco de atenção pode ser a própria respiração ou batimentos cardíacos. Também a concentração pode ser em relação a uma imagem externa, figura geométrica, ponto e outros. Uma forma eficiente dessa modalidade consiste em solicitar ao aprendiz que observe, de forma rápida e atenta, uma imagem externa – poderá ser um quadro, uma planta e depois que feche os olhos e reproduza de forma rápida, mentalmente, essa imagem. A seguir, que abra os olhos e confira a imagem interna reproduzida mentalmente e a imagem real externa. O aprendiz deve ser tranqüilizado quanto à importância de apenas realizar o exercício constatando a imagem, sem a preocupação de ter que reproduzir de forma idêntica o objeto de concentração. Durante a realização desse exercício, pouco ou nenhum pensamento irá interceptar a seqüência da “fotografia” mental: a imagem, fechar os olhos, reproduzi-la, abrir os olhos e conferir a imagem mental com a real. Esse é o objetivo do exercício: exercer o controle, reduzindo o fluxo incessante de pensamentos da mente destreinada sem confrontá-la, o que promove uma pacificação interior, torna o curso do pensamento mais focado, menos disperso e favorece a aprendizagem. - Contemplação é um estágio posterior à concentração. Há uma interiorização, um aprofundamento mental, quando o objeto de concentração se funde com o próprio indivíduo que o contempla. É um estágio muito próximo da meditação e pode ser realizado com elementos da natureza como, por exemplo, flores ou imagens arquetípicas positivas, escolhidas pelo aprendiz. - Meditação é um estado de inação. De puro ser, de um saber espontâneo, totalizador, de uma presença plena. Há consciência da própria consciência. Existem recursos técnicos para facilitar a entrada e a permanência nesse estado. Contudo, nenhuma técnica é a meditação em si. Podemos nos valer do relaxamento, da pacificação do corpo físico, da mente, da concentração ou da contemplação como recursos auxiliares que favorecem a meditação. O simples prestar atenção aos pensamentos, ou focalizar a atenção na temperatura do ar, que se inspira e expira, pode levar o indivíduo ao estado meditativo (SALDANHA, 2006, p. 170).

A meditação faz parte das técnicas que ajudaria a:

[...] nos conscientizarmos desses reservatórios de vida ou potenciais transpessoais, as quais são parte de uma arte e uma tecnologia que têm sido aprimoradas através de milênios em centenas de culturas e constituem o núcleo contemplativo das grandes tradições religiosas do mundo [...] (SALDANHA, 2006, p. 145).

Assim, a meditação é posta como um exercício fundamental na construção de processos de aprendizagem mais integral.

Ferreira (2007, p. 32) questiona em sua tese se: “[...] seria a meditação um caminho para a promoção da superação das divisões e qual seu efeito sobre a formação?”. Indicando que:

[...] a meditação surge como um recurso de auto-conhecimento é de desenvolvimento desta habilidade, pois possibilita um maior tempo para

refletir e para acompanhar o que se passa no corpo, ao mesmo tempo que não dissocia o pensar do agir (FERREIRA, 2007, p. 80-81).

A meditação baseia-se na filosofia budista da mente que:

[...] desenvolveu um método próprio de exame da experiência, chamado de “meditação atenta”. Apoiado em uma noção de *ausência-do-self*, esse método pode contribuir significativamente no estabelecimento de um diálogo com a educação, uma vez que possibilita uma compreensão da fragmentação do *self* retratada nas propostas de desconstrução do sujeito moderno, bem como, a idéia de não-dualismo presente na filosofia *madhyamika de Nagarjuna*⁹ e também na abordagem transpessoal, aproximando-se igualmente da noção de *entre-deux* de Merleau-Ponty¹⁰ (FERREIRA, 2007, p. 108, grifos do autor).

Aponta como, a meditação introduzida pelos psicólogos no Curso de Educadores Holísticos, despertou o interesse dos participantes:

O grupo de psicólogos do CENTYR além de ajudarem na parceria no trabalho com os alunos e as mães, traziam idéias como meditação, relaxamento, mantras, tudo novo para nós, até mesmo estranho. [...] eles tinham uma ligação com o professor Léo Matos, que dava cursos aqui em Recife e fazia viagens para Índia, nestes contatos ficamos sabendo da história do povo tibetano, da invasão chinesa, do massacre, mas o que mais chamou a atenção foi a postura pacífica e não-passiva do Dalai Lama, isto despertou interesse, havia algo pra aprender aí. (M. L. F., professora e uma das coordenadoras do curso) (FERREIRA, 2007, p. 119).

Teorizando acerca da meditação, o autor indica que:

A análise dos manuais mais divulgados de meditação, como os de Davich (2002) e Goleman (1997), permite-nos vislumbrar alguns dos diferentes significados atribuídos à palavra “meditação”: (1) um estado de concentração no qual a consciência enfoca um objeto apenas; (2) um estado de relaxamento que é psicológica e medicamente benéfico; (3) um estado dissociado no qual o fenômeno do transe pode ocorrer; (4) um estado místico no qual realidades superiores e objetos religiosos são experimentados. Todos esses são estados alterados de consciência: a pessoa que medita está fazendo algo para se afastar de seu estado habitual de realidade-mundano, não-concentrado, não-relaxado, não-dissociado. A filosofia budista da mente da atenção/consciência pretende promover exatamente o oposto disso. Seu objetivo é levar a pessoa a tornar-se atenta, experienciar o que a mente está fazendo enquanto ela o faz, estar

⁹ A filosofia *madhyamika*, que literalmente significa “caminho do meio”, foi desenvolvida pelo pensador indiano Nagarjuna cerca de 500 anos depois do nascimento do Buda. Ela contempla reflexões sobre o surgimento co-dependente do sujeito e a não-separatividade entre homem e mundo.

¹⁰ Não se trata, porém, de uma comparação forçada. Loy (1989) indica que as matrizes filosóficas do Ocidente não ignoram completamente o pensamento oriental. Segundo esse autor, a redescoberta da “filosofia asiática”, particularmente da tradição budista, pode ser comparada, portanto, como um segundo renascimento na história da cultura ocidental.

junto com a própria mente na sua dimensão cotidiana, inteiramente encarnada no corpo. Assim, a primeira grande descoberta da meditação atenta tende a ser não um insight abrangente sobre a natureza da mente, mas uma percepção aguda de como os seres humanos são normalmente desvinculados de suas próprias experiências, funcionando de forma a dissociar mente e corpo (FERREIRA, 2007, p. 128-129).

O autor destaca a importância dessas questões para educação, principalmente, de como os modelos integrais, que não dissociam mente e corpo, poderiam impactar na formação de sujeitos mais autônomos, engajados e mais incorporados:

Isso significa que a dissociação mente/corpo, consciência/experiência, homem/mundo é o resultado do hábito, e esses hábitos podem ser quebrados. Nós podemos “aprender” a estar presentes nas atividades diárias. Esse “estar presente” nos traz para o cerne metodológico da interação entre a meditação da atenção/consciência (budismo), a abordagem transpessoal, a fenomenologia e a educação. O que se sugere no curso de Educadores Holísticos é uma mudança na natureza da reflexão do sujeito da educação, de uma atividade abstrata desincorporada para uma reflexão incorporada (atenta) aberta, ou seja, em que os dualismos possam ser superados (FERREIRA, 2007, p. 129).

A partir da filosofia budista da mente, o autor alerta sobre a noção de Loka, enquanto uma visão de mundo estreita que:

[...] funciona como filtros que impedem a percepção, requerendo um processo de aprendizagem e também de abandono de padrões de visões já estabelecidos. Nesse sentido, o uso da meditação da atenção/consciência como um recurso formativo, apresenta-se no curso de Educadores Holísticos como um caminho de superação desta cegueira (FERREIRA, 2007, p. 165).

Destaca que a educação como um caminho que “ensina a pensar pela meditação” é uma marca específica do processo formativo humano integral, realizado no NEIMFA, e consiste em usar a meditação da atenção/consciência para ajudar o processo de incorporar o ser no mundo. Nesta perspectiva:

A meditação atenção/consciência pode ser considerada um tipo de experimentação que faz descobertas sobre a natureza e o comportamento da mente – um tipo de experimentação que é incorporada e aberta. Como já mencionamos, na meditação atenção/consciência não se começa tentando atingir algum estado específico, como nas concentrações, nos relaxamentos, nos trances ou nas práticas misticamente orientadas – ao contrário, o objetivo é estar atento para a mente à medida que ela toma seu próprio curso. Deixando a mente se esvaziar dessa forma, fica clara a atividade natural da mente de

estar alerta e ser observadora (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 47 *apud* FERREIRA, 2007, p. 223).

Nessa forma de educação, os alunos devem vivenciar, através da meditação, uma dupla aprendizagem: a primeira consiste no desenvolvimento da habilidade de integrar a relação entre a intenção mental e o ato físico. Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 45 *apud* FERREIRA, 2007, p. 223) destacam que essa é uma forma preliminar ou iniciante de desenvolvimento da reflexão incorporada e usam o aprendizado de um instrumento musical como metáfora para expressar esse momento:

Consideremos o aprendizado da flauta. Mostra-se à pessoa as posições básicas dos dedos, diretamente ou sob a forma de um desenho do dedilhado. Ela então pratica essas notas em diferentes combinações várias vezes até que adquira uma habilidade básica. No início, a relação entre intenção mental e ato físico está bem pouco desenvolvida – mentalmente sabemos o que fazer, mas fisicamente somos incapazes de fazê-lo. Ao longo da prática, a conexão entre intenção e ato torna-se mais próxima, até que, eventualmente, a sensação de descompasso desaparece quase por completo. Alcança-se uma certa condição que, em termos fenomenológicos, parece nem puramente mental nem puramente física; ela é, ao contrário, um tipo específico de unidade mente-corpo (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 45 *apud* FERREIRA, 2007, p. 223).

A segunda aprendizagem, destacada por Ferreira (2007, p. 223) na realidade, implica num processo de “desaprendizado” dos padrões de hábitos de desatenção, adquiridos ao longo da vida:

Esse desaprendizado pode exigir treinamento e esforço, mas um esforço que é diferente do envolvido na aquisição de algo novo. É precisamente quando a pessoa que medita aborda o desenvolvimento da atenção com grandes ambições – como a ambição de adquirir uma nova habilidade por meio da determinação e do esforço – que sua mente se fixa e se acelera, e a atenção/consciência é mais evasiva. É por isso que a meditação atenção/consciência fala de esforços sem esforço, e utiliza para a meditação a analogia de afinar, e não de tocar, um instrumento de cordas – as cordas devem ser reguladas nem muito justas nem muito frouxas [...] (FERREIRA, 2007, p. 223).

Assim, meditação como parte do processo formativo engloba o duplo movimento que objetiva favorecer a incorporação e a coordenação da mente e do corpo. Ferreira (2007, p. 233) destaca o uso da meditação analítica na sua intervenção junto aos adolescentes do Neimfa:

Meditação Analítica Consistia na realização de uma prática meditativa que estimulava os alunos a refletir de forma incorporada. Essa atividade constava de três momentos: pensar sobre os pontos previamente escolhidos da temática; contemplar, ou seja, visualizar-se agindo de acordo com a temática pensada anteriormente; aqui se busca que o pensado adquira o status de realização no mundo; repousar, implica uma ação de não-esforço após os dois momentos anteriores, quando sente e imagina que conseguiu realizar na mente o tema contemplado, o participante relaxa, solta qualquer expectativa (FERREIRA, 2007, p. 233, grifos do autor).

Ele traz um “Quadro 14 - Observação de aula Cuidar do Ser” com o anuncio de ser aquela aula um exemplo, no qual podemos vislumbrar como é aplicada a meditação.

Quadro 10 – Observação de aula Cuidar do Ser

Observação de aula nº 10		
Temática: A roda da vida		
Objetivos: Favorecer o contato dos alunos com o Sexto Elo da Roda da Vida; encontrar paralelos deste elo na vida cotidiana.		
Material	Tempo	
Cópia de texto “O Sexto elo da Roda da Vida”, diário do aluno, lápis, material de yoga e meditação (colchonete e almofadas)	3 horas	
Fases	Pontos-chave	Tempo
1. Os alunos se agrupam em pequenos grupos e conversam entre si, o professor entra na conversa informal procurando captar o clima do grupo. O professor inicia a atividade de yoga, seguida de um trabalho de identificação das partes do corpo por meio do sorriso.	- Yoga; - Trabalho corporal e de expressão de afeto por meio do sorriso	35’
2. O professor retoma as falas dos alunos, da conversa informal no início da aula, para introduzir a temática de discussão do texto anteriormente entregue. Os alunos, tomando por base as falas do professor, começam a colocar suas idéias sobre o texto. Tiram-se dúvidas sobre partes do texto. O professor usa dos exemplos dados pelos alunos e cria problematizações em torno da temática. As discussões começam a girar em torno de algumas idéias centrais.	- Retomada da temática com base na fala dos alunos; - Discussão do texto - Levantamento das idéias centrais	20’
3. O grupo e o professor escolheram as idéias de “gostar, não-gostar e indiferença” para trabalhar na meditação. Os alunos ficam em postura de meditação e são estimulados a pensar sobre o significado destas idéias. Alguns alunos consultam o texto em busca de apoio. Segue um breve período de silêncio e o professor estimula buscar exemplos daquilo que foi pensado em suas vidas cotidianas, oferece exemplos a partir das falas dos alunos. Segue outro período de silêncio. O professor fala para os alunos tentarem sentir aquilo que “pensaram como algo muito vivo e quando sentirem aquilo como presente relaxarem”	- Trabalho das idéias centrais do texto por intermédio da meditação: Pensar, contemplar (buscar exemplos) e Repousar.	25’
4. Ficam em silêncio em torno de 20 minutos e ao toque do sino saem da postura e começam a escrever no diário sobre a experiência vivida na meditação. Alguns além de escrever já iniciam a falar.	- Escrita no diário	20’
5. O grupo começa a compartilhar as experiências vividas, há uma superposição de falas, principalmente entre dois membros do grupo. Uma das alunas fala da sua dificuldade de confiar em quem não gosta e tem início uma longa discussão em torno de quem gosta ou não-gosta no grupo. O professor estimula o debate, mas reflete e pontua as ações e palavras agressivas expressas no grupo, procura estimular os participantes a colocarem suas idéias e associarem com a meditação. Depois de algum tempo propõe a construção de uma máquina humana que reflita o momento do grupo. Há novas tensões sobre a escolha da máquina e quem vai ser cada parte, a regra é que todos devem ser incluídos. O professor continua estimulando o debate, levantando pontos de tensão do grupo expresso na linguagem não-verbal.	- Compartilhar experiência; - Trabalho psicológico de negociação de conflitos por meio da fala; - Dinâmica de grupo: a máquina humana.	60’
6. O grupo volta a compartilhar a experiência e a pôr a máquina em movimento. Voltam a sentar e fazem um breve silêncio, lêem alguns pequenos textos em tibetano e dedicam a aula para o benefício de todos da comunidade.	- Compartilhar as experiências; - Dedicção de méritos	20’

Fonte: Ferreira (2007, p. 234).

Aponta ainda que a meditação busca integrar pensamento, linguagem e ação no que ele denomina de “reflexão incorporada”:

As atividades buscam combinar as estratégias de pensamento, linguagem e ação; isto em sua grande maioria é feito por intermédio de um processo que

combina pensar (inclui estratégias reflexivas com ou sem uso da leitura), contemplar (buscar exemplos onde o pensar é aplicado) e “repousar” (estratégias que ajudam a criar uma experiência de “distencionamento”, visando incorporar a experiência para que a ação se desdobre sem tensão). Assim, os alunos são continuamente estimulados a expandir suas “visões”¹¹ por meio da “meditação”, visando a sua incorporação e a sua posterior manifestação como ação no mundo vivido. As ações manifestadas serão retomadas como fonte de reflexão para ampliação da visão por intermédio do método da “reflexão incorporada”¹², assim sucessivamente, numa espiral na qual a tríade visão-meditação-ação se retroalimenta. Sobre esse processo os alunos assim se expressam:

R – É uma forma de ajudar você a refletir sobre o que você está vivendo, mas é uma forma que se você vai fazer meditação só parado, só sentado lá, você pode cair na armadilha de não querer se relacionar com as pessoas, a meditação ajuda você a refletir sobre suas ações, sobre os saberes que você adquire, sobre os ensinamentos, mas se ela não for levada também a para o cotidiano fica sem sentido. [...] tem as idéias, aquilo que você acredita, tem a meditação que ajuda você a pensar nas idéias e tem o agir no cotidiano. Isto fica indo e voltando, assim acontece algo comigo, eu vou e reajo isto eu vou usar para refletir na meditação e o que aprendi enquanto refletia vou levar para vida. Isto ajudou a melhorar minha vida.

P – Como ajudou a melhorar a sua vida?

R – Me ajudou na medida em que me fez poder refletir sobre como eu sou, o que eu sou, e como eu poderia flexibilizar minhas tendências negativas, como é que eu poderia melhorar quanto a isso. E não sair reagindo de todo jeito. (Entrevista com Joaquim Neto)

[...] ajuda bastante a pessoa a refletir, acabou mais aquilo de meditação ser você parar e pensar que meditação é você ficar lá e não pensar nada, é justamente por conta do uso, depois que comecei a fazer uso da meditação, que vejo que as pessoas daqui estão usando a meditação para refletir. A meditação está expandindo bastante as idéias, eles (colegas) estão usando a meditação na hora que estão se sentindo mal ou fez uma coisa de errada. Parar para pensar já está sendo mais natural, está sendo assim o ato de pensar e o ato de refletir, se eu paro, eu penso e reflito, é mais assim.

P – Como é isso na sua vida cotidiana?

R - Eu uso bastante a meditação sempre para refletir sobre alguma coisa que eu acho que fiz errado, ou que eu vou fazer ainda, sempre uso bastante a meditação, uso muito o refletir, as vezes eu penso que isso prejudica um pouco, mas tem vez que eu olho assim e vejo que fiz certo em pensar, fiz certo.

P – Prejudica um pouco como?

R – Porque geralmente as pessoas falam: você pensa demais, deveria ser mais como sentir, mas eu falo com se eu penso, eu penso sobre o que eu estou sentindo, então eu não estou fazendo nada de errado não. Estou fazendo até uma coisa certa, porque se eu for seguir só o que eu estou sentindo eu vou está seguindo só por um impulso.

P – E como é que é essa ação?

R – Uma ação mais racional, por que se uma pessoa vem e dá um tapa em mim, se eu for seguir por impulso, eu vou dá outra tapa nela, mas sem ser por impulso, se ela dá um tapa em mim, eu paro e penso o que eu fiz com essa pessoa para isso comigo, então eu vou lá, ai invés de bater na pessoa eu vou perguntar para ela, por que você me bateu, por que você está fazendo isso

¹¹ Na perspectiva dos formadores, a “visão” engloba desde “pensamentos, ensinamentos, idéias, conceitos, emoções, padrões de comportamentos, etc., tudo que possa ser objeto de reflexão”.

¹² Os formadores usam a expressão “reflexão incorporada” como sinônimo de meditação da atenção/consciência.

comigo agora, se eu não fiz nada para essa pessoa me bater. Essa é uma ação racional, seguir por impulso leva a nada não (Entrevista com Monalisa) (FERREIRA, 2007, p. 259-260).

Parode (2010, p. 10), no seu trabalho de doutorado, com 12 alunos, objetivou:

[...] compreender como a Consciência Cósmica, se manifesta como espectro eletromagnético a partir de diferentes frequências vibratórias e, enquanto Inteligência Espiritual que se constitui pela alma, como por meio da Educação Transdisciplinar e da Estética Biocósmica, configura a Imaginação Simbólica e o Ser Multidimensional (PARODE, 2010, p. 10).

Em suas intervenções propôs um conjunto de práticas que favorecessem o acesso a níveis mais amplos de consciência, descritas a seguir:

PROPOSIÇÕES PRÁTICAS Primeira Etapa: Vamos nos imaginar num lugar da natureza, sozinhos e deitados. Visualizar o relaxamento de cada parte do seu corpo, dos pés à cabeça, até se sentir totalmente relaxado e flutuando no oceano infinito de paz. (Não precisa mexer o corpo, só visualizar... mas se sentir vontade de mexer, ok). Os “desconfortos” da meditação fazem parte do processo, e não são impedimentos para sua prática. Legitime, aceite, acolha sem julgar o que sente os insights que surgirem; as imagens, os símbolos, as formas, as cores, os sons, os odores. Ao mesmo tempo, eleve sua mente repetindo para você mesmo o seguinte: Eu me perdô e perdô a todos que me ofenderam. Me liberto de toda a magoa, tristeza e culpa, de todo o medo, dor e sofrimento, de todos os pensamentos, emoções e ações negativas. De Tudo que está na memória das minhas células, no meu campo gerando, desequilíbrios físicos, mentais e emocionais e condicionando meu ser... Toda informação que trago no meu DNA de gerações passadas, como energias negativas que impedem meu crescimento como “Ser Humano” e meu processo evolutivo, pois “Eu Sou a Consciência Cósmica, o Oceano Infinito de Paz, Amor e Sabedoria”. Nesse lugar lindo em que estamos agora vamos criar uma nova forma para nossa vida, vibrando em “Amor, Alegria, Paz, Harmonia, Fé, Beleza, Poder, Sabedoria, Saúde e Abundância” (PARODE, 2010, p. 184).

Destaca ainda a prática da oração, da meditação e do silêncio com o objetivo de:

Attingir as esferas de luz, a equilibração, o contato com a Consciência Cósmica e com as redes energéticas do plano cósmico divino, pela respiração, oração, meditação e o silêncio pleno. O sujeito consigo, focado no seu centro, na sua alma, busca a transcendência e a imanência, o autoconhecimento e a conexão com níveis de consciência mais sutis, que possibilita o movimento de hibridez das energias, do campo tridimensional ao multidimensional. Os Campos Híbridos (Parode, 2007) movimentam o sopro divino do espírito, a Consciência Cósmica que se expande por meio da respiração, atingindo todos os níveis de consciência. A oração vai purificando a alma e a meditação elevando a mente para níveis de consciência mais ampliados, que transcendem o ego (PARODE, 2010, p. 187).

Aponta a “cura quântica” elaborada por Chopra como um método que se apoia na moderna ciência ocidental, quanto à ancestral sabedoria oriental do Ayurveda e da meditação transcendental:

Para Chopra, os principais instrumentos de cura quântica são as técnicas da meditação, da bem-aventurança e do som primordial, técnicas em que me baseio nas vivências. A técnica da bem-aventurança propicia ao sujeito a experiência de si mesmo, como o oceano de bem-estar que é a essência do nosso ser mais profundo (PARODE, 2010, p. 235).

Segundo a autora:

As vivências oportunizadas no Curso de Formação Multidimensional baseadas na Psicologia Transpessoal têm muito a oferecer aos sujeitos, partem de técnicas das tradições místicas do Oriente e do Ocidente, com a finalidade de promover a alteração da consciência. Os psicólogos e terapeutas transpessoais vêm utilizando e pesquisando a meditação com o intuito de criar um elo que beneficie tanto as disciplinas de meditação, quanto as técnicas experimentais da ciência. Hoje é comprovado que a meditação pode provocar um grande número de efeitos físicos e psíquicos benéficos (PARODE, 2010, p. 247).

No que diz respeito ao silêncio, ela indica que:

[...] o detimento do tempo é marcado figurativamente pelo silêncio que bruscamente sucede o tempo cotidiano, representado como um ruído ritmado. A este silêncio corresponde um detimento súbito de todo movimento no espaço. Na fala do sujeito - “Quando elevo minha mente, nos momentos de meditação, sinto-me em estado de sintonia com as energias mais sutis e elevadas” - percebemos a suspensão do tempo e a paralisação do espaço em seu ato de elevação da mente e a conexão com as energias mais elevadas. Na meditação, o sujeito inspira e segura a respiração, em seguida libera o ar do abdômen, canalizando as energias mais elevadas do universo. A respiração é, portanto, essa manifestação do ritmo vital, que manifesta o primeiro contato do sujeito com o objeto, com o mundo que está fora de seu corpo. Essa fratura, ruptura na vida cotidiana, dada por essa detenção do tempo na Experiência Estética, remete o sujeito a um novo estado de coisas. “Sinto-me em estado de sintonia com as energias mais sutis e elevadas, meu físico torna-se um corpo de luz, em estado de paz e harmonia”, aqui o sujeito se vê como que embriagado, em êxtase (PARODE, 2010, p. 279).

Assim, para a autora “[...] o uso da meditação que possibilita a alma transcender os hábitos condicionados de cognição, e a oração que permite ao Ser a purificação das emoções e a elevação do seu padrão vibratório” (PARODE, 2010, p. 306). E na meditação:

[...] os estados interiores permeiam a consciência externa do Ser e lhe permitem contatar a vibração do nível da alma e de todos os outros níveis de consciência. Nessa ampliação interior, a união com o infinito e com a Consciência Cósmica está dada, a serenidade emerge, a partir dessa, a intuição, as imagens simbólicas e a criatividade (PARODE, 2010, p. 368).

Em sua dissertação, Ribeiro (2014) analisa fenomenologicamente cenas de uma intervenção realizada com crianças de 4 a 5 anos numa periferia da cidade do Recife. Combinando os métodos de pesquisa bibliográfica e observação participante, indica que:

A prática meditativa se revelou, nesta experiência pessoal, uma busca de integração entre dimensões físicas, afetivas, mentais e espirituais em uma atividade contemplativa, na qual a atenção funciona como a chama de uma vela iluminando um ambiente escuro – é necessária certa estabilidade da chama para que a claridade se amplie (RIBEIRO, 2014, p. 15).

Destaca que suas fontes teóricas partem do:

[...] estudo nas ciências cognitivas mencionado [...], que propõe a meditação budista, entre outras práticas para o cultivo de gestos da atenção na suspensão fenomenológica (KASTRUP, 2004; DEPRAZ, VARELA; VERMERSCH, 2003) (RIBEIRO, 2014, p. 58).

Apona o trabalho de Susan Kaiser Greenland que:

[...] baseando-se em práticas orientais de meditação, desenvolve programas educacionais para crianças e adolescentes, pautados no que ela chama de um novo ABC, com exercícios e práticas que estimulam a atenção, o equilíbrio e a compaixão. A prática clássica de atenção plena se concentra no cultivo de três áreas: atenção, sabedoria e valores. Adaptada ao uso secular com crianças e adolescentes, torna-se o novo ABC da aprendizagem: atenção, equilíbrio e compaixão. Ao aprender tanto habilidades de atenção, como uma visão de mundo compassiva, as crianças são introduzidas a ferramentas que podem ajudá-las a viver uma vida equilibrada [...] (RIBEIRO, 2014, p. 53).

Ribeiro (2014, p. 53) aponta, ainda, que:

Na execução da proposta de cultivo de atenção, foco de nossa observação, foram realizados jogos e brincadeiras que propiciaram momentos de introspecção, relação e compartilhamento (GREENLAND, 2010). Momentos de olhar tanto para dentro, como para fora. Assim, a partir de experiências introspectivas (internas) chamou-se a atenção para a respiração, para os pensamentos, emoções e sensações físicas; com as experiências de relação (externas) a atenção pôde ser levada ao outro (seu corpo, emoções e

sensações) e à conscientização espacial. Por fim, através de experiências de compartilhamento houve momentos de troca dessas experiências, buscando trabalhar a afetividade (RIBEIRO, 2014, p. 53).

Ao falar de atenção nessa perspectiva, ela destaca o trabalho dos cientistas cognitivos Varela, Thompson e Rosch (2001 *apud* RIBEIRO, 2014), que, inspirados na prática budista de meditação como um método de exame da experiência, propõem estabelecer um diálogo com a ciência cognitiva ocidental. Assim indica que:

A prática de meditação tomada como referência no estudo analisado – atenção/consciencialização – visa expandir o campo da atenção e esta, contribui para a interrupção de padrões automáticos de comportamentos condicionados. Assim, ao abandonarmos gradualmente os padrões habituais baseados em atitudes automáticas e egocêntricas, ampliamos a abrangência da atenção, tornando-a mais sensível e aberta à experiência presente (RIBEIRO, 2014, p. 98).

Nesse sentido, à medida que a atenção plena se expande, também:

[...] aumenta igualmente a apreciação dos componentes da experiência. O objectivo da atenção/consciencialização não é libertar a mente do mundo fenomenal; é permitir à mente a capacidade de ser absolutamente presente no mundo. O objectivo não é evitar a acção mas sim estar-se totalmente presente nas nossas acções [...] (RIBEIRO, 2014, p. 99).

Ampliando o foco de seu estudo no doutorado, Ribeiro (2014, p. 98) destaca que Varela, Thompson e Rosch adaptaram:

[...] os termos em sânscrito para designar as formas meditativas à qual se referem, utilizando vocábulos que indicam as suas dimensões mais experienciais: atenção plena/consciencialização (no original em inglês: mindfulness/awareness, na tradução para o português lusitano optou-se pela expressão: atenção/consciencialização). Do sânscrito – shamatha/vipashyana: variedade de técnicas em que são combinadas funções de acalmar a mente e de obter uma descoberta interior (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001 *apud* RIBEIRO, 2014, p. 98).

Indica, ainda, que:

Dado que esta busca se deu pelo viés da atividade, correspondências da epoché foram encontradas em diversas práticas, caracterizadas como práticas de presença de si. Como demonstração da variedade de formas nas quais o ato do devir-consciente poderia se concretizar, são enumeradas: a shamatha (meditação da tradição budista), a entrevista de explicitação (introspecção guiada), a oração do coração (da tradição ortodoxa), a sessão psicanalítica, a

sessão de escrita, o aprendizado da filosofia, e a visão estereoscópica. Embora algumas dessas práticas tenham sido estudadas com mais profundidade, os autores consideraram essa lista exemplificativa, indicando que outras correspondências poderiam ser encontradas (RIBEIRO, 2014, p. 105).

Assim:

As práticas do devir-consciente, como nos lembram, aqueles que se debruçam sobre elas, estão situadas no contexto de uma tradição. A meditação budista, como exemplo destas práticas, e o mesmo vale para as outras, não pode ser dissociada do contexto social no qual é realizada e dos dispositivos relacionados (RIBEIRO, 2014, p. 115).

Ribeiro (2014, p. 124) destaca uma cena que incluía a meditação:

A cena significativa inicia com as crianças deitadas, estendidas no chão, algumas de olhos fechados outras de olhos abertos. Duas professoras pegam um material no canto da sala e iniciam as ações presentes em cada ato. A seguir apresentamos cada um dos atos e seus significados emergentes (RIBEIRO, 2014, p. 124).

E analisa essa cena, no Ato I a seguir:

Quadro 11 – Ato I

Ato I	
Descrição da cena e fala dos sujeitos	Significados emergentes
<p>(Com a indicação da professora, as crianças foram deitando, aos poucos todos ficaram estendidos no chão, alguns, de olhos fechados (1). Já sabiam que iriam receber algum objeto sobre a barriga (2). Enquanto a professora foi pegar o material num canto da sala, Maria cochichou algo com Pedrinho, ficaram rindo e os outros, deitados, olharam para os dois). PROFESSORA (ao se aproximar): De olho fechado, se não, não vai ganhar (3). O mar tá calmo... (falou com suavidade, alongando o fim da frase (4)). EU: Bota a barriguinha pra cima, quem tá de lado. (As crianças fecharam os olhos e ficaram paradas. Pedrinho, de olhos fechados, balançava as pernas (5). Alex permanecia imóvel como se estivesse dormindo (6). Maria mexia as pernas e abriu os olhos, ficou acompanhando o movimento das professoras (7)). (A professora coloca um barquinho de papel na barriga de Kevin) EU (colocando um barquinho de papel na barriga de Vítor): Sente a barriguinha subindo e descendo como se fosse a onda do mar (8).</p>	<p>(1) Após um momento de agitação, as crianças demandam um tempo para assentarem. (2) Havia uma expectativa. (3) Condicionamento vinculado à expectativa. (4) Proposição do estado que se deseja atingir, a partir de uma figura imaginativa (o mar) e do tom da voz. (5) Excitação mesclada ao processo de acalmar. (6) Quietude e entrega. (7) Excitação e expectativa.</p>

Fonte: Ribeiro (2014, p. 124).

Em sua pesquisa de mestrado com estudantes de pedagogia, Santos (2016, p. 9) realizou:

[...] a partir da abordagem qualitativa, um processo de pesquisa-ação na modalidade de Grupos de Formação baseados na teoria do T-grupo de Kurt Lewin. Realizamos uma experiência formativa num curso de extensão oferecido a 24 estudantes da graduação em Pedagogia no Centro de Educação da UFPE. O processo da pesquisa-ação nesta proposta organizou-se a partir da realização de 15 encontros, com 4 horas de duração cada, perfazendo um total de 60 horas (SANTOS, 2016, p. 9).

Ela mobilizou práticas como “[...] a meditação, a escuta atenta, o silêncio, o diálogo, a ascese e a escrita de si são exemplos de técnicas de si utilizadas pela psicologia transpessoal no intuito de favorecer a ampliação do cuidado de si” (SANTOS, 2016, p. 47). E 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).

A autora aponta o trabalho de Ferreira (2011 *apud* SANTOS, 2016, p. 52), que traz uma intervenção realizada com jovens de periferia, na qual utilizava técnicas de Atenção criativa:

A [...] atenção criativa que trazia a proposta de relaxamento, meditação para realizar um processo de interiorização com o cultivo de atenção consciente, silêncio criativo para um contato consigo (FERREIRA, 2011, p. 24 *apud* SANTOS, 2016, p. 52).

Sua proposta de intervenção apoiada nos Quatro Quadrantes da teoria wilberiana trazia exercícios para o:

[...] quadrante superior esquerdo, os exercícios para alcançar o equilíbrio emocional foram contemplados, com meditação e exercícios respiratórios, práticas que se tornaram constantes nessa experiência. Quanto aos aspectos mentais, a prática integral considera a realização do trabalho com a sombra para a autoaceitação e autoconhecimento, que foram aspectos também contemplados na proposta de GFT (SANTOS, 2016, p. 60).

A autora relata que realizava 10 minutos de meditação no início dos encontros para, em seguida, dar continuidade aos processos formativos. Seguindo as práticas de vida integral proposta por Wilber, ela indica que:

[...] a meditação aumenta a sensibilidade e a capacidade de sentir e perceber. Desse modo, poderá ajudar a pessoa a estar mais atenta, mais presente na sua vida e possibilitará entrar em contato com seus sentimentos mais profundos.

Numa aplicação da meditação para a educação, na perspectiva integral, compreendemos que identificar os sentimentos e ter atenção com o que está sendo vivido no momento das aulas amplia as condições de desenvolver a aprendizagem. Para esse tema da vivência intrapessoal, incluímos a participação de outra convidada, a professora de meditação Regina Buccini, para realizar, representando o momento de vivência intrapessoal, a prática integrativa de Meditação. A convidada fez breve exposição teórica sobre os princípios da meditação e ofereceu ao grupo dois momentos de experiência prática de meditar, promovendo o diálogo com o grupo sobre a importância dessa prática na perspectiva integral. Em seguida, guiou um primeiro momento meditativo, depois fez uma nova exposição dialogada e realizou outro momento de meditação. Desse modo, durante esse momento, os participantes tiveram a oportunidade de compreender e vivenciar alguns tipos de meditação conduzidos pela participante externa. Ao final entregaram por escrito um parágrafo de quais foram os sentimentos e impressões gerados pela experiência (SANTOS, 2016, p. 87).

Ela apresenta o registro da memória da aula, no qual os participantes descrevem a experiência com a meditação:

Toda turma escreveu a partir da questão lançada pela professora sobre: As percepções pessoais da prática de meditação. As principais falas diziam ter sido um momento de grande importância. Assim descrevemos as principais falas sem, no entanto, apontar quem falou visto que a escrita do parágrafo não tinha o nome do participante: “A meditação é algo que preciso para me sentir melhor comigo mesma”; “Possibilitou sentir meu corpo, observar como a minha respiração ia se acalmando”; “Foi bem difícil, mas consegui por alguns minutos me desconectar e ao mesmo tempo estar presente”; “Senti um relaxamento físico e também um estado de consciência tranquilo”; “A prática da meditação através da respiração foi uma experiência diferente, intensa”; “Meu corpo e minha alma foi acalmada”; “Me senti livre”; “No primeiro momento não consegui perceber, não entendi a proposta de meditação, mas ao decorrer do tempo comecei a me concentrar”; “Cada momento é diferente, e senti essa diferença: no primeiro estava meio presa ao externo, no segundo consegui me desprender e sentir meu corpo com mais intensidade” [...] (SANTOS, 2016, p. 87-88).

Aponta que para a participante Clara, o contato com seu eu surge no exercício de meditação:

Ficar em silêncio e esvaziar o pensamento, de primeira achavam que não conseguiria, pois pensei que não conseguiria ficar com minha mente sem nenhum pensamento, assim consegui ficar com a mente esvaziada e senti o meu corpo e minha respiração, uma experiência que vou colocar mais frequentemente na rotina. (Questionário Clara) (SANTOS, 2016, p. 126).

Por fim, Santos (2016, p. 126) indica que a meditação na perspectiva transpessoal:

[...] é considerada como um recurso que visa à flexibilização da mente, facilitando estados de consciência mais claros e profundos. Contudo, o ponto central da meditação para a visão Transpessoal é permitir à pessoa permanecer no presente, incorporada em mente/corpo e aberta para o fluxo de todas as manifestações possíveis de contato. Já são do conhecimento público os efeitos fisiológicos e psicológicos da prática meditativa: baixa a pressão sanguínea através da estimulação do hipotálamo, diminui a atividade do sistema nervoso simpático, aumenta a oxigenação, reduz a produção e o acúmulo do ácido láctico nos músculos, reduz a pulsação cardíaca, aumenta a percepção auditiva e o reflexo da coordenação motora, e amplia a percepção corporal. [...]. As sessões de meditação foram incluídas de forma constante nos encontros do GFT e os seus benefícios foram indicados na percepção dos estudantes como uma prática que eles, a partir da experiência, pretendem levar como ampliação e percepção de si e como recurso pedagógico para a sua atuação docente (FERREIRA, 2011 *apud* SANTOS, 2016, p. 126).

Brasil (2019, p. 71), em sua tese, destaca o uso laico da meditação quando observa que:

[...] o termo «espiritualidade» não implica nenhuma ligação com uma realidade superior. Como diz Boff, a espiritualidade designa o mergulho que fazemos em nós mesmos. No momento em que nos voltamos para o nosso interior, e às vezes por meio de técnicas de meditação, mergulhamos no nosso mais profundo, e ao experimentarmos a realidade como um todo estamos vivenciando a nossa espiritualidade. Assim, a espiritualidade é uma atividade do nosso espírito e não necessariamente implica a fé em algum ser transcendente, característica necessária na vivência da religiosidade (BRASIL, 2019, p. 71).

Trabalhando a promoção da resiliência com estudantes de pedagogia, a autora faz uso da meditação para acessar o lugar subjetivo de cada participante. Ela propõe um conjunto de atividades com o intuito de acessar o EU, descritas abaixo:

Atividade 1: Meditação – REVEJA SUA VIDA – JORNADA NA MONTANHA (Bill Anderton). Tem como objetivo oportunizar cada participante revistar a sua vida, contemplar de onde veio e para onde está indo. Cada um tem a chance de confrontar-se consigo mesmo, descobrir a si próprio, quem é e para onde está seguindo com sua vida. As experiências passadas podem levar a um processo de mudança e de transformação da personalidade. Após a meditação guiada, em silêncio, cada um deve buscar representar o que sentiu / vivenciou através de símbolo, imagem e/ou sentimento em forma de desenho, frase ou pintura numa folha de papel A4. Um breve momento para compartilharmos a experiência vivida e os sentimentos (BRASIL, 2019, p. 191).

Ela mobiliza a meditação A verdade de quem você é, como apoio às atividades de cultivo emocional:

Atividade 5 – O que mexe com as minhas emoções? Começa-se por falar do significado das emoções expressas na Pizza das emoções. Posteriormente, cada um vai preencher a ficha com a máxima sinceridade. Concluído o preenchimento das fichas, cada um receberá uma folha em formato de pizza onde deverá representar cada emoção através de fatias e da intensidade que cada emoção assume em si normalmente. Para encerrar este encontro sugiro uma nova meditação: A VERDADE DE QUEM VOCÊ É. Depois de tudo que vivemos hoje no grupo qual a Declaração mais verdadeira que eu posso fazer neste momento a meu respeito? Refletir e escrever no Diário de Gratidão (BRASIL, 2019, p. 194).

Dos estudos investigados, o trabalho de Ribeiro (2019) é o que se detém mais especificamente na prática da meditação. Ela desenvolveu o “Projeto de Cultivo da Atenção Integral – PCAI”, no intuito de situar direções e sistematizar procedimentos metodológicos abrangentes que ajudassem na construção de outras experiências pedagógicas:

[...] a tese também explicita o processo de elaboração de um projeto de cultivo da atenção integral (PCAI), e sua implementação nos contextos da Educação formal e não formal. A análise qualitativa das experiências vivenciadas resultou na emergência de elementos estruturantes e facilitadores do processo de cultivo de uma atenção integral, os quais foram reunidos na proposição de linhas gerais para a construção de processos de cultivo da atenção em contextos formativos (RIBEIRO, 2019, p. 7).

O trabalho de Regina Ribeiro (2019) considera o cultivo da atenção sobre diferentes perspectivas, contudo em seu trabalho:

[...] está ligada mais diretamente à prática de meditação, em especial à meditação silenciosa da tradição budista ou prática de atenção plena (mindfulness), sua nomenclatura secular. Ao situarmos essas práticas no âmbito educacional, entendendo de maneira abrangente as características das experiências pedagógicas, consideramos atividades e projetos que utilizam os princípios, os elementos e as qualidades das práticas de meditação, adaptados ao universo infantil ou adolescente, muitas vezes associados a brincadeiras tradicionais ou criadas para esse propósito (RIBEIRO, 2019, p. 18-19).

Ela faz uso do Inner Kids que:

[...] consiste em um híbrido entre mindfulness e práticas de meditação, adaptadas para crianças, e é um dos primeiros programas de mindfulness em educação. Este programa foi criado por Susan Kaiser Greenland, uma das fundadoras da Fundação Inner Kids, organização sem fins lucrativos que levou mindfulness, em uma abordagem secular, para escolas e comunidades, na área metropolitana de Los Angeles, entre 2001 e 2009 (RIBEIRO, 2019, p. 36).

Como base teórica da meditação, mobiliza os saberes de Allan Wallace que:

[...] descreve as ciências contemplativas como o conjunto de tecnologias e saberes desenvolvidos por tradições milenares na investigação introspectiva da mente e da consciência. Aqui a atenção é tida como um importante instrumento na experiência de si e do mundo, como dimensões inseparáveis, e deve ser cultivada através de práticas de meditação (RIBEIRO, 2019, p. 82).

Ribeiro (2019, p. 85), ainda teorizando acerca da meditação, destaca que:

Considerando o treinamento meditativo, o samadhi é alcançado através da prática de Shamata, a meditação do calmo permanecer, amplamente vivenciada nas tradições contemplativas. Para Wallace (2014, s/p), “como um telescópio lançado em uma órbita além das distorções da atmosfera terrestre, a meditação shamata provê uma plataforma para a exploração das profundezas do espaço da mente”. Na tradição do Budismo Tibetano, o caminho de Shamata corresponde a nove estágios de treinamento, a partir dos quais Wallace (2008) descreve os estágios da atenção, que se desenvolve gradativamente neste caminho. O autor considera a descrição dos estágios da meditação shamata de Kamalashila a mais completa e detalhada que já encontrou na literatura contemplativa. Ela é como um mapa, apontando experiências que podem ser esperadas em cada estágio. Deste modo, o praticante, em sua própria experiência de meditação, pode se localizar em relação ao seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da atenção, apresentados por Wallace (2008) no percurso da prática, são: atenção dirigida; atenção contínua; atenção ressurgente; atenção redobrada; atenção controlada; atenção apaziguada; atenção totalmente apaziguada; atenção específica; equilíbrio atencional e Shamata (estado no qual a atenção pode ser sustentada sem esforço durante longos períodos de tempo) (RIBEIRO, 2019, p. 85).

Aponta que é possível encontrar ações mais consistentes, baseadas nas práticas de atenção plena, que buscam contribuir de maneira mais significativa na vida de crianças, adolescentes, pais e professores, sem desligar o método de sua base ética:

Neles, vários recursos metodológicos são utilizados para desenvolver a percepção de aspectos internos – como a percepção da respiração, dos sentidos no corpo, conscientização dos pensamentos, emoções e visão de mundo; e aspectos externos – desde percepção espacial do seu corpo; do corpo do outro, das emoções e visão de mundo do outro, além da interconexão entre esses aspectos, e, de forma mais ampla, a interdependência entre os seres [...] (RIBEIRO, 2019, p. 148-149).

Indica, ainda, que:

Da meditação, por exemplo, podemos indicar elementos como o relaxamento, a concentração, a introspecção, a percepção aberta, a vivacidade da atenção e a suspensão. Já entre as características das atividades lúdicas, incluímos a

diversão, o movimento, a surpresa, a imaginação, a interação, a atenção a regras e o estímulo à curiosidade e à criatividade (RIBEIRO, 2019, p. 151).

A autora evidencia o trabalho Greenland que, em seu livro *Mindful Games*, aponta seis habilidades que podem ser trabalhadas com crianças, adolescentes e seus pais: foco, quietude, visão, reformulação, cuidado e conexão. Alguns desses elementos podem ser percebidos na “Cena 2 – Brincadeira do silêncio”, que destacamos a seguir:

Quadro 12 – Cena 2: Brincadeira do silêncio

Cena inicial: Os meninos e as meninas estão em roda, de pé com as mãos dadas. A professora atende ao pedido de Francine para jogar a “brincadeira do silêncio”.

Tia Dora: Vamos fechar o olho!

Luciana (sentando no chão): e sentar!

Sentam em roda. Luciana cruza as pernas, coloca as mãos sobre os joelhos e sorri de olhos fechados. As outras crianças também se acomodam, cada uma ao seu jeito.

Tia Dora: Vamos botar a mão nos joelhos! Vamos ficar um pouquinho assim, pra gente treinar a meditação (Faz movimento com os braços) Com as mãozinhas no joelho, tia Dora vai contar até três. Aí, a gente fecha o olho e fica quietinho, combinado?!

Crianças: Combinado!

Todos (alongando as palavras): Ummm, dooois, trêês e já!

Passam-se alguns segundos.

Bruninho (coloca a língua para fora): Bah!

Todos riem! Exceto Joana que continua de olhos fechados e séria.

Professora (sorrindo): não valeu! Só Joana que ficou em silêncio. Olha, a brincadeira é a gente não falar e a gente não se mexer. Vamos lá!

Todos: Ummm, dooois, trêês, já!

Passa um segundo. Bruninho repete o barulho. Joana, Francine e Luciana continuam de olhos fechados e sorriem. Ayana abre os olhos e balança o corpo, sorrindo. Maria se esforça para manter os olhos fechados. André e Elias pedem à professora para contar de novo.

Todos: Ummm, dooois, três, já!

Tia Dora: O barulho que tiver a gente deixa, ninguém liga.

Passam-se alguns segundos. Bruninho faz o barulho repetidas vezes e para. Francine levanta os ombros e os solta, acomodando os braços com um suspiro. Luciana volta a fechar os olhos com o rosto sereno. Joana continua em silêncio, de olhos fechados. Tamires relaxa o rosto. André e Maria franzem o rosto, demonstrando esforço. Elias sorri de olhos fechados. Ayana sorri, solta mais os braços, e as mãos pousam sobre as pernas cruzadas. Ela fecha os olhos e o sorriso se desfaz aos poucos.

Permanecem assim por um minuto.

Tia Dora: Muito bem!

Todos batem palmas, sorrindo.

Fonte: Ribeiro (2019, p. 183).

O trabalho de Regina Ribeiro foi um dos que nos permitiu um maior vislumbre de como uma técnica transpessoal pode ser manejada no campo educacional, pois além de apresentar as bases teóricas, a autora ressalta as finalidades formativas das atividades realizadas.

Umann (2020, p. 6) organiza sua tese:

[...] em quatro grandes capítulos que, respectivamente, se dedicam a apresentar e contextualizar o tema da pesquisa; tecer discussões teóricas sobre a produção de conhecimento em dança e sobre a perspectiva transpessoal na abordagem dos estados ampliados de consciência; delinear procedimentos

metodológicos tendo a a/r/tografia como central e apresentar a incursão no campo de investigação; e expor e discutir as emergências do processo do trabalho (UMANN, 2020, p. 6).

Destaca as contribuições de Stanislav Grof, para quem na atualidade há:

O renascimento do interesse pelas filosofias espirituais do Oriente, tradições místicas, meditação e sabedoria antiga aborígine, assim como a experimentação psicodélica tão difundida durante os turbulentos anos 1960, deixaram claro que uma psicologia abrangente e transcultural realmente válida teria de incluir observações de estados místicos, consciência cósmica, experiências psicodélicas, fenômenos de transe, criatividade e inspiração religiosa, artística e científica (GROF, 2015, p. 21 *apud* UMANN, 2020, p. 46).

Assim como, traz as contribuições do físico teórico Fritjof Capra (1995, p. 362 *apud* UMANN, 2020, p. 69), que indica que:

As experiências transpessoais envolvem uma expansão da consciência para além das fronteiras convencionais do organismo e, correspondentemente, um senso mais amplo de identidade. Elas podem também envolver percepções do meio ambiente que transcendem as limitações usuais da percepção sensorial. O nível transpessoal é o nível do inconsciente coletivo e dos fenômenos que lhe estão associados, tal como são descritos na psicologia junguiana. [...] essa forma de consciência transcende frequentemente o raciocínio lógico e a análise intelectual, aproximando-se da experiência mística direta da realidade (CAPRA, 1995, p. 362 *apud* UMANN, 2020, p. 69).

Para Umann (2020, p. 69), o:

[...] nível transpessoal da consciência pode ser acessado voluntariamente de diversas maneiras, a partir de trabalhos que visem a esse objetivo, como técnicas de meditação, jejum, danças ou ingestão de substâncias psicoativas naturais, como os cogumelos ou cactos alucinógenos, ou sintéticas, como o LSD (UMANN, 2020, p. 69).

No contexto de seu trabalho, ele utiliza por diversas vezes a metáfora do movimento ao centro, ou melhor, ao centro de cada um, como um potente lugar movimento da emergência da produção de conhecimento. Destaca a meditação da deambulação intencional e silenciosa para si mesmo, ou *circumambulatio*, como um caminho metodológico de trabalho consigo. Assim:

O “aproximar-se circundando”, ou “*circumambulatio*”, exprime-se, em nosso texto através da ideia de “circulação”. Esta última não significa apenas o movimento em círculo mas a delimitação de uma área sagrada por um lado e, por outro a ideia de fixação e concentração; a roda do sol começa a girar, isto

é, o sol é vivificado e inicia seu caminho; em outras palavras, o Tao começa a atuar e assume a direção. A ação converte-se em não ação; tudo que é periférico é subordinado à ordem que provém do centro (JUNG, 2013b, p. 32 *apud* UMANN, 2020, p. 137-138).

Ele descreve um conjunto de exercícios que envolve a dança como um trabalho intencional de meditação.

Em síntese, uma análise geral dos 13 trabalhos investigados, que fazem uso da meditação, aponta de modo mais amplo que a meditação surge como uma técnica transpessoal que objetiva favorecer processos de integração da consciência no intuito de superação das dualidades presentes num certo nível de consciência. Ela permitiria, se praticada com disciplina e rigor, a superação de nossas enfermidades emocionais nos vários níveis do espectro da consciência.

Atuaria na integração do ser, favorecendo processos de comunhão consigo e teoricamente com o universo, ajudando no contato com a testemunha transpessoal, ou seja, favorece a construção de um observador interno, compassivo e amoroso capaz de acompanhar o fluxo das emoções e do corpo.

Os autores assinalam que a meditação possibilitaria processos de desidentificação das fixações criadas nos vários níveis do espectro da consciência, permitindo uma ampliação de si para além dos limites da sombra e da persona e, teoricamente, indicariam que essa expansão poderia chegar a identificações mais amplas com todos os seres e acesso às dimensões cósmicas.

A meditação foi manejada para favorecer o cultivo de pensamentos agradáveis, momentos de leveza e descontração que favoreceram a imaginação criativa e a abertura para surpresa do “novo”, direcionando os pensamentos para além da superficialidade do ser, para situações que nem imaginavam existir.

Seja utilizada de forma passiva ou dinâmica, a meditação busca ativar a dimensão intuitiva, autocriativa, desenvolvendo a consciência corporal e intuitiva, de modo a cultivar a serenidade emocional, acalmar a mente e abrir a percepção Transpessoal do ser.

A meditação, como um processo de ampliação da consciência, procura diminuir a frequência de pensamentos na mente consciente, sendo também ativada como um dos métodos de concentração da atenção e de supressão da dispersão do pensamento.

Como um exercício capaz de criar um momento de atenção sobre si, a meditação favorece uma observação sobre seu próprio comportamento, favorecendo encontrar meios para melhorá-lo, caso seja necessário. Como um momento de interiorização no qual o educando

pode reconhecer e sentir seus movimentos internos mais profundos e as relações que podem ser estabelecidas entre seu corpo material e sutil, ou melhor, a técnica de meditação cria uma ponte que conecta o educando com a sua sabedoria interior, produzindo, assim, uma maior abertura e plasticidade para os processos de aprendizagem.

Do ponto de vista mais externo, a meditação está relacionada com a dissolução das tensões geradas no cotidiano da vida, favorecendo a circulação do fluxo de energias pelo corpo. Assim, a mente desacelera, oxigena o cérebro e otimiza o seu potencial de funcionamento com a facilidade de concentração mais aguçada do educando e, por consequência, melhor receptividade e poder de percepção e intuição. Desde a perspectiva fisiológica cerebral, a técnica de meditação estimula os dois hemisférios do cérebro. Ativa o hemisfério esquerdo, o lado mais racional, melhorando o potencial de concentração e análise crítica; ativa ainda o hemisfério direito, mais criativo, estimulando o desenvolvimento do potencial intuitivo e holístico do ser. A ativação bilateral dos hemisférios cerebrais favorece o maior aproveitamento do potencial cerebral, melhorando a concentração e a habilidade para absorver e lembrar o que foi ensinado.

Meditação tem por objetivo restabelecer a comunicação entre os aspectos internos que foram fragmentados, além de trabalhar no desapego das imagens parciais, ampliando o contato com as experiências e as reações verdadeiras, favorecendo a aprendizagem e cultivo do potencial da mente, da espontaneidade e da criatividade.

Também foi utilizada no intuito de remover obstáculos à criatividade e à intuição, facilitando sua canalização e expressão com vistas a operacionalizar esses elementos na vida cotidiana, desenvolvendo um estado mais sereno da mente.

Como recursos de autodesenvolvimento são utilizados como exercícios anti-estresse, sendo destacado alguns elementos que favorecem processos de aprendizagem:

- Ativam níveis mais amplos de expansão da consciência, produzindo abertura para novos sentidos de vida;
- Reduz tensão e a ansiedade, favorecendo um espaço interno mais propício a aprendizagem;
- Produz clareza mental e disponibilidade a novas experiências;
- A associação da meditação com as posturas (asanas) do yoga e mantras ajudam a equilibrar a produção dos hormônios nas glândulas endócrinas, harmonizando o metabolismo fisiológico e as emoções, aumentando as defesas imunológicas.

Ainda como recurso de auto-conhecimento, essa habilidade possibilita um maior tempo para refletir e para acompanhar o que se passa no corpo, ao mesmo tempo em que não dissocia o pensar, o sentir e o agir, sendo por isso um recurso fundamental na construção de processos de aprendizagem mais integral.

Além de favorecer a aprendizagem de autoconhecimento, a meditação também inclui processos de desaprendizagem de padrões de hábitos de desatenção adquiridos ao longo da vida, permitindo a transcendência e a conexão com níveis de consciência mais sutis, que possibilitam o movimento de hibridez das energias, do campo tridimensional ao multidimensional. Em síntese:

Os estudos sobre a meditação também constituíram um apoio. [...] a pesquisa oferece uma comprovação preliminar das antigas alegações de que a meditação pode promover o desenvolvimento psicológico, modificar processos fisiológicos (inclusive cerebrais) e induzir vários estados alterados (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 24).

Os autores, que fazem uso da meditação em seu trabalho, a tomam sob diferentes perspectivas teóricas, contudo prevalece, na maioria, a influência perenialista, quer seja sob a influência de Ken Wilber, de Pierre Weil ou de Stanislav Grof. Isso implica tomá-la dentro de uma perspectiva mais intrapessoal e como uma tecnologia de cultivo de si, sendo esse si compreendido de modo intrassubjetivo.

Há apontamentos teóricos a partir do Espectro da Consciência e dos Quatro Quadrantes do Kosmos de Ken Wilber que indicam a importância de trabalhar com os aspectos socioculturais, todavia não encontramos exercícios que apontem como mobilizar esses aspectos diretamente através da meditação. A impressão que temos é que uma vez trabalhado os aspectos do “eu” pela meditação, as dimensões socioculturais se resolveriam, isso também sugere a crença na prevalência da transcendência sobre a imanência, de modo que as dimensões mais sutis seriam responsáveis por conduzir as mais densas.

4.1.2.2 O relaxamento

O relaxamento foi a segunda técnica mais referendada nos estudos investigados, sendo destacado em nove trabalhos que o utilizaram em suas intervenções ou reflexões teóricas.

Furlan (1998) parte do Espectro da Consciência de Ken Wilber e propõe o relaxamento como um modo de dissolução das tensões que aprisionam o ser ao longo da sua jornada de volta para o lar através do Espectro da Consciência.

Dias (1999) mobiliza exercícios de relaxamento de acordo com a idade das crianças que participavam de sua pesquisa:

Escolhemos algumas atividades de relaxamento dentre as que mais condiziam com a idade das crianças. Gravamos em fita cassete em uma linguagem de fácil entendimento, com fundo musical de Richard Clayderman, Bach e outros (DIAS, 1999, p. 45).

As atividades escolhidas foram:

A - A Fonte e sua Cascata

Objetivo: reduzir a ansiedade, aumentar a criatividade e trabalhar com a imaginação da criança.

Todos deitados em seus colchãozinhos, era pedido que deixassem seu corpo bem solto e que imaginassem uma linda paisagem com uma fonte, uma cachoeira, que bebiam dessa água, banhavam-se nessas águas, as quais tinham o poder de tirar sua raiva e os sentimentos ruins. Depois eles se transformavam em gotinha, em cachoeira, voltavam a ser gotinhas e tornavam a ser eles mesmos (DIAS, 1999, p. 41, grifos da autora).

Outro exercício, demarcado por Dias (1999, p. 41), foi o “Desabrochar de uma rosa”, que objetivava:

Este exercício, além de relaxar, estimula a visualização e a sensibilidade infantil. Também deitados em seus colchõezinhos, imaginavam-se olhando para um botão de rosa, que lentamente começava a se abrir, que deviam sentir seu perfume e que se transformavam nessa rosa. Solicitava-se que sentissem como era ser uma rosa. Voltavam a ser eles mesmos e continuavam a ouvir a música (DIAS, 1999, p. 41).

Os exercícios do Sábio, da Chuva e do homem de neve foram efetivados no trabalho para favorecer estados de relaxamento, aliados a processos de autoconhecimento, criatividade, imaginação e visualização:

C - Exercício do Sábio

Objetivo: relaxamento, visualização e auto-conhecimento

Deitados contraíam e descontraíam seus corpos. Era solicitado que imaginassem uma luz branca cobrindo todo o seu corpo, formando uma casinha com uma portinha. Tinham que abrir essa portinha e imaginar que existia lá fora uma trilha que levava a uma montanha. Nessa montanha ha um

templo e lá mora um sábio. Pedimos que imaginassem como era esse templo e que se comunicassem com o sábio. Ganham uma caixinha do sábio e tem que imaginar o que tem dentro. A seguir, que eles são o presente. Para quem eles gostariam de oferecer? Como se sentirá a pessoa que receberá o presente? Por último fazem o trajeto de volta, do templo para a sala de aula.

D - A Chuva

Objetivo: Este exercício leva a sensibilização e ao relaxamento, estimulando a criatividade.

As crianças sentam-se em círculo e fazem os gestos solicitados. Devem se imaginar transformando-se numa nuvem que vai subindo, se encontra com outras nuvens e começa a chover. A princípio é uma chuva fininha (aqui pede-se para esfregar as mãos bem devagar), depois vai engrossando (esfregar as mãos com força). Lá embaixo existe uma mata e a água escorre pelas folhas dessa mata (bater as mãos nas pernas). A chuva começa a diminuir (as mãos devem diminuir o movimento até pararem), as nuvens vão se separando e voltam para seus lugares, até se transformarem neles próprios outra vez.

E - Homem de Neve

Objetivo: relaxar, estimular a imaginação.

As crianças sentam-se e, de olhos fechados, imaginarão ser um homem de neve. Com cabeça, corpo, dois braços e pernas. O dia está vindo e está esquentando e você começa a derreter. Primeiro a cabeça, depois os braços e depois as pernas e por fim o corpo. Devem imaginar que viraram uma poça de água e percebem como se sentem (DIAS, 1999, p. 42, grifos da autora).

A autora também mobiliza a automassagem com o objetivo de aliviar a tensão e relaxar. E dá a seguinte instrução: “[...] devem ficar sentadas em seus colchõezinhos esfregar uma mão na outra por alguns segundos e em seguida iniciar a auto-massagem, primeiro o rosto, depois o pescoço, braços, tórax, barriga, pernas e pés” (DIAS, 1999, p. 43).

Berger (2001), em sua pesquisa de doutorado, realiza um trabalho de formação transpessoal com professores fazendo intenso uso do relaxamento como caminho de transformação. Destaca a importância dos estados alterados de consciência no processo de acessar as dimensões sutis:

Estado hipnagógico e onírico, sendo que o primeiro corresponde ao de relaxamento profundo e constitui a porta de entrada para o segundo. Predominam nesse estado as funções intuitivas, a criatividade, a imaginação e os sentimentos, e emoções de toda ordem (BERGER, 2001, p. 51).

Aponta o trabalho de relaxamento como primordial no desbloqueio energético, pois:

Quando a energia é bloqueada e ou reprimida em um desses campos, ocorre alteração no indivíduo, em nível vital, físico, mental, emocional, intuitivo ou espiritual, sendo que a alteração em qualquer desses níveis atua nos outros também. É necessário, por conseguinte, saber como recuperar o equilíbrio. Há inúmeros sintomas de desequilíbrio, que vão desde a tensão no pescoço, ombros, irritabilidade, tensão, contração no estômago, até uma séria depressão. O elemento essencial para reverter o ciclo é descansar, permitindo

que o fluxo de energia se restabeleça; e o relaxamento é o mecanismo primordial para tal restabelecimento (BERGER, 2001, p. 74).

Indica ainda que:

A prática do relaxamento, a visualização criativa, a meditação, os exercícios transpessoais possibilitam essa expansão, acessando conteúdos que não estão disponíveis na consciência de vigília e que ampliam o potencial de criação e aprendizado. Para tanto, é necessário que se cultive na sala de aula um ambiente favorável a esse tipo de experiência, com condições materiais, espaço físico agradável, acolhedor, e clima de confiança, respeito e amorosidade (BERGER, 2001, p. 87).

Berger (2001, p. 273-274) descreve como trabalha com o relaxamento:

Exercício de relaxamento visualização criativa 1. Iniciar contando de 10 a 1, pedindo que se concentrem na respiração, no ar que entra e sai. 2. À medida que for contando, pronunciem a seguinte frase: - “Eu tenho solução para todos os meus problemas.” - “Existem soluções para todos os problemas.” 3. Imagine que você está numa praia, caminhando sobre a areia morna, sentindo a brisa suave do mar sobre o rosto, o calor do sol, a beleza do mar. Curta, desfrute! Você encontra uma CABANA, entra e dentro dela há um ESPELHO. Você se olha nesse ESPELHO. - Qual é a imagem que você vê refletida? - Como está o seu rosto, seu cabelo, seu corpo? - Como está vestido? 4. Olhe ao redor, e vá se retirando da cabana, em direção à praia. Olhe para o céu. Veja gaivotas voando. Torne-se uma delas, saia do seu corpo e experimente a liberdade de ser essa gaivota no espaço infinito. Voe! Faça círculos no ar!! 5. Olhe para baixo e veja o Mar (representa o seu inconsciente, a fonte da vida psíquica, onde estão seus medos e também suas capacidades e talentos). Você pode, pelo consciente (símbolo da gaivota), chegar ao inconsciente e orientá-lo. Assim, dê uma ordem ao inconsciente para todos os problemas que o afligem subam à tona, à superfície da água. (pode usar imagens simbólicas de “lixo”, caixas de papelão, tocos, detritos etc.) 6. Todo esse “lixo” dos problemas se junta e forma uma ILHA, veja-a bem. 7. Agora olhe para o horizonte infinito e comande de lá uma enorme onda que se dirige em direção à ilha de seus problemas e a destrói completamente. Eu vou contar 1, 2, 3 : visualize a ilha de seus problemas sendo detonada, destruída e os escombros chegando à praia. Aos poucos o mar se acalma e. 8. Visualize agora todos os seus talentos e virtudes vindo à tona (capacidades, habilidades, sabedoria, autoconfiança, coragem, alegria, vontade firme, propósito, amor) e formando a ILHA de seu POTENCIAL. Visualize também seus sonhos, aquilo que deseja tornar-se realidade na sua vida. Voe até sua ILHA de POSITIVIDADE e LUZ, passeie, explore, curta as energias disponíveis e os seus sonhos realizados. 9. Agora, levante vôo e retorne à praia, até o seu corpo. Assuma o seu corpo novamente, dirija-se até a cabana e olhe-se no espelho. Como você se vê? O que mudou? Como você se sente? 10. Saia da cabana, retome o caminho da praia, despeça-se da sua ILHA de LUZ (você poderá voltar a ela sempre que necessitar) Eu vou contar de 1 a 10 e você irá retornando desse exercício sentindo-se bem melhor do que antes. Contar de 1 a 10. 11. Agora, em silêncio, você vai expressar sua vivência através de um desenho e de uma frase que sintetize o que significou esse exercício para você. - Como se sentia

antes do exercício e agora? - O que você aprendeu com esse exercício? Obs: esta técnica foi realizada com base em um relaxamento conduzido pela Dra. Renate Jost de Moraes, por ocasião de um seminário sobre “Terapia de Integração Pessoal” (TIP) realizado em Curitiba – PR, em 1999 (BERGER, 2001, p. 273-274).

Assim, o “[...] relaxamento normaliza o fluxo de energia restabelecendo o equilíbrio psicossomático” (BERGER, 2001, p. 281) através da:

Recuperação rápida e completa de fadiga de qualquer espécie Alívio do excesso de tensão Normalização e desenvolvimento das funções psíquicas básicas: memória, atenção e concentração. [...] restabelece as condições para recuperação da saúde, através da normalização do fluxo de energia. Harmonização dos processos mentais e físicos (equilíbrio psicossomático) (BERGER, 2001, p. 283).

A autora ainda aponta uma sequência de passos para o relaxamento:

1. Respiração purificadora: em 4 tempos respira profundamente. Em 2 tempos retém o ar. Em 4 tempos expira. Em 2 tempos pausa sem ar. Repete 5 vezes este exercício.
2. Respiração profunda e visualização: respire profundamente repetindo mentalmente e visualizando os números 3, 2, 1 (três vezes cada número).
3. Aprofundamento através da contagem regressiva de 10 a 1. Pensar: “Eu estou profundamente relaxado, tranquilo, calmo etc”.
4. Concentração e sensibilização das diferentes partes do corpo, começando pelo couro cabeludo, face, pescoço, ombros, tórax (parte interior e exterior) braços, abdômen (parte interior e exterior) pélvis, coxas, pernas, dedos dos pés, planta dos pés e calcanhares.
5. Projetar-se em um lugar tranquilo, vivenciando sentimentos de paz, tranquilidade, bem-estar.
6. Fazer programação desejada, abrangendo melhoria e vigor dos níveis físico, emocional, espiritual, religioso.
 - a) imaginar a situação desejada;
 - b) desejar estar naquela situação;
 - c) sentir que já está na situação.
7. Retrocesso: Contar de 1 a 5 imaginando que, ao voltar do relaxamento, estará bem-disposto, saudável, revigorado, etc. (BERGER, 2001, p. 284-285).

Dos nove encontros de intervenção realizados com crianças, em seu mestrado em educação, Reichow (2002) utiliza o relaxamento em sete encontros, no intuito de favorecer um relaxamento psico-físico. Ele ressalva que:

Neste tipo de relaxamento inicia-se pedindo que cada um coloque a atenção na sola dos pés e relaxe completamente essa região do corpo. Progressivamente, vamos subindo o foco de atenção até o topo da cabeça, passando por todas as partes do corpo, repetindo o mesmo processo (REICHOW, 2002, p. 59).

Apresenta a importância do relaxamento no processo de preparação das atividades de intervenção.

Dias (2004, p. 36-37) indica, em seu doutorado em educação, que o relaxamento:

[...] é uma excelente técnica para se obter equilíbrio e paz interior. O relaxamento e a meditação têm por objetivo voltar para nosso interior, é um retorno a si mesmo. Ele ajuda na descontração cerebral e física. Nos ocidentais, vemos a meditação como um momento de reflexão, como o momento de pensar em algo com cuidado. Por outro lado, no Oriente, tem sentido inverso, isto porque significa o afastamento da reflexão e de todo o pensamento de forma geral, porque para eles, tanto nosso modo de refletir, como o nosso modo de pensar, não passa de um exercício do ego, que na maior parte das vezes impede que tenhamos uma ligação com a dimensão superior da consciência: a dimensão transcendental, a dimensão cósmica. [...] pesquisas sobre esse assunto também insistem nos benefícios da meditação e relaxamento como formas de esclarecer os problemas de forma pacífica e amorosa, já que nesse mundo é impossível não ter problemas e impossível não encontrar almas conturbadas pelo mesmo (DIAS, 2004, p. 36-37).

Saldanha (2006, p. 89) destaca que Pierre Weil:

Em seu livro “Consciência Cósmica”, apresenta algumas hipóteses para a vivência cósmica, similares às descritas por Maslow, as quais relataremos a seguir sucintamente: Há no homem uma tendência à procura da unidade da existência universal, unidade que ele deixou de perceber e viver por uma hipertrofia do uso do neocéfalo em detrimento do paleocéfalo, dos cinco sentidos em detrimento do ‘sexto’ sentido, do raciocínio em relação a intuição (Weil: 1999, p. 60). ... A dissolução do ego através da ampliação do campo da consciência dos níveis de realidade, da desidentificação dos diferentes planos experienciais e do controle dos diferentes graus da consciência, é um caminho para a consciência cósmica. Técnicas de relaxamento envolvendo a respiração e dissolução de toda atitude intelectual constituem valores relevantes na entrada da dimensão cósmica (WEIL, 1999, p. 72 *apud* SALDANHA, 2006, p. 89).

Indica que o:

Estado de consciência de devaneio: No EEG, registram-se ondas alfa, de 9 a 13 ciclos por segundo. Pode-se alcançá-lo através do relaxamento. Esse estado de consciência traz imagens e idéias desconexas, ou mesmo, criativas, literárias, artísticas, científicas, administrativas. A atenção é difusa e há total receptividade, disponibilidade para o momento presente. Propicia a associação livre. Tais idéias precisam ser anotadas, imediatamente, pois tendem a desaparecer, por completo, no estado de consciência de vigília (SALDANHA, 2006, p. 119-120).

Ela aponta que o:

Estado de consciência de despertar: esse estado situa-se entre a consciência individual e a consciência cósmica. É saída do torpor, do estado de automatismo. O indivíduo desenvolve, gradualmente, um nível de reflexão, consciência e percepção mais ampla de sua própria existência. Equivale a despertar um observador de si próprio. Ocorre a percepção da essência, a desidentificação de partes, emoções, mente, papéis, corpo. Promove a expansão do campo da consciência. O indivíduo mantém a atenção sustentada e direciona, conscientemente, seus pensamentos e motivações (Weil, 1989). Os recursos que podem induzir o indivíduo a tal estado de consciência são: relaxamento, concentração, meditação, exercícios de orientação transpessoal quando é estimulada a razão, a emoção, a intuição, a sensação e o observador externo [...] (SALDANHA, 2006, p. 121).

Para autora, o relaxamento simples acompanha outras técnicas de modo a preparar a pessoa para o processo de cuidado, assim:

Nessas jornadas de imaginação, com imagens gerais definidas pelo educador (sábio, fonte, árvore, montanha, etc), o educando, em estado de consciência ampliada, está mais receptivo para acolher, perceber, sentir, intuir os conteúdos do nível supraconsciente. Tal fato facilita os insights e uma compreensão mais ampla de sua realidade, que não seria experienciada ou captada se ele se mantivesse somente no estado de vigília. Todos esses exercícios são precedidos e facilitados por uma pequena sensibilização, ou então, relaxamento simples: contato com respiração, temperatura do ar que expira e inspira, contrações fortes do corpo seguidas por descontrações (SALDANHA, 2006, p. 154).

Dessa forma:

Faz-se uma sensibilização corporal com o indivíduo, convidando-o a relaxar, liberando-o de tensões físicas e mentais. Essa sensibilização poderá ser realizada não só através da contração e descontração corporal, bem como do prestar atenção na temperatura do ar que inspira e a diferença de temperatura do ar que expira (SALDANHA, 2006, p. 157).

Saldanha (2006, p. 169-170) coloca o relaxamento como um recurso auxiliar no processo formativo, semelhante à meditação:

Relaxamento são técnicas que possibilitam desfazer as contrações desnecessárias no corpo físico, diminuindo o estado de tensão que se manifesta em forma de elevação do tônus muscular, desconforto e, algumas vezes, ansiedade. O relaxamento pacifica o corpo, favorece a quietude da mente, podendo ser feito através do controle da respiração, de sua contagem ou de uma contração de todo corpo: prendendo a respiração e soltando-a, percebendo a sensação de alívio, ou também, pela contração e descontração de cada parte do corpo sucessivamente. Jacobson afirmava que a contração e

descontração da pálpebra é um indutor neurológico para o relaxamento. Poderá ser também realizado por sugestões de imagens visuais, cinestésicas e auditivas, que induzam a uma descontração física e mental (SALDANHA, 2006, p. 169-170).

Saldanha (2006, p. 170) mostra que:

Podemos nos valer do relaxamento, da pacificação do corpo físico, da mente, da concentração ou da contemplação como recursos auxiliares que favorecem a meditação. O simples prestar atenção aos pensamentos, ou focalizar a atenção na temperatura do ar, que se inspira e expira, pode levar o indivíduo ao estado meditativo (SALDANHA, 2006, p. 170).

Santos (2013, p. 101) diz que o relaxamento “[...] destensiona emoções reprimidas e descontrai o corpo para uma maior percepção e contato com o corpo multidimensional”. No trabalho de intervenção, realizado na disciplina Processos Interativos, ela:

[...] utilizou danças, alongamentos e relaxamento para trabalhar a saúde da estrutura integral orgânica dos discentes. Bem como explorou as atitudes comportamentais do educador no espaço escolar o que também se refere a atividade de cuidado neste quadrante (SANTOS, 2013, p. 110).

Ela descreve que a:

[...] atividade inicial feita de forma individual se dava em roda ou livre, por meio de atividades como alongamentos seguidos de relaxamento ou automassagens, exercícios de respiração, dança livre pela sala ou atividade de exploração do corpo por comandos específicos; todas exploravam mais particularmente a pessoa consigo mesma em seu campo físico. Conforme o educador da disciplina estas técnicas desenvolvem uma maior consciência corporal, pois estimulam a aprender a conhecer o corpo, senti-lo, estimulá-lo, destensioná-lo e favorecem a liberação de sentimentos reprimidos como a angústia, o estresse entre outros, como raiva, medo, ansiedade (SANTOS, 2013, p. 189).

Situa assim, o procedimento de trabalho realizado na intervenção:

Procedimento: Alongamento inicial, pedir para deitar para um relaxamento, colocar um incenso para ativar sensorialmente, passaremos cangas com perfume por cima do corpo de cada um e trabalhar o olfato, tátilmente colocaremos garrafas geladas nas mãos de quem está deitado, passaremos uma lixa, passaremos flufu. Deixaremos que cada um peça para imaginar um local da natureza, um local de cada um, algo da natureza, sol, lua, rio, mar, ondas, campo, flores, cachoeira, etc, e imagine que você interage com esse elemento da natureza, num diálogo só seu. Em seguida pedir para cada um interpretar para o grande grupo apenas com o não-verbal e depois pede para verbalizar o

ocorrido. (Início para o trabalho com a espontaneidade) (SANTOS, 2013, p. 244).

Brasil (2019, p. 200), em seu doutoramento, estrutura uma intervenção com estudantes de pedagogia e faz uso das técnicas de relaxamento. E o estudante Cravo destaca a sua importância no seu “Diário de Gratidão”:

Medo te aprisiona, escreveu minha dupla no “receituário” do encontro de hoje. Mostre-se, seja, cause, exercite o relaxamento, converse descontraidamente com os amigos, colegas, namorada. Olhe para você e enxergue o que és de verdade. Acho que em muito tempo de toda a minha vida eu havia escutado algo assim. Falar do medo que sinto de sentir, ser e agir como eu sou. Estou mexido, não sei se vou conseguir lidar com isso tudo (DIÁRIO DE GRATIDÃO – CRAVO) (BRASIL, 2019, p. 200).

Descrevendo as atividades utilizadas em seu trabalho, Brasil (2019, p. 205) destaca a atividade de relaxamento na Oficina de cuidado de si:

Atividade 2: Oficina de cuidado de si – com técnicas de relaxamento, massagem, respiração, alongamento. A intenção é promover um momento de bem-estar, poder demonstrar cuidado com seu corpo físico, emocional, psíquico, propiciando um estado mais consciente de si. Utilizar técnicas de relaxamento: 1. Inspirando eu me acalmo, expirando eu reconheço – acompanhar a respiração; à medida que inspira, sente-se acalmando o corpo; e, expirando, vai se reconhecendo como sujeito. 2. BodyScan – ainda através da respiração, buscar fazer um escaneamento corporal, na tentativa de reconhecer tanto tensões e dores como também sensações boas. 3. Acalmar-se – abrir e fechar as mãos inicialmente, depois com a mão esquerda sobre o peito acompanhar a respiração, a direita abre lentamente por 3x depois troca. 4. Ensinar o Ho’oponopono²² – forma de liberar-se e aos traumas/problemas/pessoas. Sinto Muito, Me perdoe, Eu te amo, Sou grato (BRASIL, 2019, p. 205).

Ribeiro (2019, p. 83), no seu Programa de Cultivo da Atenção Integral (PCAI), utiliza o relaxamento como forma de cultivo da atenção:

Essa concepção de experiência, no cenário ocidental, retoma a tentativa de superação do sentido de dualidade intensificada por nossa tradição científica, que no intuito de conhecer profundamente cada aspecto da vida, em última instância, dissolveu os laços que interligam um aspecto a outro e compõem o seu sentido (WILBER, 2009). Portanto, uma das buscas nas práticas contemplativas tradicionais é se aproximar com mais inteireza da experiência do momento presente. Para tanto, percorre-se um trajeto no qual a atenção é um meio dessa aproximação, à medida que é cultivada, tornando-se estável, através do relaxamento e da vivacidade (RIBEIRO, 2019, p. 83).

Assinala que:

As três perspectivas da atenção que fizeram parte de nossas leituras consideram alguma forma de aprendizagem da atenção. No contexto das ciências contemplativas, a atenção se desenvolve em estágios a partir do cultivo de certos estados mentais. Esses estados envolvem a acuidade da atenção, enquanto foco, a abertura ao momento presente e o relaxamento, ou quietude. O cultivo é vivenciado na experiência e a verificação do processo é realizada pelo próprio sujeito que o vivencia (RIBEIRO, 2019, p. 131-132).

Ribeiro (2019, p. 145) aponta que os processos atencionais de meditação contemplativa repousam no relaxamento:

Podemos pensar que a estabilidade vem do controle, da tensão, quando, na verdade, a base de uma atenção estável é a própria soltura. A atenção relaxada permite que a repousemos em um foco e nos conectemos a ele, como um barco ancorado. Existe espaço, fluidez, flexibilidade, mas também uma acuidade, uma precisão, clareza. Esta surge porque esse relaxamento não nos leva a um torpor, ou obscurecimento da atenção, como em um estado de sonolência ou obtusidade mental. Ao contrário, buscamos cultivar em nossa atenção, além do relaxamento, uma vivacidade. A vivacidade da atenção que usualmente está condicionada aos seus objetos “internos” ou “externos”, que provocam estímulos de diferentes formas, aqui, passa a ser um estado cultivado, que aprendemos a acessar. Deste modo, a atenção relaxada e vívida torna-se aberta e receptiva aos vários níveis de amplitude da experiência presente, seja um foco restrito, a variedade de estímulos do ambiente, o fluxo mental e emocional, ou ainda ao espaço mais amplo no qual tudo isso se conecta. Para aprender a gerar esse estado relaxado, estável, vívido e aberto da atenção, é necessário experimentar, repetir e acumular esses gestos atencionais. O cultivar, portanto, seria passar por essa vivência inúmeras vezes, até que essa forma de atenção se torne natural, no sentido de não exigir esforço, e de se manifestar nas diversas situações de nossa vida. Importante dizer que a prática descrita não está separada de uma base ética e espiritual que reflete os valores, as visões de sujeito, de mundo e de realidade presente nessas tradições. Esse tipo de atenção, neste contexto, é cultivado para termos uma visão cada vez mais ampla e profunda de nossas vidas, também para que possamos nos abrir às pessoas e aos seres que nos cercam, percebendo as redes de conexão e as relações nelas existentes, gerando habilidades para viver a partir do cuidado, nutrindo a compaixão e apreciação nas diversas situações, além de nos possibilitar uma clara visão das nossas ações, para nos movermos com responsabilidade, discernimento, abertura e confiança (RIBEIRO, 2019, p. 145).

Os eixos norteadores da fase 1 de seu programa de cultivo atencional “[...] estão relacionados ao movimento introspectivo da atenção a si e se inserem em quatro categorias: âncoras da atenção, respiração/introspecção/*relaxamento*” (RIBEIRO, 2019, p. 188, grifo nosso). A autora aproveitava os momentos de relaxamento para introduzir atividades de cultivo atencional:

Por exemplo, enquanto as crianças estavam deitadas no chão, de olhos fechados, um objeto lúdico – barquinho de papel, bichinho de pelúcia, entre outros – apoiado no abdome de cada uma, ancorou a atenção à respiração, evidenciando seu movimento no diafragma. Também possibilitou que elas tentassem modular a respiração em diferentes intensidades e começar a perceber os efeitos no corpo (RIBEIRO, 2019, p. 198).

Durante a implementação do PCAI, ela propôs atividades focadas na respiração, introspecção e relaxamento, buscando trabalhar as habilidades de foco e quietude, bem como direcionar a atenção a si em diferentes dimensões – físicas, emocionais e mentais:

Nestas atividades, as crianças expressaram, através de seus corpos, tanto tensão, fechamento, recolhimento e contenção, como relaxamento, soltura e abertura. Assim, provavelmente por uma sensibilidade ao movimento do ambiente, algumas atitudes de Diego e de outras crianças – cobrir o rosto com o boné ou a camisa e cruzar os braços e pernas – pareceram-nos uma tentativa de se isolar um pouco mais para poder voltar a atenção a si. Por outro lado, vimos as posturas de Kelly e Soninha como sendo um sinal de abertura e entrega ao estado de relaxamento, sem a necessidade de recolher o corpo: “Kelly continua, desde a atividade anterior, deitada com os braços abertos acima da cabeça e as pernas esticadas e cruzadas”; “Soninha passa atividade toda de olhos fechados com os braços abertos, formando uma cruz com o corpo” (RIBEIRO, 2019, p. 210).

A autora aplicou a “brincadeira estrela brilhante”, atividade a qual envolve relaxamento, visualização e imaginação, inspirada nas práticas budistas de bondade amorosa, que buscam cultivar a empatia e a compaixão por todos os seres. Ela descreve essa atividade a partir de três brincadeiras, sugeridas por Susan Kaiser Greenland:

Algumas crianças e a professora da turma estão de olhos fechados, deitados no chão, sobre colchonetes. Ana, e outras crianças sentam em cadeiras. Gabriel deita-se sobre duas bancas. EU (com a voz calma): Sintam o seu corpo deitado, o peso do corpo no chão, o contato com o colchonete e com a roupa (pausa). Agora, você vai imaginar que no céu existe uma estrela que é sua, para você. Como é sua estrela? Imagine. Qual a cor? De que material ela é feita? (Pausa) Essa estrela tem muita luz e é cheia de bons sentimentos. Imagine todos os sentimentos bons que você pode pensar agora (Pausa) Imagine que essa estrela derrama a sua luz sobre você. Imagine que a sua estrela derrama a luz dela sobre quem está deitado ou sentado nesta sala. Você imagina a luz da estrela, tocando sua cabeça, os seus ombros [... até os pés], cada lugar que a luz da estrela toca você se sente mais relaxado. As crianças permanecem deitadas e sentadas, fazem pequenos movimentos. Algumas chamam atenção do colega deitado ao lado. EU: Imagine que a estrela derrama sua luz sobre o seu corpo inteiro. Imagine que a luz começa a se espalhar pelos seus amigos e todo mundo que está aqui nesta sala. Enchendo todo mundo com os bons sentimentos. Esta sala está dentro da sua escola. Imagina sua

estrela espalhando a luz sobre toda a sua escola. A sua escola está dentro do seu bairro imagine a sua estrela espalhando luz por todo o seu bairro trazendo os bons sentimentos. O seu bairro está em Recife, em Pernambuco, imagine a luz da sua estrela se espalhando por todo o Estado de Pernambuco. Enchendo todos os seres da luz com os sentimentos bons. Paulo, Cézinha, Kayke, André e Gabriel permanecem deitados, fazem poucos movimentos, breves e espaçados. Ana fica, imóvel, sentada com a cabeça apoiada nos braços sobre a banca. As outras crianças realizam movimentos mais agitados e frequentes. EU: Pernambuco está no Nordeste e no Brasil. Imagine a luz da sua estrela se espalhando pelo Brasil e pelo mundo inteiro. Fonte: registro em vídeo, 07 de novembro de 2018, no DINÁ (RIBEIRO, 2019, p. 219).

Fundamentando suas atividades, Ribeiro (2019, p. 263) aponta:

[...] o relaxamento como algo muito importante nesse movimento do ir e vir da atenção. Estando a atenção pousada no foco ou circunvagando ao seu redor, nesses exercícios, procuramos ficar relaxados, a atenção deve estar “relaxada” e o retorno ao foco também se dá sem tensão. Wallace (2015, p. 29) comenta este ponto: Gostaria de enfatizar que essa não é uma técnica de concentração no sentido ocidental. Não estamos buscando vencer na marra, com esforço para manter o foco. É essencial manter uma sensação física e mental de relaxamento, e, com base nisso, gradualmente aumentar a estabilidade e, a seguir, a vivacidade da atenção. Isso implica uma qualidade ampla da consciência e, dentro desse espaço, um senso de abertura e tranquilidade – a atenção repousa sobre a respiração, como uma mão que suavemente toca a cabeça de uma criança (RIBEIRO, 2019, p. 263).

Assim como na meditação, Regina Ribeiro (2019) apresenta, em detalhes, o uso do relaxamento em sua tese, descrevendo e avaliando o seu uso com crianças. Ela sintetiza essas experiências no livro “O cultivo da atenção integral em espaços educacionais [recurso eletrônico]: meditação e ludicidade como alternativa à medicalização infantil”, publicado pela UFPE, em parceria com o professor Aurino Ferreira.

Em síntese, a técnica de relaxamento é posta como um modo de dissolução das tensões que bloqueiam os processos de expansão da consciência ao longo do Espectro da Consciência. É mobilizada para reduzir a ansiedade, aumentar a criatividade e trabalhar com a imaginação, além de ser indicado para estimular a visualização e a sensibilidade.

Os estados de relaxamento são aliados nos processos de autoconhecimento e postos como porta de entrada para níveis mais profundos de consciência. Em especial, quando aprofundados, permitem o acesso ao contato com funções intuitivas, ampliando as possibilidades criativas, o manejo das emoções e dos entimentos.

Além de atuar nos sintomas de desequilíbrio psicofísico, que vão desde a tensão no pescoço, ombros, irritabilidade, tensão, contração no estômago até uma séria depressão, o relaxamento atua nos níveis sutis através do desbloqueio energético que permite o cuidado para

com os níveis vital, físico, mental, emocional, intuitivo e espiritual. O relaxamento é o elemento essencial para reverter os desequilíbrios psicossomáticos e atua no ciclo de descansar, permitindo que o fluxo de energia se restabeleça.

Quando mobilizado no processo formativo, o relaxamento permite a recuperação rápida e completa de fadiga, distensionando e normalizando o excesso de tensão com repercussões nas funções psíquicas básicas: memória, atenção e concentração.

Os/as autores/as indicam o uso do relaxamento como recurso que auxilia a realização das atividades de intervenção, pois permite melhorar o foco, obter equilíbrio e paz interior. Também foi recomendado como caminho de volta para o interior de si mesmo, pois favorece a descontração cerebral, física e emocional.

Como redutor de ansiedade, pacifica o corpo e favorece a quietude da mente, sendo utilizado em conjunto com a respiração e a meditação. De modo geral, é um dos exercícios que mais acompanha as outras técnicas e base para ampliação da consciência corporal.

4.2 PISTAS PARA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS TRANS-FORMATIVOS HUMANOS PARA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA TRANSPessoAL

4.2.1 De(s)colonizando o campo das técnicas transpessoais

Em que pese as contribuições das técnicas transpessoais para o campo educacional integral e seus processos de transformação humana, a análise realizada no item 4.1 indica a presença de poucas técnicas voltadas para o cultivo dos Quadrantes sociais e culturais, assim como uma grande concentração de técnicas para trabalhar o primeiro Quadrante, sugerindo uma supervalorização da experiência individual, pessoal e intrasubjetiva em detrimento das relações intersubjetivas, interpessoais/comunais/participativas como um meio de educação para transcendência.

Assim a sofisticada arte da transcendência realizada pelo campo transpessoal acaba sendo capturada pela ênfase no cuidado com as dimensões intrapessoais, tornando-nos “culturalmente cegos” (HOCOY, 2016, p. 35). Essa cegueira sociocultural e histórica acaba por invisibilizar aspectos não hegemônicos em uma certa perspectiva de mundo. E mesmo que teoricamente encontremos referências acerca da importância dos Quadrantes Social e Cultural na literatura transpessoal, nas pesquisas investigadas, não temos essa importância materializada na forma de técnicas que ajudem a transcender com o mundo.

As implicações da cegueira dos aspectos sociocultural e históricos, identificadas em muitas das pesquisas investigadas nesta dissertação, apresentam ressonância com as críticas levantadas por Cunningham (2022, p. 86) para o campo dos estudos transpessoais, tais como:

- a) “[...] o campo por ter um viés masculinista que olhava para os fenômenos transpessoais através das lentes de uma tradição masculina anglo-saxônica ocidentalizada que não incluía perspectivas de mulheres (Hartelius, Caplan e Rardin, 2007, pp. 18–19)” (CUNNINGHAM, 2022, p. 86);
- b) “[...] a preocupações sobre a atenção limitada do campo às experiências transpessoais de outras culturas (LOUCHAKOVA; LUCAS, 2007; Torchinov, 2003; mas veja Hastings *et al.*, 2001; Menon, 2005)” (CUNNINGHAM, 2022, p. 86);
- c) “Algum progresso foi feito, mas muito ainda precisa ser feito em termos de culturas relacionadas aos nativos americanos (Hibbard, 2007a, 2007b), povos de culturas não americanas (MAROVIC; MACHINGA, 2017), especialmente da Ásia e do hemisfério sul (MAYORAL; LACA; MEJIA, 2010) e outras populações indígenas (LEVEE, 2015)” (CUNNINGHAM, 2022, p. 86);
- d) “[...] falta de atenção do campo à espiritualidade centrada na África e aos seus modos de transcendência na literatura transpessoal e à ausência da voz africana no discurso transpessoal (Graham, 2016; mas veja “Black Psychology & Spirituality”, Hartelius, 2016)” (CUNNINGHAM, 2022, p. 86).

Ele ainda destaca a revisão de 2020 realizada pela estudiosa e conselheira holística Olga Sohmer que:

[...] revisou três críticas ao campo da Psicologia Transpessoal que foram ativamente discutidas em recentes debates de paradigmas. Essas críticas dizem respeito à percepção do campo (a) da ausência de relevância no mundo real, engajamento social e ativismo político; (b) presença de um viés patriarcal cultural ocidental na teoria e na prática que tende a negligenciar a diversidade e inclusão étnica, racial, cultural, religiosa e de gênero; e (c) inadequação da pesquisa empírica de laboratório e status científico questionável (CUNNINGHAM, 2022, p. 85).

Essas críticas encontram ressonância com os achados do mestrado de Marcia Gomes (2022), a qual relata que:

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 (GOMES, 2022, p. 9).

Ela indica ainda que:

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 é mais teórica do que real no movimento transpessoal (GOMES, 2022, p. 179-180).

E, assim como Cunningham (2022) reconhece os avanços de enfrentar os desafios postos para o campo transpessoal, Gomes (2022, p. 140) ressalta que:

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; 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 e privilegia uma ideia de humano universal que estaria além de fatores socio-históricos-culturais (GOMES, 2022, p. 140).

Ainda contribuindo com esse debate, a pesquisadora Medeiros (2022, p. 8), lança o:

[...] questionamento acerca de como as espiritualidades se articulam ou permeiam os processos de (trans)formação humana nas histórias de vida das mulheres e, assim, buscamos, como objetivo geral, compreender os processos de (trans)formação humana e as espiritualidades cocriadas nas narrativas de histórias de vida de mulheres moradoras do Conjunto Habitacional do Cordeiro, enquanto espaço urbano periférico (MEDEIROS, 2022, p. 8).

Ela realiza uma revisão na literatura da categoria “Mulheres e Feminino” e indica que sua “[...] primeira observação foi a de que não houve nenhum trabalho nessa categoria que se inserisse também na de “Transpessoalidade” (MEDEIROS, 2022, p. 40).

Por isso, ao nos debruçarmos propriamente sobre a produção das pesquisas acerca das técnicas transpessoais na área educacional, percebemos que o diagnóstico nesse campo mais específico não se distancia daquele feito em relação às outras áreas do conhecimento, ou seja, também no campo educacional o “paradigma Transpessoal” aparece muito mais como uma chave ou um dispositivo teórico-metodológico de inspiração.

O que significa dizer que os/as pesquisadores/as lidam com suas temáticas como perspectivas inspiradas no “paradigma Transpessoal”, na medida em que essas perspectivas apresentariam uma estrutura conceitual que permitiria que essas pesquisas repensassem a educação desde um ponto de vista multidisciplinar ao integral e multidimensional. De outra maneira, em grande parte dos casos, senão que em todos eles, constatamos um intuito explícito de problematizar os limites e problemas da educação brasileira a partir da Abordagem Transpessoal, uma vez que ela aparece nos trabalhos como um *locus* de potencial e exploração para além das “fronteiras da fragmentação”, do “reducionismo” e do “controle” (SANTOS, 2013; SANTOS, 2016) e ainda a proposição de técnicas para favorecer a superação desses limites.

Ao pesquisar o cenário brasileiro, percebemos as inúmeras contribuições das técnicas transpessoais para a educação, contudo a ampliação das “fronteiras da consciência”, propostas pela abordagem, parecem-nos mais teórica, além de dialogar de forma limitada com os aspectos socioculturais e históricos. Apresenta especialmente dificuldade de inclusão dos que habitam as beiradas do mundo capitalista.

De modo que compartilho os mesmos questionamentos de Gomes (2022, p. 142), traduzindo-os para o campo das técnicas transpessoais:

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 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 (GROSGOUEL, 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 (GOMES, 2022, p. 142).

As reflexões de Gomes (2022) indicam que precisamos repensar os vieses de colonialidade que atravessam a psicologia transpessoal brasileira e problematizar as suas implicações nos processos de trans-formação humana. Dessa forma, uma das tarefas centrais seria promover um processo de de(s)colonização do campo transpessoal.

Nesse sentido, assumimos a tarefa de contribuir com o processo de de(s)colonização retomando o percurso de construção da psicologia transpessoal no Brasil que desponta no final dos anos 70, como indicam Ferreira, Silva e Silva (2016, p. 19):

O marco de introdução da Psicologia Transpessoal no Brasil foi o IV Congresso Internacional de Psicologia Transpessoal, que ocorreu em Belo Horizonte em 1978. Sob a chancela de Léo Matos e Pierre Weil, este encontro congregou os principais representantes nacionais e internacionais desta abordagem, e foi de onde surgiu a ideia da criação da Associação Internacional de Transpessoal (ITA) (FERREIRA; SILVA; SILVA, 2016, p. 19).

Naquele período, o Brasil encontrava-se sob regime de Ditadura Militar, que havia iniciado em Juiz de Fora, a partir de um golpe realizado em 1964, contra o então presidente

João Goulart. As consequências do regime militar imposto resultaram em inúmeros mortos e desaparecidos, além de genocídio e epistemicídio de povos indígenas e intensificação da pauta de exclusões, precarização do campo educacional e ampliação da ferida colonial de desigualdades.

Assim, a psicologia transpessoal entra no Brasil em um contexto de exacerbação do racismo multidimensional, já que a Ditadura Militar foi imposta para barrar os projetos de desenvolvimento da economia e a promoção de bem-estar social, particularmente da reforma agrária que buscava beneficiar a população mais pobre (SOUZA, 2021). A sincronicidade de termos Belo Horizonte, como porta de entrada da transpessoal em Minas Gerais, no mesmo estado onde a ferida colonial se expandiu pela ditadura, parece-nos um convite à transpessoal para aprofundar as consequências dos dualismos mente/corpo, espírito/matéria, humano/mundo e especialmente como eles ajudam a sustentar:

[...] toda forma de amesquinhar, humilhar e desprezar o oprimido convencendo-o de sua própria inferioridade. Nos termos definidos pela hierarquia moral do Ocidente, esse convencimento se fundamenta na suposta essência animal e corporal do oprimido, negando lhe, portanto, o reconhecimento social de sua humanidade (SOUZA, 2021, p. 131).

Como indicam Ferreira *et al.* (2021), a psicologia transpessoal brasileira propõe-se pluriperspectivista em seu modo de operar. Perspectivista, no sentido proposto por Durazzo (2016), na 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*¹³ (TORBERT; REASON, 2001) e enquanto metáfora de um horizonte histórico que 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.

Agregamos o termo pluri para indicar as diversas formas de perspectivismos mobilizados na transpessoal brasileira, que vão do perspectivismo ameríndio de Castro (2015, 2008, 2002, 1996), dos perspectivismos participativos do campo transpessoal (FERRER, 2002, 2017), dos estudos orientais não lineares (SILVA, 2020; SILVA, 2019; DURAZZO, 2016), dos afroperspectivismos e amefricaperspectivismos (NOGUERA, 2015; GONZÁLEZ, 1988) às

¹³ O termo *mechanos* é empregado para situar o pensamento reducionista moderno que toma a realidade e o humano a partir da metáfora mecanicista do relógio. Sendo a complexidade do mundo e da vida reduzida a aspectos quantitativos do ideário cientificista de progresso que não reconhece a interdependência de todos os sistemas do planeta, contribuindo com isso com a crise ecológica e humanitária da atualidade.

Klínicas transpessoais (GROF, 2020; MATOS, 1994; FERREIRA *et al.*, 2021). O pluri também nos remete ao “pluriverso”, postulado por Latour (2004a) para indicar a busca incessante de participação dos seres numa sociedade. O pluri nos lança no “cosmos” da noção stengeriana 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. Nas palavras de Latour (2004b, p. 454):

Mas se cosmos significa alguma coisa, ele precisa abranger, literalmente, tudo – incluindo todo o vasto número de entidades não humanas que permitem aos humanos agir. O sinônimo de William James para cosmos era pluriverso, construção conceitual que deixa essa multiplicidade fabulosa em evidência (LATOURE, 2004b, p. 454).

A psicologia transpessoal brasileira repousa 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 ou enunciá-las em estruturas fixas. A presença, como condição ontológica da experiência de mundo, nos leva a metabolizar o que aqui herdamos e a transmutar modos outros de ser, propondo desalojamentos. É a vista de um ponto e não mais o ponto de vista. 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.

Nesse sentido, a noção de améfrica agregada à psicologia transpessoal brasileira propõe um processo de libertação que, como afirma Asante (2002), deve ser encontrado em nossas experiências, em nós mesmos. Não deriva de uma localização histórica, política e cultural para além de nossa realidade. Abandonamos as metaorientações construídas para nós e dentro do real começamos a atravessar e não mais nos deslocar. Atravessamos, portanto, de novo não orientados, mas experienciados.

Quando mobiliza os perspectivismos amefricanos e não lineares orientais, a psicologia transpessoal brasileira busca superar aquilo que 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, a educação, o meio ambiente, etc.

O pluriperspectivismo mobilizado na psicologia transpessoal aqui apresentada é tomado como prática epistêmica de(s)colonial, ou seja, como culturas estruturantes de um determinado

modo de compreender a realidade, práticas as quais se desenvolvem no que Arias (2010) chama de “sabedorias insurgentes” que brotam do permanente diálogo com a natureza e o cosmo. Não somente a partir da razão, do conhecimento e da epistemologia, mas também do coração, da afetividade e da ternura.

Por isso achamos apropriado agregar o termo amefricaperspectivismo à psicologia transpessoal em solo brasileiro, movimentando e movendo-os, entre as contribuições teóricas comprometidas com uma justiça cultural, política e epistêmica, pautados em uma noção democrática do local. A partir do que é localizado, podemos expandir noções complexas da realidade as quais dialoguem entre si e que não tropecem no mito da universalidade eurocêntrica moderna. Portanto reconhecer o lugar de enunciação e estruturar anunciação outra a partir dos marcadores êmicos fazem parte do pressuposto amefricaperspectivista de nossa participação em nossa realidade colonizada. E se a linguagem é epistêmica, posicionamo-nos no entre-lugar amefricaperspectivista, o lugar onde não ansiamos o paraíso colonial da planura da universalização moderna.

Ao invés de questionarmos: em que medida as perspectivas de espiritualidade amefricanas e orientais não lineares aproximam-se dessa concepção de psicologia transpessoal? Pois, posta dessa forma, poderíamos cair na ilusão de criar um tipo ideal de psicologia transpessoal ao qual se subordinariam as práticas amefricanas das populações originárias, das culturas populares e dos movimentos sociais periféricos. Invertemos a questão e perguntamos: que concepções e estratégias transpessoais nascem a partir das perspectivas amefricanas, entendidas como práticas epistêmicas de(s)coloniais? O desafio é aprender com e desde as fronteiras.

As práticas de cuidado amefricanas e orientais não lineares decoloniais desses povos têm uma autonomia, complexidade e extensão próprias as quais extrapolam o domínio da psicologia e continuarão resistindo à “violência epistêmica” (SPIVAK, 2010) sustentada pelo neoliberalismo com as suas diferentes faces de colonialidade, através da instauração da subalterização, do indiferentismo, do aniquilamento, da invisibilidade e da desqualificação de um povo no limite do rechaço a outro, em especial, contra o capitalismo, racismo e o patriarcado, pois como indica Mbembe (2017, p. 13):

O neoliberalismo baseia-se na visão segunda a qual “todos os acontecimentos e todas as situações do mundo vivo (podem) deter um valor no mercado”. Esse movimento caracteriza-se também pela produção da indiferença, a codificação paranóica da vida social em normas, categorias e números, assim como por diversas operações de abstracção que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais (MBEMBE, 2017, p. 13).

O campo de estudos transpessoais brasileiro movidos pela Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet) contrapõe-se a redução dos sujeitos à dimensão econômica neoliberal. Sujeitos regidos pelo mercado e assolados pela dívida, capturados, segundo Mbembe (2017, p. 15), “[...] pela dupla inquietação exclusiva da sua animalidade (a reprodução biológica da vida) e da sua coisificação (usufruir dos bens deste mundo)”. Acossados e oprimidos pelas normas do mercado, “[...] sem hesitar em se auto-instrumentalizar e instrumentalizar outros para otimizar a sua quota-parte de felicidade” são relegados “[...] a sua condição de sujeito solúvio e descartável para responder à injunção que lhe é constantemente feita – tornar-se outro”.

Propomos então para avançar no ato de sentir pensar a transpessoal, ampliar noções outras de nossas experiências, não apenas em uma lógica de deslocamento, mas de cocriação enativa (FERRER, 2017), na qual o conhecimento não é mais considerado apenas reflexo de uma realidade pré-determinada, porém o ambiente, como o vivenciamos, é trazido à existência em um processo ativo que pode ser considerado fundamentalmente transformador. Propomos alargar a realidade que presenciamos, que testemunhamos e que herdamos. Em sentido ontológico, é o movimento de sair dos múltiplos centros e permitir a interação, a participação e as trocas. Saímos de uma abordagem multicêntrica e pensamos na realidade marginal. Estamos todos na margem e nisso reside a potência de não se fixar em categorias, mas de orienta-se por marcadores epistêmicos que dialogam sem o interesse de universalizar e nem particularizar restritivamente.

Nesse sentido, iniciamos refletindo, a partir de Ferrer (2002, 2017) e Heron (2006), a necessidade de uma perspectiva participativa no campo dos estudos transpessoais. A perspectiva participativa vai do individual/subjetivo para o intersubjetivo e coletivo das relações humanas, com reverberações nas comunidades, nas formas culturais e nas estruturas sócio-políticas. Segundo Ferrer (2002, p. 27), esta perspectiva: “[...] introduziu a abordagem participativa como uma ‘Virada participativa’ nos estudos transpessoais e espirituais - uma mudança paradigmática rompendo com as estratégias epistemológicas predominantes na teoria transpessoal (empirismo interior) e pressupostos ontológicos (perenismo)”.

Assim, ao invés de concebermos os fenômenos transpessoais dentro de uma ótica meramente intrapessoal, Ferrer (2002, 2017) propõe a virada participativa, uma proposta de reformulação do campo teórico e das práticas transpessoais, visando incluir os aspectos interpessoais e transpessoais que possam promover transformações estáveis nos processos de subjetivação e nos relacionamentos com outros humanos, extra-humanos e com o mundo.

O entendimento acerca da espiritualidade e demais fenômenos de estudo transpessoais no bojo da 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, por exemplo, não é algo meramente individual, subjetiva e intrapessoal e que pode ser compreendida unicamente a partir de uma visão micro. Ela é cocriada a partir 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.

Dada a tradição ocidental voltada ao cognocentrismo, é um desafio a mais reconhecer a equivalência de todas as dimensões humanas, porém, esse é um ponto nodal na perspectiva participativa transpessoal. Ferrer (2015) desenvolve críticas a respeito do nosso profundo enraizamento na educação ocidental moderna que prioriza sobremaneira uma racionalidade instrumental, sob forte influência da rígida ótica cartesiana a qual nega a existência de epistemologias que apresentem uma perspectiva de ser humano integral e multidimensional.

De acordo com Ferrer (2015), a cocriação da fenomenologia participativa transpessoal envolve três dimensões que estão inter-relacionadas, são elas: intrapessoal, interpessoal e transpessoal e ancoram-se respectivamente em três princípios basilares: equiprimacia, equipotencialidade e equipluralidade.

Como cocriação intrapessoal, o autor defende 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 realiza-se pelo princípio da equiprimacia, indicando que não há hierarquia entre os atributos, todos possuem a mesma importância na construção complexa do fenômeno humano. Essa é uma relação do humano consigo próprio, onde percebe os seus aspectos intrapessoais de forma integral. Como é cediço, a espiritualidade intrapessoal é aquela corporificada, que reconhece a participação de todos os atributos humanos na geração de fenômenos espirituais:

A cocriação intrapessoal consiste na participação colaborativa de todos os atributos humanos — corpo, energia vital, coração, mente e consciência — na representação de fenômenos espirituais. Esta dimensão fundamenta-se no princípio da equiprimazia, segundo o qual nenhum atributo humano é intrinsecamente superior ou mais evoluído do que outro. Como Romero e Albareda (2001) apontam, o caráter cognicêntrico (ou seja, centrado na mente)

da cultura ocidental dificulta o amadurecimento de atributos não mentais, tornando normalmente necessário o envolvimento em práticas intencionais para trazer esses atributos para o mesmo nível de desenvolvimento que os mente alcança por meio da educação regular (ver também Ferrer, 2003; Ferrer, Romero e Albareda, 2005). Em princípio, porém, todos os atributos humanos podem participar como parceiros iguais no desenvolvimento criativo do caminho espiritual, são igualmente capazes de compartilhar livremente na vida do espírito aqui na terra e também podem ser igualmente alienados do espírito. A cocriação intrapessoal afirma a importância de estar enraizado no espírito interior (ou seja, a dimensão imanente do mistério) e torna a espiritualidade participativa essencialmente corporificada [...] (FERRER, 2011, p. 3).

Como podemos perceber, o resgate do corpo é uma mudança importante nessa perspectiva, pois reconhece a necessidade dos atributos não mentais e propõe a (re)descoberta do próprio corpo, integrado no processo de cocriação.

Destacamos que as práticas espirituais tradicionais no Ocidente vislumbram o acesso à espiritualidade através da normatização dos corpos, de um controle da materialidade corporal através dos ritos e preceitos institucionalizados e essa compreensão pode nos apresentar a espiritualidade como um caminho certo, prescrito, fixo. Na transpessoal brasileira, movida pela decolonialidade da Abrapet (FERREIRA *et al.*, 2022), temos uma tentativa de resgate da influência da corporalidade das espiritualidades amefricanas que produzem um deslocamento nas tentativas de dissociar o espiritual do corpo, tornando-o “incorporado” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991).

No tocante à cocriação interpessoal, ela 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)¹⁴ e na clínica transpessoal de Grof (2020). O crescimento da cocriação interpessoal acontece na relação com o outro, no espírito de solidariedade, no respeito mútuo e no confronto construtivo. Rege-se pelo princípio da equipotencialidade que aponta que “[...] somos todos professores e alunos” (FERRER, 2017, p. 40, tradução nossa), na medida que temos sempre o que aprender e o que

¹⁴ De acordo com o autor, “[...] o estímulo inicial para esta reflexão são as numerosas referências, na etnografia amazônica, a uma teoria indígena segundo a qual o modo como os humanos vêem os animais e outras subjetividades que povoam o universo — deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos fenômenos meteorológicos, vegetais, às vezes mesmo objetos e artefatos —, é profundamente diferente do modo como esses seres os vêem e se vêem (*sic*)” (CASTRO, 1996, p. 116-117). A aproximação a cocriação interpessoal está na abertura a interagir com as percepções da relação com som seres “não humanos” na perspectiva ocidental de pensamento, mas que podem incorporar um tipo de personificação. Apesar de a terminologia tratar de cocriação interpessoal, Ferrer (2017) abre a perspectiva para a relação com outras subjetividades “não humanas” ou extra-humanas.

ensinar. Esse princípio provoca rupturas das colonialidades, com suas hierarquizações e racismos. Em síntese:

A cocriação interpessoal emerge de relacionamentos cooperativos entre seres humanos crescendo como pares no espírito de solidariedade, respeito mútuo e confronto construtivo (Ferrer, 2003; Heron, 1998, 2006). Baseia-se no princípio da equipotencialidade, segundo o qual “todos somos professores e alunos” na medida em que somos superiores e inferiores aos outros em diferentes aspectos (Bauwens, 2007; Ferrer, Albareda, & Romero, 2004). Este princípio não significa que não há valor em trabalhar com professores ou mentores espirituais; significa simplesmente que os seres humanos não podem ser classificados em sua totalidade ou de acordo com um único critério de desenvolvimento, como inteligência, inteligência emocional ou realização contemplativa. Embora os relacionamentos humanos entre pares sejam vitais para o crescimento espiritual, a cocriação interpessoal pode incluir contato com inteligências não humanas percebidas, como entidades sutis, poderes naturais ou forças arquetípicas que podem estar incorporadas na psique, na natureza ou no cosmos (por exemplo, Heron, 1998, 2006; Jung, 2009; Rachel, 2010). A cocriação interpessoal afirma a importância da comunhão com o espírito intermediário (ou seja, a dimensão situacional do mistério) e torna a espiritualidade participativa intrinsecamente relacional [...] (FERRER, 2011, p. 3, tradução nossa).

A cocriação transpessoal, a qual “[...] refere-se à interação dinâmica entre seres humanos encarnados e o mistério¹⁵ no surgimento de insights espirituais, práticas, estados e mundos” (FERRER, 2017, p. 5, tradução nossa) 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 existe uma forma única de desenvolvimento espiritual, tampouco concebe 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” (FERRER, 2017, p. 5, tradução nossa).

Em outras palavras, o princípio da equipluralidade aponta que a espiritualidade humana não precisa estar associada a uma religião professada, porém à forma com que essa relação se desenvolve, reverbera e permite modos de subjetivação. Importante ressaltar que não

¹⁵ O uso do termo mistério não implica qualquer tipo de reificação essencialista de uma base ontologicamente dada de ser, como expressões como “o sagrado”, o divino “ou o eterno” muitas vezes transmitidas na erudição clássica da religião. Usamos deliberadamente este termo conceitualmente vago, aberto e ambíguo para se referir à energia criativa não-determinada ou fonte de energia, realidade, o cosmos, a vida e a consciência. Assim entendido, o termo mistério obstrui reivindicações ou insinuações de certeza dogmática e exclusivismos religiosos associados, mais positivamente, convida a uma atitude de humildade intelectual e existencial e receptividade ao Grande Desconhecido.

necessariamente essa relação envolve uma religião explicitamente conceituada, mas a experiência pessoal com o mistério gerativo da vida:

A cocriação transpessoal refere-se à interação dinâmica entre seres humanos corporificados e o mistério na produção de percepções, práticas, estados e mundos espirituais (Ferrer, 2002, 2008b). Essa dimensão é fundamentada no princípio da equipluralidade, segundo o qual pode haver potencialmente múltiplas ações espirituais que são, não obstante, igualmente holísticas e emancipatórias.⁸ Esse princípio liberta a espiritualidade participativa do compromisso dogmático com qualquer sistema espiritual único e abre caminho para uma verdadeira pluralismo espiritual metafísico e pragmaticamente fundamentado. A cocriação transpessoal afirma a importância de estar aberto ao espírito além (ou seja, a dimensão transcendente do mistério) e torna a espiritualidade participativa fundamentalmente orientada para a investigação (Heron, 1998, 2001, 2006) e enactiva [...] (FERRER, 2011, p. 4).

A perspectiva participativa transpessoal dá especial relevo à individuação espiritual, em que o humano constrói gradual, criativa e pessoalmente sua singularidade espiritual. Esse processo certamente será capaz de proporcionar “[...] uma integração de maturação espiritual e individuação psicológica que provavelmente levará a uma diversidade mais rica de expressões espirituais” (FERRER, 2017, p. 6, tradução nossa). Do ponto de vista coletivo, a abordagem participativa vislumbra a emergência de uma coletividade composta por indivíduos espiritualmente diferenciados, permitindo uma comunhão profunda com os outros, a natureza e o cosmos.

A Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet) tem realizado nos últimos anos um processo de de(s)colonização das matrizes do “poder”, do “saber” e do “ser” (MALDONADO-TORRES, 2007) embutidos nos estudos transpessoais, no intuito de ampliar os diálogos com os saberes locais favorecendo condições de promoção de bem viver (ACOSTA, 2016) e esta dissertação busca contribuir com essas reflexões.

Assim, ao agregarmos o termo de(s)colonial ao participativo, buscamos sentirpenar modos de enfrentar e contribuir com os desafios teórico-práticos nos estudos e aplicação das técnicas transpessoais, a exemplo da crítica às perspectivas de um pensamento hegemônico, seja em termos globais através da dominação Norte-Sul (SANTOS, 2010a; MIGNOLO, 2011) ou no campo das relações institucionais, socioculturais, coletivas, de governo, entre outras, que regem a vida social. Isto implicaria sentirpensarmos as técnicas transpessoais a partir das contribuições do território brasileiro e suas matrizes amefricanas, problematizando o ideário de universalidade da ideologia imperial da colonialidade euroestadunidense que atravessa o campo.

A perspectiva “[...] decolonial luta por fomentar a divulgação de outra interpretação que põe em evidência uma visão silenciada dos acontecimentos” e, ao mesmo tempo, revela “[...] os limites de uma ideologia imperial que se apresenta como a verdadeira e única interpretação” (MIGNOLO, 2007, p. 485) que reatualiza a lógica da “recolonialidade” com suas visões hierárquicas, interpretações e ações dicotômicas e separativistas.

Ela aponta o contexto de multiplicidade, de reposicionamento das ecologias dos saberes e de relacionalidade das concepções de humanos, extra-humanos e espiritualidades que podem oferecer novas perspectivas conceituais marcadamente plurais para os estudos das técnicas transpessoais e sua aplicação.

Dentro da lógica participativa decolonial, a criação e aplicação das técnicas deveriam considerar e realçar o cultivo da alteridade conjuntiva que engloba as relações intrapessoais, interpessoais e transpessoais, o respeito, a afirmação da diferença, o diálogo, a cooperação prática e a ética em torno da busca da justiça em relação a grupos empobrecidos e subjugados pelas mais diferentes formas de dominação.

Ao invés de reafirmar a trama colonial e de colonialidade que mantém os modos de ser, poder e saber operando a favor de poucos e em detrimento da vida de muitos seres, as técnicas transpessoais assumiriam o cultivo da horizontalidade como um modo de trans-formação humana. Uma horizontalidade que preserva os princípios da equiprimacia, equipotencialidade e equipluralidade no processo de formar o humano dentro de uma teia de interdependências como o mundo da vida.

Além disso, a tarefa decolonial de revisão das formas de “centrocentrismo” (SANTOS, 2010a) é fundamental nos estudos das técnicas transpessoais. Trata-se de problematizar as visões centralistas, verticalistas e elitistas articuladas com formas de racismos, machismos, xenofobia e trans/homofobia que subjazem nos modos como as técnicas são concebidas e aplicadas. A pretensa universalização do humano, trazida pelo ideário perenialista, camufla relações de poder, saber e ser que inibem processos de contextualização e de recontextualização de identidades culturais e se colocam como monopólio regulador das consciências e das práticas sociais, dispensando a intervenção transformadora dos contextos, das negociações culturais e dos diálogos nos enfrentamentos do racismo multidimensional que marca a história da sociedade brasileira.

A ausência de técnicas que abordem e cuidem dos racismos, sexismo e LGBTQIA+fobias é um exemplo de como o centralismo do ideário branco, heteronormativo, euroestadunidense, cristão-cêntrico prevalece no imaginário e nas ações no momento de construção e aplicação das técnicas transpessoais no contexto brasileiro.

Esse processo implica a necessidade de ampliação da “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008) presente no sentirpensar dos estudos transpessoais da “arte da transcendência” das primeiras gerações e que pode ser ampliada a partir do seu descentramento e engajamento com o mundo realizando assim, a transcendência na imanência.

É importante mencionar que o giro decolonial também questiona a noção de universalismo das ciências e da ética, uma vez que ela dissimula a particularidade que a produção de conhecimento e os processos de normatização de valores na sociedade possuem. A lógica de universalismo moderno, em geral, é marcadamente masculina, branca e atrelada aos interesses das elites econômicas, e, quase sempre, encobre saberes locais e particulares. A perspectiva decolonial:

[...] parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí, o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz (SANTOS, 2010b, p. 28-29).

Em contraposição propositiva à noção de universalismo do pensamento científico cartesiano, delineia-se um projeto de emancipação e expansão epistêmica. Ele se estrutura na premissa de ser fundamental a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento. Tanto nos espaços acadêmicos, quanto nas articulações e movimentos sociais, que evidenciam as questões da geopolítica do conhecimento pelas quais a modernidade europeia afirmou suas teorias, conhecimentos e paradigmas como sendo verdades universais e invisibilizou e silenciou as demais culturas, as quais produzem conhecimento fora do seu eixo ou de sua perspectiva (CANDAU; OLIVEIRA, 2010).

No campo das técnicas, precisamos ampliar a territorialização das práticas transpessoais, incluindo outros modos de construção do saber que estejam atrelados aos modos de ser locais. Esse diálogo é fundamental para criolizar o campo das técnicas que mantêm um viés eminentemente euroestadunidense centrados.

Há de se mencionar, também, o profundamento da análise crítica da supremacia restritiva da racionalidade formal técnico-científica em relação às formas de subjetividade, de vivências holísticas e integradoras e de valorização do corpo. Essa crítica, quase sempre, se desdobra em uma avaliação da forma meramente conceitual da produção do conhecimento em detrimento das perspectivas narrativas, enredadas no cotidiano e nas expressões da corporeidade, complexas e em conexão com saberes alternativos e de grupos subalternos.

Tais análises responderiam ao postulado do pensamento decolonial de que a colonialidade é constitutiva da modernidade e não apenas derivada. Ou seja, a produção do conhecimento moderno atende às demandas coloniais e se guia por elas. “Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 17). Santos (2010b) se refere a esse processo como “epistemicídio”.

A perspectiva participativa transpessoal decolonial, ao se fundamentar a partir de epistemologias feministas, *queer*, afro-indígenas, orientais não lineares e de múltiplas ecologias de saberes, realça as dimensões engajadas da vida. Além disso, como já visto, os discursos científicistas modernos, por estarem marcados pela lógica masculina e branca, arvoram uma falsa universalidade que dissimulam a particularidade que possuem.

Nesse processo, precisamos ampliar o leque de técnicas que ofereçam modos outros de cuidado a esses que estão às margens do sistema mundo capitalista. A superação do estigma de que as técnicas oriundas das periferias do mundo são primitivas e, portanto, devem ser abandonadas ou embranquiçadas para serem usadas é um dos grandes desafios para área transpessoal.

Também é importante destacar a revisão da noção de sujeito moderno desprovida da cocriação do humano com a comunidade, a história, a natureza e o cosmos. A tarefa decolonial de revisão das noções reducionistas de indivíduo refém da lógica ocidental colonial é uma tarefa intensificada na agenda transpessoal brasileira. Tal perspectiva desafia as análises científicistas em variados campos. Walsh (2007, p. 3, tradução nossa), por exemplo, mostra que uma dimensão de colonialidade é a:

[...] cosmogônica ou mãe natureza que tem a ver com a força vital-mágica-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que focaliza a distinção binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, ‘primitivas’ e ‘pagãs’ as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos acima e abaixo com a terra e com os ancestrais como seres vivo. Assim, [a lógica colonial] visa minar visões de mundo, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizacional das comunidades indígenas e da diáspora africana (WALSH, 2007, p. 3, tradução nossa).

Os autores Simas e Rufino (2020, p. 9-10) propõem que se realce a noção de encantamento, pois ela traz:

[...] o princípio da integração entre todas 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).

Ampliar a noção de pessoa embutida no conceito transpessoal, de modo a incluir o aspecto relacional e não substancial, ajuda a compreensão de que a minha felicidade pessoal implica em uma busca do bem viver coletivo, retomando uma ecoespiritualidade que aponta a interdependência e cooperação vital entre sujeito e mundo e a inclusão mais ativa da corporeidade e da natureza enquanto Gaia (BOFF, 1999, 2020).

A ampliação do diálogo da transpessoal com as “plantas professoras” será um grande campo de estudos para educação transpessoal no seu diálogo com os saberes ancestrais. As implicações destas mudanças para o campo educacional podem ser vistas em Albuquerque (2017, p. 263) quando realiza:

[...] uma reflexão sobre as potencialidades educativas de determinadas plantas com destaque para aquela que é considerada a planta professora por excelência, a ayahuasca, bebida de origem indígena, também conhecida por uma diversidade de nomes, entre os quais: natema, yagé, nepe, kahi, caapi, nixi pae, shori, kamarampi, cipó, além de daime, vegetal e outros (ALBUQUERQUE, 2017, p. 263).

Destacando os efeitos da planta professora sobre o corpo humano, sabe-se que ela se manifesta simultaneamente de duas formas:

Os altos índices de serotonina colocam a pessoa em um especial estado de alerta; a ação da DMT no sistema nervoso faz com que o sujeito esteja como que ‘sonhando’. Nesse estado, ele pode entrar em extraordinários espaços sensoriais, acessar o que parece ser uma fonte inesgotável de informações, ter estranhas percepções do próprio corpo e de si mesmo, transformar-se em seres não humanos (animais, plantas ou objetos inanimados), ter contato com entidades entendidas como pertencentes a este ou a outros mundos, recordar episódios passados ou percebidos subjetivamente como intra-uterinos ou pertencentes à ‘vidas passadas’, ou ainda ter experiências ‘místicas’ de muitos tipos (ALBUQUERQUE, 2017, p. 263-264).

Ampliando o projeto de problematização das identidades fixas promovidas pelos estudos transpessoais em sua origem, a decolonização propõe analisá-las como processos híbridos, algumas vezes fluidas e permanentemente criadas e recriadas nos mais diferentes processos de fronteirização das experiências da vida e nos entre-lugares das culturas. Dentro do

quadro das perspectivas decoloniais, Boaventura de Souza Santos (2010a, p. 135) afirma que elas:

[...] não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidade são, pois, identificações em curso (SANTOS, 2010a, p. 135).

A agenda de decolonização das técnicas do campo transpessoal brasileiro encontra-se em andamento e poderia contribuir com a superação de situações de opressão e de violência que marcam a vida de parcelas consideráveis da população brasileira especialmente mulheres, indígenas, negros e grupos LGBTQIA+ que são os mais afetados com a lógica predatório da colonialidade moderna.

As técnicas transpessoais, enquanto um modo de constituição do ser-ético-espiritual, carece despir-se de androcentrismos e das conseqüentes formas de heteropatriarcalismos e sexismos. Valorizar a potência do corpo não como um mero instrumento do espírito, mas como a encarnação do próprio Espírito no mundo. Reconhecer a pluralidade de expressões da sexualidade, o cuidado e a proteção da natureza com uma conseqüente responsabilidade ética pela cocriação em suas múltiplas expressões.

Alinhando-se com uma crítica aos modos normativos da colonialidade moderna, as técnicas transpessoais movidas no campo educacional brasileiro poderiam apoiar-se nas cosmopercepções amefricanas e orientais não lineares, uma vez que elas se baseiam em uma interrelacionalidade, solidariedade, interculturalidade e maior respeito a si, ao outro e à natureza.

4.2.2 Uma técnica verdadeiramente “integral não é apenas individual, mas também cultural, social, espiritual e política”

As análises apontam que apenas três trabalhos moviam-se diretamente numa perspectiva de trabalhar todos os Quatro Quadrantes do Kosmos em suas intervenções, havendo, como dito anteriormente, uma concentração nos aspectos individuais, sugerindo a adesão a perspectivas que acabam por invisibilizar os aspectos coletivos, o que implica para alguns críticos um endosso de uma ontologia cartesiana (sujeito-objeto) e epistemologia neokantiana (agnóstica)

que “[...] relega realidades espirituais ao interior do indivíduo [e] que automaticamente torna suspeitas reivindicações místicas sobre a natureza do conhecimento e da realidade” (FERRER, 2011, p. 20).

Mesmo a teoria AQAL wilberiana dos Quatro Quadrantes propondo a importância de considerar a complexidade de uma técnica a partir de múltiplas perspectivas, há uma prevalência nos aspectos subjetivos, o que na própria avaliação de Wilber (2008, p. 129) provocaria uma mutilação, pois outros aspectos do ser acabam sendo excluídos ou negados:

Mutile um dos quadrantes e todos os quatro tenderão a sofrer hemorragia. Estamos nos aproximando rapidamente de um entendimento que reconhece as "patologias" individuais como a simples ponta de um enorme iceberg que inclui estágios do eu, visões de mundo culturais, estruturas sociais e acesso espiritual as profundezas. A terapia individual não é, de modo algum, destituída de importância; porém, em muitos sentidos, ela é apenas uma pequena fatia de um mundo disfuncional (ainda não integral). E por isso que uma terapia verdadeiramente integral não é apenas individual, mas também cultural, social, espiritual e política (WILBER, 2008, p. 129).

A negligência com qualquer um dos Quadrantes provocaria uma “má formação”, já que todos as dimensões do ser são interdependentes:

Uma má formação - uma patologia, uma "doença" - em qualquer quadrante irá reverberar através de todos os quatro quadrantes, pois cada hólón tem essas quatro facetas no seu ser. Desse modo, uma sociedade com um modo de produção alienante (ID) - tais como salários irrisórios por um trabalho desumanizante - se refletirá em baixa auto-estima para os trabalhadores (SE) e numa química cerebral que não funciona adequadamente (SD) e que poderia, por exemplo, institucionalizar o abuso do álcool como automedicação. De maneira semelhante, uma visão de mundo cultural que desvaloriza as mulheres resultará numa tendência para mutilar o potencial feminino individual e numa química cerebral que poderia definitivamente recorrer ao uso de algum Prozac (WILBER, 2008, p. 129).

Assim, quando da organização de intervenções, que visem processos de transformação humana, deveríamos pensar técnicas que de fato proponha uma prática integral, pois como indica Wilber (2008, p. 131):

A idéia geral da prática integral é bastante clara: Exercite o corpo, a mente, a alma e o espírito no eu, na cultura e na natureza. (Isto é, tente exercitar todo o espectro nos domínios do eu, do nós e do isto.) Adote uma prática básica em cada categoria, ou em tantas categorias quantas for pragmaticamente possível, e as pratique simultaneamente. Em quanto mais categorias você se empenhar, mais eficientes todas elas se tornarão (pois todas elas estão intimamente relacionadas como aspectos do seu próprio ser.) Pratique-as diligentemente e

coordene os seus esforços integrais para desdobrar os vários potenciais do corpo-mente - até que o próprio corpo-mente se desdobre no Vazio, e que toda a jornada seja uma nebulosa lembrança de uma viagem que nem sequer aconteceu (WILBER, 2008, p. 131).

Contudo, mesmo considerando os avanços implementados pela teoria wilberiana, em especial, a sua inclusão da complexidade dos quadrantes para leitura dos fenômenos, precisamos nos questionar como a adesão a certos modelos acabam encobrindo os vieses de colonialidade que perpassam o campo transpessoal brasileiro, conforme apontamos no item anterior.

Ferrer (2011, p. 7) analisando a teoria wilberiana indica que:

Apesar das revisões significativas de Wilber (2006) (por exemplo, abrir mão de “dados involutivos” em estágios transpessoais), seu modelo atual sustenta que (1) uma sequência de estados e estágios (agora estabelecidos evolutivamente) (psíquico/sutil/causal/não dual); (2) esta sequência é universal, paradigmática e obrigatória para todos os seres humanos, independentemente de cultura, tradição ou orientação espiritual; (3) a realização não-dual é o ápice único e último do crescimento espiritual; e (4) as tradições espirituais são voltadas para o cultivo de estados particulares e estágios. Certamente, a rede de Wilber-Combs complica ainda mais essa explicação ao permitir que praticantes de qualquer tradição e em qualquer estágio de desenvolvimento possam, em teoria, acessar todos os estados transpessoais (embora os estados possam ser interpretados a partir dessas perspectivas correspondentes). A formulação atual de Wilber, no entanto, mantém um problema central e acrescenta um novo. Por um lado, algumas tradições ainda se classificam abaixo de outras, pois visam a supostamente estados e estágios espirituais menos avançados (por exemplo, as tradições teístas têm uma classificação inferior às não duais, as xamânicas inferiores às teístas, etc.). Disseram que eles também podem alcançar o estágio espiritual mais avançado, mas apenas se sacrificarem a integridade da autocompreensão de sua própria tradição aceitando o itinerário espiritual e o ponto final não dual de Wilber (FERRER, 2011, p. 7).

Esses argumentos, apresentados por Jorge Ferrer (2011), reforçam a nossa ideia de que modelos hierárquicos, que se põem como histórias únicas, acabam reforçando padrões de preconceitos, principalmente em uma cultura como a brasileira que apresenta um longo histórico de racismo:

Em contraste com a teoria de Wilber, no entanto, defendo que o integralismo participativo atende a esse desafio (a) sem distorcer a autocompreensão das tradições;¹³ (b) ao engendrar relações inter-religiosas mais harmoniosas (Ferrer, 2010); e (c) emancipando a investigação espiritual individual e o crescimento das restrições de uma sequência pré-determinada evolutivamente de estágios transpessoais (Ferrer, 2002; Heron, 1998). Além disso, defendo que a abordagem participativa está mais alinhada com a criatividade

aparentemente inesgotável do mistério e mais parcimoniosa em sua explicação da mesma evidência espiritual (FERRER, 2011, p. 9).

Assim:

Dito sem rodeios, em geral, pode ser preferível hoje mudar nosso foco dessas alturas espirituais para "horizontalizar" ou buscar profundidades espirituais no âmago da questão de nossa existência corporificada. Mesmo que lentamente e cometendo erros, eu pessoalmente escolho caminhar em direção a esses horizontes integrais desconhecidos, em vez da 'estrada mais percorrida' da espiritualidade desencarnada (FERRER, 2011, p. 26).

No esforço de nos livrar das armadilhas do eurocentrismo e nos ajudar a analisar de forma coerente as estruturas político-sociais-culturais, nas quais as técnicas transpessoais estão enredadas, nos valem do intelectual peruano Aníbal Quijano, professor emérito da Universidade Nacion al Mayor de San Marcos. Que partindo do conceito de colonialidade, o qual rasga o véu que encobre nossa visão e desmascara os problemas estruturais que assolam o campo do saber, do poder e da subjetividade no contexto da modernidade, conseguiu, de forma muito inteligente e certa, sinalizar que não conseguiremos avançar de forma consistente em uma gramática decolonial enquanto não nos dermos conta de que:

[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73).

O que estamos querendo colocar em jogo nesse momento é o simples, porém complexo fato, de que as formas de dominação, imposição, exclusão e desqualificação baseadas nos mecanismos de classificação racial-étnica da população ultrapassam as particularidades do colonialismo histórico-político do século XVI e não se dissolveram com a retirada das colônias e a construção de nações independentes no século XIX. Ou seja, desde a perspectiva da colonialidade, as antigas hierarquias coloniais - de raça, de etnia, de gênero, de epistemologia... - continuam sob a hegemonia eurocêntrica, enraizadas e nunca atualizadas nas "novas" estruturas societárias e nos mais variados processos de subjetivação, inclusive na escolha das técnicas que mobilizamos em nossas intervenções.

Não é casual, por exemplo, que:

Desde o século XVIII, sobretudo com o iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2009, p. 75).

Essa forma de poder baseada na colonialidade tanto se especializou em classificar os povos de todo mundo a partir da régua epistemológica privilegiada da Europa quanto inventou um sujeito universal com traços exclusivamente “Ocidentais”: Homem, soberano, branco, civilizado, adulto, heterossexual, saudável, seminal, culturalmente cristão, cidadão de bem e defensor da moral. Nesse sentido, não seria estranho dizer que a continuidade dos modos coloniais de dominação - baseados principalmente na ideia de raça e no controle do trabalho e mesmo com o fim da administração das colônias - permanecem atuais e passaram a atravessar de forma mais intensa as produções do saber e se tornaram base para a constituição do ser (MALDONADO-TORRES, 2007).

Como efeito, por um lado, o conhecimento passou a ser elemento-chave na manutenção da hegemonia na modernidade. E o discurso científico ocidental, seja no campo da psicologia, da filosofia ou da educação, se tornou régua privilegiada do pensamento, instituindo os modelos teóricos a serem seguidos a partir de uma desigualdade epistemológica de hierarquias e “[...] classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que é mais sofisticado e o que é rústico e com menos valor acadêmico. Essa injustiça cognitiva é capaz de definir status, formar opinião e excluir uma quantidade indefinida de trabalhos intelectuais” (NOGUERA, 2014, p. 23).

Por outro lado, e não menos importante, o estabelecimento de relações de dominação baseadas em conquistadores e conquistados, colonizadores e colonizados favorece a constituição de sujeitos subalternizados, excluídos e condenados. Como nos lembra Maldonado-Torres (2009), quando poder e saber se tornam mecanismos de exclusão, o *ser-colonizado* emerge. Se quisermos, continua o professor de estudos étnicos, poderíamos dizer que:

A colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. O caráter preferencial da violência pode traduzir-se na colonialidade do poder que liga o racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o monopólio do

saber, relacionando-os com a história colonial moderna [...] (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 363).

Essa colonialidade do ser, articulada pelas colonialidade do poder e do saber, é a marca, portanto, não só de uma violência originária, mas do desenrolar da história moderna com sua lógica preferencial de violências e discriminações que lhe são próprias. Nessa lógica perversa da colonialidade alicerçada no dispositivo de racialidade, o fundamento do ser é a construção do outro como não-ser (BERNARDINO-COSTA; CARNEIRO, 2005; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

O nosso problema é que, nas histórias das psicologias, de um modo geral, e no modo como recepcionamos as técnicas da Psicologia Transpessoal no Brasil, de forma específica, tudo se passa como se a experiência colonial e de colonialidade não fossem relevantes nos modos pelos quais produzimos as técnicas e nas formas pelas quais refletimos sobre o ser e o constituímos. Ou seja, é vergonhoso perceber o quanto a maior parte das abordagens psicológicas modernas procurava – e ainda busca – naturalizar o padrão de dominação nos processos de subjetivação e encobrir a lógica da colonialidade nas maneiras de problematizar a subjetividade.

Esse “esquecimento da colonialidade”, como propõe Maldonado-Torres (2009) se tornou marca chave das filosofias ocidentais, das teorias sociais e das psicologias de um modo geral. E é exatamente por não lembrar que só repetimos, não produzimos a história. Mudam os regimes, alteram-se os governos e os problemas estruturais permanecem os mesmos. O esquecimento da colonialidade vem perpetuando o silêncio, a negação e a invisibilização de povos, saberes, culturas e políticas diversas que são condenados à morte, à margem, à subalternidade.

É plausível, até necessário, dizer que essa ignorância das/os/es psicólogas/os/es e das psicologias transpessoais¹⁶, com o fato de não problematizar, chegando inclusive a desprezar o caráter hegemônico e constitutivo das experiências coloniais com seu dispositivo racial é co-responsável pela manutenção de uma estrutura de mundo cognocêntrica, etnocêntrica, excludente, predatória e violenta. Vale aqui ressaltar o que nos diz Assis (2014, p. 615): “[...] no receituário clássico da modernidade, bem como nos desdobramentos hodiernos do capitalismo, duas alternativas infernais [...] têm sido infligidas aos povos subalternizados: uma decorre da completa aniquilação e a outra, da civilização imposta”.

¹⁶ Utilizamos o termo “psicologias transpessoais” para ressaltar as diferentes perspectivas teóricas existentes neste campo.

Em síntese, mesmo psicologias ocidentais e modernas que se colocaram mais criticamente diante dos processos duais, reducionistas e hegemônicos de pensar o ser humano - como pode ser para muitos/as a abordagem transpessoal – permanecem ignorando e negligenciando questões cruciais para uma verdadeira transformação social e atem-se ao cultivo das dimensões intrapessoais.

Basta observarmos o que afirma Gregory e Kellaway (2016, p. 146, tradução nossa) no texto *Reconciliando opressão de identidade e a transpessoal* quando apontam que: “[...] a crítica de que alguns clínicos (psicólogos) e estagiários de orientação transpessoal buscam ignorar as preocupações de injustiça social para se concentrarem em atividades espirituais (bypass) está fundamentada nas experiências que temos testemunhado em sala de aula e além”.

Mesmo com os argumentos de alguns acadêmicos de que a Psicologia Transpessoal tem apresentado mudanças significativas em suas pesquisas ao considerar questões como feminismo, ecopsicologia e espiritualidade participativa nos últimos anos, não é difícil perceber, continuam Gregory e Kellaway (2016), que ainda são escassas as pesquisas e as publicações em torno do multiculturalismo, perspectivismos, colonialidade e colonialismo a partir das teorias transpessoais:

[...] ao conduzir nossa própria pesquisa da literatura através da PsychInfo em março de 2016, encontramos o termo transpessoal fornecendo 1.500 artigos. Quando o mesmo termo era vinculado com cada um dos seguintes termos: gênero, afro-americano, gay, lésbica, indígena, inclusividade, diversidade, e multiculturalismo, menos de 100 artigos foram gerados no total (GREGORY; KELLAWAY, 2016, p. 147, tradução nossa).

Ou seja, bem menos de 10% dos artigos encontrados estavam ligados de alguma forma às questões raciais, étnicas ou de gêneros. Não foi por acaso, nesse sentido, a ressalva que fizeram Hartelius, Caplan e Rardin (2007, p. 152, tradução nossa) ao observarem o hiato que existe na literatura da Psicologia Transpessoal em torno das discussões dos infinitos de gênero e sexualidade, afirmando que os artigos publicados no campo são “[...] ainda fortemente inclinados em direção a homens”. Além do mais, nenhum desses estudos abordou as questões transgênero ou não gênero.

No Brasil, apesar de todo precedente histórico - com centenas de anos de escravidão, situação cotidiana de violação e opressão, mortes em larga escala por discriminação, desigualdade social sentida na pele por multidões - a situação parece ser ainda pior. É raro encontrar publicações e pesquisas da Psicologia Transpessoal e suas relações étnicos-raciais ou

do que a teoria transpessoal tem a aprender com as infâncias, as juventudes ou os modos de vida das travestis, transgêneros e transexuais.

Essa cegueira cultural que invisibiliza seres, povos e vidas:

[...] refletem aquilo que, na sua vontade-de-ignorar, pode ser traduzido, em parte, como um esquecimento da condenação. O esquecimento dos condenados faz parte integrante da verdadeira doença do Ocidente, uma doença comparável a um estado de amnésia que por sua vez leva ao homicídio, à destruição e à vontade epistêmica de poder – mantendo sempre uma boa consciência (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 350).

É notável que a maioria dos/as psicólogos/as transpessoais, no Brasil e no mundo, mesmo quando são críticos da modernidade ocidental e propõem novas configurações existenciais, ainda o fazem aprisionados ao legado da colonialidade: criticam o ego, mas permanecem preocupados consigo mesmo; não concordam com o racismo, contudo são incapazes de desafiar a geopolítica racista; adoram falar dos exercícios espirituais, todavia têm sérias dificuldades de estabelecer compromissos sociais; são defensores ferrenhos da não-dualidade, desde que ninguém os abale; são propagadores da paz universal, no entanto dificilmente saem do conforto de suas camas e casas para combater e denunciar as injustiças provocadas por vieses culturais.

Em suma, ao invés de confrontarmos nossas crenças tendenciosas e desvelarmos as sombras e personas de nossas verdades – mesmo as mais vergonhosas – continuamos a negligenciar a sombra colonial, perpetuando-a através da ferida colonial que se mantém ativa pelo racismo estrutural e estruturante da colonialidade. Afinal, não podemos esquecer que, por mais que tenham influências de filosofias orientais, as teorias transpessoais acadêmicas do ocidente derivam de um contexto histórico específico com um conjunto de valores europeus e norte-americanos que se apoiam no *racismo/sexismo epistêmico* (GROSFOGUEL, 2016) em origem. Desse modo, ainda que implicitamente, favorecem e perpetuam uma visão de mundo eurocentrada do “Ego Conquiro” (DUSSEL, 2005). Por isso, as raízes da abordagem transpessoal estão repletas com histórias ancoradas em vieses (tendenciosidades) coloniais:

Por exemplo, de acordo com Goldenberg (1976), os conceitos de Carl Jung, que tem sido fundamentais para a teoria e psicoterapia transpessoal, claramente têm tendências consistentes com a visão de mundo patriarcal Ocidental tradicional. [...] Jung (1948/1980) também equipara estados primitivos da mente ou processos inconscientes com o que ele denominou pessoas “primitivas” (p. 176) vendo, por exemplo, as psiques de pessoas Afro descendentes como menos desenvolvidas e inferiores do que as dos Europeus [...] (HOCOY, 2016, p. 33, tradução nossa).

É perceptível que essas e outras teorias transpessoais oscilam entre o esquecimento colonial e a cegueira cultural na medida em que não aprenderam a desenvolver uma consciência crítica e uma capacidade reflexiva das tendenciosas perspectivas de mundo que as influenciam. O problema é que quando essas teorias e técnicas são ensinadas ou repassadas de forma irrefletida, inconsciente dos vieses colonialistas que disseminam, o efeito não é outro senão o de reprodução de uma cegueira que tende a, de um lado, desqualificar e exterminar modos não-europeus de pensar e, de outro lado, perpetuar uma relação colonial que impõe uma maneira universal de viver, hierarquiza as vidas e aprisiona o ser.

Através de uma análise sincera, sensível e honesta, as psicologias de modo geral, e a abordagem transpessoal, de forma particular, precisam reconhecer suas vulnerabilidades e encarar seu “esquecimento da colonialidade”. Psicólogos/as/es e professoras/es precisam estar atentos às suas fortes tendências culturais, aos vieses coloniais, as cegueiras epistêmicas que insistem em invisibilizar, aniquilar e desqualificar outras geopolíticas (africanas, afro-brasileiras, tibetanas, latino-americanas...) no tocante à produção do saber e à constituição do ser.

O esforço deste trabalho, portanto, está em contribuir para saldar uma dívida histórica, desfazer um erro epistêmico, reparar uma injustiça social que mata e deixa morrer outras formas de vida no momento mesmo que privilegia o Eurocentrismo como ponto de chegada e ponto de partida. Este trabalho é nosso esforço de retirar do silenciamento centenas de anos de esquecimento. É para lembrar de tudo aquilo que não convém esquecer. E escrevendo, nossa aposta é que, em algum momento, possamos remover o jogo dual, desde sua origem colonial, de periferia e centro – borrando as fronteiras do instituído e do conhecimento.

4.2.3 A espiritualidade como um exercício de autode(s)colonização e as técnicas transpessoais como um modo de “sustentar o céu”

Na análise realizada nesta pesquisa, tivemos o cuidado com a dimensão do Espírito como aquela categoria que congregou o maior número de técnicas, de modo que precisamos sentirpensar que espiritualidade ou espiritualidades precisamos mover, no intuito de cultivo de trans-formações humanas que contemplem a complexidade deste processo e rompam com as inúmeras violências que atravessam a vida da maioria dos habitantes das periferias da Terra e que são insistentemente desumanizados.

Ao longo deste trabalho, estivemos sustentando a ideia de que precisamos de uma transformação humana que seja capaz de produzir técnicas de modificação de si, sendo este si inseparável do mundo e não mais uma teorização abstrata descomprometida com o mundo da vida e que sustenta as heranças racistas do colonialismo e as violências da colonialidade que forjam o tecido social e a cultural do Brasil.

As críticas à postura transpessoal de uma espiritualidade descolada da realidade social e política foram realizadas por Marien (1983), indicando que o campo sofria de uma “síndrome de caixa de areia”, uma alusão às brincadeiras de construção de mundos ilusórios que as crianças fazem nos parques e tomam como reais. A criação destas bolhas egóicas autocentradas limitam o foco a preocupações pessoais e individualistas, enquanto negligencia questões políticas, sociais e coletivas. Em especial, criam-se “mundo gratiluz” descolados dos desafios existenciais.

Essa crítica está relacionada à necessidade percebida de que a espiritualidade no campo transpessoal esteja mais ativamente engajada na promoção de questões de justiça social e equidade, para abordar mais diretamente as crises ambientais globais de nossos tempos e “[...] reavaliar e recuperar sua história em relação à ecopsicologia, para que possa avançar e preencher esse vazio” (SCHROLL *et al.*, 2009, p. 47). Algum progresso foi feito, mas muito mais ainda precisa ser feito à medida que as perspectivas intercultural, feminista e ecológica se integram melhor na visão transpessoal geral do campo:

O foco percebido do campo em experiências transpessoais individuais e pessoais, parecidas com as que destacamos na análise da técnicas, levou a críticas de que ele estava ignorando as armadilhas do orgulho espiritual (narcisismo, desvio espiritual, materialismo espiritual), problemas de inflação do ego (grandiosidade patológica) e deflação do ego (autoestima excessiva, desvalorização e falta de auto-estima) que “[...] se tornam mais problemáticos dentro da psicologia transpessoal” em pessoas que experimentam forte experiência espiritual em caminhos espirituais que envolvem encontrar e transcender o verdadeiro eu (WALACH, 2008, p. 53). Alguns críticos chegaram a caracterizar desenvolvimentos particulares dentro da Psicologia Transpessoal como variantes da religião da Nova Era (ADENEY, 1988) e endossaram uma forma solipsista de espiritualidade restrita à busca individual de um não dualismo oriental que “[...] aprisiona o espírito, criando uma forma de narcisismo espiritual egoísta” [...] (CUNNINGHAM, 2022, p. 85, tradução nossa).

Outros críticos igualaram a ênfase percebida do campo em uma espiritualidade pessoal que transcendia a realidade cotidiana com uma consequente desvalorização do corpo e da sexualidade humana como um caminho além do ego. Isso está relacionado às preocupações

expressas sobre a falta de atenção do campo aos fundamentos biológicos do comportamento e da experiência (LANCASTER, 2013). Isso levou a um apelo repetido para que o campo desse maior atenção à integração de experiências transpessoais com as preocupações imanentes do trabalho diário da vida cotidiana.

Ferreira *et al.* (2021, p. 15) realizaram um mapeamento das sombras e personas mais persistentes no campo transpessoal e indicam que:

Precisamos incluir mudanças em termos pessoais, socioculturais e políticos, enfrentando que humildemente e realisticamente as sombras, nos habitam e rodeiam. E dissolvendo as frágeis personas que criamos para manter nossa suposta superioridade frente a impermanência da vida. Somos cidadãos do mundo, incorporados em uma determinada realidade sociocultural e política que precisa ser reconhecida em suas potências e contradições (FERREIRA *et al.*, 2021, p. 15).

Eles apontam que as personas mais dominantes são as “[...] visões transcendente / mística / budista-hindu / ascendente / linear / individual / masculina do transpessoal” e os aspectos de sombra ou “[...] negligenciados que se expressam em padrões de imanente / mágica / politeísta / descendente / não linear / coletiva / feminina do transpessoal” (FERREIRA *et al.*, 2021, p. 16). Esses padrões de sombra e persona também influenciam o modo como se dará o manejo das técnicas, pois operam como reguladores internos na escolha ou rejeição das mesmas.

Nesse sentido, buscamos aprofundar a reflexão a partir da categoria da sombra apresentada no trabalho de Leonardo Boff, no intuito de percebermos o que precisa responder a trans-formação humana quando se move pelo signo da espiritualidade. Para Boff (2022, s. p.):

A categoria de sombra, presente em cada pessoa ou coletividade, é constituída por aqueles elementos negativos que nos custa aceitar, que procuramos esquecer ou mesmo recalcar, enviando-os ao inconsciente, seja pessoal, seja coletivo (BOFF, 2022, s. p.).

Ele destaca cinco grandes sombras, que marcam a história político-social do Brasil. Do nosso lado, indicamos que um exercício trans/formativo humano precisa se debruçar sobre as mesmas, de modo a não as perpetuar e/ou reatualizá-las traumáticamente. Assim, uma compreensão de uma espiritualidade realmente interessada e comprometida com a humanização precisa considerar essas cinco sombras:

A primeira é o genocídio indígena, persistente até hoje, pois suas reservas estão sendo invadidas e, durante a pandemia, foram praticamente abandonadas pelas autoridades atuais. *A segunda é a colonização* que nos impediu de ter um projeto próprio, de um povo livre, mas, ao contrário, sempre dependente de poderes estrangeiros de outrora e de hoje. Criou a síndrome do “vira-lata”. *A terceira é o escravagismo*, uma de nossas vergonhas nacionais, pois implicava tratar a pessoa escravizada como coisa, “peça”, posta no mercado para ser comprada e vendida e submetida constantemente à chibata, ao desprezo e ao ódio. *A quarta é a permanência da conciliação entre si dos representantes das classes dominantes*, sejam herdeiras da Casa Grande, sejam membros do industrialismo especialmente a partir de São Paulo, denominadas por Jessé Souza de “elites do atraso”. São profundamente egoístas a ponto de Noam Chomsky ter afirmado: “O Brasil é uma espécie de caso especial, pois raramente vi um país onde elementos da elite tenham tanto desprezo e ódio pelos pobres e pelo povo trabalhador”. Estes nunca pensaram num projeto nacional que incluísse o povo, projeto somente deles e para eles, capazes de controlar o Estado, ocupar seus aparelhos e ganhar propinas e fortunas nos projetos estatais. *A quinta sombra representa a democracia de baixa intensidade acordada por golpes de Estado*, mas que sempre se refaz sem, entretanto, mudar de natureza. Perdura até hoje e atualmente mostra grande debilidade pelo grau dos representantes de direita ou extrema-direita, com suas maracutaias como o orçamento secreto. Medida pelo respeito à constituição, pelos direitos humanos pessoais e sociais, pela justiça social e pelo nível de participação popular, comparece antes como uma contradição de si mesmo do que, realmente, uma democracia consolidada. Sempre que algum líder político com ideias reformistas, vindo do andar de baixo, da senzala social, apresenta um projeto mais amplo que abrange o povo com políticas sociais inclusivas, estas forças de conciliação, com seu braço ideológico, os grandes meios de comunicação, como jornais, rádios e canais de televisão, associados a parlamentares e setores importantes do judiciário, usaram o recurso do golpe, militar (1964) ou jurídico-político-mediático (2016) para garantir seus privilégios. O desprezo e o ódio, outrora dirigidos aos escravizados, foram transferidos covardemente aos pobres e miseráveis, condenados a viver sempre na exclusão. Estas sombras pairam sobre a atmosfera social de nosso país. São sempre ideologicamente escondidas, negadas e recalçadas (BOFF, 2022, s. p., grifos nossos).

Boaventura de Souza Santos (2023), no texto “Lula tem mão pesada contra o golpismo e a outra estendida à esperança” acrescenta elementos a essas cinco sombras enquanto feridas mal curadas, indicando que:

O Brasil tinha duas feridas históricas mal curadas: o colonialismo português e a ditadura. A ferida do colonialismo estava mal curada, porque nem a questão da terra, nem a do racismo antinegro, anti-indígena e anticigano (as duas heranças malditas) estavam solucionadas. A última só o primeiro governo de Lula começou a enfrentar (ações afirmativas etc.). A ferida da ditadura estava mal curada devido ao pacto com os militares antidemocráticos na transição democrática de que resultou a não punição dos crimes cometidos pelos militares. Estas duas feridas explodiram com toda a purulência na figura de Jair Bolsonaro. O pus misturou-se no sangue das relações sociais por via das redes sociais e aí vai ficar por muito tempo por ação de um lumpen-capitalismo legal e ilegal, racial e sexista, que persiste na base da economia,

uma base ressentida em relação ao topo da pirâmide, o capital financeiro, devido à usura deste. O Brasil não volta a ser o que era antes de Jair Bolsonaro (PL), pelo menos durante alguns anos. O pus misturou-se no sangue das relações sociais por via das redes sociais e aí vai ficar por muito tempo por ação de um lúmpen-capitalismo legal e ilegal, racial e sexista, que persiste na base da economia, uma base ressentida em relação ao topo da pirâmide, o capital financeiro, devido à usura deste (SANTOS, 2023, s. p.).

Essas sombras e suas feridas traumáticas atravessam os processos formativos e se manifestam no cotidiano da grande maioria dos brasileiros, dado que:

Grande parte do trabalho de dominação social, econômica e política consiste em lutar para que as ideias morais coletivamente compartilhadas permaneçam inarticuladas e inconscientes. Assim pode-se manipular a raiva do próprio oprimido contra ele mesmo ou contra outros oprimidos, como vimos acontecer com o discurso de Trump e de Bolsonaro. Gostaria de chamar de *racismo* precisamente esse processo de tornar inarticulado o mundo moral compartilhado coletivamente de modo a manipular o sofrimento social para jogar os oprimidos uns contra os outros e convencer as vítimas da própria inferioridade (SOUZA, 2021, p. 55).

Assim, essas sombras perpetuam o racismo de modo inconsciente e são revividas nos espaços formativos primários, já que operam como modos naturalizados devido aos processos de socialização através dos quais são transmitidos. Pois:

[...] como o processo de socialização familiar se dá por identificação afetiva com os pais ou quem quer que ocupe tal função, essa moralidade herdada é, em grande medida, produzida em tenra idade e, portanto, permanece invisível, esquecida e inarticulada, posto que tornada inconsciente. Normalmente não nos lembramos nem temos consciência do que nos aconteceu quando tínhamos 2 ou 3 anos, quando boa parte dos estímulos morais que nos guiarão pela vida inteira já estão formados ou em formação (SOUZA, 2021, p. 55-56).

E como indica Souza (2021, p. 56):

O mundo social, com toda a sua carga de ocultação e distorção de sentido, não começa com o nosso nascimento. Ele já existe antes e fora de nós. Assim sendo, já nascemos, desde sempre, dentro de um contexto prenhe de valores morais e noções implícitas de justiça e injustiça que nos foram transmitidos de modo tão direto e afetivo que rigorosamente se confundem com nosso corpo e com nossas reações mais espontâneas. Portanto a moralidade não está em nossa cabeça como simples ideia consciente, mas quase sempre se encontra literalmente “incorporada, ou seja, expressa afetivamente no nosso corpo e em suas reações mais imediatas. Do mesmo modo que não percebemos nossas reações corporais mais imediatas, não percebemos a realidade moral que as causa nem as concepções implícitas de justiça que nos guiam (SOUZA, 2021, p. 56).

Por isso carecemos de um exercício de reflexão que ponha em cheque a concepção de espiritualidade que movemos em nossas intervenções, visto que precisamos combater e transformar o racismo que nos atravessa, pois:

Para que entendamos o racismo é necessário entender, antes de tudo, o que ele reprime e destrói nas pessoas. Sem perceber a lenta formação histórica das necessidades de reconhecimento social e das demandas por autoestima, autoconfiança e autorrespeito que estão embutidas nas concepções inarticuladas de justiça – que são o elemento último de toda luta social e política por emancipação –, não podemos explicar para que o racismo serve e muito menos o que ele destrói nas pessoas (SOUZA, 2021, p. 57).

Assim como destaca Santos (2023), diante da nova tentativa de golpe pela invasão dos prédios dos três poderes no dia 08/01/2023, precisamos nos questionar que espiritualidade temos proposto para as populações marginalizadas, dado que:

O drama midiático causado pela tentativa de golpe exige muita atenção e vigilância por parte dos dirigentes. Contudo, visto das populações marginalizadas a viver nas imensas periferias, o drama golpista é muito menor do que: • Não poder dar comida aos filhos; • Ser assassinado pela polícia ou pelas milícias; • Ser estuprada pelo patrão ou assassinada pelo companheiro; • Ver a casa ser levada pela próxima enxurrada; • Sentir os tumores a crescer no corpo por excessiva exposição a inseticidas e pesticidas, mundialmente proibidos mas usados livremente no Brasil; • Ver a água do rio onde sempre se buscou o alimento contaminada ao ponto de os peixes serem veneno vivo; • Saber que o seu jovem filho negro ficará preso por tempo indefinido apesar de nunca ter sido condenado; • Temer que o seu assentamento seja amanhã vandalizado por criminosos escoltados pela polícia (SANTOS, 2023, s. p.).

Dessa forma, destacamos a importância de um processo de autode(s)colonização como parte de um processo de trans-formação humana realmente comprometida como o mundo da vida. Nesse sentido, Cunningham (2022, p. 281, tradução nossa), citando Katherine Coder, Curtiss Paul de Young e Harris L. Friedmann, indica que: “[...] a visão transpessoal implica um autoconhecimento que conduz naturalmente à ação prática de uma espiritualidade socialmente engajada que confronta conscientemente as crises globais e as culturas de violência dos nossos tempos”.

A autode(s)colonização, enquanto um exercício ético-espiritual, implica um processo contínuo de autoformação, na qual o sujeito opera transformações em si com vistas a superar os padrões coloniais e de colonialidade os quais operam em si como sombras as quais se expressam nos diversos racismos que permeiam o tecido sociocultural. Esse exercício ético-

espiritual implica mobilizar as próprias técnicas transpessoais, muitas delas apresentadas neste trabalho, com vistas a sua própria transformação, produzindo o que Cunningham (2022, p. 282, tradução nossa) denominou de realização da visão transpessoal, quando indica que:

Nossa tarefa, então, é realizar a visão transpessoal para nós mesmos através da prática de uma disciplina transpessoal; testar e refinar esta visão através do estudo, reflexão e pensamento crítico; incorporá-lo e expressá-lo em nossas vidas; para compartilhá-lo e comunicá-lo onde pudermos; usá-lo para ajudar na cura do nosso mundo; e deixar que ela nos use como servos voluntários para o despertar e o bem-estar de todos. Essa é a visão transpessoal. Nossos desafios são correspondidos apenas por nossas oportunidades. Nosso mundo está em grave perigo. Mas o mundo também está em boas mãos, porque, em última análise, está nas suas (CUNNINGHAM, 2022, p. 282, tradução nossa).

Essa realização da visão transpessoal em terras Brasilis precisa enfrentar a força colonial, pois como indica Simas e Rufino (2018, p. 20):

[...] a marafunda atada pelo empreendimento colonial corroborou com a perseguição, a criminalização e o extermínio de uma infinidade de outros saberes. Porém, nos cabe ressaltar que o poder que se encanta e pulsa nas encruzadas é aquele que faz o erro virar acerto e o acerto virar erro. Assim, haverá sempre uma fresta e para cada regra sempre haverá uma transgressão (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 20).

A espiritualidade enquanto um exercício de autode(s)colonização implica que estamos movendo as potências do ser, no intuito de enfrentamento do duplo viés que rege os modos de formação do ser da maioria dos brasileiros: o colonialismo e a colonialidade:

O colonialismo produziu violências indeléveis em todos nós, porém, o seu projeto de ser um paradigma hegemônico monocultural e monorracionalista apresenta fissuras, fraturas expostas. [...] não creio na redenção colonial, aposto na fresta, defendo que há outros caminhos possíveis [...], que terão que emergir como ações de transgressão (RUFINO, 2019, p. 36).

Assim, a espiritualidade desponta como uma das ações de transgressão que abre caminhos outros para superação do modo predatório de se relacionar com o outro e com o mundo. Ela não amortiza as ilusões do ego que impedem a vivência autêntica da arte da transcendência, já que não nega a imanência, não se apoia em um saber único, visto que a de(s)colonização dos:

[...] aspectos concernentes à linguagem e aos saberes, enfatizo a dimensão da colonialidade que recai sobre o caráter epistemológico. Esta face nos mantém

dependente do paradigma de saber eurocêntrico, nos impedindo de pensar o mundo a partir do modo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias (RUFINO, 2019, p. 37).

Essa superação da matriz de colonialidade do saber, é acrescida do trabalho de superação da colonialidade do poder e do ser que se implicam em uma rede de interdependências que buscam superar os modos de vidas egocentrados, assim como “[...] aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 126).

O exercício de autode(s)colonização permitiria movermos a espiritualidade na construção de técnicas a partir do solo das experiências dos territórios locais e em contato com a sabedoria dos povos subalternizados e excluídos e isto “[...] se faz [na] luta com as experiências, os saberes e as tecnologias ancestrais que emanam da diversidade de jeitos de sentir, vibrar e praticar o mundo com as coisas que por ele passam” (RUFINO, 2021, p. 9).

A espiritualidade como uma prática de autode(s)colonização torna as técnicas um caminho de “suspensão do céu”, de modo que:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte, não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência (KRENAK, 2019, p. 32).

A resistência ao processo de devoração das nossas vidas promovido pelo capitalismo desenfreado é um modo de suspender o céu providenciado pela espiritualidade enquanto um modo de afetar a constituição de si, do outro e do mundo. Nesse sentido, a espiritualidade opera como um facilitador de circulação entre diferentes mundos. E as técnicas transpessoais seriam como barcos que possibilitariam uma multiplicidade de viagens nos modos de alterações e transformações de si as quais não anulariam as diferenças em nome da equivalência, tampouco buscariam uma síntese em uma história única.

Esse trabalho das técnicas transpessoais poderia se inspirar no modo cosmopolítico de operar próprio de tradições afroameríndias. Sztutman (2019, p. 10-11) apresenta pistas de como poderíamos realizar essa tarefa:

Dialogando com a etnopsiquiatria de Tobie Nathan, que tem em vista o tratamento de pacientes imigrantes de ex-colônias francesas, ela se pergunta: como, no mundo contemporâneo, tão fortemente afetado pelos avanços da ciência, pelo desenvolvimento das psicoterapias, é possível viver com os Yorubá? A resposta dela opõe-se à alternativa da tolerância, isto é, simplesmente aceitar a diferença, sabendo que é a ciência moderna quem detém o verdadeiro saber, e nesse sentido, somente os aliados de seus experts é que poderiam governar. O trabalho clínico de Nathan, segundo ela, oferece uma via para por fim à maldição da tolerância. Mais importante do que compreender como os imigrantes yorubá concebem diferentes modalidades de doenças seria levar a sério seus métodos de curar, suas terapêuticas, seus saberes acumulados. Nathan procura fabricar um mundo com os Yorubá, e não apenas pensar sobre eles. Seu método clínico atualizaria de certo modo a imagem do Parlamento latouriano: unem-se psiquiatras ocidentais e curadores africanos buscando menos uma verdade inalterável do que a eficácia: o êxito no tratamento de uma pessoa que sofre. Os agentes em comunhão não precisam exatamente se entender, eles precisam agir em conjunto em nome de algo reconhecido como “comum”, ainda que provisoriamente (SZTUTMAN, 2019, p. 10-11).

As técnicas transpessoais poderiam nascer da comunhão da diferença, do abraço integral de uma espiritualidade realmente comprometida com a Terra e seus viventes, esse é o desafio da transpessoal no campo das técnicas, pois promover “[...] uma diplomacia cosmopolítica é justamente conectar mundos de maneira não hierárquica, sem pressupor uma totalidade externa, dotada de um representante maior, único” (SZTUTMAN, 2019, p. 11). Esse processo requer “[...] uma hibridação cosmológica entre tradições orientais, ocidentais e indígenas, por um lado, e orientações espirituais, filosóficas e científicas contemporâneas, por outro” (FERRER, 2011, p. 20).

As técnicas estariam a serviço da vida, circulando nas beiradas do mundo, com vistas à ampliação das fronteiras e ao estreitamento de laços de convivialidade, fraternidade, equanimidade e amorosidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada de transformação do Quíron periférico atravessou esta pesquisa e enfrentou as hidras que drenam a força da vida daqueles que se insurgem diante da colonialidade do saber e que insistem em dizer que o mundo acadêmico é também um espaço para os periféricos. Assim, estive em uma grande travessia, uma travessia de mim, uma travessia de encontros e desencontros com os outros e uma busca de cocriar respostas aos nossos objetivos e questões de pesquisa. Nessa busca, enquanto expandíamos a compreensão acerca das técnicas transpessoais também expandíamos nosso lugar no/com o mundo.

Visitar as técnicas transpessoais presentes nos trabalhos investigados possibilitou-me navegar em mim mesmo, nos lugares de cisões e integrações do meu ser, sombras e personas foram re/vividas. Medos, contatos com as forças colonizadoras presentes em muitas disciplinas que tentaram disciplinar o meu ser, tornando-o dócil à exploração. Percorrer os caminhos dos/as teóricos/as em suas teorias e intervenções, colocou-me em contato com mundos diversos e personagens ricos de vida.

A pesquisa bibliográfica tornou-se um exercício espiritual, uma maneira de perceber meus modos de sentirpensar e integrar coração e razão. Aquilo que os andinos chamam de corazonar. Não foi um caminho mecânico, nem neutro ou mais fácil de compor uma dissertação. Na realidade, as teses e dissertações investigadas não eram um *corpus* inerte, descobri que estavam cheias de emoções, desejos e sonhos, assim tornaram-se meus interlocutores, requerendo de mim uma sensibilidade para tratá-las como personagens e não como coisas.

Os desafios de incluir os extra-humanos no campo das investigações acadêmicas lembram muito os desafios que enfrentei em perceber as escritas como viventes, pois eram assim que dialogavam comigo. Os textos contavam suas histórias, limites e possibilidades, sempre anunciando, mesmo com restrições, o desejo de sonhar mundos mais dignos e humanizadores para a formação dos que circulam na educação.

Escrever sobre as técnicas implicou para mim, tomá-las também como processos de trans-formação, desconstruindo as imposições coloniais que pesaram sobre minha formação. Ao longo da jornada, surgiu outro modo de pensar o mito de Quíron, na realidade fui tocado pelo sentirpensar das beiradas do mundo. Se comecei pensando o mito, concluo sentirpensando a realidade do Ogum que me tornei, não um mito; mas uma realidade encarnada no cotidiano de minha vida.

Ogun, como um grande guerreiro, foi emergindo ao longo do processo, insistindo em forjar, do corpo ferido do Quíron, caminhos outros. Abdicar do arquétipo de Quíron tornou-se

parte da jornada. Se o Quíron marca a dor do existir e a ânsia do ocidente pela dor como construtora do humano, Ogum congregava a cosmo percepção africana da celebração, do rito e do desejo de vida em comunhão com a Terra. Resisti. Resistir para sustentar o axé como princípio de vida que nos une a teia da vida. E Ogum soprou:

Ògún Onirè, ohum gbogbo ayé tí Ògún ni.
 Ògún Kólé, kò ní ilèkùn.
 Oh! Ogum, rei de Ire, tudo o que há no mundo pertence a ele.
 Oh! Grande Ogum, que construiu uma casa e nela não colocou
 Porta para que todos pudessem entrar e compartilhar do seu progresso.
 Ògún Kô ní je ó sí ewu lóná wá
 Com a proteção de Ogum não haverá perigo em nosso caminho (SÀLÁMÌ;
 RIBEIRO, 2011, p. 65).

E aberto para compartilhar meus progressos, mergulho nos mistérios das árvores e como Ogum, honro as bênçãos de Òrìsàlà:

Ógún é um òrìsà complexo considerado geralmente como filho de Yèmánjá; mas, em algumas histórias, é considerado como filho de Òdùduwà. Em ambos os casos seu pai é Òrìsàlà. Ògún está profundamente associado ao mistério das árvores e conseqüentemente a Òrìsàlà (SANTOS, 2008, p. 92).

Iniciei o prólogo desta pesquisa com as lágrimas de Quíron e sua imensa ferida colonial. Uma ferida que não cicatrizava, pois continuava sendo reatualizada no drama que cinde a vida entre animal-corpo e mente-espírito. Um centauro, que nunca foi visto como um ser inteiro, pois o que se destacava era sua animalidade e essa não poderia sustentar a grandeza do espírito, sempre desincorporado. Com Ogum, me integro e abduco das imposições coloniais de um divino sem corpo, corporifico-me.

Depois de alguns anos no campo transpessoal e principalmente afetado pelas experiências periféricas do Neimfa, continuava a me perguntar sobre a frieza e descontextualização da academia, uma academia ocidentalizada e marcada pela herança da colonialidade do saber. Seria possível fazer uma jornada neste espaço sem me perder numa abstração distante do mundo da vida? Investigar as técnicas da psicologia transpessoal tornou-se este desafio: fazer a travessia na universidade sem perder o frescor da vida. Assim, como Ogum, movi as ferramentas para responder os objetivos propostos.

Num primeiro momento, buscamos mapear as técnicas mobilizadas pela perspectiva transpessoal no campo acadêmico educacional brasileiro. De modo que, ao longo desta jornada, destacamos essas técnicas mapeadas, indicando os/as autores/as que as norteiam e suas

respectivas e abordagens teóricas. Apontamos ainda as duas técnicas mapeadas mais referendadas e seus objetivos.

As técnicas mapeadas, nos 17 trabalhos investigados, foram distribuídas nos Quatro Quadrantes do Kosmos da teoria AQAL de Ken Wilber: o interior e o exterior, o singular e o plural que se referiam às holarquias do Três Grandes (Eu, Nós, Isto/Istos).

O Quadrante subjetivo foi organizado a partir das contribuições da “Prática de Vida Integral”, de modo que as dimensões do corpo, da mente, do espírito e da sombra serviram de eixo para distribuição das técnicas.

Percebemos que a maioria das técnicas procuravam sensibilizar o nível do Espírito ou dimensão transpessoal. A meditação e o relaxamento foram as técnicas mais utilizadas nas pesquisas investigadas e o trabalho com os aspectos da sombra também foi contemplado nos trabalhos investigados.

No Quadrante Objetivo/Comportamental, o corpo foi escolhido entre as diversas técnicas, sendo os exercícios de “respiração” e o trabalho com “yoga” os que mais se destacaram. Contudo sinalizamos a ausência de técnicas que abordem a sexualidade e as questões de gênero.

O Quadrante Social/Interobjetivo congregou técnicas que tentavam favorecer relações interpessoais e grupais no campo educacional. Os jogos, brincadeiras, dinâmicas de grupo e aspectos lúdicos foram as técnicas mais mobilizadas para sensibilizar esse quadrante. Técnicas que abordam as bases da materialidade e dão suporte aos processos educacionais são praticamente ausentes, de modo que as relações interpessoais são pensadas sem suas bases históricas e contextuais.

O Quadrante Cultural-Intersubjetivo, interior coletivo ou comunitário também congregou um número reduzido de técnicas. Apenas três trabalhos apresentaram em suas intervenções técnicas direcionadas simultaneamente ao trabalho direto com as Quatro dimensões do Kosmos.

Nesta pesquisa, também buscamos situar os/as autores/as e as abordagens teóricas que eram utilizados nas pesquisas. Ken Wilber, Stanislav Grof e Pierre Weil e que foram os teóricos mais citados nos trabalhos investigados. Indicamos que Ken Wilber e Stanislav Grof influenciaram boa parte das pesquisas, sendo seus livros amplamente traduzidos para o português, o que facilitou sua ampla divulgação. Pierre Weil, considerado o pai da transpessoal no Brasil, organizou uma coleção de livros sobre a transpessoal e criou uma universidade da Paz que teve grande influência na divulgação da transpessoal no Brasil.

Stanislav Grof foi outra grande referência central do campo transpessoal brasileiro, sendo sua cartografia da consciência amplamente difundida. Destacamos ainda Dra. Vera Saldanha e a sua Abordagem Integrativa Transpessoal e o professor Dr. Aurino Ferreira junto a Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet) como referências nacionais no campo transpessoal. Autores, como Abraham Maslow e Carl Jung, pioneiros na construção da Psicologia Transpessoal são referendados também. Indicamos que o mapeamento não esgota outras contribuições.

No que diz respeito às abordagens teóricas, as quais dão subsídio para o campo transpessoal, encontramos dez trabalhos que se orientam pelo enfoque estrutural-hierárquico wilberiano. O psiquiatra e fundador da Psicologia Transpessoal, Stanislav Grof, aparece em muitos trabalhos, mas não é referência central para maioria das técnicas. A abordagem Junguiana e as abordagens holística e transdisciplinar influenciam indiretamente muitos trabalhos.

As abordagens holística de base de Pierre Weil, a neo-perennialista, a integral e a estrutural-hierárquica de Ken Wilber, a holotrópica de Grof e a Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT) de Vera Saldanha parecem oferecer as bases teóricas para as intervenções no campo transpessoal brasileiro que se mantém herdeiro das abordagens teóricas euro-estadunidense e, em especial, sustentam as crenças neo-perennialistas de uma espiritualidade universal e sem os marcadores socio-histórico-culturais.

Indicamos a importância de re/conhecimento da potência da brasilidade transpessoal, principalmente destacamos a necessidade de cultivo das contribuições dos/as teóricos/as africanos na constituição do campo transpessoal brasileiro, de modo a realizarmos uma expansão que inclua as contribuições locais.

A meditação e o relaxamento aparecem como as duas técnicas que foram mais destacadas no conjunto dos 17 trabalhos investigados. Sendo o trabalho de Ribeiro (2019) apontado como o que se detém mais especificamente na prática da meditação através do “Projeto de Cultivo da Atenção Integral – PCAI”.

Os trabalhos investigados indicam que a meditação favorece processos de integração da consciência e superação das dualidades, favorecendo o cuidado de si, do outro e do mundo. Abre o fluxo de energia do ser para criatividade, intuição, além de atuar na consciência corporal. Indicamos que o modo intrapessoal, como a meditação, é posto nos trabalhos que sugerem a crença na prevalência das dimensões subjetivas sobre as dimensões socioculturais.

O trabalho com o relaxamento apareceu em nove trabalhos, sendo mobilizado como um modo de dissolução das tensões que bloqueiam os processos de expansão da consciência,

reduzindo a ansiedade, aumentando a criatividade e a imaginação. Por ajudar estados de destensionamento, favorece processos de autoconhecimento e mergulhos mais profundos na consciência.

A meditação e o relaxamento são técnicas básicas para mobilizar processos formativos dentro do contexto transpessoal. A facilidade de seu manejo e a possibilidade de combiná-las com outras técnicas parece contribuir no seu maior uso.

O mergulho no mundo das técnicas tocou-me intensamente, afetou-me. A percepção oferecida pelos trabalhos, de que os Quadrantes subjetivos são o foco dos trabalhos e que os aspectos socioculturais, históricos e políticos são relegados ou pouco trabalhados, coincidiu com o momento das eleições no Brasil. A pauta de uma sociedade violenta, racista, sexista, fundamentalista, LGBTQIA+fóbica, conservadora, ecocida e suicidária embutida nos discursos de ódio da extrema-direita bolsonarista exigia uma articulação ético-espiritual dos movimentos que trabalham com o crescimento e trans-formação humana. Diante do silêncio de muitos e o levante de muitas vozes, no campo da psicologia, se posicionando naquele momento dramático da democracia brasileira, a Abrapet lançou o “Manifesto do movimento humanista-transpessoal para o segundo turno das eleições 2022”, que destacava:

[...] cientes de nossas responsabilidades como formadores, terapeutas e pesquisadores do campo, SOMOS CONTRÁRIOS À REELEIÇÃO DO ATUAL PRESIDENTE, a qual se coaduna com a manutenção do extremismo, discriminação, fomento a violência e atenta contra a democracia e os direitos humanos, dos animais e da natureza, incompatíveis com as perspectivas humanista e transpessoal (ABRAPET, 2022, s. p.).

Eles tiveram 208 assinaturas de representantes do movimento transpessoal, transdisciplinar e humanista, mas as duas instituições formadoras de maior influência, a Alubrat e a rede Unipaz e suas várias sedes no Brasil, ambas influenciadas por Pierre Weil e a segunda por Vera Saldanha, não aparecem como signatárias. Isto provocou estranhamento e indignação.

O silenciamento para política de extermínio, mesmo contrário à ética transpessoal, ressoava como sombras do campo transpessoal que requeriam reflexões, pois estavam implicadas nos mecanismos de colonização e colonialidade que atravessam a formação dos brasileiros. Assim, com a forja de Ogum começamos a trabalhar pistas para construção de processos trans/formativos humanos para educação e psicologia transpessoal que enfrentassem essas sombras.

Iniciamos a forja pondo em movimento uma pauta de elementos que ajudassem a de(s)colonizar o campo das técnicas transpessoais. Reconhecemos as suas contribuições para o

campo educacional integral e seus processos de trans-formação humana, contudo indicamos a necessidade de expandirmos os horizontes para além das dimensões intrapessoais. De modo a rompermos com a cegueira sociocultural e histórica que acaba por invisibilizar os periféricos do mundo e aderir aos silêncios diante da violência.

Sem transcender com o mundo, acabamos sustentando vieses sexistas que se ancoram em uma ênfase da tradição masculina anglo-saxônica ocidentalizada em nossos trabalhos, em detrimento de uma multiplicidade de vozes. Restringimos as experiências transpessoais de outras culturas, em especial, das culturas dos povos originários das américas, dos asiáticos e dos africanos.

Assim, mergulhamos na agenda de de(s)colonização proposta pela Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Psicologia Transpessoal (Abrapet), buscando apontar reflexões que nos ajudassem a sentirpensar o campo das técnicas transpessoais no Brasil.

O primeiro ponto da agenda implica realizar uma crítica às perspectivas de um pensamento hegemônico imperialista que impede a horizontalização da construção e do manejo das técnicas. As técnicas transpessoais teriam como tarefa cultivar também horizontalidade como um modo de trans-formação humana. Uma horizontalidade que preserve os princípios da equiprimacia, equipotencialidade e equipluralidade no processo de formar o humano dentro de uma teia de interdependências como o mundo da vida.

O segundo ponto seria desconstruir os “centrocentrismos” que possam sustentar qualquer forma de visões centralistas, verticalistas e elitistas articuladas com formas de racismos, machismos, xenofobia e trans/homofobia. Indicamos a necessidade de incluirmos técnicas que abordem e cuidem dos racismos, sexismo e LGBTQIA+fobias e que problematizem as sombras do centralismo do ideário branco, heteronormativo, euroestadunidense, cristão-cêntrico que prevalece no imaginário brasileiro.

O universalismo das ciências, da ética e de suas histórias únicas são também questionadas, de modo a incluirmos uma ecologia de saberes no trabalho com as técnicas. As técnicas também poderiam se beneficiar de um diálogo mais intenso com as sabedorias insurgentes e periféricas, valorizando a corporeidade e outros modos de construção de saberes, como os que se fundamentam a partir de epistemologias feministas, queer, afro-indígenas, orientais não lineares e de múltiplas ecologias de saberes, realçando as dimensões engajadas da vida.

A tarefa de(s)colonial de florestar o sujeito moderno, também é um grande desafio para as técnicas transpessoais. A incorporação da cosmogonia da força vital-mágica-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas tem uma grande contribuição a

oferecer ao campo transpessoal. As técnicas transpessoais tornam-se parte de um ecoespiritualidade que aponta a interdependência e a cooperação vital entre sujeito e mundo e a inclusão mais ativa da corporeidade e da natureza enquanto Gaia.

Um dos elementos importantes na tarefa de de(s)colonização das técnicas está no trabalho com os padrões de deslocamento das autoimagens restritivas e atravessadas pelos vieses do colonialismo e da colonialidade.

A agenda de decolonização das técnicas do campo transpessoal brasileiro encontra-se em andamento e poderia contribuir com a superação de situações de opressão e de violência que marcam a vida de parcelas consideráveis da população brasileira, especialmente, mulheres, indígenas, negros e grupos LGBTQIA+ que são os mais afetados com a lógica predatório da colonialidade moderna.

As técnicas transpessoais, enquanto um modo de constituição do ser-ético-espiritual, carece despir-se de androcentrismos e das consequentes formas de patriarcalismos, sexismos e heteronormatividades. Valorizar a potência do corpo não como um mero instrumento do espírito, mas como a encarnação do próprio Espírito no mundo. Reconhecer a pluralidade de expressões da sexualidade, do cuidado e da proteção da natureza com uma consequente responsabilidade ética pela cocriação em suas múltiplas expressões.

Alinhando-se a uma crítica aos modos normativos da colonialidade moderna e às técnicas transpessoais movidas no campo educacional brasileiro, poderiam apoiar-se nas cosmopercepções amefricanas e orientais não lineares, uma vez que elas se baseiam em uma interrelacionalidade, solidariedade, interculturalidade e maior respeito a si, ao outro e à natureza.

Analisando os trabalhos, percebemos que apenas três deles operavam numa lógica de integralidade mais abrangente, ou seja, contemplavam todos os Quatro Quadrantes do Kosmos em suas intervenções. Permanecia, na maioria dos trabalhos, uma lógica que acabava por invisibilizar os aspectos coletivos e mesmo os que utilizavam a teoria AQAL wilberiana dos Quatro Quadrantes não seguiam as orientações de Wilber e acabavam negando as dimensões coletivas.

Indicamos, a partir dos argumentos de Jorge Ferrer (2002, 2011, 2015, 2017), os problemas que os modelos hierárquicos e suas histórias únicas acabam provocando no campo transpessoal, pois reforçam padrões de preconceitos principalmente em culturas marcadas pelos racismos. Destacamos as contribuições do peruano Aníbal Quijano e o conceito de colonialidade.

Indicamos a espiritualidade como um exercício de autode(s)colonização e as técnicas transpessoais como um modo de “sustentar o céu” diante da centralização na dimensão do Espírito. Assim, propomos que os processos de trans-formação humana deveriam produzir técnicas de modificação de si capazes de enfrentar as heranças racistas do colonialismo e as violências da colonialidade brasileira.

Uma trans-formação humana pautada na espiritualidade deveria encarar as cinco grandes sombras que marcam a história político-social do Brasil: a primeira foi o genocídio indígena; a segunda, a colonização; a terceira, o escravagismo; a quarta, a permanência da conciliação entre si dos representantes das classes dominantes e a quinta sombra representa a democracia de baixa intensidade acordada por golpes de Estado.

Essas sombras perpetuam o racismo de modo inconsciente e são revividas nos espaços formativos primários, já que operam como modos naturalizados devido aos processos de socialização através dos quais são transmitidos. De modo que as técnicas transpessoais poderiam mobilizar concepções de espiritualidade capazes de enfrentar e transformar os racismos.

Indicamos a autode(s)colonização como um exercício ético-espiritual mobilizador de transformações em/de si com vistas a superar os padrões coloniais e de colonialidade que sustentam os diversos racismos e que permitem a realização da visão transpessoal em terras Brasilis.

Situamos que o trabalho com a autode(s)colonização permiti fazer da espiritualidade uma dobra sobre si e assim as técnicas podem brotar das experiências dos territórios nos quais o sujeito se encontra e amplia esse dialogo para abraçar as sabedorias dos povos subalternizados e excluídos desta Terra.

A espiritualidade como uma prática de autode(s)colonização torna as técnicas um caminho de “suspensão do céu”, um exercício cosmopolítico de comunhão das diferenças e de conexão de mundos de maneira não hierárquica, absoluta ou de histórias únicas.

As forjas de Ogum cocriam as técnicas a serviço do bem-viver, sem a ânsia de um centro hegemônico que se quer superior. As feridas incuráveis de Quíron perdem o poder fascina/DOR e as técnicas nascidas nas beiradas do mundo indicam que as fronteiras são sempre aberturas, daí repousamos nas aberturas sem a ânsia cartesiana de uma segurança às custas de um progresso que devasta a vida e a nossa morada comum. Os laços de convivialidade, fraternidade, equanimidade e amorosidade apontam a interdependência que precisamos reconhecer.

Pesquisas futuras podem ampliar a análise de um maior número de técnicas, detalhando-as e incluindo novas percepções e sentipensar, de modo a complexificar o entendimento da trans-formação humana. Este processo pode fortalecer o diálogo das técnicas transpessoais com o campo educacional e compor novos caminhos de cuidado consigo, com o outro e com o mundo.

REFERÊNCIAS

ACCIARI, A. S.; AYRIZONO, M. de L. S. Psicoterapia breve transpessoal: estudo com portadores da doença de Crohn. In: FERREIRA, A. L. *et al.* (org.). *Tratado de psicologia transpessoal: perspectivas atuais em psicologia: volume 2*. Recife: Editora UFPE, 2019. p. 14-53.

ACOSTA, A. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante, 2016.

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, M. B. B. Plantas professoras: dimensões psíquicas, históricas e educativas. *Amazônica: Revista de Antropologia*, Belém, v. 9, n. 1, p. 258-292, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v9i1.5491>. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/5491>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ARIAS, P. G. *Corazonar: uma antropologia comprometida com la vida*. Quito: Abya Yala, 2010.

ASANTE, M. K. *Afrocentricity*. Trenton: African World Press, 2002.

ASSIS, W. F. T. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/mT3sC6wQ46rf4M9W7dYcwSj/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E ENSINO EM PSICOLOGIA TRANSPESSOAL (ABRAPET). Manifesto do Movimento Humanista-Transpessoal para o segundo turno das Eleições 2022. [S. l.]: Abrapet, 2022. Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR127529>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BARRETO, M. de. *Sai Baba: teoria e prática de uma educação integral*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

BARROSO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13918>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13918>. Acesso em: 13 jun. 2023.

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: 12 jun. 2023.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R.
Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BERNI, L. E. V. *Self-empowerment - jornada de transformação: um método transpessoal de personal coaching via internet*. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16122008-122302/pt-br.php>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BOAINAIN JR., E. *Tornar-se transpessoal: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers*. São Paulo: Editora Summus, 1998.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano e compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, L. *Covid-19: a Mãe Terra contra-ataca a humanidade: advertências da pandemia*. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOFF, L. *O doloroso parto da Mãe Terra: uma sociedade de fraternidade sem fronteiras e de amizade social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

BOFF, L. A sombra tenebrosa do bolsonarismo. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 20 maio 2022. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/618756-a-sombra-tenebrosa-do-bolsonarismo-artigo-de-leonardo-boff>. Acesso em: 12 jun. 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: 12 jun. 2023.

CANDAU, V.; OLIVEIRA, L. F. de. 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. Acesso em: 12 jun. 2023.

CAPLAN, M.; HARTELIUS, G.; RARDIN, M. A. Contemporary viewpoints on transpersonal psychology. *Journal of Transpersonal Psychology*, v. 35, n. 2, p. 143-162, 2003. Disponível em: <https://www.atpweb.org/jtparchive/trps-35-03-02-143.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CARNEIRO, S. A. *A construção do outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005. Acesso em: 12 jun. 2023.

CARVALHO, R. K. M. de. *Colonialidade, decolonialidade e transmodernidade: para um direito situada na periferia*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

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.

CENTAURO – Origem do mito, representações e principal figura. *Segredos do Mundo*, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/centauro/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)*. São Paulo: FDE, 1994.

COUTINHO, V. de M. *Os usos da noção de cuidado de si pelos professores do Curso de Formação em Educadores Holísticos (NEIMFA/Recife): uma experiência formativa*. 2012 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12906?mode=full>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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.; 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.

CUNNINGHAM, P. F. *Introduction to transpersonal psychology*. New York: Routledge, 2022.

DANIELS, M. *Shadow, self, spirit: essays in transpersonal psychology*. Charlottesville: Imprint Academic, 2005.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, V. F. *Ansiedade e agressividade infantil sob o enfoque da psicologia transpessoal: uma interpretação kirliangráfica*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

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.

DURAZZO, L. A montanha oriental se move: mestre Dogen e o perspectivismo zen no sermão das montanhas e águas. *Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em*

Ciências das Religiões da UFPB, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 480-505, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/32050>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 25-34.

EPSTEIN, G. *Healing visualizations: Creating health through imagery*. New York: Bantam, 1989.

ESCOBAR, A. *Sentipensar com la Tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, território y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

ESCOBAR, A. *Pluriversal politics: the real and the possible*. Durham: Duke University Press, 2020.

FERGUNSON, M. *A conspiração aquariana*. Tradução de Carlos Evaristo M. 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: 12 jun. 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 UFPE, 2010. p. 109-159.

FERREIRA, A. L. *et al. Tratado de psicologia transpessoal: perspectivas atuais em psicologia: volume 2*. Recife: Editora UFPE, 2019.

FERREIRA, A. L. *et al.* As noções de espiritualidade do campo de estudos da psicologia transpessoal brasileira. *Revista Portal: Saúde e Sociedade*, Maceió, v. 6, p. e02106003, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/rpss.e02106003>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/nuspfamed/article/view/12096>. Acesso em: 12 jun. 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. *et al.* *A clínica kosmos transpessoal*. Recife: Editora UFPE, 2023 (no prelo).

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: 12 jun. 2023.

Ferreira, A. L.; Silva, S. C. R.; Silva, S. C. R. *Psicologia transpessoal: histórias, conquistas e desafios*. Recife: Editora UFPE, 2016.

Ferrer, J. N. *Revisioning transpersonal theory: a participatory vision of human spirituality*. New York: State University of New York Press Albany, 2002.

Ferrer, J. N. Participatory spirituality and transpersonal theory: a ten-year retrospective. *Journal of Transpersonal Psychology*, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 1-34, 2011. Disponível em: <https://www.atpweb.org/jtparchive/trps-43-11-01-001.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Ferrer, J. N. Participation, metaphysics, and enlightenment: reflections on Ken Wilber's recent work. *Approaching Religion*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 42-66, 2015. Disponível em: <https://www.doria.fi/handle/10024/136496>. Acesso em: 29 abr. 2023.

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

Flick, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Foucault, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

França, C. et al. *Didática transpessoal: facilitando o ato de ensinar e de aprender*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

Freitas, A. S. de. *Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana*. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

Freitas, A. S. de. O cuidado de si como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: Rohrer, F. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Editora UFPE, 2010. p. 53-80.

Freitas, A. S. de. Geontologia e as artes neoliberais de governo: educar os corpos para além do imaginário do carbono. *Pró-Posições*, São Paulo, v. 30, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0136>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/rzNhbPtqdKyYLSBPzYL9GFM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Freitas, A. S. de. No meio da ontologia havia um vírus: notas acerca de uma abertura cosmopolítica em tempos de pandemia. *Voluntas: Estudos Sobre Schopenhauer*, v. 11, p. 1-8, 2020. Disponível em: https://scholar.archive.org/work/6x3c51g7srflrImhzzsudvsqoq/access/wayback/https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/download/43631/pdf_1. Acesso em: 12 jun. 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: 12 jun. 2023.

GNECCO, J. B. *A educação na perspectiva da psicologia transpessoal: um primeiro contato*. São Paulo: Instituto Federal de Educação de São Paulo, 2012.

GOMES, M. dos S. S. *Educação transpessoal: elementos para sentirpensar desde a perspectiva participativa decolonial*. 2022. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49566/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20M%c3%a1rcia%20dos%20Santos%20Silva%20Gomes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GONZÁLEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GOULART, M. R. *As espirais da subjetividade reveladas na inteireza do educador para a construção do seu processo autoformativo*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2678>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GREGORY, K.; KELLAWAY, J. E. Reconciling identity oppression, and the transpersonal. In: KAKLAUSKAS, F. J. *et al.* (ed.). *Shadows & light: theory, research, and practice in transpersonal psychology. Talks & reflections*. Colorado: University Professors Press, 2016. p. 179-190.

GROF, S. *Além do cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia*. São Paulo: Editora McGraw-Hill, 1988.

GROF, S. *A mente holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

GROF, S. *O caminho do psiconauta: enciclopédia para jornadas internas*. Rio de Janeiro: Capivara, 2020.

GROF, C.; GROF, S. *Respiração holotrópica: uma nova abordagem de auto exploração e terapia*. Rio de Janeiro: Capivara Editora, 2010.

GROFOGUEL, 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: 12 jun. 2023.

HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. *Novos Estudos Cebrap*, [S. l.], n. 26, p. 100-113, 1990.

HADOT, P. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madri: Ediciones Siruela, 2006.

HARTELIUS, G.; CAPLAN, M.; RARDIN, M. A. Transpersonal psychology: defining the past, divining the future. *The Humanist Psychologist*, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 1-26, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/08873260701274017>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08873260701274017>. Acesso em: 12 jun. 2023.

HERON, J. *Helping the client: a creative practical approach*. London: Sage, 2001.

HERON J. *Participatory spirituality: a farewell to authoritarian religion*. Morrisville: Lulu, 2006.

HOCOY, D. Transpersonal psychology in the age of ISIS: the role of culture, social action, and personal transformation. In: KAKLAUSKAS, F. J. *et al.* (ed.). *Shadows & light: theory, research, & practice in transpersonal psychology*. Colorado: University Professors Press, 2016. p. 25-56.

HUXLEY, J. Transhumanism. *Journal of Humanistic Psychology*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 73-76, 1968. Disponível em: <https://bibliotekanauki.pl/articles/781321.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 2017.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. Caminhos para cultura do bem viver. *Cultura do Bem Viver*, [S. l.], 2020. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wpcontent/uploads/2021/06/Ailton-Krenak.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KURY, M. da G. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LAHOOD, G. The participatory turn, part 1 and 2. *ReVision: a Journal of Consciousness and Transformation*, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 3-4, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamento de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

LANCASTER, L. Neuroscience and the transpersonal. In: FRIEDMAN, H.; HARTELIUS, G. (ed.). *The Wiley-Blackwell handbook of transpersonal psychology*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2013. p. 223-238.

LATOUR, B. *Politics of nature: how to bring the sciences into democracy*. Cambridge: Harvard University Press, 2004a.

LATOUR, B. Whose cosmos, which cosmopolitiques? Comments on the peace terms of Ulrich Beck. *Common Knowledge*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 450-462, 2004b. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/171401>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LEITE, S. Z. *O que é a psicologia transpessoal*. 2008. Monografia (Curso de Psicologia) – Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la decolonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. *A tipologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, imperio, colonialidade*. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARIEN, M. The transformation as sandbox syndrome. *Journal of Humanistic Psychology*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 7-15, 1983. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022167883231002>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1983-27915-001>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MASLOW, A. *Introdução à psicologia do ser*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

MASLOW, A. *Farther reaches of human nature*. Toronto: McGraw-Hill, 1971.

MASLOW, A. *et al. Más allá del ego*. 5. ed. Barcelona: Kairós, 1991.

MASLOW, A. *La personalidad creadora*. Madrid: Kairós, 1994.

MATOS, L. *Corpo e mente*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Tradução de Marta Lança. 2. ed. Lisboa: Editora Antígona, 2017.

MEDEIROS, L. P. de. *Espiritualidades feministas e processos de (trans)formação humana: narrativas de mulheres em espaços urbanos periféricos de Recife-PE*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43621>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MIGNOLO, W. *Delinking*. The rethoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. London: Routledge, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

MIGNOLO, W. D. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.

NARANJO, C. *Entre meditação e psicoterapia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

NOGUERA, R. *Ensino de filosofia e a lei 10639*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

NOGUERA, R. Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza. *Portal Geledés*, [S. l.], 12 jul. 2015. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

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: 12 jun. 2023.

PARODE, V. P. *Consciência cósmica educação transdisciplinar e estética biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2738/1/000423348-Texto+Completo-0.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, v. 16, p. 119-141, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775>. Acesso em: 12 jun. 2023.

POLICARPO JUNIOR, J. *Sobre a concepção de formação humana: um diálogo entre o campo educacional e a tradição budista*. In: ENCONTRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 3., 2006, Recife. Anais [...]. Recife: [s. n.], 2006. p. 21-47.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

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: 12 jun. 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%20c3%83O%20Regina%20Buccini%20Pio%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 12 jun. 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: 12 jun. 2023.

RIBEIRO, R. B. P.; FERREIRA, A. L. *O cultivo da atenção integral em espaços educacionais: meditação e ludicidade como alternativa à medicalização infantil*. Recife: Editora UFPE, 2021.

ROBERTS, T. B. Educação e relações transpessoais. In: WALSH, R. N.; VAUGHAN, F. (org.). *Além do ego: dimensões transpessoais em psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 257-262.

ROBLES, T. *A magia de nossos disfarces*. Belo Horizonte: Editora Diamante, 2001a.

ROBLES, T. *Concerto para quatro cérebros: em psicoterapia*. Belo Horizonte: Editora Diamante, 2001b.

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: 12 jun. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2006000300004&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jun. 2023.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, L. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SÀLÁMI, S.; RIBEIRO, R. I. *Exu e a ordem do universo*. 2. ed. São Paulo: Editora Oduduwa, 2011.

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. Acesso em: 12 jun. 2023.

SALDANHA, V. P. *Psicologia transpessoal: abordagem integrativa: um conhecimento emergente em psicologia da consciência*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2008.

SALDANHA, V. P. O que é psicologia transpessoal. *Associação Luso-Brasileira de Transpessoal*, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://alubrat.org.br/o-que-e-transpessoal/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

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/interesse/article/view/17436>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2010a.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Editora Cortez, 2010b.

SANTOS, B. S. Lula tem mão pesada contra o golpismo e a outra estendida à esperança. *Msn.com*, [S. l.], 29 jan. 2023. Disponível em: <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/lula-tem-m%C3%A3o-pesada-contr-o-golpismo-e-a-outra-estendida-%C3%A0-esperan%C3%A7a/ar-AA16RMNu?ocid=msedgntp&cvid=fb4fbc91dfa042d98e70739262329e1a>. Acesso em: 12 jun. 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%20EMMANUEL%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 12 jun. 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: 12 jun. 2023.

SANTOS, J. E. dos. *Os nãgô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto de Égun na Bahia*. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

SCHROLL, M. A. *et al.* Reflections on transpersonal psychology's 40th anniversary, ecopsychology, transpersonal science, and psychedelics: a conversation forum. *International Journal of Transpersonal Studies*, v. 28, p. 39-52, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Stanley-Krippner/publication/41547185_Reflections_on_Transpersonal_Psychology's_40th_Anniversary_Ecopsychology_Transpersonal_Science_and_Psychedelics_A_Conversation_Forum/links/570d185a08ae2b772e42df01/Reflections-on-Transpersonal-Psychologys-40th-Anniversary-Ecopsychology-Transpersonal-Science-and-Psychedelics-A-Conversation-Forum.pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail&_rtd=e30%3D. Acesso em: 12 jun. 2023.

SCHUMER, C. *et al.* 6 conclusões do relatório do IPCC de 2022 sobre mitigação das mudanças climáticas. *ArchDaily Brasil*, [S. l.], 17 abr. 2022. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/980021/6-conclusoes-do-relatorio-do-ipcc-de-2022-sobre-mitigacao-das-mudancas-climaticas>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SCOTTON, B.; CHINEN, A.; BATTISTA, J. (ed.). *Textbook of transpersonal psychiatry and psychology*. New York: Basic Books, 1996.

SILVA, S. C. R. *O ponto de vista da vacuidade como experiência de pensamento: notas para uma ética da Não-dualidade na Educação*. 2019. 223. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33501>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, S. C. R. *Educação e espiritualidade em Chogyam Trungpa Rinpoche: nos rastros de uma pedagogia fantástica*. 2020. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38533>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, L. X. de L. e. *Espiritualidade, humanização e parto: estudo de métodos mistos à luz da perspectiva integral transpessoal de Ken Wilber*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31961>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, R. R. G. da. *O amor e seus mo(vi)mentos*. 2003. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Encantamento: sobre política de vida*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SOUZA, J. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação do Brasil, 2021.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STENGERS, I. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, [S. l.], n. 69, p. 442-464, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i69p442-464>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/145663>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*, [S. l.], v. 46, n. 112, p. 191-198, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/7Hh9d3cv6KNT4bgrNxcPqGn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SUTICH, A. J. The emergence of the transpersonal orientation: a personal account. *Journal of transpersonal Psychology*, [S. l.], v. 8, p. 5-19, 1976.

SUTICH, A. J. Some considerations regarding transpersonal psychology. *Journal of Transpersonal Psychology*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 15-16, 1990.

SZTUTMAN, R. Um acontecimento cosmopolítico: o manifesto de Kopenawa e a proposta de Stengers. *Mundo Amazônico*, Bogotá, v. 10, n. 1, p. e74098, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n1.74098>. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/74098>. Acesso em: 12 jun. 2023.

TABONE, M. *A psicologia transpessoal: introdução à nova visão da consciência em psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1986.

TAVARES, M. F. A.; AZEVEDO, C. R. F.; BEZERRA, M. A. (org.). *Tratado de psicologia transpessoal: antigos ou novos saberes em psicologia?* Natal: EdUFRN, 2012. v. 1.

TAYLOR, E. William James and transpersonal psychiatry. In: SCOTTON, B.; CHINEN, A.; BATTISTA, J. (ed.). *Textbook of transpersonal psychiatry and psychology*. New York: Basic Books, 1996. p. 21-28.

TORBERT, W. R.; REASON, P. Toward a participatory worldview part 1. *ReVision*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 1-48, 2001. Disponível em: <https://revisionpublishing.org/revision-23-3/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

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: 12 jun. 2023.

VARELA, J. F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Massachusetts: Massachusetts Institute of technology, 1991.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Editora Artmed, 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: 12 jun. 2023.

VAUGHAN, F. The transpersonal perspective: a personal account. *The Journal of Transpersonal Psychology*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 37-45, 1982.

VAUGHAN, F.; WALSH, R. The art of transcendence: an introduction to common elements of transpersonal practices. *Journal of Transpersonal Psychology*, [S. l.], v. 25, p. 1-10, 1993. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6692ba785fa1e21838de5b80a3f7ee8163725d58>. Acesso em: 12 jun. 2023.

VICH, M. A. Some historical sources for the term “transpersonal”. *Journal of Transpersonal Psychology*, [S. l.], v. 20, p. 107-110, 1988.

VOLTOLINI, R. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. *Educação Temática Digital*, [S. l.], v. 8, n. esp., p. 119-139, 2007. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73806>. Acesso em: 12 jun. 2023.

WALLACE, A. B. *Ciência contemplativa: onde o budismo e a neurociência se encontram*. São Paulo: Cultrix, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores, 2007.

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WALSH, R.; VAUGHAN, F. *Caminhos além do ego: visão transpessoal*. São Paulo: Cultrix, 1993.

WALSH, R. N.; VAUGHAN, F. *Além do ego: dimensões transpessoais em Psicologia*. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

WEIL, P. *A consciência cósmica*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

WILBER, K. *O Espectro da consciência*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Cultrix, 1990.

WILBER, K. *Los tres ojos del conocimiento*. Barcelona: Kairós, 1994.

WILBER, K. *Integral psychology: consciousness, spirit, psychology, therapy*. Boston: Shambhala Publications, 2000.

WILBER, K. *Uma teoria do tudo*. São Paulo: Cultrix, 2003.

WILBER, K. *Espiritualidade integral: uma nova função para a religião neste início de milênio* Tradução de Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2006.

WILBER, K. *O Espectro da consciência*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

WILBER, K. *A visão integral: uma introdução à revolucionária Abordagem Integral da Vida, de Deus, do universo e de tudo mais*. São Paulo: Cultrix, 2008.

WILBER, K. *et al. A prática de vida integral: um guia do século XXI para saúde física, equilíbrio emocional, clareza mental e despertar espiritual*. São Paulo: Cultrix, 2011.