



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

FILIPPE VASCONCELOS DE ARAÚJO

**PERSPECTIVAS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM
FERDINAND RÖHR E EM FRITZ PERLS: APONTAMENTOS PARA UMA
ECOGESTALT-PEDAGOGIA**

Recife

2025

FILIPPE VASCONCELOS DE ARAÚJO

**PERSPECTIVAS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM
FERDINAND RÖHR E EM FRITZ PERLS: APONTAMENTOS PARA UMA
ECOGESTALT-PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Espiritualidade.

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira.

Recife

2025

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Araujo, Filipe Vasconcelos de.

Perspectivas de (trans)formação humana integral em Ferdinand Röhre e em Fritz Perls: apontamentos para uma ecogestalt-pedagogia / Filipe Vasconcelos de Araujo. - Recife, 2025.
246 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Aurino Lima Ferreira.

Inclui referências.

1. Formação humana integral; 2. Ferdinand Röhre; 3. Fritz Perls; 4. Ecogestalt-pedagogia; 5. Espiritualidade. I. Ferreira, Aurino Lima. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

FILIPPE VASCONCELOS DE ARAÚJO

**PERSPECTIVAS DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EM
FERDINAND RÖHR E EM FRITZ PERLS: APONTAMENTOS PARA UMA
ECOGESTALT-PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Aline Ferreira Campos (Examinadora Externa)

Universidade Paulista

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

Universidade de Pernambuco

Profa. Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Interna)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Dedico este trabalho a todos os seres humanos e extra-humanos que pretendem a harmonia e o amor como princípios essenciais das relações que permeiam o cosmos. Em especial, dedico a Mari e ao Vini, por refinarem em mim diariamente esses elementos universais.

AGRADECIMENTOS

Palavras não são más
Palavras não são quentes
Palavras são iguais
Sendo diferentes
[...]

Palavras eu preciso
Preciso com urgência
Palavras que se usem

Em casos de emergência (Palavras, 2017, 0 min 15 s).

Os versos da canção *Palavras*, dos Titãs, ajudam a compreender como, por vezes, as palavras se mostram insuficientes para expressar a profundidade da gratidão por algo ou por alguém. Nesse sentido, os meus agradecimentos transcendem o simples gesto de um agrado, pagamento ou recompensa. Eles se revestem do verdadeiro significado de reconhecimento. Afinal, este trabalho, fruto de reflexões, experiências e aprendizagens ao longo de uma jornada marcada por encontros significativos, não seria possível sem a contribuição de muitas mãos, mentes e almas que, de forma direta ou indireta, deixaram a sua marca neste processo.

Assim, começo reconhecendo que, se não fosse por *Evaldo e Jujú*, nem esta, nem qualquer outra aventura minha neste plano terreno teria sido possível. Pai, mãe... reafirmo aqui todo o amor, admiração e gratidão que sinto por vocês. Obrigado por tanto e por tudo.

À minha ancestralidade, na memória viva das minhas avós Adélia e Eulina e dos meus avôs Carlos e João, pelas referências de afeto, cuidado e amor. A saudade dos nossos papos é imensa.

Ao meu irmão Tiago e às minhas irmãs Raquel, Marta e Júlia, pela companhia constante e afetuosa, pelas trocas e conversas que, nesta nossa experiência coletiva, me permitiram e permitem me ressignificar. Galera, não sei o que seria de mim sem vocês.

À Mari, minha amiga, companheira e amante, por tanto suporte, apoio, paciência, cuidado, afeto e amor ao longo desta e de outras caminhadas. Só você sabe o quanto nada disso seria possível sem você. Te amo.

Ao Vini, o sentido mais profundo da minha existência: gratidão, meu amor, pelo entendimento da minha ausência, pela paciência com os meus estresses e por toda a compreensão da minha necessidade de recolhimento durante este processo. Que honra e privilégio tê-lo recebido nesta existência na condição de pai. Bora tirar a poeira da bike!

Aos meus tios, Everaldo (in memoriam), Everson, Raimundo (in memoriam), Roberto e Abel, e às minhas tias Célia e Jane (in memoriam), Evani e Dadá, por tanto cuidado, estímulos e experiências que, de forma direta, contribuíram para a minha formação.

Às amigas e aos amigos do plano espiritual, pela presença discreta, constante e protetora. Gratidão por tanta escuta e acolhimento nos momentos mais difíceis deste percurso.

Ao “disc jockey” mais eclético, profundo e dançante que conheço, que, com sua habilidade de mixar vivências de afeto e amizade, sempre toca a música certa nas “pistas” da vida. DJ, gratidão por tantos “shows”, irmão.

À Luciana Coelho, amiga-irmã de toda uma vida, responsável, entre tantas coisas, pelos estímulos iniciais para o meu ingresso na psicologia.

À Laurimar, amiga em quem reconheço o mais profundo significado da palavra irmandade. Gratidão pela companhia e presença constante na minha vida.

À Raquel Lacerda, pelas melhores “viagens”, pela parceria e, sobretudo, por este encontro tão potente que se materializou no *Mutuar*. Quel, gratidão pela amizade e por partilharmos esta jornada.

Ao Bryan, amigo mais recente, mas de conexão profunda — e, arrisco dizer, antiga. Irmão, faltam-me palavras para agradecer tanta atenção, parceria e cuidado comigo neste e noutros processos.

Ao Sidney, por todo resgate, incentivo e trocas que me permitiram retomar o caminho e não abandonar a peregrinação. Gratidão, parceiro.

Ao Aurino, melhor hospedeiro que eu poderia ter encontrado nesta caminhada. Chegasse tal qual os acordes brilhantes de George Harrison, que irrompem como a luz dos primeiros raios de uma nova manhã em *Here Comes the Sun*, dissipando o clima denso e melancólico — ainda que envolvente — da canção *I Want You (She’s So Heavy)*. A você, Aurino, toda a gratidão pelos arranjos fundamentais, delicados e sensíveis na melodia que escrevemos juntos.

Ao professor Ferdinand Röhr, para além das contribuições intelectuais, minha gratidão pelo afeto e pelo sentido que produziu em tantas vidas. Agradeço profundamente pela atenção e recepção em sua casa, que me proporcionaram trocas valiosas não só para o estudo, mas para a vida.

À Profa. Paula, pela confiança, atenção e presença marcante nos momentos mais delicados deste projeto. A senhora foi essencial nesta caminhada.

À banca de defesa desta dissertação, na pessoa do meu orientador Prof. Dr. Aurino, da Profa. Dra. Aline Ferreira Campo e da Profa. Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro e ao Prof.

Dr. Djailton Pereira da Cunha, minha gratidão pelo olhar atento e pelas contribuições enriquecedoras.

À Thyanne e ao Felipe Arruda, por toda a ajuda, parceria e cuidado durante este processo. Vocês foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Muito obrigado por tudo.

A todas as amigas e amigos que compartilharam risos, palavras de incentivo e silêncios acolhedores, sou profundamente grato. A amizade de vocês trouxe leveza aos dias pesados e renovou minha fé na beleza dos laços humanos.

Aos consulentes, cuja confiança me permitiu caminhar ao lado de suas histórias, meu mais profundo agradecimento. Cada vida que cruzou o meu caminho revelou facetas da humanidade e me transformou de maneiras que jamais poderei retribuir plenamente.

Por fim, à força maior que nos guia — seja qual for o nome ou forma que lhe atribuamos —, agradeço pela dádiva da vida, pelas oportunidades de crescimento e pelas conexões que tornam esta peregrinação tão rica e significativa.

Gratidão!

RESUMO

Esta dissertação examina a relação entre as perspectivas de formação humana integral em Ferdinand Röhrl e Fritz Perls como base para uma Ecogestalt-pedagogia. O interesse pelo estudo surgiu da observação da escalada de desumanidade e do crescente tensionamento global, especialmente na última década. No âmbito coletivo, evidenciam-se eventos como o genocídio em Gaza e o fortalecimento de uma “fascismoligarquia” em diferentes partes do mundo. No âmbito particular, a prática de vinte anos em consultório psicológico e ensino em psicologia tem revelado essa realidade sob variadas faces nos dramas pessoais e coletivos. Observamos que uma parte significativa dessa desumanização sugere ter sua origem na maneira como as pessoas têm se percebido e pensado a si mesmas, reflexo de processos educativos que privilegiam a fragmentação e um desenvolvimento cognitivo restritivo em detrimento de outras dimensões do ser. Paralelamente, a prática como gestalt-terapeuta e educador revelaram avanços significativos, com experiências de ampliação e crescimento pessoal por meio de uma abordagem gestáltica. Diante do desejo de contribuir para minimização do sofrimento humano através do resgate, preservação e refinamento da humanidade no ser humano e inspirados pelas concepções pedagógico-filosóficas de Röhrl e Perls, surgiu o questionamento sobre: em que medida a noção de formação humana integral em Ferdinand Röhrl e as ideias centrais da Gestalt-terapia em Fritz Perls apontam pistas para uma ecogestalt-pedagogia como alternativa formativa para o processo de (trans)formação humana? Objetivo geral foi compreender os elementos presentes na Teoria da Multidimensionalidade do ser de Röhrl e na Gestalt-terapia de Perls para uma Ecogestalt-pedagogia enquanto um processo de (trans)formação humana. Especificamente pretendemos, a partir da Teoria da Multidimensionalidade do ser de Röhrl e da Gestalt-terapia de Perls desde um método vivencial: a) Caracterizar a escrevivência gestáltica como expressão de engajamento existencial-pedagógico no processo de (trans)formação humana; b) Apresentar elementos para uma ecogestalt-pedagogia como processo de (trans)formação humana e c) Elencar apontamentos para co-criação de uma Ecogestalt-pedagogia enquanto (trans)formação humana. A pesquisa de cunho qualitativo, apoiada numa mescla da escrevivência e da escrita gestáltica, foi conduzida por meio de uma abordagem teórica de caráter bibliográfico aliada a entrevistas em profundidade com o professor Ferdinand Röhrl. Os resultados apontam como se deu o processo de contato com Fritz Perls e Ferdinand Röhrl, os impactos, inspirações e estímulos que contribuiriam, para além dos aspectos cognitivos, com o insight para a percepção de uma Ecogestalt-pedagogia como contribuição para se pensar o processo de (trans)formação humana. Destaca-se os elementos centrais e apontamentos para co-criação de uma ecogestalt-pedagogia enquanto (trans)formação humana.

Palavras-chave: formação humana integral; Ferdinand Röhrl; Fritz Perls; Ecogestalt-pedagogia; espiritualidade.

ABSTRACT

This dissertation examines the relationship between the perspectives of integral human formation in Ferdinand Röhr and Fritz Perls as a foundation for an Ecogestalt-pedagogy. The interest in this study arose from the observation of escalating dehumanization and increasing global tension, especially over the past decade. On a collective level, events such as the genocide in Gaza and the rise of a “fascismoligarchy” in various parts of the world stand out. On a more personal level, over twenty years of clinical psychology practice and teaching in psychology have revealed this reality through multiple lenses, manifested in both individual and collective dramas. It is observed that a significant part of this dehumanization appears to originate in the way people perceive and think about themselves, a reflection of educational processes that privilege fragmentation and a restricted cognitive development at the expense of other dimensions of being. At the same time, professional practice as a Gestalt therapist and educator has shown significant progress, with experiences of personal growth and expansion through a Gestalt-based approach. Motivated by the desire to contribute to the alleviation of human suffering—through the recovery, preservation, and refinement of humanity within the human being—and inspired by the pedagogical-philosophical conceptions of Röhr and Perls, the central question emerged: to what extent do the notions of integral human formation in Ferdinand Röhr and the core ideas of Gestalt therapy in Fritz Perls offer insights for an Ecogestalt-pedagogy as an educational alternative for the process of human (trans)formation? The general objective was to understand the elements present in Röhr’s Theory of the Multidimensionality of Being and Perls’ Gestalt Therapy for an Ecogestalt-pedagogy as a process of human (trans)formation. Specifically, based on Röhr’s theory and Perls’ Gestalt Therapy within a lived-experience method, the study aimed to: (a) characterize Gestaltic “escrevivência” as an expression of existential-pedagogical engagement in the process of human (trans)formation; (b) present key elements for an Ecogestalt-pedagogy as a process of human (trans)formation; and (c) outline insights for the co-creation of an Ecogestalt-pedagogy. This qualitative research, supported by a blend of *escrevivência* and Gestalt writing, was conducted through a theoretical bibliographic approach combined with in-depth interviews with Professor Ferdinand Röhr. The results reveal the process of engaging with the works of Fritz Perls and Ferdinand Röhr, the impacts, inspirations, and stimuli that contributed—beyond cognitive aspects—to the insight of Ecogestalt-pedagogy as a meaningful contribution to thinking about the human (trans)formation process. Key elements and directions for the co-creation of an Ecogestalt-pedagogy as a path of (trans)formation are highlighted.

Keywords: integral human formation; Ferdinand Röhr; Fritz Perls; Eco-Gestalt Pedagogy; spirituality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	PRÓLOGO	13
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS	18
2	DA GESTALT-TERAPIA À GESTALT-PEDAGOGIA: O CULTIVO DAS POTENCIALIDADES DO SER	25
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA GESTALT-TERAPIA	26
2.1.1	Fritz Perls: Sum, ergo cogito	28
2.1.2	Gestalt-terapia: um todo gestáltico	37
2.2	ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA GESTALT-TERAPIA: TEORIAS, MÉTODO E FILOSOFIAS DE BASE	41
2.2.1	Elementos conceituais das influências teóricas da Gestalt-terapia	43
2.2.2	Principais conceitos das influências filosóficas e metodológicas	52
2.3	GESTALT-PEDAGOGIA: ELEMENTOS PARA O PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA	62
2.3.1	Ênfase na consciência, no momento presente e na integração holística da experiência	65
2.3.2	Dos desafios psicológicos às potencialidades do ser: um crescimento integral	68
3	FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO DE FERDINAND RÖHR	71
3.1	FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE RÖHR	73
3.1.1	Ferdinand Röhr: sum ergo transcendam (ou do homem ao Humano)	76
3.1.2	Formação humana e a tríade do objeto epistêmico da Educação no pensamento de Röhr	86
3.2	PRINCIPAIS CONCEITOS E NOÇÕES: DESTRINCHANDO AS INFLUÊNCIAS ..	90
3.2.1	As dimensões básicas: fundamentos de um ser humano integral	90
3.2.2	As dimensões temático-transversais: contato relacional com o Campo	93

3.3	FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE RÖHR.....	95
3.3.1	A perspectiva da integralidade do ser	97
3.3.2	Transcendência e espiritualidade	99
4	METODOLOGIA: DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA À ESCRIVIVÊNCIA COMO UMA ESCRITA GESTÁLTICA	102
4.1	A ABORDAGEM QUALITATIVA: A NATUREZA VIVIDA DA ESCRIVIVÊNCIA GESTÁLTICA	102
4.2	A ESCRIVIVÊNCIA GESTÁLTICA COMO EXPRESSÃO METODOLÓGICA, EPISTÊMICA E EXISTENCIAL.....	103
4.3	ESCRIVIVÊNCIA ANDANDO DE MÃOS DADAS COM A PESQUISA DO TIPO BIBLIOGRÁFICA: A RELAÇÃO FIGURA-FUNDO.....	107
4.4	PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E NA ESCRIVIVÊNCIA: O “CICLO DE CONTATO” E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DA INTERAÇÃO ENTRE O VIVIDO, O LIDO E O EXPERIENCIADO NO CAMPO.....	109
4.4.1	Definição do tema de pesquisa	110
4.4.2	A elaboração do problema de pesquisa.....	111
4.4.3	A revisão da literatura e o diálogo vivo com o autor Ferdinand Röhr	113
4.4.4	A interpretação e análise de dados	116
5	APONTAMENTOS DA (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA PARA A ECOGESTALT-PEDAGOGIA	118
5.1	ESCRIVIVÊNCIA GESTÁLTICA COMO EXPRESSÃO DE ENGAJAMENTO EXISTENCIAL-PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA.....	120
5.1.1	O contato com a Gestalt-terapia de Perls e o mergulho na imanência enquanto (trans)formação humana	124
5.1.2	O encontro com Ferdinand Röhr e a noção de Formação Humana: o resgate da espiritualidade e reconexão com a transcendência	152

5.2	ELEMENTOS DE UMA (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA: AÇÕES E REFLEXÕES PARA ECOGESTALT-PEDAGOGIA.....	171
5.2.1	Educador(a): o/a mestre/a hospedeiro/a	174
5.2.2	Educando(a): a/o peregrina/o desviante	182
5.2.3	A tarefa pedagógica como um exercício de encontro consigo, com o outro e com o(s) mundo(s)	189
5.3	ECOGESTALT-PEDAGOGIA ENQUANTO PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA.....	194
5.3.1	Elementos formativos para uma Ecogestalt-pedagogia.....	199
5.3.2	Apontamentos para a co-criação de uma Ecogestalt-pedagogia	207
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU IMPRESSÕES INICIAIS?	216
	REFERÊNCIAS	227

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRÓLOGO

Buscando anunciar meu pertencimento existencial à temática desenvolvida nesta pesquisa de mestrado, caminho através de rastros da memória, sem pretensões de tipificar ou categorizar minhas escolhas. Mergulho num mar revolto de ideias e afetos que sinalizem meus vínculos afetivos com os temas abordados, expressando, por meio de uma escrevivência gestáltica, as reflexões e achados desta investigação.

Essa forma de escrita, assumidamente em primeira pessoa, busca implicar o autor no próprio processo de (trans)formação humana, integrando sentimentos, pensamentos e experiências reais. O uso da própria história de vida como eixo narrativo serve como fio condutor que atravessa a pesquisa, apontando caminhos e atravessamentos, sem a intenção de centrar exclusivamente a narrativa no eu. Trata-se de um exercício de implicação, em que o vivido se entrelaça com o refletido, permitindo ao leitor aceder à densidade das experiências formativas.

Assim, percebo que expor esses rastros ajudará o leitor a compreender o comprometimento com o qual trato este percurso, ao mesmo tempo que auxiliará a evidenciar como o processo de formação humana é permeado por uma série de elementos transversais ao indivíduo. Isso denota que a (trans)formação humana, numa perspectiva da integralidade do ser, transcende um desenvolvimento eminentemente cognitivo, para ser compreendida como um processo que envolve o ser em sua totalidade — emocional, corporal, relacional, espiritual e ecológica.

Os primeiros rastros que apontam a aproximação do tema desta pesquisa com minha vida, seria o fato de eu ser filho de uma pedagoga. Com fortes influências das ideias freirianas e montessorianas, a partir de um viés libertário, D. Juju, como é mais conhecida, sempre compreendeu que o saber sistematizado deve estar articulado com a riqueza dos saberes populares e do mundo da vida. Seu ponto de vista, portanto, representa um marco fundamental no meu processo de construção da minha cosmopercepção e do que seria uma formação humana atravessada pela relacionalidade do mundo. Aspectos com os quais encontro correspondências entre os diálogos com pensadores como Fritz Perls e Ferdinand Röhr.

Dessa maneira, desde os primeiros momentos de vida, tive minhas experiências de formação humana atravessadas pela presença apoiadora, firme e geradora de estímulos para autonomia e autenticidade. Essa presença viva encarnava o respeito à vida, à atenção e ao

cuidado na relação com os demais seres vivos, bem como com aquilo que nomeamos como objetos. Tive a dádiva de receber de D. Juju uma formação pautada na confiança, estímulo e acolhimento da autêntica expressão de minhas ideias, sentimentos, emoções e comportamentos.

Assim, além de sua vivência na extensa carreira na Rede de Ensino Público e Privado de Pernambuco, nos municípios de Recife e, de sua terra natal, Limoeiro, considero, ainda, que o fato de ser mãe de dois filhos e três filhas, dos quais sou o mais velho, contribuiu para a sua experiência pedagógica. Esse fato parece tê-la ajudado, portanto, a desenvolver sua habilidade intuitiva-perceptiva e modos de abordar e acolher a cada um de nós em nossas singularidades. Não obstante as diferenças de gerações que acentuavam as demandas, as necessidades, as possibilidades e os limites de cada geração que caracterizavam a realidade do meu núcleo familiar.

Dessa maneira, sua pedagogia foi decisiva para uma vivência harmônica em um ambiente doméstico tão plural. Isso porque além dos meus pais, irmão e irmãs, duas presenças integraram esse núcleo familiar, durante um bom tempo, e contribuíram à sua maneira para minha formação, pois exigiam a prática diária de noções como respeito, confiança e diálogo, dentre outras.

A primeira, é a de Jane, *in memoriam*. Concunhada da minha mãe, ainda muito nova veio do interior e passou a integrar a família quando ainda éramos crianças. Tia¹ Jane, como carinhosamente a chamávamos, foi uma grande companheira e incentivadora dos estudos da Doutrina Espírita. Através dela, conheci o Centro Espírita Lar de Jesus, o qual frequentei durante minha adolescência e início de vida adulta. A segunda presença foi a de Floco, já falecido, o gato de estimação, em quem reconheço, em termos buberianos (Buber, 2009), uma profunda relação de encontro.

Desse modo e pelo fato de em uma comunidade composta por oito pessoas, cinco delas serem mulheres, tive o privilégio de desconstruir, desde muito cedo, algumas percepções e ideias machistas. Esse é outro ponto em que reconheço que a pedagogia de minha mãe foi fundamental para minha formação, contribuindo para sensibilização dos meus pontos de vista sobre o universo feminino. Aqui preciso fazer um destaque à presença do meu pai, Evaldo, que, também nesse sentido, foi fundamental para minha educação como um todo.

Por fim, ciceroneados por essa relação parental, gozei, ainda, do privilégio de ter sido estimulado em minha dimensão artística de maneira natural, porém intensa. Devido aos seus gostos musicais e sensibilidade estética, tanto minha mãe quanto meu pai, inseriram o universo

¹Considerávamos Jane como tia, embora a diferença de idade entre mim e ela fosse de apenas 10 anos.

da arte em minha vida através da música, que se fez presente nos acordes de violão dele e de sanfona dela, assim como das respectivas aptidões para as artes plásticas e refinadas habilidades para artesanatos manuais.

Essa impressão deixada em minha formação foi forte o suficiente para que tanto eu quanto meu irmão e irmãs, além de tocarmos violão e compormos, apreciamos igualmente poesia, pintura, dança, canto e as expressões do Belo e do sensível. Dessa maneira, apresentaram e introduziram, em minha formação, a reboque, a noção de espiritualidade sem nenhum vínculo a dogmas e/ou quaisquer tipos de proselitismos religiosos.

O segundo aspecto de minha justificativa pessoal concerne à minha graduação em Psicologia, ocasião em que busquei me aproximar um pouco mais da Pedagogia, complementando a minha graduação com a Licenciatura Plena em 2006. Esse fato demarca a presença da Educação no meu processo de profissionalização.

Como discente de Psicologia, direcionei desde cedo meus estudos para a Clínica. Em busca de uma formação teórica que fundamentasse minha prática, passei a frequentar, ainda nos primeiros períodos da graduação, alguns grupos de estudos, encontros e eventos em Gestalt-terapia, teoria que escolhi para embasar minha prática e que mais tarde, ainda como estudante de Psicologia, daria sentido ao meu processo formativo profissional devido aos elementos e concepção do humano presentes na teoria.

Nesse período, passei a intuir e a visualizar o Campo formativo como possibilidade tanto para ampliar a minha área de atuação na psicologia, quanto para aperfeiçoar a minha *práxis* clínica, por quanto concebo a formação humana como um processo de autoconhecimento, do mesmo modo como reconheço a psicoterapia como um processo educativo. Dessa forma, passei a cursar as disciplinas pedagógicas específicas para a habilitação em Licenciatura Plena em Psicologia, demarcando no meu diploma profissional o vínculo com as duas áreas.

Para tanto, no Estágio em Clínica, direcionei meus atendimentos às crianças, que eram atendidas em grupos ou individualmente, realizando ainda o acompanhamento aos seus sistemas familiares. No contato com essa realidade, foi que emergiu o tema da violência paterna, seus desdobramentos no desenvolvimento da criança e as consequências na sua forma de se relacionar com a realidade.

Assim, apresentei no Relatório Final de Estágio Clínico as reflexões sobre violência paterna na relação com a criança, ancorado em uma compreensão fenomenológica do assunto. No tocante ao trabalho de Conclusão de Curso para a Licenciatura, explorei a temática da Pesquisa no Ensino Médio a fim de averiguar como o processo de construção de conhecimento era percebido e realizado por estudantes secundaristas de uma escola municipal de Olinda.

No que se refere à produção e participação na vida acadêmica, destaco os trabalhos de pesquisas apresentados, respectivamente, no II e VII Fórum de Produção Acadêmica da FACHO, intitulados “Parto Humanizado: a volta ao Natural” (Araújo, 2001) e “Pesquisando sobre a Pesquisa no Ensino Médio” (Araújo, 2005a). Este último trabalho foi organizado e publicado como artigo, com o mesmo título, na Com-Texto, Revista de Produção Acadêmica dos Alunos da FACHO (Araújo, 2005b). A publicação desse ano foi seguida por uma outra, “Atendimento psicoterápico para surdos: existe uma abordagem que melhor contemple esse serviço?”.

Para além da participação formal no Fórum e na Revista de Produção Acadêmica, costumava participar, também, das atividades culturais e da vivência social da Faculdade. Neste sentido, saliento a Mostra Fotográfica, “Abrindo os Olhos”, que contou com uma semana de exposição dos registros fotográficos dos discentes, ressaltando ainda minha participação em recitais acadêmicos, apresentações artísticas e demais atividades sociais da Faculdade e a participação na organização da Primeira Jornada de Gestalt-terapia da FACHO. Dessa forma, esses e outros aspectos contribuíram diretamente para meu processo formativo, na medida em que serviram de estímulo para o desenvolvimento, primeiramente da minha dimensão pessoal. Dessa forma, um *étos*, como morada, mais sensível pôde acolher a dimensão profissional.

O terceiro e último tópico dessa justificativa refere-se ao meu exercício diário no consultório de psicologia, local que considero uma verdadeira “sala de aula”. Nesse espaço, vivencio um ambiente de transformação e humanização inter-humano, entre o EU-TU e as tensões e tentações das experiências do eu-isso (Buber, 2011). É através dos acompanhamentos sistemáticos da/os consulentes, das supervisões clínicas do Curso de Formação em Gestalt-terapia e dos estágios curriculares para alunos de psicologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE e da Faculdade Pernambucana de Saúde – FPS, que vivencio elementos de minha formação como humano.

Além do mais, nas atividades diárias vivenciadas, a partir de uma perspectiva gestáltica, tanto na Psicologia quanto na Educação, tenho presenciado saltos consideráveis de expansão de consciência e de importantes deslocamentos de percepção sobre si mesmo e sobre o mundo, por parte dos consulentes e estudantes que acompanho.

Portanto, a experiência com as dimensões da Psicologia e da Formação Humana representadas pelas atividades desempenhadas no Mutuar², descritas em parágrafo anterior, tem

²Mutuar Comunidade Gestáltica: Clínica de Psicologia com atuação na Área desde 2006 através de atendimentos e supervisões clínicas. Ocupa-se ainda com a Educação através de Formação Clínica em Gestalt-terapia, de

possibilitado a compreensão e experimentação tanto da *práxis* clínica como do processo educativo, quanto da Educação como um processo de autoconhecimento. Sobretudo quando conceitual, filosófica, epistemológica e metodologicamente a prática de uma área espelha a outra. É o caso da Gestalt-terapia e da Educação em uma perspectiva da Integralidade do ser.

O termo integralidade, sob muitos sentidos, esteve presente em minha jornada formativa e esse cruzo, entre Gestalt-terapia e educação, conduziu-me à Gestalt-Pedagogia, uma área em formação que aproveita os princípios da Gestalt para se relacionar com o campo educacional.

Assim, no que concerne ao aspecto acadêmico, pretendemos contribuir com a construção do conhecimento científico, ajudar a ampliar e aprofundar a própria concepção de Formação Humana à luz da prática gestáltica, quando se volta para os processos de transformação do Ser. Por outro lado, aproveitando a intensa penetração que a Gestalt-terapia vem tendo no seio do mundo acadêmico (Holanda; Karwowski, 2004), pretendemos colaborar para o seu debate com a Educação. Por fim, desejamos contribuir para a divulgação e ampliação do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Educação e Espiritualidade do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco que, encontrando em Ferdinand Röhr um dos seus fundadores, vem desenvolvendo, a partir de diferentes perspectivas, diversos estudos que apontam e sinalizam para a importância da (trans)formação humana. Em termos sociais, nossos esforços são voltados para que o presente estudo possa contribuir para ações e intervenções com pessoas, grupos e instituições a partir de uma *práxis* integrativa (Röhr, 2010, 2013) e ancorada na imanência orgânica (Perls, 1977a; Perls; Hefferline; Goodman, 1997). De outro modo, desejamos tornar públicas as contribuições que uma Educação na perspectiva röhriana podem apresentar para a gestalt-pedagogia como perspectiva formativa que comunga de aspectos pedagógicos pautados na humanização do ser. Desejamos, ainda, que o estudo possa contribuir para a leitura dos processos de formação humana a partir dos impactos da crise da racionalidade e valores Ocidentocêntricos, dando nascimento a uma Ecogestalt-pedagogia.

O aprofundamento e os estudos sistemáticos, voltados ao mapeamento das contribuições de Ferdinand Röhr e Fritz Perls para a formação dos humanos, colocaram-me diante de um limite: o próprio ideal do horizonte humanista do qual esses autores são herdeiros. Esse processo provocou uma crise profunda — vivida não apenas em termos intelectuais mas também no corpo, na experiência sensível, através de somatizações, acidentes e o colapso de

cursos, grupos de estudo e como campo de estágio curricular dos Cursos de Psicologia das Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS).

crenças e descrenças. Houve momentos em que considerei desistir e, em certo nível, fui desencorajado a prosseguir.

Foi necessário confrontar posturas que, embora revestidas de um discurso humanizador, revelavam-se marcadas por uma racionalidade que resistia a reconhecer a persistência de elementos coloniais em certas construções teóricas. Essa resistência apontava para limites importantes no campo da formação, especialmente, quando se tratava da escuta e acolhimento das experiências vividas no processo formativo. A pressão pela desistência do mestrado, nesse contexto, mostrou-se como expressão de um processo desumanizador.

Ainda assim, escolhi resistir, insistir e seguir em busca de uma atualização dos modos de pensar e vivenciar a (trans)formação humana. Essa travessia implicou mudanças significativas, entre elas, a necessária troca de orientação acadêmica. Como reflexo desse percurso, optei por introduzir ao longo do texto – especialmente nos resultados – o uso do termo "trans", entre parênteses, para falar da (trans)formação humana, indicando o movimento contínuo, instável e relacional do processo formativo.

A colocação do “trans” no termo formação busca decolonizar os marcadores teóricos que sustentam a formação dentro de um viés eminentemente humanista e posicionar a Ecogestalt-pedagogia em um campo experiencial mais amplo: uma rede cósmica na qual cada ser é fundamental e profundamente interconectado.

Essa escolha surge da percepção de que a ideia de formação humana, em certos contextos, parece ter sido capturada por lógicas desumanizadoras. Em resposta, venho exercitando uma prática de decolonização e autodescolonização, ainda em andamento, no âmbito do Grupo de Pesquisa coordenado pelo professor Aurino Ferreira. Trata-se de um esforço por deslocar o saber humano de um suposto ápice evolutivo para reinscrevê-lo numa rede relacional com os muitos que compartilham esta Terra.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

O período dos últimos quatro anos caracterizou-se por um momento em que a humanidade enfrentou, e ainda enfrenta, impactos e importantes acontecimentos que, direta ou indiretamente, trazem repercussões no modo como os processos de formação do humano vêm sendo pensados e vividos. Tais acontecimentos, a saber: a) a pandemia do COVID-19, ou melhor, a sindemia; b) as guerras entre a Rússia e a Ucrânia e entre Israel e a Palestina, além dos inúmeros conflitos armados e da violência urbana em grande parte do mundo e c) as ascensões de movimentos políticos de extrema direita e suas visões fundamentalistas em

diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, vêm constituindo uma espécie de marco e exacerbação da crise civilizatória.

No tocante ao primeiro contexto, por exemplo, destacamos que a crise sanitária provocada pelo COVID-19, com início em um vilarejo da China, no fim de 2019, e que em alguns meses assolou as continuidades de histórias de pessoas, povos e famílias no planeta vindo a ceifar, direta e indiretamente, as vidas de milhões de indivíduos. Concomitante a estes fatos, esse fenômeno denunciou a falência dos sistemas de educação e saúde, expondo, ainda mais, os jogos de interesses políticos e desafiando a lógica do mercado capitalista na atualidade.

De forma mais específica, no Brasil, em particular, o modo desrespeitoso, antiético e genocida como o então presidente Jair Bolsonaro enfrentou a situação nos fez questionar a validade da vida humana e os esforços em preservá-la (Brandão, 2020). A necropolítica posta em andamento pôs em xeque os valores humanistas e civilizatórios do Ocidente, em especial, a reedição da política da não inclusão dos pobres na categoria de humanos.

Sobre as guerras que nos atravessam, que se estendem por anos, elas desvelam a barbárie que emergiu em um momento em que a humanidade mal começava a mitigar os impactos, a minimizar os sofrimentos e a relaxar do estado de tensão vividos na sindemia³ do Covid 19. Além das perdas absurdas e desnecessárias de milhares de vidas e do impacto na economia e no contexto social local, esses conflitos estimulam ainda: a alta de preços dos alimentos no mundo; o aumento da pobreza na América Latina e Caribe e contribuem para reforçar os quadros de violência sexual e tráfico humano, principalmente, de mulheres e crianças (Editor, 2024).

Em relação ao terceiro evento, a ascensão de movimentos políticos de extrema direita no mundo, o fenômeno, no Brasil, acarretou atitudes que pretenderam desacreditar os discursos em torno da justiça social, da democracia, dos direitos humanos e das muitas formas de existência e pluralismos. Semelhante ao conflito soviético-ucraniano, no sentido da barbárie, falamos ainda sobre uma espécie de pensamento necropolítico⁴ (Mbembe, 2016). Tal pensamento pode ser caracterizado pela polarização do cenário nacional, marcado pelos discursos de ódio, intolerância, racismo, misoginia, negacionismo e populismo, que vêm se desvelando, por exemplo, no genocídio dos povos Yanomamis descoberto com a mudança do

³Termo cunhado pelo médico e antropólogo norte-americano Merrill Singer, da Universidade de Connecticut, para descrever uma situação em que epidemias se sobrepõem em decorrência de fatores ambientais, sociais, políticos e culturais que propiciam o desenvolvimento de algumas doenças.

⁴Pode-se dizer do pensamento em que o “[...] estado de exceção e relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar, [...] permeado por uma concepção “de política como relação bélica por excelência” (Mbembe, 2016, p. 128-129).

governo no Brasil⁵ e que ganhou vulto internacional. Denotando, por fim, uma egrégora nociva e desfavorável ao cultivo do espírito humano.

Diante de um cenário tão desolador, nos questionamos, ainda que de forma geral: quais os sentidos de formar o humano em um sistema político em que a própria vida humana parece não ter valor? Mesmo porque essa conjuntura retrata uma realidade que se move por uma lógica do absurdo, que nos faz assistir perplexamente a “[...] prepotência do princípio político sobre o princípio social e ético” (Buber, 2009, p. 84). De outra maneira, poderíamos dizer que:

[...] a grave crise sanitária encontrou o nosso País envolto numa complexa e sistêmica crise ética, econômica, social e política, que já nos desafiava bem antes da pandemia, escancarando a desigualdade estrutural enraizada na sociedade brasileira [...]. O quadro atual é gravíssimo. O Brasil não vai bem! A fome e a insegurança alimentar são um escândalo para o País, segundo maior exportador de alimentos no mundo, já castigado pela alta taxa de desemprego e informalidade. Assistimos estarecidos [...] os criminosos descuidados com a Terra, nossa casa comum. Num sistema voraz de “exploração e degradação” notam-se a dilapidação dos ecossistemas, o desrespeito com os direitos dos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, a perseguição e criminalização de líderes socioambientais, a precarização das ações de combate aos crimes contra o meio ambiente e projetos parlamentares desastrosos contra a casa comum (Modino, 2021, s. p.).

Diante do exposto podemos dizer que vivemos em uma “[...] sociedade marcada pelo primado da cultura da barbárie sobre o humano” (Silva; Escola; Röhr, 2017, p. 308). É uma situação que nos tem colocado num estado permanente de guerra e desencantamento do mundo.

O atual cenário mundial sinaliza para uma urgência, no sentido de refletirmos, dentre outras questões, sobre: o que estamos fazendo de nós mesmos? E, a propósito, quais são os sentidos do educar na contemporaneidade que possam contribuir para uma ressignificação de atitudes, comportamentos e ações humanas em sua interrelação com o mundo, a fim de evitar que tais circunstâncias e contextos se intensifiquem ou mesmo voltem a se repetir? Ademais, de que modo, diante de uma conjuntura social de velozes, complexas, intensas e profundas mudanças, “[...] podemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas radicais?” (Harari, 2018, p. 319).

⁵O último pleito eleitoral, realizado em 2022, que elegeu Lula para o seu terceiro mandato à Presidência da República, demarcou a transição de um paradigma político decorrente da insurreição de movimentos de extrema direita (Indursky, 2020). Representado no Brasil pelo bolsonarismo, com um discurso conservador, o movimento atentou diretamente contra a democracia e o Estado de Direito em diversas ocasiões e de diferentes formas. A última delas, ocorreu na data do dia 8 de janeiro de 2023. Uma semana após a posse do novo Governo, os poderes da República foram atacados, vilipendiados e destruídos concreta e simbolicamente. Em atos criminosos, bolsonaristas, com possível anuência de setores das Forças Armadas e de partidos políticos, tentaram tomar o poder através de um Golpe.

Ao mesmo tempo que tais acontecimentos nos colocam dilemas, apontam problemas e nos apresentam desafios, não podemos ficar indiferentes ao fato de que eles também têm o potencial de nos colocar em reflexão, mas sobretudo em ação na busca por outros horizontes possíveis de fazer-se humano. São esses os momentos em que a educação precisa adentrar como espaço de formação, aprendizado e comunicação, nos ajudando a pensar o humano que queremos diante dos cenários que temos.

Nesse sentido, diversos autores em distintas áreas do conhecimento e em diferentes épocas e contextos históricos, como Perls, Hefferline e Goodman (1997), na psicologia, e Röhr (2010), na Educação, vêm apontando sentidos formativos com vistas a contribuir tanto para a (trans)formação⁶ do sujeito quanto para a maturidade social do ser como forma de contribuir para uma realidade mais humana e humanizada no mundo vivido. Não é difícil encontrarmos relatos de que a Gestalt-terapia proposta por Perls é um sistema anárquico ou, ainda, um sistema de contestação política (Nascimento; Ribeiro, 2017).

Na medida em que suas perspectivas compreendem e consideram o humano em sua integralidade e em sua condição holística, tanto a atividade formativa proposta por Röhr (2010, 2013), quanto a tarefa clínica-psicológica elaborada por Perls (1977a, 1977b) com a Gestalt-terapia, figuram como *locus* para o estímulo à humanização do ser humano e a uma resposta ao contexto de ruínas que estamos vivendo.

No caso de Röhr (2010, 2013), a sua teoria multidimensional das cinco dimensões básicas (física, sensorial, emocional, mental (imanentes) e espiritual (transcendente) e as dimensões transversais vão indicando um caminho na direção da transcendência sem desconsiderar a importância da imanência, explorando a categoria da espiritualidade como elemento central de sua teoria e não por acaso! Tendo em vista que Perls (2011) propõe uma abordagem psicoterápica que estimula o crescimento e a maturidade do ser através do desenvolvimento de um auto suporte, baseado em uma perspectiva eminentemente orgânica e que deu base ao nascimento da Gestalt-pedagogia.

Considerando o contexto acima apresentado, temos alguns problemas a serem enfrentados diretamente nesta pesquisa: limitando-se aos aspectos imanentes do humano, boa parte das teorias em psicologia e educação, como a Gestalt-terapia, ainda fica restrita ao caráter

⁶Ao longo do texto vamos usar o termo (trans)formação humana para se referir à compreensão da formação dentro da perspectiva da ecogestalt-pedagogia que estamos buscando desenvolver neste trabalho. O trans entre parênteses busca situar a ampliação das cosmopercepções de humano e mundo, borrando as fronteiras impostas pelos humanismos.

reducionista de pensar a formação do ser, priorizando um ou outro aspecto, uma ou outra dimensão. A problemática parece ser tão real que:

Apesar de não raro lermos que a Gestalt-terapia também é um sistema anárquico (Perls, 1992) ou uma noção de contestação política (Rocha, 2005), ainda são raros materiais bibliográficos que mencionem diretamente a importância da formação de Gestalt-terapeutas incluírem questões relacionadas à discussão de gênero, raça e questões de classe, também pilares críticos caso se queira conservar o caráter revolucionário e questionador da Gestalt-terapia (Nascimento; Ribeiro, 2017, p. 148).

Tudo isso nos faz pensar que o holismo, apresentado pela Gestalt-terapia, é mais dual do que real, mais autocentrado do que de fato alargador de suas próprias fronteiras, de modo a se tornar uma Gestalt ainda mais completa e complexa – como pontuava Ribeiro (1994).

Estamos convencidos de que para realizarmos esse deslocamento de atitude e comportamentos, a fim de contribuirmos para uma sociedade e realidade pautadas em valores eminentemente humanos - como dignidade, solidariedade, equanimidade, relacionalidade, amor e compaixão, deveremos pensar intervenções e conduzir nossos esforços na humanização do ser humano em uma perspectiva integral, cada vez menos dual e que inclua a complexa rede de relações com todas as formas de vida da Terra.

Esse processo exige um intensa decolonização da matrizes de colonialidade que atravessam a formação dos humanos, desalojando suas crenças especicistas e problematizando os sentidos de humano e mundo, de modo a romper com os dualismos que sustentam os racismos diversos.

Nossa hipótese e aposta, nesse sentido, é que, ao estabelecermos uma “sobreposição” da Gestalt-terapia e da perspectiva integral, presente na ideia de formação humana de Ferdinand Röhr, aliadas a um processo de decolonização, teremos um conjunto de pistas, que estamos designando como uma Ecogestalt-pedagogia, que poderá contribuir para uma prática educativa mais sensível, integradora, relacional, participativa e ecológica.

Essa proposta valoriza a experiência vivida, a escuta do corpo e dos afetos, bem como a consciência do contexto e das relações, promovendo uma abordagem formativa que reconhece o ser humano em sua totalidade — como sujeito em processo, em relação com o outro, com o mundo e com uma dimensão espiritual. A espiritualidade aqui é compreendida como uma dimensão essencial da formação, pois amplia o sentido de pertencimento, cuidado e responsabilidade para com a vida em todas as suas manifestações.

Observando as aproximações, sobretudo de intenção e sentido, entre a Gestalt-terapia e a noção de formação humana em Röhrr, fomos atraídos a explorar essa relação na esperança de destacar ideias, conceitos e perspectivas que indiquem outras concepções que possam ajudar a iluminar o saber e o fazer da nossa própria condição humana em nosso tempo.

A partir desse cruzamento de saberes, em torno da formação humana, percebemos o insight de uma ecogestalt-pedagogia como ampliadora dos sentidos da formação através do diálogo com uma perspectiva ecossistêmica mais ampla que inclui a Terra como Gaia e a espiritualidade como dimensão do humano atravessada pela imanência da vida. Assim, a ecogestalt-pedagogia torna-se um exercício de decolonização permanente do pensamento.

Diante destas problematizações, propomos responder a seguinte *questão de pesquisa*: em que medida a noção de formação humana integral em Ferdinand Röhrr e as ideias centrais da Gestalt-terapia em Fritz Perls apontam pistas para uma ecogestalt-pedagogia enquanto processo de (trans)formação humana? Para isso elegemos como *objetivo geral* compreender os elementos presentes na Teoria da Multidimensionalidade do ser de Röhrr e na Gestalt-terapia de Perls para uma Ecogestalt-pedagogia enquanto um processo de (trans)formação humana. Mais *especificamente*, pretendemos a partir da Teoria da Multidimensionalidade do ser de Röhrr e da Gestalt-terapia de Perls desde um método vivencial: a) Caracterizar a escrevivência gestáltica como expressão de engajamento existencial-pedagógico no processo de (trans)formação humana; b) Apresentar elementos para uma ecogestalt-pedagogia como processo de (trans)formação humana e c) Elencar apontamentos para co-criação de uma Ecogestalt-pedagogia enquanto (trans)formação humana.

A organização deste trabalho está estruturada da seguinte forma: o *prólogo* serviu para uma caracterização do personagem. Nela, aspectos da história de vida do autor serviram de eixo para costurar outras histórias que unidas ajudaram a designar o “escrevivente”. Na *Introdução*, procedemos com a contextualização das problemáticas e circunstâncias que serviram de motivação para este trabalho. No capítulo 2, *Da gestalt-terapia à gestalt-pedagogia: o cultivo das potencialidades do ser*, caracterizaremos a Gestalt-terapia através de uma breve biografia de seu principal expoente, Fritz Perls, evidenciando como a abordagem surgiu das peregrinações desviantes de Fritz. Para isso, o capítulo foi construído permeado pela identificação de momentos e circunstâncias em que as bases da Gestalt-terapia e o caminho de Perls. Seguirá, nesse atravessamento, até o marco de lançamento da teoria, momento em que as ideias e impressões de autoras e autores, que ajudaram a sistematizar as ideias de Perls, são absorvidas, inaugurando a Gestalt-terapia. A partir desse instante, serão apresentadas suas

teorias de base, influências filosóficas e metodológicas, além de demonstrados os principais fundamentos e conceitos da abordagem.

O mesmo sentido será aplicado ao capítulo 3, intitulado *Formação Humana no pensamento de Ferdinand Röhr*. Partindo da analogia da formação humana, como uma peregrinação existencial, através da metáfora do processo formativo como “Caminho de Santiago de Compostela”, o tópico estabelecerá uma resumida costura entre a biografia de Ferdinand e a emergência da teoria da multidimensionalidade do ser. Assim como, no capítulo anterior, esse tomo apresentará as bases e as influências para sua concepção pedagógica, evidenciando por fim, a contribuição da teoria para o processo de formação humana numa perspectiva da integralidade do ser. Em ambos os casos, a ideia de permearmos suas histórias de vida com a construção de suas respectivas teorias, teve por objetivo contemplarmos como o processo foi permeado por elementos relativos a outros aspectos e dimensões desses pensadores. Mais uma vez, a tentativa de evidenciar como a formação humana e a construção do conhecimento, de forma mais específica, são resultantes de uma série de experiências que incluem não apenas os aspectos cognitivos/intelectuais, mas o ser por completo em toda sua integralidade.

O capítulo 4, intitulado *Metodologia: da pesquisa bibliográfica à escrevivência como uma escrita gestáltica*, será destinado à apresentação dos elementos metodológicos que envolveram esta exploração científica. A fim de fundamentarmos nossa pesquisa, iniciaremos o capítulo caracterizando e definindo o modelo da investigação. Seguiremos detalhando as etapas constituintes do processo, de modo a contextualizar nossa motivação através da síntese representada pela questão de pesquisa e dos respectivos objetivos que nos levaram até os nossos resultados.

No capítulo 5, *Apontamentos da (trans)formação humana para a Ecogestalt-pedagogia*, refletindo a estrutura dos capítulos 2 e 3, apresentaremos, dessa vez, como se deu o nosso processo de contato com Fritz Perls e Ferdinand Röhr. As inspirações e os estímulos que contribuíram, para além dos aspectos cognitivos, com o insight para a percepção de uma Ecogestalt-pedagogia como uma alternativa formativa que contribua para se pensar o processo de (trans)formação humana.

Por fim, o capítulo 6, *Considerações finais: ou impressões iniciais?*, trará um breve resgate de todo o processo da pesquisa, apresentando reflexões essenciais e problematizações oriundas da pesquisa bibliográfica junto com vivências internas, destacando e compartilhando suas limitações e desafios, além de apontar possibilidades e caminhos para trabalhos futuros.

2 DA GESTALT-TERAPIA À GESTALT-PEDAGOGIA: O CULTIVO DAS POTENCIALIDADES DO SER

A Gestalt-terapia (GT) pode ser compreendida como uma teoria que sintetiza a perspectiva de correntes filosóficas, metodológicas e terapêuticas, “[...] formando uma verdadeira filosofia existencial, uma forma particular de conceber as relações do ser vivo com o mundo” (Ferraz, 2012, p. 137). Tendo sido lançada oficialmente em 1951, a Gestalt-terapia e sua concepção de ser humano é uma das vertentes do movimento humanista na psicologia. Ela ajudou a consolidar uma nova perspectiva paradigmática de concepção do humano e, conseqüentemente, uma nova forma de abordagem de sua subjetividade. Inicialmente aplicada na experiência da clínica psicológica, se expandiu posteriormente para outras áreas, incluindo a Educação.

No Brasil, a concepção foi introduzida na década 70, em meio ao momento político conturbado de ditadura militar. Atualmente é desenvolvida “[...] por instituições em quase todos os estados do Brasil. Além de constar como disciplina nos currículos de graduação do curso de psicologia em diversas universidades, é ainda adotada como linha teórica em cursos de pós graduação” (ABG, 2025a).

A sua malha epistemológica foi tecida, como veremos mais adiante, por noções e concepções que compreendem o ser humano em uma perspectiva organísmica, ecológica e holística, portanto, em íntima e indissociável relação com o meio ambiente.

A abordagem gestáltica, que considera o indivíduo uma função do campo organismo/meio e que considera seu comportamento como um reflexo de sua ligação dentro deste campo, dá coerência à concepção do homem tanto como indivíduo quanto como ser social. As psicologias mais antigas descreviam a vida humana como um conflito constante entre o indivíduo e seu meio. Por outro lado, nós o vemos como uma interação entre os dois, dentro da estrutura de um campo constantemente mutável (Perls, 2011, p. 39).

Importante destacar que embora compreenda o ser humano nessa íntima relação com o meio, Perls (2011) observa que a abordagem gestáltica deu coerência à noção de ser humano considerando-o tanto como indivíduo quanto como ser social. Ou seja, conquanto reconheça que a pessoa humana é uma resultante da interação do contínuo e permanente processo relacional com o meio, admite que o ser também é, ao mesmo tempo, uma subjetividade distinta do ambiente.

Para embasar essa perspectiva da natureza humana, a Gestalt-terapia buscou fundamentos em diversas correntes teóricas, desde a psicanálise freudiana até o holismo de Smuts (1936). A abordagem sofreu ainda influências filosóficas que remontam ao humanismo, existencialismo e ao zen budismo. Assim, no próximo segmento (2.1) pretendemos apresentar de maneira concisa os aspectos e contextos que contribuíram para a emergência da Gestalt-terapia como uma abordagem integrada, resultante da interação entre essas diversas partes, que se entrelaçaram a partir das experiências vividas por Perls. Para isso, apresentaremos no sub item 2.1.1, uma breve biografia de seu principal expoente, Fritz Perls, destacando momentos e circunstâncias que o fizeram entrar em contato com as bases daquilo que viria ser a Gestalt-terapia. No sub item 2.1.2, apresentaremos a Gestalt-terapia, indicando como a teoria se desenvolveu desde o seu lançamento. Em seguida (2.2), apresentaremos, igualmente de forma resumida, as teorias de base (2.2.1); as influências filosóficas e metodológicas, (2.2.2) e por fim, (2.2.3) os principais fundamentos e conceitos da abordagem.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA GESTALT-TERAPIA

A tarefa de apresentar de maneira sintetizada as bases de uma concepção teórica, não costuma ser uma tarefa simples. No caso da Gestalt-terapia, não é diferente. Imaginamos, no caso em tela, que essa dificuldade decorra do fato de sua constituição apresentar particularidades que a tornam uma abordagem psicoterápica demasiadamente plural, resultante da pluralidade de perspectivas que podemos conceber à sua edificação (Belmino, 2020). Quando nos referimos à multiplicidade de perspectivas, destacamos a base epistemológica profundamente diversificada da abordagem, resultante da própria variedade de experiências vivenciadas por Perls (ABG, 2025a).

Apesar de suas distintas e múltiplas influências, a sistematização das ideias e as concepções da abordagem, especialmente por Paul Goodman e Laura Perls, possibilitaram uma análise refinada e aprofundada, para compreender e estabelecer as interconexões entre suas partes constituintes. “Explicamo-nos: não fomos benevolmente ecléticos; nenhuma das disciplinas mencionadas foi engolida indiscriminadamente e sintetizada artificialmente. Foram, sim, examinadas criticamente, e organizadas num novo todo, numa teoria mais abrangente” (Perls; Hefferline; Goodman, 1997, p. 33).

Logo, é importante certa atenção no momento de descrever a genealogia da abordagem, pois apenas:

[...] expor um encadeamento de teorias poderia sugerir que a Gestalt nasceu de uma crítica racional das riquezas e das lacunas das outras abordagens ou de uma síntese combinada. Nem uma coisa nem outra. Não se trata, de forma alguma, de uma elaboração metódica, de uma exploração organizada e sistemática a partir de caminhos já traçados e que se esforça para colocar pontes nas fendas e rachaduras (Ginger; Ginger, 1995, p. 44).

Dessa maneira, embora os componentes fundamentais da Gestalt-terapia tenham sido submetidos a uma análise crítica, não resultaram de uma elaboração e organização premeditadas com o intuito de criar uma nova abordagem. Pelo contrário, suas interrelações foram sendo gradualmente estabelecidas a partir das vivências e experiências de Fritz Perls, são frutos das suas inquietações e crises pessoais. Foi da organização dos elementos e das partes conectadas por ele, embrionariamente na revisão que pretendeu fazer sobre a teoria freudiana⁷, que a Gestalt-terapia emergiu, apresentando-se como uma nova proposta de abordagem psicoterápica.

Ele era, ou tinha sido, um psicanalista que se deslocou para outras formas de fazer terapia, e o fez intuitivamente. Então, ele passou por um momento em que sentiu que o que ele fazia, o trabalho que ele transmitia, não poderia ser mostrado ao mundo sem uma teoria, porque a psicoterapia estava passando por um momento de ávido interesse por teoria. O que não tinha explicação não era considerado válido (Naranjo, 2011, p. 289).

Essa ideia de a Gestalt-terapia ter emergido espontaneamente das vivências de Perls, e não de uma meta pré-determinada, parece encontrar fundamento em um trecho de sua autobiografia em que ele, reconhecendo que estava se tornando uma pessoa notável, cogita sobre sua trajetória até aquele momento:

[...] de um obscuro menino judeu de classe média, passando por um psicanalista medíocre até chegar ao possível criador de um novo método de tratamento e expoente de uma filosofia viável que poderia fazer algo pela humanidade (Perls, 1979, p. 11).

Portanto, partindo da premissa de que a Gestalt-terapia emergiu organicamente das experiências e reflexões de Fritz Perls, reconhecido por diversos autores comentaristas da abordagem (Ginger; Ginger, 1995; Naranjo, 2006; Belmino, 2018; Ribeiro, 2022) como seu principal expoente, optamos em retratá-la numa breve apresentação da sua biografia. Essa

⁷Essa revisão pretendida por Perls culminou na obra *Ego, fome e agressão* (Perls, 2002). Escrito no fim da década de 40 com colaboração de sua esposa Laura, o livro traz a semente teórica daquilo que seria a Gestalt-terapia. Nele, Perls buscou integrar a noção de organismo e a linguagem gestáltica à área da Psicanálise (Belmino, 2018).

escolha decorre da influência intrínseca de sua história de vida na própria genealogia da Gestalt-terapia.

Nosso objetivo é situar quando e como Perls entrou em contato com a base epistemológica do que seria essa nova abordagem psicológica. A ideia foi de criar um roteiro que pudesse indicar, minimamente, a relação prática e vivencial que Perls estabeleceu com os elementos epistêmicos da abordagem. Em última análise, isto nos servirá para compreender/imaginar o próprio processo de formação do autor, como ele se aprimorou com o processo de elaboração da Teoria. Afinal, o aprimoramento teórico consiste em um permanente processo de refinamento pessoal – e não uma mera absorção de conteúdos prontos.

2.1.1 Fritz Perls: Sum, ergo cogito

Certamente a afirmação de que “[...] em toda e qualquer investigação biológica, psicológica ou sociológica temos de partir da interação entre o organismo e seu ambiente” (Perls; Hefferline; Goodman, 1997, p. 42) ressalta a importância da relação entre um organismo e seu contexto. Essa perspectiva torna-se evidente ao considerarmos a distinção entre um leão habitante de uma savana em comparação com aqueles encontrados em zoológicos ou circos.

Apesar de pertencerem a mesma espécie, os leões apresentam desenvolvimento e expressões comportamentais singulares, influenciados diretamente pelo ambiente em que estão inseridos. O leão que habita um zoológico, por exemplo, não manifestará seu potencial de maneira idêntica ao leão criado em seu ambiente natural, na savana. Essa variação sublinha a influência significativa que o ambiente exerce sobre o desenvolvimento e os comportamentos do organismo.

No tocante a Friedrich Salomon Perls, nascido no final do século XIX, em um gueto judeu, na Alemanha, o contexto e o ambiente, nos quais se desenvolveu, permearam uma infância tumultuada em diversos aspectos e uma vida adulta, igualmente intensa, marcada por deslocamentos geográficos e filosóficos⁸, além de experiências que alternaram momentos de miséria e riqueza, anonimato e fama.

Como primogênito de uma família com três filhos, foi criado em um ambiente familiar marcado por conflitos constantes, confrontos e até mesmo violência física, como descrito por Ribeiro (2022). A relação com a figura paterna é marcada por conflitos. Descrito como charmoso e sedutor, irritadiço, violento e orgulhoso (Ribeiro, 2022), seu pai era negociante de

⁸Referimo-nos às diversas ideias e concepções teóricas e metodológicas as quais Perls ressignificou ao longo de sua vida.

vinhos e participava frequentemente da franco-marçonaria, onde sonhava tornar-se Grão Mestre de sua Loja (Ginger; Ginger, 1995). Ainda, segundo Ginger (2007), costumava utilizar-se de suas recorrentes viagens de negócios para multiplicar suas aventuras extraconjugais. Referia-se a Fritz pelo termo “monte de merdas”, desprezando-o. Devido a essas e outras divergências, Perls passou a nutrir ódio pelo pai tendo deixado de falar com ele, cortando mais tarde completamente relação com o genitor, dispensando a ida ao seu enterro (Ribeiro, 2022).

Sua mãe, judia praticante, reverente e observadora do Kasher e do Sabat⁹, nutria profundo interesse pelo teatro e pela ópera. Duas fortes influências que acompanhariam Perls durante sua vida. Ela costumava confrontar o esposo com quem discutia com frequência, sendo igualmente comuns as trocas de agressões físicas entre o casal (Ginger, 2007). Fritz observava os esforços da mãe para sobreviver com o pouco dinheiro que seu pai lhes dava, ficando agradecidos quando tinham o que comer em casa. Segundo Perls (1979, p. 159), no tocante à sua mãe, considerando ter sido filha de um alfaiate e da sua limitada formação:

[...] o interesse que ela possuía pela arte – especialmente teatro – era surpreendente. Ela economizava os centavos para podermos assistir de pé às peças do Kroll Theater, um anexo da Ópera Imperial. Ela também queria que eu tomasse aula de violino e natação. Ele não nos dava dinheiro para nada disso. Ela não podia se permitir comprar um violino, só pagar aulas de natação. Virei um verdadeiro rato d’água (Perls, 1979, p. 159).

Assim, diante de tal configuração familiar somada às suas tendências ao confronto e as contestações, experimentou uma adolescência também tumultuada, incluindo episódios de rebeldia que resultaram em expulsões de escolas e a vivência de diversas experiências. Segundo o próprio Perls (1979, p. 146): “[...] quando éramos meninos, tínhamos um local de encontro no subsolo de um pátio. Ali fumávamos, cagávamos e declarávamos nossa independência dos adultos. Na época eu tinha oito anos, e parei de fumar até o fim da guerra”. Outras experiências incluem um mergulho na rica atmosfera cultural alemã de fins de século XIX e início dos XX. Essa imersão permitiu que ele explorasse de perto movimentos artísticos como:

[...] o expressionismo, o dadaísmo, as filosofias de afirmação da vida com o pensamento de Nietzsche, Bergson e Simmel, e, também, as críticas sociais e econômicas marxianas e marxistas. Sendo judeu, foi atravessado por todo o contexto de efervescência e tensão dos judeus alemães no que diz respeito à

⁹No judaísmo, *kasher* (ou *kosher*) refere-se aos alimentos e práticas alimentares que estão em conformidade com as leis dietéticas judaicas e o *Shabat* (também grafado como *Sabá* ou *Sabat*) é o dia de descanso semanal no judaísmo, celebrado do pôr do sol de sexta-feira até o anoitecer de sábado. Este período é dedicado à reflexão espiritual, descanso e convívio familiar, em lembrança ao sétimo dia da criação, quando, segundo a tradição, Deus descansou.

formação da cultura e à ambiguidade vivida por esse grupo, apesar de ser assumidamente ateu (Belmino, 2020, p. 38).

Nessa fase, intensificou ainda o contato com o teatro, a paixão que herdara da mãe e que manteria por toda a vida, tomando-se como influência para a Gestalt-terapia (Kiyon, 2006). Embora tenha experimentado vivências e experiências relacionadas a movimentos artísticos e filosóficos na sua adolescência, seus primeiros anos da vida adulta lhe reservavam também o contato com outra realidade.

Em 1916, aos 23 anos, diante da escala dos conflitos bélicos decorrentes da Primeira Grande Guerra, tendo se alistado no exército, Perls foi encaminhado para participar da guerra nas trincheiras em um front da Bélgica. Lá permaneceu por nove meses e devido a sua condição de judeu, acabou perseguido e enviado aos postos de guerra mais avançados (Ginger; Ginger, 1995). Logo, foi exposto a experiências intensas e marcantes como as que ele descreve em um trecho de sua autobiografia:

Eu já tivera êxito em me endurecer e dessensibilizar, mas havia dois tipos de morte que eu mal podia encarar. Uma era a dos comandos pós-ataques. Eles saíam das trincheiras logo que a nuvem de gás atravessava as linhas inimigas, tinham como arma uma espécie de martelo elástico, com o qual golpeavam e matavam qualquer pessoa que mostrasse sinais de vida. Nunca descobri se faziam isso para poupar munições, ou para evitar atenção, ou por puro prazer sádico. A outra ocorreu apenas uma vez. Naquela manhã tínhamos testado nossas máscaras de gás com o gás lacrimogênio. Elas pareciam servir. À noite, fizemos um novo ataque de gás. Última verificação. O meteorologista está testando a velocidade do vento, estabilidade do vento, direção do vento [...]. Finalmente as condições do vento parecem estar propícias. Abrir as válvulas. A nuvem amarela avança. De repente, um giro. O vento mudou de direção [...], talvez o gás entre nas trincheiras! E foi o que aconteceu, e muitas máscaras falharam. E muitos, muitos soldados receberam uma dose de veneno quase fatal, e eu sou o único médico e tenho apenas quatro pequenos balões de oxigênio, e todo mundo está desesperado por oxigênio, e agarra o balão, e eu tenho que arrancá-lo das mãos deste para dar conforto a outro soldado (Perls, 1979, p. 136).

Após esse período atuando na guerra, retomou os estudos obtendo o doutorado em medicina e, embora fosse neuropsiquiatra, permanecia interessado por teatro, frequentando habitualmente os cafés esquerdistas de Berlim, onde encontrava filósofos, poetas e artistas anarquistas da contracultura. Foi, nesse contexto, que Perls conheceu o filósofo expressionista Salomom Friedlaender. Esse pode ser considerado um exemplo representativo da forma como Perls estabeleceu suas conexões com os elementos que moldariam posteriormente a Gestalt-terapia.

Três anos após seu doutoramento, a fim de obter a equivalência do seu diploma nos EUA, Perls se muda para Nova York. Todavia, por causa do seu estranhamento ao contexto competitivo de uma megalópole e a dificuldade com o inglês, ele não conseguiu convalidar o seu título. Frustrado com a experiência, após o seu retorno para Alemanha, Fritz, passa por um período de confusões decorrente, ainda, dos sentimentos ambíguos de excitação e culpa que ele sentia em relação às suas experiências, especialmente, as de caráter sexual (Belmino, 2018).

Ele próprio comenta em sua autobiografia que “[...] quando veio a paz [...] estava numa confusão dos diabos. Estava contente por tudo ter acabado, embora estivesse numa posição relativamente confortável. Tinha me tornado um segundo-tenente-médico e nós, os oficiais, comíamos bem à custa do resto da companhia” (Perls, 1979, p. 146). Em outro trecho de seus escritos, exemplifica bem esse estado sensível, confuso e desarrumado em que ele se encontrava, Perls (1979, p. 146) menciona que:

[...] de outra feita consegui uma entrada para o *Figaro* na Ópera Real. Fiquei tão comovido com a beleza, em contraste com sujeira e sofrimento nas trincheiras que tive de deixar o teatro e chorei de partir o coração. Esta foi uma das vezes em minha vida que fiquei profundamente abalado pelas emoções (Perls, 1979, p. 146).

Em 1925, aos 32 anos, Perls se encontrava em um contexto bastante delicado. Morando ainda com mãe e desprezado pelo pai, era inseguro e encontrava-se abatido, aparentando mais idade devido ao seu estado deprimido. Foi, nesse contexto, embrutecido pela masturbação e apagado num torpor crônico desde a guerra que Perls conheceu Lucy, uma jovem casada que faria dele seu amante. Lucy lhe apresentaria uma diversidade de variações eróticas que incluíam sexo a dois, a três, a quatro, exibicionismo, *voyeurismo* e, etc. Embora disposta a experiências mais extremas encontrava em Fritz exultação em transgredir certos tabus (Ginger; Ginger, 1995).

Motivado por esse estado desarrumado, pelo qual passava, decorrente do contato com seus sentimentos ambíguos, Perls deu início a um tratamento psicanalítico com Karen Horney (Belmino, 2018). Essa experiência marcou o início de seus estudos com a psicanálise, levando-o a submeter-se a diversos processos analíticos como parte de sua formação. O contato especial com Horney e, mais tarde, com Reich, foi de suma importância, exercendo influência significativa em seu pensamento e prática.

Por sugestão de Horney, Perls se afastou de Lucy e mudou-se para Frankfurt, em 1927. Lá, passou a atuar como médico assistente de Kurt Goldstein¹⁰, contribuindo para suas pesquisas sobre a aplicação dos princípios gestálticos à biologia e à neurologia. Fritz trabalhou ainda dando suporte aos estudos com soldados e pessoas atingidas por lesões cerebrais e afasias. No mesmo período, Perls conhece Laura Posner, com quem se casaria dois anos mais tarde, em 1929.

Quatro anos depois, em 1933, apesar do contexto de desenvolvimento nos estudos com Goldstein, temendo a escalada da perseguição contra os Judeus, Perls foge para a Holanda e se estabelece em Amsterdam. Esse foi um período bastante crítico de sua vida. Inicialmente deixou a esposa e filha na Alemanha e só depois se reencontraram nos Países Baixos, onde experimentaram tempos bastante difíceis. Ele descreve da seguinte forma o período:

Em abril de 1933, eu tinha atravessado a fronteira alemã-holandesa com 100 marcos (25 dólares) escondidos no isqueiro. Em Amsterdam morei com inúmeros outros refugiados numa casa oferecida pela comunidade judaica [...]. Embora Lore e nosso primeiro filho tivessem conseguido um lar com os pais dela, eu duvidava da segurança que teriam, pois eu estava na lista negra nazista. Alguns meses depois eles vieram para a Holanda. Achamos um pequeno apartamento num sótão, onde vivemos alguns meses em absoluta miséria[...]. A vida na Holanda foi difícil, especialmente depois que a minha família chegou e moramos naquele apartamento gelado numa temperatura abaixo de zero. Não tínhamos permissão de trabalho [...]. O dinheiro que recebemos pela mobília e pela minha biblioteca não durou muito. Lore teve um aborto, e a subsequente depressão (Perls, 1979, p. 47).

Essa fase durou cerca de um ano e, em 1934, graças a Ernest Jones¹¹, Perls conseguiu uma vaga para analista em treinamento, em Johannesburgo, África do Sul, para onde fugiu da perseguição nazista na Europa com a esposa e a filha. Ali, fundaram o Instituto Sul-Africano de Psicanálise e atuando com a psicanálise tradicional viveram um período próspero, “[...] não se poderia imaginar maior contraste de sorte entre a [...] vida em Amsterdam e um ano depois em Johannesburgo” (Perls, 1979, p. 46).

O casal Perls havia deixado o gelado e pequeno sótão em um apartamento em Amsterdam, para construírem e passarem a viver em uma suntuosa casa estilo Bauhaus, com quadra de tênis, piscina, rинque de patinação no gelo, além de uma enfermeira, para cuidar do segundo filho, uma governanta e dois criados nativos. Nos anos subsequentes, Fritz se envolveu com uma série de passatempos como dançar no gelo, tênis e tênis de mesa. Também tirou a

¹⁰Neurologista e psiquiatra Alemão. Seus estudos buscavam estabelecer uma interlocução entre a neurofisiologia, a biologia e o gestaltismo.

¹¹Amigo e biógrafo de Freud, fez um magnífico trabalho pelos psicanalistas judeus perseguidos (Perls 1979).

carteira de piloto e costumava voar com os amigos em seu avião, participando, também de excursões de navio pelo oceano (Perls, 1979). Ao longo do seu período no continente Africano, Perls ainda experimentaria três eventos que compreendemos como significativos: a ruptura com a psicanálise, o lançamento do seu livro *Ego, fome e agressão* (Perls, 2002) e sua participação na Segunda Grande Guerra.

A ruptura com a psicanálise, embora já viesse sendo anunciada com a revisão da teoria e do método freudiano que ele vinha fazendo, efetivou-se em um fatídico encontro com Freud, em Praga. Perls (1979, p. 60-61) descreve o encontro assim:

Em 1936, eu julgava tê-lo conquistado. Não era eu a mola-mestra na criação de um de seus institutos, e não tinha eu viajado 6 mil quilômetros para participar de um de seus congressos? [...] Marquei uma hora, fui recebido por uma senhora idosa [...] e esperei. Então uma porta abriu-se cerca de 70 centímetros, e ali estava ele, diante dos meus olhos. Pareceu-me estranho que não passasse do batente da porta, mas na época eu não sabia nada sobre as fobias dele. Vim da África do Sul para dar uma palestra e para vê-lo. Bem, e quando você volta? disse ele. Não me recordo do resto da conversa (talvez quarenta e cinco minutos de duração). Fiquei chocado e desapontado (Perls, 1979, p. 60-61).

Conforme observa Ribeiro (2022), foi a partir desse instante, provocado pela atitude indiferente de Freud, pela decepção com Reich em mal tê-lo reconhecido no congresso¹² e pela oposição dos outros psicanalistas à sua teoria da oralidade, que se deu a sua ruptura com a psicanálise.

Parece que embora o embrião para o rompimento, “de direito”, tenha sido esse contexto, a fratura, “de fato”, ocorreu segundo o próprio Perls (1979, p. 84):

[...] quando conheci Maria Bonaparte, Princesa da Grécia, na cidade do Cabo. Ela era amiga e discípula de Freud. Eu havia completado e mimeografado o manuscrito de *Ego, Fome e Agressão* e dei a ela para que lesse. Quando me devolveu o manuscrito, ela me deu o tratamento de choque que eu precisava. Disse: se você não *acredita* mais na teoria da libido, é melhor apresentar sua renúncia (Perls, 1979, p. 84).

Ele admitiu ter ficado incrédulo, por constatar uma abordagem científica se baseando numa profissão de fé.

O segundo evento refere-se ao lançamento do livro “*Ego, Fome e Agressão*”, em 1942. De acordo com Nascimento (2015), nesse trabalho, Fritz Perls já antecipava uma nova proposta

¹²Reich tinha sido analista de Perls durante 2 anos e mal o reconheceria durante o congresso (Ribeiro, 2022).

teórica e metodológica, que mais tarde seria desenvolvida como Gestalt-terapia. Suas ideias e sugestões para reinterpretar a teoria freudiana indicavam uma abordagem organísmica e holística, propondo uma revisão dos conceitos metapsicológicos de Freud. Além disso, Perls buscava integrar as noções de Friedlander ao pensamento freudiano (Belmino, 2016). Esse aspecto, destacando a transposição da noção de organismo e a influência do gestaltismo nas bases psicanalíticas de Perls, possivelmente assinala os momentos iniciais da germinação da semente da Gestalt-terapia.

O terceiro evento, a que nos referimos anteriormente, trata-se da participação de Perls na Segunda Grande Guerra. Com o impacto e desordem proveniente do conflito mundial, Perls se alistou no exército como oficial médico e durante quatro anos atuou como psiquiatra na África do Sul. O tempo de serviço militar foi um período de bastante ausência na família.

Segundo Ginger e Ginger (1995, p. 54), Perls “[...] multiplicava suas aventuras sexuais, desinteressava-se cada vez mais da mulher e dos filhos, enfurecia-se com frequência, e não hesitava em bater neles – reproduzindo assim o comportamento de seu próprio pai”. Em 1946, após o serviço militar e temeroso de que o *apartheid* tivesse repercussões na África do Sul, semelhante aos do nazismo, decidiu largar tudo e se estabeleceu com a família em Nova York (Frazão, 2013).

O contexto novaiorquino foi profícuo para a Gestált-terapia, embora ele não tenha apreciado a agitação e a competição da cidade, além de não ter sido bem recebido pelos psicanalistas ortodoxos¹³. O Lugar seria o ponto de encontro de diversos intelectuais, alguns deles provenientes da Europa, fugidos da guerra, como o próprio casal Perls. Em Nova York, Fritz passou “[...] a levar a pintura mais a sério depois de vir para os Estados Unidos. A vida ao ar livre e os esportes na África do Sul pareceram sumir em Nova York, a cidade de pedra, pressa e cultura” (Perls, 1979, p. 120).

Além desse contato mais próximo com a pintura, Perls voltara a frequentar a boemia e os meios artísticos, mantendo contato com pensadores do pós guerra, anarquistas e artistas de diversas áreas como escritores, músicos, bailarinos, pintores e atores. A atmosfera do lugar evidenciava uma grande liberdade de costumes, por exemplo, a prática aberta da bissexualidade e do sexo em grupo pela maioria do conglomerado de intelectuais, como forma de explorar os limites pessoais e transgredir os da sociedade (Ginger; Ginger, 1995). Foi nesse contexto

¹³De acordo com Ginger e Ginger (1995), além de rejeitarem suas ideias desviantes da teoria freudiana, também discordavam e criticavam os comportamentos antissociais de Perls, que costumava andar sujo e desarrumado, tampouco observando as convenções sociais de polidez elementar (nunca teria dito obrigado) e flertar abertamente – inclusive suas clientes.

novaiorquino que Perls estabeleceu contato com os membros que posteriormente formariam o renomado Grupo dos Sete.

Conforme Belmino (2020, p. 48) evidencia, o grupo se encontrava regularmente para discutir temas variados e os membros “[...] não tinham como propósito construir uma unidade do pensamento, mas sim, construir debates que pudessem abrir novas ideias”. O grupo, com destaque para Goodman e Laura, foi responsável pela articulação e sistematização das ideias de Fritz e consequente delineamento da nova teoria que emergia de tais articulações, a Gestalt-terapia.

Conquanto estivesse envolvido no processo de elaboração do livro para lançamento da abordagem, Perls deslocou-se para o desenvolvimento do segundo tomo do livro. Nessa segunda parte, Fritz concentrou-se em reescrever diversos exercícios que havia desenvolvido mediante sua prática clínica e influência reichiana. Paul Goodman assumiu o desenvolvimento do primeiro tomo (Belmino, 2020). Este fato nos remete a uma curiosidade que também abordaremos no próximo item, uma aparente cisão que caracteriza a abordagem desde sua gênese.

A despeito desse assunto, no período entre 1950 e 1951, a Gestalt-terapia consolidou-se com a publicação do livro homônimo, “Gestalt-terapia”. Um ano após o lançamento da nova abordagem, Fritz e Laura Perls estabeleceram o primeiro Instituto de Gestalt-terapia em Nova York. Em 1954, após a criação de um segundo instituto em Cleveland, Perls tendo confiado a administração dessas duas instituições a Laura, Goodman e Weiz, embarcou em uma viagem pelo continente norte-americano para disseminar seus ensinamentos e seu método. Durante essa jornada, Perls fundou institutos em cidades como Chicago, Detroit, Toronto, Miami e Los Angeles, conforme esclarece Ribeiro (2022).

Após esse contexto, Perls experimentou uma fase de desânimo e cansaço. Em 1956, aos 63 anos de idade, cardíaco e enfadado de sua relação com Laura, Fritz imaginava que iria findar seus dias na indiferença total. Triste e deprimido, recolheu-se num pequeno apartamento nas margens do Golfo do México, na Flórida, onde dirigiu eventualmente grupos que tinham uma baixa presença de participantes. Sem a convivência de amigos, Perls viveu um período solitário. A falta de contato repercutiu em sua renúncia a atividades sexuais pela primeira vez na sua vida (Ginger; Ginger, 1995).

Em 1957, afundado nessa conjuntura, Perls se envolve com uma de suas clientes e passa a viver um tórrido romance. Trinta e dois anos mais nova, Marty From reacendeu em Perls o gosto pela vida. Como reflexo dessa reconexão com sua existência, Fritz voltou a vivenciar todo tipo de experiência, que incluíam o frequente uso de drogas psicodélicas. O próprio Perls

(1979) admite ter tomado muito LSD e de ter feito uso de psilocibina uma dúzia de vezes. Permaneceu nesse quadro, ao longo dos três anos subsequentes, até que em 1960, um de seus clientes e posterior aluno, Jim Simkin o convenceu a deixar estas substâncias.

Em 1960, ou por aí, eu clinicava em Los Angeles. Ainda estava me recuperando de duas operações em Miami, separando-me a duras penas de Marty, e fazendo viagens frequentes demais com LSD. Não ocorria realmente nada que valesse a pena. Apesar do apoio de Jim Simkin eu não conseguia deixar atrás a profissão e não conseguia me livrar de uma sensação de estar condenado a viver (Perls, 1979, p. 97).

Diante desse contexto, Fritz decide fazer uma viagem de Los Angeles a Nova York “[...] mas pelo outro lado – uma viagem em torno do mundo, de navio” (Perls, 1979, p. 98). Assim, em 1962, próximo dos 70 anos, Perls dá início a uma série de viagens que se estenderia por dezoito meses. Tendo deixado Nova York, se estabelece em Israel, numa aldeia de jovens *beatniks*, seguindo na sequência para o Japão onde viveu por dois meses em um mosteiro Zen.

Nesse período, Perls (1997) aprofundou os seus estudos, pois o Zen o teria atraído pelo fato de lhe parecer uma proposta de religião sem Deus. Relata então sua surpresa ao notar que “[...] antes de cada sessão tínhamos de invocar e nos curvar diante de uma estátua do Buda. Simbolismo ou não, para mim tratava-se de uma reificação¹⁴, conduzindo a uma deificação” (Perls, 1997, p. 103). Apesar disso é notória influência do pensamento Zen na Gestalt-terapia, como veremos mais adiante. O fato é que Perls teria realizado essa viagem com o intuito de tornar-se pintor, mas terminou por redescobrir a terapia (Calderón, 2011).

Ao retornar da viagem, Fritz instalou-se em uma propriedade localizada na Califórnia, conhecida por suas fontes de águas termais e sulfurosas: a célebre Esalen¹⁵. Lá, passou a conduzir workshops de treinamento em Gestalt-terapia. Durante esse período em Esalen, Perls realizou diversas palestras em que apresentava, de forma simples e direta, as ideias que fundamentavam seu trabalho terapêutico, registrando em vídeo seus seminários sobre o trabalho com sonhos. Nesta mesma época produziu a obra *A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia* (Esch, 2012).

Foi exatamente nesse período, no final da década de 1960, em meio às tensões do pós-guerra e à escalada da crise com o Vietnã, que surgiu o movimento hippie, especialmente nos Estados Unidos. Caracterizado por sua defesa da paz, do amor, da liberdade e da igualdade, o

¹⁴Reificar. Encarar algo abstrato como uma coisa material ou concreta; coisificar (Houaiss, 2001, p. 2419).

¹⁵Propriedade de Michael Murphy localizada em Big Sur na costa californiana, 300 km de São Francisco. Junto com Richard Price, criaram ali um Centro de Desenvolvimento do Potencial Humano (Ginger; Ginger, 1995). Por lá passaram figuras como Lama Tibetano Tarab Rinpoche, Stanislav Grof, Pierre Weil (Silva, 2015).

movimento contestava os valores tradicionais da sociedade. Ao mesmo tempo, valorizava a expressão espontânea e autêntica do ser humano. Rompendo com diversas normas sociais, os hippies adotaram um estilo de vida comunitário, marcado por comportamentos e formas de se vestir que contrastavam com os modelos sociais vigentes. Foi, portanto, a partir dessa década, “[...] favorecida pelo movimento de contracultura, que a Gestalt-terapia alcançou certa notoriedade e popularidade nos EUA” (Esch; Jacó-Vilela, 2019, p. 2).

Esse contexto, também conhecido como contracultura, encontrou nas ideias de Perls e no seu estilo, um legítimo representante desse movimento. Logo, tanto Perls quanto a Gestalt-terapia ganharam maior notoriedade e reconhecimento. Fritz, tendo figurado como matéria da revista *Life*, chegou a ser alçado a “rei dos hippies”, denotando a expansão que ele, e, conseqüentemente, seu modelo psicoterápico alcançaram.

Em 1969, Fritz Perls (1977b) lançou o livro *Gestalt therapy verbatim*. A obra reúne uma variedade de registros audiovisuais originados das gravações de seus seminários realizados um ano antes, em Esalen. Esses registros foram transcritos, resultando no livro mencionado, conforme explica Esch (2012). No mesmo ano, Perls mudou-se para um rancho às margens do lago Cowichan, no Canadá, onde estabeleceu uma comunidade terapêutica fundamentada nos princípios gestálticos (Perls, 1979). Em 1970, após retornar de uma viagem de lazer, fez uma breve parada em Chicago para realizar alguns workshops. Foi nessa cidade, em 14 de março, que Perls faleceu de um infarto. A autópsia também revelou a presença de um câncer no pâncreas. Fritz Perls tinha 77 anos.

Assim, aquele obscuro menino judeu de classe média que não passou, segundo suas próprias palavras, de um psicanalista medíocre, encerrou sua existência como efetivamente “[...] criador de um novo método de tratamento e expoente de uma filosofia viável que poderia fazer algo pela humanidade” (Perls, 1979, p. 11). Logo, parece ter conseguido alcançar o intento que ele aspirou para sua existência, o de que na conclusão de sua vida se formasse uma gestalt inteira (Perls, 1979).

2.1.2 Gestalt-terapia: um todo gestáltico

Nem toda Gestalt-terapia é Perlsiana [...]. A Gestalt-terapia não foi fundada apenas por Fritz Perls, mas também por Laura Perls (que tinha um bom embasamento em Psicologia da Gestalt), Isadore From, Paul Weis, Paul Goodman e outros [...]. Posteriormente, muitos outros tiveram influências importantes (Yontef, 1998, p. 156).

A Gestalt-terapia só poderia ter surgido a partir da convergência das figuras de Fritz Perls, Laura Perls, Paul Goodman, Isadore From, Paul Weisz, Elliot Shapiro e Sylvester Eastman, conforme explica Belmino (2020). De fato, essa observação além de ajudar a compreender a perspectiva plural da abordagem, faz jus aos demais personagens importantes, para que o todo da Gestalt-terapia pudesse emergir e se consolidar como abordagem psicoterápica.

Principalmente Laura Perls e Paul Goodman têm sido resgatados por autores comentaristas da Gestalt-terapia como eixos determinantes para a concepção da teoria. Laura, costuma ser descrita como uma mulher brilhante. Psicóloga, fez formação em psicanálise com Karl Landauer e seu doutoramento sobre os processos perceptivos, com Wertheimer¹⁶. Em Frankfurt, época em que conheceu Fritz, trabalhava como assistente de Goldstein. Tendo desenvolvido um forte interesse pelos filósofos existencialistas, foi aluna de Martin Buber e Paul Tillich. Com o primeiro, aprofundou os estudos no pensamento dialógico e, com o segundo, pesquisou sobre o movimento existencialista e fenomenológico. Envolvida fortemente com o campo da arte e da cultura, Laura também era bailarina, pianista e escritora, conforme destaca Belmino (2020).

Paul Goodman, nascido em Manhattan e advindo de uma convencional família judaica, ao mesmo tempo que observava sua tradição, foi exposto desde cedo à cultura cosmopolita de uma megalópole como Nova York. Goodman “[...] era um ativista *gay* anarquista bastante conhecido nos EUA. Ele escreveu um capítulo no livro *Os grandes escritos anarquistas [...]*, sendo também autor de um dos clássicos do anarquismo contemporâneo: *Growing up absurd* (1962)” (Frazão, 2013, p. 13).

Segundo Belmino (2017), tendo estudado filosofia e literatura no *City College of New York*, Goodman, por consequência, desenvolveu um gosto eclético que contemplava autores como Freud, Aristóteles, Espinosa, Kant, Dewey, Thomas Jefferson e Husserl, dentre outros. Goodman também havia sido influenciado pelas ideias de Reich (Santos *et al.*, 2020). Essas múltiplas inspirações refletiram-se em seu pensamento, contribuindo para a concepção da Gestalt-terapia, que se mostrou “[...] intimamente relacionada a um movimento político de contestação social, com sua ênfase na anarquia e nos movimentos de contracultura” (Nascimento; Ribeiro, 2017, p. 149).

¹⁶Wertheimer é considerado um dos principais expoentes do gestaltismo. Ao lado de Köhler e Koffka, elaborou a teoria e designou a expressão. O movimento também ficou conhecido como Escola de Berlim e ajudou na formação de uma frente ampla que visava superar o elementarismo associacionista, hegemônico no século XIX (Penna, 2000).

Conforme anunciamos na seção 2.1.1, um fato curioso sobre a contribuição de Laura e Goodman para a concepção da abordagem é a evidência de que desde seus primórdios nos Estados Unidos, a Gestalt-terapia emergiu e evoluiu, apresentando duas correntes distintas e influentes. Conforme sugere Frazão (2013), a primeira é representada por Fritz Perls em seus Workshops para demonstração e divulgação das suas concepções, especialmente, entre os anos de 1960 e 1970. Teria, portanto, um caráter mais vivencial e experimental.

A segunda corrente, centrada em Nova York e difundida na Europa, ainda segundo a autora, estava mais interessada em consolidar as bases teóricas e filosóficas da abordagem, sendo representada principalmente por Paul Goodman e Laura Perls¹⁷. Portanto, além da pluralidade e diversidade de influências que caracterizam a epistemologia da Gestalt-terapia, o binômio teoria e prática destaca outra característica da abordagem, que é a presença de estilos divergentes que, apesar das diferenças, estruturam sua base.

A despeito desse debate, a realidade é que a Gestalt-terapia ganhou projeção a tal ponto que “[...] em 1970, ano da morte de Perls, a terapia gestaltista figurava como uma das seis psicoterapias reconhecidas pela Associação Americana de Psicoterapia e, em 1972, ocupava o terceiro lugar entre as técnicas utilizadas nos Estados Unidos” (Penna, 2000, p. 116).

Portanto, mesmo depois de sua morte em 1970, a Gestalt-terapia permaneceu em pleno desenvolvimento. Atualmente a abordagem conta com institutos em diversos países pelo mundo. No Brasil, essa expansão evidencia-se, de acordo com Holanda e Karwowski (2004, p. 62) com o:

[...] crescimento da produção teórica, o desenvolvimento de trabalhos em torno de seus fundamentos e o delineamento de novos campos de ação, onde os princípios da Gestalt-terapia passaram a ser aplicados para além do campo clínico tradicional, comumente confundido com a psicoterapia. Com esse novo delineamento, as premissas da Gestalt-terapia passaram a ser aplicadas a áreas tais como a Educação (com a Gestaltpedagogia) (Holanda; Karwowski, 2004, p. 62).

¹⁷Belmino (2018), ao explorar mais a fundo essa temática, investigou o binômio delineado por Frazão (2013), atribuindo características distintas a Perls e a Goodman como faces complementares da Gestalt-terapia. Em sua obra, o autor descreve o sutil paralelo que permeia a relação entre Fritz e Paul Goodman, mas também destaca, de maneira evidente, as diferenças em suas abordagens e estilos pessoais. Ao reconhecer a interdependência entre os dois na formação da Gestalt-terapia, Belmino (2018) enfatiza que a emergência da abordagem não seria possível sem a contribuição particular de cada um. Apesar de considerar Perls como o principal arquiteto da Gestalt-terapia, o autor não hesita em atribuir a Goodman o devido crédito que lhe é devido. A despeito desse debate, o fato é que a Gestalt-terapia ganhou projeção a tal ponto que “[...] em 1970, ano da morte de Perls, a terapia gestaltista figurava como uma das seis psicoterapias reconhecidas pela Associação Americana de Psicoterapia e, em 1972, ocupava o terceiro lugar entre as técnicas utilizadas nos Estados Unidos” (Penna, 2000, p. 116).

Em decorrência de sua expansão, alcançou outros países, tendo chegado no Brasil¹⁸ em 1972, se considerarmos a “[...] publicação do artigo de Thérèse Amelie Tellegen intitulado Elementos de Psicoterapia Gestáltica, no Boletim de Psicologia de São Paulo” (Esch, 2012, p. 10). Esse evento também é reconhecido por Holanda e Karwowski (2004, p. 62) que embora destaquem que, na época da publicação do artigo, já houvesse registro de profissionais que atuavam a partir da ótica gestáltica, “[...] como Claudete C. de Freitas, em Curitiba, e Margaret de Joode, no Rio de Janeiro”, atribuem a introdução da Gestalt-terapia no Brasil, igualmente, a Thérèse Tellegen.

Atualmente, a Gestalt conta com institutos nas cinco regiões do Brasil, com ênfase para a região Sudeste, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo (Nascimento; Ribeiro, 2017). Essa proliferação de institutos ajudou a motivar, em 2016, no XV Encontro Nacional de Gestalt-terapia e XII Congresso Brasileiro da Abordagem Gestáltica, em Fortaleza-CE, a constituição de uma diretoria que teve por finalidade regulamentar a Associação Brasileira de Gestalt-terapia. O ato foi oficializado em 2019, no XVIII Encontro Nacional de Gestalt-terapia, em Curitiba/PR.

Quase cinco anos após sua oficialização, a Associação Brasileira de Gestalt-terapia conta com o total de 444 profissionais associados, assim distribuídos por região: 29 na região Norte; 99 na região Nordeste; 69 na região centroeste; 197 na região sudeste e 52 Gestalt-terapeutas na região sul. Em termos percentuais, a região norte conta com a representação de 6% do total de profissionais associados; a região nordeste, por sua vez, com 16%; a região centroeste com 12%; a região sul com 22% de representação e, por fim, a região sudeste com 44% do total de associados (ABG, 2025b).

Importante salientar que esses números não representam, em termos quantitativos, o total de profissionais Gestalt-terapeutas do país, tendo em vista que diversas pessoas habilitadas na abordagem não se filiaram à associação. Logo, os dados são um indicador da importância de outras formas de avaliação e coleta de dados para obter uma fotografia mais abrangente da comunidade de Gestalt terapeutas no país.

Por outro lado, é válido observar que esses dados evidenciam, ainda assim o crescimento do número de profissionais atuantes nessa área, indicando um campo em expansão. Esse aspecto também foi destacado por Holanda e Karwowski (2004) que, ao analisarem a produção

¹⁸Em função de ter chegado ao Brasil em um período de intervenção militar, assim como nos Estados Unidos, a abordagem desenvolveu-se permeada pelos movimentos de contracultura. Logo, constituiu-se contrária a concepções que objetivavam uma adaptação ou ajustamento do indivíduo, considerando seu tensionamento com a sociedade genuíno.

acadêmica sobre Gestalt-terapia no Brasil naquele ano, já apontavam para a tendência de crescimento da abordagem.

Além do evidente aumento da produção acadêmica¹⁹, outro fator que pode ser atribuído a esse desenvolvimento é a efetividade do seu método. Apoiado em uma concepção organísmica da pessoa, compreende as dimensões mental, física e emocional do humano como interligadas, ressonando dessa forma uma perspectiva mais integrada e plena do ser. Com o intuito de compreendermos melhor os elementos teóricos que alicerçam a visão de humano e a técnica gestáltica, passamos a apresentar os principais elementos epistemológicos que constituem a Teoria.

2.2 ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA GESTALT-TERAPIA: TEORIAS, MÉTODO E FILOSOFIAS DE BASE

Conforme discutido no tópico anterior, a evolução da Gestalt-terapia resulta de uma variedade de influências que moldaram a vida de Fritz Perls. Essas influências, que incluem referenciais teóricos, filosóficos e metodológicos, foram amplamente analisadas, entre outros autores, por Paul Goodman e Laura Perls. A “costura” de um tecido gestáltico por tantas mãos imprime nesse bordado elementos oriundos não apenas das experiências pessoais de Fritz, mas também de seus colaboradores, conferindo à abordagem uma característica distintiva de terapia holística como cerne do seu fundamento.

Um aspecto curioso revelado durante a pesquisa, e digno de destaque para justificar nossa escolha em abordar algumas influências da Gestalt-terapia e não a sua totalidade, é a forma distinta como tais influências são tratadas. Ao investigá-las, encontramos uma variedade de obras que salientam diferentes fontes epistemológicas entre si. Essa diversidade ressalta a complexidade e a riqueza de abordagens dentro do campo da Gestalt-terapia.

Por exemplo, o conjunto de obras Coleção Gestalt-terapia²⁰ apresentou no primeiro volume, reservado aos fundamentos e influências epistemológicas: a Psicanálise, a

¹⁹Com base no banco de periódicos da CAPES, observamos a produção de 1224 títulos relacionados à Gestalt-terapia e Gestalt terapia. Dentre esses, 331 foram produzidos nos últimos 5 anos, evidenciando uma perspectiva recente, enquanto 703 trabalhos foram publicados ao longo da última década, destacando a relevância contínua dessa abordagem no cenário acadêmico.

²⁰Trata-se de uma coleção de obras em Gestalt-terapia organizada por Frazão e Fukumitsu (2013), que aborda uma ampla gama de temas. Os volumes contemplam os seguintes assuntos: os fundamentos epistemológicos e influências filosóficas (livro 01); os conceitos fundamentais (livro 02); a clínica, a relação psicoterapêutica e o manjo em Gestalt-terapia (livro 03); além de outros temas como diversidade, violência, sofrimento e inclusão em Gestalt-terapia (livro 09), entre outros volumes que tratam de questões relevantes para a prática e a teoria da Gestalt-terapia.

Fenomenologia, o Existencialismo, a Psicologia Humanista, Psicologia da Gestalt, Teoria de Campo, Teoria Holista; a Teoria Organísmica e o pensamento oriental²¹.

Karwowski (2005), ao discutir a gênese da Gestalt-terapia, reconhece que ela se constituiu originalmente como uma abordagem de múltiplas influências. Ele destaca, como exemplo, a Fenomenologia, atribuindo-lhe um papel central em sua obra, mas também menciona a Psicanálise, Psicologia da Gestalt, Existencialismo, Zen-Budismo e Psicologia Humanista, dentre outras que, segundo o autor, embora não menos importantes, receberam menores referências nos relatos históricos. Nesse sentido, o escritor aponta implicitamente para uma apresentação seletiva da base epistemológica da teoria, reconhecendo que algumas dessas influências foram menos abordadas devido à escassez de referências a elas nos registros históricos da abordagem.

Vieira (2015), por sua vez, indica o Existencialismo, a Fenomenologia, o Psicodrama, a Psicologia da Gestalt, Psicanálise, Teoria de Campo, Zen budismo e a Teoria Organísmica como elementos epistêmicos da Gestalt-terapia. Nota-se o surgimento de um novo elemento que se enquadra dentro da observação de Karwowski (2005), o Psicodrama de Moreno (1889-1974), no sentido de ser dispensada poucas referências nos relatos históricos.

No caso de Ginger e Ginger (1995), observamos o estabelecimento de relações da Gestalt-terapia com o Existencialismo, a Fenomenologia, Psicologia Humanista, Psicologia da Gestalt, Psicanálise e o pensamento oriental como indicações de fundamentos da abordagem.

Holanda (2005, p. 40) identificando a prevalência de alguns elementos epistêmicos em detrimentos de outras noções mais ignoradas em tais relatos, reitera a importância “[...] de uma arqueologia da Gestalt-terapia como forma de suprir essas lacunas, e ainda, como modelo de se resgatar sua singularidade e o peso de legados por vezes menosprezados como a noção de agressão, por exemplo”. O autor parece pretender, com isso, resgatar demais influências que de uma ou outra forma contribuíram para a concepção da Gestalt-terapia.

Diante desse fato, seria bastante tentador, conforme observa Ginger e Ginger (1995), de acordo com a lógica cartesiana:

[...] apresentar os fundamentos da Gestalt-terapia e, sobretudo, da psicanálise de Freud e seus sucessores e dissidentes; mas também o expressionismo de Friedlaender, o holismo de Smuts, a semântica geral de Korzybski, o transcendentalismo de Emerson, e, é claro, o psicodrama de Moreno. Não esquecer os métodos análogos que o influenciaram, como a psicossíntese de Assagioli, o sonho-desperto de Desoille, a terapia centrada no cliente de

²¹Como bem evidencia Veras (2013) quando nos reportamos à influência do pensamento oriental fazemos referência ao taoísmo e ao zen-budismo.

Rogers, a análise transacional de Berne, a dinâmica de grupo de Lewin, os grupos de encontro de Schultz, assim como a vegetoterapia de Reich, a bioenergética de Lowen, a conscientização sensorial de Charlotte Selver, [...], o anarquismo de Proudhon ou de Kropotkine, [...], o judaísmo, o taoísmo, o zen [...] e muitos outros, que esqueço (Ginger; Ginger, 1995, p. 43).

Entretanto, ainda de acordo com o casal de autores, sabemos que este não é o momento, para nos lançarmos “[...] numa tentativa de análise exaustiva de todas as influências detectáveis” (Ginger; Ginger 1995, p. 83). Reservamos, portanto, a seção 1.2.1 para evidenciarmos alguns elementos oriundos da Psicanálise, Psicologia da Gestalt, da Teoria Organísmica, Holismo e da Teoria de Campo, as quais passaremos a nos referir, para efeitos práticos, como as teorias de base. Dessa maneira, esperamos evidenciar como a Gestalt-terapia assimilou as principais concepções dessas teorias, sem pretensão de explicá-las uma a uma.

As demais matérias, nomeadamente o Humanismo, o Existencialismo, o pensamento oriental e a fenomenologia, as quais trataremos como influências filosóficas e metodológicas, respectivamente, serão abordadas na seção 1.2.2. A seção 1.2.3 foi reservada para discutirmos como a perspectiva gestáltica contribui para a formação humana a partir do exame de elementos provenientes da abordagem que colaboraram para o desenvolvimento do indivíduo sob uma ótica da formação humana.

2.2.1 Elementos conceituais das influências teóricas da Gestalt-terapia

Iniciando com a Psicanálise, como já sabemos, Perls estabeleceu um estreito contato com a teoria freudiana, experimentando “[...] vinte e três anos de prática como psicanalista (de 1928 a 1951)”, dos quais “[...] seis anos de análise e de formação didática (de 1926 a 1932)” (Ginger; Ginger, 1995, p. 63). Dessa forma, evidencia-se a construção da cosmovisão de Perls, tendo a concepção psicanalista como um de seus fundamentos.

Apesar de toda a influência teórica e metodológica, na elaboração da Gestalt-terapia, os autores atribuíram novos sentidos às noções psicanalíticas, resultando em uma abordagem que diverge da visão original de Freud. Um exemplo desse ajuste metodológico na abordagem gestáltica é a ênfase no uso do “como” em vez dos “porquês”, comumente utilizados no método psicanalítico.

Esse deslocamento do “porquê” para o “como” é fundamental na Gestalt-terapia, porque orienta o foco do sujeito da causalidade passada para a experiência presente. Enquanto o “porquê” remete a explicações muitas vezes racionais, que mantêm o sujeito no plano do discurso e da análise intelectual, o “como” convida à exploração da experiência no aqui-e-

agora, promovendo uma ampliação da consciência fenomenológica. Perls, Hefferline e Goodman (1997) enfatizam que o autoconhecimento não se dá por meio da análise de causas passadas, mas pelo reconhecimento da forma como a experiência se manifesta no presente — isto é, no modo como sentimos, agimos e nos relacionamos no aqui-agora da existência. Outras modificações incluem a reinterpretação de conceitos como as noções de transferência e contratransferência, compulsão à repetição, ambivalência, sonho e resistências, conforme explorado por Ginger e Ginger (1995). Na Gestalt-terapia, por exemplo, o fenômeno da transferência — entendido na psicanálise como a projeção de conteúdos inconscientes do paciente sobre o terapeuta — é ressignificado como parte do contato presente, sendo trabalhado diretamente no campo relacional entre cliente e terapeuta, como algo que ocorre no aqui-e-agora e que pode ser explorado de forma consciente e dialógica. A contratransferência, por sua vez, deixa de ser um obstáculo técnico a ser neutralizado e passa a ser compreendida como uma resposta viva e autêntica do terapeuta, que, ao reconhecer suas próprias reações, pode ampliar o campo de consciência da relação terapêutica.

Outro exemplo seria a noção de ambivalência. Na psicanálise, o conceito concerne à ideia da coexistência de sentimentos opostos em relação a um mesmo objeto. Em vez de interpretar a tensão ambivalente como um conflito a ser resolvido por meio da análise, a abordagem gestáltica busca dar voz às polaridades internas, permitindo que cada uma delas se expresse plenamente. Esse processo favorece a integração e a síntese criativa dos opostos, apoiando o cliente na construção de escolhas mais conscientes e autênticas.

Dessa forma, pode-se afirmar que o surgimento do pensamento gestáltico é profundamente enraizado na tradição psicanalítica, mas sua evolução é marcada por uma reestruturação fundamental.

Um outro fator que contribuiu para essa reestruturação dos elementos psicanalíticos no pensamento gestáltico foi a influência de dissidentes da psicanálise, como Wilhelm Reich e Karen Horney, sobre Perls — e, de certa forma, também sobre Laura e Goodman. Ou seja, Perls teve contato com psicanalistas que já contestavam a teoria freudiana, tendo bebido dessas fontes alternativas que concorreu para a construção de sua própria abordagem terapêutica. Portanto, por não ter seguido uma formação clássica, tradicional na psicanálise, terminou por ter contato com as noções e conceitos da teoria freudiana também através do filtro desses dissidentes. Helou (2013), inclusive, situa Perls entre os grupos que se desviaram dos fundamentos clássicos da psicanálise.

Esse afastamento da teoria freudiana é observado por Ribeiro (2016), que destaca que, embora a teoria psicanalítica tenha sido um dos berços da Gestalt-terapia, ela foi submetida, na

revisão de Perls, a inúmeras modificações. Dessa forma, embora ainda se percebam traços do berço original, já não é possível reconhecê-los como eram inicialmente.

Tudo isto denota como o pensamento gestáltico emerge da revisão da tradição psicanalítica de outras referências, que foram sendo edificadas a partir, principalmente, das ideias de Fritz Perls, Laura Perls e Paul Goodman (Belmino, 2020). Em outras palavras, na linguagem gestáltica, a Psicanálise pode ser vista como o “fundo” do qual a “figura” da Gestalt-terapia emergiu.

Assim, enquanto a psicanálise forneceu os alicerces teóricos iniciais, as demais teorias e influências, que a Gestalt-terapia incorporou, desempenharam um papel crucial na reformulação da teoria freudiana, que terminou por desembocar no pensamento gestáltico. A abordagem não apenas revisou os conceitos da teoria freudiana, mas também os ampliou e os enriqueceu com novas perspectivas e práticas terapêuticas decorrentes dessas outras influências.

Logo, compreender a influência da psicanálise na Gestalt-terapia como uma plataforma, significa considerar que a sua maior contribuição talvez tenha sido ela proporcionar o terreno no qual Perls pôde integrar e aplicar suas diversas inspirações, resultando na emergência de uma abordagem terapêutica única e inovadora.

Parte do terreno onde Perls encontrou condições para germinar suas ideias foi arado por Wilhelm Reich, o que lhe proporcionou um contato já desviante da teoria freudiana. Reich havia ampliado a compreensão de neurose em Freud, sugerindo que ela seria uma resultante da perda de autonomia da pessoa diante do imperativo social. Essa concepção foi incorporada pela perspectiva gestáltica que passou a conceber esse transtorno psicológico como a incapacidade do indivíduo de modificar suas técnicas de manipulação e interação com o ambiente. Logo, deslocou a perspectiva da afecção como decorrência de um conflito inconsciente de desejos recalçados, para uma perspectiva centrada na dinâmica entre o indivíduo e seu contexto social (Belmino, 2017, 2024).

Esse deslocamento — de uma leitura intrapsíquica para uma compreensão relacional e contextual do ser humano — contribui significativamente para repensar o processo formativo. Ao considerar que o conflito humano não nasce apenas da repressão interna, mas das formas como a pessoa se constrói em relação ao meio, abre-se uma possibilidade de formação mais consciente, crítica e integrada. A educação e os espaços comunitários ganham, assim, centralidade como ambientes em que o sujeito aprende a reconhecer-se como parte de uma teia de relações, desenvolvendo a autonomia e a consciência de si em constante diálogo com o mundo. Esse olhar amplia o entendimento da formação humana como um processo contínuo de

ajustamento criativo entre o eu e o ambiente, em vez de um simples desenvolvimento interno isolado.

Dessa forma, ao identificar o corpo na dinâmica entre indivíduos e contextos sociais, Wilhelm Reich passou a valorizar essa dimensão humana no trabalho terapêutico, estabelecendo outra referência teórica assimilada pela Gestalt-terapia. A partir do contato com a noção de corpo de Reich, a abordagem gestáltica passou a considerar e dar mais atenção aos aspectos estilísticos de comunicação da pessoa, incluindo gestos, linguagem corporal, pontos de tensão e gesticulações. Perls (1977a) designava o corpo como o instrumento através do qual vivenciamos o mundo e considerava que cada gesto ou tensão no organismo revela aspectos do nosso ser. Assim, a Gestalt-terapia integra a consciência corporal como elemento central no processo terapêutico, promovendo uma abordagem que reconhece a interdependência entre corpo e mente. Portanto, a noção de corpo, conforme explica Frazão (2013), principalmente naquilo que se pode considerar em relação ao corpo como expressão de uma realidade mais ampliada, parece mais clara que a da psicanálise. Reich e Perls se preocuparam em perceber o homem na sua totalidade.

No tocante a Karen Horney, a primeira analista de Perls também contestadora da psicanálise ortodoxa, tornou-se posteriormente dissidente da teoria freudiana. De acordo com Schultz (2023), a divergência de Horney com a psicanálise teve início com a contestação do retrato psicológico de Freud sobre as mulheres. Seu argumento seria que a “[...] psicanálise concentrava-se mais no desenvolvimento dos homens que no das mulheres. Opondo-se ao conceito freudiano de que as mulheres têm inveja do pênis” (Schultz, 2023, p. 137). Ainda de acordo com o autor, outro reflexo da divergência de Horney teria sido o destaque que ela passou a dar às relações sociais como elementos influenciadores da formação da personalidade, discordando de Freud que afirmava ser o sexo o seu fator regente (Schultz, 2023).

Para Horney, seriam os aspectos sociais que influenciariam o desenvolvimento da criança e não as forças biológicas, conforme preconizava Freud. Essa perspectiva converge, em termos de entendimento sobre a gênese da neurose como um fator social, com as ideias e postulados de Reich sobre o assunto. Portanto, assim como da perspectiva reichiana, a Gestalt-terapia assimilou de Horney a visão orientada ao ambiente, no tocante a gênese da neurose. É importante lembrar ainda, que foi através da sugestão de Horney que Fritz se mudou para Frankfurt, em 1927. Período em que conheceu Laura Posner e trabalhou com Kurt Goldstein.

Embora esse aspecto não evidencie uma influência direta na construção do pensamento gestáltico, pode-se dizer que indiretamente contribuiu para a abordagem, uma vez que foi decorrente desse processo que Perls estabeleceu seu relacionamento com Laura, fundamental

para a sistematização da teoria, além de ter entrado em contato com os conceitos e noções da Psicologia da Gestalt, outra determinante teoria para a abordagem gestaltica.

Tendo emergido na Alemanha em 1912, a Psicologia da Gestalt refere-se à concepção teórica desenvolvida por Wertheimer, Köhler e Koffka. A Escola de Berlim, como também ficou conhecida, fez parte de um movimento mais amplo que se originou na Psicologia Alemã no final do século XIX, por volta de 1890, com C. Von Ehrenfels apresentando o conceito de *Gestaltqualität*. Ehrenfels atribui a esse conceito a ideia de uma certa “natureza” específica de uma gestalt, que evidencia a concepção de estrutura como um todo não somativo ou aditivo. Ou seja, uma dada estrutura, ou gestalt, não deve ser compreendida como um simples conjunto de partes adicionadas ou somadas (Penna, 2000).

Para ilustrar esse pensamento, Ehrenfels usou o exemplo de transposição da música. Para excluir a possibilidade de definir tal estrutura/gestalt/música como uma simples adição de sons musicais, ele considerou que:

[...] a mesma melodia poderia ser executada, sem perda da sua identidade, em diferentes tons. A melodia seria, pois, uma estrutura não somativa, ou melhor, uma *Gestaltqualität*. Nela Ehrenfels distinguiria entre os *elementos fundamentais* e as *Gestaltqualität*, ou seja, entre os *elementos de suporte*, os *Grundlage* e as *estruturas* propriamente ditas. Para Ehrenfels, tanto dados sensoriais quanto as *Gestaltqualitäten* pertenceriam ao domínio da sensibilidade (Penna 2000, p. 17).

A partir dessa noção, os gestaltistas, dedicados principalmente ao estudo da percepção, da aprendizagem e da solução de problemas, postulavam que a existência de um problema em alguma dessas três modalidades indicaria a falta de algo à verdadeira solução da situação (Ribeiro, 2016). Disso, desenvolveram a ideia de que percebemos as totalidades de maneira distinta de suas partes, inaugurando, assim, uma nova compreensão sobre como percebemos as realidades.

Contestando a visão dualista predominante na psicologia daquele tempo, que postulava que as sensações ocorriam antes da percepção, estabelecendo com isso uma ideia de linearidade ao processo perceptivo, os teóricos da Escola de Berlim afirmavam que a percepção das totalidades não resultava de uma simples síntese das sensações, mas que surgiam de uma integração imediata dos estímulos e dos elementos presentes no momento. Sugeriu, portanto, a impossibilidade de separar claramente o “interior”, representado pelas sensações, do “exterior”, caracterizado pelas percepções (Frazão, 2013).

Perls (2002, p. 61), denotando a influência dessa noção em seu pensamento, ao revisitar a teoria psicanalítica, faz referência a essa formulação, citando a afirmação de Wertheimer de que “[...] existem totalidades cujo comportamento não é determinado pelo de seus elementos individuais, mas onde os processos parciais são determinados pela natureza intrínseca dessas totalidades”.

Portanto, o conceito de totalidade inaugurou a compreensão de que qualquer interferência em um componente de um todo não afetaria apenas aquela parte, mas a totalidade de forma global. Essa perspectiva da Psicologia da Gestalt exerceu influência na formação acadêmica de um importante personagem do gestaltismo, Kurt Goldstein, que ao aprofundar a investigação sobre esse tema, expandindo o horizonte da psicologia da Gestalt, criou a sua própria teoria, denominada Teoria Organísmica (Veras, 2013).

A concepção organísmica designa o ser humano como uma totalidade composta por partes em íntima articulação, que embora distintas, resultaria em uma soma superior às suas partes. Essa perspectiva, portanto, evidencia uma noção de humano como um ser transcendente, ou seja, como algo que se estabelece muito além da mera soma de suas partes constitutivas (Santos, 2020).

Essa totalidade mais amplificada, sintética e refinada, transcendente à adição de determinados elementos e pode ser retratada como uma integralidade harmônica. Esse sentido de estabilidade do organísmico incluiria um sentido de equilíbrio em suas diversas dimensões. De acordo com Perls (2011, p. 40), seria um processo natural em que evidenciaria que o:

[...] o homem parece nascer com um sentido de equilíbrio social e psicológico tão acurado quanto o seu sentido de equilíbrio físico. Cada movimento que faz no nível social ou psicológico é dirigido para descoberta deste equilíbrio, de equilíbrio estável entre suas necessidades pessoais e as demandas de sua sociedade (Perls, 2011, p. 40).

Portanto, todo o esforço do organismo teria como finalidade a preservação de seu próprio equilíbrio, bem como a preservação do equilíbrio na relação com seu meio. A noção de uma certa atitude de preservação permanente de sua própria homeostase e da harmonia entre o organismo e o meio, introduz a perspectiva de tendência a autorregulação do organismo, outra noção assimilada pelo pensamento gestáltico. Tal processo teria a função de estabilizar as perturbações do organismo, que seriam decorrentes dos estímulos percebidos pela pessoa como uma tensão elevada (Ribeiro, 2016). O conceito de autorregulação, conforme observa Lima (2009, p. 86), foi definido pelo próprio Goldstein:

[...] como uma forma do organismo interagir com o mundo, segundo a qual o organismo pode se atualizar, respeitando a sua natureza do melhor modo possível [...], esta tendência a atualizar sua natureza e a si mesmo é o impulso básico, o único impulso pela qual a vida do organismo é determinada (Lima, 2009, p. 86).

Portanto, a noção de autorregulação ressalta a capacidade dos organismos de buscar constantemente o equilíbrio e a adaptação o que reflete não apenas uma mera resposta às circunstâncias externas, mas sim um processo essencialmente orientado pela própria natureza do organismo. Dessa forma, a autorregulação emerge como um princípio que indicaria o processo contínuo pelo qual o organismo se adapta a um ambiente e que dispensaria a necessidade de:

Programar, incentivar ou inibir de maneira deliberada os incitamentos do apetite da sexualidade, e assim por diante, no interesse da saúde ou da moral. Se deixam essas coisas livres, elas regularão a si próprias de maneira espontânea, e se elas forem perturbadas, tenderão a reequilibrar-se (Perls; Hefferline; Goodman, 1997, p. 60).

Desse modo, para a Gestalt-terapia, os indivíduos “[...] se autorregulam dando prioridade para a execução de ações que visem à satisfação das suas necessidades emergentes, e quando uma necessidade é satisfeita, esta deixaria de ser figural e outra necessidade emergiria” (Lima, 2009, p. 87). Assim, a necessidade selecionada pelo organismo, como foco para execução das suas ações, é compreendida como elemento, ou figura, que se destacaria daquilo que o organismo preteriu e que permanece como um histórico existencial, ou fundo no qual o organismo retrai as demais necessidades ou interesses.

Segundo a teoria gestáltica, no seu enfrentamento pela sobrevivência, através da manutenção de seu equilíbrio, “[...] a necessidade mais importante torna-se figura e organiza o comportamento do indivíduo até que seja satisfeita, depois do que ela recua para o fundo (equilíbrio temporário) e dá lugar à próxima necessidade mais importante agora” (Perls; Hefferline; Goodman, 1997, p. 35).

Para os autores, essa alternância de dominância das necessidades do organismo, garantiria sua possibilidade de sobrevivência. Reconhecem, entretanto, que a interferência de necessidades sociais como moral, bons costumes, e etc., tornaram-se crônicas, servindo como estressores e desestabilizadores do sutil processo de autorregulação.

A teoria organísmica contribuiu ainda com a introdução da concepção de Holismo, que abraça e fundamenta diversos conceitos importados pela Gestalt-terapia da teoria de Goldstein e da Psicologia da Gestalt. Para Lima (2013), o pensamento holístico na Gestalt-terapia teria

sido determinante para que a abordagem rompesse, em definitivo, com o paradigma reducionista e mecanicista da época.

O termo holismo, segundo Freitas (2016, p. 94), designa a noção de totalidade, de todo, de relativo ao conjunto, tendo sido “[...] utilizado pela primeira vez em 1926, pelo filósofo sul-africano Jan Christian Smuts, em seu livro *Holismo e Evolução*, no qual estabeleceu uma relação entre vida e matéria, considerando-as como partes de uma totalidade maior e única”.

Smuts (1936, p. 85) compreende o holismo como um processo de síntese da natureza:

[...] de modo que passamos de (a) meras misturas físicas, onde a estrutura é quase negligenciável, e as partes preservam em grande parte seus caracteres e atividades ou funções separados, para (b) compostos químicos, onde a estrutura é mais sintética e as atividades e funções são fortemente influenciadas pela nova estrutura e dificilmente podem ser rastreadas até as partes individuais; e, novamente, para (c) organismos, onde uma síntese ainda mais intensa de elementos foi alcançada, o que impressiona as partes ou órgãos de forma muito mais íntima com um caráter unificado, e um sistema de regulação e coordenação, e finalmente de controle central de todas as partes e órgãos surge; e a partir do organismo, novamente, para (d) Mentes ou órgãos psíquicos, onde o Controle Central adquire consciência, liberdade e um poder criativo de caráter mais abrangente; e finalmente para (e) Personalidade, que p o todo mais elevado e evoluído entre as estruturas do universo, e se torna um novo centro orientador e originário da realidade (Smuts, 1936, p. 85).

Essa atividade, que indica uma tendência do universo, sugere um processo de transcendência de estruturas mais densas da matéria a organizações mais sutis²². De outro modo, “[...] nós falamos matéria, enquanto inclui todas as partículas da matéria no universo; do mesmo modo nós falamos Holismo, enquanto incluindo todos os Todos, são Todos que são, finalmente, centros criativos de realidade no universo” (Smuts, 1996 *apud* Ribeiro, 2019, p. 910).

Leão (2017, p. 35) considera a perspectiva holística uma nova forma de conceber a existência e de desenvolver novas alternativas, indicando que essa nova visão estabelece princípios sobre o mundo “[...] que permitem pensar a natureza, a sociedade e a psique humana de um jeito inteiramente diferente da descrição mecânica”.

²²Esse aspecto nos remete à conceituação das dimensões básicas de Röhr (2010). Segundo o autor, “[...] quando organizamos as dimensões básicas do ser humano na sequência matéria física, sensação física, dimensão emocional, mental e espiritual, o fazemos de acordo com a densidade de cada realidade, considerando todas de ordem material, portanto de qualidade distinta. A escala vai da matéria mais densa, a matéria física, até a mais sutil, a espiritual” (Röhr, 2010, p. 14).

Desse modo, a concepção holista contribuiu para a noção de conceitos como os do organismo como unidade e totalidade, de tendência a atualização e autorregulação, além da perspectiva de campo.

Além do holismo ao nível intra-orgânico, Perls acentuou a importância do fato de considerar o indivíduo como parte perene de um campo mais amplo que inclui o organismo e seu meio. Assim como Perls protestava contra a noção de divisão corpo/mente, protestava também contra a divisão interno/externo; considerava que a questão de as pessoas serem dirigidas por forças internas ou externas não tinha nenhum sentido em si, uma vez que os efeitos causais de um são inseparáveis dos efeitos causais do outro (Fadiman; Frager, 1986, p. 133).

Essa perspectiva embora reconheça que o ser humano dispõe de potencialidades que ajustam o próprio desenvolvimento, considera a ininterrupta influência do meio com o qual se relaciona. Situa, portanto, o indivíduo numa relação interdependente com um campo unificado e em constante mudança, que abarca tanto o organismo quanto o meio, revelando a influência de outra teoria que contribuiu para a concepção gestáltica: a Teoria de Campo.

A Teoria de Campo na Gestalt-terapia concerne à teoria assimilada da Física e desenvolvida por Kurt Lewin na década de 1920 (Vogel, 2012). O conceito de Campo em Lewin é concebido como um espaço vital, definido pelo autor, como o meio psicológico total no qual uma pessoa tem a experiência subjetiva (Robine, 2005). A perspectiva de Campo é designada ainda como núcleo primordial de tal experiência, sugerindo que a própria noção de organismo e de ambiente já figurariam como produções, indicando a posteriori, portanto, a perspectiva de unidade entre essas categorias (Belmino, 2020).

A perspectiva teria influenciado a Gestalt-terapia e evidenciaria o fundamento da compreensão gestáltica sobre como “[...] o sentido das ações de uma pessoa é algo que se coaduna à relação dela com o seu meio. Segundo essa teoria, ‘meio’ ou ‘campo’ referem-se a ‘quando’ e ‘onde’ algo pode produzir uma diferença na percepção da pessoa” (Rodrigues, 2013, p. 115). Ou seja, o comportamento humano decorreria de uma relação permeada pelos elementos presentes na experiência do organismo com o seu campo correspondente.

Para Santos (2020), o elemento que vai marcar a Gestalt-terapia, dentre os vários aspectos que constituem a Teoria de Campo de Kurt Lewin, seria o fato de todo campo se organizar em função do que ocorre nele, estabelecendo um sentido que deveria ser compreendido nessa interação. Isto é, assim como a expressão de um organismo está intimamente relacionada à interação estabelecida com um campo específico, a expressão desse campo é regulada pelas interações que operam nele.

A perspectiva destacaria, portanto, a noção de que “[...] o núcleo da experiência não é o organismo e muito menos o ambiente. O núcleo fundamental da experiência é a correlação básica e anterior a essas duas dimensões” (Belmino, 2020, p. 98). Esse núcleo primordial também é evidenciado por Perls, Hefferline e Goodman (1997, p. 43) quando fazem referência a uma realidade que precede o organismo, sem a qual não seria possível sequer defini-lo:

Não se tem sentido falar, por exemplo, de um animal que respira sem considerar o ar e o oxigênio como parte da definição deste, ou falar de comer sem mencionar a comida, ou de enxergar se, luz, ou de locomoção sem gravidade e um chão para apoio, ou da fala sem comunicadores. Não há uma única função, de animal algum, que se complete sem objeto e ambiente, quer se pense em funções vegetativas como alimentação e sexualidade, quer em funções perceptivas, motoras, sentimento ou raciocínio (Perls; Hefferline; Goodman, 1997, p. 43).

Trata-se de uma concepção que compreende a indissociável relação entre organismo e ambiente como um “[...] irredutível dualismo de uma idêntica radicalidade originária, do ‘si mesmo’ e do ‘mundo’, de modo que nem o primeiro pode ser derivado do segundo nem este daquele” (Bollnow, 1946, p. 48).

Diante dessa concepção, Robine (2005) aponta cinco princípios, dentre outros, como elementos fundamentais para a concepção gestáltica, a saber: (1) o princípio da organização, em que o comportamento seria percebido como derivador de uma totalidade de fatos coexistentes; (2) o princípio da contemporaneidade, compreendida como categoria que evidencia o contato com presente, em detrimento de explorações do passado como causa ou do futuro como objetivo; (3) o princípio da singularidade, postula que cada situação é única e indica com isso a necessidade de suspensão de circunstâncias generalizantes; (4) princípio do processo cambiante, denota o aspecto da experiência como algo provisório resultante da relação estabelecida entre organismo e o seu meio e, por fim, (5) o princípio da pertinência possível, reitera que nada do campo pode ser excluído a priori como não pertinente, ainda que o elemento pareça marginal.

Dessa forma, podemos considerar que, dentre as teorias de base apresentadas, a psicanálise poderia ser compreendida como aquela influência teórica que serviu como espécie de plataforma, permitindo que Perls e posteriormente Laura, Goodman e demais colaboradores pudessem deslocar os princípios do Holismo, da Psicologia da Gestalt, da Teoria Organísmica e da Teoria de Campo para sua concepção de abordagem do humano (Leão, 2015).

2.2.2 Principais conceitos das influências filosóficas e metodológicas

Durante muitos séculos, a psicologia esteve vinculada à filosofia. Foi apenas no final do século XIX que “[...] acadêmicos da época resolvem distanciar uma da outra, dando origem ao que se chamou de psicologia moderna” (Mendonça, 2013, p. 76). Ainda de acordo com a autora, o momento do desligamento marcou o surgimento de duas correntes distintas na nova ciência.

Uma, dedicando-se ao estudo dos grupos e tentando identificar seus padrões de funcionamento, inclinou-se para uma compreensão mais sociológica do humano; a outra buscou imprimir um caráter experimental e científico à disciplina, voltando-se para os aspectos fisiológicos do homem e demarcando maior influência na Área.

Essa segunda concepção que, apoiada no paradigma cientificista, preconizava a objetividade experimental, a ênfase ao comportamento observável e menosprezava os processos subjetivos representa o que ficou conhecido na psicologia como a Primeira Força²³. Esse paradigma vigorou até meados do século XX, quando os estudos da psicodinâmica freudiana e sua ampliação pelos seus discípulos, e mesmo dissidentes, imprimiu uma marca na psicologia, que por ser tão profunda quanto da primeira, passou a ser considerada a Segunda Força. Esses dois paradigmas prevaleceram como os grandes referenciais teóricos na Área até meados daquele século.

Embora as duas concepções tenham trazido contribuições e avanços, sua prevalência no pensamento da época também resultou em elementos que limitaram a compreensão do ser humano. Assim, conforme explicado por Castañon (2007), essa Ênfase na fundamentação da concepção do ser humano levou a uma desumanização determinista. Diante da necessidade de ampliar a visão do ser humano, que estava restrita a alguns aspectos e cerceada por algumas perspectivas do behaviorismo e da psicanálise, surgiu em 1960, o Humanismo (Mendonça, 2013).

Considerado a terceira Força da Psicologia, o Humanismo emergiu como um movimento social dentro da psicologia e priorizava os tipos de experiências mais especificamente humanos (Arcaro, 2009). Logo, apesar de tê-lo classificado como uma influência filosófica nesta apresentação, é importante destacar que o Humanismo não se traduz enquanto uma filosofia, “[...] mas um conjunto de diversas correntes teóricas que têm em comum a convergência humanizadora da abordagem do homem” (Mendonça, 2013, p. 79). Dessa forma, para a autora, o pensamento humanista ressignificou o lugar e a influência das

²³Importante destacar que os termos primeira, segunda e terceira força não designam uma ordem cronológica de influência na psicologia. Representam, na verdade, a qualidade do impacto, indicando a sua profundidade, na ciência psicológica.

forças comportamentais e inconscientes, as quais considerava ser dimensões parciais da realidade humana e não sua totalidade.

Decorrente da contestação desses paradigmas, o Humanismo teria surgido como resposta à limitação e aviltamento da natureza humana diante da redução a que fora submetido o humano através das perspectivas behaviorista e psicanalista, predominantes naquele período (Schultz, 2023). É importante destacar a convergência do Holismo e da percepção do ser humano a partir da noção de unidade e totalidade presente na concepção humanista.

A Gestalt-Terapia, por sua própria definição, baseia-se nessa visão de totalidade operacionalizada, permitindo-nos afirmar, inclusive, que algumas patologias são disfunções desses elementos existenciais, que, quando operacionalizados separadamente, rompem a unidade operativa do ser humano (Ribeiro, 2019, p. 910).

Portanto, alguns distúrbios surgiriam como evidências de uma fragmentação na operacionalização da unidade humana²⁴. Conceber o humano a partir dessa perspectiva configura o Humanismo, portanto, como “[...] uma proposta de desenvolvimento, de crescimento na direção daquilo que se diz humano” (Ribeiro, 2016, p. 43). Sobretudo porque tal concepção permeia o entendimento da existência de um potencial humano que o impulsiona para o crescimento, através do processo de individualização, compreendendo o ser humano como responsável pela atualização desse processo (Freitas, 2016).

Outras postulações humanistas, que influenciaram o pensamento gestáltico, contemplam (1) a concepção da experiência subjetiva como referência básica para a compreensão; (2) o entendimento de que o ser humano apresenta possibilidade de escolha, portanto, de livre arbítrio; (3) a crença numa tendência do ser humano para a autorrealização e o crescimento; (4) o interesse nos aspectos mais característicos do ser humano; (5) a abordagem ao humano a partir de uma ótica holística e (6) a compreensão de que o ser humano apresente um caráter eminentemente dialogal (Arcaro, 2009).

Dessa maneira, fundamentada na concepção humanista, a Gestalt-terapia passa a conceber o humano como ser de possibilidades. Enfatiza assim o seu caráter inacabado, porém criativo e transformador, que lhe confere a capacidade de aperfeiçoamento, privilegiando o que nele há de positivo sem desconsiderar, contudo, o que há de trágico e negativo que lhe permearia. Portanto, estabelece a ideia de um potencial humano que existe, ou seja, de uma

²⁴Operacionalização do humano como unidade, que refletiria o estado de equilíbrio do ser, equivaleria dizer, em Ferdinand Röhr, que a formação humana numa perspectiva da integralidade do ser, refletiria a humanização do humano.

potência particular, individual e irreduzível a generalidades e determinações universais que se projeta no mundo (Bollnow, 1946). A percepção do humano como um ser que existe, encontra fundamento, por sua vez, nas concepções de uma importante corrente filosófica, o Existencialismo.

A essência desse movimento remonta ao filósofo Dinamarquês Sören Kierkegaard. É o conceito de existência, por ele definido, que se constituiu como base e ponto de partida de todo o movimento, chamado em sua homenagem de Existencialismo. O movimento caracterizou-se pelo estabelecimento de uma atitude polêmica, emergente do protesto enérgico contra toda a sistemática geral do pensamento e em desfavor de toda especulação metafísica que julgava poder abstrair o humano, numa atitude teórica-pura (Bollnow, 1946).

Conquanto não tenha sido feita qualquer menção à sua influência na obra de apresentação da abordagem, a Gestalt-terapia herdou do Existencialismo, notadamente, a preocupação em compreender a existência humana e em perceber o homem como um ser livre e responsável por construir sua própria existência, ou seja, um ser livre para escolher sua essência continuamente (Santos, 2020).

Embora não tenha se desenvolvido diretamente de pressupostos existenciais específicos, Fadiman e Frager (1986) consideram que diversos elementos da abordagem correspondem aos desdobrados em muitas escolas do existencialismo, indicando uma influência, embora difusa, mas substancial do existencialismo na Gestalt-terapia. Alguns exemplos, segundo os autores, seriam (1) a forte contestação de Perls sobre o estudo abrangente do ser humano através de uma abordagem científico-natural-mecanicista, por conseguinte, completamente racional; (2) a insistência de que a experiência vivencial de uma pessoa só é possível de ser compreendida por meio da descrição direta do próprio indivíduo; (3) a concepção do contato entre terapeuta e paciente consistiria um encontro existencial entre duas pessoas, não uma nuance do costumeiro relacionamento médico-paciente; e (4) o conceito de intencionalidade, em que estabelece a concepção de que a consciência seria compreendida como intenção, não podendo ser considerada à parte do que é pensado ou apreendido (Fadiman; Frager, 1986).

O próprio Perls (1977a) considerava a Gestalt-terapia um dos três tipos de terapia existencial, designando-a como a primeira, entretanto, que se apoiaria em si mesma. Esse tipo de existencialismo, diferente daqueles assentados no “sobreísmo” ou nos “deveríamos”²⁵, estaria comprometido em se afastar de conceituações e trabalhar com o princípio da *awareness*.

²⁵O “sobreísmo” pode ser compreendido enquanto uma atitude de falar sobre coisas e pessoas; o “deveríamos” evidenciaria uma perspectiva moralista que indicaria a obrigação do ser humano de ser ou se comportar de formas pré-determinadas.

Tal princípio, concebido também como uma presentificação, foi definido como o “[...] contato, pelo sentir (sensação/percepção), pelo excitação e pela formação de Gestalten. O seu funcionamento adequado é o reino da psicologia normal; qualquer perturbação cai na categoria da psicopatologia” (Perls; Hefferline; Goodman, 1997, p. 33).

É da influência existencialista, mais especificamente do conceito de existência, que se desfaz a concepção do humano como um ente pré-determinado, ou seja, um ser com uma essência pré-definida. Essa perspectiva filosófica argumenta que, enquanto ser existente, o humano vai moldando sua suposta essência à medida que se expressa no mundo. Em outras palavras, isso implica na conhecida ideia de que a existência precede a essência. A partir dessa visão, portanto, o ser humano não pode ser concebido como um ser estático e imutável, mas sim como um ser em constante processo de transformação e autodescoberta. Sua essência não deve ser entendida como algo dado desde o início, mas sim algo que ele mesmo constrói ao longo de sua jornada existencial.

Por conseguinte, não sendo a essência humana compreendida como predefinida, então o indivíduo teria a liberdade de escolher seus próprios caminhos, definir seus próprios valores e dar significado à sua própria existência. Essa liberdade, no entanto, viria acompanhada de uma profunda responsabilidade, pois cada escolha feita pelo ser humano contribui para a construção de sua essência.

É devido à concepção existencialista de ser humano que a Gestalt-terapia designa o particular significado do conceito de responsabilidade como a “[...] habilidade de responder: de ter pensamentos, reações, emoções numa determinada situação [...], significa simplesmente dizer eu sou eu, e eu sou o que eu sou” (Perls, 1977b, p. 96). Essa noção nos permite transitar para uma outra concepção filosófica que se aproxima dos preceitos existencialistas e assim como essa filosofia, exerceu profunda influência na Gestalt-terapia, o Pensamento Oriental.

Como evidenciamos no tópico 2.2, ao nos referirmos à concepção filosófica oriental, estamos nos referindo especificamente às contribuições do Tao e do Zen-Budismo. Comumente essas duas concepções são tratadas na Gestalt-terapia como influências do pensamento oriental. Entretanto, como consideramos que falar de um pensamento oriental implicaria em designar outras perspectivas como o confucionismo e o hinduísmo, por exemplo, optamos em tratar tais influências da Gestalt-terapia abordando-as de forma distinta.

Assim, temos que o Taoísmo é originário da China e encontrou em Láo Tsé, através de sua célebre obra O Tao Té Ching, seu maior expoente (Ginger; Ginger, 1995). Sua concepção central preconiza a ideia de que a realidade seria sempre formada por opostos. Apesar de divergentes, esses polos não se excluíam. Pelo contrário, “[...] compõem-se reciprocamente,

constituindo uma harmonia equilibrada e ativa, ao mesmo tempo que se condicionam e se limitam” (Veras, 2013, p. 158).

Daí decorre a origem da influência da qual a Gestalt-terapia absorveu a concepção de polaridades. Vista sob esta perspectiva da realidade embasada num aspecto dual, a Gestalt-terapia, fundamentada no pensamento de Friedlaender e diferente dessa perspectiva dualista, vai propor a abordagem da realidade a partir de uma tríade com a introdução da concepção de ponto-zero. Essa noção, conforme explica Souto (2012, p. 186), evidenciaria uma síntese entre os aspectos polares da realidade, de maneira a diminuir o risco de se cair no dualismo excludente para apontar “[...] na direção de integração, e não simples oposição de polaridades”.

Esse lugar de integração das polaridades, de acordo com Campos (2019, p. 178), foi assimilado e ressaltado por Perls que “[...] aprendeu o valor do silêncio: a determinação para 'só sentar' em silêncio e experienciar um tipo de vazio, que no Zen é chamado de não-ser ou não-mente, e no Taoísmo é chamado de não-ser, o vazio, ou o feminino”. Perls (1997, p. 168) utilizou o termo para designar o conceito de vazio “[...] enquanto o espaço da resignação, onde o *self* costuma estar”. Ou seja, evidencia o espaço fecundo de possibilidades e criatividade, definido por Brito (2012), como fase intermediária entre o pós-contato e o pré-contato subsequentemente. Representa, portanto, o estado autorregulado do organismo, refletido na sua condição de homeostase.

Esta ideia central do Tao, ligada à busca do equilíbrio, exerceu uma influência tão significativa em Perls que, de acordo com Naranjo (2006, p. 6), quando Fritz menciona a autorregulação orgânica, está se referindo ao Tao, pelo menos no sentido de ser “[...] um curso de ação apropriado ditado mais pela intuição profunda do que pela razão, envolvendo uma entrega dionisíaca às preferências em vez de uma luta sartreana pelas opções”.

Aqui observa-se o deslocamento de Perls para o aspecto pré-reflexivo da mente humana. A ação apropriada para estabelecer o equilíbrio do organismo deveria partir não de racionalizações excessivas, mas dar-se-ia através do contato pela intuição, ou seja, através da confiança naquilo que Perls chama de inteligência ou sabedoria do organismo (Fadiman; Frager, 1986). A noção do Tao, de acordo com Ginger e Ginger (1995), tem alimentado o pensamento oriental há séculos, tendo exercido uma grande influência sobre diversas correntes Budistas posteriores.

Originário da Índia do século VI a.C., o Budismo assimilou uma série de conceitos do hinduísmo e, após a sua chegada na China, em virtude de sua perspectiva flexível e tolerante, também ocorreu de absorver elementos do Taoísmo, resultando na vertente que mais tarde organizaria o zen-budismo, que surgiu efetivamente no Japão (Veras, 2013). Dessa perspectiva

a Gestalt-terapia teria assimilado, dentre outras noções, o conceito de vazio, impermanência, aqui-agora, continuum de consciência e responsabilidade (Ginger; Ginger, 1995).

A noção de vazio para o Zen, assimilado pela Gestalt-terapia, diverge do vazio como um retorno ou volta à origem, como uma destruição e perda do desenvolvimento do ego, “[...] cuja implicação principal é de fraqueza, de forma a se ter que começar tudo de novo, em vez de se desenvolver a partir daqui” (Perls, 1977a, p. 124).

Portanto, diferente da compreensão ocidental que tende a perceber o vazio como uma deficiência a ser preenchida com uma interpretação do seu significado pelo terapeuta, o ponto de vista gestáltico considera o vazio como centro e coração da mudança terapêutica. Diante disso, conforme afirma o próprio Perls (1979, p. 129), “[...] a noção de vazio deixa de ser compreendida como equivalente a um nada para ser compreendido como um vazio que é fértil”, evidenciando o espaço fecundo de possibilidades e criatividade, de onde o *self* emerge.

Esse lugar sustenta a possibilidade do contato com a impermanência, outra noção assimilada do Budismo, que é definida como um fluxo natural da vida que se encontra em constante e ininterrupto movimento. Assim, para o Budismo, estamos diante do fato de que nada se mantém ou permanece estável ou imutável no universo, tudo seria um permanente devir. A tentativa de retenção desse fluxo natural de permanente mudança, definida pelo Zen como apego, é concebida como origem do sofrimento existencial humano (Veras, 2013).

Podemos destacar que, implícita a essa noção de apego, representando a tentativa de conservação de um fluxo natural da existência, apresenta-se a concepção de neurose para Gestalt-terapia. Partindo da perspectiva que “[...] inegavelmente, viver é um convite à mudança, à dança da impermanência e da vacuidade” (Furtado Gaspar, 2022, p. 67). A abordagem define a neurose justamente como essa falta de capacidade do indivíduo de mudar suas formas de modificação e interação com o meio mediante, essa dança impermanente da existência. Dessa forma, a Gestalt-terapia afirma que o apego a uma realidade ou à cristalização em um modo de agir obsoleto, diante de um mundo em constante mudança, seria o impeditivo para o estabelecimento de um contato atualizado na relação, resultando no distúrbio neurótico (Perls, 2011). Diante dessa perspectiva, podemos introduzir um outro conceito decorrente do Budismo que de acordo com o próprio Perls (1977b, p. 69) guarda “[...] toda essência da teoria Gestalt-terapia”, o aqui-agora. Assim como no Zen, a Gestalt-terapia valoriza muito o presente por considerar que é apenas nesse momento do agora que fluxo natural da vida operaria.

O agora é o presente, é o fenômeno, é o que você percebe, é o momento no qual você carrega consigo as suas assim chamadas memórias e as suas assim

chamadas antecipações. Seja lembrando ou antecipando você o faz agora. O passado não é mais. O futuro ainda não é (Perls, 1977b, p. 65).

Com essa definição, Perls (2011) situa o passado e o futuro como tempos relacionados à capacidade mental do ser humano de memorização e imaginação, respectivamente. Tais atividades mentais teriam como função a economia de energia do organismo, uma vez que “[...] as atividades que denominamos mentais exigem menos dispêndio de substâncias corporais que as atividades que chamamos físicas” (Perls, 2011, p. 28). Dessa forma, segundo o autor: “[...] pensamos nos problemas, em imaginação, para sermos capazes de resolvê-los na realidade.

Entretanto, o momento presente escaparia da atividade mental e ativaría o organismo no contato com o agora. Por essa razão, assim como o Zen, a Gestalt-terapia valoriza tanto o momento presente, pois seria apenas “[...] no agora que a vida é possível e nova; o momento não se repete, e ter a capacidade de vive-lo como novo a cada instante promove um processo de conscientização contínua” (Kiyon, 2006, p. 140). Esse continuum de tomada de consciência, permite que o organismo trabalhe de acordo com o princípio saudável da Gestalt-terapia de que a situação inacabada mais importante, sempre emergirá e poderá ser aprimorada.

Tal aprimoramento decorreria do processo de responsabilização do ser humano, compreendido na Gestalt-terapia, assim como no Zen, não como um aspecto obrigatório, mas como uma habilidade do organismo escolher e dar respostas mais adequadas diante de um novo contexto que se apresenta. Ou seja, seria a capacidade de ter pensamentos, ações e emoções numa determinada situação que provocasse certo nível de tensão no organismo, caracterizando-se, portanto, como “[...] única base do conhecimento, comunicação e assim por diante” (Perls, 1977b, p. 69).

Assim, a responsabilização resultante do processo de conscientização ou *awareness* da pessoa, a ajudaria no seu amadurecimento, uma vez que lhe permitiria a transferência do apoio ambiental para o auto apoio, afastando-se da necessidade de se mover ou dar respostas. Para garantir apenas a aprovação do meio, concentrando-se também nas resoluções relativas às suas demandas e necessidades.

Logo, a existência humana nesses termos, pode ser entendida como uma contínua busca por autenticidade e significado. Cada ação, decisão e experiência molda a identidade do ser humano, levando-o a confrontar questões fundamentais sobre sua própria essência e o propósito de sua vida. Essa perspectiva filosófica destaca sua influência na prática gestáltica, que busca incentivar a pessoa a abraçar sua liberdade, assumir a responsabilidade por suas escolhas e procurar constantemente o sentido de sua própria existência. Para efetivar esse tipo de

abordagem e compreensão da subjetividade humana, a Gestalt-terapia encontrou na Fenomenologia²⁶, o método condizente a cosmovisão gestáltica.

O início do movimento fenomenológico na filosofia é atribuído ao filósofo e matemático Edmund Husserl (1859-1938). Inspirado por Brentano, Husserl contestava o método aplicado pelas ciências humanas em suas investigações, que se assemelhava ao utilizado nas ciências naturais, apesar da distinção significativa entre seus objetos de estudo (Vogel, 2012).

Observando essa incoerência Husserl “[...] partiu para a construção de uma tentativa de fundamentação das ciências, colocando em questão seus pressupostos, objetos de estudo e metodologias” (Rehfeld, 2013, p. 25). Como evidencia o aludido autor, diante desse cenário, Husserl introduziu uma nova concepção de rigor para fundamentar o conhecimento científico. De modo que tanto as ciências naturais quanto as humanas pudessem ser amparadas por um método que contemplasse a particularidade de seu objeto de estudo.

Conforme evidenciam Müller-Granzotto e Müller-Granzotto (2007), Husserl estaria visando, com isso, superar a tese de uma natureza humana constituída de uma essência original pré-determinada. Ou seja, contestava a tese de uma:

[...] atitude natural, por cujo meio somos levados a admitir, como verdade última acerca de nossa fé perceptiva em nós mesmos e no mundo, a vigência de uma natureza determinada como pura coisa ou coisa-em-si, independentemente da experiência que dela possamos ter, como se ela pudesse ser apenas por si ou para si (Müller-Granzotto; Müller-Granzotto, 2007, p. 106).

Portanto, a fenomenologia se apresentaria como:

[...] um método alternativo ao método científico dominante: ela nem afirma nem rejeita a existência de um mundo físico “externo”; simplesmente insiste que a investigação filosófica comece com o mundo nos termos pelos quais podemos conhecê-lo, tal como é apresentado à consciência (Perls; Hefferline; Goodman, 1997, p. 28).

Para que o ponto de partida da investigação filosófica inicie pelo mundo, tal como percebido pela consciência, o método fenomenológico vai se concentrar em descrever o “o que” e o “como” (estrutura e função), dos fatos que se apresentam à consciência e, para isso, segue

²⁶“Ao examinar-se o entendimento que hoje se tem da Fenomenologia, nota-se que esta é considerada como filosofia, como epistemologia e como método de investigação. Soma-se a isso o importante fato de que algumas áreas ou ciências supõem constituir dela ou a partir dela, um método de intervenção, cada uma em seu respectivo objeto” (Karwowski, 2005, p. 65).

princípios como “[...] a suspensão do a priori, o retorno às coisas mesmas, a visada de consciência e a produção de sentido” (Freitas, 2016, p. 91).

Para uma compreensão mais aprofundada das etapas mencionadas anteriormente, Karwowski (2005) ressalta a profunda transformação que os conceitos de fenômeno e intencionalidade, tal como apresentados por Husserl, trouxeram para a compreensão, produção e validação do conhecimento. Em particular, o autor destaca que esses conceitos se afastam “[...] tanto da ênfase excessiva na racionalidade, tal como o queriam os idealistas, quanto a uma ênfase na experiência como o queriam os empiristas” (Karwowski, 2005, p. 82).

Assim, a abordagem a um objeto a partir de uma suspensão do mesmo a priori significa uma atitude investigativa afastada de pressuposições e preconceitos sobre o objeto investigado. Busca-se o distanciamento de compreensões e explicações prévias ao fenômeno estudado, esperando dessa forma que o sentido estabelecido entre consciência e objeto emergja desse contato.

Todos esses conceitos e noções possibilitaram à Gestalt-terapia o fundamento em um método coerente com a cosmopercepção²⁷ gestáltica acerca do campo organismo ambiente como uma totalidade, ou *Self*. Em outras palavras “[...] o movimento fenomenológico [...] talvez possa ser melhor entendido como uma tentativa de restaurar a unidade entre sujeito e objeto” (Perls; Hefferline; Goodman, 1997, p. 28).

Ao contrário da perspectiva de *Self*, que é comumente designada na psicologia e nas psicoterapias como o “si-mesmo”, a Gestalt-terapia alude ao termo atribuindo-lhe o sentido de função de contato. Tal função, compreendida pelos sistemas parciais, ego, id e personalidade (Perls; Hefferline; Goodman, 1997), diferencia-se “[...] das ideias de entidade fixa, instância intrapsíquica, núcleo, estrutura ou essência encapsulada dentro do organismo ou da personalidade” (Távora, 2012, p. 208).

Ao invés disso, seria percebida como um sistema de reedição criativa de nós mesmos no campo organismo/ambiente (Müller-Granzotto; Müller-Granzotto, 2007). Os autores atribuem a esse sistema duas características básicas: a espontaneidade, compreendida como sentimento de estar atuando no organismo/ambiente que está acontecendo e o engajamento na situação concreta, que se relaciona com a “[...] constatação de que não temos sensação de nós próprios ou de outras coisas a não ser em uma determinada situação. É sempre no campo

²⁷Utilizo o termo cosmopercepção a partir do trabalho de Oyèwùmí (2021), que indica a fixação na dimensão da visão presente no termo cosmovisão no pensamento ocidental, a ideia da gestalt que defendemos é de uma percepção mais integral do mundo.

organismo/meio que espontaneamente eu me experimento como *self*” (Müller-Granzotto; Müller-Granzotto, 2007, p. 210).

Essa perspectiva descreve o self como resultante de uma relação social contínua e mutável (Robine, 2005), evidenciando-o como “[...] essa partícula de transição: esse campo ambíguo entre o individual e o coletivo, o singular e o universal, o eu e o outro, o passado e o futuro” (Belmino, 2020, p. 104). Portanto, o conceito de self, sob essa perspectiva, fundamenta a pluralidade de expressões do humano como um processo natural, legítimo e saudável. Tendo em vista ser concebido pela ótica gestáltica como um “[...] processo especificamente pessoal e característico de sua maneira própria de reagir, num dado momento e num dado campo, em função do seu estilo pessoal” (Ginger; Ginger, 1995, p. 126).

Com esses elementos, a Gestalt-terapia se apresenta como uma teoria que propõe uma abordagem, gestáltica, que amplia e estabelece a noção de ser humano em íntima e indissociável relação com o meio. Com o advento da tecnologia, no qual a exploração do micro e do macro cosmos revelou a imbricada e íntima relação das partes com o todo, foi possível constatar a visão de vanguarda dos estudiosos do gestaltismo e mais tarde da própria Gestalt-terapia, de perceber que:

[...] a gestalt é tão velha quando o próprio mundo. O mundo e particularmente todo o organismo, mantém a si mesmo, e a única lei constante é a da formação de *gestalts* – todos, inteiros. A *gestalt* é uma função orgânica; uma unidade de experiência fundamental, [...] é o fenômeno experienciado” (Perls, 1977b, p. 32).

Ou seja, a cosmopercepção gestáltica inclui uma perspectiva organísmica, holística e ecológica. Por isso a Gestalt-terapia apresenta-se como uma abordagem coerente e condizente com as demandas e desafios da contemporaneidade. Talvez, por essa razão, observa Marras (2020, p. 7) que a Gestalt-terapia tenha “[...] crescido substancialmente no Brasil e expandido seu campo de atuação”, de modo que “[...] as premissas da Gestalt-terapia passem a ser aplicadas a áreas tais como a Educação com a Gestalt-pedagogia” (Holanda; Karwowski, 2004, p. 62).

2.3 GESTALT-PEDAGOGIA: ELEMENTOS PARA O PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA

Da mesma maneira que a Psicologia transitou de uma concepção de mundo racionalista e positivista para uma cosmopercepção de perspectiva transcendente e holística, a Educação

também já se “[...] vira serva do conjunto das forças sociais em voga” (Röhr, 2013, p. 16). Assim, ao longo do desenvolvimento humano, evidenciando os atravessamentos que sofre das influências sociais, a Educação já contribuiu para “[...] ensinar o indivíduo a subordinar-se à coletividade; [...] para formar soldados capazes de atuar nas guerras; [...] para formar intelectuais amantes das artes e das letras; [...] como ferramenta de doutrinação religiosa” (Costa, 2018, p. 86).

No Brasil, por exemplo, o modelo educacional edificou-se a partir da relação entre colonizador e colonizado ainda no período colonial (Silva; Amorim, 2017). Nesse contexto, os jesuítas assumiram o lugar de docentes, na intenção de evangelizar e transmitir conhecimentos (Silva, 2013), impondo comportamentos e costumes que não faziam parte da cultura dos povos originários (Silva; Amorim, 2017). Com isso, não podemos dimensionar os saberes perdidos, esquecidos ou mesmo destruídos como forma de determinar um suposto modelo civilizatório. O impacto dessa ação reverbera até os dias atuais e pode ser constatado, por exemplo, nas questões relacionadas ao racismo e ao sofrimento psíquico da população negra (Fonseca, 2020).

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2020, p. 11).

E parece que o atual momento não vem sendo guiado por algo muito diferente. Infelizmente, apesar dos esforços e avanços, as atuais forças sociais ainda sustentam, em suas concepções teóricas, ideias e noções que se inserem em um paradigma mecanicista e diante de uma tradição racionalista no mundo ocidental (Röhr, 2013). Essa ênfase “[...] tem produzido um estreitamento no modo como a formação humana é discutida” (Freitas, 2005 *apud* Freitas, 2010, p. 54). Uma das consequências da restrição em torno deste assunto, como vimos anteriormente, foi a ênfase no “[...] aspecto cognitivo ou das operações formais da mente humana” (Lousada, 2017, p. 152).

[...] ao enfatizar uma visão mecânica da vida, o homem passou a centrar-se cada vez mais nas dimensões racional e físico-laboral da própria existência. Na abstração de si, o Ser perde a noção das outras dimensões, que compõem sua realidade imanente e aliena-se do próprio fulcro espiritual e transcendente (Silva, 2019, p. 242).

As demais dimensões do Ser, especialmente a espiritual e transcendente, passaram a ser suprimidas dos “[...] processos educativos, vivenciados sob a esteira de um modelo positivista-reducionista-identitário” (Silva, 2015, p. 17). Assim, do mesmo modo que não seria razoável enfatizar a dimensão espiritual em detrimento da dimensão corporal²⁸, da mesma forma, não é coerente a ênfase na razão sobre a dimensão emocional.

Para contribuir para a transição entre um modelo de racionalidade, produtor de um estreitamento na discussão do processo de formação humana (Freitas, 2010), e uma ótica de educação integrativa, na qual o resgate e o cuidado de si mesmo possam transformar a percepção dicotômica de enxergar o mundo, faz-se necessário valorizar cada vez mais o aprimoramento integral do humano como tônica desta mudança. Entretanto é preciso considerar que “[...] de forma ampla, a educação não tem promovido o desenvolvimento de melhores potenciais humanos porque ela ainda não valoriza o desenvolvimento propriamente humano” (Santos, 2013, p. 28).

Para isso, é necessário um projeto pedagógico que se baseie e cultive uma cosmopercepção igualmente holística, a qual conceba o ser humano em sua totalidade e plenitude, a fim de colaborar para o desabrochar integral do ser. Neste sentido, a Gestaltpedagogia, que emerge da aplicação das premissas da Gestalt-terapia na Educação (Holanda; Karwowski, 2004), apresenta-se enquanto proposta pedagógica capaz de contribuir para a formação humana a partir da integralidade do ser.

A Gestalt-pedagogia designa a abrangência “[...] de conceitos pedagógicos que se orientam extensamente nas ideias teóricas e práticas da Gestalt-terapia e da gestaltpsicologia” (Burow; Scherpp, 1985, p. 103). Assim, sua perspectiva compartilha da ideia do “[...] significado do humano como ser de relação, de diálogo, na atitude primordial do face-a-face” (Santiago, 2008, p. 152), ao considerar que “[...] a situação de ensino e de aprendizagem deve sempre levar em conta a unidade indivíduo-meio do ser humano” (Burow; Scherpp, 1985, p. 122).

Por conceber a pessoa humana como uma unidade que envolve a relação organismo/ambiente, a gestaltpedagogia evidencia a importância da comunidade como um lugar de afirmação da presença do humano no mundo. Por considerar, que “[...] a unidade do Ser não se desvela no isolamento e fechamento de si perante o outro” (Silva, 2014, p. 185). Ao contrário, tal unidade só realizaria seu modo próprio de ser no contato e na vivência em comunidade, conforme destaca Santiago (2008). Nesse sentido, a escola, como ambiente e

²⁸Embora do ponto de vista da matéria a primeira seja caracterizada como a mais sutil dentre aquilo que Röhr (2010) chama de dimensões básicas do ser, a segunda não seria menos importante.

comunidade, deve servir de catalizador para o amadurecimento do humano através da viabilização de processos pedagógicos, amparados numa Educação ética, ou seja, a educação que contribua para que o educando se constitua um ser ético (Röhr, 2013).

Dessa forma, atuar a partir de uma proposta pedagógica que vise a unidade indivíduo-meio, implica em uma atuação focada para que “[...] as ações promovidas na escola tenham reflexo direto no meio social” (Assunção; Queiroz, 2018, p. 289). Ou seja, a concepção de formação humana, a qual concebemos, deve contemplar e estar intimamente ligada ao ambiente humano mais premente, o ambiente social.

Isto implica considerar o contato com a cultura e as tradições do respectivo povo. De modo que, conhecendo sua cultura, a pessoa em última análise conheça a se própria, pois “[...] em primeiro lugar, a pessoa está ligada a seus semelhantes. Não a concebemos isolada, independente. Da mesma maneira que a vida é unidade, a comunidade humana é una e interdependente” (Hampâté Bâ, 1981, p. 8).

Desta forma, observamos um sentido indicado pela gestalpedagogia que parece ainda não ter sido percorrido pela teoria, qual seja, o de conceber a dimensão espiritual do ser humano como fundamento para o desenvolvimento da formação humana. Num contexto nordestino e brasileiro, por exemplo, isso implica pensar de que maneira conectar, estimular e desenvolver as dimensões humanas a partir dos elementos culturais, espirituais e sociais que atravessam os diversos eixos identitários de uma comunidade. Implica ainda ampliar o olhar para outras formas de relação e de saber, reconhecendo a riqueza presente nas práticas culturais e espirituais locais como instrumentos legítimos de formação e transformação humana.

2.3.1 Ênfase na consciência, no momento presente e na integração holística da experiência

Uma característica que define o câncer “[...] é a rápida criação de células anormais que crescem além de seus limites habituais” (OPAS, 2020). Partindo de uma compreensão do planeta como organismo vivo, Gaia, os seres humanos podem ser vistos como “células” desse corpo celestial. Com base nessa perspectiva, Sousa (1998) sugere que, devido ao aumento demográfico no planeta, como coletivo humano estaríamos chegando em um momento crucial de nosso desenvolvimento, prestes a nos tornar ou um cérebro ativo desse organismo, ou representar um câncer planetário.

Assim, o autor argumenta que a complexidade dos desafios planetários transcende a mera análise quantitativa, portanto não seriam apenas consequências do aumento populacional

global. Sugere, de outro modo, que a natureza do problema é também, ou até principalmente, qualitativa. Isso se deve ao fato de que, quando o crescimento celular ocorre de maneira natural, espontânea e autônoma - ou seja, de forma harmoniosa - não há impacto negativo no organismo humano. Pelo contrário, como evidenciado no caso de atletas de alto desempenho que desenvolvem seus corpos para alcançar níveis extraordinários, o crescimento e o desenvolvimento de células saudáveis elevam o organismo a sua máxima potência.

Ampliar a consciência para compreendermo-nos nessa perspectiva holística, na qual figuramos como coabitantes de um imenso ecossistema universal, é determinante para tornarmos uma grande mente em detrimento de um enorme câncer planetário. Nessa perspectiva, Gleiser (2024) faz algumas provocações no sentido de apontar para o despertar de um universo consciente, designando a própria expansão da consciência humana como fator primordial para essa manifestação. Diz ele:

Quando nossos antepassados começaram a contar histórias sobre as suas origens, histórias que buscam uma razão para nossa existência, o universo ganhou uma voz única, a voz humana. Mesmo que outras vozes possam existir na vastidão do espaço – e não sabemos se existem ou não -, nunca contarão a história cósmica como nós a contamos (Gleiser, 2024, p. 17).

Ou seja, a humanização do universo implica a consciência humana em um constante processo de expansão, de modo que a história contada não seja única. E nos permita escutar as miríades de vozes extra-humanas que dividem conosco a vida na Terra. Trata-se, portanto, de uma proposta para nos lembrar quem somos. Pois ao contarmos a história do universo, estamos contando a nossa própria história. Fomos capazes de reconstruir e reconhecer nossas origens em dimensões muito remotas. Tivemos a capacidade de nos situarmos nesse quadrante de cosmos. Desenvolvemos conhecimentos que nos permitem produzir e manipular a energia atômica, equiparada a energia produzida pelo Sol.

Adquirimos conhecimentos inauditos sobre o mundo físico, biológico, psicológico, sociológico. Na ciência há um predomínio cada vez maior dos métodos de verificação empírica e lógica. As luzes da Razão parecem fazer refluir os mitos e trevas para as profundezas da mente. E, no entanto, por todo lado, erro, ignorância e cegueira progridem ao mesmo tempo que os nossos conhecimentos (Morin, 2007, p. 9).

É importante refletir, conforme aponta Morin (2007), sobre: o que faz com que erro, ignorância e cegueira progridam ao mesmo tempo que o conhecimento humano? É como se falássemos, por exemplo, de um violinista cujo progresso teórico e prático não o permitisse

mais reconhecer quando o instrumento estivesse desafinado, ou tornar seu dedilhado descoordenado ou a execução das notas em desarmonia com o tempo da música. Da mesma forma, seria estranho considerar um capoeirista, à medida que avança em seu desenvolvimento nessa arte marcial, apresentar mais erros, mais falhas na execução dos golpes e se tornar mais descuidado com o seu jogo.

Será que erros, ignorância e cegueira não surgem quando apenas as luzes da razão estão acesas, em detrimento do farol do corpo, da lanterna das sensações, da lâmpada das emoções e do facho da espiritualidade do ser? Ou seja, da iluminação de todas as dimensões da pessoa humana para que sua expressão plena possa se revelar em sua humanidade. Refluir mitos e trevas para o âmago de uma mente carente de amadurecimento - por falta de desenvolvimento físico, emocional ou espiritual, por exemplo - poderá levá-la à introjeção desses conteúdos, em detrimento de sua assimilação. Afinal:

[...] nada jamais morre ou desaparece nos domínios da consciência. O que não é vivido aqui, como consciência, é vivido lá, como tensão muscular, emoções incompreensíveis, percepção dos outros e assim por diante. Nada desaparece, mas é deslocado e desarranjado. O tédio, por exemplo, que é um estado miserável, também contém um impulso para fazer algo. O homem morto de sede tem água em qualquer parte do corpo, menos na língua. Na gestalt-terapia estamos na situação paradoxal de estar sempre lidando com uma existência bipartida, o que é a consciência aqui e agora e com que esta consciência está relacionada. A figura implica no fundo. O fundo molda a figura (Perls, 1977a, p. 101).

Portanto, para evitar que um evento que não é vivido aqui, como consciência, seja vivenciado ali, como enfermidade/disfuncionalidade, é primordial um contato íntimo do ser consigo mesmo. Assemelha-se a uma boa condutora de veículo, que não se resume apenas àquela pessoa que conduz bem o carro, mas àquela que, além disso, reconhece as cifras do painel de bordo do veículo e sabe como reagir diante da sinalização de uma delas. Esse nível de consciência e conexão consigo mesma é essencial, não apenas para a condução de um veículo mas também para a condução da própria vida, garantindo uma jornada mais consciente e satisfatória.

Se a cada momento puder verdadeiramente perceber-se a si próprio e a suas ações seja em que nível – fantasia, verbal ou físico – pode ver como está provocando suas dificuldades, pode ver quais são suas dificuldades presentes e pode ajudar-se a si próprio a resolvê-las no presente, no aqui-agora. Cada resolução torna mais fácil a próxima porque cada uma delas aumenta sua auto-suficiência (Perls, 2011, p. 75).

Logo a autonomia do ser é resultante da sua capacidade de se perceber a si próprio²⁹ como um elemento de um campo relacional, podendo distinguir as origens de suas dificuldades prementes para fruir nas respectivas resoluções pelo seu próprio movimento e esforço. Cada limite expandido, cada obstáculo superado a partir de uma ação propositiva do ser, que cômico de suas possibilidades se sente seguro em estabelecer o contato com o meio, possibilita-lhe o desenvolvimento de suas competências e capacidades.

E é exatamente por reconhecer a ampliação da percepção sobre si próprio como um princípio formativo do humano, que a gestaltpedagogia estabelece de acordo com o objetivo central de sua metodologia pedagógica, “[...] possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento completo de suas capacidades e de todo o seu potencial” (Burow; Scherpp, 1985, p. 109). A questão que se impõe, no tocante à efetuação do objetivo concernente à pedagogia gestáltica, seria a de como viabilizar o processo de sensibilização para uma auto percepção mais refinada, enquanto a maior parte da realidade e da estrutura social tende a estimular exatamente o deslocamento do ponto referencial do ser humano para uma perspectiva distante e alienada de si.

2.3.2 Dos desafios psicológicos às potencialidades do ser: um crescimento integral

Para Furtado e Gaspar (2022, p. 61), a contemporaneidade estaria evidenciando o domínio de uma “[...] forma dual e fragmentada de compreender as coisas do mundo” que se caracterizaria pela ênfase do “[...] pensar sobre o sentir, tendo a razão como centro organizador da experiência”. E quando uma sociedade é pautada a perceber e se relacionar com a realidade a partir de uma concepção de mundo em que a razão é o determinante da experiência, configura o ser humano em uma “[...] vivência temporal calcada na projeção futura, na reflexividade de seus atos, no refreamento de impulsos, no planejamento a longo prazo das ações e em avaliações sobre o passado” (Mesquita, 2011, p. 60). Tal vivência em uma temporalidade deslocada do presente que, conseqüentemente de um sentir, vem impondo profundos impactos na subjetividade humana, pois que não resultam do contato com os elementos disponíveis no aqui do campo e no momento do agora, mas de expectativas e fantasias, posto que são projeções dos materiais introjetados.

Os desdobramentos psicológicos representados pelo alto índice de inquietação, aflição e estresse evidenciam o motivo de o período contemporâneo ser “[...] definido por alguns

²⁹O si-próprio, nesse sentido, deve ser compreendido a partir da noção de *Self* na Gestalt Terapia.

autores como a Idade da Ansiedade” (Lenhardtk; Calvetti, 2017, p. 112). Época que pode ser caracterizada pelo deslocamento temporal da subjetividade para um estado de futuro e devir, que suprime da experiência os elementos relativos ao presente, resultando em vivências alienadas de sentido e significado (Perls, 2011).

Assim sendo, o desenvolvimento de uma percepção e entendimento de mundo alicerçados também em informações provenientes de processos intuitivos, espontâneos e manifestos do ser permite lhe estabelecer uma leitura mais sensível, adequada e congruente da sua relação com o meio. Dessa forma é possível orientar o seu movimento no ambiente relacional visando o favorecimento da autorregulação do campo.

Que a nossa vida não seja compatível com as exigências da sociedade não é porque a natureza não saiba o que faz ou não saibamos o que fazemos, mas porque a sociedade passou por um processo que a levou tão longe do funcionamento salutar, do funcionamento natural, que as nossas necessidades, as necessidades da sociedade e as necessidades da natureza deixaram de ser ajustar entre si (Perls, 1980, p. 30).

Para reestabelecer o funcionamento salutar e natural dessa relação, a perspectiva gestáltica condiciona o deslocamento e ampliação da percepção do humano para o momento presente. Enxerga nisto uma forma de conexão “[...] com as informações primárias sobre nós próprios e nossa relação coma vida” (Perls, 1980, p. 27), ou seja, numa forma de conexão com as necessidades pessoal e coletiva. Posto que a conexão com o momento presente nos coloca em contato com a expressão genuína do Self, manifestada nos elementos, forças e tensões que encontramos e lidamos em um determinado campo nos consecutivos agora da existência.

Sobre a importância e destaque da noção do agora para sua teoria, Perls (1980, p. 27) costumava afirmar em suas “palestras sobre Gestalt-terapia”, que teria “[...] apenas um objetivo: transmitir uma fração do significado da palavra agora. Agora = experiência = conscientização = realidade. O passado já não é e o futuro ainda não é. Somente o agora existe”. E embora tenha intuído essa questão há quase meio século, talvez o objetivo designado por Perls (1980) ainda seja uma meta a ser alcançada, considerando que “[...] o fixar-se no presente” tem sido “[...] uma tarefa pouco explorada e pouco oferecida como experiência na contemporaneidade” (Mesquita, 2011, p. 60).

Perls (1980) percebeu que para o desenvolvimento integral do humano, era condição o contato consciente com o momento presente.

Awareness total é estar em contato vigilante com os eventos mais importantes do campo indivíduo/ambiente, com total apoio sensorimotor, emocional, cognitivo e energético. O *insight*, uma forma de *awareness*, é uma percepção óbvia imediata de uma unidade entre elementos, que no campo aparentam ser díspares. [...] Uma *awareness* eficaz é baseada em e é energizada pela necessidade dominante atual do organismo. Isso requer não apenas autoconhecimento, mas um conhecimento direto da situação atual e de como o *self* está nesta situação (Yontef, 1998, p. 31).

Portanto, o desenvolvimento do humano em sua integralidade só será efetivado na medida em que suas dimensões se desdobrem em suas máximas potências, refletindo a consciência do ser em seu estado pleno, pois estará alicerçada no presente, “[...] fluxo ou continuum dado pela experiência aqui-agora no contato com a novidade do outro – diferente – [...] descrita [...] como um processo que envolve contato, sentimento, excitação e formação de Gestalten” (Alvim, 2014, p. 14). E assim deve ser um processo de formação humana numa perspectiva da integralidade: caracterizado por ser um processo que envolve contato, sentimento, excitação e formação de *Gestalten* (Alvim, 2014).

3 FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO DE FERDINAND RÖHR

Somos nós, na nossa dimensão espiritual, que, num sentido mais profundo, humanizamos a imanência. Encontramos o sentido da vida nessa tarefa. Humanizar a nossa vida em relação a nós, aos outros e à natureza, a partir de uma unificação das múltiplas dimensões que fazem parte de nós, incluindo a espiritual, é a realização humana (Röhr, 2013, p. 20).

Na tradicional Peregrinação a Santiago de Compostela³⁰, há uma máxima que os peregrinos costumam escutar que adverte ao caminhante que não há caminho, pois o Caminho só se faz caminhando. Assim, embora haja um trajeto a ser percorrido, o Caminho se revela de forma particular e pessoal para cada pessoa que realiza o percurso. Por assim dizer, isto sugere que não há uma estrada específica e pré-determinada a ser “apenas” percorrida, mas um destino, sem determinismos, a ser construído, na experiência do seu fazer. Isso confere ao humano um “[...] estatuto de liberdade e enfrentamento face aos acontecimentos e ao devir que se lhe descortina” (Röhr, 2010, p. 46). De modo que, enquanto estiver a caminho de Santiago, a/o peregrina/o não poderá ter a sua experiência definida ou determinada, pois ela estará em seu “fazimento”.

Nesses termos, podemos considerar que o processo de formação humana³¹ se configura tal como uma experiência de peregrinação existencial por também se revelar de forma particular e singular para cada pessoa, esquivando-se, portanto, a toda determinação conceitual ou predeterminismos (Bollnow, 1946). Pensar a formação humana sob essa ótica é essencial, pois, assim como o nascimento não garante o pleno desenvolvimento de uma pessoa, nem toda prática educacional consegue promover a verdadeira humanização, mesmo que a educação seja frequentemente vista como um processo destinado à formação de seres humanos (Leão, 2018).

Isso porque a educação já direcionou seus esforços para fins distintos da humanização do humano. Todavia, se antes ela “[...] foi vista como mola mestra para a realização de fins políticos, ideológicos, sociais, econômicos ou religiosos” (Röhr, 2007, p. 52). Agora, pretendemos pensá-la de maneira abrangente e a partir de um olhar integral acerca do ser humano e para o ser humano.

Tal percepção vem se firmando mesmo “[...] diante de uma tradição racionalista imensa no mundo ocidental” (Röhr, 2013, p. 41), pois autores como Martin Buber (2009, 2011), Edgar

³⁰A peregrinação a Santiago de Compostela, por exemplo, é também caracterizada por muitos caminhantes como um processo de autoconhecimento e formação.

³¹Mantemos o termo formação humana sem o trans, de modo a situar a perspectiva humanista defendida por Ferdinand Röhr em sua teoria multidimensional do ser.

Morin (2007, 2011), Fritz Perls (1977a, 1977b, 1997, 2011), Ponciano Ribeiro (2009, 2016, 2019) e Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), para citar alguns exemplos, vêm sustentando uma perspectiva diferente da noção de homem e mundo mecanicista, compreendendo o humano a partir de uma perspectiva da integralidade do ser.

Essa concepção rompe, por consequência, com a ideia de uma formação fragmentada e curativista, decorrente da hiper especialização das diversas áreas do conhecimento que estimularam um processo pedagógico igualmente segmentado, reforçador de uma percepção de humano cindido. Portanto, podemos pensar que o resgate de uma formação humana a partir da perspectiva da integralidade do ser, significa o resgate da própria noção de humano, que passa a ser percebido como um ser integral, tanto da perspectiva de uma unidade mente/corpo quanto de organismo/ambiente.

Essa noção permeou a percepção em diversas áreas do conhecimento, introduzindo uma nova concepção de realidade, baseada “[...] na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais” (Capra, 2006, p. 259). Caminhando na mesma direção Maturana e Varela (2001, p. 33) considera que “[...] não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas” e Perls (1997, p. 75) destaca que “[...] o conceito de organismo-como-um-todo é o centro da abordagem da psicologia da Gestalt que substitui a psicologia mecanicista”. Por fim, como um último exemplo, Röhr (2010), que estabelece o foco numa Educação que tenha por objetivo a integralidade humana.

Diante de todas essas contribuições teóricas, que destacam a interconexão entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, optamos em ter, no pensamento de Röhr (2010) cujas reflexões dialogam com essa visão integrada da realidade a partir da perspectiva da formação humana, o suporte teórico no qual possamos colher os elementos para se pensar um processo pedagógico em comunhão com uma perspectiva gestáltica.

Contudo, antes de adentrarmos em suas concepções, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre sua trajetória pessoal e intelectual, assim como foi feito com Perls (1979), para compreendermos melhor como essas influências contribuíram para que sua teoria.

Para tanto, reservaremos o item 3.1 para uma breve introdução sobre a concepção da formação humana numa perspectiva da integralidade; no sub item 3.1.1 apresentaremos um resumido cenário que permeou a vida de Ferdinand na intenção de percebermos de que modo a sua perspectiva de formação humana foi emergindo. No sub item 3.1.2, mergulharemos um pouco mais profundo no pensamento pedagógico de Röhr (2010), explorando a sua concepção de tríade do objeto epistêmico da Educação.

Na sequência, no tópico 3.2, apresentaremos de forma igualmente resumida, suas principais noções e conceitos, examinando respectivamente nos itens 3.2.1 e 3.2.2, as dimensões básicas como fundamento de um ser humano integral e as dimensões transversais como elementos relacionais de um Campo.

Por fim, separamos o tópico 3.3 para considerar sobre as principais contribuições do pensamento de Röhrl (2010) para a Educação, destinando para o item 3.3.1 a reflexão sobre a importância da perspectiva da integralidade do ser; fechando o capítulo com o item 3.3.2 que abordará as noções de transcendência e espiritualidade.

3.1 FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE RÖHRL

[...] a nossa proposta enquadra-se na preocupação de um Educação que busca a integralidade humana. Ela insiste, especialmente, na inclusão da espiritualidade do homem (Röhrl, 2013, p. 20).

Várias são as definições e as aplicações para a noção de integralidade humana. A concepção, que permeia estudos em diversas áreas (Röhrl, 2010; Fracoli *et al.*, 2011; Ribeiro, 2014; Pilatti, 2017; Mendonça, 2019), pode ser compreendida, em um primeiro sentido, como relacionada com um movimento que ficou conhecido como medicina integral.

A noção teria tido origens nas discussões sobre ensino médico nos Estados Unidos e se caracterizaria por uma medicina pautada por uma atitude médica que se recusasse em reduzir o paciente ao aparelho biológico, que supostamente produz sofrimento, e à queixa desse paciente (Fracoli *et al.*, 2011). Neste sentido, a concepção aponta para uma noção de humano ampliada que reconhece que a gênese do seu sofrimento não deve ser reduzida à dimensão imanente do ser, sugerindo que uma instância transcendente do humano, também estaria presente na produção dos seus sofrimentos.

Por sua vez, na psicologia, a perspectiva é explorada, dentre outros autores, a exemplo de Ribeiro (2009, p. 85), quando considera que “[...] não podemos, só por abstração, pensar o ser humano sem pensar que somos, necessariamente, seres de relação do mundo e no mundo”. Isso implica considerar a noção de integralidade para além do entendimento de uma integração da pessoa humana, em si. Ele apresenta um conceito de humano concebido em íntima e indissociável relação com o mundo. Em outras palavras “[...] o mundo é o próprio sujeito, por isso o mistério ontológico da integração corpo-mente e matéria-espírito passa a ser nítido e não

mais uma opção metafísica. Sujeito e mundo se interligam em uma integralidade” (Santana, 2024, p. 77).

Dessa maneira, em que pese suas distintas definições, podemos compreender a ideia de integralidade enquanto um paradigma ontológico o qual, o mundo e tudo que nele habita, é concebido como unidade, sem dualidade e sobreposições, mas em uma íntima e profunda relação de permanente composição e recomposição (Santana, 2024).

Portanto, compreender o ser humano a partir de um paradigma da integralidade pressupõe a incorporação de diferentes elementos ou dimensões, unificando-os em uma unidade harmoniosa e integrada. Entre essas dimensões, a espiritual, vem sendo abordada enquanto elemento central para compreensão e sustentação de teorias que buscam uma visão integral do ser humano. Essa abordagem tem ganhado cada vez mais atenção, tanto no senso comum quanto no meio científico nas últimas décadas (Lousada, 2017). Diante dessa tendência, “[...] as Ciências Humanas e Sociais não podem ficar alheias a esta situação, ademais quando proliferam, cada vez mais, os estudos nesta área” (Catré *et al.*, 2016, p. 31).

Atento a esse movimento, Röhr (2010) vem explorando e contribuindo para a discussão da temática da formação humana numa perspectiva da integralidade. Sua teoria da multidimensionalidade do ser abrange o entendimento sobre a espiritualidade como uma dimensão fundamental no processo de formação humana.

Não obstante considere que sua proposta de integralidade deva ser compreendida como tentativa de atender às dimensões do ser humano naquilo que caracteriza as especificidades de cada dimensão, Ferdinand destaca a dimensão espiritual como foco das suas reflexões, elegendo para isso dois principais motivos. Primeiramente, por considerar que a noção viria sendo negligenciada na maioria das propostas em discussão. Em segundo, para apresentar uma concepção que se diferencie do modismo que se criou em torno do conceito. Dessa forma, sua reflexão central gira em torno do objetivo de aprofundar a conceituação de espiritualidade em termos filosóficos. Mesmo porque, para o autor, “[...] refletir sobre a espiritualidade implica [...] levar em consideração a integralidade do ser humano” (Röhr, 2013, p. 21).

Dessa forma, a “pista” de que refletir sobre a espiritualidade implica uma percepção holística do ser despertou nosso interesse, ao apontar uma possível convergência entre esse tema e a Gestalt-terapia. Originalmente, a Gestalt-terapia promoveu a integração entre mente e corpo, seguida pela integração do corpo com o ambiente. Nossa sugestão é que, ao incorporar os pressupostos da teoria de Ferdinand, podemos vislumbrar um “terceiro movimento” de assimilação de aspectos do humano: a integração da imanência, inerente à Gestalt, com a transcendência, conforme sugerido por Röhr.

Se no “primeiro movimento” houve uma integração do ser como percebido como uma unidade psicossomática e no “segundo” o humano sucedeu de ser concebido como um ser ecológico, ou seja, indissociado do ambiente, aquilo que estamos percebendo com um “terceiro movimento” aponta para uma integração e concepção do humano como um ser cósmico, ou espiritual. Em outras palavras, trata-se de conceber, sob a ótica gestáltica, uma noção de espiritualidade alinhada aos fundamentos filosóficos da abordagem, o que nos permitiria refletir sobre a formação humana sob essa perspectiva. O produto dessa reflexão é o que desejamos compartilhar como ideia para uma ecogestalt-pedagogia, objeto de nossa discussão no quarto capítulo.

Elegemos a teoria de Röhr, para estabelecer uma aproximação com a perspectiva gestáltica, por perceber na sua concepção de multidimensionalidade do ser elementos que permitem compreender o humano em sua dimensão transcendente sem desconsiderar seus aspectos imanentes, elementos fundamentais da Gestalt-terapia. Além disso, sua visão se alinha a uma espiritualidade dissociada de religiosidade, ou seja, desvinculada de dogmas e institucionalizações, objetos de constantes críticas de Perls e ainda de críticas nossa, sobretudo em tempos de extremismo e fundamentalismo religioso presente na política nacional.

Assim, a partir dos estudos de Röhr sobre espiritualidade, acentuou-se nosso estranhamento sobre o fato da abordagem fazer menções em seu escopo teórico e filosófico (1) a Filosofias Orientais - como Zen-budismo e Taoísmo; a uma orientação de integralidade do humano - seguindo a proposição do holismo de Jan Smuts (1936); (2) a um olhar existencialista - a partir de Kierkegaard e outros; (3) a uma atitude dialógica, - como proposta relacional, fundamentada em Martin Buber, entre outras tantas teorias que parecem tocar, direta ou indiretamente na noção de espiritualidade e, mesmo assim, não haver nas principais obras de base da teoria, indicações diretas sobre a temática.

Tanto que se procurarmos nas produções de Perls, perceberemos uma mudança na sua atitude no tocante a essa temática. No princípio, sua postura se caracterizava pelas críticas permanentes a crenças, em geral, na noção de Deus ou em dogmas religiosos, deslocando-se posteriormente apenas para as experiências religiosas. Esse movimento de repulsa de Perls sobre o tema pode ser justificado tanto pelo processo de secularização, hegemônico a partir do século XIX na sociedade moderna ocidental, como pela inspiração dos movimentos de contracultura, presentes, por exemplo, nos fundamentos da teoria com o anarquismo de Goodman, que contestava as instituições (Nascimento; Holanda, 2018).

De certa forma, a noção só veio ser explorada por autores comentaristas da abordagem e esperamos, a partir das noções de Röhr (2010), o contato com insights e a assimilação de

ideias que nos permitam compreender a dimensão espiritual englobada pela teoria gestáltica, para pensarmos a integralidade também a partir da dimensão espiritual do humano.

Assim como, no primeiro capítulo, reservamos um espaço para uma breve apresentação sobre Perls, agora, separaremos o próximo tópico para apresentar, de forma resumida, alguns eventos do contexto existencial de Ferdinand que permearam sua vida. No intuito de percebermos e compreendermos como sua perspectiva de formação humana foi emergindo.

3.1.1 Ferdinand Röhr: sum ergo transcendam (ou do homem ao Humano)

A formação humana, entendida como um processo existencial de refinamento e desenvolvimento do ser, sob a perspectiva da integralidade, aponta para a compreensão do humano permeado por diversas instâncias, ou dimensões. Depreende-se assim que sua formação está intimamente relacionada com o contexto da época em que vive, pois as circunstâncias pelas quais um determinado fenômeno se revela no tempo e no espaço estabelecem, por assim dizer, uma ambiência que, em todas as suas dimensões, contribui diretamente para o processo de formação do ser.

E mesmo que as circunstâncias sejam produzidas e vividas de forma compartilhada pelas pessoas de um determinado tempo, cada ser humano se relacionará com essa realidade e expressará a resultante dessa relação de forma particular. Suas ações e obras realizadas ao longo de seu próprio percurso serão, portanto, evidências dessa resultante. Mas não é só isso, também é pela maneira como a existência é vivida que temos indicações da ambiência de uma época.

Por conseguinte, a relação com o mundo, esse *locus* da existência e expressão humana, é um fator preponderante para a estruturação, como forma, do humano; pois não se trata de “[...] uma abstração, uma ideia distinta de tudo, algo fora de nós. Assim, não podemos, só por abstração, pensar o ser humano sem pensar que somos, necessariamente, seres de relação do mundo e no mundo” (Ribeiro, 2009, p. 85). Nesse sentido, o próprio Ferdinand Röhr reconhece que, assim como “[...] sabemos que nenhum texto é isento de traços subjetivos, pois não existe uma linguagem meramente objetiva. A afirmação contrária é igualmente verdadeira. Sabemos do nosso lado subjetivo, mediado pelo mundo objetivo” (Röhr, 2013, p. 279).

Observando por essa perspectiva, a “pegada” que Ferdinand vem deixando em sua trajetória, na relação com o mundo do seu tempo, evidencia uma forma sensível e profunda de estabelecer contato e relação com sua própria existência e engajamento com a vida como um todo.

Ainda nas épocas dos primeiros estudos, Röhr se mostrou curioso com a realidade em geral e atento a questões do seu próprio mundo e lugar de origem. Em um sentido próximo do sentimento que afetou Karl Jaspers (1976), radical e profundamente perturbadora foi para ele, anos depois, a experiência de ter que lidar com a culpabilidade alemã, diante das repercussões históricas e dos horrores da Segunda Guerra Mundial (Cordeiro; Silva, 2021, p. 12).

A sutileza manifesta-se em sua atitude pedagógica coerente, que “[...] em nada se diferencia do sentido do diálogo que o pensamento pedagógico de Martin Buber revela: confiança, reciprocidade e responsabilidade” (Santiago, 2008, p. 5). Por outro lado, a profundidade de seu pensamento se reflete em suas contribuições acadêmicas, especialmente com a teoria da multidimensionalidade do ser.

Ferdinand Röhr nasceu no dia 14 de abril de 1951, na cidade de Aachen, na antiga Alemanha Ocidental.

Desde a infância foi muito ativo e, ainda na juventude, serviu como bombeiro voluntário por sete anos no contexto de sua pequena cidade natal. Um tempo que lhe rendeu uma fama de experiências e por meio das quais ele pôde vivenciar uma série de grandes, sofisticadas, atrapalhadas e cômicas histórias de travessuras e travessias; quem as conhece as confirma e também se diverte com tudo que ouve e imagina que foi feito (Cordeiro; Silva, 2021, p. 12).

Assim, Ferdinand desenvolveu essas características apesar do contexto de mundo no seu nascimento, marcado por uma realidade de pós-guerra que permeava a Europa e sobretudo a Alemanha. Tal circunstância que, por um lado, trazia um sentimento de alívio e perspectivas devido ao fim do conflito mundial, por outro, era acompanhada pela dura e cruel realidade resultante de toda a destruição material e moral advinda do holocausto produzido pela guerra. A Alemanha estava exaurida sob diversos aspectos. A nação vinha permeada por um contexto que poderia se enquadrar nos conceitos de culpa³², sugeridos por Jaspers (2018), além de estar imersa em uma atmosfera de desolação. O país estava literalmente dividido.

Isso, por si só, já nos parece curioso. Do berço de uma nação fragmentada, um de seus filhos oferece, como uma espécie de “neta”, uma teoria que pensa a integralidade em níveis transcendentais, tocando a dimensão espiritual do humano, alcançando uma relação com aquilo

³²Na obra “A questão da culpa”, Jaspers (2018), sugere quatro conceitos distintos de culpa para fazer sua análise no tocante à questão da culpa Alemã relacionada com a segunda guerra, a saber: (1) Culpa criminal – qualificada por crimes objetivamente comprováveis; (2) Culpa política – consiste nas consequências na cidadania das pessoas, decorrente dos atos de um Estado; (3) Culpa moral – equivale a dizer da responsabilidade que tenho como indivíduo mesmo mediante as ações políticas e militares que executo e (4) Culpa metafísica – compreendida como uma culpa decorrente de uma solidariedade entre pessoas como pessoas, que torna cada um corresponsável por toda a incorreção e injustiça no mundo.

que Buber (2009) sugere como o “Tu-Eterno”. Sua teoria aponta para uma reflexão que transcende a divisão material e histórica da Alemanha, atingindo uma dimensão mais profunda e universal da unidade humana.

Apesar de ter nascido após o fim do conflito, o estado e o contexto de guerra trouxeram impactos que precederam seu nascimento, pela repercussão direta em seus progenitores. No caso do seu pai, Egidius Peter Röhr, o contato com o conflito começou com sua convocação, aos 17 anos, para lutar pelo regime nazista no confronto contra a Rússia. Após a guerra, seu pai ingressou no corpo de bombeiros de sua cidade.

Como arrimo de família, o baixo salário que recebia para sustentar sua mãe e irmãs o obrigava a trabalhar em uma jornada extra nos dias de folga dos plantões de vinte e quatro horas no serviço de bombeiro. Da relação com o seu pai, Ferdinand reconhece que não tem do que se queixar, compreendendo que as palmadas que levou foram merecidas, dado às suas traquinagens com relação às ferramentas de trabalho do pai, que costumava mexer e não guardar no devido lugar (O autor, 2024, s. p.)³³.

Sua mãe, Gertrud Maria, por outro lado, sofreu as consequências da guerra quando, apesar da forte pressão dos professores para que continuasse seus estudos acadêmicos, foi impedida de cursar o ensino superior. Por morar em uma aldeia muito pequena e precisar pegar um trem para chegar à faculdade, sua mãe foi desestimulada a seguir estudando. Naquela época, explicou Ferdinand em seu discurso em ocasião da titulação de professor emérito da UFPE, “[...] os trens eram alvos preferidos dos bombardeios dos aliados. E a mãe da minha mãe não permitiu que ela estudasse” (Evento [...], 2020, 1h 01 min 47 s). Assim, sua mãe, apesar da vocação que tinha para os estudos, “[...] criou-se num campo e quando solteira trabalhava numa fazenda na cozinha” (O autor, 2024, s. p.).

Uma curiosidade sobre esse aspecto dos pais de Ferdinand é que em um de seus trabalhos extra, para além da jornada de bombeiro, seu pai passou a estabelecer negócios com os camponeses de uma determinada cidade que consistia na venda de barris de cerâmica para a produção de chocolate. Em uma determinada ocasião, viajando para esses fins, após as rápidas negociações e venda dos produtos, por ter ficado com tempo livre após a jornada de serviço, seu pai aproveitou para procurar trabalho numa fazenda em troca de uma refeição. Foi nessa

³³As informações apresentadas de agora em diante com referências “(O autor, 2024, s. p.)” foram extraídas de transcrições de uma gravação realizada com o Prof. Ferdinand Röhr, em 2024, no contexto de uma *conversa informal* voltada a uma compreensão e entendimento de sua trajetória intelectual e reflexões sobre educação, psicologia e sociedade.

ocasião que ele conheceu Gertrud, sua futura esposa, que trabalhava na fazenda e lhe serviu a refeição.

Com isso podemos observar, como o próprio Ferdinand reconhece, que ele não descende de uma família de acadêmicos. Justamente por isso, pela impossibilidade que os pais tiveram de contato com os estudos, admite, de ambos os genitores, o sacrifício para proporcionar-lhe o acesso a uma educação, que nem um nem outro tiveram, que refletiu na sua possibilidade de acesso à universidade.

Seu ingresso no ensino superior se deu em meio a uma mudança na política educacional que estava sendo implementada. Assim, quando finalizou o ginásio:

[...] o estudo que valia para professor primário foi valorizado e também habilitava para outros estudos. Como eu fui craque em matemática, me inscrevi em matemática. E como já tinha aula de pedagogia e quando faz licenciatura, você também tem que fazer pedagogia aí eu fiz logo pedagogia pra poupar algumas disciplinas. Então o meu estudo foi matemática e pedagogia. Isso não é bem comum. Normalmente combinam matemática e física ou história e alemão, biologia e química, mas eu tinha matemática e pedagogia. Só estudo de matemática não foi aquilo que eu pensava (O autor, 2024, s. p.).

Por estar cursando, Licenciatura tanto em Matemática quanto em Pedagogia e poder optar por uma das duas disciplinas para realizar a monografia, escolheu a Pedagogia, ainda que inicialmente estivesse decidido por se concentrar em Matemática. Assim, e já nos dando indicações de suas influências filosóficas, resolveu fazer um estudo sobre o educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746 -1827), explorando mais sua temática sobre a realização e o fracasso de um de seus projetos de educação social em Stans, na Suíça.

O experimento de Pestalozzi consistiu na reunião de quase uma centena de crianças e adolescentes órfãos ou abandonados nas guerras religiosas e político-econômicas da Suíça da época, em uma fazenda adquirida pelo cientista, reservada para essa finalidade. O objetivo do projeto consistia em sustentar os laços afetivos perdidos com os pais, desde um acompanhamento educativo pautado na amorosidade constante, além do ensino prático de atividades rurais que lhes garantissem a sobrevivência no futuro (Röhr, 2013).

Entretanto, sua monografia não se restringiu à admiração por uma concepção pedagógica social heroica, ainda que fracassada, mas às respectivas análises sobre os fatores positivos e os que inviabilizaram o projeto. A intensão de Ferdinand foi ainda, em um segundo momento, examinar as elaborações teórico-filosóficas que Pestalozzi desenvolvera a partir dessa experiência fracassada. Influenciado diretamente por Rousseu e Kant, a partir da sua

experiência em Stans, na Suíça, Pestalozzi passa a observar “[...] no desenvolvimento da humanidade, como também no do indivíduo, três estados: o estado natural, o estado de civilização e, finalmente, o estado da moralização” (Röhr, 2013, p. 288).

Aqui se pudéssemos indicar uma possível relação desse seu primeiro estudo acadêmico com a sua teoria, diríamos que aí está a semente que sustenta a noção de que “[...] a intenção educacional é tornar o homem homem, nesse segundo sentido, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado da sua maturação natural” (Röhr, 2007, p. 57).

Ou seja, ao dirigir o foco para a formação humana, de acordo com Röhr (2010), poderemos caracterizá-la em dois momentos distintos. O primeiro, o que ele chama de *hominização*, consiste no amadurecimento natural das dimensões biológica, psíquico-emocional e cognitiva da pessoa. Caracteriza-se assim como um processo que impõe naturalmente o desenvolvimento das dimensões mais densas em relação as mais sutis do ser. O segundo, para além do processo natural de maturidade, é a formação humana concebida a partir da concepção de *humanização* que compreende engajamento e esforço no sentido de prevalecer o aspecto humano mais sutil, o espiritual (Röhr, 2010).

A boa aceitação da sua monografia pela banca avaliadora, lhe rendeu uma oportunidade rara para a vaga de auxiliar estudantil, espécie de junção de atividades de monitoria e de iniciação científica. Tal oportunidade o teria estimulado a concentrar ainda mais os estudos nos fundamentos filosóficos da Educação. Naquele tempo, Ferdinand estudava sob a orientação de Edward Jack Birkenbeil, formado numa linha de pesquisa designada como “Pedagogia como Ciência do Espírito” fundada principalmente por “[...] Wilhelm Dilthey, Hermann Nohl, Erich Weniger, Theodor Litt e Otto Friedrich Bollnow – tendo, por sua parte, como orientadores Josef Derbolav e Udo Müllers, representantes dessa linha, com fortes tendências hegelianas” (Röhr, 2013, p. 289).

Ferdinand reconhece que aquele período acadêmico na Alemanha foi permeado de liberdade para os docentes e discentes. Na Licenciatura em Pedagogia, por exemplo, só havia duas disciplinas obrigadas a serem cursadas: hermenêutica e estatística. A primeira para o desenvolvimento de uma interpretação adequada dos textos das Áreas e a segunda a fim de ampliar a compreensão sobre os dados em pesquisas empíricas. As demais disciplinas precisariam apenas observar a exigência do estudo em campos do conhecimento, como Psicologia, Antropologia, Filosofia da Educação e Didática. A partir dessas áreas, os docentes tinham a liberdade para criar novas disciplinas e os discentes a autonomia para escolher livremente entre elas. Foi exatamente devido a essa liberdade na academia que Ferdinand

introduziu uma temática “exótica”, como ele mesmo define, a pedagogia de Paulo Freire (Röhr, 2013).

O interesse de Röhr pela cultura do Brasil se deu inicialmente através da amizade com um colega de turma, brasileiro, ainda no seu segundo grau. Entretanto foi apenas na graduação, quando participava de um ONG que dava suporte a projetos sociais em Canindé-CE, que se deu seu primeiro contato com o pensamento de Paulo Freire. Assim, em meados de 1974, com então 23 anos de idade, decidiu vir ao Brasil para conhecer o trabalho de alguns franciscanos que fundamentavam suas atividades missionárias e sociais nas obras de Freire. Dessa forma, teve a oportunidade de circular por várias regiões do país, visitando os projetos dos frades no Ceará, Piauí e Maranhão.

De volta à Alemanha e impressionado com o trabalho de engajamento político e social dos missionários franciscanos no Brasil em pleno período de ditadura militar, Ferdinand se viu estimulado e conseguiu um espaço nas suas atividades acadêmicas para incluir a desconhecida proposta de Paulo Freire nas discussões pedagógicas de sua universidade. Assim, conseguiu autorização para difundir a pedagogia freireana em seminários e encontros na instituição, além de ter convencido o orientador a explorar a temática sobre o pensamento de Freire na sua monografia, na qual analisou a influência do Existencialismo, da filosofia dialógica de Buber e do materialismo-dialético-histórico de Marx na teoria educacional de Freire (Röhr, 2013).

Considerando que nessa época Ferdinand não tinha o domínio do português, restringiu os seus estudos às obras de Freire já traduzidas para o alemão, quais fossem: “Pedagogia do Oprimido”, “Educação como Prática da Liberdade” e “Extensão e Comunicação”, além de alguns artigos em inglês. Buscando ampliar suas fontes de estudos sobre a temática, participou de três workshops promovidos pela ONG que trabalhava. O tema dos eventos abordou questões relativas à problemática do chamado “Terceiro Mundo” e foram organizados com a presença do próprio Paulo Freire. Como não conseguira um momento com Freire durante os workshops, Ferdinand decidiu ir ao encontro do autor na Suíça.

Na época, Freire trabalhava como consultor pedagógico do Conselho Mundial de Igrejas, na África. Embora a princípio a sua proposta pedagógica estivesse voltada para os desfavorecidos — também vítimas das circunstâncias político-econômicas em que viviam —, Ferdinand percebeu que daquela vez a formação humana tornava-se delineada para adultos. Sua função central estava direcionada para uma ação política, engajada na transformação das estruturas opressoras existentes. Este aspecto, por sinal, o engajamento pedagógico incondicional em prol dos oprimidos, fundamentado na espiritualidade da Teologia da

Libertação por alguns franciscanos, segundo Ferdinand, causou uma forte impressão em sua consciência pedagógica (Röhr, 2013).

Como vimos, Ferdinand vinha da tentativa de aprofundar seus estudos em Freire a fim de desenvolver seu doutorado. Por isso, além dos livros e artigos estudados e da participação nos respectivos workshops, acima mencionados, Röhr explorou várias influências do pensamento do brasileiro. Dessa forma, pesquisou Sartre, na questão da liberdade; Marx, na questão da dialética e Buber, na parte do diálogo (O autor, 2024, s. p.). Ao finalizar o extenso trabalho de pesquisa, apesar da recepção pelos examinadores terem superado suas próprias expectativas, Ferdinand foi orientado a não abordar o assunto, considerando a característica conservadora da faculdade.

Isso porque, naquela época, ainda havia toda uma atitude de vigilância e preparação contra o movimento emancipatório de 1968 e suas repercussões, que se refletiam em um conservadorismo extremo entre parte dos professores da universidade, os quais não permitiriam passar uma tese sobre um pedagogo revolucionário do Terceiro Mundo - especialmente se essa tese o interpretasse e avaliasse de forma positiva (Röhr, 2013).

Frustrado com o seu plano inicial, Ferdinand teve de mudar o tema da sua pesquisa de doutoramento. Excluída a possibilidade de optar por uma temática relacionada ao marxismo, devido à situação acadêmico-política da sua universidade, o pensamento de Martin Buber emergiu como o tema mais explorado entre as outras abordagens presentes na sua monografia. No entanto, ao constatar a vasta produção acadêmica existente e a alta qualidade dos trabalhos em um levantamento inicial para a pesquisa, Ferdinand não encontrou razão para buscar novidade num campo que, a seu ver, já estava bem compreendido. Por fim, restou-lhe o tema do existencialismo, explorado através dos seus estudos sobre Sartre, do qual se afastou devido à radicalidade com que o pensamento existencial sartriano abordava a questão da liberdade, que não correspondia às suas experiências quotidianas (Röhr, 2013).

Diante dessa realidade, Ferdinand recebeu do seu orientador a indicação para explorar o pensamento de Karl Jaspers (2011). Nas primeiras leituras, menciona que estabeleceu uma forte identificação com o autor, que lhe impressionava pela coerência entre o seu pensamento e a suas atitudes. Capturado por essa impressão, resolveu acolher a sugestão do mestre e focar no pensamento do filósofo conterrâneo. Apesar de ter identificado, conforme acontecera no caso do levantamento realizado com Buber, inúmeras teses que exploravam questões filosóficas da obra de Jaspers (2011), no que dizia respeito a estudos sobre a dimensão educacional do seu pensamento, a produção era quase inexistente.

Assim, explorando as relativas produções científicas sobre o autor, Ferdinand percebeu que, em sua maioria, as teses abordavam questões alusivas à primeira fase de suas elocubrações filosóficas. Período do pensamento de Jaspers (2011) em que a perspectiva de razão, observada no centro das suas reflexões, referia-se àquela no sentido kantiano de entendimento, cognição. Esse fato ajudou-o a direcionar seus esforços, portanto, para uma investigação que contemplasse a segunda fase do pensamento do filósofo alemão. Ela consiste de um período em que Jaspers (2011) inaugura uma noção de razão abrangente, que busca integrar todos os aspectos do humano. Sobre esse aspecto, o próprio Ferdinand reconhece que a abertura de horizonte promovida pelo pensamento de Jaspers (2011) deu origem à sua convicção sobre a importância de se pensar a Educação a partir da integralidade do ser (Röhr, 2013).

Portanto, é possível observar, na influência de Jaspers (2011), as bases para a noção da própria organização da teoria da multidimensionalidade. É esse autor que amplia a perspectiva de integralidade e totalidade, introduzindo as noções de imanência e transcendência - fundamentais na obra de Röhr (2010), para caracterizar as maneiras possíveis pelas quais poderíamos verificar essa realidade abrangente que nos é apresentada.

Tentar caracterizar o todo abrangente seria voltar a estabelecer um conceito do Ser, que escapa do nosso alcance. O que, ao contrário, é possível verificar de que modo a realidade abrangente para nós se apresenta. Na sua periechontologia, Jaspers distingue sete maneiras que foram descritas fenomenologicamente na sua obra monumental “Von der Wahrheit” (Da verdade), que redigiu durante os longos e angustiantes anos do nazismo. As sete maneiras diferenciam-se num lado subjetivo e em outro objetivo, bem como num lado imanente e, em outro, transcendente. As maneiras imanentes do lado subjetivo são o “Dasein”, o ser-aí, que representa o lado biológico-social do ser humano sem reflexões sobre si; o “Bewusstsein überhaupt”, a consciência em geral ou em si, caracterizada como as formas universais do pensamento humano, e finalmente; o “Geist”, o espírito humano, que cria a infinitude de ideias que interligam e sintetizam os dados da nossa percepção e pensamento (Röhr, 2013, p. 294).

Dessa forma, Ferdinand iniciou a sua investigação com a intenção de apresentar a periechontologia de Jaspers (2011). Por um lado, como uma forma de demonstrar a importância que as definições de cada uma das formas do todo abrangente têm para a reflexão pedagógica e, por outro, o significado educacional que a ideia fundamental da periechontologia contém. Entretanto, terminou por concluir sua tese se deslocando para uma compreensão acerca das considerações sobre a educação, feitas diretamente por Jaspers. Concluiu sua tese analisando as colaborações jasperianas para uma ética pedagógica. Ela espelharia o proceder do educador perante o compromisso de realizar-se existencialmente diante da transcendência, na

contribuição pedagógica possível de ser destinada aos discentes, no intuito de uma realização responsável na própria existência (Röhr, 2013).

A tese, aprovada com distinção, recebeu o convite de um professor de Filosofia, que fizera parte do seu processo avaliativo para que o trabalho fosse publicado na série sobre tratados relacionados à filosofia de Aachen, cidade onde nascera. Ferdinand reconhece que esse ato pôde lhe conferir a sensação de, mesmo sem intenção, homenagear dentro dos seus limites a sua terra natal, antes de mudar-se em definitivo para o Brasil.

Esse evento ocorreu a cerca de um ano após a finalização do seu doutorado. Não obstante sua aproximação da cultura brasileira tenha começado através do contato permeado pelos trabalhos que realizava junto à ONG, no Ceará, além da interação com as ideias de Paulo Freire, a motivação de Ferdinand para migrar para o Brasil foi mais pessoal do que acadêmica.

Isso porque Ferdinand se enamorou por uma brasileira, irmã de um colega de sala, que passara a adolescência na Alemanha. Quando ela resolveu regressar à sua terra natal, Ferdinand, apesar do pouco “[...] conhecimento do português, [...] queria imigrar para o Brasil. Essa velha questão: onde a vaca vai, o boi vai atrás” (O autor, 2024, s. p.). Com isso, chegou em terras tupiniquins em janeiro de 1986, ano em que ingressou na Universidade Federal de Pernambuco -UFPE.

De início, como de costume em processos migratórios, o aspecto cultural emerge enquanto realidade a ser percebida, sentida e assimilada. Com Ferdinand não foi diferente e o choque entre culturas tão distintas, quanto a alemã e a brasileira, instalou-se de início. Röhr faz menção a dois eventos que exemplificam bem o momento de contato inicial com a cultura do país que ele abraçaria como novo lar.

Estava num ônibus, no centro da cidade, quando uma multidão impedia qualquer fluxo de trânsito. Uma batucada penetrante, caboclinhos dançando, um grupo de maracatu se apresentado e o povo pulando, como se não existisse o calor do dia. Não estávamos na época de carnaval e demorei a compreender e admitir que se tratava de uma manifestação da campanha política de Arraes para o governo do Estado. Numa outra ocasião, estando sozinho, estudando no apartamento de amigos, um barulho de sirenes de mais de vinte carros de Polícia Militar interrompeu minha concentração. Assisti, pela janela, sem entender absolutamente nada, ao cortejo pelas ruas de Olinda. Cogitei até a possibilidade de um novo golpe militar no processo frágil de redemocratização. À noite, os meus amigos me esclareceram que se tratava de uma manifestação de torcida dos policiais, por ocasião de um jogo da seleção do Brasil na copa do mundo (Röhr, 2013, p. 298).

Com pouco tempo para adaptações, Ferdinand concentrou seus estudos em um concurso público do qual havia tomado conhecimento e que ocorreria em breve na UFPE.

Coincidentemente, a vaga era exatamente na sua área de estudo, Fundamentos Filosóficos e Históricos da Educação. Seu plano inicial era passar pelo processo de adaptação cultural e aprendizado do idioma, que ainda era básico, ministrando aulas de matemática. Entretanto, diante da rara oportunidade, enfrentou as adversidades relacionadas ao próprio idioma e ao fato de que o edital do concurso exigia conhecimentos sobre a História da Educação no Brasil. Sobretudo porque, por obra do destino, ele fora o único concorrente à vaga.

Diante dessa realidade, Ferdinand submeteu-se ao concurso e mesmo com a precariedade do idioma, conseguiu a tão sonhada aprovação na UFPE. O contato com essa nova realidade aprofundou o processo de aculturação de Ferdinand intensificando o choque cultural que vinha experimentando. Mas agora o estranhamento se deslocaria de questões ordinárias da vida cotidiana para assuntos acadêmicos, como foi o caso de algumas abordagens teóricas adotadas no Centro de Educação.

Elas apontavam para uma evidente divisão ideológica, entre docentes do Centro, em dois blocos. Um mais conservador, caracterizado pelos opositoristas de serem tecnicista, insistia na importância de especialistas na escola. O outro, progressista, insistia no pedagogo generalista que eminentemente seria um intelectual orgânico, um revolucionário.

Um fato que observou nesse contexto foi que o pensamento de Paulo Freire, ao contrário do que imagina o senso comum, não recebia muita atenção dos progressistas. Não bastasse isso, “[...] os poucos professores que se mostravam inclinados à pedagogia dele não alcançavam expressividade nas disputas” (Röhr, 2013, p. 299). Portanto, além dos desafios pessoais relacionados à sua mudança para o Brasil, Ferdinand também precisou lidar, nesse período, com questões ideológicas nas relações interpessoais no ambiente de trabalho.

A polarização, entretanto, nunca foi motivo para Ferdinand deixar de se posicionar nas discussões. Embora com mais predisposição para o pensamento progressista, não escondia as restrições que tinha. Acreditando que o enfrentamento, por parte significativa da população, por uma abertura política, considerando o contexto de ditadura militar, poderia indicar a possibilidade de uma transformação na estrutura da sociedade brasileira, Ferdinand direcionou os seus estudos para as teorias da moda. Assim aprofundou os conhecimentos e:

Do ponto de vista acadêmico Röhr é graduado em Pädagogik Und Mathematik-Rheinisch-Westälisch Technische Hochschule Aachen (1978) e doutor em Pedagogia – RWTHA Aachen University (1985), quando procedeu com a defesa da tese intitulada, “Die Pädagogische Theorie im Denken von Karl Jaspers”, e teve como orientador Edward Jack Birkenbeil. Nas condições de Professor Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE e de Professor Permanente do Programa de Pós-

Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação – UFPE / CE, ensinou em diversos Cursos e orientou uma diversidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, com Ênfase em Educação e Espiritualidade” (Cordeiro; Silva, 2021, p. 12).

Assim, conforme o professor Rodrigo Rosal sugere, embora tenha realizado toda a sua formação acadêmica na Alemanha, foi no Brasil que Ferdinand desenvolveu e desenvolve sua carreira como educador, formando outros professores e professoras (Programa 01 [...], 2023).

3.1.2 Formação humana e a tríade do objeto epistêmico da Educação no pensamento de Röhr

Na teoria da multidimensionalidade do ser de Ferdinand Röhr (2007), a discussão acerca do objeto epistêmico da Educação é um tema central. Röhr (2007) defende que há um objeto de estudo próprio da Educação, colocando-a no rol das ciências. Ele afirma, que a dificuldade em situar um objeto epistêmico claro e preciso é próprio da maioria das ciências humanas e sociais, e não um desafio apenas da Educação.

Destaca que quando debatemos o campo educacional essa complexidade aumenta, pois nos deparamos com múltiplas questões: qual seria a meta da educação? Qual a finalidade de educarmos os humanos? Qual compreensão temos do educando e do educador quando do processo educativo? Como movermos uma tarefa pedagógica que seja realmente formativa?

As respostas a estas questões são inúmeras, contudo já temos um consenso acerca da complexidade das ações que envolvem formar o humano na sua integralidade. Não sendo possível realizá-la, a contento, sem a contribuição de múltiplas perspectivas. Na visão multidimensional de Röhr, essa atividade implica a compreensão e o manejo das dimensões básicas, além dos desafios impostos pela necessidade da inclusão das dimensões temático-transversais na tarefa formativa. Assim, sendo a educação um ato iminente intencional de afetar e ser afetado por outro ser, parece-nos fundamental compreender minimamente a tríade epistemológica proposta por Röhr. Nesta dinâmica formativa multidimensional, Röhr (2007) aponta que três elementos são fundamentais, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar a complexidade do processo. São eles: o educador, a tarefa pedagógica e o educando.

Dada a intencionalidade da educação, cuja meta é alcançar a tarefa pedagógica de humanização dos envolvidos no processo formativo, o/a educador/a assume a função crucial de mover a tarefa pedagógica de modo que ela alcance seus objetivos, que, em última instância,

visa à humanização o mais ampla possível do educando. O educando é o foco do cuidado a quem a meta pedagógica deve ser direcionada.

O educador, movido pela intencionalidade de educar, planeja e executa a tarefa pedagógica, ao mesmo tempo que intermedia a relação desta com o educando. A tarefa pedagógica busca contemplar o educando em sua inteireza, sendo planejada com o fim de realização do seu ser integral. Röhr (2007, p. 57) indica que: “[...] se a meta da intervenção é algo externo a ele, mesmo com a costumeira promessa de um suposto benefício futuro para ele, não se trata mais de um processo educacional”.

O processo de aproximação das múltiplas potencialidades humanas guia a intencionalidade do processo formativo, que extrapola a socialização, enculturação e adaptação do educando. Mesmo considerando a presença desses elementos, já que:

[...] socialização, todas as iniciativas que levam as novas gerações à assimilação das normas e dos valores da convivência social e enculturação, as atitudes que fornecem e facilitam a utilização das técnicas culturais e que levam a conhecer o universo da cultura em que estão inseridas (Röhr, 2007, p. 62).

Röhr (2007, p. 57), contudo, defende que o:

[...] educar é contribuir na humanização do homem. Essa formulação implica uma dupla compreensão do humano. Sem dúvida, quando o homem nasce, ele já é um ser humano, no sentido de que ele pertence à espécie humana e traz por si só elementos de crescimento biológico, de amadurecimento psíquico e de desenvolvimento cognitivo, aos quais, no seu conjunto, podemos chamar de hominização, que de forma alguma esgota a realização das suas potencialidades humanas. A intenção educacional é tornar o homem homem, nesse segundo sentido, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado da sua maturação natural. Isso não implica a crença de que a plena realização de todas as potencialidades humanas seja possível. Trata-se de um processo de aproximação (Röhr, 2007, p. 57).

A meta educacional de cultivo do potencial humano move a intencionalidade do processo formativo na busca da realização da humanização, o mais ampla possível, dentro de determinado horizonte histórico-existencial. Isso implica na compreensão de que a tarefa pedagógica precisa ser constantemente avaliada e direcionada às necessidades dos educandos, não havendo uma receita pronta, pré-dada e adaptável a todos os tipos de situações, mas um compromisso de ampliar o acesso à plenitude das potencialidades presentes no educando e que se expressam através de suas múltiplas dimensões.

Röhr (2007) destaca que o compromisso do educador para com a materialização das potencialidades dos educandos não deveria ser definido pela lógica dominante do discurso educacional e seus modismos, ou seja, não deveria ser determinado por uma pressão externa e regras burocráticas alheias ao educador. Isso implica perceber o educador como responsável pelo processo formativo e não um mero executor de tarefas pré-determinadas e alheias à humanização.

Direcionado em sua prática pela compreensão da multidimensionalidade e sua integralidade, o educador torna-se gradativamente mais reflexivo e sensível quando do contato com o educando em formação, buscando desenvolver tarefas pedagógicas capazes de impulsionar os educandos a seguirem seus próprios caminhos em busca de sua realização o mais plena possível. Ele entende a importância de reconhecer a singularidade de cada educando, ativando questões como “[...] o que está faltando nesse momento ao educando para chegar mais perto da sua plenitude? Como posso ajudá-lo a cumprir o seu papel na sua realidade, que de fato corresponde a ele? Como posso capacitá-lo a dar a sua própria contribuição nesse mundo?” (Röhr, 2007, p. 67).

Assim, o educador precisa:

[...] acreditar não só naquilo que o educando de fato é e aparece externamente nesse momento, mas naquilo que ele pode ser na possível beleza interior, nas suas potencialidades de contribuir e servir nesse mundo, na sua capacidade de dar reviravoltas na própria vida. E isso não de forma ingênua, de um otimismo fácil que vê no pensamento positivo a fórmula mágica para resolver os problemas do mundo, inclusive o próprio desespero baseado na falta de vontade de enfrentar os seus problemas e bloqueios de forma mais radical. Ao contrário, é necessária uma visão sempre mais crítica dos empecilhos e forças contrárias ao desenvolvimento humano, tanto os internos dos quais Kant enfatizou a preguiça e a covardia, que com certeza são centrais, mas não os únicos, quanto os externos, dos quais tomamos conhecimento através das mais variadas teorias de alienação política, econômica, social e cultural. Sem o esforço constante do educador para conhecer essas forças contrárias não só teoricamente, mas nas situações concretas do dia-a-dia; sem a luta pessoal constante para superar essas forças na sua própria vida, o educador não vai se relacionar de forma educativa com as potencialidades humanas dos seus educandos (Röhr, 2007, p. 67-68).

O educando não é uma massa uniforme e neutra, ele é potência ativa que pode ou não apresentar abertura para o desabrochar de suas potencialidades. Na perspectiva de Röhr (2007), o educando é elemento ativo no processo formativo e quando não há abertura ao processo de aprendizagem, a tarefa pedagógica, por mais sofisticada que se apresente, não se cumprirá. Daí a importância do processo formativo do educador quanto às possibilidades de desafios do

cultivo da multidimensionalidade. Educador e educando estão em constante processo de transformação no que diz respeito à integração de suas dimensões.

A tarefa pedagógica dá-se na interação entre pessoas movidas por uma intencionalidade formativa, de modo que:

O sentido da relação pedagógica se ancora no próprio significado da educação: a educação não é apenas um processo institucional, seu lado visível; mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. A ação docente é mediação universal e insubstituível da Formação Humana, tendo em vista a condição da educabilidade do homem. O que está em pauta não é só a habilitação técnica, mas a formação de uma personalidade integral (Lima, 2014, p. 36).

A formação humana estabelecida pela tarefa pedagógica decorre do modo como o humano se apresenta no mundo: um ser de incompletude e permanente devir que, para realizar-se no mundo e manifestar sua singularidade, carece humanizar-se e, para tanto, precisa de outros humanos para existir como tal. Daí a potência da formação humana, pois mesmo sendo a tarefa pedagógica uma relação mediada por recursos objetivos, ela está imersa pela intencionalidade de produção subjetiva, sistematização e disseminação de sentidos.

Esta forma de relação no ato educativo/formativo possibilita que o educador e o educando se tornem interdependentes e interajam em uma mesma sintonia de incentivo e busca de crescimento recíproco. A educação, vista como um processo de formação humana, é mediada pela relação intersubjetiva que se concretiza no encontro. Esse encontro é essencial no processo de formação do humano, uma vez que vidas se entrelaçam com significativas experiências e buscam alcançar a meta educacional que gere um sentido para a vida, em um processo de desvelamento da relação ser humano - realidade, superando os desafios com as aprendizagens que vão além da dimensão cognitiva.

A educação tomada como formação humana não deve ser confundida com uma mera escolarização, movida por uma formação instrumental, que visa o desenvolvimento meramente cognitivo mas sim deve guiar-se para humanização do ser de modo integral. E em que pese a dificuldade de cumprir essa meta, ela guia o processo formativo para além da coisificação reducionista que se tornou a educação como treinamento no ideal capitalista.

O cultivo dessa tríade formativa é fundamental para superação das dualidades que gerem o campo educacional, no qual as perspectivas de mundo e sujeito apoiam-se na fragmentação e conduzem a processos de desumanização cada vez mais intensos.

3.2 PRINCIPAIS CONCEITOS E NOÇÕES: DESTRINCHANDO AS INFLUÊNCIAS

3.2.1 As dimensões básicas: fundamentos de um ser humano integral

A perspectiva de integralidade de Röhrr (2013) destaca cinco dimensões básicas do ser humano. Básicas porque são fundamentais para o entendimento do humano, sem, contudo, fechar-se em dogmas substancialistas ou colocar o humano no ápice de uma hierarquização evolutiva. Básicas diz respeito à necessidade de cultivá-las no processo de formação humana, ampliando-as e complexificando-as para além das disposições da hominização próprias de um padrão da espécie. Conforme explica Röhrr (2010):

Distinguimos, num primeiro passo, cinco dimensões que chamamos de básicas. A dimensão física, inclui a corporalidade físico-biológica, da qual em parte nem temos percepção. A dimensão sensorial, é representada pelas nossas sensações físicas [...], enfim a percepção que temos através dos nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A dimensão emocional abrange a vida da nossa psique, os dados emocionais [...] e suas respectivas movimentações e compensações. A dimensão mental do ser humano inclui, em primeiro lugar, o racional e o lógico no sentido mais restrito, quer dizer aquela parte em que correspondemos naquilo que pensamos com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática), mas também a capacidade de reflexão – de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo -, a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e criação de ideias e finalmente a nossa intuição em que sabemos sem poder justificar em última instância por que sabemos. O que é mais difícil de identificar é a quinta, a dimensão espiritual [...]. Podemos nos aproximar da dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas. Neste sentido, podemos chamar essas dimensões de imanentes e a dimensão espiritual de transcendente (Röhrr, 2010, p. 14).

Partindo de uma perspectiva dualista, Röhrr (2013) aponta que as quatro primeiras dimensões - física, sensorial, emocional e mental - são imanentes ao ser humano, ou seja, próprias da natureza humana. Já a espiritual é tomada como transcendente, ou seja, está presente em nós, mas extrapola os aspectos da nossa natureza e nos demanda um apelo quando as dimensões imanentes parecem ser insuficientes para dar conta das expectativas e de nosso sentido de vida.

Em termo de sua materialidade, as dimensões humanas vão das mais densas – como a física – às mais sutis – como a espiritual, e, por operarem no modo da interdependência, afetam-se reciprocamente podendo se apoiarem ou se desarmonizarem nesse processo. O fundamental é percebermos que há uma interdependência entre todas as dimensões, ou seja, as emoções

afetam pensamentos, assim como os pensamentos acabam por produzir alterações na forma como as emoções se expressam. Contudo, como indica Röhr (2013), a fenomenologia das dimensões densas são mais perceptíveis e afetam as dimensões sutis mais rapidamente, o que ocorre geralmente de maneira mais lenta, quando é a dimensão sutil que está afetando de modo desequilibrado as dimensões mais densas. Os processos de somatizações são um bom exemplo de como processos emocionais e mentais afetam a dimensão biológica ao longo do tempo.

As fronteiras entre as dimensões básicas, quanto à sua densidade, são meramente didáticas, pois há:

[...] uma certa arbitrariedade na definição dos limites e, de outro, uma distinção das densidades nas próprias dimensões. [...] A sensação de uma dor aguda é mais densa do que a percepção de um carinho, uma raiva mais do que uma emoção benevolente e um pensamento lógico mais do que uma reflexão sublime sobre si mesmo. Assim, pode acontecer que nos limites entre as dimensões nem sempre seja possível identificar certo fenômeno como pertencente a uma ou outra dimensão. Os fenômenos mais sutis do nosso corpo físico podem ser identificados com os mais densos da nossa percepção física. Existem sensações físicas que se aproximam bastante de uma emoção, como não podemos sempre distinguir com toda segurança entre emoções mais sutis e pensamentos mais densos (Röhr, 2010, p. 316).

Essa impossibilidade de demarcar uma linha divisória entre as dimensões também se expressa quando o autor indica que:

O fenômeno de difícil localização da marca divisória aparece também entre as dimensões mental e espiritual, mesmo tendo possibilidades de distingui-las em princípio. Com essas observações podemos nos debruçar sobre a passagem do imanente para o transcendente, do mental para o espiritual. Já caracterizamos a dimensão mental como aquela que inclui todas as nossas formas de pensamento, iniciando com as formas lógicas e matemáticas, passando por todos os tipos de reflexão e chegando às nossas fantasias, ao nosso imaginário, incluindo tanto todas as memórias e recordações quanto atividades mentais como a própria intuição. Em todas essas formas possuímos um determinado objeto de pensamento diante de nós, tendo esse objeto, para nós, relevância concreta na nossa realidade prática ou sendo ela a mais ilusória possível. O que caracteriza tudo o que entra em nossa mente é o fato de que nós, como sujeitos, estamos nos deparando com objetos do pensamento. Podemos talvez afirmar que essa cisão entre sujeito e objeto caracteriza a consciência humana. Essa cisão é insuperável no âmbito da mente, mesmo tomando consciência de mim mesmo. Quando quero pensar sobre o meu eu, faço-o inevitavelmente objeto da minha análise e eu reapareço como sujeito que faz a análise. Logicamente, essa cisão também existe em relação às dimensões do corpo físico, das nossas sensações e emoções. Não posso identificar o meu eu com essas dimensões (Röhr, 2010, p. 317).

E considera que é na dimensão espiritual que temos a superação da cisão sujeito-objeto, haja vista que:

A cisão sujeito-objeto caracteriza [...] todas as quatro dimensões básicas mais densas. Podemos considerar o espiritual aquilo que transcende a cisão sujeito-objeto, e por isso, ele, em última instância, não é pensável. Se fosse pensável, pertenceria à dimensão mental. O que podemos saber do espiritual é uma sombra dele (no sentido platônico), é um vislumbre que não encontra expressão adequada na nossa linguagem e no nosso pensamento. Falar da espiritualidade só é possível na área intermediária do mental e espiritual. Encontramos o Absoluto para nós, o Substancial, a Liberdade, o Válido, o Verdadeiro, o Amor, o Bem, o Eterno, o Tu Eterno, Deus, só nas margens da dimensão espiritual, porque em relação a ela própria já não cabe mais falar em conceitos. Qualquer conceituação já implica a divisão sujeito-objeto e faz necessariamente parte da dimensão mental. O contato com a espiritualidade caracteriza-se pela impossibilidade de descrevê-la adequadamente (Röhr, 2010, p. 317).

Em seu excelente trabalho “Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação”, Ferdinand Röhr (2010) nos oferece um quadro síntese no qual aponta as dimensões básicas do ser humano.

Quadro 1 – Dimensões básicas do ser humano

Dimensão material	Dimensão sensorial	Dimensão emocional	Dimensão mental	Dimensão espiritual
Matéria mais densa			Matéria mais sutil	
Matéria física, corpo biológico	Sensações físicas: tato, visão, audição, olfato e paladar	Estados emocionais: alegria, medo, empatia, entusiasmo, tristeza, raiva etc.	Raciocínio lógico: reflexão, memória, imaginação, fantasia e intuição	Comprometimento incondicional com valores éticos e metafísicos

Fonte: Röhr (2013, p. 27).

Em trabalho anterior, Röhr (2010) aponta dois processos decorrentes da compreensão das cinco dimensões básicas, fundamentais para entendermos sua noção de formação humana:

Lançando uma luz já nesse momento em direção da formação humana, podemos caracterizar dois momentos distintos. Um que chamamos hominização exatamente como processo que se impõe naturalmente das dimensões mais densas sobre as mais sutis. Pertencem a esse processo de hominização todos os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais, e cognitivos baseados num amadurecer natural. A formação humana compreendida como humanização, ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual (Röhr, 2010, p. 17).

Assim, a formação humana, numa perspectiva de integralidade, se move através dos processos distintos mais complementares da hominização e da humanização: o primeiro, parte do desenvolvimento natural e biológico ao longo da vida e, o segundo, a humanização, ocorre quando o mesmo desenvolve a sua sensibilidade e os seus valores éticos e espirituais, com o objetivo de guiar a sua vida e o seu convívio social. No processo de humanização, há uma intencionalidade no movimento de perceber a si, suas congruências e incongruências, de modo a dirigir-se para um viver ético na sociedade. Aqui há a necessidade de um trabalho sobre si mesmo, de modo a integrar nossas múltiplas divisões. Röhr (2010) destaca que a humanização está irremediavelmente atrelada à ideia de espiritualidade.

Ao contemplar a integralidade das múltiplas dimensões básicas do ser humano no processo de formação humana, Röhr não se aprisiona num movimento intrapessoal, pois considera que há uma articulação do interior e do exterior na construção da integralidade do ser, assim como inclui a multidimensionalidade da realidade, da pluralidade, da alteridade e da solidariedade. Assim, a realização do ser dá-se através do cultivo de todas as suas dimensões - física, sensorial, emocional, mental e espiritual.

A tarefa da formação humana é o cultivo da integralidade de todas as dimensões. Assim, integrar é nossa tarefa básica quando do contato com o humano. Neste sentido, Policarpo Júnior (2012, p. 10) indica que:

Integrar, no sentido aqui aludido, faz referência à articulação entre tais dimensões de um modo inteiro, não cindido e, por isso, íntegro. Neste sentido estrito, individuar-se, desenvolver-se integralmente e tornar-se íntegro são sinônimos, pois têm por ideia regulativa a mesma imagem de um ser que percorre o caminho de se tornar humano (Policarpo Júnior, 2012, p. 10).

Na teoria da multidimensionalidade de Ferdinand Röhr, as dimensões básicas com seus marcadores intrapessoais estão em permanente relação com os aspectos exteriores que ele nomeia de dimensões temático-transversais.

3.2.2 As dimensões temático-transversais: contato relacional com o Campo

Além das dimensões básicas, Röhr (2013) propõe a existência de diversas dimensões, denominadas temático-transversais, que também requerem um processo formativo. As dimensões básicas seriam atravessadas por essas dimensões e também precisariam de cultivo através da formação. Pois:

[...] o conceito de integralidade do ser humano que adotamos tem o reconhecimento da importância específica de cada dimensão, tanto das básicas quanto das transversais, e a mútua interdependência de todas como princípio (Röhr, 2013, p. 29).

Assim Röhr (2013) aponta um conjunto de dimensões temático-transversais sem, contudo, ter pretensão de esgotá-las. Já que: “É impossível [...] caracterizar e sistematizar essas dimensões sem que nos deparemos com superposições, zonas de intermediações e ambiguidades” (Röhr, 2010, p. 17). Ele destaca alguns exemplos: relacional-social, político-econômica, comunicativa, sexual libidinal, étnica, lúdica, estético-artística, de gênero, ecológica, ética, místico-mágico religiosa, etc. E indica que:

A afirmação fundamental que defendemos em relação às dimensões temático transversais é que as básicas perpassam todas elas. E, mais ainda, a realização nas dimensões temático-transversais torna-se humana na medida em que se incluem nelas todas as dimensões básicas numa articulação coerente. Isso não quer dizer que todas as dimensões temático-transversais necessariamente tenham a mesma importância na vida de uma pessoa. Isso depende, em parte, das circunstâncias históricas, geográficas e culturais em que se vive. [...] Cada pessoa, nesse sentido, está envolvida e se envolve de forma distinta nas dimensões temático-transversais, atendendo necessidades e deveres ou optando por pontos de gravidade nelas para sua vida. [...] Retomando nossa afirmação fundamental, enxergamos, para uma vida humanizada, a necessidade de que as realizações de cada pessoa em cada dimensão temático transversal em que está envolvida garantam a presença de todas as dimensões básicas (Röhr, 2013, p. 87-88).

O Quadro 2 a seguir sintetiza essas dimensões propostas pela teoria de Röhr.

Quadro 2 – Dimensões temático-transversais

Dimensão material	Dimensão sensorial	Dimensão emocional	Dimensão mental	Dimensão espiritual
		Dimensão relacional-social		
		Dimensão estético-artística		
		Dimensão político-econômica		
		Dimensão comunicativa		
		Dimensão místico-mágico-religiosa		
		Dimensão sexual-libidinal		
		Dimensão volutivo-impulsional-motivacional		
		Dimensão ética		
		Dimensão de gênero		
		Dimensão lúdica		
		Dimensão ecológica		
		Dimensão étnica		
		Dimensão prático-laborial-profissional		
		Dimensão		

Fonte: Röhr (2013, p. 30).

As dimensões temático-transversais ampliam a perspectiva de humano, colocando-o numa teia relacional mais complexa com o mundo. Mesmo que permaneça um dualismo de base, a proposição de integralidade de Röhr, também sinaliza a possibilidade de que essa integralidade se dá com o mundo, como propõe a Gestalt desenvolvida por Perls.

3.3 FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE RÖHR

Ao longo da história, muitas perspectivas educativas emergiram diante da diversidade de demandas, de forma que Röhr (2013, p. 16) indica que “[...] é no jogo das forças sociais, políticas, econômicas e ideológicas que vão se configurando as diretrizes e modos de viver em sociedade, que, por sua vez, determinam as metas a serem alcançadas na Educação”.

Essa diversidade de possibilidades díspares, no campo educacional, provoca desnortamento em quem se aproxima da área. Policarpo Júnior e Rodrigues (2010, p. 1) indica que esse desnortamento se deve à falta de esclarecimento sobre quais conceitos a fundamentam e aponta a “imprecisão conceitual” submetida a este campo de estudos.

Quem esquadrihar o campo educacional, tal como o mesmo se expressa em instituições científicas e acadêmicas, não terá grande dificuldade em perceber a diversidade de temáticas e subtemáticas tratadas; variadas formas de investigação, sem um corpo-teórico metodológico comum e claramente aceito; diferentes privilégios concedidos a outros campos científicos, muitas vezes sem admitir o caráter científico do próprio campo educacional (Policarpo Júnior; Rodrigues, 2010, p. 1).

A submissão do campo educacional aos ditames do ideário neoliberal, que predomina neste momento histórico, vem sendo problematizada por pesquisadores da área (Dardot; Laval, 2016), haja vista que a redução dos fins da educação à mera adequação ao mercado de trabalho, empobrece o campo. Pois, como destacam Policarpo Júnior e Rodrigues (2010, p. 4): “[...] quando a educação se subsume completamente aos ditames de uma sociedade ou cultura, aquela dimensão educativa praticamente se extingue”, e assim as repercussões desse tipo de finalidade tem comprometido o sentido intrínseco de educar.

Corroborando com essas ideias, Lavínia Ximenes e José Policarpo Júnior (2014, p. 5) indicam:

Ressaltamos nosso entendimento de que a experiência formativo-educacional ocorre, particularmente no Ocidente, em íntima ligação e em contextos

históricos complexos que estruturam suas concepções e intervenções no sentido de educar o indivíduo promovendo sua emancipação individual e social. Observamos, porém, que o predomínio da razão instrumental e a exacerbação do individualismo e do hedonismo no atual cenário sociopolítico e econômico, têm sedimentado o terreno para uma crescente desumanização no âmbito das relações sociais, promovendo significativas mudanças no que tange às experiências pessoais e coletivas. Em um cenário assim configurado, impõem-se algumas exigências, particularmente ao educador, no sentido de desenvolver novos olhares que configurem políticas educacionais e ações que favoreçam o resgate das condições emancipatórias e humanizadoras de indivíduos e grupos sociais, mediante as quais seja possível o vislumbre de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária (Ximenes; Policarpo Júnior, 2014, p. 5).

Como um caminho possível de saída desses fins reducionistas do campo educacional, a perspectiva multidimensional, apresentada por Röhr (2010, 2013), propõe o resgate de uma educação tomada como formação humana integral. Como sujeitos inacabados, em pleno processo de devir, estamos em uma contínua autoformação ao longo de nossa vida. Esse pressuposto é nossa condição originária e nos convida a repensarmos os porquês do educar. Sobre isso Rodrigues (2001, p. 240) discorre:

[...] a educação é necessária para que Ser Homem seja constituído. O Homem não se define como tal no próprio ato de seu nascimento, pois nasce apenas como criatura biológica que carece se transformar, se recriar como Ser Humano. Esse deverá incorporar uma natureza em tudo distinta das outras criaturas. Ao nascer não se encontra equiparado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência [...] (Rodrigues, 2001, p. 240).

Ele continua problematizando a tentativa de reduzir a finalidade última de educação à preparação para cidadania, esta tida como adequação ao mercado de trabalho. Assim, ele defende que:

A Educação é um 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 e que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos. Entre eles se colocam os conhecimentos racionais que promoveram o desenvolvimento científico e cultural da humanidade, e a consciência de que o ser humano é o produtor das condições de reprodução de sua vida e das formas sociais de sua organização e devem ser orientadas pelos princípios da solidariedade, do reconhecimento do valor das individualidades, respeito às diferenças e pela disciplina das vontades (Rodrigues, 2001, p. 232).

Essa perspectiva se alinha com a visão multidimensional de Röhr, quando indica que a educação é um processo que nos atravessa desde o nascimento através dos processos de

socialização que nos ajudam a tornarmo-nos humanos. Contudo, esses autores defendem que educar, enquanto formação humana, é muito mais abrangente e profundo do que a restrição formativa para o mundo social. As potencialidades humanas precisam de cultivo para que se realizem, de modo que escapam à mera hominização e se abrem para múltiplas possibilidades da humanização.

3.3.1 A perspectiva da integralidade do ser

Pensar a integralidade, na teoria de Ferdinand Röhr, implica compreendermos a importância do cultivo de todas as cinco dimensões no processo formativo. Contudo, o processo de formação humana, em sua inteireza, só se realiza quando da inclusão da dimensão espiritual como guia do processo. Isso não deve ser percebido como a escolha de cultivo desta dimensão em detrimento as outras. O que tornaria o processo formativo uma espiritualização, a partir do domínio da dimensão espiritual, e não a humanização desde o cultivo equânime de todas as dimensões.

Assim, a integralidade torna-se um elemento fundamental para compreender a teoria de Röhr, pois propõe não apenas o reconhecimento de cada uma das dimensões, mas principalmente a sua integração no mundo da vida através do comprometimento em cultivá-las. Todas as dimensões são importantes e requerem um cultivo equânime; pois, caso se negligencie alguma delas teremos uma desarmonia no ser e, portanto, não será integral.

A integralidade, nesta perspectiva, é inseparável da espiritualidade, já que: “[...] a espiritualidade abre-se em todos os instantes da vida. [...] A reflexão em torno da educação espiritual é, portanto, uma reflexão que precisa considerar a educação em sua integralidade para relacionar todas as atividades educacionais com a abertura da dimensão espiritual” (Röhr, 2010, p. 39). E o autor continua refletindo:

Mesmo reconhecendo a íntima ligação das dimensões, não podemos afirmar que a educação em todas as dimensões é a mesma. Podemos até afirmar que grande parte das divergências sobre o conceito de educação pode ser explicada por não levar em conta as necessidades específicas de cada dimensão, querendo fazer valer uma visão única para todas elas. A educação ligada ao corpo físico não é a mesma do lado emocional. A educação dos nossos cinco sentidos não se compara à educação da nossa mente (Röhr, 2010, p. 38-39).

Assim precisamos entender que cada dimensão humana requer um cultivo específico, contudo a vivência da integralidade depende da sustentação do equilíbrio e do cuidado com a multidimensionalidade do ser. Pois segundo Röhr (2010, p. 323-324):

Estados emocionais positivos e equilibrados atuam positivamente no corpo físico. [...] De outro lado, em estado físico equilibrado e saudável favorece condições de emoções positivas, ainda que não as garanta. No campo pedagógico, podemos pensar até no ambiente educacional que muitas vezes é adverso a um estado físico adequado, tanto aos educandos quanto ao educador, e que reconhecidamente afeta bastante as emoções dos envolvidos no processo. Mas sabemos também que ambientes propícios podem proporcionar condições para fluxos emocionais entre educador e educando que favorecem o trabalho pedagógico significativamente. Podemos observar que, às vezes, nas mais precárias condições ambientais, os educadores mais engajados no processo de formação humana procuram, por mais limitados que sejamos meios, embelezar o espaço educacional, para favorecer estados emocionais menos afetados. Podemos encontrar, da mesma forma, interações de estados emocionais equilibrados com as dimensões mental e espiritual. A tranquilidade emocional, por exemplo, pode ajudar tanto na solução de uma tarefa matemática como no discernimento sobre a atitude que significa, de fato, uma ajuda ao outro em crise existencial. [...] De outro lado, realizações mentais, como compreender um poema ou solucionar um problema técnico, podem gerar alegria e satisfação, bem como as certezas existenciais sobre mim e meu caminho podem até, num primeiro momento, atormentar-me, e a médio ou longo prazo contribuir para minha tranquilidade emocional (Röhr, 2010, p. 323-324).

Dado a sua característica regulativa, a integralidade, na perspectiva de Röhr, nunca alcança um ponto final, de modo a ser completamente cumprida de maneira definitiva. No horizonte do mundo, não há uma integralidade absoluta, ela é sempre aproximativa, dada a contínua abertura do ser. Ela brota como um horizonte que guia as ações educativas, de modo a situar parâmetros que permitam a percepção do afastamento ou da aproximação da mesma. Por exemplo, por mais sofisticada que seja uma proposta formativa, se ela não incluiu a complexidade do cultivo das dimensões básicas e transversais, acabará por alienar os sujeitos. O antropoceno é uma marca de como a pegada humana, ao não considerar a complexidade da vida na Terra, acabou por desencadear um sistema de autoaniquilamento.

A integralidade em Röhr também contempla a relação com o mundo da vida através do cultivo das dimensões transversais, discutindo como estas afetam e são afetadas pelas dimensões básicas, assim “[...] sem se fechar na visão do todo, busca não perder nada na contemplação das demais maneiras e pondera o legítimo lugar, o sentido e as interligações das maneiras entre si” (Röhr, 2013, p. 295).

Em síntese, a integralidade diz respeito não só ao compromisso de integração das dimensões básicas e transversais mas também compreendermos a necessidade de integração da multidimensionalidade do mundo. Essa busca de integração das multidimensionalidades do humano e do mundo estamos chamando neste trabalho de “Eco”. Termo que extrapola o âmbito meramente do “meio-ambiente”, incluindo uma pluriversalidade de ecologias (intrapessoais, interpessoais e transpessoais).

3.3.2 Transcendência e espiritualidade

Na sua teoria multidimensional e integral, Röhr (2010, 2013) toma o sentido da espiritualidade como comprometimento, indicando que quando nos identificamos com algo que se torna apelo incondicional para nós, estamos nos movendo na dimensão espiritual.

O apelo a este algo é uma atitude livre e comprometida, não podendo ser determinada por qualquer tipo de constrangimento externo. Na sua teoria, esse “algo” são os valores espirituais, ou seja, aqueles conceitos que caracterizamos como propriamente humanos – liberdade, verdade, amor, etc – e envolvem a aquisição de sentido, sem, porém, que se tenha domínio deles, sendo transcendentais e concomitantemente integrados no presente. Há uma apropriação existencial de sentido, não sendo uma mera abstração mental.

Se a imanência expressa a cisão sujeito/objeto, é na transcendência que temos recuperada e transcendida essa cisão. Por isso, aquilo que é da ordem do espiritual encontra dificuldade em ser categorizado, sendo assim da ordem do impensável, ou seja, não é adequadamente detectável pelo pensamento que consegue apenas mapear os seus rastros.

O pensamento opera pela cisão através das distinções e categorizações dos objetos no intuito de poder pensá-los. E os valores do espiritual são impossíveis de serem tomados como objeto; são, porém, vivenciados com a adesão existencial, que os tornam acessíveis mediante um comprometimento. O amor é um exemplo dessa impossibilidade de redução à objetificação, requerendo para acessá-lo um comprometimento.

De acordo com Röhr, o acesso autêntico à dimensão espiritual expressa-se no mundo da vida através das integrações e da concordância no âmbito pessoal, entre a teoria e a prática, e na coerência, entre pensar, falar e agir. Esse processo afeta gradativamente todas as dimensões, básicas e transversais, que vão se integrando ao longo da formação. Aqui não temos o predomínio de uma dimensão sobre a outra, todas são fundamentais.

Röhr (2010, 2013) assim, define o alcance da dimensão espiritual – ou espiritualidade – como o “comprometimento pelo sentido da vida”. Essa dimensão, ou realidade espiritual,

contém princípios que são captados subjetivamente. O espiritual é uma dimensão, mas é também sentido para a formação humana, ou seja, integra a multidimensionalidade que nos caracteriza e oferece sentido a ela, perpassando todas as dimensões.

O processo de comprometimento pelo sentido da vida requer um trabalho constante com os aspectos não integradas das várias dimensões, que, na linguagem da Gestalt-terapia, deixa “gestalts abertas”, pois não envolvem apenas uma compreensão cognitiva. São princípios de teor ético e filosófico, como o amor, a liberdade e a crença no sentido da vida, que precisam ser encarnadas no mundo, de modo que só passam a existir quando nos comprometemos com eles (Röhr, 2010, 2013).

Para Röhr (2013), o comprometimento incondicional, autônomo e responsável com esses valores é o que configura a espiritualidade. De modo que o cultivo comprometido desses valores é uma das características fundamentais da perspectiva de formação humana integral proposta por esse autor.

A perseverança e o cultivo desses valores permitem o alcance da liberdade engajada e multirreferencial que a espiritualidade pode proporcionar. Assim, a integração entre a autorrealização e a sua imanência, pois o “[...] sentido da nossa vida é criar a união entre aquilo que somos, enquanto tarefa de autorrealização, e o que somos, de fato, na nossa imanência. O caminho da realização é a união que alcançamos entre todas as dimensões, sempre de novo” (Röhr, 2013, p. 171).

Assim, no caminho de nossa realização, a imanência e transcendência não se excluem e operam de modo interdependente, sendo sempre mediados de modo recíproco. A imanência em nós é mediada pela tarefa de autorrealização ou caímos no niilismo vazio de uma imanência autocentrada, neurótica, esvaziada de si mesma e irrealizável no mundo da vida. A transcendência mediada pela imanência, permite-nos encarnar a realização através do cultivo das várias dimensões. De modo que a integração entre transcendência e imanência nos permite ainda realizar o sentido da nossa vida marcada pela autenticidade.

Em defesa da ideia de que a espiritualidade é simultaneamente dimensão e sentido, na sua teoria da integralidade multidimensional do ser humano, Röhr (2008, p. 6) indica:

Não podemos falar da realidade espiritual direta e objetivamente, pois temos acesso a ela só intuitivamente. O fato de que filósofos, pensadores e místicos comprometidos com a dimensão espiritual se sentem obrigados a apelar para uma linguagem mais poética ou até paradoxal, é sinal da insuficiência da nossa linguagem (que no fundo é racional-mental) em relação à realidade intuitivo-espiritual. A compreensão dessas tentativas de se comunicar sobre a realidade espiritual só pode se viabilizar de forma indireta, e tem que contar

necessariamente com uma ressonância em experiências correspondentes, no que diz respeito ao parceiro da compreensão (Röhr, 2008, p. 6).

A tese central de Röhr é de que a intuição é a via que permite o acesso à espiritualidade e por conseguinte favorece o desvelamento do sentido da vida. Essa via de abertura nos permite percebermo-nos em nossa singularidade e aponta as necessidades da contínua autoformação, ao mesmo tempo que coloca as possibilidades de autorrealização no terreno da imanência.

A formação humana integral está comprometida com o cultivo da espiritualidade, ou seja, em propiciar acesso às aberturas de nossas potencialidades que possibilitem o comprometimento livre do ser com seus valores. Assim, quando nos comprometemos incondicionalmente com esses valores, eles se dão à intuição. Contudo, não são generalizáveis e nem universais, requerendo uma contínua atualização no mundo vivido.

4 METODOLOGIA: DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA À ESCRIVIVÊNCIA COMO UMA ESCRITA GESTÁLTICA

4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA: A NATUREZA VIVIDA DA ESCRIVIVÊNCIA GESTÁLTICA

A abordagem de investigação qualitativa teve sua origem na antropologia, na sociologia, nas ciências humanas e na avaliação, tornando-se mais visível a partir da segunda metade do século XX, especificamente durante a década de 1990 e o início do século XXI. Pode ser compreendida como uma abordagem que está voltada para a exploração e compreensão do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2021).

Minayo (2002), referindo-se ao objeto das ciências sociais, reconhece essencialmente a estratégia qualitativa como a mais adequada a esse tipo de investigação, pois, trabalha e aborda as realidades que não podem ser quantificáveis. Outrossim, vincula-se ao universo humano, constituído eminentemente por pensamentos, emoções, atitudes, interrelações, compreensões distintas da realidade e subjetividade, dentre outras características que escapam ao espectro das ciências naturais.

A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem. Para tanto, os pesquisadores devem adotar preferencialmente técnicas qualitativas de coleta de dados e também uma atitude positiva de escuta e de empatia (Gil, 2002, p. 150).

Esse envolvimento no mundo da vida é fundamental quando estamos mobilizando uma escrevivência gestáltica, haja vista que os afetamentos do pesquisador são tomados como fundantes desse método e não como um empecilho às tentativas de controle e delimitação do “objeto” de investigação.

A abordagem qualitativa, portanto, se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, tocando, dessa forma, em aspectos não perceptíveis e captáveis em equações, médias e estatísticas. Essa estratégia de investigação aborda dilemas particulares, ocupando-se, nas ciências sociais, com um grau de realidade impossível de ser quantificado (Minayo, 2002). Essas qualidades do mundo da vida são destacadas na escrevivência gestáltica, pois tomam a vida cotidiana como caminho de construção daquilo que convencionalmente denominamos de “dados”.

Destacando a importância dessa modalidade de investigação científica para a Educação, por exemplo, Triviños (1987, p. 16) considera significativa tal postura investigativa, pois “[...] o ensino sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações (percentagens de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados etc.)”.

É importante observar, contudo, como aponta Severino (2013, p. 119), que “[...] são várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas. Nesse sentido, é crucial não cometermos o equívoco de achar que há apenas uma forma ou um tipo de investigação qualitativa. Muitas são as formas e procedimentos qualitativos de produção do saber”. Em nosso caso, nesta pesquisa em particular, optaremos por uma abordagem qualitativa que mescla as contribuições da escrevivência como uma escrita gestáltica e a do tipo bibliográfica, uma vez que responde melhor aos objetivos a que queremos chegar.

4.2 A ESCRIVIVÊNCIA GESTÁLTICA COMO EXPRESSÃO METODOLÓGICA, EPISTÊMICA E EXISTENCIAL

Essa pesquisa se configura como um exercício metodológico que toma a escrevivência como uma escrita gestáltica. Assim cocriei o termo escrevivência gestáltica como um modo de resistência às formas de opressão vividas ao longo de minha formação. Uma tentativa de tensionar a Gestalt a partir das contribuições das raízes afro-feministas eclipsadas neste campo e um modo de contribuir com a sua decolonização.

A escrevivência gestáltica busca tornar o contato relacional com os textos, autores, interlocutores e comigo mesmo. Uma síntese aberta à complexidade da construção do conhecimento atravessado por uma ecologia de saberes. Evaristo (2020, p. 30) indica que a:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite

de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 30).

Então, por que um homem branco, cis e hetero se arvora num campo majoritariamente movido por mulheres negras? Inicialmente, porque a leitura dessas mulheres ajudou-me a despertar do sono induzido pelo racismo da casa-grande e de seu empreendimento colonizador que também produziu um apagamento da minha ancestralidade e espiritualidade. Segundo, porque a Gestalt no Brasil, assim como grande parte da psicologia, tem uma dívida histórica com os povos escravizados, de modo que no cruzo da Gestalt com a escrevivência, proponho esse alargamento epistêmico e existencial, conduzindo a um exercício de decolonização e autodescolonização das matrizes do poder, saber e ser que nos atravessam.

Inspirada na obra de Conceição Evaristo (2020) e aqui ressignificada a partir da decolonização da perspectiva da Gestalt-terapia, essa abordagem não se limita à forma estética do texto: ela representa um gesto ético, existencial e político de produção de conhecimento e vida, pois entende que “[...] a escrita não é inocente, tem um propósito político em seu sentido mais amplo” (Evaristo, 2020, p. 41).

A escolha por essa metodologia não é fruto apenas de uma afinidade narrativa mas sim de um imperativo vital. Escrevivência, neste trabalho, foi também resistência às forças necropolíticas da academia, resposta aos silenciamentos provocados pela lógica colonial, racionalista e desumanizante, que tenta amputar da ciência a alma, a subjetividade e a espiritualidade. Assim, temos uma marcação política em andamento, uma política a favor da vida em suas múltiplas expressões.

E, não por acaso! Foi necessário escreVIVER para que precisasse renascer das várias tentativas necropolíticas que a cultura acadêmica epistemícida nos impõe. Escrever foi meu modo de resistir às estruturas colonizadoras do sistema científico universitário que tanto nos adoce, nos oprime e nos embrutece, principalmente quando trazemos à tona pautas como a espiritualidade e temas periféricos. Para pesquisar precisei escrever: fazendo a escrita ser atravessada pela vida, pois o que rondava meu eu-pesquisador era a morte.

Portanto, a escrita nascida e parida neste trabalho é fruto tanto da dança afetiva entre aquilo que dos textos li com tudo aquilo que vi, passei e vivi em minhas experiências como educador, psicólogo, estudante da espiritualidade, assim como composta por fragmentos e recortes de histórias que acompanhei como psicoterapeuta e educador. Parafraseando Evaristo (2015), é uma escrita permeada pelas vivências da/os consulentes que acompanho... e que acabo

também projetando como a minha vivência. Escrevivência, nesse sentido, não se resume a uma escrita autobiográfica, mas se abre como campo de escuta e criação coletiva. Mesmo que concordemos com Felisberto (2020, p. 177), quando indica: “[...] entender o conceito de escrevivência como uma modalidade dos estudos biográficos vem sendo um caminho teórico que ganha muito acolhimento entre as estudantes”.

No contexto da Gestalt-terapia, escrever de forma implicada, em primeira pessoa, é provocar contato com o que se sente, pensa e deseja, é gerar espaço para um estado de *awareness*. Ao qualificar essa escrita como “gestáltica”, pretendo destacar o compromisso com uma presença sensível aos afetos de uma produção textual. O texto, neste sentido, se torna campo de encontro — entre o vivido e o lido, entre o individual e o coletivo.

Embora a Escrevivência se caracterize por uma escrita que nasce realmente de uma vivência que não precisa ser minha. Neste trabalho optamos por tomar a própria história do autor/pesquisador como fio condutor da narrativa, não como ato egóico, mas como espaço simbólico e ético onde se entrelaçam outras histórias, outros corpos e subjetividades.

Assim, a escrita que surge nos resultados se construiu: a) com elementos da minha própria história de vida; b) inspirada por fragmentos de histórias da/os consulentes que acompanhei/acompanho em minha prática clínica e de educador; utilizando recortes de casos de supervisões que facilitei; c) diálogos com os participantes do grupo de pesquisa Educação e Espiritualidade, conduzido pelo orientador Aurino Ferreria, que operavam como interlocutores ativos na construção das escrevivências. A escuta atenta e sensível foi fundamental para estabelecer os recortes a serem apresentados nos resultados e d) a partir das conversas com o professor Ferdinand Rhör e diálogos imaginários com Fritz Perls. Esses elementos pessoais e coletivos, aqui foram *compressados*, respeitando o cuidado e o sigilo, mas sem perder a referência e a densidade dos atravessamentos que permeiam um processo de (trans)formação humana. Esse processo, permite ampliar a compreensão da (trans)formação humana de modo relacional e ecossistêmico.

No tocante ao encontro com o prof. Ferdinand, intermediado pela professora integrante do Núcleo de Educação e Espiritualidade, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, Paula Cordeiro, conduzi conversas abertas, não ao modo de entrevistas convencionais, mas de encontro de seres interessados no processo de (trans)formação dos humanos. Conversei com ele como quem conversou com a literatura que trata da vida de Perls. Autores vivos e profundamente comprometidos com a transformação dos humanos e da vida na terra.

Portanto a narrativa apresentada em forma de Escrevivência, não se trata de meramente expor a vida do autor/pesquisador, mas de utilizar a própria experiência como solo fértil para

conectar outras histórias numa escrita conectada ao mundo. Como afirmam Oliveira, Sampaio e Silva (2021, p. 185-186):

[...] cada um traça a sua ‘escrevivência’ [...], que não existe uma norma ou um modelo que regule a confecção de uma escrevivência, por isso, é incumbência do autor optar pelas pautas políticas-sociais; as discussões temáticas; a segmentação das personagens, assim como a escolha pela linguagem pela qual se dará a narrativa. O elemento que prevalece, de modo indispensável, é a construção de um texto cujo mote é a própria existência, isto é, a vida em sua mais profunda complexidade, considerando, acima de tudo, questões referentes à subalternidade social, vozes e sujeitos invisibilizados, assim como o compromisso com uma revisão na dita história oficial e eurocêntrica (Oliveira; Sampaio; Silva, 2021, p. 185-186).

A escrevivência gestáltica, nesse sentido, opera duplamente: é método e é comprometimento epistemológico e ético-espiritual com o “objeto” da pesquisa — a (trans)formação humana integral. Trata-se de escrever como quem vive e vive como quem escreve. Nesse sentido, o texto deixa de ser um sobrevoo abstrato e passa a ser corpo, presença, tempo vivido — um tempo Kairós, o “tempo dos afetos”, no qual algo significativo pode emergir como acontecimento.

Esse modo de escrita também se configura como gesto político de desobediência epistêmica, pois como diz Gomes (2022, p. 67):

Queremos contar as nossas próprias histórias, de modo que não escrevemos como a academia espera que façamos, pois nossas lentes de leituras-mundos causam-nos indignação e forte sentimento de injustiça, que perpassaram nossos corpos, saberes e o modos como devemos esteticamente nos comportar (Gomes, 2022, p. 67).

Essa desobediência não significa desprezo pelo rigor acadêmico, mas a expansão de seus limites de colonialidade do saber. É uma convocação a outros modos de pensar o saber, de ocupar os espaços universitários, de narrar e compartilhar o que se vive como conhecimento. É a construção de uma metodologia viva, na qual o texto e a vida se confundem, se entrelaçam e se expandem mutuamente. Por isso, essa pesquisa assume a escrevivência gestáltica como forma de criar uma gestalt textual — figura e funda, em constante movimento, entre o que é lido, vivido, sentido e criado.

Em função disso, vale ressaltar que o que está aqui produzido foi feito sem deixar de considerar os fios tecidos em formas de livros, conversas (“entrevistas”), os *corpus* pensantes em formas de obras, as literaturas em torno do nosso tema que a academia faz de objeto. Por

isso, a escrevivência, por tratar-se de um texto que é gestado (e é uma gestalt) a partir da experiência de quem o escreve, não ignora tudo aquilo que também já foi escrito.

A diferença é que ao escrever, o pesquisador parte de sua própria realidade (seja ela pessoal ou coletiva); na escrevivência começamos a escrever inspirados e baseados nas vivências reais e assim, por meio dos diálogos com os livros, autores e os *corpus* selecionados transformar em obra, produção, texto ou conceito aquilo que já não é mais meu.

Não se trata de um relato, mas de uma criação. Algo surge, de novo, a partir do jogo de figura e fundo entre aquilo que foi contatado e vivido e aquilo que é lido. Não por acaso, essa escrevivência enquanto escrita gestáltica segue de mãos dadas com a pesquisa do tipo bibliográfica.

4.3 ESCRIVIVÊNCIA ANDANDO DE MÃOS DADAS COM A PESQUISA DO TIPO BIBLIOGRÁFICA: A RELAÇÃO FIGURA-FUNDO

Como anunciamos anteriormente, do ponto de vista de sua natureza, esta pesquisa tem um caráter qualitativo e se manifesta a partir de uma escrevivência gestáltica. A questão é que, no jogo gestáltico de figura-fundo, nosso escrever, enquanto figura de primeiro plano está entrelaçada com o bibliográfico, no segundo plano. Nesse jogo gestáltico, figura e fundo podem se confundir, confluír e dar forma natural à figura, antes em primeiro plano, que pode se diluir para o fundo, tornando-se segundo plano; tão natural e esperado quanto é o que estava como fundo, emergir como figura. Afinal, o estado de equilíbrio, fluidez e crescimento para uma perspectiva gestáltica é traduzido por essa dança permanente, contínua e perene entre figura-fundo.

O fato é que, se na escrevivência, escrevemos partindo de nossas realidades e vivências, este trabalho de escrita gestáltica tende a ultrapassar o modelo de relato na medida em que se entrelaça com a pesquisa do tipo bibliográfica, gerando algo que não é mais o vivido nem mesmo o que foi lido, mas o criado a partir do que foi gestado entre o escrever e o ato laboral de ler e ir a campo, como exercício de pesquisa.

Sabemos que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Esse tipo de pesquisa é considerado por diversos autores como imprescindível nas investigações, por se fazer presente em todo trabalho acadêmico. Sousa, Oliveira e Alves (2021), por exemplo, acreditam que é a partir da estratégia de pesquisa bibliográfica que se inicia a investigação científica. No mesmo sentido, Cervo (2007) observa que toda e qualquer pesquisa em qualquer área, requer e admite uma investigação bibliográfica prévia.

O destaque, para o imperativo de uma pesquisa dessa natureza sempre estar presente em qualquer investigação científica, é dado por Andrade (2010, p. 25) quando considera que:

[...] se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

Embora a pesquisa bibliográfica seja apresentada comumente do ponto de vista de modalidade de pesquisa, como uma revisão da literatura, Silva, Oliveira e Silva (2021) aponta que é importante evidenciar que “[...] essa revisão se apresenta como pré-requisito para toda e qualquer modalidade de pesquisa, não sendo a característica principal e exclusiva da pesquisa bibliográfica” (Silva; Oliveira; Silva, 2021, p. 93), conquanto existam pesquisas científicas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2002).

Em alusão ao caráter das fontes empregadas para a abordagem e tratamento de seu objeto, a pesquisa bibliográfica refere-se àquela “[...] que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2013, p. 122). Ou seja, a pesquisa bibliográfica compreende o tipo de pesquisa que é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

Desse modo, esta investigação recorreu aos dados já trabalhados e às categorias teóricas já abordadas em outras pesquisas e devidamente registradas, para aprofundar as compreensões de Ferdinand Röhr e Fritz Perls acerca das temáticas investigadas. Conquanto esse aspecto tenha facilitado alcançar um espectro de fenômenos a serem investigados muito mais extenso do que aquele que poderia pesquisar diretamente, seguimos a orientações de Gil (2002, p. 44) quando chama atenção para o fato de que “[...] muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros”. Portanto, como em toda

investigação científica, foi necessário a observação dos procedimentos que envolvem a metodologia utilizada nesta pesquisa.

4.4 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E NA ESCRIVÊNCIA: O “CICLO DE CONTATO” E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS A PARTIR DA INTERAÇÃO ENTRE O VIVIDO, O LIDO E O EXPERIENCIADO NO CAMPO

Primeiramente é oportuno salientar que nos inspiramos inicialmente em Gil (2002) quanto ao delineamento da pesquisa bibliográfica. Ele aponta a importância de considerar os seguintes passos: “a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) leitura do material; f) tomada de apontamentos; g) confecção de fichas; h) redação do trabalho” (Gil, 2002, p. 87). Neste sentido:

A pesquisa bibliográfica é um conjunto de procedimentos que tem como intuito identificar informações bibliográficas, selecionar os documentos pertinentes ao tema estudado e realizar as anotações necessárias para consulta posterior. Mediante a definição do objeto de estudo, o caráter exploratório-descritivo da Pesquisa Bibliográfica apresenta-se como um procedimento metodológico elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos denominados de fontes (Silva; Oliveira; Silva, 2021, p. 97).

Com tais procedimentos buscamos evitar e inibir a reprodução ou mesmo a ampliação de erros oriundos de fontes de pesquisas inadequadas, auxiliando, portanto, nas etapas da investigação bibliográfica, as quais passamos a descrever adiante.

Marconi e Lakatos (2003, p. 44), referindo-se ao assunto, estabelecem uma relação de analogia às noções de Gil (2002) sobre a questão quando considera que “[...] a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação e h) redação”, caracterizam as partes constituintes do procedimento científico em uma investigação bibliográfica.

Embora os referidos autores concordem e indiquem as oito fases, acima descritas, como etapas da pesquisa, descreveremos nosso percurso metodológico a partir da proposição de Cervo (2007) que nos pareceu mais adequado ao diálogo com a escrita gestáltica. Ele considera: a) escolha do tema – que engloba sua delimitação e a definição dos seus objetivos; b) formulação do problema de pesquisa; c) estudos exploratórios – que incluem

o levantamento bibliográfico e registros; d) coleta e análise de dados durante as fases da pesquisa. A escolha por Cervo (2007) não é casual, uma vez que o autor consegue fazer os processos de forma mais sintética sem deixar de lado os aspectos centrais dos processos de uma investigação do tipo bibliográfica e que nos permitiu dialogar mais intensamente com a escrevivência.

4.4.1 Definição do tema de pesquisa

A escolha do tema da investigação – que abriu essa “gestalt”, caracterizou-se como um guia do processo desta exploração científica, percebida como inseparável das dimensões acadêmicas, existencial e político-social. O tema – enquanto figura delineada e vivificada de como os teóricos Ferdinand Röhr e Fritz Perls compreendem a formação do humano, buscou garantir o esboço geral – qual o fundo de onde emergiu a figura da pesquisa, dando contornos e alcance para os movimentos investigativos do pesquisador na tentativa de construção de apontamentos de uma ecogestalt-pedagogia. Embora tenha sido o primeiro passo na preparação para a investigação, não foi uma etapa fácil. Concordamos com Cervo (2007), para quem a dificuldade em definir um tema consistiria nas infinitas possibilidades de assuntos a serem explorados e estudados.

Como elemento facilitador para o processo de escolha de uma temática, apoiamo-nos nas ideias de Marconi e Lakatos (2003, p. 44), que sugere que para a definição de um assunto sejam observados os fatores internos e externos, respectivamente:

a) selecionar um assunto de acordo com as inclinações, as aptidões, e as tendências de quem se propõe a elaborar um trabalho científico; b) optar por um assunto compatível com as qualificações pessoais, em termos de background da formação universitária e pós-graduada; c) encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa” e; “a) disponibilidade do tempo para realizar uma pesquisa completa e aprofundada; b) a existência de obras pertinentes ao assunto em número suficiente para o estudo global do tema; c) a possibilidade de consultar especialistas da área, para uma orientação tanto na escolha quanto na análise e interpretação da documentação específica” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 44).

Por sua vez, Cervo (2007) sugere que o primeiro movimento a ser feito no sentido da escolha de um tema é a delimitação de um campo restrito à área de que trata a investigação a ser realizada. Observa, no estímulo intelectual caracterizado pela intenção de compreensão ou conhecimento sobre algo e nas razões de ordem prática, retratada pela vontade de conhecer à

fim de executar qualquer coisa de uma maneira melhor ou mais eficiente, as motivações para a escolha da temática a ser investigada.

Delimitado o tema, buscamos elaborar os objetivos que serviram para refinar o foco mediante o campo ou área circunscrita. Inúmeras foram as idas e voltas, desafios existenciais e políticas de morte que nos atravessaram, demandando uma enorme (re)existência para não perder o caminho. Seguindo as orientações, buscamos primeiramente uma direção geral que serviu para determinar com mais objetividade e lucidez a nossa intensão com a investigação a ser realizada e especificamente apresentamos um aprofundamento das motivações expostas no objetivo geral. Esse processo foi longo, árduo e doloroso.

A delimitação de um tema implicava o enfrentamento das matrizes de opressão presentes no campo acadêmico. Implicava a reconfiguração³⁴ de minha própria Gestalt enquanto sujeito pesquisador. Pesquisar ganhou um sentido de enfrentamento e atualização daquilo que foi alienado no processo de minha formação humana. Em especial, num cuidado atento aquilo que foi desumanizado e que continua agindo nas relações.

Mediante a seleção da temática e a definição do seu escopo, o próximo passo traduziu-se pela transformação do tema em uma questão, ou, em um problema de pesquisa (Cervo, 2007).

4.4.2 A elaboração do problema de pesquisa

Para designar, diante dos diversos conceitos sobre o termo, o que mais acertadamente retrata um problema científico, Gil (2002, p. 23) parte da definição de problema como uma “[...] questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”. Creswell (2021), por sua vez, alude ao entendimento de que um problema de pesquisa consistiria em uma questão, dilema ou preocupação que precisa ser tratada e que conduz à necessidade de um estudo.

A definição do problema de pesquisa e a clareza em sua formulação contribui, dentre outras coisas, para 1) a demarcação exata sobre o tipo de resposta a ser procurado; 2) a condução do investigador a uma observação produtiva e próspera sobre o assunto; 3) estabelecer caminhos para o levantamento bibliográfico e recolhimento dos dados; 4) para a seleção, de forma prática, de cabeçalhos para o conjunto de registros e 5) diferenciar com exatidão os registros que serão realizados (Cervo, 2007).

³⁴Do ponto de vista gestáltico, esse conceito pode ser compreendido como uma atualização da forma, ou, uma nova configuração da própria forma.

Embora reconheça a importância da formulação e definição clara do problema de pesquisa, a sua proposição, segundo Marconi e Lakatos (2003), é uma tarefa complexa, pois exigira do investigador fazer frente aos ajustes iniciais no que concerne à separação e entendimento dos elementos próprios do problema, transcendendo sua mera identificação. As autoras sugerem, dessa forma, que antes de ser reconhecido como oportuno de ser investigado, o problema deve ser examinado a partir de sua:

a) Viabilidade. Pode ser eficazmente resolvido através da pesquisa. b) Relevância. Deve ser capaz de trazer conhecimentos novos. c) Novidade. Estar adequado ao estágio atual da evolução científica. d) Exequibilidade. Pode chegar a uma conclusão válida. e) Oportunidade. Atender a interesses particulares e gerais (Marconi; Lakatos, 2003, p. 160).

Tais exigências, portanto, não tornam sua formulação uma tarefa fácil. Para Gil (2002), essa dificuldade consiste no fato de que o processo de elaboração de um problema de pesquisa vincula-se intimamente ao processo criativo, ele não decorre de exames sobre processos rígidos e sistemáticos. Por isso, reconhece que o treinamento desempenha um papel fundamental nesse processo. Diante disso, propõe uma “[...] imersão sistemática no objeto, estudo da literatura existente e discussão com pessoas que acumulam muita experiência prática no campo de estudo” (Gil, 2002, p. 26) como algumas condições facilitadoras para esse treinamento.

A delimitação do problema desta pesquisa foi atravessada por diversos problemas: um longo tempo afastado do modo de operar da academia, os desafios institucionais e humanos no processo de formação que me levou à necessidade de troca de orientador, permanecer trabalhando e sem bolsa, pandemia no meio do caminho, crises existenciais, e etc. Assim, em que se mostre importante a compreensão teórica acerca da definição do problema da investigação, precisamos compreender que ele traduz não apenas palavras, mas uma vida que está em processo de formação e transformações.

Assim, a delimitação do problema numa escrevivência gestáltica desvela aquilo que geralmente negamos nos relatórios de pesquisa: a vida do próprio investigador. Neste movimento, estive investigando a minha própria dor, como humano, em um mundo marcado por inúmeras tensões e também aberturas; pois delimitar um problema é assumir um compromisso de criar mundos possíveis com mais amor, solidariedade, liberdade, bondade e todos os valores que nos colocam como humanos.

Chegamos, por fim a delimitação do problema de pesquisa que foi formulado da seguinte forma: em que medida a noção de formação humana integral em Ferdinand Röhre e as

ideias centrais da Gestalt-terapia em Fritz Perls apontam pistas para uma ecogestalt-pedagogia enquanto processo de (trans)formação humana?

Mediante a delimitação do tema, com seus respectivos objetivos geral e específicos, e norteado pela definição do problema de pesquisa, a investigação prosseguiu para uma importante etapa: os estudos exploratórios. Lembrem que essa ordem foi meramente didática, pois me desloquei para frente e para trás, em avanços e recuos por diversas vezes, tal qual são os processos básicos da vida como a função cardiorespiratória, que representa um movimento de permanente e ininterruptas trocas internas e externas para a preservação do organismo humano. Procurei manter-me nesse fluxo, mas a vida da pesquisa no mundo vai além desses ordenamentos.

4.4.3 A revisão da literatura e o diálogo vivo com o autor Ferdinand Röhr

Comecei lendo, permaneci lendo e termino com uma infinidade de livros para ler. Esta é a síntese da jornada no campo de pesquisa. A leitura como uma aliada na construção de mundos viáveis à vida.

De início é importante salientar que, não obstante esta etapa se caracterize como um procedimento de revisão bibliográfica, enquanto ponto de partida de uma investigação científica, mas difere do processo de uma investigação bibliográfica enquanto campo próprio de pesquisa “[...] que constitui uma totalidade que envolve organização, interpretação, compreensão e sistematização do conhecimento. É necessário distinguir a revisão bibliográfica e a revisão de literatura no campo da pesquisa bibliográfica” (Silva; Oliveira; Silva, 2021, p. 99).

A revisão bibliográfica, constitui a etapa do processo da investigação científica em que será realizado o levantamento da documentação a ser utilizada ao longo da pesquisa e que servirá de substrato para o fornecimento dos dados a serem analisados na investigação. Nessa etapa “[...] a fonte das informações por excelência, estará sempre na forma de documentos escritos, estejam eles impressos ou depositados em meios magnéticos ou eletrônicos. Genericamente, podemos chamar toda base material depositária de informações escritas como documentos” (Cervo, 2007, p. 80).

Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se por ser:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc.

Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (Severino, 2007, p. 122).

Creswell (2021, p. 21) indica que:

[...] a revisão da literatura cumpre vários propósitos: compartilha com o leitor os resultados de outros estudos intimamente relacionados; inclui um estudo no diálogo maior e contínuo da literatura, preenchendo lacunas e ampliando discussões anteriores; proporciona uma estrutura de comparação para estabelecer a importância do estudo e também uma referência pra comparar os resultados com os de outros estudos (Creswell, 2021, p. 21).

O autor considera que a revisão de uma literatura consiste em localizar e resumir os estudos sobre um tópico, indicando diante disso sete passos para conduzir uma revisão da literatura, que resumidamente podemos apresentar como: (a) identificação de palavras-chaves que servirão para localizar os materiais nas bibliotecas ou sites de pesquisa; (b) exploração dos bancos de dados e busca por títulos nos catálogos; (c) seleção de cerca de 50 relatórios de pesquisa relacionados ao tópico da pesquisa; (d) escolha dos documentos fundamentais para a investigação; (e) montagem de um mapa da literatura que sirva de esquema visual dos conjuntos da seleção realizada; (f) produção de resumos dos textos mais importantes concomitante com a montagem do mapa da literatura e, por fim; (g) após sintetizar a literatura, reunir essa revisão organizando-a tematicamente ou conforme as noções mais importantes (Creswell, 2021).

Esta revisão consistiu num mergulho detalhado das obras de Ferdinand Röhr e Fritz Perls, denominados aqui de corpus primário, além das de autores que ajudassem a responder os objetivos delineados, denominados de corpus secundário. Com vistas a aprofundar os estudos, buscamos manter um diálogo vivo através de conversas com o Professor Ferdinand Röhr. Assim teríamos acesso a sua literatura viva através de comentários e observações não presentes em seus escritos ou vídeos.

Realizada esta etapa, avancei no processo de interpretação e análise de dados. Situando que o ordenamento deste processo também é didático, já que também passou por idas e vindas. Assim, o acesso a determinado material suscitava novas investigações e tentativas de esclarecimentos. Os dois quadros a seguir buscam sintetizar o corpus primário e secundário mobilizados nesta investigação.

Como corpus primário temos:

Quadro 3 – Corpus primário

OBRAS	AUTORES
-------	---------

	Ferdinand Röhr	Fritz Perls
	<i>Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação.</i> Proposições v.18, n.1(52) – jan./abr. 2007	<i>Ego, fome e agressão: uma revisão da teoria e do método de Freud / Frederick S. Perls</i> [tradução George D.J. Boris]. – São Paulo: Summus, 2002
	<i>Diálogos em educação e espiritualidade.</i> / organizador Ferdinand Röhr. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010	<i>Gestalt-terapia.</i> Frederick S. Perls, Ralhp Hefferline, Paul Goodman [tradução Fernando Rosa Ribeiro]. São Paulo: Summus, 1997
	<i>Educação e espiritualidade: contribuições para um compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação / Ferdinand Röhr.</i> – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013	<i>Gestalt-terapia explicada.</i> Frederick S. Perls [compilação e edição da obra original de John O. Stevens; tradução de George Schlesinger]. – São Paulo: Summus, 1977 (Novas buscas em psicoterapia : 2)
	<i>Ética e Educação: caminhos Buberianos.</i> Educação em Revista Belo Horizonte v. 29 n. 02 p. 115-142 jun. 2013	<i>Isto é gestalt – coletânea de artigos escritos por Frederick S. Perls e outros; compilação e edição da obra original de John O. Stevens; tradução de George Schlesinger e Maria Júlia Lovács; revisão científica: Paulo Eliezer Ferri de Barros.</i> São Paulo: Summus, 1977 (Novas buscas em psicoterapia , vol.3)
	<i>Confiança: um conceito básico da Educação no pensamento do filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow.</i> Eccos- Rev. Cient., São Paulo, n. 26, p. 193-208, jul./dez., 2011	<i>Escarafunchando Fritz: dentro e fora da lata de lixo / Frederick S. Perls</i> [tradução de George Schlesinger; revisão científica: Paulo Eliezer Ferri de Barros. Ilustrações: Russ Youngreen]. - São Paulo: Summus, 1979. (Novas buscas em psicoterapia; v.7)
	<i>Espiritualidade e Formação Humana.</i> Poiéses – Rev. Do Programa de Pós-graduação em Educação - mestrado - Universidade do Sul de Santa Catarina. Número especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 53 – 68, 2011.	<i>A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia / Fritz Perls;</i> [tradução de José Sanz; revisão técnica do Prof. Jorge Alberto Costa e Silva]. 2.ed. – [10. Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2011

Fonte: O autor (2025).

Como corpus secundário temos:

Quadro 4 – Corpus secundário

AUTORES	OBRAS
Otto Friederich Bollnow	<i>Filosofia da Existência</i> [tradução e prefácio do Prof. Cabral de Moncada da Faculdade de Direito de Coimbra. Saraiva – S. Paulo - 1946
Martin Buber	<i>Eu e tu</i> / Martin Buber Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben São Paulo : Centauro, 2001- 10ª Edição revista - 2006 — 3ª Reimpressão - 2009
Carls R. Rogers	<i>Liberdade para aprender</i> [tradução de Edgar Godoi de Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade, prefácio do Prof. Ruy Miranda. 4 ed. Belo Horizonte. Interlivros - 1978
Edgar Morin	<i>Os sete saberes necessários à Educação do futuro</i> Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2 ed.rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011
Olaf-axel Burow e Karlheinz Scherpp	<i>Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação</i> [tradução de Luiz Alfredo Lilienthal]. – São Paulo: Summus, 1985

Jorge Ponciano Ribeiro	<i>Holismo, ecologia e espiritualidade: caminhos de uma Gestalt plena</i> / Jorge Ponciano Ribeiro. – São Paulo: Summus, 2009
	<i>Gestalt-terapia: por outros caminhos</i> 1. Ed. – São Paulo: Summus, 2002
Marcos César Belmino	<i>Fritz Perls e Paul Goodman: duas faces da Gestalt-terapia</i> Rio de Janeiro Via Verita, 2018
	<i>Gestalt-terapia e experiência de campo</i> Dos fundamentos à prática clínica 1 ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2020

Fonte: O autor (2025).

4.4.4 A interpretação e análise de dados

A vida não é linear, assim como as construções operadas no campo da pesquisa. Contudo, enquanto pesquisadores estamos continuamente precisando oferecer pontos, não pontos finais, mas sínteses de percursos realizados.

Assim, quando o pesquisador chega nessa altura do processo, segundo Cervo (2007), encontra-se em uma das fases decisivas da construção da investigação científica. E é aqui que destacaremos o que foi realizado em nosso trabalho. Para o autor, o momento de analisar e interpretar os dados e classificá-los caracteriza-se como uma tarefa cansativa e maçante, que exige do pesquisador paciência e perseverança.

A fase da construção de dados nesta pesquisa, exigiu tais virtudes por demandar um processo de leitura mais rigorosa, que se distingue de uma leitura informativa ou de distração, por tratar-se de uma leitura formativa que busca oferecer escrevivência como escrita gestáltica.

Este tipo de leitura percorreu quatro momentos definidos, respectivamente, em (a) pré-leitura – etapa em que me certifiquei da existência dos dados que procurava, além de estabelecer uma visão mais panorâmica das informações; (b) leitura seletiva – ocasião em que fizemos uma seleção do material coletado, à fim de determinar um foco naquilo que nos interessava para a investigação; (c) leitura crítica ou reflexiva – instante em que me adentrei no estudo para conhecer de forma mais aprofundada o que o autor afirmava sobre o assunto; (d) leitura interpretativa – momento de estabelecemos a síntese, ou integração, dos dados selecionados e analisados (Cervo, 2007).

No momento da leitura interpretativa, busquei trazer a fala direta dos autores, seja através de citações de livros ou trechos diretos das conversas com o Prof. Ferdinand Röhr, anotados no meu diário. Fomos respondendo os objetivos propostos através de uma composição de uma escrevivência gestáltica que costura a complexidade dos envolvidos na co-criação dos dados.

Assim, de modo geral, fomos compondo uma Gestalt entre a pesquisa bibliográfica e os movimentos de escrevivência, no intuito de produzir sentidos que vêm do vivido com aquilo que foi lido e experienciado no campo.

5 APONTAMENTOS DA (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA PARA A ECOGESTALT-PEDAGOGIA

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (Morin 2011, p. 43).

A formação humana, como vimos, é um processo profundamente pessoal e singular, que, atravessado pelo coletivo, transcende os parâmetros tradicionais de desenvolvimento focados em alta performance e produtividade — aspectos amplamente valorizados na contemporaneidade. As consequências dessa valorização podem ser observadas em uma sociedade globalizada, automatizada e tecnológica, onde o produtivismo e o consumismo são instigados em todos os âmbitos.

Esse cenário “[...] tende cada vez mais a massificar e coisificar pessoas, valorizando-as apenas em seu aspecto funcional de produtoras e consumidoras de bens de consumo” (Bastos; Rosal, 2017, p. 25). Tal processo de massificação e coisificação da pessoa humana, em última análise, revela um movimento de desumanização do ser. Como previsto por Fred Zero 4³⁵ e a Mundo Livre S/A na década de 90, computadores fazendo artes e artistas fazendo dinheiro.

Portanto, os desdobramentos de anos de formação pautados em princípios eminentemente analíticos, reducionistas e racionalistas, além de sustentados por valores como expansão, competição, dominação e exclusão, evidenciam uma realidade marcada por profundas distorções. Essas distorções estão afetando diretamente a noção de coletividade, cooperação, partilha e cuidado, dentre outros elementos fundamentais quando pensamos em formação humana em termos da integralidade do ser.

Assim, repercussões dos impactos gerados por tais desdobramentos podem ser percebidas, dentre outros fenômenos, na maneira como lidamos com o meio ambiente. Isso inclui a forma de relação com os outros humanos mas também com os outros seres e elementos não humanos. Nesse sentido, tomando por parâmetro o último quadriênio (2020-2024), poderíamos eleger diversos exemplos para demonstrar essa repercussão: a pandemia do COVID-19; a guerra entre a Rússia e a Ucrânia; o genocídio de Israel em Gaza ou mesmo a volta de Trump – e de toda sua agenda – ao governo dos Estados Unidos.

³⁵Fred Zero 4, vocalista da banda Pernambucana Mundo Livre S/A. Um dos expoentes do movimento musical, Manguê Beat.

Entretanto destacamos, no relato de Krenak (2022), os efeitos do que consideramos ser uma intervenção de um agente humano, desprovida do fundamento de sua própria condição: humanidade. O caso descreve o impacto sofrido pelo povo e pelo ambiente dos Krenak decorrente da ocupação de madeiras, carvoarias e mineradoras em sua região.

[...] Krenak é o meu povo, que vive em uma grande área entre o Vale do rio Doce e a serra do Espinhaço, em Minas Gerais. Vivemos na beira do rio Doce, que os Krenak chamam de *Watú*, nosso avô. Passei uma infância e uma adolescência tumultuadas durante a década de 1950, enquanto a região do rio Doce estava virtualmente virando o Vale do Aço, e acho um mau gosto enorme mudar o nome de uma floresta que se chamava Vale do rio Doce para Vale do Aço. Mas até que esse nome caiu bem, porque o que eles fizeram com o rio foi empestear-lo com uma lama de lixo tóxico que, além de explorar aço e outros minérios, envenenou o rio e o deixou inviável para as famílias que vivem ali (Krenak, 2022, p. 37).

Logo, esse exemplo expõe atitudes e ações incompatíveis com os princípios e “[...] conceitos com que caracterizamos costumeiramente aquilo que consideramos propriamente humano: a liberdade, a verdade, o amor, a amizade, a confiança, a esperança, a fé, o diálogo, o justo, o belo, o uno” (Röhr, 2010, p. 22). Revela, ainda, a falta de empatia, compaixão e respeito pela vida, sugerindo a ausência de valores e atitudes humanas, possivelmente não estimuladas durante o desenvolvimento e a formação escolar dos responsáveis pelo “fluvicídio”, descrito por Krenak (2022).

Portanto, partindo do princípio de que, para efetivar todo esse processo, houve muito conhecimento e “educação” envolvidos, isso comprova a ideia de que um ser humano educado não garante, necessariamente, a sua humanização. Em outras palavras, a formação humana, antes de ser percebida meramente como um processo de educação reduzido à escolarização, deve ser compreendida como uma orientação contínua para a humanização do ser. Assim, a educação extrapola o âmbito restrito da escolarização, abrangendo a integralidade do ser e valorizando cada dimensão da existência humana. A existência humana, por sua vez, condicionada a um ecossistema, implica uma formação que se desloque para uma finalidade que transcenda a concepção de humanidade do indivíduo, buscando abarcar o meio ambiente como um todo, o que confere à formação humana um caráter não apenas de orientação contínua a humanização, mas agora para a “ecologização” do ser.

Compreendida nesses termos, a formação humana torna-se uma jornada de autodescoberta caracterizada “[...] por essa busca da plenitude humana – da sua integralidade – através do desenvolvimento de todas as suas dimensões de forma proporcional e equilibrada” (Leão, 2018, p. 28). Dessa maneira, com o propósito de compartilhar nossas impressões e os

desdobramentos da exploração dos sentidos formativos em Röhr (2010) e suas contribuições para pensarmos a formação humana a partir de uma (trans)formação gestáltica, passamos a cocriar sentidos e modos de vida a partir de nossas experiências, visando refletir sobre a noção de uma Ecogestalt-pedagogia.

Para apresentar este percurso, o item 5.1 será dedicado a uma breve introdução e contextualização sobre a noção de Escrevivência gestáltica: sua definição, contribuições e aplicação, para designá-la como estratégia metodológica de escrita. No subitem 5.1.1, abordaremos nossa relação com a Gestalt-terapia de Fritz Perls, destacando seu impacto na nossa forma de perceber o mundo e, conseqüentemente, de refletir sobre o processo de (trans)formação humana. Já o subitem 5.1.2 seguirá a mesma lógica, mas focará no contato com Ferdinand Röhr e suas ideias, evidenciando os elementos de sua influência em nossa concepção pedagógica.

O item 5.2 trará uma reflexão sobre os elementos para uma (trans)formação gestáltica, discutindo, no subitem 5.2.1 a noção do educador enquanto hospedeiro na peregrinação (trans)formativa humana; no subitem 5.2.2 tomaremos a perspectiva do educando enquanto peregrino de sua jornada formativa e o subitem 5.2.3 será dedicado à tarefa pedagógica, vista como a trilha construída coletivamente para essa jornada.

Por fim, no item 5.3, apresentaremos reflexões iniciais sobre a perspectiva de uma Ecogestalt-pedagogia como processo de trans-formação humana. O subitem 5.3.1 contextualizará a emergência do modelo, que inspirou essa ideia, enquanto o subitem 5.3.2 apresentará uma sistematização inicial do modelo pedagógico da Ecogestalt-pedagogia.

5.1 ESCREVIVÊNCIA GESTÁLTICA COMO EXPRESSÃO DE ENGAJAMENTO EXISTENCIAL-PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA

A escolha pela Escrevivência como método narrativo nesta pesquisa está intrinsecamente relacionada ao compromisso com uma compreensão da (trans)formação humana sob a ótica da integralidade do ser. Inspirada na obra de Conceição Evaristo (2015), esta escrita carrega um espírito insurgente que rompe com o paradigma da objetividade científica isolada e propõe uma narrativa encarnada, situada e relacional.

Se Evaristo se utiliza desse modelo para afirmar a sua origem africana e os silenciamentos vividos por esse povo, a nossa inspiração nesta abordagem visa evidenciar os sofrimentos e restrições existenciais presentes nas vivências cotidianas, nas quais se expressam as dores de uma humanidade em formação. Como ela mesma complementa: “Nossa

escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana” (Evaristo, 2020, p. 30).

Dessa maneira, a Escrivivência transforma-se numa prática que não apenas narra a experiência, mas a (trans)forma – uma estratégia metodológica e política que permite a escuta e a integração de múltiplas vozes e identidades. Trata-se de uma ferramenta potente para professores, terapeutas e supervisores, por favorecer uma formação mais consciente e integrada. Ao estimular a reflexividade e a autenticidade profissional, contribui para uma prática que se ancora no cuidado de si e do outro. Como destaca Soares (2017), ao partilhar histórias pessoais que apontam para vivências coletivizadas, compreende-se que há um elemento comum entre autor/a e protagonista, ainda que suas realidades e contextos sociais sejam distintos.

Este método, portanto, propicia um olhar mais panorâmico e relacional sobre o processo formativo. A transcendência, aqui referida, aproxima-se do movimento existencial presente nas trajetórias de Perls e Röhr, que conceberam a experiência humana como um campo dinâmico, em constante atualização e integração. Essa abordagem possibilita visualizar as influências mútuas entre sujeito e ecossistema, acolhendo a simultaneidade das experiências.

Trata-se, portanto, de uma condição essencial para refletir sobre a formação do ser humano enquanto totalidade, em que razão, emoção, corpo, espiritualidade e ecossistema se articulam de forma indissociável (Morin, 2007; Boff, 1999). Adotar essa via epistemológica significa também reconhecer que o conhecimento é enraizado na vida e não se produz à margem dela – ele emerge da experiência vivida, das relações e da sensibilidade.

Acrescentamos o termo “gestáltica” para nomear a especificidade do nosso exercício de Escrivivência. Essa designação remete ao envolvimento integral do sujeito com o que escreve, em uma narrativa em primeira pessoa na qual se afirma, sente, reflete e se responsabiliza pelo que emerge no processo. Esse gesto é coerente com a abordagem fenomenológico-existencial da Gestalt-terapia, que enfatiza a autenticidade e a presença – compreendida como um estado de integração e contato com agora da existência, como características do aprimoramento humano (Perls, 2011).

Partindo da inspiração de uma técnica clínica gestáltica, que consiste em orientar a/o consulente a evitar remeter-se a terceiros para designar suas ações e responsabilidades, aqui o movimento narrativo se expande. A narrativa parte da história de vida do autor não como centro exclusivo da análise, mas como eixo condutor para entrelaçar fragmentos das histórias de vida

de consulentes testemunhadas e acompanhadas na prática clínica, bem como de experiências docentes – sempre com o devido cuidado ético de preservar identidades e contextos.

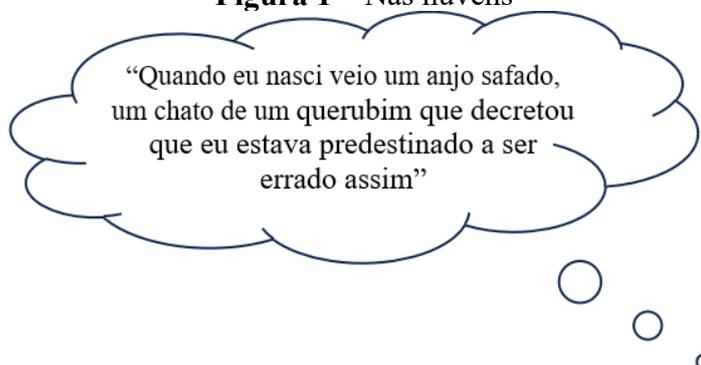
Essa escolha metodológica procura mitigar o risco de uma escrita autorreferente e propor uma representação mais abrangente das experiências formativas humanas. A escrita torna-se assim um espaço coletivo e político, onde o testemunho pessoal se articula à memória coletiva.

Nesse sentido, o uso da escrita literária apresenta-se também como estratégia política, ao configurar-se como “[...] aspecto de desmascaramento social e denúncia, pelo fato de ‘focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual’” (Barossi, 2017, p. 24). São exatamente essas circunstâncias e restrições que testemunhamos diariamente nos sofrimentos, frustrações e dramas das histórias de vida acompanhadas ao longo de 20 anos em consultório psicológico e observadas no cotidiano social.

A Escrevivência gestáltica emerge como uma prática pedagógica de resistência e afirmação, na qual o processo formativo é compreendido como ato ético, estético e político. Os achados dessa abordagem indicam uma educação que ultrapassa os limites da racionalidade abstrata, integrando afetos, espiritualidade, corporeidade e o vínculo ecológico como dimensões constituintes do ser.

Movimento a narrativa, a memória e o corpo como marcadores centrais para dar início à jornada de apresentação dos resultados desta investigação. São tentativas de mobilizar a escrevivência gestáltica como expressão de engajamento existencial-pedagógico no processo de (trans)formação humana.

Figura 1 – Nas nuvens



Fonte: Até [...] (2018, 00 min 08 s).

Acabei de lembrar dessa música e de ter um insight. Eu estava há alguns dias com uma forte resistência em iniciar esse tópico. Mais uma vez, me encontrava aqui na frente do computador com a ideia de que “[...] já de saída

minha mula empacou [...]”, quando dei conta que, de fato, eu costumo empacar feito uma mula quando se trata de dividir e/ou compartilhar questões pessoais.

Seja em um momento como este, reservado para que eu pudesse apresentar minhas memórias, inserindo elementos do meu diário que envolvessem meus afetos, reflexões e pensamentos, conforme me sugeriu Aurino em uma devolutiva sobre o trabalho; seja em um momento de descontração apresentando uma canção, um poema ou um registro fotográfico, ou ainda, aparições nas redes sociais, o desconforto é familiar.

Contudo o insight não foi de ter percebido o “empacamento”.

O lampejo foi de me tocar que, assim como na canção, apesar das adversidades, medos e inseguranças eu também costumo ir “Até o fim” (O autor, 2025, s. p.)³⁶.

Até o fim

(Chico Buarque)

Quando nasci veio um anjo safado
 O chato dum querubim
 E decretou que eu tava predestinado
 A ser errado assim
 Já de saída a minha estrada entortou
 Mas vou até o fim
 Inda garoto deixei de ir à escola
 Cassaram meu boletim
 Não sou ladrão, eu não sou bom de bola
 Nem posso ouvir clarim
 Um bom futuro é o que jamais me esperou
 Mas vou até o fim
 Eu bem que tenho ensaiado um progresso
 Virei cantor de festim
 Mamãe contou que eu faço um bruto sucesso
 Em Quixeramobim
 Não sei como o maracatu começou
 Mas vou até o fim
 Por conta de umas questões paralelas
 Quebraram meu bandolim
 Não querem mais ouvir as minhas mazelas
 E a minha voz chinfrim
 Criei barriga, minha mula empacou
 Mas vou até o fim
 Não tem cigarro, acabou minha renda
 Deu praga no meu capim
 Minha mulher fugiu com o dono da venda
 O que será de mim?
 Eu já nem lembro pronde mesmo que vou
 Mas vou até o fim
 Como já disse era um anjo safado
 O chato dum querubim
 Que decretou que eu tava predestinado
 A ser todo ruim
 Já de saída a minha estrada entortou

³⁶Este e os demais trechos marcados em azul representam a escrita gestáltica como escrevivência do autor.

Mas vou até o fim (Até [...], 2018, 00 min 08 s).

Figura 2 – Música 1



Fonte: O autor (2024).

Escrevendo isso agora, percebo que essa música do Chico retrata muito bem a realidade de grande parte dos processos formativos — ao menos dentro do contexto brasileiro. Penso especialmente no meu percurso durante o mestrado e, na verdade, ao longo de toda a minha formação. Processos comumente atravessados por circunstâncias e contextos desafiadores, sob diversos aspectos, mas que, de alguma forma, foram vividos “até o fim” (O autor, 2024, s. p.).

Os processos de (trans)formação humana não brotam de uma linearidade e nem ocorrem exclusivamente dentro do espaço restrito de uma sala de aula. Eles são frutos da vida e requerem um intenso e constante engajamento existencial-pedagógico que nas palavras do professor Ferdinand se traduz pelo termo “comprometimento” (Röhr, 2013). De modo que diante dos desafios da vida, aqui sintetizados na música, busquei em Rhör e em Perls caminhos que ajudassem a compreender o sentido dos processos de transformação humana.

5.1.1 O contato com a Gestalt-terapia de Perls e o mergulho na imanência enquanto (trans)formação humana

Um desses desafios, que também vem atravessando todo o contexto do mestrado, é o fato de que desde a metade do segundo grau passei a dividir os estudos com atividades laborais. Por uma série de razões, como tantas outras pessoas no nosso país, precisei trabalhar enquanto cursava o segundo grau. Depois de um tempo, a experiência de ter meu próprio dinheiro somada à necessidade de trabalhar para continuar ajudando em casa, me afastou dos estudos formais por quase uma década.

Livre Iniciativa
(Mundo Livre S/A)
 Trabalho, trabalho, novo
 Trabalho, trabalho, novo
 Trabalho, trabalho, novo
 Trabalho, trabalho, novo
 Trabalho, trabalho, novo

Trabalho, trabalho, novo
 Trabalho, trabalho, novo
 Trabalho...
 Samba esquema noise!
 Uma jóia fumegante na mão
 Uma luz irreluzente
 Uma arma fumegante na mão
 Uma idéia na cabeça
 Quem se importa de onde vem a bala?
 Qualquer dia tu acorda cheio
 Quem se importa de onde vem a grana?
 Tu tem que ter o bolso cheio
 Trabalho, trabalho, novo
 Trabalho, trabalho, novo
 Trabalho, trabalho, novo
 Trabalho, trabalho, novo
 Trabalho...
 Samba esquema noise!
 Samba esquema noise! (Mundo [...], 2009, 00 min 22 s).

Acabo de perceber três questões atreladas a essa influência do trabalho em minha própria formação. A primeira é de um profundo sentimento de vergonha que estava sobreposto por uma racionalização em estar sendo “subversivo”. Naquela época, eu era um dos poucos da minha turma de amigos, em alguns núcleos, eu era o único, que “já” estava trabalhando, enquanto os demais “só” estudavam. O segundo ponto, que acaba de se tornar mais claro, foi o contexto de viver em um ambiente de classe média quando a realidade dos meus pais, financeiramente falando, não mais correspondia a essa realidade, contribuiu para esse sentimento.

No início do segundo grau, com a situação financeira mais limitada, passamos a estudar em escola pública, enquanto meus amigos do condomínio tinham acesso a escolas como Damas, Vera Cruz, Nóbrega, Marista. Dessa forma, meus amigos deram, no período do científico, início a preparação para o vestibular em cursinhos, ao mesmo tempo que eu iniciava um curso Técnico em Administração em colégio Público. A decisão pelo curso técnico, em detrimento de me preparar para um vestibular, foi eminentemente por duas razões: a primeira pelo fato de garantir a continuidade dos estudos, pois o colégio onde estudava iria abrir a primeira turma do curso técnico em administração, ao invés de um curso científico tradicional. Ou seja, para continuar estudando nesse colégio, precisaria iniciar o curso técnico. A segunda, que já deriva da primeira, foi por pelo menos visualizar um “atalho” para uma grana mais imediata, tanto que ainda no primeiro ano comecei a estagiar e pude colaborar em casa. Ainda cheguei a prestar vestibular no final desse período tendo ingressado em minha segunda opção na época, o curso de História na UNICAP, em 1994. Realizei o primeiro semestre na intenção de uma transferência futura para o curso de Administração, minha primeira escolha. Embora aprovado nas disciplinas, não pude dar continuidade, pois como previsto a situação financeira pesou e não consegui quitar o semestre integralmente, ficando impedido de realizar matrícula para a próxima fase do curso (esse foi o começo de um hiato acadêmico que perdurou até 2000, quando ingressei no Curso de Psicologia.).

Para saldar o débito do semestre cursado, consegui uma vaga de gerente trainee para uma confecção de tecidos em um shopping, em Maceió. Como meu destino seria assumir uma sucursal da empresa em Aracajú, que se daria

após o período de treinamento na capital alagoana, quando cheguei em Maceió passei a morar numa pousada próxima ao local de trabalho, para economizar com a moradia e transporte. A curta distância entre a pousada e o shopping me permitia fazer o trajeto andando. Sem conhecer ninguém pela cidade, vi mais vantagem permanecer o dia trabalhando, pois no meu contra turno, não tinha muita coisa a fazer. Assim, além de ser uma estratégia para matar o tempo ocioso, era uma forma de garantir um extra. Dessa forma, trabalhava de segunda a sábado das 9h às 21h, reservando os domingos para uma volta pela orla no fim de tarde. A intensa rotina de trabalho distante da família, dos amigos, do Centro Espírita que frequentava, bateu forte. Como já tinha levantado, naquele período, o valor suficiente para quitar o débito ante a universidade, pedi desligamento da função, retornando para Recife 6 meses depois. Regressando da curta experiência em Maceió, engajei em um emprego atrás do outro. E enquanto, para muitas pessoas de minha época de escola, esse contexto de acesso ao trabalho significava uma certa “ascensão” social, para mim, tendo por base a outra realidade em que eu estava inserido, o significado era outro. Aliás, agora estou compreendendo, um pouco melhor esse sentimento ambíguo que vez por outra me visita. Agora estou percebendo o link com aquilo que é a terceira questão que eu ia tratar enquanto uma experiência resultante do contato “precoce” com o trabalho, o meu encontro com a dimensão espiritual através do Espiritismo (O autor, 2025, s. p.).

Este é um dos aspectos que apontam para a forma como o atravessamento das dimensões transversais³⁷ podem impactar o desenvolvimento humano. Isso indica a importância de se observar “[...] tanto a transversalidade com as dimensões básicas quanto as múltiplas relações entre as dimensões temáticas” (Röhr, 2013, p. 30). E essa é uma delas.

A dimensão prático-laboral-profissional (Röhr, 2013) não se resume a execução da atividade, pois estabelece relação com aspectos de dignidade, refinamento e aprimoramento humano, se articula de modo transversal com outras dimensões da existência — como a emocional, a social e até a espiritual, desdobra-se de modo. Entretanto a experiência de inserção no mundo do trabalho, por necessidade e não por vocação, costuma trazer impactos significativos na formação pessoal. Do ponto de vista objetivo, por exemplo, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), entre as pessoas em idade de trabalhar³⁸, 28,9% não tinham completado o ensino fundamental e 55,1% haviam concluído pelo menos o ensino médio (IBGE, 2024).

³⁷Dimensões temático-transversais (Röhr, 2013). Embora não tenha pretendido sistematizá-las, Ferdinand indica sua presença como caminho a ser explorado. Indica, como exemplo, de tais dimensões a *relacional-social*, a *prático-laboral-profissional*, a *político-econômica*, a *comunicativa*, a *sexual-libidinal* e de *gênero*, a *ética*, a *estético-artística*, a *místico-mágico-religiosa*, dentre outras.

³⁸No País, no 4º trimestre de 2024, as pessoas de 14 a 17 anos de idade representavam 6,8% das pessoas em idade de trabalhar (IBGE, 2024). Os jovens de 18 a 24 anos correspondiam a 12,2% (IBGE, 2024). As maiores parcelas eram formadas pelos grupos de 25 a 39 anos (28,8%) e de 40 a 59 anos (32,3%) (IBGE, 2024). Os considerados idosos pela Organização Mundial da Saúde para países em desenvolvimento, 60 anos ou mais de idade, representavam 19,9% (IBGE, 2024).

A dedicação integral ao trabalho, muitas vezes como estratégia de sobrevivência, revela um aspecto de desumanização do ser humano. Como salienta Röhr (2013), a formação integral requer que o ser humano possa integrar suas vivências concretas com um olhar reflexivo e crítico, reconhecendo, nas situações da vida, oportunidades formativas que envolvam corpo, mente, afetos, espiritualidade e ação no mundo.

Foi procurando estabilizar, primeiramente, a realidade financeira no início do curso técnico, que inaugurei o período de afastamento dos estudos formais. Essa época me abateu sob diversos aspectos. Profissionalmente falando, passei a carregar uma sensação de “atraso” na vida, pois sentia que eu nem me desenvolvia com os estudos, tampouco crescia e qualificava com as atividades que desenvolvia³⁹. Reconheço uma sensação também de “teto” que eu experimentava naquele período. Como se na vida eu só tivesse condições de chegar até aquele ponto (O autor, 2025, s. p.).

No plano emocional, esse foi um tempo marcado por sentimentos de vergonha e constrangimento. Lembro de como me incomodava ao responder a perguntas simples sobre o que fazia da vida, especialmente quando falava com mulheres. Enquanto muitos à minha volta cursavam Administração, Direito, Engenharia, Medicina, Pedagogia ou Psicologia, vivia o desconforto de estar num lugar de inferioridade, insignificância. A comparação constante e a autoavaliação negativa impactaram diretamente a autoestima, criando um senso de inadequação que reverberava para além do campo profissional — afetava o aspecto da identidade como um todo.

A sensação de “desnível” emergiu, agora, enquanto outro elemento representativo da forma como reconheço o meu costumeiro estado afetivo-emocional àquela época.

Estou pensando agora: “atraso” + “teto” + “desnível” é = a quê?

Brainstorm

Atraso?

Descompasso. Atrás.

Segundo plano. Sensação de estar sendo guiado.

Teto?

Limite. Abafamento. Impossibilidade. Sujeição.

Compressão. Impotência.

Desnível?

Inadequação. Empeno. Capenga. Desequilíbrio.

Insegurança. Desconfiança.

= ansiedade

É isso, a síntese o estado ansioso.

³⁹Curioso como escrevendo essa história de não estar me qualificando nas atividades da época, eu enxergo de forma diferente agora. Consigo identificar algumas competências que contribuíram diretamente para minha maneira de lidar com as coisas que são decorrentes daqueles momentos.

Reconheço que ansiedade é a palavra que melhor representa a minha condição existencial, naquele período (O autor, 2025, s. p.).

A dimensão emocional, portanto, neste caso, foi diretamente afetada pelo aspecto da ansiedade. Compreendida como a fantasia de não possuir habilidades ou recursos suficientes para lidar com determinadas situações, desencadeia uma sensação de ameaça constante ao ser. Por derivar de expectativas catastróficas, essa experiência projeta um salto para o futuro, numa tentativa de antecipar possíveis acontecimentos e preparar-se para enfrentá-los. Esse movimento está diretamente relacionado com a forma como o sujeito se relaciona com a temporalidade em sua existência. Em outras palavras, a expectativa catastrófica não seria o problema, mas a forma como ela é vivida (Pinto, 2020). E invariavelmente, ela é vivida em um tempo que não existe, no futuro.

Segundo Perls (1979), embora o futuro contenha uma gama de possibilidades, não é possível ter consciência plena desse tempo — podemos ter apenas visões ou projeções. Da mesma forma, também não temos acesso consciente ao passado, senão por meio de memórias. Diante disso, a ansiedade manifesta-se como a tensão gerada entre o agora e o depois, um estado de suspensão e de desequilíbrio que distancia o sujeito do presente vivido, impedindo-o de estar plenamente em contato com o aqui-e-agora. Todos esses aspectos envolvem e impactam a pessoa como um todo. Lembremo-nos de que estamos falando aqui do tipo de uma relação de trabalho mediada por necessidade e não por vontade ou desejo.

Então, se por um lado, foi com esse estado e ânimo que experimentei o início da pausa que faria na educação formal, por outro, essa mesma situação provocou um contato com outro tipo de estudo, esse informal: o da doutrina espírita.

Foi motivado pelo frequente sentimento de angústia e da costumeira sensação de ansiedade que busquei no Centro Espírita as respostas para essas inquietações e dores. Assim, passei a reservar algumas noites na semana para o convívio com os estudos da doutrina, destinando alguns fins de semana para realizar as ações sociais de um abrigo espírita próximo que passei a frequentar com assiduidade.

Inicialmente para tratamento espiritual, posteriormente dando sequência aos estudos e passando, por fim, a ser um ativo trabalhador da casa. Costumava participar dos passes, algumas vezes tendo a responsabilidade de dirigir o trabalho; em outras oportunidades fui convidado a fazer parte da mesa nas palestras públicas, ora abrindo, por vezes encerrando as sessões na condução da prece respectiva. Aos 18 anos, eu já realizava doutrinações — uma espécie de orientação e aconselhamento direcionado aos espíritos errantes desencarnados. Essas experiências exigiam uma profunda observação, no dia a dia, dos comportamentos, atitudes e pensamentos, a fim de manter um estado de equilíbrio espiritual e moral. Isso era necessário para evitar a hipocrisia,

muitas vezes apontada pelos próprios espíritos desencarnados, que podiam identificar e denunciar situações em que eu agia exatamente de forma contrária ao que recomendava.

Portanto, o contato com as ideias kardecistas tornou-se, sem dúvida, um dos marcos mais profundos da minha existência. A experiência com os estudos da doutrina permitiu-me vivenciar tanto os aspectos teóricos quanto as práticas do Evangelho do Cristo — algo que possibilitou um contacto mais profundo e ampliado com a minha própria humanidade. No âmbito teórico, o estudo sistematizado das obras da codificação, especialmente "O Evangelho Segundo o Espiritismo" e "O Livro dos Espíritos", ocorria semanalmente por meio de palestras públicas, atividades de estudo no próprio centro, além de leituras e pesquisas pessoais. A frequência e engajamento nos estudos passaram a trazer sentido e algumas respostas a questionamentos da época.

No tocante ao estudo prático, a vivência dos ensinamentos espirituais se manifestava em atividades como distribuição de sopa, visitas a orfanatos, hospitais, comunidades, albergues e abrigos, apresentações musicais para as vizinhas abrigadas pelo Centro, na organização de bazares para arrecadação de fundos para o abrigo, etc. Essas atividades colaboraram intensa e profundamente para sensibilização do meu olhar, escuta e comportamento para com outros seres humanos.

Por exemplo, o regresso das visitas ao Hospital da Mirueira⁴⁰, nos últimos domingos de cada mês, era sempre acompanhado de uma profunda sensação de bem estar. Reconheço que, de início, comecei a vivenciar essa e outras atividades buscando cumprir com as orientações do tratamento espiritual a que estava submetido. Mas, depois de um tempo, o que era experimentado como uma certa obrigação ou dever, passou a ser vivido como vontade e desejo de reencontrar pessoas, saber da continuidade das suas histórias, de contemplar a linda paisagem e natureza, de sentir o vento embaixo das frondosas árvores e de caminhar escutando apenas o ruído dos sapatos na areia e no asfalto, dentro do amplo perímetro do hospital. Estou sentindo uma enorme saudade dessa experiência e, por alguns instantes, me senti transportado para lá... estou sentindo uma profunda emoção ... estou chorando ... a sensação é de uma profunda gratidão àquelas pessoas que com suas vidas e intimidades tão expostas, humilhantes e miseráveis, nos recebiam em seus lares, nos seus leitos nas enfermarias e nos permitia acessar realidades que de outra maneira seria impossível.

Estou me dando conta, agora, de como essa experiência da Mirueira contribuiu para que eu remodelasse a minha percepção sobre a vida, pois passaram a trazer um sentido mais profundo para minha existência.

Também estou consciente, agora, que se, por um lado, as teses espíritas e essas experiências preenchiam as lacunas decorrentes das minhas crises existenciais, por outro também serviram para justificar um certo afastamento do contexto dissonante que eu sentia em relação aos meus amigos do prédio, do ponto de vista econômico (O autor, 2025, s. p.).

O fato é que vivências como essas que estou compartilhando, tiveram uma profunda relevância no aprimoramento e refinamento de uma cosmopercepção e conseqüentemente no meu próprio processo de formação. A aproximação das múltiplas e distintas realidades humanas com as quais pude contatar nessas atividades, favorecerem o testemunho de elementos do

⁴⁰O Hospital da Mirueira foi fundado em 1941 como finalidade “[...] às recomendações do Serviço de Profilaxia da Lepra (hanseníase)” (SES-PE, 2025, s. p.).

Evangelho, vivo, operar na minha própria realidade emocional. Naquelas condições, efetivamente pude perceber, por exemplo, que o estado de harmonia pessoal, não dependia de posses ou circunstância, mas se apresentava como uma forma de lidar com os processos e exigências da própria existência. Permitam-me compartilhar uma memória que exemplifica como o contato com perspectivas existências tão distintas, costumavam provocar um alargamento na percepção e, conseqüentemente, um deslocamento do sentido da vida para questões “muito mais relevantes” do que “*ir tomar uma cervo com a galera*”.

Voltaremos a esse ponto adiante, mas, por ora, a questão foi a seguinte:

O fato se deu em uma ocasião em que visitávamos uma determinada Comunidade da Região Metropolitana do Recife-RMR em situação bastante precária. Naquele dia, tínhamos ido assistir algumas gestantes e parturientes, através da distribuição de kits e enxovais para as mães e para as crianças, quando uma das moradoras nos reconheceu e nos convidou para conhecermos o neto recém-nascido; um dos filhos de uma de suas filhas, Luna.⁴¹ Quando chegamos em sua “casa” e após o primeiro contato com o bebê, a avó se aproximou e tomando o recém-nascido nos braços disse que o banho estava “pronto”.

Parênteses

(

Nessa época, eu convivia de perto e costumava colaborar com as atividades de cuidados da minha irmã caçula, dentre as quais lhe dar banho. Sendo assim, ao chamado da avó para o banho no neto procurei, espontaneamente, pela banheira com água aquecida, o shampoo aberto para facilitar a manipulação e uma toalha estendida para aquecer a criança ao fim do banho.

)

Qual não foi minha surpresa, quando observei a avó levando o bebê para a porta de entrada da casa e, com todo o cuidado, “mergulhado” a criança em um grande tonel com água aparada da chuva que se encontrava do lado de fora do barraco.

Na sequência, um pouco depois, com toda delicadeza e usando o próprio corpo como anteparo contra o vento de fim de tarde, tirou o excesso da água com as mãos e enrolou a criança numa fina toalha retornando para dentro de casa, onde o vestiu e o entregou à filha para amamentá-lo.

Ainda hoje, ao recordar a cena, identifico a mesma sensação traduzida em outra música do Chico (O autor, 2025, s. p.).

Meu Guri

(Chico Buarque)

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
 Não era o momento dele rebentar
 Já foi nascendo com cara de fome
 E eu não tinha nem nome pra lhe dar
 Como fui levando, não sei explicar

⁴¹O nome é fictício.

Fui assim levando e ele a me levar
 E na sua meninice ele um dia me disse
 Que chegava lá
 Olha aí, Olha aí
 Olha aí, ai é o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 E ele chega
 Chega suado e veloz do batente
 E traz sempre um presente pra me encabular
 Tanta corrente de ouro, seu moço
 Que haja pescoço pra enfiar
 Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
 Chave, caderneta, terço e patuá
 Um lenço e uma penca de documentos
 Pra finalmente eu me identificar, olha aí
 Olha aí, ai é o meu guri
 Olha aí, é o meu guri
 E ele chega
 Chega no morro com o carregamento
 Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
 Rezo pra ele chegar cá no alto
 Essa onda de assalto está um horror
 Eu consolo ele, ele me consola
 Boto ele no colo pra ele me ninar
 De repente acordo, olho pro lado
 E o danado já foi trabalhar, olha aí
 Olha aí, ai é o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 Meu guri
 Chega estampado, manchete, retrato
 Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
 Eu não entendo essa gente, seu moço
 Fazendo alvoroço demais
 O guri no mato, acho que 'tá rindo
 Acho que 'tá lindo de papo pro ar
 Desde o começo, eu não disse, seu moço
 Ele disse que chegava lá
 Olha aí, olha aí
 Olha aí, ai o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 Olha ai
 Olha aí, ai o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 Olha aí
 Olha aí, ai o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 Olha aí
 Olha aí, ai o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 Olha aí (Chico [...], 2021, 00 min 18 s).

Figura 3 – Música 3



Fonte: O autor (2025).

Sempre que a escuto, ela me remete a um misto de indignação e ternura, revolta e tristeza. Chico, com toda sua poética e maestria, toca em temas sensíveis da realidade cotidiana de grande parte da população brasileira. Em sua maioria, todos afrodescendentes que, submetidos a um tipo sutil de escravidão, a escravidão mental, dia após dia, tentam romper as correntes do preconceito, da invisibilidade e da exclusão social (O autor, 2025, s. p.).

Nesse sentido, podemos dizer que esse tipo de contato com a comunidade contribuiu profundamente para o refinamento e o aprimoramento da sensibilidade e da empatia e, portanto, para a formação de uma pessoa mais engajada e comprometida com a realidade que lhe permeia a existência. Assim caminhar pelo centro do Recife — por São José, Boa Vista, Santo Antônio — a caminho ou no retorno do trabalho, e reencontrar pessoas que havíamos “atendido” em alguma das atividades sociais no fim de semana, acentuava e ampliava a experiência de conexão com elas e, conseqüentemente, com a humanidade.

Acentuava, quando muitas vezes, nesses encontros casuais durante a semana, ao invés de mendigarem dinheiro, nos paravam para compartilhar de suas intimidades. Isso acontecia através de um convite a uma festinha de aniversário; quando dividiam suas preocupações em relação aos filhos, vizinhos ou amigos; para nos pedirem orientações sobre acesso à documentação pessoal, serviços de saúde, etc. Ampliava quando camadas de pré-conceitos iam caindo uma a uma no contato concreto com a realidade e a complexidade da vida. Essas experiências expuseram exemplos de profunda ética, respeito, resignação (naquele sentido que evidencia força ao invés de vitimismo), tolerância e sabedoria, tanto quanto lembravam de comportamentos de revolta, vilipêndio, desonestidade, brutalidade, malícia e ignorância presentes no ser humano (O autor, 2025, s. p.).

Portanto, essas vivências ajudavam a criar o contraste suficiente para a compreensão de que nenhuma pessoa humana pode ser reduzida, resumida ou definida, em termos de uma perspectiva isolada. Como assim?

Por exemplo: o que dizer de uma pessoa que, durante o dia, tinha assaltado alguém e que, à noite, estava a zelar embaixo de uma marquise um filho adoentado, sem condições de um banho, de um anteparo para o frio ou mesmo de acesso a medicamentos ou alimentação para reestabelecimento da criança? Então com o tempo e com esse relativo estreitamento da convivência permeada por esses encontros pelas ruas do Recife, passei a estreitar o vínculo afetivo com algumas daquelas pessoas (O autor, 2025, s. p.).

Acabo de voltar dos meus arquivos fotográficos. Relendo o trecho acima, a fim de retomar a escrita, lembrei de uma foto que tenho guardada desde essa época.

Figura 4 – Lembrança

Fonte: O autor (2025).

Trata-se de Filipe, um xará que conheci no albergue da prefeitura e que dava particular atenção nas nossas visitas (O autor, 2025, s. p.).

Era no contato com demandas ordinárias da vida que eu podia observar o mundo sob uma realidade que eu julgava fazer mais sentido e que correspondia a forma como a dimensão espiritual se descortinava para mim, a partir dos estudos do Espiritismo. Ou pelo menos como eu compreendia que era, no sentido de uma ótica cristã: uma forma horizontal, fraterna, relacional, dialógica ... literalmente gestáltica. Röhr (2010) indica que os processos de formação humana não precisam necessariamente serem atravessados pelo campo da religiosidade, defendendo uma perspectiva laica quando do contato com o campo educacional.

Assim quando “moradores de rua”, “cheira-colas”, “putas”, “pedintes”, “travecos” afluíam enquanto “Paulos”, “Fernandas”, “Tiagos”, “Danielas”, “Isabelas” ou mesmo enquanto “Mago”, “Urêia”, “Pesão”, “Anjo” com suas respectivas histórias e dramas, desafios e responsabilidades, quedas e superações, a “gestalt” em questão ganhava outra forma.

Sabe aquela ideia de que *“o todo é sempre maior do que a soma das partes”*? A compreensão mais ampliada de um campo existencial de um ser humano também ajuda a ampliar a percepção sobre essa pessoa e, conseqüentemente, sobre a humanidade.

Lembro de uma outra situação em que tínhamos ido distribuir sopa por alguns pontos do Centro do Recife. Havíamos parado em um ponto para atender a um grupo de pessoas que dormia pelo local. Como procedimento, nessas ocasiões, apenas uma ou duas pessoas de cada veículo descia para realizar um breve levantamento do quantitativo de pessoas, de modo que só descessem o número necessárias para o serviço.

Então, naquele dia, eu tinha saído num desses grupos e acompanhei um amigo que abordou um sr. que dormia sob uma marquise.

Amigo:

- Sr., boa noite!

Cidadão acordando, assustado⁴², olhando-me pela fresta do lençol sobre a cabeça:

- Boa noite, boa noite!

Amigo em seguida:

- Está tudo bem! Estamos distribuindo sopa, o senhor deseja um pouco?

- Sim, gostaria, meu filho! – respondeu.

Ao passo em que ele ia acordando e se encostando na parede, agradeceu e perguntou:

- Irmão vocês são crentes, é?⁴³

Acenamos com a cabeça, de forma negativa, enquanto meu colega dizia:

- Não irmão, somos espíritas!

E ele com aquele tipo de sorriso que traz implícito um “ouxente exclamativo”, como diria Jessier Quirino, contestou:

- E espíritas não são crentes em Deus, não? (O autor, 2025, s. p.).

Tais situações contribuem para a criação de parâmetros mais ampliados de existência e experiência humana, fundamentais para o aprimoramento e profundamente da própria humanidade do ser. Uma formação humana autêntica é aquela que transcende os muros das instituições de ensino e faz da própria vida a sua escola. Isso porque é no mundo da vida — com suas experiências, relações e desafios cotidianos — que o ser humano efetivamente se forma. A escola, nesse contexto, assume um papel fundamental: o de ampliar, sistematizar e promover a reflexão crítica sobre esses processos formativos.

Para Röhr (2013), a formação humana depende de uma tríade essencial composta por educando, tarefa pedagógica e educador. Cada um desses elementos desempenha uma função insubstituível. O educando é sujeito ativo de sua formação; a tarefa pedagógica é o conteúdo significativo que provoca o pensar e o agir e o educador, mais do que um transmissor de saber, é aquele que possibilita o encontro entre o sujeito e o mundo. Essa estrutura triangular permite que o processo formativo se conecte com a complexidade dos mundos e seres que existem, respeitando a singularidade de cada indivíduo e promovendo uma educação ética, sensível e comprometida com a vida real.

Isto implica considerar a importância de uma experiência de comunidade para a ampliação da noção do humano e de sua condição existencial. Considero que teria despertado pouca coisa ou quase nada, não fosse o contato e aproximação com esses grupos, com essas

⁴²Em algumas ocasiões as abordagens por outras pessoas que viviam em situação de rua, diferente dos grupos de assistência social como os nosso, justificavam a maneira muitas vezes atordoadas e amedrontadas que algumas das pessoas despertavam com nossa chegada.

⁴³Era comum encontrarmos grupos “evangélicos” fazendo esse tipo de serviço.

comunidades e seus transbordamentos para uma realidade mais ampliada. Em outras palavras, a experiência de contato com a comunidade periférica recifense, através dessas atividades assistenciais, descortinou a ideia de uma comunidade que permeava a todos nós. Ou seja, foi graças ao contato com o aspecto social da existência que foi possível trabalhar e desenvolver elementos de minha própria humanidade que de outra forma, talvez não fosse possível.

Essas vivências promovem um aprofundamento e aprimoramento do ser na medida em que a convivência direta — com a presença física, ou seja, através de uma experiência mediada pelo corpo — intensifica os afetos e mobiliza a empatia, por meio da partilha de dores, alegrias, dúvidas e descobertas. Trata-se de um processo formativo que, como destaca Röhr (2013), envolve a totalidade da pessoa humana em sua relação com o mundo, exigindo que a formação vá além da instrução intelectual, alcançando também os aspectos emocionais, sociais e espirituais do ser.

Na mesma medida, essas experiências também contribuem para tocar dimensões mais sutis da pessoa humana — sobretudo aquela que se manifesta no reconhecimento do outro como espelho do próprio ser, no sentimento de pertença a algo maior, e no despertar da compaixão e da solidariedade, não como obrigações morais impostas, mas como expressões autênticas do existir humano. Essa dimensão sutil, simbólica e espiritual, segundo Röhr, é indispensável para uma formação verdadeiramente integral, pois é nela que o ser humano se liga ao sentido da vida, ao mistério da existência e à sua vocação ética no mundo.

A comunidade, nesse sentido, revela-se não apenas como espaço social de convivência, mas como verdadeiro campo formativo integral, no qual todas as dimensões do humano — física, emocional, cognitiva, social e espiritual — podem ser reconhecidas, ativadas e desenvolvidas. É nesse espaço de relações vivas e significativas que o ser humano encontra possibilidades reais de tornar-se sujeito de si e do mundo, num processo educativo que não se limita ao ensino de conteúdos, porém se abre à formação plena da pessoa.

Falando em “aspecto social”, agora parece ser o momento adequado para abordar o ponto mencionado anteriormente e que se refere ao fato de que os momentos relacionados ao Evangelho e à vida espiritual passaram a ser “muito mais relevantes” do que “*ir tomar uma cervo com a galera*”. O lance foi que imerso nessas experiências e com a mesma intensidade que passei a frequentar e vivenciar a vida “espiritual”, naquele período, me afastei da vida “mundana”. Ou seja, essa foi a forma distorcida com a qual experimentei espiritualidade: utilizando-a como desculpa para não participar da vida social que meus amigos levavam. Descambei para a justificativa de que “não precisava de nada daquilo” e que o “mais importante era o desenvolvimento espiritual” (O autor, 2025, s. p.).

Acentuou-se, portanto, de maneira aguda, uma dicotomia. Passei a posicionar-me diante da vida de maneira radical. Assim, embora considerasse que os “leigos” tinham direito ao erro, eu, por outro lado, estava convicto de ter tido acesso à “verdade” e, portanto, precisaria corrigir ações e pensamentos. Afinal “[...] o servidor que soube a vontade de seu senhor e que, todavia, não estiver preparado e não tiver feito o que esperava dele, será batido rudemente; mas aquele que não soube sua vontade, e que tiver feito coisas dignas de castigo, será menos punido” (Kardec, 2008, p. 181).

Com medo da “pisa” anunciada, considerando que julgava saber o que era “o” correto a ser feito, porque “graças a Deus” diante daquelas irmãs e irmãos hansenianos, de tantas pessoas que viviam na rua, dos órfãos desamparados pelo destino, quem era eu para reclamar dos infortúnios da vida? Durante bastante tempo, o mantra do “muito se pedirá àquele que muito recebeu”, norteava minhas decisões, pois considerava que já sabia o suficiente para distinguir melhor a realidade das coisas. O problema foi que a compreensão sobre esse tema era ainda mais estreita do que talvez seja hoje. Assim passei a levar tudo para a base do “certo” ou do “errado”. O apelo à racionalidade científica que caracteriza um dos eixos do tripé da doutrina espírita – auto reconhecida como Ciência, Religião e Filosofia – foi colocado, por mim, acima dos aspectos religioso e filosófico. Hoje compreendo que, em parte, edifiquei uma espiritualidade distorcida, pois perseguindo a “fé raciocinada” não me permitia dar voz e muito menos confiar na expressão das minhas emoções e sentimentos, amparando-me numa “fé emocionada” (O autor, 2025, s. p.).

Confundi o comprometimento e o compromisso com a reforma íntima/desenvolvimento espiritual/formação humana, com a ideia de rigidez e austeridade. Em uma linguagem gestáltica, eu passei por um processo conhecido como *retroflexão*⁴⁴. Caracterizado como um mecanismo de defesa, quando uma pessoa está retrofletindo, ela passa a dirigir para si mesma os impulsos ou comportamentos que inicialmente deveriam ser orientados a outra pessoa ou ao ambiente. Ou seja, passei a procurar compreender demais as outras pessoas enquanto estipulava para mim um alto grau de exigência. Assim, em busca de “sublimar” as “baixas emoções e sentimentos” atrás de uma suposta perfeição, terminei por bloquear igualmente emoções e sentimentos mais complexos e tidos como nobres como auto confiança e liberdade, por exemplo.

Dessa forma, apesar dos vinte e poucos anos, passei a levar a vida de maneira austera, com alto grau de rigidez. Coisa que na época confundia com maturidade. Ao mesmo tempo,

⁴⁴Entendendo-se a retroflexão como curvar-se para trás, pode-se dizer que o sentido desse termo já aparece com o filósofo existencialista Kierkegaard, ao referir-se à relação do eu como o eu: [...] a comunicação não vai do eu para o outro ou do outro para o eu, mas do eu para o eu” (D’Acari; Lima; Orgler, 2012, p. 203).

tinha uma profunda curiosidade pela existência, pelas artes, pelas culturas. As dimensões espirituais e mundanas, durante um bom tempo figuraram em minha subjetividade como universos diametralmente opostos e que eu buscava conciliar na base do “rebolado” das racionalizações e rumações intelectuais, ou, como diria Perls (1977b), na “masturbação mental”.

Portanto, em que pese reconhecer os inúmeros ganhos e benefícios, que desfruto ainda hoje, decorrentes do contato com a doutrina, foi permeado por esse contexto de bastante rigidez, moralismo e racionalização que ingressei no curso de psicologia e me deparei com a Gestalt-terapia. Esse encontro foi decisivo, pois me possibilitou repensar minha trajetória formativa à luz de uma compreensão mais ampla e integrada do humano — em especial, da espiritualidade.

Dessa forma, interrompendo o hiato nos estudos formais que perdurou de 1994 até 2001, quando iniciei a graduação em Psicologia, minha participação nas atividades do Centro Espírita foi impactada. Como trabalhava durante o dia, a única opção para cursar a faculdade era no turno da noite. Com isso, reservei as noites durante a semana exclusivamente para os estudos acadêmicos.

Assim, impossibilitado de faltar as aulas da faculdade, aos poucos comecei a me afastar da rotina no abrigo espírita que frequentava ao longo da semana. Durante algum tempo ainda, consegui conciliar as atribuições e estudos nos fins de semana. Entretanto, esse distanciamento também foi se estabelecendo com o tempo, de modo que se deu por completo mais tarde. Ao passo que me afastava dos estudos da Doutrina e conseqüentemente dos aspectos espirituais e metafísicos do humano, mergulhava no universo da ciência psicológica. Passava a contemplar a biologia, a fisiologia e a mente humana sob outras perspectivas. O contato com os experimentos de Skinner, o encantamento com o inconsciente freudiano, o humanismo de Maslow e Rogers, as ideias libertárias dos existencialistas e, mais tarde, a irreverência e até certo anarquismo da Gestalt-terapia trouxeram um colorido a uma tela monocromática com a qual eu vinha estudando o ser humano e, conseqüentemente, a mim mesmo. Vencidos os dois primeiros anos das disciplinas do básico e sendo introduzidas matérias como as de Personalidade, Psicologia do Desenvolvimento e Psicopatologia Geral, escutei pela primeira vez sobre a Gestalt, a psicologia da forma. De modo que o estudo superficial da teoria reduzida a um ou talvez dois semestres de estudo foram o suficiente para eu entrar no “campo” da abordagem (O autor, 2025, s. p.).

As ideias e a perspectiva gestáltica, com seu método fenomenológico e atitude dialógica na abordagem do ser humano, emergiram de forma atraente, por diversos motivos. Contudo destaco que um fator determinante para a escolha por essa abordagem foi a tendência de buscar caminhos diferentes daqueles que, em geral, são mais convencionais ou que já estão sendo percorridos. Assim, apesar de todo o encantamento e admiração pela psicanálise freudiana e

por seus principais dissidentes, como Jung, Lacan e Klein, além da predominância de disciplinas baseadas nessa teoria no curso, a “periférica” Gestalt-terapia capturou minha atenção justamente por seu caráter “periférico”.

Recentemente, ocorreu-me que a escolha pela Gestalt-terapia, como base teórica para a prática clínica, também representou, em certo sentido, um movimento em direção a outra polaridade da vida, como se eu estivesse buscando equilíbrio, uma homeostase. Assim como no Espiritismo, seguir por esse caminho teve um profundo impacto na minha existência.

Inicialmente aprofundei os estudos na Gestalt buscando fazer terapia com um profissional da área. Ouvira dizer que para tornar-se um bom terapeuta era imprescindível a realização de um processo pessoal, de preferência na própria abordagem com a qual a pessoa pretendesse fundamentar teoricamente a sua prática clínica. Então, apesar de eu “não precisar” fazer terapia, afinal “*era uma excelente pessoa, que vinha de uma formação cristã, que buscava fazer caridade, etc., etc.*”, obediente que era, se havia tal indicação, deveria iniciar um processo. Como ainda estava limitado de grana iniciei a terapia na clínica escola da Faculdade, considerando o valor mais acessível do serviço, se comparado a um profissional particular. Seis meses depois, a minha terapeuta estava concluindo o curso e precisou deixar o estágio. Aproveitando essa pausa e ainda mais curioso após os primeiros seis meses de terapia, procurei uma gestalt-terapeuta fora da faculdade. Meu objetivo era entender melhor como um(a) profissional da abordagem conduzia as sessões, compreender a dinâmica do setting clínico e experimentar algumas das técnicas dessa abordagem. Além disso, queria aprofundar o processo terapêutico que havia sido recentemente iniciado e precocemente interrompido. Fiquei sabendo, através dos murais de aviso nos corredores da faculdade, sobre um projeto que reunia profissionais em diversas abordagens para prestarem atendimento psicoterápico a estudantes de psicologia, com valores sociais. Consegui o agendamento com uma *gestalt-terapeuta* e o contato com ela não podia ter sido melhor. Ainda com fortes resquícios moralistas nas minhas atitudes, com um comportamento rígido e me sentindo resolvido na vida, encontrei na espontaneidade da minha terapeuta, que muitas vezes beirava o “escrache”, o contato com uma dimensão do humano que me permitiu incorporar a vida, a existência. Sunny Rose foi literalmente a representação de uma “rosa ensolarada” naquele período da minha vida. Suas provocações iluminavam e estimulavam a minha forma, contestavam antigos padrões. Gargalhava das minhas neuras comigo, chorava junto a mim o contato com decepções e questões íntimas, a tanto guardadas sob camadas de preconceitos, rigidez, inflexibilidade e que vinham à tona no *setting* terapêutico, apresentando toda uma forma condicionada de ser. Foi dela o toque para que procurasse pelo grupo de estudo em Gestalt-terapia, ministrado por Patrícia Wallerstein, no qual devo ter permanecido durante um semestre. Esse contato introdutório, com a teoria e com Patrícia, foi imprescindível na decisão pela continuidade nos estudos com Gestalt. Tendo sido o meu primeiro contato teórico com a abordagem além dos muros da faculdade, a forma vivencial pela qual os estudos quinzenais eram realizados, me introduziu no pensamento gestáltico, também de forma prática, como costuma ser o aprendizado nos cursos de formação em Gestalt-terapia. Veio também de Sunny a informação sobre uma Formação Clínica em Gestalt-terapia, que acabara de iniciar, pelo Instituto de Gestalt-terapia daqui de Pernambuco. Conquanto eu ainda estivesse no sétimo

período da graduação, ela me incentivou a procurar a coordenação do curso e após uma entrevista com Álvaro Moura⁴⁵ - coordenador do curso, pude me juntar ao grupo que já estava indo para o segundo encontro. Durante esse período de acompanhamento terapêutico, comecei a me planejar para pedir demissão do trabalho. Depois de um tempo consegui negociar um acordo para minha demissão, permitindo que eu sacasse o FGTS e utilizasse o valor da rescisão para custear aquele ano da faculdade. No final daquele ano, estávamos encerrando o segundo, de quatro, semestre da formação em Gestalt. Entretanto, diante da nova realidade e com a grana reservada para quitar a faculdade, procurei Álvaro para tratar do meu desligamento do curso e acertar um possível retorno para finalizar o segundo e último ano, numa próxima turma. Para minha surpresa, ele me provocou a pensar em possibilidades para que eu pudesse custear a formação de outra maneira, antes de pensar em fazer esse movimento mais radical de sair do curso. Naquele instante, comentou como exemplo, que estava precisando de ajuda para organizar e divulgar uma segunda turma aqui em Recife e levar a formação em Gestalt-terapia para estados vizinhos. Agarrei a oportunidade e dessa forma pude permanecer na formação, concluindo o curso. Ter feito tal acordo foi também uma excelente oportunidade para me aproximar de Quel⁴⁶, que, passando por uma situação financeira semelhante à minha, havia recebido de Álvaro o mesmo convite para ajudar na divulgação e organização da formação. Foi uma época em que, além das aulas vivenciais e teóricas, a experiência junto a Álvaro nos permitiu desfrutar da aproximação com outros profissionais da área, o que nos proporcionou verdadeiros encontros formativos, como ocorreu com Afonso⁴⁷ e com o próprio Álvaro. Afonso, um dos docentes da nossa formação, era uma forte referência na área. Inteligentíssimo, em diversos aspectos, o contato com sua forma autêntica, leve e espontânea era uma verdadeira aula de “Gestalt-terapia centrada na pessoa”. A definição é proposital, pois, além de ter um profundo conhecimento da Gestalt-terapia, Afonso também era um estudioso da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carls Rogers. Esse mix nos permitia compreender e vivenciar, na relação com ele, a Gestalt-terapia em sua dimensão prática, aplicada ao cotidiano, indo além do espaço formativo e profissional (O autor, 2025, s. p.).

Essa experiência, apesar de estar relacionada dentro de contexto de uma formação em Gestalt-terapia, oferece pistas valiosas sobre aspectos universais da formação humana. Uma delas seria a importância do *contato autêntico como experiência formativa*. A presença de alguém, que se oferece de modo verdadeiro, disponível e afetuoso — como foi o caso de Sunny — foi um convite a me ver sem julgamentos, acolher as limitações e me reconhecer como sujeito em aprimoramento. Sua autenticidade implicava em compartilhar suas fragilidades, dúvidas e limitações, refletindo assim, aspectos do humano no aqui-agora da relação. Em outras palavras, seria o considerar não apenas aquilo que o ser de fato é e expressa externamente nesses instantes, mas naquilo que pode ser na “[...] possível beleza interior, nas suas potencialidades

⁴⁵*In memoriam*.

⁴⁶Raquel Lacerda. Psicóloga com graduação pela FAFIRE e que fazia parte da turma de formação.

⁴⁷Afonso Fonseca (*in memoriam*) era Gestalt-terapeuta e docente em diversas formações no Brasil. Foi nosso professor na formação em Gestalt-terapia pelo Instituto de Gestalt-Terapia de Pernambuco – IGT-PE.

de contribuir e servir nesse mundo, na sua capacidade de dar reviravoltas na própria vida” (Röhr, 2007, p. 67).

Outro, desses aspectos, é o *caráter experiencial do aprendizado*. A compreensão de si e do mundo se torna mais potente quando é vivida e não apenas pensada. Podemos observar esse aspecto tanto na história de Perls quanto no percurso de Röhr. A imersão em experiências que mobilizam o corpo, os afetos e a reflexão — como os grupos vivenciais, os encontros formativos ou mesmo as situações de crise pessoal — favorece uma aprendizagem significativa, que envolve o sujeito por inteiro. Nesse sentido, formar-se é também permitir-se ser afetado, deslocado, reorganizado.

Sobre esse aspecto Naranjo (2011, p. 292) comenta que “[...] *en Fritz no había una distinción neta entre vivir el proceso terapéutico y aprender a hacer terapia. Se aprende viviéndolo*”, o que vale não apenas para a clínica, mas para qualquer processo de formação humana comprometido com a integralidade do ser.

Esses aspectos puderam ser testemunhados na forma congruente de Afonso que se apresentava tanto em momentos formais, durante nossas aulas, quanto nesses encontros informais para um papo e uma cerveja. Posteriormente, a convivência mais próxima com os demais docentes da formação me possibilitou experiência semelhante.

Uma questão que se destacava nessas circunstâncias era a oportunidade de testemunhar, na relação com docentes e profissionais de Gestalt-terapia, formas de ser tão autênticas, congruentes e espontâneas, uma distinta da outra. Mesmo com as divergências de formas, era possível identificar os princípios da Gestalt-terapia nessas expressões singulares e modos únicos de viver e atuar. E não poderia ser de outra forma. Afinal:

Perls pensaba que ser psicoterapeuta era ser uno mismo, y vice-versa [...] En su mente no existía división entre ser lo que era y hacer su trabajo, y lo que "enseñaba" al "entrenar" sicoterapeutas era un guiarlos a ser ellos mismos [...] Para él, ser significaba estar aquí y ahora, estar consciente y ser responsable - es decir, estar detrás de las propias acciones y sentimientos (Naranjo, 2006, p. 10).

Sobre esse aspecto de que ser terapeuta consistia, para Perls, ser um só, sem divisão entre ser o que era e o que fazia no seu trabalho, lembrei de um momento crucial da formação em Gestalt-terapia em que a prática dessa teoria tanto por Álvaro, mas principalmente por Afonso puderam ser observadas.

No fim do primeiro ano do curso, soubemos que não haveria reconhecimento do MEC para a titulação de “Especialista em Psicologia Clínica com foco na Gestalt-terapia”. As exigências burocráticas iam contra a proposta da formação e os custos inviabilizavam o processo. A notícia gerou frustração e discussão intensa entre as alunas, ameaçando até a continuidade do curso, que já se sustentava com dificuldades financeiras.

No auge do debate, Afonso interveio com tranquilidade, questionando a dependência de uma validação externa para algo que era vivenciado profundamente no grupo. Perguntou se o reconhecimento como gestalt-terapeuta viria de quem sequer conhece a abordagem, ou se estaria na experiência real vivida. E concluiu, com um sorriso: — O Álvaro, os docentes e eu, temos condições de reconhecer vocês enquanto gestalt-terapeutas.

Ponto. Era isso (O autor, 2025, s. p.).

A fala de Afonso, descrita nesta escrivência, marcou o momento em que me aproximei da compreensão do que significa, de fato, ser um gestalt-terapeuta. Aquela intervenção, simples e ao mesmo tempo potente, ressoou profundamente com a ideia expressa por Naranjo (2011), ao afirmar que aprendeu Gestalt observando-a em prática, sentindo-a no próprio corpo e presenciando-a nos outros — sem uma separação clara entre viver o processo terapêutico e aprender a fazer terapia, pois, como ele mesmo destaca, *se aprende viviéndolo*.

Nesse sentido, podemos apontar a *autenticidade do terapeuta/docente* como um elemento formativo primordial em qualquer processo de formação humana. Tal congruência manifesta-se não apenas na coerência entre discurso e prática, mas na presença autêntica daquele que ensina, orienta ou acompanha um percurso formativo. De acordo com Rogers (1978), tal aspecto é apontado como uma primeira qualidade de quem, segundo ele, facilita a aprendizagem. Comentando esse aspecto a partir de um exemplo citado sobre uma docente da Nova Zelândia que se encarregou de crianças refratárias, supostamente lentas para aprender:

Eis o contrário de uma fachada estéril. Eis uma *pessoa* viva, com convicções, com sentimentos. Foi sua transparente autenticidade, estou certo, um dos elementos que dela fizeram uma facilitadora de aprendizagem. Não se adaptou a um puro formalismo educacional. Ela *é*, os alunos progrediram porque estavam em contato com alguém que, real e abertamente, *é* (Rogers, 1978, p. 113).

Esse aspecto está em consonância com o que Röhr (2013) designa como uma ética pedagógica. Partindo do princípio de que a educação é um agir — e como todo agir humano, requer orientação ética —, essa ética não se limita a normas ou regras, mas se revela no cuidado com o outro, na responsabilidade diante da relação e na fidelidade a um ethos que valoriza a integridade do ser. Assim, a vivência autêntica do docente na relação pedagógica torna-se

formativa por si mesma, na medida em que convoca o educando a habitar também sua própria verdade e a responder por ela.

É isso que estou buscando compartilhar no tocante ao meu encontro com a Gestalt-terapia, de que o aprendizado não foi apenas de forma teórica, mas foi sobretudo vivida. Vivida como um processo de (trans)transformação humana. E para quem vinha de uma circunstância em que a ênfase era dada a uma razão inflexível, em uma forma intransigente de vivenciar as experiências, o contato e as vivências com as ideias de Perls encarnadas nas atitudes e comportamentos autênticos dos docentes, contribuíram profundamente para ressignificar muitas questões, fechar algumas *gestalten*⁴⁸ e dissolver determinados núcleos neuróticos que me tensionavam a existência.

A perspectiva orgânica da Gestalt, com sua noção de ajustamento criativo e a ideia do self como resultado de um campo relacional; a dialogicidade como atitude terapêutica; a arte como recurso e possibilidade na terapia; o convite a adotar uma postura descontraída, permitindo a expressão do que eu estava reprimindo, sem julgamento e o estímulo à auto-observação, contribui para a percepção das tensões do campo e, conseqüentemente, para um posicionamento menos reativo e mais deliberado.

Tudo isso revela a necessidade de uma aproximação dos afetos, emoções e intuições, em detrimento de conduzir a experiência a partir de racionalizações e de uma ênfase exacerbada no positivismo científico, compreensivelmente, embora paradoxalmente tão presente no Espiritismo e que, até então, servia-me de única referência de abordagem ao humano.

Me percebi divagando sobre essa característica racionalista e radical que reconheço em mim e que tem a ver com muita neura que eu pude trabalhar em meus processos. Estou lembrando de um contato que tive, muito novo, com o Racionalismo Cristão. Calculo que isto ocorreu no final dos 70, início dos 80. Portanto eu devia ter entre 4 e 6 anos de idade. Lembro de ter ido para algumas sessões com meu pai e avô, na filial da Casa Espiritualista situada, na época, na Rua Dr. José Rufino, bairro de Areias, aqui em Recife. Guardo na memória o som de uma campainha que tocava três vezes em intervalos regulares (se não me falha a memória), avisando à audiência que a sessão estava prestes a começar. As sessões começavam pontualmente com uma prece. Lembro muito de uma que dizia:

“Grande Foco! Vida do Universo!

Aqui estamos a irradiar pensamentos às Forças Superiores para que a luz se faça em nosso espírito, e tenhamos consciência de nossos erros, a fim de evitá-los e nos fortalecer para praticar o bem.”

⁴⁸Trata-se do plural de Gestalt.

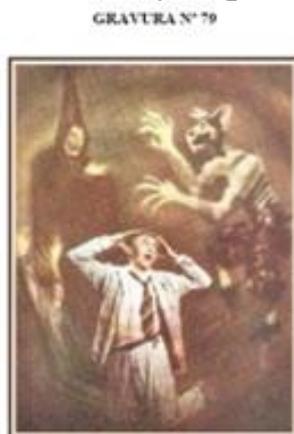
Não recordo, se havia algum estudo teórico depois disso. Mas lembro de ficar na beira da poltrona para ver e ouvir as comunicações espirituais que se davam mais à frente do salão, entre os integrantes da mesa.

Lembro de ficar impressionado com os relatos realizados nesse momento. Supostas entidades desencarnadas, algumas vezes em sofrimento por diversos motivos, eram esclarecidas, doutrinadas e encaminhada à espiritualidade que procedia com os cuidados no plano espiritual.

Em outras ocasiões, a comunicação se estabelecia com os espíritos guias e protetores da casa e do trabalho, que nessas oportunidades, traziam reflexões, ponderações e orientações sobre uma ética Cristã. Hoje eu considero que não foi uma boa ideia estabelecer um contato tão precoce com esse assunto.

Apesar da atração que eu sentia pelo tema, também lembro do medo que experimentava vendo, nos livros e revistas que meu pai tinha em casa sobre o assunto e que apresentou a mim e a meu irmão. Um deles em particular, *A vida Fora da Matéria*⁴⁹, havia ilustrações de obsessores que podiam se transformar em serpentes, lobos e vampiros a sugar a energia dos humanos encarnados que “praticavam o mal”. Assim, nas noites em que eu participava das sessões, o serão era certo! Acabei de conseguir na internet o livro com as tais imagens. Por curiosidade selecionei 3. Ao lado das imagens são os respectivos textos descritivos da gravura: (O autor, 2025, s. p.).

Figura 5 – Espíritos do astral inferior perseguindo um ser encarnado vidente



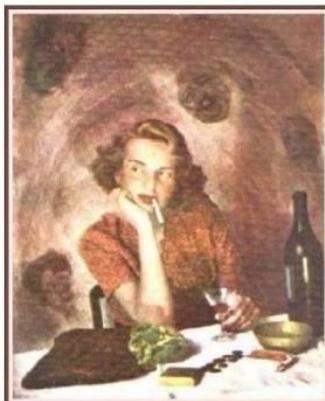
Fonte: Mattos (2010, p. 79).

Eles se transformam nessas figuras atemorizantes, por saberem do efeito terrível que elas produzem no infeliz. Quando um indivíduo, com tal mediunidade, se mantém ignorante da vida fora da matéria e dos meios que possui ao seu alcance para livrar-se dessa atuação, está sujeito a desencarnar prematuramente, ou a enlouquecer.

⁴⁹O livro *A vida fora da matéria* apresenta os fundamentos da vertente espiritualista Racionalismo Cristão.

Figura 6 – O caminho que conduz uma jovem à encarnação perdida

GRAVURA Nº 81

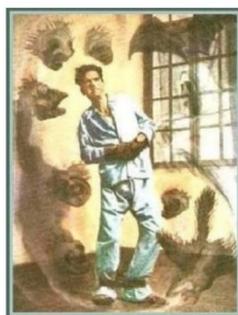


Fonte: Mattos (2010, p. 81).

O caminho que conduz uma jovem à encarnação perdida, são os vícios do fumo e do álcool, que estampam, neste quadro, uma vida desregrada. Essa mulher não pode ser mãe capaz de conduzir os seus filhos pelo caminho da honra e do dever. A má assistência evidencia a decadência e a queda próxima de um ser transviado.

Figura 7 – A triste condição a que chegou uma pessoa obsedada (louca)

GRAVURA Nº 95



Fonte: Mattos (2010, p. 95).

Esta figura mostra a triste condição a que chegou uma pessoa obsedada (louca). Encontra-se envolvida por espíritos do astral inferior, transformados nas mais variadas formas ou figuras. Os maus sentimentos e vícios são sempre o veículo de atração dos espíritos obsessores e, para afastá-los, só há um meio: a modificação de tais sentimentos e o abandono dos vícios. Deste modo, é o próprio ser que terá de valer-se as si mesmo, com o auxílio de terceiros esclarecidos, e nunca à custa exclusiva do esforço alheio.

Refletindo sobre isso, agora percebo que foi nesse período que comecei a cultivar as ideias de retidão e rigidez. Estava tentando descrever o que estou sentindo rememorando essas lembranças. De súbito me veio à mente uma

música que representa bem o estado que eu ficava nas noites em que saía das sessões “viajando” na possibilidade dos meus pensamentos e ações inadequadas estabelecerem conexão com entidades como as das gravuras acima. Afligia-me a ideia de obsessores que absorveriam meu plasma *se eu mentisse, se fizesse maldade deliberada com o coleguinha, se ..., se, se ...* (O autor, 2025, s. p.).

E novamente a música sintetiza o indizível e aponta a complexidade do vivido.

Paranoia
(Raul Seixas)

Quando esqueço a hora de dormir
E de repente chega o amanhecer
Sinto a culpa que eu não sei de que
Pergunto o que que eu fiz?
Meu coração não diz, e eu
Eu sinto medo. Eu sinto medo

Se eu vejo um papel qualquer no chão
Tremo, corro e apanho pra esconder
Medo de ter sido uma anotação que eu fiz
Que não se possa ler
Eu gosto de escrever, mas
Mas eu sinto medo, eu sinto medo

Tinha tanto medo de sair da cama á noite pro banheiro
Medo de saber que não estava ali
Sozinho porque sempre, sempre, sempre
Eu estava com Deus! (Eu estava com Deus)
Eu estava com Deus! (Eu estava com Deus)
Eu estava com Deus! (Eu estava com Deus)
Eu tava sempre com Deus

Minha mãe me disse há tempo atrás
Onde você for, Deus vai atrás
Deus vê sempre tudo que 'cê faz
Mas eu não via Deus
Achava assombração, mas
Mas eu tinha medo
Eu tinha medo

Vacilava sempre a ficar nu
Lá no chuveiro, com vergonha
Com vergonha de saber
Que tinha alguém ali comigo
Vendo fazer tudo que se faz dentro do banheiro
Vendo fazer tudo que se faz dentro do banheiro
Para! Nóia

Dedico essa canção
Paranóia
Com amor e com medo (com amor e com medo)

Com amor e com medo (com amor e com medo)
 Com amor e com medo (com amor e com medo)
 Com amor e com medo (com amor e com medo)

Eu dedico essa canção! (Com amor e com medo)
 Paranóia! Aaah! (Com amor e com medo)
 Com amor e com medo Com amor e com medo
 Paranóia! (Com amor e com medo)
 (Com amor e com medo) (Com amor e com medo) (Raul [...], 2018, 00 min 2 s).

Figura 8 – Música 4



Fonte: O autor (2025).

O contacto precoce com práticas espiritualistas institucionalizadas, como o Racionalismo Cristão, embora tenha despertado fascínio e curiosidade, também introduziu elementos de medo, culpa e rigidez moral que marcaram profundamente o meu imaginário infantil. Essa experiência pode ser interpretada à luz da crítica de Fritz Perls, que via, nas religiões organizadas, uma forma de alienação da experiência autêntica. Para o autor, quando a fé é mediada por dogmas e estruturas rígidas, ela tende a desconectar o indivíduo do aqui-e-agora, substituindo o contacto direto com a realidade por uma submissão a crenças que inibem a autorresponsabilidade e a consciência plena (Perls, 1977a).

Em consonância com essa visão, Röhr (2013) compreende a espiritualidade como uma dimensão constitutiva da formação humana, mas dissociada da religiosidade institucionalizada. Para ele, trata-se de uma espiritualidade laica, que se manifesta na escuta interior, na abertura ao outro e na vivência ética da existência, sem a necessidade de mediação por estruturas dogmáticas. Essa abordagem amplia a compreensão do sagrado, deslocando-o do campo da normatividade moral para o da autenticidade e da busca de sentido.

Então, muito além de uma perspectiva meramente técnica, a formação em Gestalt-terapia estimulava uma mudança de atitude perante a existência. O foco no presente, que implicava uma conscientização corpórea, determinava um confronto com a realidade imediata, com aquilo que estava se dando no instante do agora. Esse exercício contribuiu para que eu me deslocasse de uma excessiva atividade mental, responsável pela racionalização e simplificação da existência através de explicações abstratas, para um movimento de confrontar essas crenças e passar a experimentar mais a vida.

Dessa forma, os conceitos e noções da Gestalt-terapia impactaram em minha realidade, não tanto pela forma teórica com que foram assimilados, mas sobretudo pela maneira vivencial e prática. Encontrei nas vivências da formação, na relação com os docentes e na participação de eventos relacionados a Gestalt-terapia, um ambiente convidativo e estimulante à minha própria expressão, à minha forma, à minha “gestalt”.

Sobre esse contato mais direto que a abordagem gestáltica promove, recordo que foi movido por uma raiva por ter “desmascarado”, em uma bendita sessão terapêutica, a personagem do “bom -moralista- menino” e que decidi pôr fim a esse papel. Eita! Lembrei de uma música que tocava em um programa infantil de fim de tarde, na extinta TV Manchete.

- ... a letra me chegou com uma sensação do tipo: “é sério?”

Nunca tinha parado para prestar atenção, como agora. Ela está me parecendo um excelente exemplo do processo de alienação a que somos submetidos. Estou me perguntando agora como é que meus pais nunca se tocaram do teor da letra. Aliás, é curioso como cantigas infantis como “pau no gato”, “boi da cara preta”, dentre outras, já foram toadas que serviam para embalar crianças! (O autor, 2025, s. p.).

*O bom menino
(Palhaço Carequinha)*

O bom menino não faz pipi na cama
O bom menino não faz malcriação
O bom menino vai sempre à escola
E na escola aprende sempre a lição

O bom menino respeita os mais velhos
O bom menino não bate na irmãzinha
Papai do céu protege o bom menino
Que obedece sempre, sempre a mamãezinha

Por isso eu peço a todas as crianças
Muita atenção para o conselho que eu vou dar

Olha aqui
Carequinha não é amigo de criança que passa
de noite da sua cama pra cama da mamãe
E também não é amigo de criança que rói unha,
e chupa chupeta

Tá certo ou não tá?

Tá!

Eu obedeço sempre a mamãezinha
Então aceite os parabéns do Carequinha
O bom menino

Olha aqui Carequinha só gosta de criança que respeita mamãe,
papai, titia e vovó e seja amigo dos seus amiguinhos
E também que coma na hora certa, e durma na hora que a mamãe mandar!
Tá certo ou não tá?
Tá!

Eu obedeco sempre a mamãezinha
 Então aceite os parabéns do Carequinha
 Viva o bom menino!
 Viva! (Carequinha [...], 2012, 00 min, 8 s).

Figura 9 – Música 5



Fonte: O autor (2025).

É curioso observar como a letra da canção estabelece uma série de normas rígidas de conduta, baseadas na obediência incondicional, na vigilância e na punição simbólica por parte de figuras de autoridade — pais, escola, e até “papai do céu”. Esse modelo formativo reforça a ideia de que o afeto e o reconhecimento, inclusive o amor de figuras divinas e a amizade do próprio palhaço, estão condicionados ao cumprimento irrestrito de regras comportamentais. A criança só será digna de proteção e carinho se não fizer “pipi na cama”, se não for “malcriada”, se “obedecer sempre à mamãezinha” e seguir fielmente os mandamentos estabelecidos. Trata-se, portanto, de uma formação que opera sob uma lógica de medo, culpa e exclusão, que via nas práticas educativas baseadas na repressão e na obediência cega um processo de negação da autenticidade e da experiência presente (Belmino, 2017).

Reconhecendo essa camada neurótica em que me escondia, representada pelo personagem do bom moço e usada como desculpa para interrupções e inércia em diversas situações da vida, decidi, como um experimento “gestáltico”, desmoralizá-lo, diminuí-lo. Percebi três eixos principais que se destacaram como pontos a serem enfrentados para que pudesse levar meu plano a contento, que podem ser retratados pela conhecida expressão, aqui postas em letras garrafais:

SEXO, DROGAS E ROCK AND ROLL!

O contato com esse processo de transformação humana estava em movimento.

A primeira parte do esquema consistia em me permitir “ficar” com garotas sem ser sob a alcunha de “namorada”. Sendo assim, me abri para relações sem *a priori* de compromisso “sério”. O segundo movimento, que decidi fazer era na direção da tão temida e terrível maconha. Tanto quanto o aspecto sexual, minha percepção sobre o uso da erva me pareceu, depois de um tempo, essencialmente um eco que reverberava em meu juízo e do qual fui me tocando de que a voz que o proferia não era a minha. Desde o segundo grau

convivia com usuários, entretanto nunca tinha experimentado, nem maconha, nem qualquer outro tipo de substância ilícita, embora consumisse licitamente álcool desde os 15/16 anos. Socialmente falando aquilo parecia ser a coisa mais natural do mundo, além de estimulada frequentemente de diversas maneiras (O autor, 2025, s. p.).

Então a convivência mais próxima, no período da adolescência e depois na faculdade, com um amplo espectro de pessoas que faziam uso de maconha, permitiu-me, através da observação de seus comportamentos, constatar uma realidade distinta da que eu julgava, a partir da compreensão assentada em um radicalismo religioso. Nesse sentido, havia deliberado bastante e já tinha “me autorizado” ao experimento. Restava encarar o medo sobre um possível “surto psicótico”⁵⁰ e atravessar a linha que demarcava a ruptura com toda uma concepção de ética Cristã que, insisto, de maneira imatura e equivocada, destorci, e achava que estava prestes a renegar, se me associasse àquele grupo e aos seus hábitos.

Então de forma deliberada, decidi que iria pagar para ver e acendi, no carnaval de Olinda, o meu primeiro *back* diante dos olhares surpresos de amigos que mal acreditavam no que viam. Sentia que o processo deveria ser às claras, entende? Para ter testemunha e isso não ficar entre mim e eu mesmo. Rememorando aquele momento, me veio à mente a última “noia” que me abateu. Agora, ao refletir sobre isso, acho engraçado. Tenho uma boa lembrança afetiva do instante em que o efeito da “massa” começou a se manifestar. Lembro de ter tomado consciência de um frio na barriga, uma percepção que, acredito, foi acompanhada pela última investida do personagem do “bom moço”. A lembrança chegou tal como uma fotografia que captura a essência de uma circunstância em um único “clique”. A identificação do sentimento de culpa associado ao frio na barriga, naquele instante de insight, fechou o circuito da compreensão. Nos segundos que antecederam o “comfortably numb”⁵¹ canábico, percebi que era como se o personagem, revelando suas manipulações costumeiras, me advertisse em tom dramático, quase como uma maldição: “Agora não tem mais volta! Você fez sua escolha e agora terá que arcar com as consequências...”. Cantei e andei (O autor, 2025, s. p.).

Percebi e senti, na pele, os efeitos daquilo que a Gestalt-terapia aponta como um importante elemento para o processo de amadurecimento: o responsabilizar-se por quem se é. A descontração de um fluxo contraído, através da auto expressão, permitiu-me observar melhor potencialidades e a reconhecer e acolher com mais naturalidade as limitações. Por consequência, passei a exercer mais tolerância com as pessoas, compreendendo melhor suas contradições e ambiguidades.

⁵⁰Conquanto eu já tivesse me informado de que havia pesquisas que contestavam essa hipótese, o fato da minha família ter na saúde mental seu ponto fraco exercia um forte freio na minha curiosidade para o uso.

⁵¹Pink Floyd - The Wall.

Sinto fazer a devida distinção entre compreensão e aceitação. É bom deixar esse ponto bem definido. Essa distinção foi algo que compreendi melhor, ou ampliei, nesse contato com a Gestalt. Antes, compreensão e aceitação eram percebidas, por mim, como sinônimos. E o resultado dessa combinação equivocada não poderia ter sido outro: passividade. E daí para a história do passivo-agressivo, foi um pulo. Mais tarde encontrei na Gestalt-terapia diversos elementos que fundamentavam uma postura ética e uma atitude política, de engajamento e ação perante a vida. Assim percebi que eu poderia compreender ou acolher as circunstâncias e ideias dos outros, mas que isso não significaria concordar com elas. Podendo agora expressar a minha forma, sabendo que isso não significaria o aniquilar de outra, o resultado dessa percepção resultou em: agressividade. E o comportamento passivo-agressivo deslocou-se ao longo do tempo para uma atitude “agressivo-passiva”. A partir dali comecei a me movimentar pela vida, de maneira um pouco mais horizontal, buscando ser mais flexível. Com isso, pude experimentar a realidade sob outras perspectivas, estabelecendo em mim novos parâmetros de acesso à existência. No entanto, assim como mergulhei radicalmente nos estudos da doutrina Espírita quando passei a vivenciar a dimensão espiritual, do mesmo modo, passei a vivenciar essas novas experiências de forma igualmente radical. Isto significou, nessa fase, uma série de contestações acerca da Doutrina que se traduziu, dado ao meu radicalismo, no afastamento da minha dimensão espiritual tal qual, naquele período de contato com o Espiritismo, eu me afastara dos meus aspectos imanentes. Em parte, porque me sentia hipócrita. Achava incompatível estar numa mesa na abertura de uma sessão pública durante a semana e ter trafegado por “inferninhos” em algumas ocasiões, nos fins de semana. A sensação justificava-se na ideia de que “ninguém pode servir a dois senhores; porque, ou odiará a um e amará ao outro, ou se afeiçoará a um e desprezará o outro. Não podeis servir ao mesmo tempo a Deus e a Mamom” (Kardec, 2008, p. 155) (O autor, 2025, s. p.).

Nesse deslizar da memória, no fluxo do tempo, volto ao foco da reflexão e me pergunto:

- Tá, mas e aí? O que tudo isso que eu expressei tem a ver com formação humana e o papo da ecogestalt-pedagogia? (O autor, 2025, s. p.).

Observando esse tipo de experiência, é possível considerar que a vivência unilateral de uma dimensão da existência — seja o transcendente ou o imanente —, conforme preconiza Röhr (2013), pode gerar um desequilíbrio no processo de formação humana. Para o autor, o ser humano é uma totalidade em constante relação com o Cosmos, sua formação exige a integração das múltiplas dimensões que o constituem: física, emocional, racional, social, simbólica e espiritual. Quando uma dessas esferas é vivida de forma isolada, em detrimento das outras, perde-se a inteireza do processo formativo. Nesse sentido, tanto o mergulho radical no espiritual, quanto a adesão exclusiva ao material ou racional, sem diálogo entre essas partes, reduzem a experiência de si mesmo. A formação humana, à luz da ecogestalt-pedagogia, pressupõe esse movimento integrador, no qual o autoconhecimento não se dissocia do mundo

vivido e da escuta das diferentes camadas que atravessam o ser — numa educação que se dá na relação, no corpo, no espírito e na história de cada sujeito.

O foco exclusivo ou a ausência parcial de um desses aspectos no processo de formação humana pode determinar caminhos que, por um lado, levem ao afastamento da realidade prática e concreta do mundo em que vivemos, correndo o risco de nos distanciarmos das necessidades cotidianas ao privilegiar o aspecto transcendente; e, por outro lado, a ênfase excessiva numa perspectiva imanente pode limitar a existência a uma condição meramente materialista. Em ambos os casos, a falta de integração entre esses aspectos pode resultar numa formação fragmentada e incompleta.

Aqui está o link sobre a Ecogestalt-Pedagogia como uma noção que emerge na tentativa de contribuir para a formação humana. Partindo da compreensão do ser humano como um todo integral, temos o entendimento do "eco" na ecogestalt, enquanto significado de "elo" entre as dimensões imanente e transcendente do humano. Na Ecogestalt-Pedagogia, o "eco" designa precisamente esse "oikos", que se refere a um processo pedagógico gestáltico fundamentado na vivência tanto do imanente quanto do transcendente. O fato é que diante da dicotomia entre “Deus e Mamom” se eu não estava completamente desconectado da dimensão espiritual, estaria ligado, no máximo, de forma burocrática. Era aquela coisa: “ela lá e eu aqui”. Não sinto que a tenha negado, mas uma vez tendo escolhido “Mamon”, com que cara eu iria recorrer à minha fé e àqueles que reconheço como amigos de um plano espiritual, se eu tinha escolhido o “outro lado”? Estabeleci a distância. Desde então, na medida que o tempo passava ampliava esse afastamento. Sobretudo no período dos últimos 4 anos com o isolamento físico/social e afetivo/emocional decorrente do cenário planetário chacoalhado pela pandemia, que mal se recuperava desse trauma, passou a ser palco de conflitos bélicos, desde então (O autor, 2025, s. p.).

Quando essa fase se instalou, foi o exato momento em que passei a me aproximar “indiretamente” da dimensão espiritual, através das leituras do texto de Ferdinand Röhrl para a preparação do projeto para a pesquisa de mestrado. O contato serviu de ponte para me reintroduzir na relação com a dimensão espiritual. Dessa vez, a partir de uma perspectiva que abordava e conclamava uma espiritualidade encarnada e que implicava:

[...] no nosso pensar, levar em consideração a integralidade do ser humano. Se admitirmos, inicialmente de forma provisória, que a espiritualidade é uma das dimensões que fazem parte do ser humano, não podemos vê-la de forma isolada, sem nexos com as dimensões “profanas”. Criar um distanciamento intransponível entre a espiritualidade e as demais dimensões – afirmamos com antecipação – gera um misticismo falso e nocivo à formação humana (Röhrl, 2013, p. 21).

Essa indicação de Röhr, da impossibilidade de se pensar uma dimensão espiritual dissociada dos demais aspectos imanentes do ser, trouxe uma compreensão mais ampliada e um sentido mais refinado sobre essa noção de transcendência e espiritualidade. Foi no decorrer da pesquisa que emergiu a percepção de que o afastamento estabelecido com a espiritualidade se sustentava na ideia de que a vivência da dimensão imanente impossibilitaria o acesso ao transcendente — e não, necessariamente, numa descrença ou negação dessa realidade. Paradoxalmente, a dimensão que decidi explorar, acreditando que me distanciaria dos elementos espirituais, acabou por proporcionar uma maior compreensão e conexão com os aspectos transcendentais.

O encontro com a Gestalt-terapia de Perls viabilizou o contacto com o mundo da vida e preparou-me para reativar a potência da espiritualidade no processo de (trans)formação humana. Reconhecer esse aspecto foi fundamental, pois transformou, em sua base, uma ideia ainda persistente de que imanência e transcendência não seriam faces de uma mesma moeda chamada existência. No entanto, a verdade é que uma não se completa sem a outra.

A longa jornada Gestáltica que empreendi e empreendo me colocou de volta no mundo. Somente quando comecei a sentir, pensar e agir a partir das experiências vividas nos eixos transversais da existência, como os aspectos político, social e ecológico, consegui estabelecer as condições necessárias para uma compreensão mais ampla da espiritualidade e, conseqüentemente, de mim mesmo. Nesse processo, e porque eu estava pensando na configuração para uma nova turma da Formação em Gestalt-terapia do Mutuar, comecei a identificar aproximações e interseções entre as noções da abordagem gestáltica e das noções da formação humana na perspectiva de Ferdinand Röhr (O autor, 2025, s. p.).

É nesse ponto que o encontro com Ferdinand Röhr se torna decisivo, especialmente na forma como resgata a noção de Formação Humana ao integrar, de modo profundo e sensível, a espiritualidade como dimensão essencial do desenvolvimento integral do ser.

5.1.2 O encontro com Ferdinand Röhr e a noção de Formação Humana: o resgate da espiritualidade e reconexão com a transcendência

Estabeleci enquanto objetivo, para esse tópico, compartilhar minhas formas de encontro com Röhr. Optei por fazer dessa maneira, porque fui me dando conta de que cada uma delas me aproximou de sua teoria de uma forma, permitindo-me compreender um pouco mais a sua perspectiva sobre formação humana. Nomeei os encontros como: místico, profissional e pessoal.

O aspecto místico a que me refiro, designa a forma como o “espírito” de Ferdinand se antecipou ao contato teórico/profissional e posterior contato pessoal que tive com ele. Esse momento posso descrever a partir de dois exemplos.

O primeiro, é uma recordação de estar de passagem pelo campus da UFPE rumo à saída, depois de algum compromisso relativo à aula, ou alguma questão concernente ao estágio do Mutuar. Naquele dia, passamos rapidamente por um transeunte de jeans, usando uma alpercata e cultivando uma longa barba, aparentando meia idade que me chamou atenção pelo jeito despojado e tranquilo de andar.

Lembro de sua imagem ter servido de motivação para discutir com um amigo que me acompanhava, algo sobre a relação entre um jeito espontâneo/sereno de se expressar e um certo estado de segurança e empoderamento. Jeito que reconheço em personalidades como os músicos Dominginhos e Gilberto Gil; como o Deputado Federal (RJ) Pastor Henrique Vieira e o Deputado Estadual (PR) Renato Freitas ou ainda em atrizes como Fernanda Montenegro e Regina Casé, para citar rápidos exemplos que me vêm à mente.

Embora não possa afirmar que o transeunte, em questão, era Ferdinand, essa é a impressão que ficou. Só percebi essa possibilidade mais tarde, quando minha irmã Raquel, que cursava Pedagogia na UFPE, falou várias vezes, com muita admiração e respeito, sobre uma pessoa chamada Ferdinand. Esse é meu segundo exemplo de como o nome do prof. Röhr já permeava meu “campo”, de alguma forma. Minha irmã, em diversas ocasiões, comentava sobre as qualidades pedagógicas de Ferdinand, chegando até a expressar o desejo de que eu o conhecesse, quase como um conselho, sugerindo que eu tivesse a oportunidade de conhecer um verdadeiro mestre. Escrevendo sobre isso agora me dei conta de que seus comentários e reconhecimento de sua competência, não eram sobre questões teóricas. Quer dizer, não se restringiam apenas a esse aspecto. De fato, por vezes ela comentou encantada sobre o conhecimento e a competência de Ferdinand em compartilhá-los. Mas costumava comentar com igual brilho nos olhos sobre como ele “fazia” a pedagogia. Como se ele transbordasse os aspectos técnicos da ciência pedagógica para alcançar e tocar níveis de humanidade na sua práxis e relação com docentes (O autor, 2025, s. p.).

Nas palavras do professor Policarpo Júnior, colega de Ferdinand da UFPE:

Ninguém pode apontar como ideal da educação a integração de todas as dimensões humanas, mesmo jamais plenamente alcançável, senão buscar vivê-lo consigo mesmo. Por outro lado, é justamente a persistência em integrar a própria vida que pode fazer sentido aos educandos. Mais do que a compreensão teórica isolada. Pois é tal integração que esclarece os conceitos e torna possível demonstrar seu momento de verdade, ainda que em casos particulares (Evento [...], 2020, 39 min 10 s).

Nesse sentido, podemos considerar que a atitude pedagógica de Ferdinand reflete a sua própria busca por integração uma vez que tinha/tem por objetivo a vivência com os princípios que ensinava.

É como se ela percebesse no fazer pedagógico de Ferdinand que ele persistia em integrar na sua própria existência as questões que ele buscava transmitir. Um verdadeiro “Walk the talk⁵²”. Ou em outras palavras uma pessoa que expressa uma “congruência docente com os princípios educacionais que anuncia” (Evento [...], 2020, 40 min 22 s).

A *congruência*, nesse contexto, pode ser vista como o elemento central de uma atitude pedagógica. Acredito que a partir dela se originam os demais aspectos que permeiam o processo de formação humana e contribuem para o desenvolvimento integral do ser. Sem congruência, a própria noção ou conhecimento, que se deseja transmitir, torna-se instável, uma vez que não foi previamente vivenciado por quem o ensina. Quer dizer, como aprender capoeira com quem não sabe nem jogar? Cláudio Naranjo (2006) comenta sobre Perls consignar a ideia de que ser psicoterapeuta era ser um mesmo e, portanto, não estabelecia distinção entre ser o que era e a sua práxis.

E se anteriormente indicamos a *autenticidade* enquanto uma primeira qualidade de quem, segundo Rogers (1978), facilita a aprendizagem, foi porque o mesmo Rogers, nesse sentido, compreende a congruência como essência da autenticidade na relação formativa. Podemos compreender, neste sentido que quanto mais o terapeuta for ele mesmo na relação, com atitudes e sentimentos reais, maior será a probabilidade de que a mudança ocorra.

Tal afirmação pode ser estendida ao campo da educação e da formação humana: o educador que se mostra genuíno, transparente e coerente entre o que sente, pensa e faz, contribui para um ambiente que favoreça o crescimento integral do outro. A congruência, portanto, não deixa de ser uma qualidade desejável, para tornar-se uma condição indispensável na relação educativa. Isso porque ela estimula um vínculo baseado na confiança e no respeito mútuo, contribuindo que a/o educando se abra à experiência de se tornar plenamente ela/ele própria/o.

Assim, a congruência, como atitude fundamental, transcende a técnica e se afirma como uma postura existencial diante do outro. Ela exige presença, escuta e um compromisso ético com a própria humanidade — o que a torna não só um princípio da psicoterapia, mas também um eixo estruturante da formação humana em qualquer contexto.

⁵²Em uma tradução livre: “faz o que fala”.

O fato é que, depois desse contato intermediado pela experiência no campus da UFPE com o transeunte e das referências de minha irmã sobre Ferdinand, entrei em contato com Röhr de maneira mais direta a partir da leitura do seu texto intitulado “Espiritualidade e Educação” (Röhr, 2010).

Lembro que a leitura me trouxe uma sensação agradável, remetendo-me aos meus primeiros contatos com a noção de espiritualidade, quando iniciei os estudos da doutrina espírita. Era uma sensação familiar, que reconheço ao descobrir algo novo. As ideias de Ferdinand reacenderam meu vínculo com a espiritualidade, mas desta vez de forma ampliada, convidando-me a explorar outras dimensões de mim mesmo, essenciais para o contato e a relação com minha dimensão transcendente.

A ideia de integralidade, sob essa perspectiva, surgiu como uma ponte entre dois conceitos: espiritualidade/transcendência, fundamentada nas noções kardecistas e, portanto, baseada em uma fé raciocinada, com predominância da razão, por um lado; e, por outro, organicidade/imanência, fundamentada nos princípios da Gestalt-terapia, que enfatiza a observação e o contato com a realidade presente, sustentada por uma fé “intuitiva”.

A terceira e última forma de contato com as ideias de Ferdinand se deu de maneira pessoal. Recentemente, durante a realização desta pesquisa, fui recebido pelo Prof. Röhr em duas ocasiões distintas para uma troca de ideias. Já, no primeiro encontro, fui muito bem acolhido por Ferdinand que intermediado pela profa. Paula, gentilmente, atendeu ao meu pedido para uma entrevista, apesar do seu frágil estado de saúde, decorrente de AVCs que sofreu.

Para mim, o encontro foi bastante comovente. Fiquei profundamente emocionado com a oportunidade de conversar com o autor que eu vinha estudando e de ouvir dele suas impressões sobre a própria teoria que desenvolveu e sobre a vida, de modo geral.

A ideia era estabelecer um diálogo em que nele pudesse se evidenciar os elementos formativos que, ao longo do tempo, foram sendo assimilados por Ferdinand e que mais tarde seriam alicerces de sua teoria. Assim como Perls foi absorvendo os elementos daquilo que seria a Gestalt-terapia ao longo de sua vida, eu estava curioso para compreender as noções da teoria da multidimensionalidade de Ferdinand a partir de suas vivências e experiências pessoais, sua relação com a Alemanha do pós-guerra, o seu percurso formativo naquele período, sua migração para terras tupiniquins até chegar a ser o primeiro professor emérito do Centro de Educação da UFPE, no Brasil.

Com esse “objetivo geral” na cabeça, depois de um breve momento de apresentações e contextualizações de nossa presença ali, começamos uma descontraída conversa na qual introduzi a seguinte provocação:

Fritz Perls, o outro autor que estou me fundamentando na pesquisa, também Alemão, teve uma infância/adolescência marcada por muita rebeldia, excessos, vida sexual intensa, problemas com autoridade, boemia. Ao mesmo tempo, teve um intenso contato com a arte, principalmente o teatro, a poesia, e a música. No caso dele, é possível identificar, decorrente desse estilo de vida que levou, sementes daquele período que mais tarde viriam a germinar em sua teoria, a Gestalt-terapia.

Pergunta: Que possíveis elementos, relativos à sua infância, adolescência e juventude, o sr. poderia destacar ou evidenciar que ajudasse a compreender o surgimento/desenvolvimento da sua teoria? (O autor, 2024, s. p.).

Segue abaixo a transcrição de sua resposta. Fiz questão de reproduzir literalmente a forma como Ferdinand se expressa, na tentativa de presentificá-lo o máximo possível na transcrição:

Ferdinand:

- Vem o primeiro nó. Quando eu tinha uns 2 anos eu sofri um acidente. Na Alemanha tinha um costume de lavar a roupa branca em água fervida. Aí no porão, tinha uma grande bacia que colocava a roupa branca e cozinhava. Então depois tinha uma torneirinha e deixou a água cair em outras bacias para lavar a roupa colorido. Então eu tava com meu irmão mais velho, um pouco, 17 meses, correndo no porão e caiu de costa na água quente. 80% de queimadura no corpo.

Então a minha mãe correu o hospital, tinha uns 500 metros, eu fui tratado, e acredito bem tratado do ponto de vista medicinal. Só que o hospital tava organizado por freiras católicas. E essas freiras tinham uma filosofia: quando os pais visitam as crianças, na despedida dá muito trabalho. A solução mais fácil pra elas foi os pais não podiam visitar. Quer dizer, a partir desse momento, é claro, muita dor no corpo, ficou 6 semanas sem ver os pais e a minha reação foi a seguinte: eu não falava nem com as freiras nem com os médicos. Quer dizer, fiquei totalmente fechado e as freiras perceberam que a noite eu falei com as outras crianças. Eles tinham medo de eu ter perdido a fala. Pronto, isso já é uma tarefinha para um psicólogo (risos) (O autor, 2025, s. p.).

E, no meu exercício de escrita gestáltica, exponho:

Enquanto escrevia esse trecho, com a imagem da conversa ao fundo e a expressão de Ferdinand no centro, fui percebendo, a partir da denúncia implícita que ele fazia sobre a falta de cuidado humanizado, que a formação humana vai além dos muros das instituições de ensino. Ela surge sempre que há uma relação fundamentada na essência da condição humana (O autor, 2025, s. p.).

A experiência com as freiras no hospital impactou profundamente Ferdinand. Ele compartilhou que, mesmo passado o incidente, permaneceu traumatizado, por um tempo, pela vivência. De tal modo que:

Ferdinand:

Quando eu estava maior, eu fiz o maior espetáculo para não passar na frente do hospital e a minha mãe sempre preferia um desvio pra eu sair com ela pra cidade. Pronto, eu cheguei e logo depois um tempo ... como chama isso? ... entusado...

Eu:

- Introspectivo?

Ferdinand: - Introspectivo... é!

E, com 6 anos, eu fui pra escola. Eu não fiquei no jardim porque minha mãe ficou em casa. Então, na escola, eu tava relativamente comportado, pelo menos nessa época. Mas fiquei chateada porque, os primeiros 4 anos, eu só tinha a mesma professora. E essa professora tinha um grande defeito pedagógico. Ela tinha alguns, uns 3 ou 4 alunos, os mais preferidos. E ela pergunta o que fazia ontem à tarde e ela só pergunta aos 3 ou 4, mas eu não me revoltei. Fiquei quieto ... aí, entrei numa fase de falta de atenção. Ao lado da minha escola, foi feita uma nova escola e aí tinha um guindaste e o meu divertimento durante as aulas era observar o guindaste. E a professora – sacanagem dela (risos) - sempre me perguntou: o que eu falei? Mas eu sabia, sempre! Então ela ficou com mais raiva ainda. Então aguentei isso até o quarto ano (O autor, 2024, s. p.).

Uma coisa que me chamou a atenção, enquanto transcrevia o trecho acima, foi como situações da infância deixaram marcas tão profundas, a ponto de, depois de todos esses anos, essas lembranças ainda estarem tão vivas. Por outro lado, essas mesmas situações parecem tê-lo influenciado no desenvolvimento de sua teoria, levando em conta que o próprio Ferdinand deu essa pista quando se referiu ao comportamento de sua professora de preferir/preterir seus alunos como um defeito pedagógico (O autor, 2025, s. p.).

Em outro momento da conversa, descrevendo sua infância na Alemanha, Ferdinand recordou de um período em que tinha entrado para os escoteiros, aos 8 anos de idade, e que:

[...] gostava muito acampar, andar na floresta, ficar na natureza acampando e fazendo tudo besteira que você pode imaginar – risos – e a gente fez muitos jogos. Um grupo tinha que encontrar um determinado lugar só com um mapa e um compasso. Eu me empolguei por essas coisas, mas as notas na escola baixaram – risos.

Salientou que por isso, as notas vermelhas no boletim repercutiram em casa e que o pai [...] falou com os professores: - isso não é falta de inteligência, é preguiça! – risos –. Então o meu pai não falou nada ... só me fez olhar o meu irmão quando voltou do trabalho cheio de graxa. E isso foi o suficiente pra eu fazer um sprint para passar – risos.

Eu:

- Quer dizer que, pedagogicamente falando, seu pai foi muito bom, né?

Ferdinand:

- Excelente! – risos – (O autor, 2025, s. p.).

Ferdinand compartilhou momentos da adolescência que retrataram realidades em que ele vivia à frente das telas, embora respeitasse e observasse os limites das brincadeiras e traquinagens.

Ferdinand:

Mas eu, claro, incentivava todas as brincadeiras engraçadas e divertidos, mas as brincadeiras feias eu evitava [...].

[...] Eu era ... como se diz isso? ... responsável pela turma. Quando um professor de pedagogia saiu da turma chorando, eu tinha que ir atrás dele e explicar: - olha, esse aluno não são assim não ... isso só foi uma brincadeira, não precisa levar a sério. Mas as várias vezes, eu tinha que trazer ele de volta para turma! (O autor, 2024, s. p.).

Em outro momento, comentou sobre uma viagem de um aluno para a Alemanha Oriental para visita a parentes.

Então a bandeira da Alemanha Oriental tinha um emblema no meio. Então ele conseguiu esse emblema e trouxe, aí tinha um dia de festa a bandeira da escola foi levantada e ficou totalmente molhada e foi secada no porão. Aí a gente tinha acesso. A gente roubou a bandeira e costurou – risos – o emblema e pendurava na parede. Isso deu uma revolução! Porque foi nos anos 68. Tinha muitos grupos marxistas e aí, de repente os professores acharam nós íamos ser marxistas – risos – (O autor, 2024, s. p.).

Quando terminou o ginásio, devido a uma mudança na política educacional na Alemanha:

O estudo que valia para professor primário foi valorizado e também habilitava para outros estudos. Como eu fui craque em matemática, me escrevi em matemática. E como já tinha aula de pedagogia e quando faz licenciatura, você também tem que fazer pedagogia aí eu fiz logo pedagogia pra poupar algumas disciplinas. Então o meu estudo foi matemática e pedagogia. Isso não é bem comum. Normalmente combinam matemática e física ou história e alemão, biologia e química, mas eu tinha matemática e pedagogia. Só estudo de matemática não foi aquilo que eu pensava (O autor, 2024, s. p.).

Embora se saindo bem no curso de matemática, passou a se interessar mais por pedagogia.

[...] o currículo lá em pedagogia é totalmente diferente. Não tem uma disciplina História da Pedagogia, não tem uma disciplina Filosofia da Pedagogia ... só os professores escolheram uma temática e trabalham o

semestre todo só essa temática. A pedagogia de Russeul: a gente lia todos os livros de Rousseau ... é uma oportunidade de mergulhar e aqui é um pouco de tudo, então, depois fica, nada de todo (O autor, 2024, s. p.).

Fazia parte ainda do sistema de avaliação a apresentação de um trabalho sobre um pensador escolhido pelo aluno, além do TCC. Foi nesse contexto que Ferdinand estabeleceu uma conexão com o Brasil, momento em que ele entra em contato com a obra e com o próprio Paulo Freire. O pedagogo brasileiro não tinha projeção na Alemanha e essa falta de conhecimento rendeu a Röhr, a apresentação de uma disciplina só sobre o teórico.

Eu:

Então o sr. apresentou Paulo Freire lá?

Ferdinand:

É.

Eu:

Legal. Como foi que o sr. entrou em contato com Freire, com a obra de Freire?

Ferdinand:

Olha, eu tinha um amigo brasileiro, na turma. Ele tinha quatro irmãs. Então, eu gostava a caçula! – risos.

Eu:

Estava de olho na caçula! – risos.

Ferdinand:

Quer dizer, ela viveu a infância no Brasil e como os pais voltaram para Alemanha, ela também voltou, mas não gostava Alemanha. Porque o Brasil mais caótico – risos.

Eu:

Na Alemanha tudo é muito certinho, muito organizado lá, né?

Ferdinand:

É! Não deixam sair da trilha.

Eu:

Então foi esse seu amigo que lhe falou sobre Paulo Freire?

Ferdinand:

Não. Eu tinha um contato pra uma ONG que tava apoiando os franciscanos em Canidé⁵³ (O autor, 2024, s. p.).

Naquela época, nem todos os livros de Freire constavam com tradução no Alemão. Entretanto, além do “Pedagogia dos oprimidos”, Ferdinand encontrou ainda os livros “Comunicação e extinção” e depois “Educação como prática da liberdade”. Além dessas obras, os círculos alternativos também realizavam leituras sobre Freire e as próprias ONGS, costumavam realizar seminários ou workshop sobre o autor brasileiro. Eis que em um desses workshops, que Ferdinand participou, marcou uma decepção com o autor.

⁵³Canidé, município brasileiro do estado do Ceará.

Nessa época, de acordo com Ferdinand, Paulo Freire fazia parte do Conselho das Igrejas e tinha estabelecido uma ponte com a África, chegando a apoiar líderes revolucionários daquele país. Ferdinand estava desenvolvendo um estudo sobre Freire no seu TCC.

A fim de investigar um conceito que o autor tratava em uma de suas obras, Ferdinand o abordou com a seguinte pergunta:

No terceiro capítulo da pedagogia do oprimido, ele diz mais ou menos para o diálogo, condições transcendentais são: amor, fé, confiança e mais alguma coisa. Aí eu perguntei como ele entende isso. Aí ele falou: pode cortar isso. Não se preocupe com isso, você é Alemão. Você tem que ler de Hegel, a dialética de escravo e senhor, e você tem que estudar as teses de Marx sobre Feuerbach. Na época Feuerbach era um materialista e Marx se aproveitou desse materialista. Pronto eu vou para Alemanha escrever o meu trabalho sem esclarecer, mas durante a Alemanha eu entendi, porque Paulo Freire respondeu assim. Porque tinham muitos grupos da esquerda que encontram Paulo Freire num canto Cristão (O autor, 2024, s. p.).

Nesse momento, houve a necessidade de interrompermos a conversa para que fossem prestados cuidados ao professor Ferdinand.

Acompanhado pela professora Paula, que me ciceroneava a visita, ficamos conversando na sala sobre algumas impressões relacionadas à experiência do professor. Comentamos sobre sua sólida formação acadêmica e da impressão mútua que tivemos sobre a percepção de que a graduação na Alemanha corresponderia, em muitos aspectos, a um mestrado aqui no Brasil. Discutimos também suas ideias e a maneira clara com que as expressava, mesmo diante de seu delicado estado de saúde.

Algo que me tocou profundamente, neste sentido, foi seu acolhimento, marcado pela simplicidade. Eu não havia tido qualquer contato pessoal prévio com Ferdinand, mas, ainda assim, ele aceitou me receber para a conversa mesmo não estando em suas melhores condições físicas. Me sensibilizou sua disposição e abertura para nos receber na intimidade de seu aposento. Senti-me confiado. Como se fosse... é difícil de explicar ... o que me ocorre agora são algumas lembranças do hospital da Mirueira que podem ajudar a traduzir o sentimento.

Estou percebendo uma sensação que costumava ter durante as visitas ao hospital. Trata-se de um sentimento de respeito e reconhecimento da humanidade que percebo na entrega das pessoas em suas situações limites (Jaspers, 1978). Confiar a alguém um espaço e uma condição tão íntimos representam, para mim, um profundo ato de humanidade, portanto formativo. Considero que em grande medida foi a exposição a esse tipo de circunstância nas atividades sociais do Centro que contribuiu para que eu pudesse despertar minimamente para essa dimensão (O autor, 2025, s. p.).

Após um intervalo de uns 15 minutos, retornamos a conversa com um dos pontos que discutimos no intervalo. A professora Paula, retomou o fio:

Paula:

Prof. a gente ficou aqui intrigado com a questão: ele manda tirar a questão da fé, da confiança, porque o Freire, ele vem associado aos movimentos de base que na época o pessoal da teoria da libertação, a igreja mas ...

Ferdinand:

Ele queria ser um marxista (incompreensível) na Alemanha.

Paula:

Não aceitavam essa questão de fé e de confiança que era coisa da igreja católica?

Ferdinand:

É. Porque são as virtudes católicas: fé, confiança, amor.

Eu:

E Freire sugere que o sr. deixe isso de lado para explorar ...

Ferdinand:

... pra explorar mais o lado marxista dele. Então porque eu encontrei alguns panfletos com essa crítica a Freire e acho que ele não gostou da crítica. Eu pedi para gravar, ele não deixou. Mas fiquei quieto aí (O autor, 2024, s. p.).

Ou seja, enquanto Ferdinand desejava explorar o conceito de condições transcendentais como o amor, a fé e a confiança como pressuposições para o diálogo, Freire direcionou a conversa para que a discussão contemplasse mais os aspectos marxistas da sua obra⁵⁴. Retomando o assunto conosco, Ferdinand prosseguiu:

Ferdinand:

Condições transcendentais é um conceito de Kant. Hoje em dia, eu acredito que ele não sabia disso. De Jaspers, por exemplo, ele adota a questão da situação limite. Então o Jaspers pensa em limites que ninguém pode ultrapassar. O Paulo Freire pensa no limite da opressão que tem que ser superado. Para Jaspers, situação limite são a morte, a doença, ...

Eu:

... angústia, melancolia?

Ferdinand:

É, sim ... e poder (O autor, 2024, s. p.).

Ferdinand revela, com isso, a impossibilidade de aprofundar a temática pedagógica de seu interesse para além das questões marxistas presentes no pensamento de Freire. Ele desejava compreender a relação entre o pensamento freiriano e a noção kantiana das chamadas condições transcendentais, bem como sua conexão com sua teoria pedagógica.

⁵⁴Mais tarde, Ferdinand entenderia a razão da mudança sugerida por Freire. Segundo ele, naquela época, a universidade vivia uma divisão ideológica que ainda refletia o contexto de pós-guerra experimentado pelo país. Muitos dos docentes eram conservadores extremistas e não aceitariam a aprovação de uma tese sobre um pedagogo revolucionário do terceiro mundo. Já a discussão sobre o conceito das “condições transcendentais em Kant” seria bem-vinda, pois envolvia elementos de princípios cristãos e, embora abordasse a obra de um pedagogo brasileiro, trazia a perspectiva de um autor prussiano, ou seja, de um país de primeiro mundo.

Elementos como a confiança, de acordo com Röhr (2011), pertencente à dimensão espiritual, assim como o amor e a fé, seriam exemplos de condições transcendentais, ou seja, são indicadores de elementos formativos que se encontram relacionados com a dimensão transcendente do ser fundamental de ser percebida, estimulada e vivenciada concomitantemente com as demais dimensões humanas, em um processo pedagógico comprometido com a integralidade do ser.

É necessário considerar, especialmente, a inclusão da espiritualidade nesse processo, mesmo porque refletir sobre a espiritualidade implica perceber a integralidade do ser humano (Röhr, 2013). Além do mais, mediante os desafios socioambientais que permeiam nossa realidade — refletidos na profunda crise de valores humanos presente no cotidiano —, torna-se essencial adotar uma concepção de educação que reconheça a dimensão espiritual como parte fundamental da integralidade do ser.

Os defensores da chamada educação holística têm, portanto, como objetivo comum a reconfiguração do ser, ou seja, a tentativa de pensar a formação do ser humano em uma perspectiva de integralidade. A educação holística fundamenta-se em uma crítica à hiper-especialização das diversas áreas do conhecimento [...] é, portanto, a formação do humano em sua inteireza (Ferreira, 2007, p. 146).

Isso significa conceber o humano desde uma perspectiva de um sujeito incorporado - ou seja, com base numa perspectiva de educação que supere as ideias que concebiam o humano um observador desincorporado (Ferreira, 2007) até a noção de um ser composto por uma dimensão espiritual - isto é, fundamentado numa perspectiva de educação que compreenda o humano um ser transcendente (Röhr, 2010).

A questão é que, apesar de bastantes avanços nessa direção, a educação parece não estar escapando da sua sina de servir a propósitos finalísticos diferentes da formação humana, enquanto humanização do ser. Ou seja, o processo pedagógico parece estar mais uma vez à mercê dos influxos econômico-financeiros, ao invés de preocupada em contemplar o humano no seu processo de desenvolvimento enquanto ser cósmico.

Acabei de ter um lampejo sobre esse assunto e a importância de um processo pedagógico que inclua essa noção de espiritualidade. Quero dar um exemplo para tentar explicar o insight:
Venho acolhendo em consultório (e observado fora dele) queixas relacionadas a um certo esgotamento, a uma falta de ânimo, a um cansaço entristecido, melancólico, a um sentimento de descontentamento e, em alguns casos, tristeza profunda e até depressão. Na rua expressões abatidas, semblantes sisudos, aspectos dispersos e posturas auto centradas.

A impressão que eu vinha tendo, e que se tornou mais nítida com esse lampejo, é de que esse esgotamento está vinculado à exploração intensa das dimensões imanentes do humano. Assim como ocorre com o planeta, tenho observado pessoas em um movimento de consumo desenfreado de seus próprios recursos físicos e materiais, enquanto negligenciam sua própria essência: a forma pessoal e singular de ser e estar no mundo. Percebo, com isso, uma hipertrofia dos aspectos imanentes, que resulta, simultaneamente, em uma hipotrofia da nossa dimensão transcendente (O autor, 2025, s. p.).

Por isso é necessário o resgate da perspectiva da integralidade do humano, de reintroduzi-la na Educação de modo que o processo formativo contemple os aspectos e elementos do ser próprios dessa dimensão. E, por mais que esse processo não seja simples de ser realizado, pois exige um deslocamento paradigmático, o esforço de Ferdinand em seus estudos contribui de forma direta e profunda para trazer à tona essa temática humana que, nas últimas décadas, foi obscurecida por fatores como o progresso técnico-científico, a própria descoberta da subjetividade e o processo de secularização, entre outros (Borges, 2020).

Parte desses estudos aliás foi realizada no Brasil. Embora inicialmente a aproximação de Ferdinand com a cultura brasileira tenha ocorrido em sua trajetória profissional — por meio de trabalhos em ONGs, no Ceará, e do aprofundamento nas obras de Paulo Freire —, sua migração para o país foi motivada efetivamente por razões pessoais e afetivas. Ferdinand comentou que ainda na escola, ele fez amizade com um colega brasileiro, que tinha quatro irmãs, ele acabou se encantando pela caçula e, algum tempo depois, quando ela decidiu retornar ao Brasil, ele tomou a decisão de acompanhá-la. “Essa velha questão: onde a vaca vai, o boi vai atrás” (O autor, 2024, s. p.).

O deslocamento para o Brasil exigiu a superação de obstáculos para além da apropriação do idioma. O impacto com a cultura e o próprio clima foram ingredientes que se somaram à toda uma apropriação da perspectiva educacional do país para que ele pudesse trabalhar como professor.

Ferdinand:

É, porque quando eu cheguei aqui tinha que aprender português, filosofia do Brasil, história da educação do Brasil, fazer uma prova escrita de 4h e dá uma aula. E na banca Jorge Broide, reitor, e D. Maria Antônia, foi vice-diretora [...]. Então eu consegui, quer dizer, um suporte seguro para família. [...]. Então, eu compensei com trabalho na universidade. Na Alemanha, tinha só disciplinas temáticas e aqui disciplinas panorâmicas. Mas tinha que dá, né? (O autor, 2024, s. p.).

De certa forma, parece que o desafio enfrentado por Ferdinand, ao transitar das disciplinas temáticas, que demandavam maior aprofundamento, para disciplinas panorâmicas,

caracterizadas por uma abordagem menos centrada em uma única temática e mais voltada à pluralidade e generalidade de ideias, contribuiu significativamente para sua adaptação e crescimento acadêmico. Além disso, sua inquietação com as perspectivas educacionais vigentes serviu como um estímulo para contestações que, por sua vez, o impulsionaram a formular sua própria teoria.

Ferdinand:

Eu tava totalmente insatisfeito com as teorias educacionais. Tinha muito. Quando eu estava estudando, estava gostando. Quando estudei Pestalozzi, eu gostava muito Pestalozzi. Gostava muito de Rousseau e depois Paulo Freire, até a decepção. Então, o que fazer? Aí surgiu fazer uma teoria própria da educação [...]. E comprei um sítio em Bezerro e lá eu tinha silêncio absoluto para escrever os textos. Bem cedo, andava no mato, procurava as flores, preparava os florais e depois comi e redigir. Então eu redigi vários artigos pra encontros, encontros em anais. Filosofia da educação norte/nordeste se você pega a frequência desses artigos você tem a gênese da teoria.

Paula:

Será que a gente encontra, Röhr, ainda, no site do encontro? Deve ter os artigos?

Ferdinand:

Eu acho mais Aurino ou Alexandre Simão. Mas normalmente depois saiu um cd...

Eu:

Quer dizer que toda teoria que o sr. desenvolveu, escreveu lá nesse sítio, então?

Ferdinand:

É!

Eu:

... contato com a natureza, se inspirava, escrevia ... e publicou nesses congressos? E aí tá a gênese da sua teoria, nesse material?

Ferdinand:

É claro cada congresso houve discussão. Aí podia acrescentar e modificar.

Paula:

Até a publicação daquele artigo “possível objeto epistêmico”, já é uma ideia amadurecida, né?

Ferdinand:

É antes dessa época.

Paula:

É, antes dessa época ... então quem inspirou ali, Feurbach? Feurbach quem lhe inspirou que a Educação tinha ... é, ele inspirou ... assim ... não é talvez num sentido último, mas assim, dizer, ó chamou a atenção que a Educação pode ter um possível objeto, não é isso? Feurbach foi o que levantou (a questão) ... porque o sr. cita Feurbach. E eu fui ler Feurbach, fui dar uma olhada em Feurbach.

Ferdinand:

Feurbach foi seguidor na cátedra de Kant. Tinha lá em Felsberg, alguns filósofos professores de filosofia. Eles tinham a obrigação de se alternar na disciplina de educação. E eles não gostariam de jeito nenhum. Até resolver fazer uma cátedra só para educação. Aí o Feurbach fez as primeiras tentativas de uma ciência da educação. Foi bem simples: a meta da Educação vem da ética.

Paula:

Feurbach já dizia isso?

Ferdinand:

É. E os meios da Educação quem fornece é a psicologia.

Claro que é um modelo muito grosseiro, mas foi a primeira tentativa. E pra ir, eu perguntei quais são os elementos fundamentais da educação. Na época, eu não tinha muita clareza sobre isso. Mas isso é a primeira questão da fenomenologia. Então, o que necessariamente você tem que ter para educação? Um educador, um aluno e uma tarefa pedagógica (O autor, 2024, s. p.).

O percurso de formação de Ferdinand, tal como descrito, revela traços importantes do seu modo de estar no mundo e de construir saber. A transição das disciplinas temáticas, mais aprofundadas, para as disciplinas panorâmicas, mais gerais e plurais, pode ser entendida como um elemento formativo decisivo, que o ajudou a ampliar o olhar sobre a educação e sobre si mesmo como educador. Essa mudança de foco parece ter lhe proporcionado o reconhecimento de que o conhecimento não se reduz à especialização, mas também se constrói no entrecruzamento de ideias e vivências — o que, do ponto de vista da Gestalt-terapia, corresponde a um movimento de *ampliação do campo de consciência*, no qual o contacto com o novo pode favorecer reorganizações criativas (Perls, 1977a).

Outro aspecto relevante diz respeito à sua inquietação com as teorias educacionais da época. O próprio Ferdinand menciona o gosto por autores como Pestalozzi, Rousseau e Paulo Freire, seguido de uma fase de decepção, que o leva à formulação de uma teoria própria. Essa insatisfação, longe de o paralisar, transformou-se em estímulo criativo, abrindo espaço para uma busca mais autêntica. Tal postura alinha-se com o princípio da *autorregulação orgânica*, central na Gestalt-terapia, no qual o indivíduo, em contacto com suas necessidades mais genuínas, encontra caminhos próprios de crescimento. Além disso, o modo como essa teoria vai ganhando corpo — na prática do dia a dia, no silêncio do sítio, nos textos redigidos em congressos, nas discussões com pares — evidencia um processo contínuo de formação integrada, que articula razão, sensibilidade e experiência.

Por fim, o contacto com a natureza, a elaboração dos florais, os passeios matinais e o ato de escrever nesse ambiente de quietude não são apenas dados curiosos da sua rotina, mas revelam um modo singular de escuta e de produção de conhecimento, que ecoa a proposta da sua Teoria da Multidimensionalidade. A própria ideia de que a educação tem um possível objeto epistêmico, que envolve um educador, um educando e uma tarefa pedagógica, é fruto dessa caminhada reflexiva.

Como ele mesmo aponta, esse percurso foi sendo construído com o tempo, com influência de pensadores como Feuerbach, mas também com base nas suas experiências vividas

e processos interiores. Assim, podemos dizer que a teoria de Ferdinand nasce não só de leituras e conceitos, mas da vida vivida com atenção e presença — o que faz dela, antes de tudo, uma expressão da sua própria trajetória.

Aproveitando que o mote sobre a noção do objeto epistêmico da Educação emergiu na conversa, perguntei-lhe sobre qual seria a sua percepção e como ele se sente sobre o atual momento da humanidade? Como esse momento impacta no “[...] trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual?” (Röhr, 2010, p. 17). A resposta de Ferdinand levou a conversa para o seguinte rumo:

Ferdinand:

Veja só, eu tenho comunicação com um guia espiritual, através de um médium.

Paula:

Continua, agora?

Ferdinand:

É. Menos frequente. Então ele me falou uma coisa com essa questão: como melhorar a humanidade? Ele me falou: olha, pode ser que você não gosta da minha resposta. Mas a humanidade não tem jeito – risos ...

Pronto. Eu tinha mais um ponto na aula que eu tava cansado demais e não peguei. Eu falei um bocado de coisa que o homem, por si só, não é ruim. Quer dizer, não há o homem como, vamos dizer, geneticamente agressivo ... isso tem várias provas contra. Mas aí, fica a questão: de onde vem a agressividade? A crueldade do ser humano? Um dos resultados que eu apresentei ainda, o ser humano originalmente, está biologicamente, psicologicamente orientado para comunidade. Ficou claro. Desde pequenininho, desde bebe, sem isso não tem nem chance de sobreviver. Então, se você olha em que momento mamíferos, e a gente pertence a eles, ficam agressivos?

Ferdinand

Olha, uma vaca não vai a caça, mas se você começa a cutucar a vaca, proporciona dores a ela. Um certo ponto ela começa a reagir. Quer dizer, a agressividade é uma reação a uma ameaça de vida. Quer dizer, não tem sustenta em si mesmo. Só que, a grande descoberta, Aristóteles já falou: a finalidade de todos os homens é ser feliz. Então nós temos no cérebro alguns network, que são network de motivação. Então quando esses entram em ação eles produzem substâncias básicas de alegria e de satisfação. Quer dizer, como o ser humano é feliz quando ele está numa comunidade, contribuindo, ser reconhecido, ser parte integral, recebe confiança e reconhecimento aquilo o que ele faz pra essa comunidade. E quando isso não acontece, isso gera dor. Fizeram um experimento: procuraram pessoas que nos últimos, digamos, 15 dias sofreram uma separação, e não voluntária, quem quis se separar foi o parceiro.

Então botaram essas pessoas num scan no cérebro e pediram para eles se lembrar exatamente o momento em que o parceiro ou a parceira comunicou o fim da relação. Então, o centro de dores inteiro pipocou, inclusive, todas as dores físicas também (O autor, 2024, s. p.).

Mais uma vez, a noção de *comunidade* emerge como elemento formativo imprescindível para uma formação humana integral. Nela, a *atitude relacional dialógica*, preconizada por

Buber (2009), indica um outro elemento formativo presente tanto na Gestalt-terapia de Perls (1977a), quanto na Teoria da Multidimensionalidade do Ser, de Röhr (2013) que se apresenta como uma via de construção da subjetividade através da experiência do encontro autêntico com o outro. É justamente a partir dessa dimensão relacional que se pode compreender a proposta buberiana sobre os modos de se estar no mundo e de se constituir como ser-no-mundo.

Eu-tu e Eu-isso são os pares de palavras-princípio a que Buber (2009, p. 45) se refere para designar a atitude dual do homem no mundo, quando afirma que “o mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir” (Buber, 2009, p. 43). A dualidade das palavras-princípio remete o homem, por um lado, a um modo de ser que toma o mundo como experiência, ou seja, um modo de ser do Eu-isso; por outro lado, circunscreve-o naquilo que fundamenta o mundo como relação, ou no modo de ser do Eu-Tu.

É no “entre” da relação, Eu-Tu, que acontece o encontro; é nele que o conceito de dialogicidade opera. É nesse “espaço” tensional da relação que o humano emerge como um devir de possibilidades. Inspirada nas ideias buberianas, Santiago (2008) considera o “entre” como chave epistemológica que permitiria compreendermos a pessoa humana na sua dialogicidade, pois seria apenas no encontro dialógico que se revelaria a totalidade do ser humano.

Esse espaço do “entre”, tal como proposto por Buber e retomado por Santiago (2008), não é apenas um lugar de escuta e presença mas também de responsabilidade ética diante do outro. A formação humana, nesse sentido, não pode prescindir da abertura ao diálogo, pois é nesse movimento que o ser se revela e se transforma. Contudo, quando essa relação é interrompida — seja pela negação, pela exclusão ou pela ausência de reconhecimento — as consequências se manifestam em múltiplas formas de sofrimento e violência. É a partir dessa compreensão que se torna possível retomar o olhar para as falas de Ferdinand, nas quais a exclusão ganha contornos profundos e se apresenta como uma ferida existencial e social que compromete a própria possibilidade de humanização.

[...]

Ferdinand

É. E veja só, você colocou a questão: como a humanidade tem jeito? E o educador pode contribuir muito. Porque cada exclusão ele faz, gera uma ferida. Isso se acumula porque alguns alunos vão para escola e cometem...

Paula:

Até crimes...

Ferdinand:

É. Matam até professores ... isso é acúmulo de exclusões. Se você degrada, se você expulsa, se você diz: você não tem jeito, você vai aprender nunca. Aí são essas coisas e pior ainda, a humanidade fez a maioria de agressores por falta de recursos. E os recursos naturalmente por causa da mudança do clima, vão ser mais escassos. Alimentos, água e tudo isso. Então aí eu entendo o meu guia, como a humanidade não tem jeito. Mas ele diz isso brincando – risos

[...]

Paula:

Mas, ao mesmo tempo, a gente vê uma corrente de solidariedade imensa, não é? A força da solidariedade também brota nesse momento ... isso aí é o lado

...

Ferdinand:

Aí você tem que fazer uma diferença entre solidariedade, que é simplesmente

...

[...]

Eu queria dizer outra coisa. Empatia simples. Aí você tem um estímulo de fazer uma coisa, mas depois você está satisfeito e faz mais não. Mas essa empatia tem que virar compaixão. Quer dizer, uma constante motivação de ajudar ...

Paula:

... de fazer efetivamente algo, né?

Eu:

... porque isso também é uma forma de incluir não é prof.?

Ferdinand:

É.

Eu:

O sr. estava falando da exclusão, e eu fiquei pensando como o educador, nesse aspecto, é importante acolher, trazer pra perto o educando como forma de gerar essa empatia, de ele também experimentar, talvez, isso?

Ferdinand:

É muito importante (O autor, 2024, s. p.).

Pausamos a conversa para tratarmos do horário, devido ao avançar da hora, mas como Ferdinand quis continuar conversando, retomamos a conversa na sequência, depois de aproveitarmos a pausa para uma água.

Escrevendo isso agora, estou me dando conta de que era exatamente isso que Ferdinand estava fazendo naquele instante: nos trazendo para perto dele, estabelecendo empatia. Embora o evidente esforço para a comunicação e mesmo para estar ali nos recebendo, Ferdinand demonstrava atenção e cuidado. Por exemplo, nesse instante que pausamos a discussão para tratarmos do avançar da hora, achando que eu poderia estar desconfortável na cadeira, me sugeriu pegar uma almofada para me acomodar melhor. Não bastasse isso sua postura inspirava abertura e informalidade, isso favoreceu um ambiente de acolhimento. Motivado por essa atmosfera, diversas vezes sai do roteiro da entrevista, retomando o papo de um ponto aleatório da conversa, como nessa ocasião (O autor, 2025, s. p.).

Assim, prosseguimos o papo:

Eu:

Com Kant, o sr. aprendeu a dissociar a espiritualidade da religiosidade.

Ferdinand:

É. Ele escreveu um livro, eu acho que mais ou menos a religião nos limites da razão. Aí falou o que é válido na religião, no fundo, no fundo, é só aquilo que corresponde ao meu imperativo categórico, você já ouviu falar? Haja de tal forma que a máxima da tua vontade sempre possa valer como lei universal. Tem uma outra fórmula: haja de tal forma que você não trata da sua humanidade nem do outro como meio, mas só sempre como fim (O autor, 2024, s. p.).

Orientações como essas, vivenciadas no breve contato com Ferdinand, oferecem, além de um sentido de coerência, um incentivo para adotar uma postura pedagógica que ressoe, replique e expanda a atmosfera criada por um encontro com alguém que enxerga a relação como fim em si mesma, e não como um meio. Essa abordagem facilita a compreensão de sua ideia de que a meta da Educação está ancorada na ética, pois a atitude ética, enquanto prática pedagógica baseada em valores e princípios humanos, tem o poder de alcançar a meta pedagógica, a humanização do ser humano.

Me peguei pensando agora sobre a importância desses momentos entre educador e educando e como isso faz sentido para o processo de formação humana. Aliás, acabei me lembrando de outro momento em que experimentei uma sensação parecida com a que tive com Ferdinand. Foi durante um outro momento que considero de formação, a supervisão clínica. Meu supervisor, embora muito espontâneo e afetivo, é igualmente muito discreto e reservado sobre sua vida pessoal. Ele estava passando por um momento difícil: o luto pelo desencarne de sua mãe e lembro que, em uma sessão de supervisão, depois de eu ter expressado meus sentimentos e perguntado como ele estava lidando com tudo, ele abriu espaço para compartilhar sua tristeza, seu estado emocional e as reflexões que surgiram naquele processo. Assim, conquanto em outro contexto, de outra forma e com outra pessoa, posso atestar que em todas as vezes que vivencio experiências tão profundamente humanas como essa, eu me sinto mais humano (O autor, 2025, s. p.).

É interessante notar o efeito de elementos formativos, como empatia e confiança, que, por estarem ligados aos aspectos transcendentais do ser humano, atuam diretamente na sua humanização quando estimulados a serem percebidos e vivenciados. Segundo Carl Rogers (1987), a empatia é um dos pilares das relações autênticas, permitindo que o indivíduo se perceba a si mesmo por meio do outro. Isso parece ocorrer porque é ao compartilhar uma relação humanizada que o ser humano se humaniza. Entretanto, o que tenho observado, com espanto, é uma profunda mudança na forma do contato humano.

Seja contemplando as questões e circunstâncias sociais ordinárias, como a substituição de caixas de supermercado e atendentes, de modo geral, por máquinas de autoatendimento; seja

acompanhando, em meu consultório, casos de pessoas com dificuldade de estabelecer relações de modo pessoal, os sinais dessa transformação são evidentes e preocupantes. Conforme Bauman (2003) argumenta em *Amor Líquido*, vivemos numa era marcada pela fragilidade dos laços sociais, o que se traduz numa crescente superficialidade das interações humanas.

Aplicativos de relacionamento, telemarketing, transações bancárias, operações de compras on-line, cancelas automatizadas e, mais recentemente, o uso de inteligência artificial para a produção de textos, vídeos, canções, dublagem e tantas outras atividades têm progressivamente substituído a presença humana. Esse movimento exacerbado parece estar contribuindo para um crescente distanciamento nas relações interpessoais.

Para fazer frente a esse contexto, ideias como as de Ferdinand e sua teoria da multidimensionalidade do ser somam esforços no resgate de processos relacionais, nos quais o humano reestabeleça uma conexão com sua própria humanidade. O efeito dessa teoria em minha experiência, permeada pelo encontro pessoal com Ferdinand, estimulou a concepção de uma metodologia baseada, por um lado, na teoria da multidimensionalidade do ser e, por outro, em pressupostos e fundamentos gestálticos.

A Gestalt-terapia, ao valorizar o aqui-e-agora e o contacto autêntico como meios de integração e cura do ser (Perls; Hefferline; Goodman, 1997), oferece uma base sólida para pensar práticas educativas que se aproximem da experiência vivida e da totalidade do ser. Essa abordagem convida o sujeito a um reencontro consigo mesmo, com o outro e com o ambiente, através de um processo que privilegia a consciência, a responsabilidade e a presença no momento presente. Nesse sentido, a Gestalt-terapia não se limita ao contexto clínico, mas expande-se como uma filosofia de vida e de relação, que pode enriquecer profundamente o campo pedagógico ao favorecer experiências educativas mais integradoras e significativas.

Essa interseção inspirou a ideia de uma Ecogestalt-pedagogia. Este diálogo inicial, fruto do projeto de pesquisa em desenvolvimento, pretende provocar reflexões e sistematizar elementos que contribuam para a concepção de uma ecogestalt-pedagogia, cuja proposta central seja a promoção de práticas educativas que integrem o ser humano às dimensões ecológicas e relacionais que sustentam sua existência. O objetivo final é estimular um retorno à essência da humanidade por meio de relações mais profundas e autênticas. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, enfatiza que a desumanização é uma realidade concreta e que a educação deve ser um ato profundamente humano, voltado para a recuperação da dignidade e da autenticidade das relações humanas.

Espelhando a ideia de autores como Ferdinand Röhr (2013), segundo o qual a ética proveria a base para a meta da Educação e a Psicologia forneceria os meios, identificamos na

teoria da multidimensionalidade do ser a base conceitual que orienta a Ecogestalt-pedagogia, enquanto a Gestalt-terapia oferece os meios para sua aplicação prática. Essa articulação permite vislumbrar uma abordagem que transcende os aspectos meramente técnicos ou instrumentais da educação, reposicionando-a como um campo que integra ética, subjetividade e relações humanas em um contexto mais amplo e ecológico.

Nesse sentido, a Ecogestalt-pedagogia propõe uma reconfiguração profunda do processo educativo, em que o desenvolvimento humano não pode ser dissociado das dimensões ética, relacional e ambiental. Como nos lembra Edgar Morin (2011), ensinar a condição humana é situar o ser humano no universo, e não apenas no mundo social. É nesse horizonte ampliado que se insere a proposta de uma (trans)-formação humana, a qual, além de reconhecer a pluralidade de dimensões que constituem o ser, propõe sua integração com o todo do qual faz parte. A seguir, exploraremos os fundamentos dessa proposta transformadora no contexto da Ecogestalt-pedagogia.

5.2 ELEMENTOS DE UMA (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA: AÇÕES E REFLEXÕES PARA ECOGESTALT-PEDAGOGIA

A proposição de uma *(trans)-formação* humana, na qual o ser humano avance para uma compreensão mais ampliada e profunda, sobre o nível de relação que mantém com a Terra e o universo de um modo mais amplo até o ponto de se reconhecer como um ser cósmico, fundamenta-se na ideia de que cuidar e preservar esse lócus é, em última análise, uma forma de autopreservação não apenas do ser, mas de toda a espécie humana e dos extra-humanos (Krenak, 2020).

A proposta se justifica pelo fato de que, ao continuarmos desenvolvendo tecnologias cada vez mais complexas, inteligências cada vez mais artificiais e humanóides cada vez mais avançados, entretanto sem acompanhar esse desenvolvimento tecnológico com um refinamento humano equivalente, corremos o risco de legar a essas criações uma Terra estéril, seca e sem vida, adequada apenas para acolher máquinas, mas incapaz de sustentar dignamente a vida humana e de outros seres.

Adquirimos conhecimentos inauditos sobre o mundo físico, biológico, psicológico, sociológico. Na ciência há um predomínio cada vez maior dos métodos de verificação empírica e lógica. As luzes da Razão parecem fazer refluir os mitos e trevas para as profundezas da mente. E, no entanto, por todo lado, erro, ignorância e cegueira progridem ao mesmo tempo que os nossos conhecimentos (Morin, 2007, p. 9).

Conforme já apontado por inúmeras pesquisas (Chakrabarty, 2009; Torres, 2017; Tsing, 2019; Nascimento, 2020; Oxfam, 2020), se mantivermos o ritmo de exploração e a qualidade das relações que temos estabelecido com a Terra ao longo dos últimos séculos, corremos o risco de acelerar um cenário que torne inviável a presença humana neste planeta. Assim, da mesma forma que os dinossauros foram extintos pelo gelo da era glacial, causado pela escuridão que se seguiu ao impacto de um asteroide, é possível que a humanidade enfrente sua própria extinção pelo congelamento de seu coração, alimentado pela sombra de sua consciência, resultante da alienação sobre sua condição cósmica.

Um exemplo significativo dessa problemática é o alerta sobre o iminente colapso climático para o qual nos aproximamos de forma acelerada. Segundo o relatório do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA, 2024), embora as projeções indiquem que a manutenção das atuais políticas climáticas levará a um aumento da temperatura global de até 3,1 °C até o final do século, o mesmo documento revela que a emissão de gases de efeito estufa atingiu níveis históricos. Essa incongruência evidencia que não estamos apenas diante de uma crise ambiental, mas de uma crise civilizacional que exige a reestruturação profunda de nossos paradigmas educativos e culturais.

Nesse contexto, torna-se imperativo repensar o processo educativo, superando uma visão reducionista que o vincula exclusivamente à formação para o mercado e à lógica da produtividade econômica. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 67), “[...] a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Ou seja, é necessário reposicionar a educação como um ato político e libertador, voltado à humanização e à emancipação crítica dos sujeitos.

Atualmente, a educação encontra-se muitas vezes capturada por um sistema tecnocrático que a compreende como instrumento para reprodução de modelos sociais e econômicos que desconsideram tanto o bem-estar humano integral quanto a sustentabilidade do planeta.

Essa perspectiva exige um deslocamento paradigmático crucial, ampliando o escopo de uma Educação que, historicamente, não considerava o ser humano de modo integral, muito menos o ecossistema planetário, como beneficiários finais do processo formativo. Segundo Morin (2011), é essencial ensinar a identidade terrena, ou seja, compreender o ser humano como parte de uma comunidade planetária. Tal perspectiva íntegra, de forma profunda e direta, a dimensão espiritual como um elemento fundamental para o florescimento humano. Isso porque a relação com o ambi-ente inclui, em grande medida, códigos ou cifras de transcendência (Jaspers, 2011), que nos remetem à dimensão espiritual.

Em outras palavras, existem níveis de relação com a Terra — englobando tanto seres humanos quanto extra-humanos — que ultrapassam a mera imanência do ser. Essas relações incluem valores e experiências como liberdade, verdade, amor, amizade, confiança, esperança, fé, diálogo, justiça, beleza e unidade, elementos que são fundamentais para garantir um pleno florescimento da pessoa humana na sua relação de inseparabilidade com o mundo. Nessa linha, autores como Ribeiro (2009) defendem que a espiritualidade ecológica é o reconhecimento da sacralidade da vida e da interconexão de tudo o que existe, o que implica uma educação ética, sensível e comprometida com a vida em todas as suas expressões.

Dessa forma, este movimento propõe uma pedagogia que estimule o florescimento humano, promovendo uma vivência e uma compreensão da realidade nas quais o aspecto ecológico seja central, integrando os elementos éticos, espirituais e ambientais em um modelo educativo que responda aos desafios do nosso tempo. Para Gadotti (2000), uma educação nesses termos precisa promover uma nova racionalidade, na qual ética, estética, solidariedade e espiritualidade sejam articuladas com o conhecimento científico e o compromisso social.

A perspectiva ecológica mencionada representa uma instância intermediária, um ponto de encontro entre a imanência gestáltica e a transcendência röhriana. Dentro dessa abordagem, o aspecto ecológico presente em uma “eco” gestalt-pedagogia assume o papel de um *eco*, que, por sua própria natureza de ressoar e perpetuar, é transcendente, espiritual, pois ultrapassa o momento imediato e reverbera em uma dimensão mais ampla. Ao mesmo tempo, esse mesmo *eco* transcendente e encontra sua origem na imanência da voz, na materialidade daquilo que se manifesta no aqui e no agora.

Aprendemos que tudo quanto para nós existe aparece na dicotomia sujeito-objeto. O abrangente, que aflora na manifestação da dicotomia, não é nem sujeito, nem objeto. À sua captação denominamos conhecimento fundamental, distinguindo-o do conhecimento da natureza e do conhecimento da História (Jaspers, 2011, p. 51).

De maneira análoga, podemos dizer que tudo o que nos cerca se manifesta na inseparabilidade do binômio imanência-transcendência. O *eco*, que emerge dessa manifestação, revela-se simultaneamente imanente e transcendente. Essa percepção de integração, revelada por esse nível de contato com a existência é o que chamamos de plenitude do ser. Nesse sentido, a concepção de uma formação humana fundamentada na integralidade da pessoa humana (Röhr, 2010), quando articulada com a perspectiva perlsiana da Gestalt-terapia, dá origem a uma nova gestalt: a Ecogestalt-pedagogia, que sintetiza e expande essas dimensões ao integrá-las em um

modelo educativo intencional, caracterizado pela contribuição na humanização do ser humano (Röhr, 2007).

A humanização implica o reconhecimento da complexa teia da vida na qual o ser humano está inserido de modo interdependente. Como afirma Capra (2002), a sustentabilidade da vida humana só é possível se compreendermos que todas as formas de vida estão conectadas por redes de relações. De modo que a humanização, nesses termos, não defende a colocação do humano como algo aparte dos outros modos de vida terrana, mas sim como mais um elemento nessa delicada teia.

Com base nessa perspectiva, avançamos no sentido de apresentarmos alguns elementos da Ecogestalt-pedagogia, considerando os pontos de convergência e as contribuições mútuas entre essas abordagens, destacando como ambas se articulam em relação à (trans)formação humana e às práticas pedagógicas, apresentando por fim, um modelo metodológico pensado para nos servir de diretriz nos cursos de formação de psicólogos/as e educadores/as em Ecogestalt-pedagogia e Gestalt-terapia.

Assim resgatando a concepção do processo de (trans)formação humana se configurar tal como uma experiência de peregrinação existencial, encontramos nessa metáfora, enquanto representação daquilo que Röhr (2007) apontou como sendo a tríade do objeto epistêmico da educação – educador, educando e a tarefa educacional – respectivamente espelhando os elementos presente numa peregrinação: hospedeiro, peregrino e o caminho, como componentes fundamentais da Ecogestalt-pedagogia.

5.2.1 Educador(a): o/a mestre/a hospedeiro/a

A figura da/o hospedeira/o, em uma peregrinação como a de Santiago de Compostela, embora discreta, desempenha um papel essencial na jornada. Mais do que fornecer abrigo, a/o hospedeira/o é alguém que, sensível às diversas variáveis que podem impactar o percurso da/o peregrina/o – como cansaço, dúvidas ou dificuldades inesperadas –, busca criar condições para que ela/e não se perca de seu objetivo e possa concluir a peregrinação com êxito. Ainda que comumente associada às hospedarias, essa figura transcende a dimensão física e institucional, assumindo a condição de uma presença humana e/ou extra-humana que, com sentido e cuidado, contribui para que a/o peregrina/o percorra bem a sua jornada.

De maneira semelhante, o educador, assim como o hospedeiro que orienta e acolhe o peregrino nos albergues, não deve ser reduzido a um executor de tarefas ou a um aplicador de orientações pré-determinadas sobre “o” caminho, estando limitado à hospedaria. Portanto, essa

é uma primeira questão a ser considerada em relação à noção de educador aqui abordada: que ela vai além da mera concepção tradicional de professor, reduzido à sala de aula. Tal qual um hospedeiro nos albergues do Caminho, o educador se caracteriza pela presença no acolhimento e guiança, garantindo um espaço seguro e estimulante para o aprendiz ou para o “caminho” que está sendo trilhado pelo educando, aqui representado como o peregrino.

A sua função, nesse contexto, vai além da mera execução técnica na transmissão de conteúdo ou conhecimentos. Seu papel se fundamenta no compromisso de criar condições que permitam ao educando trilhar seu próprio caminho de maneira consciente e responsável, integrando os aprendizados à sua vivência pessoal e ao seu processo de formação.

Essa perspectiva atribui ao educador a tarefa de atuar como elemento vivo, mediador e facilitador, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a reflexão, bem como a espontaneidade e a autenticidade do educando, sem restringir-se à aplicação de métodos pré-estabelecidos. Isso pressupõe uma postura dialógica, na qual o TU (Buber, 2009) do educando possa emergir no contato, permitindo ao educador reconhecer e se relacionar com as demandas específicas daquela relação.

Esse movimento inicial da educadora, de estabelecer um contato personalizado com a educanda, - não no sentido de estar para, mas de estar com - é a ponta do fio com o qual será tecida a humanidade do processo de formação. Em outras palavras, podemos afirmar que a relação entre educadora e educanda deve vir em primeiro lugar, antes mesmo do tema a ser ensinado. Isso significa que o contato deve ser primordialmente estabelecido de pessoa para pessoa, independentemente do conteúdo abordado (Burow; Scherpp, 1985).

Em certa medida, isso significa dizer que a ação pedagógica deve ser percebida, pensada e direcionada não para "ajustar" comportamentos, atitudes ou expressões em relação a um determinado tema, assunto ou matéria a ser "ensinado". Pelo contrário, deve atuar como um ponto de encontro que inspire ou sensibilize os elementos eminentemente humanos que possam estar ausentes ou pouco evidentes no comportamento, na atitude ou na expressão desejada como resultado do processo educativo.

Ou seja, de que vale o aluno decorar ou até mesmo compreender profundamente um tema de física, matemática ou qualquer outra disciplina, se esse processo ocorre às custas do desenvolvimento de um quadro de ansiedade ou angústia, ou resulta em um comportamento excessivamente rígido e inflexível, comprometendo seu bem-estar emocional pessoal e coletivo? Permitam-me compartilhar uma escrevivência de um evento da vida ordinária que retrata bem isto.

Recentemente, fui chamado à escola do meu filho para buscá-lo mais cedo, pois ele teria apresentado comportamentos considerados inadequados e, por isso, seria suspenso do restante das atividades no turno da tarde. Ao chegar, encontrei Vini já no portão da escola, chorando e visivelmente nervoso, reivindicando inocência em relação às acusações. Depois de acalmá-lo um pouco, relembrei o de como costumamos resolver as coisas: expliquei que estava ali para compreender o que havia acontecido e, que só então decidiríamos, juntos, a melhor forma para resolver a questão, que teria sido disparada pelo seguinte:

Diante das novas normas da escola, o uso do celular nas dependências do colégio passou a ser proibido. A professora, tentando aplicar essa diretriz e lidar com alguns alunos que insistiam em usar os aparelhos na sala, foi orientada pela coordenação a recolhê-los. No entanto, ao tentar fazer isso, acabou enfrentando resistência de alguns estudantes, o que a levou a chamar a coordenadora para intervir.

Durante a conversa com os alunos, a coordenadora mencionou que Vinícius, junto com outros alunos, teria questionado o recolhimento dos celulares, insinuando que os aparelhos teriam sido retirados sem autorização e sugerindo que a professora e a auxiliar teriam mexido nas bolsas dos alunos sem permissão. Ela chamou a atenção para essa colocação, enfatizando que aquilo não havia ocorrido e que se tratava de uma acusação muito séria.

Nesse instante, questionei-o se ele havia presenciado o fato. Vini comentou que "tinha escutado alguém dizer que ...". De imediato, retomei a questão com ele, diante da coordenadora, refletindo que ele poderia contestar o que quisesse, desde que baseado em fatos e resguardando o respeito às pessoas e às circunstâncias. Afirmo que ele, portanto, não poderia afirmar algo que não tivesse presenciado. Ele anuiu, reconhecendo que realmente não havia visto o ocorrido e que os amigos lhe tinham dito que o fato estaria acontecendo, quando ele resolveu retornar à sala para se inteirar do caso, pois estava em atividade em outro espaço.

Tomando a minha fala por mote, a coordenadora emendou comentando que além disto, Vinícius a teria questionado, de forma irônica, se precisaria também mostrar que estava sem celular dentro da cueca, quando questionado se já teria entregue o seu aparelho. Desconhecendo por completo esse tipo de atitude presente no comportamento de Vini, não estranhei quando ele saltou revoltado, com os olhos marejados de lágrimas, insistindo com ela que não tinha sido ele.

(Parênteses.)

Estou me dando conta da minha postura projetada para frente do computador. Estou sentado na beira da cadeira, percebendo as minhas mãos tremendo, enquanto digito. Estou sentindo o pescoço e o rosto quentes. Só de lembrar da situação, eu sinto novamente a indignação que me tomou no momento quando a coordenadora, “chutando cachorro morto”, falou para ele com o dedo em riste que ele teria dito aquilo “sim”, e que não insinuasse que ela era mentirosa, dentre outras coisas (O autor, 2025, s. p.).

Reconheci que Vinícius não era nenhum inocente na história; que tinha ciência de sua forma ansiosa e insistente de lidar com as coisas, além de outros pontos que, na minha visão, ele precisaria melhorar. No entanto, também ressaltei uma virtude que eu admirava nele: a honestidade. Destacando esse ponto, mencionei que iria partir da mesma lógica que utilizara com ele, há pouco, na questão da acusação que ele dirigiu à auxiliar e à professora. Então,

questionei-a se Vinícius havia se reportado a ela da mesma forma como eu estava fazendo naquele momento: de maneira direta, objetiva e olhando-a nos olhos.

— Ele lhe afrontou dessa maneira, olhando diretamente para a senhora? Foi esse o fato? — perguntei.

Não me surpreendeu quando vi a expressão dela mudar no instante em que reconheceu que não tinha sido bem assim. Então perguntei: “como teria sido?” Foi aí que ela admitiu que tinha “escutado” a ofensa a partir do canto da sala onde Vinícius estava e assumido, de partida, que tinha sido ele.

Precisei observar que, assim como no caso relacionado à acusação de que a professora e a auxiliar teriam mexido nas mochilas dos estudantes, sem que esse tivesse sido o fato, da mesma forma não era justo que Vinícius fosse acusado de algo que não havia feito. Outros fatos análogos a esse surgiram no decorrer da conversa, mas não vem ao caso mencioná-los agora (O autor, 2025, s. p.).

O que quero destacar, diante disso, é que nem um/a educador/a, tão pouco uma instituição de ensino, pode prescindir de uma postura bem estruturada e criteriosa para lidar com questões e circunstâncias complexas. Ficou bastante evidente, ao longo da conversa e reflexão sobre o caso, que, até aquele momento, não havia ocorrido nenhum movimento no sentido de buscar compreender a dinâmica do processo e os fatos implicados. Essa ausência de escuta ativa e de acolhimento sensível compromete não apenas a intervenção pedagógica, mas também o vínculo de confiança entre educador e educando. A partir das ideias de Röhr (2013), podemos pensar que o processo de formação humana exige do/a educador/a uma atitude dialógica, o que pressupõe uma escuta que envolva um esforço real para compreender o outro em sua complexidade. Por outro lado, para Paul Goodman, um dos principais pensadores da Gestalt-terapia, o sistema educacional seria um dos grandes agentes da alienação social, justamente por submeter crianças e adolescentes a estruturas centralizadas e burocratizadas que desconsideram suas singularidades e vozes. Como explica Belmino (2017), tais estruturas burocráticas manifestam-se concretamente na forma como a juventude é tratada: como objeto de controle e não como sujeito de direito e de expressão. Portanto, é imperativo que a prática educativa se comprometa com um posicionamento crítico e humanizador, que promova o diálogo e a justiça como pilares fundamentais do processo (trans)formativo.

No que se refere à situação mencionada, é possível perceber que ela tomou proporções que, talvez, pudessem ter sido evitadas, gerando um certo nível de tensão entre as partes envolvidas. Ao final, a condução do episódio não pareceu favorecer plenamente os propósitos de uma formação voltada à humanização do ser. Em vez disso, houve a sensação de que se priorizou o cumprimento rigoroso de uma norma, sem que houvesse espaço mais amplo para

diálogo, escuta e compreensão mais aprofundada da questão em pauta. Nesse sentido, a postura da educadora demanda uma disponibilidade afetiva que reflita sua capacidade de acolher e elaborar os afetos que emergem na relação pedagógica ao longo do percurso formativo. Burow e Scherpp (1985) designam essa habilidade a partir da noção de *relação intersubjetiva*. Para eles, a intersubjetividade significaria a aceitação da/o aluna/o meramente em sua existência como ser humano, percebendo-a/o como premissa para o aprimoramento de um clima de confiança mútua, franqueza e autenticidade de comunicação nos espaços educativos (Burow; Scherpp, 1985). Trata-se de uma forma de estar que contribui, por um lado, para a ampliação da consciência da educanda e, por outro, para o refinamento da própria sensibilidade humana da educadora (Burow; Scherpp, 1985).

Essa capacidade de se deixar afetar pelas relações, e, ao mesmo tempo, responder a elas com discernimento e cuidado, caracteriza o que podemos entender como uma postura pedagógica verdadeiramente humanizadora, pois exige da educadora não apenas conhecimento técnico, mas também afeto e sensibilidade ética. Em outras palavras, falamos de uma ética da compreensão. Conforme explica Morin (2011), essa ética evidencia uma postura relacional que, diferentemente de acusar ou desculpar, convida a evitar a condenação conclusiva e imperativa, de modo a viabilizar espaço para argumentos e refutações que permitam compreender a complexidade das raízes, das formas e da diversidade de manifestações da expressão do humano.

Dessa forma, a ética da compreensão proposta por Morin (2011) não apenas qualifica a prática pedagógica individual, mas também amplia o olhar para a responsabilidade coletiva na construção de uma educação verdadeiramente humanizadora. Se por um lado é exigido da educadora um compromisso ético e afetivo com o outro; por outro lado, é imprescindível reconhecer que esse compromisso não pode ser sustentado de forma isolada. A efetivação de um processo educativo sensível, ético e transformador requer o envolvimento ativo de múltiplas instâncias sociais.

E não obstante a educadora figure como a responsável primordial pela efetivação da tarefa educacional, não pretendemos com isso eximir as demais instâncias implicadas no processo. Assim, sociedade, Estado, economia, religiões, etc. precisam contribuir diretamente para a garantia das condições intelectuais, técnicas e/ou material que viabilizem um processo de formação que seja público, gratuito e de qualidade para todas as pessoas (Röhr, 2007).

Para assegurar ao educador a efetividade do seu papel central na base epistêmica da Educação, torna-se essencial afirmar que a intenção de educar deve prevalecer sobre interesses que não sejam genuinamente educativos. Nesse sentido, a educação é concebida como um

processo intencional (Röhr, 2013), orientado por um propósito formativo que transcende a simples transmissão de conteúdos. Trata-se de uma proposta que requer um engajamento amplo — político, social, afetivo, económico, entre outros — e que nos convoca a repensar as formas de nos relacionarmos socialmente, a partir de uma lógica pautada na responsabilidade coletiva e na construção de vínculos mais justos e solidários.

Diante disso, concordamos com Röhr (2007), ao afirmar que métodos pedagógicos desprovidos dessa intencionalidade humanizadora podem ser classificados como processos de socialização, enculturação, adaptação, entre outros; contudo não devem ser reconhecidos como formação humana propriamente dita. Por outro lado, reconhecendo que nem todo processo intencional pode ser considerado Educação, propõe delinear o processo educativo intencional como aquele que tem por finalidade contribuir para a humanização do ser.

Neste sentido, o educador pode ser compreendido como elemento que permeia a realidade do educando, estimulando os desvios necessários que lhe sirvam de referenciais para a exploração de seu próprio caminho em sua jornada existencial. O Educador como esse elemento presente que se interpõe na jornada formativa, deve servir de referência para que o educando possa melhor se situar não seu próprio trajeto. Dessa forma, assemelha-se a um hospedeiro que acolhe o peregrino, esteja ele fatigado ou em êxtase pelo percurso vencido, oferecendo um espaço de repouso e orientação, mediante sua presença humana. Seu papel, neste sentido, não se caracteriza em determinar o trajeto do andante, mas criar condições para que ele prossiga de forma consciente e autônoma, compreendendo os desafios e significados de sua caminhada.

Acabei de lembrar de uma ocasião, que ilustra bem a ideia acima. Foi no 19º dia da minha peregrinação a Compostela. O fato aconteceu logo após o registro abaixo.

Figura 10 – Compostela, 2010



Fonte: O autor (2025).

Conheci Júan, que aparece em segundo plano na foto, no início daquele dia, e juntos percorremos 27,8 km em cerca de 12 horas, saindo de Hontanas às 7h45 e chegando em Boadilla del Camino por volta das 19h.

Ainda na entrada da cidade, ao pedirmos guarida em uma hospedaria, o hospedeiro, que sequer abriu a porta, negou-nos abrigo, alegando que o local estava lotado. Nos dois albergues seguintes, estes de fato completamente abarrotados, também não conseguimos nos alojar. Foi somente depois de tentarmos hospedagem nesses três recintos que conseguimos guarida. Nessa última tentativa, Dudu, o hospedeiro, sensibilizado com o nosso pedido por um espaço, nos acolheu naquilo que foi possível, cedendo o chão da sala para passarmos a noite. Estávamos exaustos e, naquele momento, tudo o que importava era um lugar seguro para ter onde pernoitar. Depois do jantar, já mais descansado e descontraído, tive a “brilhante” ideia de relaxar os pés castigados pela jornada na água gelada da piscina. Acreditava que isso poderia aliviar o inchaço do meu tornozelo esquerdo, agravado por uma severa tendinite que havia desenvolvido no Caminho. Minha sorte foi que Dudu, ao observar a cena, alertou que a água amoleceria a pele já desgastada pela caminhada, favorecendo a formação de bolhas no dia seguinte. Isso porque os pés perderiam a proteção natural criada pelo sutil “engrossamento” da pele, essencial para suportar as fricções da jornada no outro dia (O autor, 2025, s. p.).

Apenas, a partir dessa presença humana, é possível se criar um campo intersubjetivo que dentre outras coisas confira à relação: (1) um *acolhimento incondicional* da pessoa humana – da mesma forma como uma hospedeira acolhe a peregrina, independentemente de sua origem, história ou propósito da caminhada, a educadora é chamada ao acolhimento de cada educanda de forma integral. Essa atitude envolve não apenas a abertura para o outro, mas também a criação de um espaço seguro e respeitoso onde o educando possa se sentir valorizado e

confortável para prosseguir com a sua jornada. Em outras palavras, conforme explica Santiago (2003, p. 8):

[...] isso significa que o educador lidará sempre com questões relativas à condição humana do educando; aspectos que o definem, a situação à qual ele se encontra comprometido, embora não escolhida, mas que se lhe apresenta como destino; e, ao mesmo tempo, lida com o vir-a-ser da existência que, em meio à faticidade, vislumbra possibilidades de ser (Santiago, 2003, p. 8).

Importante destacar que esse tipo de acolhimento não deve ser pautado numa postura subserviente. Ou seja, não cabe a hospedeira assumir a caminhada pela peregrina. Sua função é oferecer o suporte e condições para que a caminhante prossiga a jornada de forma autônoma. Igualmente, cabe a educadora orientar e estimular a educanda para enfrentar os desafios da aprendizagem por si mesma, evitando sobrecarregá-la com expectativas desproporcionais ou se tornar o centro do processo educativo; (2) *espírito de comunidade* – assim como a hospedeira confere não apenas abrigo, mas também alimento, histórias e escuta, a educadora, nesses termos, partilha conhecimentos, experiências e reflexões, criando um espaço de troca mútua onde tanto educador quanto educando se enriquecem. Esse espírito de comunidade, que se manifesta na reciprocidade entre educador e educando, evoca uma dimensão mais profunda do encontro humano na educação: a de uma convivência que reconhece a interdependência como base formativa.

Quando a educadora se mostra inteira, com suas fragilidades e vivências, abre espaço para um vínculo genuíno que ultrapassa a relação instrucional e favorece o sentimento de pertença. Tal concepção amplia o campo pedagógico ao integrar afetos, escuta e partilha, reforçando que a formação se dá em rede, em comunhão. Como nos lembra Hampaté Bâ (1981, p. 8): “[...] em primeiro lugar, a pessoa está ligada a seus semelhantes. Não a concebemos isolada, independente. Da mesma maneira que a vida é unidade, a comunidade humana é una e interdependente”; (3) *respeito à jornada individual* – sendo comum o hospedeiro também ter realizado sua própria peregrinação, isto lhe confere a noção de que cada peregrino tem seu próprio ritmo, tempo e necessidades. Da mesma maneira o educador deve respeitar o percurso único de cada educando, ajustando as abordagens pedagógicas de forma a atender às suas especificidades, promovendo uma educação personalizada e inclusiva. Como destaca Libâneo (2012, p. 48), “[...] os alunos são diferentes entre si quanto às experiências culturais, sociais e familiares, ao ritmo de aprendizagem, às motivações, às capacidades cognitivas e à própria forma de aprender”. Considerar essas diferenças, portanto, implica numa prática pedagógica atenta e sensível ao outro, como propõe Lima (2014), de que essa percepção é complexa e

desloca para a formação humana a expansão de possibilidades de educar que acolhem as diferenças pessoais e, ao mesmo tempo, estimulam uma reflexão sobre os impasses decorrentes dessas diferenças. Assim, a atitude pedagógica transcenderia a noção de apenas ensinar para considerar a importância de viabilizar condições para que cada pessoa construa seu próprio percurso formativo (Nóvoa, 1992). Esses pontos demonstram a imprescindibilidade da figura da educadora para o processo de formação humana.

Deste modo, assim como o educador assume o papel de hospedeiro, o educando pode ser compreendido como o peregrino de sua própria jornada formativa. Enquanto o educador oferece apoio, orientação e momentos de repouso, é o educando quem precisa trilhar o caminho, enfrentando os desafios e tomando decisões ao longo da trajetória. Implícita, nessa dinâmica, está a noção de uma autoformação, característica de um educador cujo a prática e a teoria estejam em constante interseção (Silva, 2017). O peregrino, consciente de sua autonomia, é chamado a reconhecer os desvios, acolher os aprendizados que emergem e integrar as experiências ao seu processo de formação. Essa jornada é singular e pessoal, marcada por avanços, pausas e descobertas que contribuem para o seu crescimento humano, como ser em constante transformação.

5.2.2 Educando(a): a/o peregrina/o desviante

Desde o momento da concepção, atravessando o nascimento e até a morte, o ser humano vivencia um contínuo processo de formação. Ainda no útero materno, a formação do corpo tem início de maneira primordial, sendo profundamente influenciada pelos estados físicos e emocionais da mãe. Nesse estágio inicial, o ser humano assimila e se desenvolve envolvido por emoções, impressões e sensações do ambi-ente em que habita, revelando desde a concepção a indissociável relação entre o “si mesmo” e o “mundo”, numa dualidade radical e originária, a que se refere Bollnow (1946).

É curioso pensar que desde esse instante, o organismo humano, embora experimente a influência direta do seu “hospedeiro”, também traz em si um “código” de desenvolvimento extremamente sofisticado. Esse código guarda um conjunto grandioso e surpreendente de informações, que sustentam, conhecem e apontam os sentidos de e para aquele ser em particular. Um exemplo interessante sobre isso foi apresentado pelo cardiologista e ex-deputado federal Prof. Dr. Enéas Carneiro, em uma palestra proferida em São Paulo, no ano de 1999 (Em Palestra [...], 2015).

Ele baseia seu argumento na potência informacional contida no DNA humano. Segundo sua lógica, considerando que o genoma humano completo possui aproximadamente *3,1 bilhões de pares de bases nitrogenadas*⁵⁵, o que corresponde a cerca de *6,2 bilhões de nucleotídeos*, e que cada par é formado por duas bases complementares (Adenina com Timina e Citosina com Guanina), se pensarmos em termos de informação, e considerando que cada nucleotídeo pode ser representado por dois bits, isso resulta em cerca de 12,4 bilhões de bits de informação (Em Palestra [...], 2015). Considerando em hipótese que uma letra de qualquer alfabeto pode ser representada, em média, por 6 bits, esse valor corresponderia a aproximadamente 2 bilhões de letras — revelando, assim, a impressionante capacidade de armazenamento do DNA humano (Em Palestra [...], 2015).

Partindo dessa hipótese, continua Enéas em sua explicação, se considerarmos que uma palavra, nos principais alfabetos, contém em média seis letras, ao dividir os 2 bilhões de letras por essa média, chegamos a aproximadamente 333 milhões de palavras (Em Palestra [...], 2015). Avançando na analogia, uma página de livro contendo, em média, 300 palavras resultaria em cerca de 1,1 milhão de páginas. Por fim, supondo que cada livro tenha 500 páginas, ao dividir as 1,1 milhão de páginas por 500, obtemos cerca de 2.200 livros (Em Palestra [...], 2015).

Ou seja, a informação contida no genoma humano completo pode ser comparada ao conteúdo de mais de dois mil livros, cada um com cerca de 500 páginas. Essas páginas conteriam, no total, aproximadamente 333 milhões de palavras, formadas por 2 bilhões de letras, equivalentes aos 12,4 bilhões de bits de informação contidos nos cerca de 6,2 bilhões de nucleotídeos do DNA humano (Em Palestra [...], 2015). Essa comparação ilustrativa evidencia a imensa densidade informacional da molécula de DNA e a complexidade do material genético presente em cada célula humana.

Enéas concluiu o raciocínio mencionando que, diante dessa realidade, ele se recusaria a eleger esse nível de informação organizada e precisa ao acaso (Em Palestra [...], 2015). Afirmando, portanto, a sua crença em uma força maior – que ele não tinha pretensões de explicá-la, mas que diante dessa evidência, ele se reservaria o direito em acreditar que somos regidos por algo superior à nossa condição humana (Em Palestra [...], 2015).

Então, após todos esses códigos formarem o organismo humano nesse processo primordial, com o nascimento, o processo formativo prossegue. Vamos dando forma ao caminhar, à fala e à compreensão elementar do mundo. À semelhança de um peregrino que

⁵⁵De acordo com Góes e Oliveira (2014, p. 562), “[...] o Projeto Genoma Humano teve como objetivo o sequenciamento dos 3,1 bilhões de bases nitrogenadas do genoma humano”, demonstrando a complexidade do código genético que compõe a espécie humana.

enfrenta os desafios do caminho – como o frio, o calor, o medo, o cansaço, as dúvidas e inseguranças –, mas que também se encanta com a beleza das paisagens, com as novidades e dinâmica, assim como com os encontros proporcionados pela jornada, o ser humano constrói sua peregrinação existencial. Portanto essa trajetória é permeada constantemente pelo encontro com pessoas, coisas, ideias, concepções, circunstâncias e culturas, caracterizando-se como um processo contínuo, profundo e coletivo. Conforme explica Buber (2009), é na reciprocidade do encontro que a totalidade humana está presente e existe.

Deste modo, o ser humano permanece em constante formação, numa dinâmica de integração indissociável e ininterrupta com o ambi-ente, construindo uma unidade viva e inseparável desde o momento da concepção. O educando, nessa perspectiva, emerge como um elemento interconectado, indissociável do meio ambiente, complexo e indeterminado. Ele não nasce definido, mas forma-se a partir das interações que estabelece ao longo de seu percurso único e singular, condicionado pelo tempo e pelo espaço em que vive suas experiências.

Essa visão é bem distinta de concepções que definem o *alumnus* como alguém sem conhecimento, que, por isso, deve ser “preenchido” ou “completado” com conteúdo pré-determinados e externos à sua própria essência. Cada um de nós se conduz e se forma desde o momento da concepção, e mesmo antes, como defendem as perspectivas transpessoais (Ferreira; Silva; Cunha, 2024), a partir de uma relação primordial, íntima, singular e pessoal, mas, ao mesmo tempo, permeada por questões comuns, públicas, plurais e coletivas. Esse fato traduz a impossibilidade – e até certo ponto a neurose - de tentar classificar, determinar ou reduzir o ser humano a qualquer definição *a priori* de sua existência. Afinal, segundo o Titã Arnaldo Antunes, nós somos – mais uma vez em letras garrafais:

INCLASSIFICÁVEIS
(Arnaldo Antunes)

Que preto, que branco, que índio o quê?
 Que branco, que índio, que preto o quê?
 Que índio, que preto, que branco o quê?
 Que preto branco índio o quê?
 Branco índio preto o quê?
 Índio preto branco o quê?
 Aqui somos mestiços, mulatos
 Cafuzos, pardos, mamelucos, sararás
 Crilouros, guaranisseis e judárabes
 Aqui somos mestiços, mulatos
 Cafuzos, pardos, mamelucos, sararás
 Crilouros, guaranisseis e judárabes
 Orientupis, orientupis
 Ameriquítalos luso-nipo caboclos

Orientupis, orientupis
 Ameriquítalos luso-nipo caboclos
 Orientupis, orientupis
 Iberibárbaros indo-ciganagôs
 Orientupis, orientupis
 Iberibárbaros indo-ciganagôs
 Somos o que somos
 Somos o que somos
 Inclassificáveis
 Inclassificáveis
 Não tem um, tem dois
 Não tem dois, tem três
 Não tem lei, tem leis
 Não tem vez, tem vezes
 Não tem deus, tem deuses
 Não há sol a sós
 Aqui somos mestiços, mulatos
 Cafuzos, pardos, tapuias, tupinamboclos
 Americarataís, yorubárbaros
 Somos o que somos
 Somos o que somos
 Inclassificáveis
 Inclassificáveis (Inclassificáveis)
 Somos o que somos
 Somos o que somos
 Inclassificáveis
 Inclassificáveis
 Que preto, que branco, que índio o quê?
 Que branco, que índio, que preto o quê?
 Que índio, que preto, que branco o quê?
 Não tem um, tem dois
 Não tem dois, tem três
 Não tem lei, tem leis
 Não tem vez, tem vezes
 Não tem deus, tem deuses
 Não tem cor, tem cores
 Não há sol a sós
 Egipciganos, tupinamboclos (Não há sol a sós)
 Yorubárbaros, carataís (Não há sol a sós)
 Caribocarijós, orientapuias (Não há sol a sós)
 Mamemulatos, tropicaburés (Não há sol a sós)
 Chibarrosados, mestícigenados (Não há sol a sós)
 Oxigenados, debaixo do sol (Não há sol a sós)
 Somos o que somos (Não há sol)
 Somos o que somos (A sós)
 Inclassificáveis (Não há sol)
 Inclassificáveis (A sós)
 Egipciganos, tupinamboclos (Não há sol a sós)
 Yorubárbaros, carataís (Não há sol a sós)

Caribocarijós, orientapuias (Não há sol a sós)
 Mamemulatos, tropicaburés (Não há sol a sós)
 Chibarrosados, mesticigenados (Não há sol a sós)
 Oxigenados, debaixo do sol (Não há sol a sós)
 Não há sol a sós
 Não há sol a sós
 Não há sol a sós (Arnaldo [...], 2018, 00 min 16 s).

Figura 11 – Música 6



Fonte: O autor (2025).

A letra do Titã ajuda a compreender que a (trans)formação humana, portanto, revela-se como um fenômeno simultaneamente pessoal, coletivo e ecológico. Do ponto de vista da experiência, é uma vivência individual, rica em significados próprios. Contudo, sob a perspectiva da constituição do ser, manifesta-se como um processo coletivo, em que a interação com o ambiente, a cultura e as relações sociais desempenham um papel fundamental na construção da identidade e do entendimento sobre si mesmo e o mundo. Em outras palavras, poderíamos dizer, como explica Ribeiro (2009), que somos, fundamentalmente, seres de relação e que essa característica é uma especificidade típica da pessoa humana, a qual, por sua natureza, está intradinamicamente interligada ao planeta Terra e a tudo o que nele existe.

Esse entendimento revela que o processo de (trans)formação humana só pode se concretizar a partir de uma identificação e de um comprometimento que resultem de uma decisão livre e de um convencimento íntimo do próprio ser, conforme defende Röhr (2007). Desde o momento da concepção, embora a mãe ofereça ao embrião ou feto todas as condições necessárias para o desenvolvimento e nascimento, é o próprio ser em formação que conduz esse processo. Esse princípio se reedita, de forma análoga, nos processos formativos, que apenas se tornam eficazes mediante a disposição genuína da pessoa em assumir as mudanças e as ressignificações necessárias para o avanço intrínseco do próprio desenvolvimento.

Esse elemento é reconhecido por Perls (1977a) como fator primordial do processo de maturação: o autossuporte. Para ele, o amadurecimento consiste em transcender o apoio fornecido pelo ambiente em favor do apoio a si mesmo. Nesse sentido, Perls enfatiza que, logo ao nascer, a criança já é obrigada a respirar por si mesma (Perls, 1977a), iniciando um processo em que, progressivamente, passa a assumir funções que antes eram desempenhadas pelo ambiente ou por figuras de suporte. A capacidade de desenvolver autossuporte torna-se assim

uma expressão da autonomia do ser e da integração ativa entre suas necessidades internas e as possibilidades do meio. Essa perspectiva ressalta que o crescimento e a formação humana não se realizam apenas pela adaptação a estímulos externos, mas principalmente pela mobilização interna para lidar com as exigências da existência, afirmando a singularidade e a liberdade do sujeito em seu próprio caminho de desenvolvimento.

Considerando essa dinâmica, a formação humana, entendida como exercício contínuo de autonomia e autossuporte, implica reconhecer e respeitar os desvios naturais que emergem do percurso formativo de cada indivíduo. Esses desvios não são falhas, mas expressões legítimas da liberdade pessoal e da busca singular por sentido. É nesse espaço de liberdade que se manifesta o movimento de desvio, pelo qual a pessoa expressa suas escolhas, indicando a si mesma e ao educador o sentido do seu processo de formação. Esses desvios são fundamentais para afastar a educanda de finalidades pedagógicas que não estejam centradas nela, permitindo que o processo educativo seja verdadeiramente significativo e humanizador.

Compreendido sob essa perspectiva, o educando, assim como o peregrino, empreende um caminho repleto de desafios, desvios e conquistas, trilhando sua própria jornada de aprendizagem. Esse percurso é marcado pela superação de dificuldades, pela descoberta de novos horizontes e sobretudo pela busca de sentido (Frankl, 2022).

Paro (2011) destaca que a educação é um processo que deve respeitar a autonomia do aluno, reconhecendo-o como sujeito ativo de sua formação e não como mero receptor de conteúdos. De modo semelhante, Silva e Mesquida (2022) reforça que metodologias que estimulam o protagonismo estudantil são fundamentais para que o educando assuma a responsabilidade sobre seu próprio desenvolvimento, favorecendo uma aprendizagem significativa. Ademais, como aponta Freire (1996), práticas educativas que promovem a autonomia possibilitam que o estudante construa seu conhecimento de maneira singular, respeitando seu ritmo e suas escolhas. Assim, como o peregrino, que conta com o suporte dos hospedeiros, mas deve conduzir sua própria jornada, o educando, apesar da presença e orientação do educador, percorre um caminho formativo que é essencialmente seu.

Estreitamente relacionado a esse aspecto, emerge a condição de responsabilidade da pessoa humana diante de sua própria jornada. O conceito de responsabilidade, tal como o concebemos a partir de uma compreensão gestáltica, transcende a ideia de uma mera incumbência, encargo ou tarefa, aproximando-se de uma perspectiva mais ampla, como *responsibility* — ou *response-ability* —, entendida como a habilidade de dar resposta a algo. Segundo Tenório e Coutinho (2014), na abordagem gestáltica, a saúde psicológica está

relacionada à capacidade de o indivíduo responder de forma criativa e ajustada às demandas do ambiente, o que implica consciência e responsabilidade pelo próprio existir.

Nesse sentido, a capacidade de responder aos desafios da vida, ou ao amadurecimento da responsabilidade, desenvolve-se de forma diretamente proporcional às experiências vividas pela pessoa. Como observam Silva, Baptista e Alvim (2015), o processo de contato e awareness é essencial para que o sujeito desenvolva uma percepção clara de si e de suas escolhas, possibilitando um posicionamento mais autêntico e responsável diante do mundo. Assim, a responsabilidade, ou essa “habilidade responsiva” do educando por sua formação, não está apenas relacionada a um comprometimento ou “dever” em relação ao seu próprio percurso mas também intrinsecamente ligada ao seu estado de consciência, refletindo seu nível de percepção e compreensão do mundo.

Portanto há um ritmo e uma forma que precisam ser observados e respeitados durante o processo. Sob essa perspectiva, podemos compreender o grau de violência que uma criança pode sofrer quando, ainda sem consciência sobre determinado aspecto, lhe é atribuída a responsabilidade — no sentido de obrigação — de lidar com situações para as quais ainda não está preparada. Seja em uma situação concreta, como a exposição a uma experiência intensa ou desproporcional, ou em uma situação hipotética, como a tentativa de introduzir um tema que a educanda naturalmente ainda não demandou, toda ação que implique em determinar uma atitude para a qual ela ainda não está madura pode ser traumática. Como apontam Boff e Dantas (2014), a ruptura da cadência natural do desenvolvimento da pessoa pode gerar sofrimentos profundos e bloqueios no processo de integração e de crescimento pessoal.

Assim, tanto do ponto de vista da incumbência sobre seu próprio caminho, como sob a ótica de uma habilidade responsiva do ser, a responsabilidade da educanda aflora através de uma atitude primordial de permanente (*trans*)formação. Em outras palavras, queremos sugerir, com isso, que o desabrochar de uma humanidade expandida e relacional, compreendido como resultante de um processo de (*trans*)formação humana e que também está diretamente relacionado com o estado de consciência do ser, nesse sentido, é transcendente. Segundo Miranda e Rodrigues (2017), o movimento formativo implica ultrapassar fronteiras internas, favorecendo a emergência de novas compreensões de si e do mundo, o que evidencia o caráter processual e transcendente da formação humana.

Este é outro aspecto que permeia a concepção do educando como um peregrino existencial. Mais do que um transcender meramente metafísico, falamos de um transcender que também ocorre no aqui e agora da imanência. Assim como uma peregrina que, para alcançar seu destino, precisa superar o cansaço físico e “transcender” a fadiga mental, resultante da

jornada, a educanda, ao longo de sua formação, precisa realizar deslocamentos não apenas físicos mas também afetivos, emocionais, mentais e espirituais. Conforme Andrade e Resende (2015), o crescimento humano implica movimentos contínuos de enfrentamento e superação, atravessando limites pessoais e socioculturais para que o novo possa emergir no processo de amadurecimento.

Esses são alguns aspectos que indicam a importância de pensarmos um processo formativo sustentado em uma perspectiva ecogestáltico-pedagógica. Isso porque, partindo do pressuposto de que o nível de responsabilidade e maturidade de um indivíduo, decorrente de suas vivências e experiências, está diretamente relacionado ao seu nível de percepção e consciência, compreende-se, portanto, que essa condição, por sua vez, depende de um processo de (trans)formação humana que promova o florescimento integral do ser. Como aponta Röhr (2010) o aprimoramento integral da pessoa humana em seus múltiplos aspectos — cognitivo, afetivo, emocional e espiritual — requer práticas educativas que respeitem sua individualidade e potencialidade em construção.

Em outras palavras, não se pode conceber um processo educativo verdadeiramente formativo que não vise a integralidade do ser humano, pois como sugere Morin (2011), uma educação redutora, focada apenas em aspectos técnicos ou instrumentais, compromete o desenvolvimento da autonomia e da liberdade, elementos essenciais à formação integral. Sob essa ótica, a ecogestalt-pedagogia propõe uma formação que integra corpo, mente, espírito e relação com o meio, como já sugerido em estudos contemporâneos de formação humana holística (Röhr, 2010; Morin, 2007, Burow, 1985).

Diante disso, abordaremos a perspectiva da tarefa pedagógica, vista como uma jornada que, embora realizada desde o princípio de modo pessoal, é construída e desenvolvida coletivamente. Permeados pela peregrinação formativa, educadores e educandos, como hospedeiro e peregrino, partilham e cocriam o caminho que não apenas conduz ao conhecimento mas também à descoberta de si mesmos e do mundo ao seu redor, reconhecendo, como propõe Rogers (1978), que a educação é, simultaneamente, um processo de interiorização e de abertura para o outro e para o meio.

5.2.3 A tarefa pedagógica como um exercício de encontro consigo, com o outro e com o(s) mundo(s)

Seja na condição de hospedeiro ou de peregrina, o gênero humano tem vivenciado revoluções que evidenciam uma era – enquanto fase da peregrinação – marcada pela

complexidade (Morin, 2007), em meio a circunstâncias moldadas por mudanças constantes, profundas e velozes que o mundo experimenta (Harari, 2018). Em vista dessa concepção do educando, podemos nos situar diante de questões como: qual é a meta da educação? Com que finalidade educamos? O que esperamos do educando como resposta à nossa atividade educacional? (Röhr, 2013).

Num período de transição, quando os valores antigos estão esvaziados e os costumes tradicionais não são mais viáveis, o indivíduo vivencia uma dificuldade particular para encontrar a si mesmo no mundo. Mais pessoas vivenciam, mais pujantemente, o problema de Willie Loman em *A morte do caixeiro viajante*, “Ele nunca soube quem ele era” (May, 2009, p. 45).

Essa dificuldade em encontrar a si mesma, de certa forma, pode ser percebida como um reflexo do modo como o processo de formação humana vem sendo conduzido, muitas vezes desprovido de um sentido verdadeiramente humanizador. Como aponta Röhr (2013), a educação contemporânea tem sido fortemente marcada por interesses utilitaristas, voltados para a formação de indivíduos moldados às exigências do mercado, em detrimento da promoção de um desenvolvimento humano pleno.

Uma breve consulta ao Google revela que, apesar de boa parte das instituições particulares de ensino fundamental, em Recife, proclamarem o compromisso com a formação integral dos estudantes, os seus slogans ou propostas pedagógicas – como “educação para o mundo”, “preparação para o futuro”, “preparando para a vida”, “seu filho em direção às grandes conquistas”, “formando gerações” ou “formando o cidadão” – levantam questionamentos sobre: a que mundo, vida, futuro, conquistas ou cidadão estamos nos referindo? Essas interrogações remetem, como discutem Figueiredo e Lima (2021), à necessidade de uma análise crítica dos fundamentos e objetivos educacionais que sustentam tais promessas, evidenciando que muitas delas podem ocultar perspectivas reducionistas de ser humano.

A questão levantada por Röhr (2007), que nos ajudou a ampliar e evidenciar a noção de educação como ciência, foi exatamente a perspectiva de compreender o processo de (trans)formação humana com base no propósito de contribuir para a humanização do ser humano. Essa humanização, destacada enquanto meta de uma ação pedagógica, não deve ser orientada por parâmetros externos à pessoa humana, mas fundamentar-se em uma visão integral e ética da existência. Como reforçam Silva e Miranda (2022), a promoção de uma educação humanizadora passa necessariamente pelo reconhecimento e acolhimento da diversidade humana em seus múltiplos aspectos.

Ao falar da “*noção de humanidade hegemônica*”, referimo-nos à concepção de ser humano historicamente construída sob um modelo *eurocêntrico*, que tem estabelecido um padrão universal de humanidade, normatizando e marginalizando outras formas de ser e existir. Como ressaltam Santos e Meneses (2010), o eurocentrismo tem invisibilizado as culturas africanas, indígenas e orientais, criando um padrão de humanidade que, ao pretender ser universal, acaba sendo excludente. Goulart e Silveira (2020) apontam que o projeto de modernidade ocidental, com sua lógica colonialista, criou uma matriz de pensamento que define quem é plenamente humano, desconsiderando as pluralidades culturais e históricas de outros povos. Essa visão reducionista de humanidade, centralizada no modelo europeu, limita a diversidade de experiências de ser e viver.

Por isso ao falarmos em responsabilidade e (trans)formação humana, devemos também pensar em como essas ideias se relacionam com a construção de uma humanidade que não seja determinada por um único modelo, mas que reconheça as múltiplas dimensões da experiência humana. Assim a perspectiva de inclusão e diversidade nos processos educativos deve se articular com essa compreensão plural de humanidade, respeitando as especificidades e singularidades de cada indivíduo, como o educando que, embora orientado pelo educador, trilha seu próprio caminho formativo.

É fundamental enfatizar que não estamos, de forma alguma, negando a perspectiva atualmente predominante. Nossa intenção, é de lembrar e propor o resgate e integração de elementos igualmente constitutivos da noção de humano, mas que são permeados por outras culturas. Compreendemos que essa ampliação poderá exigir ajustes e novas formas de abordagem, mas isso não significa abandonar o que foi construído ou desenvolvido até aqui.

Pelo contrário, trata-se de enriquecer e fortalecer a noção de humanidade por meio da integração das múltiplas possibilidades humanas. E isso vai exigir uma transformação radical na percepção e atitudes sociais, para que essa realidade ampliada da própria noção de humano possa ecoar esse “ambi-ente” em cada ser.

Recentemente enquanto acompanhava meu filho ao cinema, uma das propagandas que antecederam o filme chamou minha atenção. Tratava-se de uma instituição de ensino que anunciava o propósito de “educar para a vida”. No entanto, e apesar de toda a discussão sobre representatividade e reparação histórica, a peça publicitária não apresentava, por exemplo, uma única pessoa preta. Essa ausência, especialmente em uma propaganda veiculada por uma instituição de ensino dentro de um espaço cultural, deve ser evitada a todo custo. Caso contrário, permaneceremos perpetrando e perpetuando uma perspectiva social distorcida, pois não corresponde à realidade (O autor, 2025, s. p.).

A contradição mencionada no primeiro texto, em que uma peça publicitária retrata uma visão de mundo limitada a uma realidade hegemonicamente branca, é uma questão central no contexto educacional e social. Isso se torna ainda mais evidente em um país majoritariamente composto por uma população⁵⁶ que, em sua maioria, se reconhece como preta, parda, indígena ou amarela, na qual a representatividade e a pluralidade cultural devem ser adequadamente reconhecidas e incluídas. Quando um processo formativo é baseado em uma visão eurocêntrica e desconsidera essas diversidades, ele não apenas falha em refletir a realidade da sociedade mas também compromete a construção das identidades dos indivíduos.

Nesse sentido, a representação social nos espaços educativos e culturais desempenha um papel crucial, como destacam Figueiredo e Lima (2021). Eles apontam que as representações sociais, especialmente nos ambientes de formação, têm um impacto profundo na construção das identidades e no reconhecimento dos sujeitos pertencentes à sociedade. Quando os sujeitos não se veem refletidos nas representações sociais oferecidas nesses espaços, isso pode afetar seu processo de inclusão e o desenvolvimento de sua identidade, tornando-os distantes da percepção de pertencimento a uma sociedade plural e diversa.

Portanto a educação precisa ser mais do que uma simples transmissão de conhecimentos, ela deve ser um espaço que contribua ativamente para a construção de significados e de identidades que respeitem e valorizem as múltiplas formas de ser humano. Ao integrar representações sociais mais inclusivas e plurais, podemos garantir que o processo formativo esteja alinhado com a realidade concreta da sociedade e com a necessidade de um mundo mais justo e igualitário.

Por isso, entendemos como essencial a clareza e a consciência acerca da tarefa pedagógica e de sua meta central: a humanização do ser. Segundo Freire (1970), a verdadeira educação seria um ato de conhecimento e de construção da autonomia, sendo, portanto, um ato de humanização. Nesse contexto, a ação pedagógica é vista como um caminho a ser trilhado, que não se limita à mera transmissão de conhecimento, mas se configura como uma atitude transformadora. Isto implicaria na “[...] superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 1970, p. 68). Essa perspectiva reforça a ideia de uma educação emancipadora, como destaca Libâneo (2012), ao afirmar que a prática educativa deve favorecer a autonomia integral dos educandos, tanto nos aspectos intelectuais quanto nos morais, mediante a formação de uma capacidade crítica,

⁵⁶De acordo com o Censo de 2022 do IBGE pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. De acordo com o Órgão, neste Censo 45,3% da população do país se declarou parda, 43,5% se declararam brancos; 10,2% pretos; 0,8% indígenas e 0,4% amarelas (Belandi; Gomes, 2024).

reflexiva e participativa. Assim promover a autonomia do sujeito implica estimular sua capacidade crítica e seu desenvolvimento integral, respeitando e dialogando com a diversidade social e cultural (Santos, 2004).

Trata-se, portanto, de uma prática que contribui de forma efetiva para que o indivíduo se realize em sua jornada formativa, alcançando seu pleno potencial. Para isso, essa ação deve buscar o cultivo de qualidades humanas fundamentais como liberdade, verdade, amor, amizade, confiança, esperança, fé, diálogo, justiça, beleza e unidade (Röhr, 2010).

Sem desconsiderar que, em algum nível, a (trans)formação humana envolve um projeto de ser humano a ser realizado, e que não se trata de um processo sem direção, mas de um caminho com sentido e intencionalidade, voltado para a edificação e a humanização do ser, afirmamos a coerência dessa tarefa pedagógica. Isso porque ela se configura como um exercício de encontro consigo mesmo, com o outro e com o mundo, contemplando, assim, a humanização do ser em sua plenitude.

Nesse sentido, ao compreendermos a tarefa pedagógica como um processo que promove o florescimento do indivíduo em sua espontaneidade e genuinidade, percebemos a necessidade de uma abordagem que vá além da simples transmissão de conhecimento. É necessário um deslocamento para uma educação que também transmita afetos e emoções, reconhecendo que o ser humano é influenciado por suas relações e experiências sensíveis. Essa compreensão se alinha à visão de Ribeiro (2009, p. 84), ao afirmar que:

Tudo que é necessário para a manutenção de nossa vida entra, obrigatoriamente, na definição de quem somos. Se precisamos da água que nos mata a sede, do calor que nos aquece, do ar que respiramos, temos de entender que o ambiente ou o meio ambiente entram, necessariamente na definição do que a Pessoa Humana é. [...] Em outros termos, somos biopsicossocioespirituais, a quádrupla dimensão de uma ecologia cósmica que define o ser humano (Ribeiro, 2009, p. 84).

Por isso, torna-se crucial ampliar nossa noção de humanidade, integrando perspectivas de outras realidades e povos. No nosso caso, sentimos especialmente a importância de explorar e incorporar elementos das culturas indígenas e africanas, que oferecem visões integradoras e profundamente conectadas ao equilíbrio entre o humano, a natureza e o transcendente. É nesse contexto que a Ecogestalt-pedagogia se apresenta como uma alternativa formativa que ressignifica a (trans)formação humana, conectando-a à vida em sua essência e às relações que sustentam sua existência.

5.3 ECOGESTALT-PEDAGOGIA ENQUANTO PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO HUMANA

Quando digo que algo é vivo, estou dizendo que estar vivo implica em mil variáveis que, juntas, permitem que a vida aconteça. Sou um corpo e, assim como meu corpo é composto por milhões de elementos diferentes entre si que o fazem vivo, também o universo é composto de milhões de elementos diferentes que o fazem vivo. Sou apenas um dos milhões de elementos que compõem o universo [...]. Imagine que o universo é uma bola e que dentro dela estão todas as coisas que a compõe e que você é uma dessas peças. Você não está fora dela, está dentro dela. Assim é o universo. Assim é (Ribeiro, 2022, p. 143).

Conforme destaca Ribeiro (2022), a vida emerge da interconexão e interdependência de milhões de partes que, juntas, compõem o espírito do mundo, a unidade que tudo conecta. Essa visão amplia nossa compreensão sobre o processo de (trans)formação humana, que também deve refletir essa concepção integradora. Dessa forma, a Educação assume papel fundamental na promoção do florescimento integral do ser humano, fomentando a interação com o outro, com a natureza e com as dimensões transcendentais da existência. Para Pinho e Peixoto (2017), a Educação Integral, fundamentada na complexidade, deve propiciar vivências que articulem saberes diversos, reconhecendo o humano em sua multidimensionalidade e inter-relação com o cosmos.

Consideramos que essa percepção reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam, simultaneamente, o aspecto transcendente do ser humano e sua inseparável relação com o universo, como também ressalta Toscan (2021), ao indicar que a educação ambiental crítica deve ultrapassar perspectivas meramente conservacionistas para abarcar uma concepção ética, política e integradora da formação.

Neste cenário, propomos a Ecogestalt-pedagogia como alternativa formativa, compreendendo a Educação não como um fim, mas como meio para a transcendência de uma perspectiva de ego — limitada a uma visão autocentrada — para uma perspectiva de “eco”, que resgata a consciência do ser humano como parte de um organismo cósmico maior.

Essa abordagem envolve uma proposta formativa que promove a experimentação e a vivência tanto da natureza quanto da realidade social, inspirada também em outras noções e realidades humanas, como as perspectivas ameríndias e as filosofias africanas. Essas visões pressupõem percepções mais afinadas – ou até mesmo fundamentos – para concepções mais holísticas, integrais, pluriversais, humanizadas e sistêmicas do ser.

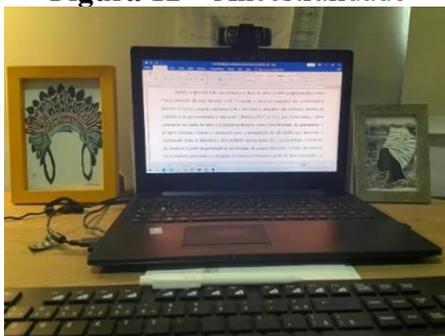
A partir dessa perspectiva, sugerimos pensar a (trans)formação humana para além dos paradigmas seculares que ora oscilam entre uma visão criacionista, ora evolucionista, ambas frequentemente desconectadas da dimensão espiritual e ecológica da vida. Como destaca Gatti (2013), a formação humana precisa incorporar uma concepção mais ampla e ética, que situe o ser humano como elemento interdependente de um todo orgânico, inseparável das tramas da vida planetária. Assim, a Ecogestalt-pedagogia se propõe a ser um caminho de cocriação de existências mais conscientes, solidárias e harmonizadas com o tecido vivo da Terra.

Portanto, a ideia de uma (trans)formação humana fundamentada numa perspectiva ecogestáltico-pedagógica, abre espaço para refletirmos sobre o processo educativo como um florescimento das potencialidades humanas de se relacionar e conviver, e não apenas com outros seres humanos, mas também com elementos extra-humanos. Essa abordagem nos convida a considerar a (trans)formação humana como uma etapa no processo de desenvolvimento integral do ser, em que seu refinamento, como humano, estará intimamente ligado a uma harmonização e equilíbrio planetário.

Assim, o processo pedagógico, entendido nesses termos, ultrapassa a noção tradicional de humanismo, frequentemente baseada em uma visão eurocêntrica própria do que é “ser” humano. Dessa forma, a ideia de (trans)formação humana expande os horizontes do humano, deslocando a ênfase do antropocentrismo e do especismo, uma vez que a perspectiva ecogestáltico-pedagógica permeia a ação educativa com a intenção de que tal deslocamento aconteça. A Ecogestalt-pedagogia, portanto, pretende contribuir para o aprimoramento da relação do humano consigo mesmo e com os elementos extra-humanos da vida.

Tratando desse assunto alusivo à formação humana ser compreendida a partir de realidades e filosofias ameríndias e africanas, mencionadas anteriormente, fui me dando conta desses elementos das ancestralidades presentes na minha realidade (O autor, 2025, s. p.).

Figura 12 – Ancestralidade



Fonte: O autor (2025).

Esta é minha visão enquanto escrevo. Acabei de perceber as duas imagens que recentemente coloquei ladeando o meu monitor. Trouxe-as de Juazeiro do Norte, no Ceará, durante uma viagem que fiz para o X Encontro Norte-Nordeste de Gestalt-terapia. Estou lembrando agora de Egídio, um guia nativo do Vale Catimbau, a que tive oportunidade de conhecer na passagem a caminho do Ceará. Profundo conhecedor da região e bisneto de um pajé da aldeia Kapinawá, Egídio nos introduziu no (e ao) vale no cair da tarde, nos sugerindo uma trilha para a contemplação do pôr do sol, a partir de uma “varanda” natural de uma das cavernas do vale (O autor, 2025, s. p.).

Figura 13 – Catimbau, caverna



Fonte: O autor (2025).

No caminho até o destino, motivado por sua forte ligação com a região, que ele considerava seu "quintal", perguntei a Egídio sobre a história de ser bisneto de um Pajé. Isso significava algum tipo de "herança" ou um legado que ele deveria assumir? Ele respondeu que não, explicando que o papel do Pajé na aldeia não era transmitido automaticamente por linhagem.

O lugar do Pajé está vinculado a uma liderança conquistada pelo profundo conhecimento da medicina da mata e pela habilidade de se comunicar com outros seres. Embora Egídio possua um vasto saber sobre as práticas medicinais, ele ressaltou que, para ser Pajé, é exigido um nível de conhecimento ainda mais abrangente e profundo, envolvendo dimensões que transcendem o domínio das ervas e técnicas tradicionais. Recordo de, no momento, esse aspecto ter me chamado a atenção enquanto um princípio para a designação de alguém a líder da Aldeia, o seu notório conhecimento e, ao mesmo tempo, sua relação afetiva – e efetiva – com o ambiente.

Gostaria de compartilhar um diálogo que mantive com Egídio, como exemplo de como a formação humana a partir de outras realidades – no caso do nosso guia, de ter sido educado a partir de uma relação com o meio bastante distinta da maioria das pessoas, considerando sua ancestralidade indígena – evidencia outras possibilidades de contato e de relação que não se baseia eminentemente na perspectiva de o modelo de educação determinado pelos invasores. A conversa não foi registrada, de modo a escrita não reflete a literalidade da conversa (O autor, 2025, s. p.).

Eu:

- Egídio, fala uma coisa: como é que você percebe a relação do povo aqui com o vale? Já escutei algumas pessoas comentarem sobre experiências profundas que tiveram aqui no Catimbau que variam de vivência mística pelo contato profundo com a natureza a avistamentos de seres elementares da natureza. E aí? Nessas tuas dormidas por aqui, à noite, nunca rolou de você ter alguma experiência desse tipo, não?

Egídio:

- Má! Já vi coisa aqui Filipe, sozinho, acompanhado com um grupo de pessoas, de ter gente que quase surtar!

Eu:

- Sério? Que papo foi esse?

Egídio:

- Umaz luzes ... oia ... umaz luzes, de noite, na altura do peito da gente, vindo assim ó ... bem de frente pra nós!

Eu:

- Caraca ... e aí, não tivesse medo?

Egídio:

Não. Tenho medo dessas coisas não Filipe. Ói, o medo da gente é a gente quem cria! E outra, o que é nós podia fazer?

Eu:

- Total. Mas e aí? – perguntei curioso.

Egídio:

“Fiquemo” parado. Teve um cabra que “quaje” que surta, faltou pouco – Egpidio! tá vindo pro lado da gente – ele falou, doidinho, desesperado!

Eu:

- E aí, e tu?

Egídio:

- Eu? Eu disse – é tá vindo mermo! E nós num pode fazer é nada! Nós só pode observar.

O que é que nós podia fazer, Filipe? Nada! Eu comecei a olhar as bichas! Umaz bola de luz, que parecia a luz do dia ... ficaram assim ... como daqui pra aquele pé de pau (eu calculei uns 5 a 6 metros de distância da gente), e uns povo aperreado ... eu disse:

- Se num quisere vê vão tudo pra dentro da barraca (de camping). Com um pouco mais subiram, assim ... ligeira (O autor, 2025, s. p.).

Figura 14 – Catimbau, sol



Fonte: O autor (2025).

Enquanto relembro o encontro com Egídio e as histórias que ele compartilhou à beira do Vale do Catimbau, percebo como essa experiência se entrelaça com princípios formativos da Gestalt-terapia. A espontaneidade e abertura com que Egídio disse ter atuado naquela circunstância, nós podíamos constatar ali, nas suas ações pela caminhada. Nela, nos apresentou uma diversidade de plantas e seus respectivos benefícios. Comentou da necessidade que sente, em algumas circunstâncias, de vir dormir dentro do vale. Disse sentir necessidade do contato com a terra, com o clima, com “o mato”. Contou que tinha uma excelente acuidade visual noturna e que seus ouvidos também conseguem distinguir ruídos que para muitos são imperceptíveis. Compartilhou conosco suas impressões sobre as pessoas que visitavam o vale e que ele servia de guia.

Algumas, segundo ele, demonstravam níveis de desconexão com o meio que refletia numa desconexão consigo mesmo. Outras, como o caso específico de uma mulher que após uma separação, sentindo-se insegura e com medo da vida, decidira enfrentar seus fantasmas acampando sozinha dentro do vale. Egídio nos contou que a primeira noite ela passara ali naquela caverna. Ele teria deixado uma fogueira acesa e um rádio controle para comunicação. Comentou o bem que a experiência tinha feito para a pessoa, que saíra renovada da vivência. Para fechar, Egídio evocou a canção de Edson Gomes “Na sombra da noite” para fundamentar sua ideia de que há coisas das quais nós só transcenderemos “madrugando”, “despertando” e “caminhando” através da coisa. Ou seja, é no jeito simples e direto com que Egídio lidava com o que surgia – as luzes no escuro, o susto das pessoas, o desconhecido – havia uma sabedoria que ecoa aquilo que Fritz Perls (1979, 2011) tanto destacou: a importância de estar presente ao que acontece, sem buscar fugir nem tentar controlar a experiência (O autor, 2025, s. p.).

Figura 15 – Música 7



Fonte: O autor (2025).

Na sombra da noite
(Edson Gomes)

Na sombra da noite
Acontecem coisas
Coisas que acontecem
Na sombra da noite
Acontecem coisas
E quem madruga é quem pode ver
Quem perambula é quem pode ver, ê ê ô
Quem não tem sono é quem pode ver, não [...] (Na sombra [...], 2018, 00 min 14 s).

A proposta da Ecogestalt-pedagogia não deve ser entendida como um protocolo ou um conjunto de diretrizes metodológicas fixas, tampouco como um sistema de parâmetros e avaliações que se sobreponha ao encontro vivo entre seres humanos. Ela se delinea antes, como um processo de (trans)formação humana, fundamentado nos princípios da Teoria da Multidimensionalidade do Ser, de Ferdinand Röhr, e nos aportes existenciais da Gestalt-terapia, de Fritz Perls.

Essa perspectiva emergiu a partir da prática vivida no processo formativo de Gestalt-terapeutas, em que se evidenciou a necessidade de uma compreensão mais ampla e integrada do ser humano. Em seu desenvolvimento inicial, compreendemos que a Ecogestalt-pedagogia pode dialogar não apenas com a formação clínica mas também com a educação de modo geral,

sendo direcionada a educadores e a todos que se envolvem em processos formativos orientados para o reconhecimento e a integração dos aspectos físicos, emocionais, mentais/psicológicos e ecológicos/espirituais da existência.

Assim, o foco, desta reflexão, não está na construção de um método sistemático ou de um modelo fechado mas sim na valorização da experiência formativa como expressão da totalidade do ser. A Ecogestalt-pedagogia se apresenta, portanto, como um convite a considerar o processo educativo como um espaço de ampliação de consciência e de refinamento da presença, em conexão com o humano e o extra-humano, respeitando o movimento natural de florescimento de cada ser.

No que segue, o subitem 5.3.1 se dedica a *apresentar os elementos* que, ao longo do estudo, se revelaram formativos e essenciais para sustentar uma perspectiva ecogestáltico-pedagógica da (trans)formação humana. Nesse sentido, busca-se atender ao objetivo específico *b)*, que consiste em reunir e expor aspectos teórico-práticos que fundamentam essa concepção, em especial, no que diz respeito à compreensão ampliada da pessoa humana e às implicações existenciais, ecológicas e relacionais desse processo.

Já o item 5.3.2 dirige-se a *elencar apontamentos* para a *co-criação* de uma Ecogestalt-pedagogia enquanto (trans)formação humana, atendendo ao objetivo específico *c)*. A partir dos elementos apresentados, o intuito é indicar possibilidades abertas de construção conjunta, reconhecendo a dinamicidade, a incompletude e a dimensão processual dessa proposta. Trata-se, portanto, de provocar a reflexão e sugerir caminhos que respeitem a singularidade dos contextos e dos sujeitos implicados nos processos formativos, mantendo o espírito de abertura e de constante (trans)formação que permeia tanto a visão ecogestáltica quanto a perspectiva existencial gestáltica.

5.3.1 Elementos formativos para uma Ecogestalt-pedagogia

Sinto que é necessário fazer um destaque antes de iniciar minha sustentação sobre este tópico. Trata-se de uma frase mencionada por Álvaro, certa vez, durante uma aula da formação ao tratar dos experimentos na Gestalt-terapia: "Podemos até saber como um experimento começa, mas jamais poderemos prever como ele termina." Essa ideia sintetiza o caráter dinâmico e imprevisível que marca os processos experimentais. Diante disso, destaco o limite – e mesmo a dificuldade – de traduzir plenamente a noção de uma Ecogestalt-pedagogia, já que sua emergência constitui, ela própria, um experimento em andamento, intrínseco à sua proposta. Tal como em qualquer experimento, é imprescindível apresentar uma proposta inicial antes de seu desenvolvimento, mas é somente com o engajamento espontâneo da pessoa,

casal ou grupo que o experimento se concretiza e ganha vida (O autor, 2025, s. p.).

Nesse contexto, o que se delineia aqui são os elementos formativos que se revelaram ao longo do percurso deste estudo, com a intenção de sustentar uma perspectiva ecogestáltico-pedagógica da (trans)formação humana. Trata-se de uma construção aberta e processual, orientada pela compreensão ampliada da pessoa humana e pelas implicações existenciais, ecológicas e relacionais desse processo.

A Ecogestalt-pedagogia, portanto, não se apresenta como algo definitivo, acabado ou estático, mas como uma ideia em contínua construção, aberta à reflexão, ao diálogo e ao aperfeiçoamento. O que se propõe é, ao final, uma inspiração para práticas e processos formativos voltados à humanização do ser, em sintonia com os princípios que emergem da Gestalt-terapia e da Teoria da Multidimensionalidade de Röhrr.

É importante destacar também o contexto que possibilitou o surgimento dessa concepção. O processo de (trans)formação aqui desenvolvido floresceu em um espaço propício à experimentação e à abertura: o Núcleo Educação e Espiritualidade do PPGEduc/UFPE. Esse ambiente, ao acolher a proposta, desempenhou um papel central na emergência da Ecogestalt-pedagogia, revelando, na prática, os princípios que fundamentam sua proposta.

Assim, este trabalho de mestrado manifesta, em grande medida, os valores e a coerência interna do Núcleo, integrando teoria, experiência e formação humana em um movimento que busca sempre o florescimento do ser em sua integralidade.

Estou me dando conta de que, quando iniciei o mestrado, minha intenção era discutir a dialogicidade e a espiritualidade na educação, com o objetivo de apontar possíveis contribuições para a gestalt-pedagogia. Minha proposta buscava aproximar a concepção da multidimensionalidade do ser (Röhrr, 2010) à abordagem. Para isso, pretendia explorar o universo buberiano, que identifiquei como um ponto de convergência entre a Gestalt-terapia – base teórica da gestalt-pedagogia – e a noção de formação humana em Röhrr. Dessa forma, vislumbrava integrar a teoria de Röhrr, por meio do elo com Buber, como um fundamento filosófico para aproximar a perspectiva da espiritualidade do contexto da gestalt-pedagogia. De certo modo, percebo que iniciei esse processo a partir de um lugar de "coadjuvante", buscando compreender como as noções de dialogicidade em Martin Buber e de espiritualidade em Ferdinand Röhrr poderiam contribuir para a construção de uma gestalt-pedagogia entendida como um processo de formação humana que incorporasse, em seus fundamentos, a espiritualidade como caminho para a humanização do ser. Agora, ao finalizar – ou, talvez, ao concluir esta etapa – do trabalho, percebo que meu lugar mudou. Não é mais apenas um lugar de reflexão, mas também de proposição e, em alguma medida, de afirmação. Mais precisamente, de autoafirmação. E essa autoafirmação, embora ainda incompleta e inacabada, se dá em abertura e em processo – assim como este

diálogo em andamento sobre as perspectivas da formação humana integral de Ferdinand Röhr para a ecogestalt-pedagogia (O autor, 2025, s. p.).

Essa trajetória revela aquilo que identificamos como o princípio da *abertura ao processo experiencial*. Ao iniciar o mestrado, reconheço que assumi uma postura mais de um observador, com movimentos para tentar compreender e encontrar nos pensamentos de Martin Buber e Ferdinand Röhr os elementos em comum que pudessem servir para uma aproximação entre espiritualidade e formação humana na gestalt-pedagogia. Era, de certo modo, um lugar de escuta e acolhimento — onde a intenção era me deixar atravessar pelas ideias e buscar, nelas, sentidos possíveis para a educação e para o ser humano.

Contudo, ao longo do percurso, o que era inicialmente apenas reflexão, tornou-se também proposição. O que era acolhimento das ideias alheias, transformou-se em expressão de um movimento interno que ganhava forma, ainda que imperfeita, ainda que em processo. Essa passagem não aconteceu de maneira planejada; foi o próprio caminhar, permeado por encontros, vivências e atravessamentos, que me convocou a ocupar um novo lugar: o lugar da autoafirmação em diálogo, da criação que nasce da própria vivência.

A *abertura experiencial* foi, portanto, o solo onde essa transformação pôde acontecer. Não se tratou apenas de um estudo intelectual, mas de um mergulho existencial, no qual fui chamado a experienciar o que lia, o que sentia, o que estava vivenciando. Aprendi a respirar como abertura primordial para uma abertura para a vida. Respirar as exigências, as dúvidas, as inseguranças e desafios, consistiu em um profundo mergulho no acolhimento das circunstâncias.

E, nesses mergulhos, percebi algo primordial para a compreensão da formação humana: essa abertura que emerge no educando, em grande medida, é um espelhamento da atitude de abertura que encontra no educador. Isso reforça a tese da importância da comunidade para o processo de aprimoramento humano. Afinal, a possibilidade de (trans)formação não é um ato isolado ela floresce quando encontra um ambiente sensível, uma presença que acolhe os deslocamentos e os movimentos que nascem da própria vida. Como Morin (2011) nos ensina, a educação deve abrir-se ao imprevisível, ao incerto, ao novo, favorecendo a emergência do potencial humano em um ambiente que não só acolhe o saber mas também o ser em processo de transformação.

Assim, como um educador que caminha ao lado, atento às nuances de quem se forma, é preciso que haja espaço para o imprevisto, para o novo que emerge, para a mudança de rota que, neste sentido, é um ato de respeito ao processo vivo do ser. A formação humana, assim, se

revela não como um percurso previamente traçado, mas como um constante abrir-se ao que se apresenta — na relação, no encontro, na travessia.

Dessa forma, a emergência de uma Ecogestalt-pedagogia enquanto (trans)formação humana não pode ser entendida como um produto acabado ou como uma teoria cristalizada. Ela é fruto de um processo de abertura, de escuta e de criação em andamento, que só pode se dar em um terreno fértil, preparado não apenas pelas ideias, mas pela vida que se deixou afetar e transformar no caminho.

Nesse sentido, para que o contato com o Núcleo Educação e Espiritualidade e com seus ideais de formação pudesse favorecer o surgimento dessa concepção, houve um percurso anterior que preparou o terreno para essa possibilidade. Um percurso tecido, por um lado, pela minha vivência e experiência como terapeuta — no consultório — e, por outro, pela minha atuação como educador, nas orientações de estágio, no curso de formação e nos processos de supervisão.

Conforme mencionei, em capítulo anterior, ainda na graduação iniciei as disciplinas pedagógicas específicas para a habilitação em Licenciatura Plena em Psicologia, o que demarcou, em meu diploma profissional, o vínculo com ambas as áreas. Esse percurso fez com que, desde o início de minha atuação como psicólogo, o aspecto educacional estivesse presente em minha prática.

Assim, ainda no primeiro ano após a formação, além de realizar atendimentos no consultório, comecei a lecionar em um curso técnico de nível médio e a ministrar aulas em grupos introdutórios sobre Gestalt-terapia, no Mutuar. Três anos depois, em 2009, com a estruturação do Programa de Acessibilidade à Psicoterapia (PAPSI), vinculado ao Mutuar, iniciamos um processo de formação continuada no âmbito do projeto. Esse processo tinha como objetivo oferecer suporte teórico e técnico às profissionais que se integravam ao programa. Dessa forma, até 2017, todas/os as/os profissionais que atuavam no PAPSÍ participavam de supervisões quinzenais e de atividades pedagógicas voltadas à discussão e à imersão em temas diversos. Um exemplo dessas ações era o ciclo de palestras *Tu-Mutuando*. Essa atividade promovia debates e reflexões por meio de vivências conduzidas por convidadas/os de diferentes áreas e profissões, sempre alinhadas aos pressupostos da Gestalt-terapia. Assim recebemos, além de profissionais da psicologia, capoeiristas, economistas, músicos, jornalistas, religiosos, acadêmicos, entre outras áreas. Em 2018, o aumento da procura de profissionais interessados em integrar o PAPSÍ nos fez perceber que o programa, originalmente concebido para viabilizar o acesso à psicoterapia para a população de baixa renda, havia passado a atender, espontaneamente, outra demanda social: a transição de egressas/os de Psicologia para o mercado de trabalho. Especificamente para a prática clínica psicológica, com fundamentação na Gestalt-terapia. Em outras palavras, o programa tornou-se uma ponte para que profissionais recém-formadas/os – e, posteriormente, aquelas/es que buscavam uma mudança de área de atuação – pudessem, por meio de uma formação clínica mais

aprofundada, desenvolver e aprimorar as habilidades essenciais à prática como gestalt-terapeutas, iniciando suas carreiras com maior confiança e preparo nesta área. Ao perceber esse aspecto, atualizamos os processos e reformatamos a concepção da formação, que passou a adquirir um status próprio. Dessa forma, deixou de ser um "suplemento" do PAPSI para consolidar-se como uma proposta independente: o Curso de Formação Clínica em Gestalt-terapia. Essa reformulação permitiu oferecer um preparo mais avançado na abordagem, enquanto o PAPSI se tornava um "campo de estágio" para aquelas/es profissionais que desejassem e pudessem disponibilizar parte de suas agendas para prestar serviços por valores acessíveis, a partir do segundo ano do curso. Logo, passamos a conceber e sistematizar a proposta pedagógica da formação, que foi estruturada em cinco atividades principais: módulos teórico-vivenciais, grupo terapêutico, ciclo de palestras, supervisão e workshop. As três primeiras atividades ocorriam mensalmente, com cargas horárias de 12h, 2h e 2h, respectivamente; a supervisão era realizada quinzenalmente, com 2h por encontro; já o workshop, de caráter semestral e imersivo, tinha uma carga horária de 12h (O autor, 2025, s. p.).

A proposta de formação descrita reflete nossa percepção sobre a importância de *sensibilização para o contato e o campo*, um princípio fundamental para uma ecogestalt-pedagogia, ao promover um espaço de aprendizado imersivo e multidimensional. No desenvolvimento do PAPSI e do Curso de Formação Clínica em Gestalt-terapia, podemos indicar o cuidado em integrar as diferentes dimensões do ser humano, reconhecendo as múltiplas influências do contexto social, profissional e emocional no processo de aprendizagem. A formação contínua e as diversas atividades pedagógicas oferecidas aos profissionais, como supervisões, palestras e grupos terapêuticos, pretendem criar um ambiente que respeita e nutre as relações de contato entre os participantes, promovendo a escuta e o acolhimento das experiências e vivências de cada indivíduo.

A sensibilidade para o contato e o campo, no contexto da formação clínica em Gestalt-terapia, se reflete não apenas na criação de um espaço relacional em que a escuta e a vivência se entrelaçam, mas também na intencionalidade pedagógica de abrir mão de um modelo tradicional centrado em títulos e especializações. No curso, o foco não está em atribuir um status de especialista aos participantes, mas em aprofundar as vivências e a compreensão dos processos relacionais, alinhando-se à proposta de uma formação transformadora. Esse direcionamento pedagógico busca refletir a autenticidade das experiências individuais e coletivas no campo terapêutico, reconhecendo que a verdadeira aprendizagem ocorre através do contato genuíno com o outro e com o próprio processo de crescimento.

Embora o modelo proposto contasse com educadores e educadoras convidada/os, em sua maioria mestra/es e doutora/es com amplo conhecimento prático, o curso não conferiria aos participantes, tal qual na minha formação, o status de especialistas na área. Esse formato

buscava priorizar a profundidade das vivências e a perspectiva relacional sobre a formação técnica formal, alinhando-se ao propósito maior de promover uma abordagem transformadora e humanizadora no processo de aprendizado. A necessidade de questionar o “atrativo” mercadológico dos títulos e especializações levou-nos a refletir sobre o real propósito de formar gestalt-terapeutas. Ao oferecer a Formação Clínica em Gestalt-terapia, tal qual vivenciamos na nossa própria, não buscávamos apenas gerar mais profissionais com diplomas mas sim fomentar uma prática reflexiva e sensível, em que o campo de aprendizado fosse, de fato, um lugar de transformação pessoal e profissional.

Essa reflexão se torna ainda mais relevante diante da observação de que grande parte dos egressos da graduação busca, na maioria das vezes, uma pós-graduação com foco em títulos, enquanto uma parcela menor busca uma “pós-formação”, isto é, uma experiência mais profunda e menos voltada ao mercado. Essa distinção reflete uma concepção mercadológica de “des-envolvimento” que, infelizmente, ainda influencia o cenário educacional. O “valor” atribuído ao capital cultural e escolar reflete a reprodução das desigualdades sociais, como argumentado por Bourdieu e Passeron (2023). Nesse cenário, a formação proposta no curso se distanciava dessa lógica e buscava dar ênfase ao cultivo da sensibilidade para o campo relacional, permitindo que os participantes não apenas se formassem como profissionais, mas se transformassem como seres humanos em contato com o outro.

Isso porque um processo formativo pautado por uma lógica de “gradação” — seja no sentido de “sequenciamento” ou etapas, seja no de “graduação” — como “graus” de escolarização indicativos de hierarquia ou até mesmo de humanização, pode levar a uma percepção e conseqüente expressão do ser, distorcida. Em outras palavras, essa lógica carrega uma certa ideia de que os processos formativos seriam capazes de determinar, quantitativa e qualitativamente, a condição de humanidade de um indivíduo, como se alguém fosse “mais humano” que outro por ter maior nível de escolaridade.

Para Santiago (2010), a escolarização é uma característica das sociedades modernas, nas quais se torna necessária uma instituição especializada na educação e um profissional específico para ensiná-la. Esse modelo institucional, por um lado, reduz e restringe o educar, que em outros tempos “[...] fluía de forma indireta, por meio da participação do educando nas atividades nas quais ele era aprendiz” (Santiago, 2010, p. 183). Surge então a centralidade da escola como espaço privilegiado de formação, deslocando outras instâncias educativas para um papel secundário. Esse processo de escolarização para Paul Goodman, conforme explica Belmino (2016, p. 73), seria responsável pela introdução das crianças em um contexto social que “[...] as torna apáticas, desvitalizadas e sem espontaneidade, devido às estratégias coercitivas

utilizadas pelo modelo educacional obrigatório, que prima pela obediência, a não criticidade, a repetição e a submissão”.

Por outro lado, a valorização do professor-especialista reforça a separação e o isolamento das etapas formativas, fragmentando o processo de aprendizagem. Frequentemente, essa perspectiva é reforçada pela exigência do mercado de trabalho, levando muitas pessoas a questionar qual a utilidade de cursar algo que não lhe confira a certificação formal específica para o desempenho da função. Assim, acabam optando por formações que estejam em evidência no mercado, em vez de experiências mais profundas e transformadoras.

Senti um certo lamento ao escrever isso e, ao entrar em contato com esse sentimento, comecei a visualizar algumas imagens, momentos no consultório com clientes de diversas áreas, que dão forma a esse sentimento. Lembro-me de conversas com pessoas de diferentes trajetórias, compartilhando a frustração de não terem tempo para uma aula de teatro, canto, costura ou culinária; ou, ainda, para estarem mais presentes com seus filhos, para se envolverem em atividades voluntárias, para desfrutarem do ócio ou da contemplação — em resumo, para dedicarem mais tempo a si mesmas.

Em vez disso, muitas/os se deparam com a necessidade de especialização profissional tão constante que expressam uma certa sensação de opressão. Alguns, frequentemente por estarem presos à segurança de um concurso público, revelam e contam o medo de abrir mão dessa estabilidade. E alguns, nessa busca por estabilidade, acabam cristalizando e adoecem. E veja, estou tratando de um recorte privilegiado da sociedade, pessoas que têm acesso a esse tipo de serviço e a oportunidade de refletirem sobre sua própria existência. Em se tratando de clientes do PAPSÍ, a realidade é muito mais complexa.

Por outro lado, também já fui testemunha de histórias de transformação profunda, de pessoas que decidiram confrontar essas amarras e seguir suas inspirações e intuições. Em um caso particular que pude acompanhar esse processo, acompanhei uma biomédica que ao concluir um mestrado na área, assumiu que não desejava a realidade acadêmica para sua vida e decidiu investir em outra habilidade que tinha aprimorado e que já lhe conferia retorno financeiro, a fotografia. Em outro exemplo, um executivo que, antes se vendo como um "super-homem" — impenetrável e invulnerável emocionalmente —, abriu mão de sua couraça de aço e hoje prefere a leveza descontraída de um "Clark Kent" na lide com seus negócios, que também migrou de área (O autor, 2025, s. p.).

A escrita acima aponta para a *compreensão da pessoa em sua multidimensionalidade*, pois revela as várias facetas que habitam cada sujeito – suas emoções, suas aspirações artísticas, seus vínculos familiares, seus desejos de contemplação e serviço ao outro, bem como as tensões entre segurança profissional e realização pessoal.

Este último aspecto, inclusive, a segurança profissional e realização pessoal, aponta para tensionamentos decorrentes de uma realidade social permeada por competição, controle e exigências de perfeição. Marcas de nossa cultura contemporânea que reforçam e limitam o

potencial humano à conformidade social. Para Perls (1977a, p. 17), essas pressões derivam justamente de uma educação que enfatiza e recompensa sobretudo o desenvolvimento intelectual em detrimento das demais dimensões do ser, contribuindo dessa forma para se “[...] ter a praga do perfeccionismo de forma a estar livre de críticas, e abrir a senda infinita da tortura mental”. Embora seja inegável a importância da dimensão mental para a trajetória profissional, ela tem se tornado um fator determinante nas escolhas educacionais, privilegiando muitas vezes cursos de especialização em detrimento de formações voltadas ao desenvolvimento pessoal ou acadêmico que não são reconhecidas como “exigências” ou tão valorizadas pelo mercado.

Por exemplo, como seria se empresas ou concursos públicos passassem a demandar ou valorizar, com uma pontuação equivalente a de um “curso na área”, habilidades relacionadas a um desenvolvimento humano mais amplo, como ter um curso de palhaço, saber tocar um instrumento ou ser faixa-preta em alguma arte marcial? E se pessoas que atuam como voluntárias, dedicando tempo a hospitais, orfanatos ou abrigos, pudessem receber um acréscimo salarial por essas ações?

Numa ecogestalt-pedagogia, reconhecer essa multiplicidade é fundamental: a formação deve acolher não apenas a dimensão técnica, mas também as dinâmicas afetivas, criativas e existenciais dos participantes. Só assim podemos criar espaços de aprendizagem que integrem corpo, emoção, imaginação e contexto social, oferecendo suporte para que cada pessoa construa seu projeto de vida de forma holística, coerente com seus valores e talentos e em diálogo constante com os diferentes “campos” – interno e externo – nos quais está inserida.

Compreendemos, porém, que essa valorização ampliada, por si só, não garante a humanização dos processos. Afinal, não se pode obrigar ninguém a despertar, de “fora para dentro”, elementos humanos como a empatia, por exemplo.

Diante desse entendimento, a ecogestalt-pedagogia exige, além da ampliação dos currículos para abarcar dimensões afetivas e existenciais, o testemunho de práticas concretas que alinhem competências técnicas a propósitos coletivos mais profundos. É nessa perspectiva que podemos lançar o olhar para políticas e programas que – embora não se proponham a formar terapeutas – ilustram, de modo paradigmático, como educar para a vida integral: não apenas para o mercado, mas para o bem-estar comum.

Um exemplo emblemático é a Portaria Conjunta SAD/SETUREL nº 99/2015, do Governo de Pernambuco, que institui o “Pedala Servidor” (Polícia Civil de Pernambuco, 2015). Ao conceder folga e facilitar o acesso a bicicletas a quem adota o modal cicloviário no trajeto casa-trabalho-casa, o programa não só incentiva a mobilidade urbana sustentável, mas também fortalece valores de autonomia, saúde e responsabilidade socioambiental (Polícia Civil de

Pernambuco, 2015). Essa iniciativa mostra como uma medida de caráter técnico-operacional pode promover simultaneamente um estilo de vida mais humano, contribuindo para a transformação conjunta de indivíduos e comunidades.

A ecogestalt-pedagogia, ao reconhecer a pessoa em sua multidimensionalidade, inspira-se diretamente nos princípios formulados por Fritz Perls e em ampliações propostas por Ferdinand Röhr. Para Perls (1977a), o ser humano não se reduz à sua dimensão intelectual, antes, ele se constitui na totalidade de experiências sensório-afetivas, criativas e existenciais que emergem num campo de relações dinâmicas. É, nesse sentido, que Perls (1977a, p. 17) alerta para a “praga do perfeccionismo” como fruto de uma educação fragmentada, que privilegia o desenvolvimento mental em detrimento da integração do organismo-campo. Já Röhr (2013) enfatiza que todo processo formativo deve considerar o indivíduo em sua integralidade. Isso implicaria em considerar o elemento da transcendência humana através da dimensão espiritual como aspecto primordial para uma educação com base na integralidade humana.

Assim, ao resgarmos esses aportes teóricos, torna-se evidente que uma formação verdadeiramente humanizadora só se concretiza quando abraça a complexidade do ser em todos os seus planos. Perls (1977a) nos lembra que a cura acontece na integração espontânea das polaridades e na aceitação das próprias imperfeições, enquanto Röhr (2013) reforça que o educador deve criar “campos de diálogo” onde as diferentes dimensões do aprendiz se manifestem e se transformem mutuamente. Desse modo, a ecogestalt-pedagogia não apenas reivindica currículos ampliados, mas orienta-se por uma visão de educação como ecossistema relacional, em que o desenvolvimento técnico e o florescimento existencial caminham lado a lado rumo a uma prática formativa mais plena e consciente.

A partir dessas reflexões, movemo-nos agora para o terreno prático da ecogestalt-pedagogia. No item 5.3.2, apresentaremos apontamentos que permeiem a percepção do organismo-campo: ideias que articulam a construção participativa de experiências teórico-vivenciais, o cultivo de espaços de diálogo autêntico, a inserção de práticas sensório-afetivas e a promoção de aprendizados que integrem corpo, emoção e contexto social. Esses apontamentos não surgem como prescrições fechadas, mas como pistas abertas ao exercício criativo de educadores e aprendizes, convidando todos a desenhar juntos uma ecogestalt-pedagogia viva e em constante transformação.

5.3.2 Apontamentos para a co-criação de uma Ecogestalt-pedagogia

Apontar caminhos para a constituição de uma Ecogestalt-pedagogia implica reconhecer a natureza inacabada e processual da (trans)formação humana. Trata-se de pensar possibilidades abertas para a co-criação de práticas pedagógicas que promovam uma atitude relacional fundada no espírito humano, concebida como predisposição para estabelecer vínculos genuínos com o ser, com o outro e com o mundo. Essa atitude, nutrida no decorrer de um processo ecogestáltico-pedagógico, se ancora em valores que emergem como eixos de orientação: liberdade, verdade, amor, amizade, confiança, esperança, fé, diálogo, respeito, justiça, beleza e unidade (Röhr, 2010).

Em sintonia com essa perspectiva, propomos uma abertura a relações humanas mais espontâneas, pacíficas, amorosas e respeitadas, abrangendo a totalidade do “ambi-ente” — o próprio ser, a humanidade, os seres extra-humanos, a natureza, o cosmos e a vida em sua potência. Esse movimento dialoga com perspectivas decoloniais (Ferreira *et al.*, 2023; Ferreira; Silva, 2016; Ferreira; Silva; Cunha, 2024) compreendendo a (trans)formação do ser como um contínuo transcender de formas obsoletas, rumo a uma ampliação dos aspectos trans-humanos que nos constituem.

A ecogestalt-pedagogia, nesse horizonte, não busca impor moldes, mas potencializar processos singulares de tornar-se — talvez não mais apenas *Homo sapiens sapiens*, mas também *Homo sapiens humane*. Em certa medida, a noção configura um apelo à resistência, voltado ao cuidado e à preservação do espírito humano, deslocando o foco da educação para a compreensão do processo de (trans)formação humana como aprimoramento, ampliação e refinamento do humano. Mesmo porque, em períodos de transição — momentos em que valores antigos se esvaziam e costumes tradicionais já não se mostram viáveis, como parece ser o nosso tempo —, o ser humano experimenta obstáculos particulares para encontrar a si mesmo no mundo.

Esse dilema pessoal, inerente à consciência humana, conforme sugere Rollo May (2009), torna-se ainda mais agudo em épocas de mudanças culturais radicais. Exemplo disso é a nova ordem geopolítica que começou a se delinear com o governo de Trump, marcada pela imposição de tarifas comerciais, alfandegárias e por uma declarada guerra comercial contra a China. Nesse contexto de instabilidade, os transtornos particulares — expressões da situação humana básica — tendem a se agravar, o que resultaria, segundo May (2009), em uma crise de perda do sentido de significação. Essa perda de sentido se caracteriza literalmente por um sentimento de insignificância. A pessoa não consegue significar a si mesma.

Nesse contexto, a ecogestalt-pedagogia, alicerçada na Gestalt-terapia e na Teoria da Multidimensionalidade de Röhr, alinha-se a essas bases teóricas enquanto integra outras

concepções de humano, particularmente buscando se reaproximar e assimilar códigos e elementos oriundos dos povos originários do Brasil e da nossa ancestralidade africana. No entanto, o surgimento dessa ideia ocorreu em um estágio do trabalho em que a integração plena dessas noções já não era viável sem comprometer a organicidade do percurso desenvolvido. Por essa razão, a aplicação concreta desses códigos e elementos ainda não pôde ser realizada neste momento.

Reconhecendo essa limitação, torna-se evidente que um dos desdobramentos mais importantes para investigações futuras será a exploração mais aprofundada dos elementos formativos provenientes das cosmologias, pedagogias e filosofias dos povos originários e das matrizes africanas, de modo a enriquecer e ampliar ainda mais o horizonte de compreensão e prática da ecogestalt-pedagogia.

Co-criar práticas pedagógicas, a partir dessas bases, implica promover uma profunda e constante (trans)formação humana. Essa dinâmica ressoa com o princípio da Teoria Paradoxal da Mudança implícita na Gestalt-terapia, conforme explica Beisser (1980, p. 110), segundo o qual a transformação ocorre “[...] quando uma pessoa se torna o que é, não quando tenta converter-se no que não é”. Assim, o resgate e a reconexão com as origens, o enraizamento no próprio ser e a abertura ao devir constituem o cerne dessa jornada formativa, apontando para uma educação que se alicerça na vitalidade dos processos existenciais e não na reprodução de modelos fixos.

Contudo, concretizar esse movimento exige sensibilidade e vigor. Em um cenário permeado pela ascensão de forças “fascistoligárquicas” e suas agendas de subjugação, o desafio da (trans)formação torna-se ainda mais intenso. A proposta que delineamos não se estrutura pela imposição de verdades ou dogmas, mas pela vivência encarnada de valores cosmoperceptivos: amorosidade, firmeza, escuta ativa, presença e compromisso com a vida em sua multiplicidade de expressões.

Para que esses apontamentos se realizem em um processo efetivo de (trans)formação humana, é essencial que a proposta pedagógica ofereça suporte ao educador, tal qual um cajado ampara o peregrino em sua jornada. Nesse cenário de co-criação contínua, cada elemento implicado — educador, educando e tarefa pedagógica — assume novos contornos, afastando-se das definições cristalizadas pelos modelos tradicionais de educação e abrindo-se a uma pedagogia viva e situada.

Ao evocarmos a metáfora da peregrinação a Santiago de Compostela, iluminamos sentidos que dialogam profundamente com a natureza processual e existencial da Ecogestalt-pedagogia. Nessa travessia, o educador é compreendido como um “mestre hospedeiro”, cuja

função é acolher e orientar o peregrino em sua busca singular. O educando emerge como um “peregrino desviante”, aquele que ousa trilhar seu próprio caminho, enfrentando os desafios e abrindo novas possibilidades. E a tarefa pedagógica revela-se como o próprio Caminho — um espaço vivo de transição, encontro e (trans)formação.

Essa tríade — educador, educando e tarefa pedagógica — serve de núcleo referencial do processo educativo, como elementos básicos para uma fundamentação epistemológica e metodológica de uma Ecogestalt-pedagogia. Fundamentada nas discussões de Ferdinand Röhr (2007) acerca de um objeto epistêmico da educação, a ideia de que todo e qualquer processo formativo prescinde de um educador, um educando e de uma tarefa pedagógica, também é contemplado por autores como Burow e Scherpp (1985), Melo (2020) e Morin (2011). Senão diretamente, as respectivas propostas estabelecem aproximação com essa ideia quando reconhecem a importância de uma estrutura relacional para a produção do conhecimento e da subjetividade, enfatizando, em última análise, que a formação se dá no entrelaçamento entre aquele que ensina, aquele que aprende e o conteúdo que media essa relação.

Burow e Scherpp (1985), ao desenvolverem os princípios da gestalt-pedagogia, sugerem que a aprendizagem significativa emerge da interação dinâmica entre sujeito e ambiente, o que pressupõe a presença ativa de um educador, de um educando e de tarefas que facilitem a mediação do conhecimento. Melo (2020), ao tratar da formação docente, ressalta a indissociabilidade entre prática pedagógica, identidade do educador e processos de aprendizagem dos educandos. Morin (2011), por sua vez, ao propor uma educação que acolha a complexidade da vida, aponta para a necessidade de estabelecer relações que integrem sujeitos e saberes, ultrapassando a fragmentação disciplinar.

Nesse sentido, podemos considerar que a tríade essencial não apenas estrutura o processo formativo mas também pretende fundamentar o reconhecimento da Educação como campo epistêmico próprio, como enfatiza Röhr (2007). Dessa forma, a Ecogestalt-pedagogia se configura como um convite para a reconstrução do saber educativo a partir da unidade viva entre educador, educando e tarefa pedagógica, acolhendo a multiplicidade de experiências e a singularidade dos encontros formativos, em consonância com a dinâmica de uma ciência da educação que pensa, sente e percebe por si.

Por essa perspectiva, a Educação não é a simples justaposição de saberes disciplinares, mas um campo que “pensa”, “sente” e “percebe” por si, atravessando e ressignificando diálogos com outras áreas do saber. Essa visão encontra ressonância nos princípios da Ecogestalt-pedagogia, que, ancorada em uma cosmopercepção integrativa e decolonial, contesta paradigmas fragmentadores e reconhece o humano como ser de múltiplas dimensões.

Reconhece também a necessidade de uma estrutura relacional para a produção do conhecimento e da subjetividade, enfatizando que a formação se dá no entrelaçamento entre aquele que ensina, aquele que aprende e o conteúdo que media essa relação.

Inserida nessa perspectiva, a proposta de deslocamento conceitual carrega ainda o movimento do giro decolonial, operando como um deslocamento que contesta valores, pensamentos e percepções hegemônicas que moldaram, de maneira colonizadora, a compreensão do humano e da humanidade (Ballestrin, 2013). Nesse sentido, assim como na provocação de Ferdinand, que propõe reconhecer a Educação como um campo que “pensa” por si, emergem também a necessidade de reflexões sobre cosmopercepções que transcendem abordagens tradicionais. Essas reflexões contestam, por diversos prismas (Morin, 2007; Krenak, 2020; Núñez, 2021), a “neuro-ótica” e, portanto, obsoleta, compreensão colonizadora sobre o humano e humanidade.

É nesse horizonte que se delineiam apontamentos para a construção de uma Ecogestalt-pedagogia, compreendida como uma possibilidade de repensar a (trans)formação humana a partir de uma percepção que busca a integralidade do ser. Em outras palavras, abre-se espaço para refletir, dentre outras questões: o que pode emergir ao ampliarmos a concepção de (trans)formação humana para além dos paradigmas coloniais? A partir dessa perspectiva, como podemos imaginar o perfil do educador ou da educadora? De que modo ele ou ela pode atuar em sintonia com essa proposta? Por outro lado, qual é o perfil do educando ou da educanda que trilha esse caminho? E, finalmente, como a própria tarefa pedagógica pode se configurar a partir de uma perspectiva ecogestáltica?

Atravessados e estimulados por essas questões, e permeados pela metáfora da (trans)formação humana como uma peregrinação existencial, passamos a apresentar apontamentos acerca de elementos formativos para a co-criação de uma Ecogestalt-pedagogia. Para isso, te convidamos a um exercício de imaginação. Considere o seguinte cenário: um/a peregrino/a⁵⁷ que está prestes a iniciar sua jornada.

⁵⁷A fim de observarmos uma escrita que contemple uma linguagem não binária, alternaremos livremente entre os artigos que definem os gêneros para nos referirmos à educanda ou ao educando, enquanto peregrine/os/as.

Figura 16 – Registro do primeiro dia de minha peregrinação a Santiago de Compostela – saída de Saint-Jean-Pied-De-Port, França. Sábado, 28 de maio de 2011



Fonte: O autor (2025).

Independentemente de suas origens, intenções, propósitos ou de características como nível financeiro, social ou cultural, três elementos essenciais se destacam como comuns à maioria das peregrinas: a mochila, o cajado e o pisante (botas ou sandálias). Cada um desses itens carrega uma simbologia intrínseca que vai além de sua função prática e nos ajuda a delinear características da peregrina e sua participação no processo formativo.

Contemplado por essa perspectiva, reconhecemos na mochila da representação da bagagem própria que cada sujeito carrega: suas necessidades, excessos, referências e expectativas. Mais do que isso, ela simboliza a responsabilidade de definir, escolher e carregar o que se leva na jornada. Assim, a mochila constitui-se como repositório de recursos que sustentam o peregrino em sua caminhada, mas que, se não revisitada e ajustada, pode se tornar um fardo. Essa imagem evoca o perfil do educando enquanto peregrino consciente: portador de suas histórias e experiências, convidado a revisitá-las, resignificá-las e integrá-las à medida que avança no processo de (trans)formação.

O cajado, por sua vez, emerge como suporte para o equilíbrio durante a caminhada. Diferentemente de uma bengala, que implica dependência, o cajado evoca apoio eventual e pontual, especialmente nas fases iniciais, marcadas por inseguranças e dúvidas. Nessa chave de leitura, o cajado representa a tarefa pedagógica como mediação que oferece estabilidade e confiança nos momentos desafiadores. À medida que a peregrina adquire segurança e desenvoltura, o cajado torna-se extensão de si mesma, instrumento ativo de autonomia e defesa. Essa integração simbólica ilustra o amadurecimento formativo: a passagem de um apoio externo para a internalização da autonomia. Do mesmo modo, a tarefa pedagógica, na Ecogestalt-pedagogia, é compreendida como um caminho de transição que, respeitando o tempo do educando, transforma-se de suporte inicial em potência de expansão e fortalecimento do ser.

O terceiro elemento — os pisantes — simboliza o contato contínuo e dinâmico com o ambiente do Caminho. Representam a base que sustenta a caminhada, remetendo à prática reflexiva e ao aprendizado contínuo. Cada passo dado, sustentado pelos pisantes da compreensão (trans)formativa, marca não apenas deslocamento físico mas também um movimento simbólico de crescimento existencial, em que o caminhar reflete interação transformadora com o meio. Assim, a formação é percebida como experiência estética e ética, cada passo é expressão da construção de sentido e do cultivo da consciência ecológica, social e existencial.

Equipada com seus principais acessórios, a peregrina se apresenta ao Caminho, trazendo consigo a característica que revela a singularidade de cada andarilho: os variados motivos que impulsionaram sua decisão de empreender a jornada. Essa decisão aponta para um princípio central da abordagem ecogestáltica: o reconhecimento da liberdade como condição constitutiva do ser humano e do processo formativo.

Essa liberdade, como base relacional essencial, atravessa a tríade epistêmica que sustenta o processo educativo — educador, educando e tarefa pedagógica — e é também uma marca fundamental da Ecogestalt-pedagogia. Ela reforça a ideia de que a formação humana é, acima de tudo, um movimento de autonomia, integração e transformação. A relação educativa é concebida como espaço de co-criação, onde educadores e educandos compõem juntos o sentido de suas caminhadas, de forma análoga ao que se observa no espaço psicoterápico, em que o aprimoramento do terapeuta é proporcional à sua capacidade de escuta, presença e abertura nas relações que o constituem.

Sintonizada com a crítica aos paradigmas coloniais que fragmentaram a compreensão do humano, a Ecogestalt-pedagogia reconhece no Caminho de Santiago uma metáfora viva para a trans-formação humana. Antigamente ligado a tradições religiosas específicas, hoje o Caminho é trilhado por pessoas de diversas crenças e perspectivas existenciais. Essa pluralidade evidencia seu caráter universal e inclusivo, reafirmando a peregrinação como experiência formativa que transcende fronteiras doutrinárias e acolhe a diversidade da condição humana.

Nesse horizonte, atuar como educador ou educadora significa tornar-se acompanhante existencial: presença ativa que acolhe e sustenta, sem moldar nem conduzir. Assim como as hospedeiras dos albergues, o educador ecogestáltico também se caracteriza por três elementos essenciais, preservando a singularidade de cada encontro.

O primeiro elemento é a capacidade de comunicação personalizada, com sensibilidade para diferentes linguagens emocionais e relacionais. O idioma universal desse educador é o

cuidado — de si, do outro e do mundo. Dominar essa linguagem implica acolher, respeitar e criar vínculos genuínos, conectando-se a partir de uma presença empática e afetiva.

O segundo elemento é a atitude de respeito e deferência pela pessoa humana, compreendida como ética do cuidado: acolhimento que também sabe delimitar espaços e estabelecer compromissos. Na prática pedagógica, isso se traduz na criação de ambientes que valorizam a liberdade com responsabilidade, onde a autonomia é reconhecida dentro de um campo de relações que respeitam mútuos limites.

O terceiro elemento é a presença adaptativa e atualizante — uma "metamorfose ambulante", em expressão poética — que confere flexibilidade, criatividade e fluidez ao educador. Essa adaptabilidade é essencial para responder aos desafios e contingências do percurso formativo, sustentando o ambiente de aprendizagem como espaço vivo e emergente.

Tal como a mochila, o cajado e o pisante são indispensáveis à peregrina, a comunicação cuidadosa, o respeito e a adaptabilidade são indispensáveis ao educador ecogestáltico. Esses atributos integram o perfil do educador-hospedeiro e expressam sua responsabilidade ativa pela tarefa pedagógica: criar e sustentar um ambiente de aprendizagem que, sendo simultaneamente livre e estruturado, possibilite o florescimento singular dos processos formativos.

Neste sentido, a tarefa pedagógica se apresenta como o terceiro vértice da tríade epistêmica e nos permite apontar a noção de uma Ecogestalt-pedagogia como proposta de abordagem formativa em construção. Compreendida como o próprio Caminho — percurso formativo vivo, plural e interdependente —, ela se configura não como rota predeterminada, mas como ambiente em contínua construção, onde o encontro autêntico entre sujeitos e mundos se torna motor da (trans)formação humana.

Assim, embora cada jornada seja única, ela não acontece em isolamento, mas em constante diálogo e inter-ação com o ambi-ente — seja no encontro com outros peregrinos, no entrelaçamento com contextos culturais, ou nos desafios materiais apresentados pelo próprio caminho. A tarefa pedagógica, como representação simbólica do Caminho, sintetiza essa dualidade intrínseca ao processo educativo: é, ao mesmo tempo, uma vivência singular e compartilhada, na qual a trajetória única de cada sujeito reflete e é atravessada pela pluriversalidade da experiência relacional humana e elementos extra-humano constituintes e componentes do Caminho. Reconhecer essa tensão criativa, entre o pessoal e o coletivo, o singular e o plural, é fundamental para compreender a formação como um processo vivo, dinâmico e situado, em consonância com os princípios de uma Ecogestalt-pedagogia.

Dessa maneira, a Ecogestalt-pedagogia configura-se como uma proposta de abordagem formativa em construção, que busca integrar saberes, afetos e práticas numa tessitura formativa atenta à singularidade de cada existência e à complexidade do mundo contemporâneo.

Ela emerge, portanto, como uma resposta possível ao chamado ético-estético que atravessa este estudo: o de mapear elementos formativos nas experiências de Ferdinand Röhre e Fritz Perls, articulando-os em uma proposta educativa que celebre a integralidade do ser, contemplando, acolhendo e contribuindo para aprimorar suas dimensões imanentes e transcendente.

Ao propor a Ecogestalt-pedagogia, não se pretende oferecer um modelo acabado ou um método prescritivo mas sim abrir uma trilha — incerta, viva e múltipla — a partir da qual educadores e educandos possam caminhar, tecendo juntos novas possibilidades de ser e estar no mundo. Este trabalho, assim, não se encerra em si mesmo, mas aponta para a necessidade permanente de pesquisa, diálogo e criação no campo da formação humana.

Na conclusão que se segue, retomo os principais achados deste percurso e aponto possíveis desdobramentos para futuras investigações e práticas, reafirmando a aposta numa educação que, inspirada na Gestalt-terapia e no pensamento educacional de Röhre, se compromete com a emergência de subjetividades livres, éticas e integradas ao grande tecido da vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU IMPRESSÕES INICIAIS?

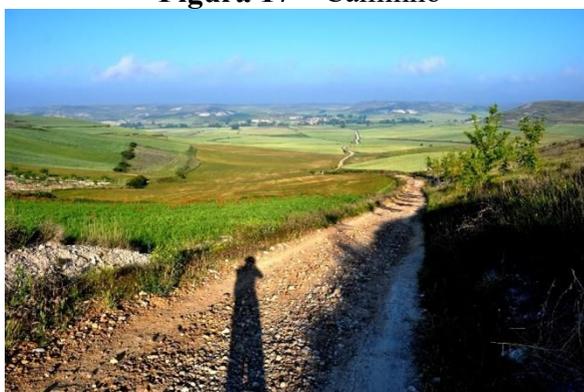
Nem toda chegada representa um fim (O autor, 2025, s. p.)⁵⁸

Assim como uma peregrinação, que ao ser concluída não marca necessariamente o fim de uma jornada, uma pesquisa finalizada também não se encerra em si mesma. Pelo contrário, espera-se que a experiência desses caminhos — com suas vivências, reflexões e resultados — sirva como estímulo e motivação para o engajamento em novas explorações, inspirando a/os caminhantes dessa jornada a descobrir, traçar e iniciar suas próprias rotas e destinos, sejam eles existenciais ou (trans)formativos, na permanente estrada da vida.

Levando em conta esse contínuo e perene caminhar, tecer considerações finais ou conclusivas sobre um processo dessa natureza é uma tarefa desafiadora. Muitas das sementes de insights, lampejos e novas percepções, “semeadas” no terreno das ideias através dos passos dados e vivenciados ao longo do caminho, só germinarão e florescerão após um período de maturação. Esse tempo de acomodação das experiências vividas, além de necessário, é fundamental para que o/a viajante possa processar e integrar os aprendizados adquiridos. Propomos o “balaio” da Ecogestalt-pedagogia, fruto dessas experiências da pesquisa em tela — que apontam para uma seara realizada, ao mesmo tempo que indica um campo próspero e frutífero a ser cultivado: o da Educação como sementeira (trans)formadora de humanidades.

Diante disso, optamos por apresentar as impressões iniciais sobre os achados decorrentes dos quilômetros percorridos nessa peregrinação pelo “Caminho de São Mestrado de Educastela”. Tais impressões, traduz-se tal qual uma fotografia: que embora revele e indique uma paisagem jamais a esgotará e traduzirá em sua plenitude.

Figura 17 – Caminho



⁵⁸Pensamento que me ocorreu depois de que cheguei em Santiago de Compostela após 31 dias de caminhada. Embora tivesse “chegado” na cidade, faltava ainda percorrer alguns bons quilômetros à procura do albergue para me hospedar. A peregrinação tinha chegado ao fim, minha jornada não.

Fonte: O autor (2025).

Assim, sentimos-nos confortáveis em reconhecer a ecogestalt-pedagogia como uma analogia ou expressão das setas que permeiam um caminho: embora indiquem o sentido da caminhada, não definem o seu destino.

Figura 18 – Distração



Fonte: O autor (2025).

Destacamos a importância de termos sido albergados pela Universidade Federal de Pernambuco, acolhidos no “pavilhão” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), mais especificamente nos “apostos” do Núcleo de Educação e Espiritualidade.

Esse espaço de guarida foi tão fundamental quanto os albergues que marcaram outras etapas da nossa formação, como: o Instituto Helena Lubenska, que nos acolheu em nossa primeira etapa; a Escola do Recife, que nos abrigou durante a etapa “intermediária” da peregrinação formativa; e a Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO), responsável por garantir nossa preparação para uma participação mais ativa nas próximas fases do nosso caminho formativo/existencial.

Foi no albergue do Núcleo de Educação e Espiritualidade que pudemos refletir, sentir, perceber e organizar a melhor estratégia para darmos início a esta etapa da nossa peregrinação formativa. Foi nesse espaço que também ajustamos e reajustamos o planejamento para empreender a jornada. Assim, iniciamos nosso caminho motivados pela descoberta em suas estradas acerca de como a noção de formação humana integral em Ferdinand Röhr e as ideias centrais da Gestalt-terapia em Fritz Perls apontam pistas para uma ecogestalt-pedagogia enquanto processo de (trans)formação humana?

Como pistas centrais, destacamos a compreensão da formação humana como um processo contínuo de (trans)formação, que ultrapassa o modelo tradicional de ensino e propõe

uma abertura ao movimento vital da existência. Essa (trans)formação implica a ampliação, ressignificação e conseqüente deslocamento dos humanismos restritivos, que historicamente enquadraram o ser humano em moldes pré-determinados e limitantes, muitas vezes dissociados da complexidade e da riqueza de sua condição existencial.

Em outras palavras, esse aspecto reforça a atitude descolonial que, conforme explica Silva (2020), menciona um humanismo ético — afirmativo de uma luta pela desestabilização dos espaços submissos às epistemologias hegemônicas. Trata-se, portanto, de uma atitude que envolve o exercício de “aprender a desaprender, para aprender de novo”. Para Makino (2020, p. 32), um exemplo que pode ilustrar o pensamento ameríndio sob a perspectiva decolonial seria “[...] o resgate por Mignolo (2014) e outros pesquisadores da concepção quéchua do *sumak kawsay* (buen vivir, vivir bien ou viver bem)”, compreendida como uma possibilidade de configuração sociopolítica e como expressão de um modo de ser, pensar e viver que propõe uma alternativa à tradição ocidental da democracia liberal.

Nesse contexto, a Ecogestalt-pedagogia aposta na confiança incondicional na singularidade da jornada de cada ser, reconhecendo que cada percurso formativo é único, intransferível e atravessado por múltiplas dimensões — emocionais, espirituais, corporais, cognitivas e relacionais. Essa abordagem recusa a tentativa de normatizar ou homogeneizar processos educativos, abrindo espaço para a emergência da autenticidade e da liberdade criativa. Como destaca Carvalho e Cordeiro (2019), a educação deve considerar a integralidade do educando e do educador, abrangendo a dimensão espiritual que perpassa as demais dimensões e entrelaça as realidades imanentes e transcendentais do ser humano. Essa perspectiva amplia a percepção da complexidade das interações que constituem a integralidade humana e social, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a humanização dos educandos.

Além disso, a sensibilização das múltiplas dimensões do ser emerge como uma orientação fundamental. Sensibilizar não é apenas tornar o ser consciente de suas experiências mas também permitir que ele sinta, perceba e se comprometa integralmente com o seu próprio processo de vir-a-ser, numa abertura ao mistério da vida e ao chamado da alteridade. Nesse sentido, Magalhães (2014) propõe uma abordagem transdisciplinar na educação que valoriza a constituição de um sujeito sensível e afetivo, promovendo uma razão-afetivo-sensível capaz de integrar as diversas dimensões do ser humano. Essa proposta educativa busca religar o conhecimento à vida, reorientando os processos de formação para que se valorize a sensibilidade e a afetividade como elementos centrais na constituição do sujeito.

Essas pistas deslocam o processo formativo dos limites da escola enquanto instituição formal para uma educação que acontece em todos os espaços da vida, nos encontros, nos afetos, nas crises, nas descobertas e nos momentos silenciosos de percepção e integração. Assim, a Ecogestalt-pedagogia entende a formação não como transmissão de conteúdos mas como cultivo de presença, como tecelagem viva entre o ser e o mundo. Essa concepção está alinhada à ideia de que a educação transcende os muros escolares, ocorrendo em diversos contextos sociais e culturais, conforme discutido por Silva, Santos e Bosco (2021), que destacam a importância de reconhecer os múltiplos espaços sociais como ambientes propícios à (trans)formação humana.

Essa proposta, inspirada nos diálogos com Ferdinand Röhler e Fritz Perls, reafirma que a educação, ao invés de ser uma prática de moldagem, deve ser uma experiência de libertação e de cuidado: libertação de condicionamentos limitadores e cuidado na promoção de subjetividades éticas, sensíveis e integradas ao grande tecido da vida. Nesse sentido, a pedagogia libertadora de Paulo Freire enfatiza a educação como um ato de amor e coragem, que visa à transformação do mundo e à humanização dos sujeitos, conforme discutido por Silva e Mesquita (2022).

Como objetivo principal, para nos guiar durante a peregrinação a “São Mestrado de Educastela”, decidimos focar na compreensão dos elementos presentes na Teoria da Multidimensionalidade do ser de Röhler e na Gestalt-terapia de Perls para uma Ecogestalt-pedagogia enquanto um processo de (trans)formação humana. Além disto, como numa peregrinação, essa investigação não se limitou a um ponto fixo, mas buscou traçar rotas que conectassem saberes e experiências, revelando novas trilhas para a (trans)formação humana. Assim designamos a explorar, mais de perto, três aspectos principais que, na metáfora da peregrinação, podem ser comparados aos passos de um/a viajante.

O primeiro passo foi caracterizar a escrevivência gestáltica como expressão de engajamento existencial-pedagógico no processo de (trans)formação humana, algo similar a um diário de viagem, que guarda o registro das impressões do peregrino sobre a jornada, permeado pelas emoções, sensações e estados físicos do/a autor/a durante o momento da escrita. Este mecanismo que estimula o contato e ampliação da percepção sobre si mesmo/a permite uma melhor identificação das interações da pessoa com o seu ambiente.

Nesse sentido, a escrevivência gestáltica revelou-se como uma prática formativa potente, que valoriza a expressão autêntica da experiência vivida, a emergência do sentir no aqui-agora e o acolhimento das múltiplas dimensões do ser — física, emocional, mental, social e espiritual. Esta perspectiva enfatiza a importância do registro afetivo-existencial como

ferramenta de sensibilização, abertura e integração da experiência pessoal no processo formativo, rompendo com modelos restritivos e instrumentalizadores de educação. Assim, a escrita de si foi reconhecida não apenas como instrumento de reflexão, mas como espaço de libertação e celebração da singularidade da jornada humana. Essa abordagem está alinhada à concepção de escrevivência como uma forma de viver a pesquisa e a intelectualidade, a partir do estímulo à noção de pertencimento negro, que reivindica o direito à diferença na escrita e nas práticas acadêmicas (Barossi, 2017; Soares, 2017; Oliveira;Sampaio;Silva, 2021).

O segundo passo envolveu apresentar elementos para uma ecogestalt-pedagogia compreendida como uma alternativa formativa para o processo de (trans)formação humana – como quem observa os detalhes do terreno por onde passa, reconhecendo seus potenciais e desafios, identificando suas aproximações e afastamentos, mas principalmente, evidenciando os aspectos das teorias que mais nos influenciaram para percebermos com mais nitidez a figura que emerge como essa alternativa pedagógica, diretamente do fundo resultante da intercessão entre as concepções de Perls (1977a) e Röhr (2010). Nesta etapa, pudemos destacar como a formação humana, inspirada nesses referenciais, requer a superação dos humanismos restritivos e normativos, apostando na confiança incondicional no processo de autorrealização de cada sujeito. A ecogestalt-pedagogia emerge como uma noção que reconhece e afirma a sensibilização das múltiplas dimensões da existência, valorizando a integralidade do ser e a relação ecológica com o mundo. Com isso, o processo formativo extrapola os muros da escola tradicional, afirmando-se como uma experiência viva, situada, relacional e engajada com a (trans)formação subjetiva e coletiva. Esta proposta educativa se ancora na convicção de que a formação humana é um caminho de criação e de cuidado, onde educadores e educandos constroem, juntos, sentidos e projetos existenciais alinhados ao grande tecido da vida.

Por fim, o terceiro passo consistiu em elencar apontamentos para a co-criação de uma Ecogestalt-pedagogia enquanto processo de (trans)formação humana. Trata-se de algo comparável à definição de um caminho que, embora sinalizado por setas ao longo do trajeto, será trilhado de forma única por cada peregrino. Esses passos, como os quilômetros percorridos em uma peregrinação, apontam para uma jornada (trans)formativa que, mesmo após concluída, permanece viva no caminhar de outros que também ousarem trilhar suas próprias rotas.

Entre os principais apontamentos emergentes dessa etapa, destacamos: a necessidade de uma educação que reconheça e acolha a singularidade de cada existência; a valorização das experiências sensíveis e relacionais como centrais para o processo educativo; a aposta numa pedagogia que se construa no encontro e na criação compartilhada, aberta à incerteza e ao imprevisto da vida real e a importância de fomentar espaços educativos que cultivem a

consciência ecológica, a liberdade responsável e a sensibilidade ética diante da complexidade do mundo contemporâneo (Morin, 2005, 2011). Soma-se a isso o reconhecimento da espiritualidade como dimensão legítima e constitutiva da experiência humana — não no sentido dogmático ou religioso mas como expressão do sentido, da conexão profunda com a complexidade da vida e com tudo aquilo que nos transcende. Essa abertura espiritual favorece um olhar mais integral sobre o ser, ampliando o campo da formação para incluir também o cuidado com aquilo que nos sustenta silenciosamente: o encantamento, a contemplação, o silêncio e o pertencimento à totalidade da existência (Ribeiro, 2009; Röhr, 2010).

Nossa intuição, nesse sentido, é que, ao estabelecermos uma “sobreposição” da Gestalt-terapia e da perspectiva integral presente na ideia de formação humana de Ferdinand Röhr, teremos um conjunto de pistas, que estamos designando como uma Ecogestalt-pedagogia, que poderá contribuir para uma prática educativa mais sensível, integradora e ecológica. Esta proposta não pretende oferecer respostas acabadas, mas abrir clareiras no denso bosque das práticas educativas contemporâneas, convidando educadores e educandos a trilharem percursos mais conectados consigo mesmos, com o outro e com a teia da vida.

Diante das questões que nos moveram — “o que estamos fazendo de nós mesmos?” e “quais os sentidos do educar na contemporaneidade?” —, a reflexão construída ao longo deste trabalho aponta que a educação, compreendida na perspectiva da Ecogestalt-pedagogia, precisa ser ressignificada como prática de sensibilização, encontro e abertura para o novo. Mais do que transmitir conteúdos ou formar para uma adaptação acrítica ao mundo, trata-se de cultivar modos de ser que favoreçam a presença consciente, a criatividade existencial e a responsabilidade ética na relação com a vida em todas as suas dimensões (Perls, 2011).

Assim, num tempo de mudanças velozes, complexas e imprevisíveis, a preparação para o futuro não pode se basear apenas em acumular saberes técnicos, mas deve investir na formação de sujeitos capazes de navegar na incerteza, de criar novas possibilidades de existência e de contribuir ativamente para a regeneração do tecido social e ecológico de forma amorosa, pacífica e integrada. A Ecogestalt-pedagogia, ao apostar na confiança na jornada singular de transformação de cada ser, oferece pistas para uma educação que, em vez de impor roteiros fechados, incentiva a escuta profunda, o acolhimento das diferenças e a cocriação de mundos mais justos, sensíveis e sustentáveis.

A confirmação desta hipótese se delineia a partir da convergência entre o olhar gestáltico para o ser humano — como totalidade dinâmica, organismo em permanente contato com o ambiente — e a compreensão de Röhr sobre a formação como um processo de integração progressiva das múltiplas dimensões da existência. Ambas as perspectivas, ainda que oriundas

de contextos diferentes, compartilham a intuição fundamental de que o ser humano se realiza em relação: relação consigo, com o outro, com o ambiente e com o mistério da vida que o transcende. Nessa trama de relações, a educação deixa de ser simples transmissão de conteúdos e torna-se experiência viva de encontro e (trans)formação. Afinal, conforme explica Santos (2013), a escola atual, ao priorizar a preparação para a função social, acaba fundamentando-se na valorização dos conteúdos e do rendimento avaliativo, tornando-se um veículo de transmissão ideológica do sistema dominante, pautado no consumo e na competitividade, ao mesmo tempo em que ignora a formação voltada ao desenvolvimento humano integral como premissa.

Ao articular essas duas fontes, a Ecogestalt-pedagogia propõe um deslocamento importante: da educação como instrução para a educação como processo de sensibilização e criação de presença no mundo. Esse deslocamento implica reconhecer a necessidade de liberar a formação humana dos moldes restritivos de humanismos normativos, que, muitas vezes, reduzindo o ser a padrões idealizados, terminam por sufocar sua expressão autêntica e sua potência criativa. Em vez de formar para o encaixe em sistemas pré-estabelecidos, educar passa a significar confiar no percurso singular de cada existência e apostar em processos de emergência, em que cada sujeito, a seu tempo e modo, possa desabrochar de maneira íntegra e singular.

A sobreposição da Gestalt-terapia e da formação integral, nesse contexto, indica ainda que o processo formativo precisa considerar não apenas o desenvolvimento racional ou técnico, mas o cultivo de todas as dimensões do ser: corporal, emocional, relacional, espiritual. Formar, aqui, é sensibilizar para a inteireza do viver, num movimento que supera os muros da escola e se entrelaça com a própria vida cotidiana, com os encontros, com os vínculos e com as escolhas feitas a cada momento. A educação então deixa de ser um espaço separado e fechado para se tornar um campo vivo de experimentação e co-criação de mundos possíveis.

Consideramos, assim, que a Ecogestalt-pedagogia, ao beber dessas duas fontes — Röhr e Perls —, oferece um horizonte educativo que não pretende ser fórmula ou receita mas sim um convite: à escuta, ao cuidado, à abertura para a novidade e ao compromisso ético-estético com a vida em sua pluralidade. Em tempos de incertezas radicais e transformações profundas (Morin, 2005; Di Oliveira, 2020; Garrido; Rodrigues, 2020; Gomes, 2020) esse convite se torna ainda mais necessário: educar não apenas para adaptar-se ao que vem, mas para participar ativamente da criação do que ainda pode vir a ser.

Responder às questões que motivaram esta jornada — “o que estamos fazendo de nós mesmos?” e “quais sentidos do educar podem contribuir para ressignificar nossas atitudes e

relações com o mundo?” — implica reconhecer que a formação humana, para ser verdadeiramente transformadora, não pode negligenciar nenhuma dimensão do ser. Nesse sentido, a Ecogestalt-pedagogia reafirma a necessidade de integrar também a dimensão espiritual no processo formativo. Destacando que não se trata aqui de espiritualidade associada a dogmas ou religiosidades específicas, conforme indica Röhr (2010, 2013), mas da espiritualidade como a experiência profunda de conexão com o a existência, com aquilo que transcende o imediato e convoca o ser humano a um sentido maior de pertencimento e responsabilidade.

Neste sentido, ao integrar a dimensão espiritual, o processo educativo se amplia para acolher o ser humano em sua busca de sentido (May, 2009; Frankl, 2022) em sua capacidade de maravilhar-se diante da vida e de perceber-se como parte de uma totalidade maior. Esta percepção sustenta não apenas a ética do cuidado e da responsabilidade compartilhada mas também o impulso criativo necessário para a reinvenção de si e do mundo (Perls, 1979, 2011). Assim, a (trans)formação humana não é adaptação às mudanças, mas emergência de novas possibilidades de ser, viver e conviver.

A confiança na singularidade da jornada de cada ser, outro elemento central da Ecogestalt-pedagogia, lembra-nos que educar é acompanhar processos únicos e irrepetíveis, sem forçá-los a um molde prévio. É apostar que, sensibilizando múltiplas dimensões — física, emocional, cognitiva, relacional e espiritual —, cada sujeito possa desabrochar conforme sua própria vocação existencial (Röhr, 2011). Essa aposta implica ultrapassar os limites das práticas escolares tradicionais, colocando o processo formativo para além dos muros da escola, na vivência cotidiana, nas relações sociais, na interação com a natureza e na abertura ao desconhecido.

Assim, podemos considerar que a Ecogestalt-pedagogia não se configura como uma resposta acabada ou uma técnica a ser aplicada, mas como uma abertura para as possibilidades do viver e do educar. Reconhece a importância de se acolher o ser humano em sua inteireza — corpo, emoção, razão e espírito — e propõe que a formação, para ser integral, necessita necessariamente da dimensão espiritual: aquela que conecta o ser ao fluxo da vida e ao inefável que a permeia. Trata-se de educar para o contato profundo, para a experiência de unidade com o outro, com o mundo e consigo mesmo, em um movimento de constante abertura e transformação.

Em nosso caso, assim como numa experiência peregrinatória, como a do Caminho de Santiago, iniciamos essa jornada assumindo uma atitude de mudança, deixando as "terras tupiniquins" da psicologia para nos aventurarmos no “velho continente” da educação.

Aventurar-se no “velho continente” para decolonizar suas matrizes de colonialidade e regressar fertilizado daquilo que já estava presente e vivo pela força ancestral dos Tupiniquins. Em outras palavras, toda jornada pressupõe um deslocamento — físico, simbólico e existencial.

Esse deslocamento, por sua vez, exige uma postura de desprendimento, de abertura radical ao novo, ao desconhecido e, em última análise, ao outro. Elementos esses que atravessam e constituem a peregrinação formativa do ser, exigindo que o andarilho desapegue das velhas racionalizações e do ego, abrindo espaço para integrar o atual, o intuitivo e o ecológico na relação viva com o ambiente. Nesse movimento, coragem e confiança se apresentam como virtudes formativas centrais: a coragem entendida não como bravura colonizadora, mas como ação que brota do coração — a cor-agem —; e a confiança não como segurança autossuficiente, mas como com-fiança, enraizada na interdependência e no encontro.

Figura 19 – Mensagens do Caminho⁵⁹



Fonte: O autor (2025).

Trata-se de uma travessia em que a razão, muitas vezes entendida como única via para o conhecimento, precisa ceder espaço às experiências sensíveis, às emoções, às intuições e aos movimentos internos de ressonância com o mundo. A peregrinação formativa proposta pela Ecogestalt-pedagogia desloca o foco da mente para o organismo inteiro — esse corpo-ambiente que sente, percebe, intui e se transforma em contato com a realidade. Afinal, como

⁵⁹Livre tradução do pensamento registrado em um trecho da peregrinação a Compostela, atribuído a Osho: o coração do Homem é um instrumento musical, contém uma música grandiosa, adormecida, mas está ali, esperando o momento apropriado para ser interpretada, expressada, cantada, dançada. E é através do amor que o momento chega. Um Homem sem amor nunca conhecerá a música que carrega em seu coração. É só através do amor que a música começa tomar vida, desperta e deixa de ser um potencial para tornar-se realidade.

conhecer verdadeiramente algo sem antes ter-se deixado tocar por ele, sensível e espiritualmente?

Nenhum saber brota do vazio mas sim do vazio fértil — lugar de disponibilidade, onde fé, coragem e entrega se tornam pontes para o novo. Nesse contexto, o organismo humano é compreendido como um vasto "mapa existencial-espiritual", em que experiências, afetos, histórias e memórias se inscrevem, delineando e estabelecendo as fronteiras do contato da pessoa com o mundo. A partir dessa compreensão, a consciência não é apenas um produto mental, mas um campo vivo de awareness que emerge da relação entre organismo e ambiente, tecido pela corporeidade, pelas narrativas históricas e pelas experiências sensíveis.

Essa perspectiva dialoga com a tese de Sylvia Wynter (2007 *apud* Escobar; Osterweil; Sharma, 2024), ao reconhecer que nossas histórias — assim como nossos corpos — são biológica e culturalmente entrelaçados, produzindo sentidos que nos atravessam até o nível mais íntimo da existência. Ser humano, assim, é ser também história incorporada e história viva em transformação, simultaneamente mapa e território, arquétipo e arquivo de experiências espirituais e culturais.

Nesse espírito, a Ecogestalt-pedagogia se apresenta como convite a uma educação que reconhece e valoriza a interdependência, a sensibilidade, a abertura e a arte como caminhos legítimos de (trans)formação. Como em toda verdadeira peregrinação, essa proposta reconhece que não há um ponto final, mas uma contínua abertura para novos percursos, novas experiências e novos modos de ser no mundo. Assim, a música, o silêncio, o toque e a escuta tornam-se instrumentos dessa caminhada, lembrando-nos de que conhecer é, antes de tudo, estar em relação, em presença e em comunhão.

O percurso formativo aqui vivido — o “Caminho de São Mestrado” — revelou que não é apenas a mente que caminha, mas todo o ser: corpo, emoção, espírito e história, entrelaçados. Cada passo dado, cada nota tocada, cada reflexão silenciosa compôs a trilha singular desta jornada, cujas marcas não se encerram na conquista de um título, mas reverberam como um chamado contínuo para viver, educar e existir de maneira mais íntegra, sensível e ecológica (Ribeiro, 2009).

Em última instância, a Ecogestalt-pedagogia não é apenas um projeto acadêmico: é uma aposta na vida e na potência do humano em conexão com a vastidão do cosmos. É uma peregrinação que não termina, mas que se renova a cada novo caminhar. Afinal, como bem diz a canção de Lula Côrtes:

(Lula Côrtes)

Havia as estradas no meu pensamento
Que não me levavam pra nada
E o tempo corria e ia dizendo
Com sua boca calada
Que só a tristeza, só a solidão
Impedem aos homens de continuar
Que assim como o sol, por todo verão
Os homens deviam brilhar
Por entre as estrelas, nas noites escuras
Ou pelas alturas, no inimaginável
E por ser assim brilhar e crescer
Pra não viver do passado
Porque a vida não é como essas estradas
Do meu pensamento, que não levam a nada
A vida não é como essas estradas
Do meu pensamento, que não levam a nada
A vida não é como essas estradas do meu pensamento [...] (Lula [...], 2010, 00
min 27 s).

Figura 20 – Música 8



Fonte: O autor (2025).

REFERÊNCIAS

- ALVIM, M. B. Awareness: experiência e saber da experiência. *In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. (org.). Gestalt-terapia: conceitos fundamentais.* São Paulo: Summus, 2014. p. 13-30.
- ANDRADE, J.; RESENDE, P. A. F. Desenvolvimento e enfrentamento: aspectos do amadurecimento humano na perspectiva gestáltica. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 161-170, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3577/357735517015.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.
- ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico.* 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARAÚJO, F. V. Parto humanizado: a volta ao natural. *In: FÓRUM DE PRODUÇÃO ACADÊMICA DA FACHO*, 2., 2001, Olinda. *Anais [...]*. Olinda: FACHO, 2001.
- ARAÚJO, F. V. Pesquisando sobre a pesquisa no ensino médio. *In: FÓRUM DE PRODUÇÃO ACADÊMICA DA FACHO*, 7., 2005, Olinda. *Anais [...]*. Olinda: FACHO, 2005a.
- ARAÚJO, F. V. Pesquisando sobre a pesquisa no ensino médio. *Com-texto: Revista de Produção Acadêmica dos Alunos da FACHO*, Olinda, v. 3, n. 1, 2005b.
- ARCARO, N. T. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 93-100, 2009.
- ARNALDO Antunes - Inclassificáveis (Ao Vivo). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Arnaldo Antunes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HO75y7tzGqw>. Acesso em: 19 maio 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GESTALT-TERAPIA E ABORDAGEM GESTÁLTICA (ABG). Gestalt-terapia. *ABG*, [S. l.], 2025a. Disponível em: <https://gestalt.com.br/institucional/gestalt-terapia/>. Acesso em: 26 maio 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GESTALT-TERAPIA E ABORDAGEM GESTÁLTICA (ABG). Nossos associados. *ABG*, [S. l.], 2025b. Disponível em: <https://gestalt.com.br/>. Acesso em: 13 maio 2025.
- ASSUNÇÃO, G. S.; QUEIROZ, E. Gestaltpedagogia e relação dialógica: contribuições para a formação de profissionais de saúde. *Phenomenological Studies: Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 24, n. 3, p. 287-297, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v24n3/v24n3a04.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.
- ATÉ O Fim. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (2 min 24 s). Publicado pelo canal Chico Buarque - Tema. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hsGOWMPSNy0>. Acesso em: 19 maio 2025.

BALESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jvhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2025.

BAROSSO, L. (Po)éticas da Escrivivência. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 51, p. 22-40, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018512>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/6BGQKVnCPZFQS4TF4PYc74H/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2025.

BASTOS, A. C. A. C.; ROSAL, R. S. Educação para o sentido da vida: um diálogo entre Viktor Frankl e Ferdinand Röhr sobre integralidade humana. *Revista Logos e Existência: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial*, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 24-36, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2316-9923.2017v6n1.29955>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/29955>. Acesso em: 13 maio 2025.

BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BEISSER, A. R. A teoria paradoxal da mudança. In: FAGAN, J.; SHEPHERD, I. L. (org.). *Gestalt-terapia: teoria, técnicas e aplicações*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. p. 110-115.

BELANDI, C.; GOMES, I. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 26 jan. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 19 maio 2025.

BELMINO, M. C. *Ontologia gestáltica: um ensaio sobre a teoria da experiência em Paul Goodman*. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/84615286.pdf>. Acesso em: 27 maio 2025.

BELMINO, M. C. *A ontologia gestáltica de Paulo Goodman e seus desdobramentos clínicos, políticos e educacionais: Gestalt-terapia, anarquia e desescolarização*. 1. ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2017.

BELMINO, M. C. *Fritz Perls e Paul Goodman: as duas faces da Gestalt-terapia*. Rio de Janeiro: Via Veritas, 2018.

BELMINO, M. C. *Gestalt-terapia e experiência de campo: dos fundamentos à prática clínica*. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2020.

BELMINO, M. C. *Fritz Perls e Paul Goodman*. 1. ed. Porto Alegre: Simplíssimo, 2024.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, L.; DANTAS, V. L. P. O corpo e a formação humana: uma abordagem gestáltica da educação. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 21-30, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3577/357735514003.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

BOLLNOW, O. F. *Filosofia da existência*. Tradução: L. Cabral de Moncada. São Paulo: Saraiva, 1946.

BORGES, A. A espiritualidade na Gestalt-terapia como estratégia de ajustamento criativo. *Encontros Teológicos*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 211-226, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46525/ret.v35i1.1015>. Disponível em: <https://facasc.emnuvens.com.br/ret/article/view/1015>. Acesso em: 13 maio 2025.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRANDÃO, C. Para pensar as espacialidades e as temporalidades dos processos sociais regionalizados em conjuntura de crise disruptiva. In: SOUSA, C. M. *et al.* (org.). *Celso Furtado: a esperança militante (desafios)*. Campina Grande: EDUEPB, 2020. p. 217-239.

BRITO, M. A. Q. Vazio fértil. In: D'ACRI, G.; LIMA, P.; OGLER, S. *Dicionário de Gestalt-terapia*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012. p. 237-238.

BUBER, M. *Eu e tu*. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2009.

BUBER, M. *O caminho do homem: segundo o ensinamento chassídico*. Tradução: Claudia Abeling. São Paulo: Realizações, 2011.

BUROW, O. A.; SCHERPP, K. *Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação*. Tradução: Luiz Alfredo Lilienthal. São Paulo: Summus, 1985.

CALDERÓN, I. R. La Terapia Gestalt y la presencia terapéutica de Fritz Perls: una entrevista a Claudio Naranjo. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 10, n. 1, p. 287-296, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672011000100023. Acesso em: 27 maio 2025.

CAMPOS, A. F. *Deus na cadeira vazia: psicoterapia e espiritualidade nas percepções de gestalt-terapeutas*. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília Instituto de Psicologia, Brasília, 2019. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/37138>. Acesso em: 28 maio 2025.

CAPRA, F. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2002.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAREQUINHA - O Bom Menino. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (2 min 43 s). Publicado pelo canal Milton Leite. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgGmcqxgnac>. Acesso em: 19 maio 2025.

CARVALHO, C. L.; CORDEIRO, E. P. B. *Ensaio teórico: A importância da dimensão espiritual para a educação social*. *Revista Semana Pedagógica*, Recife, v. 1, n. 1, p. 102-104, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistasemanapedagogica/article/view/243262> Periódicos UFPE. Acesso em: 30 maio 2025.

CASTAÑON, G. A. *Psicologia humanista: a história de um dilema epistemológico*. *Memorandum*, Belo Horizonte, v. 12, p. 105-124, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6714>. Acesso em: 28 maio 2025.

CATRÉ, M. N. C. *et al.* Espiritualidade: contributos para uma clarificação do conceito.

Análise Psicológica, Lisboa, v. 34, n. 1, p. 31-46, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.877>. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/877>. Acesso em: 29 maio 2025.

CERVO, A. L. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAKRABARTY, D. The climate of history: four theses. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 35, n. 2, p. 197-222, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1086/596640>. Disponível em:

<https://www.jstor.org/stable/10.1086/596640>. Acesso em: 13 maio 2025.

CHICO Buarque - O Meu Guri | Letra/Legendado. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (3 min 57 s).

Publicado pelo canal Najulia. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Xs8bosBBEt0>. Acesso em: 19 maio 2025.

CORDEIRO, E. P. B.; SILVA, E. G. *Caminhos da Espiritualidade no pensamento filosófico-pedagógico de Ferdinand Röhr*. São Paulo: LiberArs, 2021.

COSTA, E. G. A educação na tradição sociológica funcionalista: uma análise comparativa entre em Durkheim, Parsons e Luhmann. *MAD*, [S. l.], n. 39, p. 83-99, 2018. Disponível em: <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/53287>. Acesso em: 28 maio 2025.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

D'ACRI, G.; LIMA, P.; OGLER, S. *Dicionário de Gestalt-terapia*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

DADORT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução: Marina Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DI OLIVEIRA, H. *Espiritualidade holística: contribuições da universidade internacional da paz*. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiânia, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4603>. Acesso em: 30 maio 2025.

EDITOR. Pobreza, conflito e clima alimentam aumento de vítimas de tráfico, aponta relatório da ONU. *A Referência: Notícias Internacionais*, [S. l.], 12 dez. 2024. Disponível em:

<https://referencia.com/mundo/pobreza-conflito-e-clima-alimentam-aumento-de-vitimas-de-traffic-aponta-relatorio-da-onu/>. Acesso em: 26 maio 2025.

EM PALESTRA de 1999, Dr. Enéas explica por que acredita em Deus. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (7 min 45 s). Publicado pelo canal EneasTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OQGUL9ZE0I&t=1s>. Acesso em: 29 maio 2025.

ESCH, C. F. *Descortinando o passado para vislumbrar o porvir: da gestalt-terapia à abordagem gestáltica no Brasil – 40 anos de histórias*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/15421>. Acesso em: 27 maio 2025.

ESCH, C. F.; JACÓ-VILELA, A.M. A gestalt-terapia chega ao Brasil: recepção e desenvolvimento inicial. *Memorandum*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-29, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2019.6847>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6847>. Acesso em: 27 maio 2025.

ESCOBAR, A.; OSTERWEIL, M.; SHARMA, K. *Relationality: an emergent politics of life beyond the human*. [S. l.]: Bloomsbury Visual Arts, 2024.

EVARISTO, C. A gente combinamos de não morrer. In: EVARISTO, C. (org.). *Olhos d'Água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015. p. 107-117.

EVARISTO, C. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

EVENTO - Outorga do título de Professor Emérito ao Prof. Ferdinand Röhr. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2h 37 min 13 s). Publicado pelo canal Canal UFPE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pY-GZzt2rFc&t=2437s>. Acesso em: 13 maio 2025.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. *Teorias da personalidade*. Tradução: Camila Pedral Sampaio e Sybil Safdié. São Paulo: Harbra, 1986.

FELISBERTO, F. Escrivivência como rota de escrita acadêmica. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 164-182.

FERRAZ, P. Gestalt-terapia. In: D'ACRI, G.; LIMA, P.; OGLER, S. *Dicionário de Gestalt-terapia*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012. p. 137-139.

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. 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: 30 maio 2025.

FERREIRA, A. L. *et al.* Notas para decolonizar os estudos transpessoais no Brasil: Contribuições do Pluriperspectivismo Participativo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 43, p. 1-19, 2023. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003253624>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/S7Xzzh68LkjbzN4Z6vbyYRC/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

FERREIRA, A. L.; SILVA, S. C. R. da. O eclipse da espiritualidade na formação d@ psicólogo@. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA (CRP) (org.). *Psicologia, espiritualidade e epistemologias não-hegemônicas*. 1. ed. São Paulo: CRP/SP, 2016. p. 95-102. Disponível em: http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/ColecaoDiverpsi_Vol3.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

FERREIRA, A. L.; SILVA, S. C. R. da; CUNHA, D. P. da. *Klínica Kosmos Transpessoal: corazonar o cuidado em psicologia e educação*. 1. ed. São Paulo: Ateliê de Pesquisa Transdisciplinar, 2024.

FIGUEIREDO, A.; LIMA, P. Educação e mercado: a reificação do ser humano nas práticas pedagógicas atuais. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 101-116, 2021.

FONSECA, S. S. Racismo à brasileira e sofrimento psíquico da população negra: contribuições da Gestalt-terapia. In: MARRAS, M. (org.). *Angústias contemporâneas e Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus, 2020. p. 95-136.

FRACOLLI, L. A. *et al.* Conceito e prática da integralidade na Atenção Básica: a percepção das enfermeiras. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1135-1141, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000500015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/NLKhPGd9YWpQr9gYZL6MgKt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2025.

FRANKL, V. E. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Tradução: Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 55. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

FRAZÃO, L. M. Um pouco da história... um pouco dos bastidores. In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. G. (org.). *Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas*. São Paulo: Summus, 2013. p. 11-24.

FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. G. (org.). *Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas*. São Paulo: Summus, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. S. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: RÖHR, F. (org.). *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 53-80.

FREITAS, J. R. C. B. A relação terapeuta-cliente na abordagem gestáltica. *Revista IGT na Rede*, v. 13, n. 24, p. 86-104, 2016. Disponível em: <https://igt.psc.br/ojs3/index.php/IGTnaRede/article/view/493/646>. Acesso em: 27 maio 2025.

FURTADO, J. N.; GASPAR, F. P. As polaridades controle e confiança na sociedade contemporânea a partir da gestalt-terapia. *Phenomenological Studies: Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 60-69, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18065/2022v28n1.6>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-68672022000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 28 maio 2025.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, n. 14, p. 3-11, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D>. Acesso em: 29 maio 2025.

GARRIDO, R. G.; RODRIGUES, R. C. Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. *Journal of Health and Biological Sciences*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1-9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12662/2317-3076jhbs.v8i1.3325.p1-9.2020>. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/3325>. Acesso em: 30 maio 2025.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINGER, S. *A arte do contato: a Gestalt-terapia*. 2. ed. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Summus, 2007.

GINGER, S.; GINGER, A. *Gestalt: uma teoria do contato*. Tradução: Sonia de Souza Rangel. São Paulo: Summus, 1995.

GLEISER, M. *O despertar do universo consciente: um manifesto para o futuro da humanidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

GOMES, M. S. S. *Educação transpessoal: elementos para sentirpensar desde a perspectiva participativa decolonial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49566>. Acesso em: 29 maio 2025.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49715>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49715>. Acesso em: 30 maio 2025.

GOULART, I. C.; SILVEIRA, A. O eurocentrismo e a negação da diversidade cultural: desafios para uma educação antirracista. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 305-326, 2020.

HAMPÂTÉ BÂ, A. A noção de pessoa na África Negra. In: DIETERLEN, G. (ed.). *La notion de personne en Afrique Noire*. Paris: CNRS, 1981. p. 181-192.

HARARI, Y. N. *21 lições para o século XXI*. Tradução: Paulo Geiger. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HELOU, F. *Frederick Perls, inquietações e travessias: da Psicanálise à Gestalt-terapia*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14650>. Acesso em: 27 maio 2025.

HOLANDA, A. F. *Gestalt-terapia e contemporaneidade: contribuições para uma Construção Epistemológica da Teoria e da Prática Gestáltica*. Campinas: Livro Pleno, 2005.

HOLANDA, A. F.; KARWOWSKI, S. L. Produção Acadêmica em Gestalt-Terapia no Brasil: Análise de mestrados e doutorados. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, 2004, v. 24, n. 2, p. 60-71, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Xwr8BsN6JZ8kW3dqYmjKd3s/>. Acesso em: 27 maio 2025.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INDURSKY, A. C. Psicanálise, fascismo e populismo: notas sobre a emergência do bolsonarismo no Brasil. *Teoría y Crítica de la Psicología*, [S. l.], v. 14, p. 150-162, 2020. Disponível em: <https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/312>. Acesso em: 27 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: 4º trimestre de 2024: pessoas em idade de trabalhar por grupo etário*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>. Acesso em: 29 maio 2025.

JASPERS, K. *Introdução ao pensamento filosófico*. Tradução: Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2011.

JASPERS, K. *A questão da culpa: a Alemanha e o nazismo*. Tradução: Cláudia Dornbush. São Paulo: Todavia, 2018.

KARDEC, A. *O Evangelho segundo o espiritismo*. Tradução: Salvador Gentile. Araras: IDE, 2008.

KARWOWSKI, S. *Gestalt-terapia e fenomenologia: considerações sobre o método fenomenológico em Gestalt-terapia*. São Paulo: Livro Pleno, 2005.

KIYAN, A. M. M. *E a Gestalt emerge: vida e obra de Frederick Perls*. 2. ed. São Paulo: Altana, 2006.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. Quando o povo indígena descobriu o Brasil. In: PONTES, A. L. M. *et al.* (org.). *Vozes indígenas na saúde: trajetórias, memórias e protagonismos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022. p. 36-69.

LEÃO, D. S. *Inteligência espiritual em contraposição à cultura normotica: os desafios do novo paradigma*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3839>. Acesso em: 28 maio 2025.

LEÃO, R. N. C. *Teoria da relação pedagógica em Martin Buber: apontamentos sobre uma educação para a responsabilidade*. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32349>. Acesso em: 13 maio 2025.

LENHARDTK, G.; CALVETTI, P. Ü. Quando a ansiedade vira doença? Como tratar transtornos ansiosos sob a perspectiva cognitivo-comportamental. *Aletheia* v. 50, n. 1-2, p. 111-122, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-03942017000100010. Acesso em: 28 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. F. *Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na Educação*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12820#:~:text=Dessa%20forma%2C%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20fundamentada,%2C%20social%2C%20biol%C3%B3gica%20e%20espiritual>. Acesso em: 29 maio 2025.

LIMA, P. A. Criatividade na Gestalt-terapia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 85-95, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812009000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 27 maio 2025.

LIMA, P. V. A. A Gestalt-terapia holística, organísmica e ecológica. In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. G. (org.). *Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas*. São Paulo: Summus, 2013. p. 145-157.

LOUSADA, M. G. *A espiritualidade na obra de autores da psicologia, saúde e educação*. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20585/2/M%C3%A1rcia%20Gouv%C3%AAa%20Lousada.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

LULA Côrtes - As Estradas. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (4 min 32 s). Publicado pelo canal Alfredo Pessoa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7iGC66zKels>. Acesso em: 277 maio 2025.

- MAGALHÃES, S. M. O. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 32, p. 163-182, 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3698>. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3698>. Acesso em: 30 maio 2025.
- MAKINO R. Desprovincializando a filosofia canônica: é preciso construir pontes entre os saberes. In: LIMA, E. M. G. M.; CHINGORE, T. T. (org.). *Filosofia africana: desafios e perspectivas atuais*. 1. ed. Curitiba: Bagai, 2020. p. 25-36.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARRAS, M. A preservação do eu nas organizações: uma abordagem preventiva. In: MARRAS, M. (org.). *Angústias contemporâneas e Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus, 2020. p. 64-95.
- MATTOS, L. *A vida fora da matéria*. 24. ed. Rio de Janeiro: Racionalismo Cristão, 2010.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MAY, R. *A psicologia e o dilema humano*. Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MBEMBE, A. Necropolítica. *Arte e Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016. DOI: <https://doi.org/10.60001/ae.n32.p122%20-%20151>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 27 maio 2025.
- MELO, J. R. Formação docente e a prática pedagógica: os saberes docentes diante da prática pedagógica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, [S. l.], v. 17, p. 139-152. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/saberes-docentes>. Acesso em: 30 maio 2025.
- MENDONÇA, M. M. A psicologia humanista e a abordagem gestáltica. In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. (org.). *Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas*. São Paulo: Summus, 2013. p. 76-98.
- MENDONÇA, M. R. *O conceito de cifras da transcendência em Karl Jaspers: possibilidades de educação espiritual-existencial através da arte de contar histórias*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39559>. Acesso em: 13 maio 2025.
- MESQUITA, G. R. O aqui-e-agora na Gestalt-Terapia: um diálogo com a sociologia da contemporaneidade. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 59-67, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3577/357735615009.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

MINAYO, S. F. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. *et al.* (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.

MIRANDA, J. A.; RODRIGUES, M. C. Formação humana e sensibilidade: uma perspectiva gestáltica. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 152-166, 2017.

MODINO, L. M. “Estamos a serviço da vida, dos pobres, dos sofredores e da construção de uma sociedade mais justa e solidária”, afirma Dom Walmor no final da 58ª AG da CNBB. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 17 abr. 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/608468-estamos-ao-servico-da-vida-dos-pobres-dos-sofredores-e-da-construcao-de-uma-sociedade-mais-justa-e-solidaria-afirma-dom-walmor-no-final-da-58-ag-da-cnbb>. Acesso em: 13 maio 2025.

MORIN, E. *O método II: a vida da vida*. Tradução: Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÜLLER-GRANZOTTO, M. J.; MÜLLER-GRANZOTTO, R. L. *Fenomenologia e Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus, 2007.

MUNDO Livre s/a - Livre Iniciativa. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (2 min 46 s). Publicado pelo canal Deck. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3qpu3SEMD1c>. Acesso em: 19 maio 2025.

NARANJO, C. *La Vieja y Novísima Gestalt*. 9. ed. [S. l.]: Ed. Cuatro Vientos, 2006.

NARANJO, C. La Terapia Gestalt y la presencia terapéutica de Fritz Perls: una entrevista a Claudio Naranjo. *Universitas Psychologica*, Bogotá. v. 10, n. 1, p. 287-296, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672011000100023. Acesso em: 27 maio 2025.

NASCIMENTO, A. Reflexões sobre o Antropoceno, o paradigma da espécie humana e seu domínio ilusório sobre a Terra. *Anthropocena: Revista de Estudos do Antropoceno e Ecocrítica*, [S. l.], v. 1, p. 55-69, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21814/anthropocena.3093>. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/anthropocena/article/view/3093>. Acesso em: 13 maio 2025.

NASCIMENTO, L. C. S. *Perspectivas gestálticas sobre espiritualidade/religiosidade*. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40440>. Acesso em: 27 maio 2025.

NASCIMENTO, L. C. S.; HOLANDA, A. F. Espiritualidade/religiosidade para Fritz Perls: escarafunchando seus escritos (1942-1973). *RNUFEN: Phenomenology and*

Interdisciplinarity, Belém, v. 10, n. 2, p. 20-39, 2018. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/nufen/issue/view/361>. Acesso em: 29 maio 2025.

NASCIMENTO, L. C. S.; RIBEIRO, J. P. Reflexões acerca da formação em Gestalt-terapia no Brasil. *Psi Unisc*, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 1, p. 142-153, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v1i1.9557>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/9557>. Acesso em: 27 maio 2025.

NA SOMBRA da noite. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min 46 s). Publicado pelo canal Edson Gomes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vb-dJA-2-go>. Acesso em: 19 maio 2025.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÚÑEZ, G. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. *Revista Climacom*, Campinas, n. 8, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>. Acesso em: 30 maio 2025.

OLIVEIRA, B. V. X.; GÓES, A. C. S. Projeto Genoma Humano: um retrato da construção do conhecimento científico sob a ótica da revista Ciência Hoje. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 20, n. 3, p. 561-577, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/6NMQtBZN8C98xyFcZSgsWFn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2025.

OLIVEIRA, M. J.; SAMPAIO, J. C. C.; SILVA, O. A. Entre e para além da literatura: um estudo da noção ‘escrivência’, de Conceição Evaristo. *Nau Literária – Crítica e Teoria da Literatura em Língua Portuguesa*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 166-194, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1981-4526.110421>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/110421>. Acesso em: 29 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Câncer. *Opas*, Washington, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/cancer>. Acesso em: 28 maio 2025.

OXFAM INTERNATIONAL. Combater la desigualdad de las emisiones de carbono. *Oxfam International*, Oxford, 21 set. 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org/es/informes/combater-la-desigualdad-de-las-emisiones-de-carbono>. Acesso em: 13 maio 2025.

OYĚWÙMÍ, O. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PALAVRAS. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min 34 s). Publicado pelo canal Titãs. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uX__TFx-j4w. Acesso em: 27 maio 2025.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*, Curitiba, Basil, n. 41, p. 197-213, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300013>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/DD7SVwjTwzqRMxvBvV7kXQS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2025.

PENNA, A. G. *Introdução ao gestaltismo*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

PERLS, F. S. *Isto é Gestalt: coletânea de artigos escritos por Frederick S. Perls e outros*. Tradução: George Schlesinger e Maria Júlia Kovács. São Paulo: Summus, 1977a.

PERLS, F. S. *Gestalt-terapia explicada*. Frederick S. Perls. Tradução: George Schlesinger. São Paulo. 1977b.

PERLS, F. S. *Escarafunchando Fritz: dentro e fora da lata de lixo*. Tradução: George Schlesinger. São Paulo: Summus, 1979.

PERLS, F. Quatro palestras. In: FAGAN, J.; SHEPHERD, I. L. (org.). *Gestalt-terapia: teoria, técnicas e aplicações*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. p. 27-60.

PERLS, F. S. *Gestalt-terapia*. Tradução: Fernando Rosa Ribeiro. São Paulo: Summus, 1997.

PERLS, F. S.; HEFFERLINE, R.; GOODMAN, P. *Gestalt-terapia*. Tradução: Fernando Rosa Ribeiro. São Paulo: Summus, 1997.

PERLS, F. S. *Ego, fome e agressão: uma revisão da teoria e do método de Freud*. Tradução: Georges D. J. Bloc Boris. São Paulo: Summus, 2002.

PERLS, F. S. *A abordagem gestáltica e a testemunha ocular da terapia*. Tradução: José Sanz. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

PILATTI, P. *Docência em saúde: o princípio da integralidade na relação pedagógica do Ensino Superior*. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6452>. Acesso em: 13 maio 2025.

PINHO, M.; PEIXOTO, E. R. B. A educação integral diante do novo paradigma: perspectivas e desafios. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 10, p. 197-216, 2017. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2017.6.10.197-216>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6451/4472>. Acesso em: 30 maio 2025.

PINTO, E. B. A espera e a ansiedade. In: MARRAS, M. (org.). *Angústias contemporâneas e Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus, 2020. p. 11-36.

POLICARPO JÚNIOR, J. Um caminho para uma vida integral e preciosa – reflexões sobre espiritualidade e educação. In: RÖHR, F. (org.). *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 81-107.

POLICARPO JÚNIOR, J.; RODRIGUES, M. L. F. M. Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação. *Paideia, Ribeirão Preto*, v. 20, n. 45, p. 95-103, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100012>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/XVgP3vrDpzxwHFMwdVgj8SF/>. Acesso em: 29 maio 2025.

POLÍCIA CIVIL DE PERNAMBUCO. *Portaria Conjunta SAD/SETUREL n° 99, de 05 de agosto de 2016*. Recife: Polícia Civil de Pernambuco, 2015. Disponível em: http://www.pcpe.pe.gov.br/images/docs/portarias/portarias_conjuntas/2016/portaria%20conjunta%20sad%20seturel%20n%2099%20de%2005.08.2016.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE (PNUMA). *Relatório Anual 2024: estamos todos juntos nisso*. Nairóbi: PNUMA, 2025. Disponível em: <https://www.unep.org/resources/annual-report-2024>. Acesso em: 29 maio 2025.

PROGRAMA 01 - SÉRIE: Educação e Espiritualidade na Obra de Ferdinand Röhr. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (27 min 49 s). Publicado pelo canal Rádio Web Agroecologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=it4iKk2ZdLM&t=655s>. Acesso em: 13 maio 2025.

RAUL Seixas - Paranoia - (Com Letra Na Descrição) - (Com Legendas) - (CC). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (3 min 54 s). Publicado pelo canal JC Pasquini. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IwyCOu2ibno>. Acesso em: 19 maio 2025.

REHFELD, A. Fenomenologia e Gestalt-terapia. In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. G. (org.). *Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas*. São Paulo: Summus, 2013. p. 24-33.

RIBEIRO, J. P. *Gestalt-terapia: o processo grupal: uma abordagem fenomenológica da teoria do campo e holística*. São Paulo: Summus, 1994.

RIBEIRO, J. P. *Holismo, ecologia e espiritualidade: caminhos de uma Gestalt plena*. São Paulo: Summus, 2009.

RIBEIRO, J. P. *Gestalt-terapia: refazendo um caminho*. 9. ed. São Paulo: Summus, 2016.

RIBEIRO, J. P. Ambientalidade, co-existência e sustentabilidade: uma gestalt em movimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 896-914, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812019000400004&script=sci_abstract. Acesso em: 28 maio 2025.

RIBEIRO, J. P. *Gestalt-terapia: por outros*. 1. ed. São Paulo: Summus, 2022.

RIBEIRO, R. B. P. *O cultivo da atenção integral: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12888>. Acesso em: 13 maio 2025.

ROBINE, J. M. A Gestalt-terapia terá a ousadia de desenvolver seu paradigma pós- moderno? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 102-126, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844609008.pdf>. Acesso em: 27 maio 2025.

RODRIGUES, H. E. Relações entre a teoria de campo de Kurt Lewin e a Gestalt-terapia. In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. G. (org.). *Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas*. São Paulo: Summus, 2013. p. 114-144.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e 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/>. Acesso em: 29 maio 2025.

ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Tradução: Edgar Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. 2. ed. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

RÖHR, F. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 51-70, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643573>. Acesso em: 13 maio 2025.

RÖHR, F. Confiança: um conceito básico da educação numa era de desconfiança. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. p. 1-35.

RÖHR, F. *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Editora UFPE, 2010.

RÖHR, F. Confiança – um conceito básico da Educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, n. 26, p. 193-208. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n26.2936>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/2936>. Acesso em: 29 maio 2025.

RÖHR, F. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SANTANA, J. D. L. *Esquizespiritualidades e corpo-améfricas: implicações pedagógicas para sentipensar a formação humana*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56433>. Acesso em: 13 maio 2025.

SANTIAGO, M. B. N. *Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber*. [S. l.]: [s. n.], 2003.

SANTIAGO, M. B. N. *Diálogo e educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4043>. Acesso em: 28 maio 2025.

SANTIAGO, M. B. N. Diálogos e Transcendência na visão educativa de Martin Buber. *In*: RÖHR, F. (org.). *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 161-200.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia pós-abissal. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 13, n. 28, 2004.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. G. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, E. A. *Há corpo na educação?* Da fragmentação à busca da integralidade do ser: análise de uma experiência de formação humana integral/transpessoal. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12881>. Acesso em: 28 maio 2025.

SANTOS, M. A. *et al.* Psicoterapia de abordagem gestáltica: um olhar reflexivo para o modelo terapêutico. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 357-386, 2020. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003025444>. Acesso em: 27 maio 2025.

SCHULTZ, D. P. *Teorias da personalidade*. Tradução: Priscila Lopes. 4. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2023.

SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE DE PERNAMBUCO (SES-PE). Hospital Geral da Mirueira (Sanatório Padre Antônio Manuel). *SES-PE*, Recife, 2025. Disponível em: <https://portal-antigo.saude.pe.gov.br/unidades-de-saude-e-servicos/secretaria-executiva-de-atencao-saude/hospital-geral-da-mirueira>. Acesso em: 19 maio 2025.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. L. L. *História da Educação*. Curitiba: Fael, 2013.

SILVA, A. M. S. *EscreVivência: itinerário de vidas e de palavras*. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 114-134.

SILVA, C. F. *Caminhos buberianos na formação continuada de professores: uma perspectiva de humanização à educação*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24627>. Acesso em: 13 maio 2025.

SILVA, S. C. R. *A espiritualidade na perspectiva transpessoal: contribuições para repensar o sujeito da educação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16769>. Acesso em: 27 maio 2025.

SILVA, E. G. *Fenomenologia da metafísica do ser e do ter: contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a Educação numa perspectiva da formação humana*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12993>. Acesso em: 28 maio 2025.

SILVA, E. G. *Fenomenologia da metafísica do ser e do ter na visão filosófico-pedagógica de Gabriel Marcel*. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

SILVA, E. G.; ESCOLA, J. J. J.; RÖHR, F. Fenomenologia existencial da morte: da comunhão a eternização do ser amado. *Paralellus*, Recife, v. 8, n. 18, p. 307-325, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25247/paralellus.2017.v8n18.p307-325>. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/992>. Acesso em: 27 maio 2025.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). *Interações*, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185-196, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20435/inter.v18i4.1469>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/>. Acesso em: 28 maio 2025.

SILVA, J. L.; SANTOS, C. C.; BOSCO, D. P. M. A pedagogia nos espaços sociais de formação humana: por uma concepção ampliada de educação. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 270-282, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/52542>. Acesso em: 29 maio 2025.

SILVA, M. B.; MIRANDA, V. A educação humanizadora e a promoção da diversidade: desafios e possibilidades. *Revista Educação e Formação*, Campinas, v. 24, n. 67, p. 33-50, 2022.

SILVA, M. M.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, G. O. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos. *Revista Prisma*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 91-109, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/45>. Acesso em: 29 maio 2025.

SILVA, R. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: uma educação do cuidado da vida, do diálogo e do amor ao mundo. *Olhar de Professor*, v. 25, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v25.17035.006>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17035>. Acesso em: 25 maio 2025.

SILVA, T. C. D.; BAPTISTA, C. S.; ALVIM, M. B. O contato na situação contemporânea: um olhar da clínica da gestalt-terapia. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 193-201, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357746389008>. Acesso em: 29 maio 2025.

SMUTS, J. C. *Holism and evolution*. London: Macmillan, 1936.

SOARES, L. V. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Psicologia Política*, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7427408.pdf>. Acesso em: 29 maio 2025.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 29 maio 2025.

- SOUSA, W. *O novo paradigma. A ciência à procura da verdadeira luz*. São Paulo: Cultrix, 1998.
- SOUTO, M. C .P. Polaridades, opostos, forças opostas. *In: D'ACRI, G.; LIMA, P.; OGLER, S. Dicionário de Gestalt-terapia*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012. p. 185-186.
- TÁVORA, C. B. Self. *In: D'ACRI, G.; LIMA, P.; OGLER, S. Dicionário de Gestalt-terapia*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012. p. 207-209.
- TENÓRIO, C. M. D.; COUTINHO, M. P. L. As psicopatologias como distúrbios das funções do self: uma construção gestáltica. *Revista da Abordagem Gestáltica*, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 151-159, 2014.
- TOSCAN, T. S. C. Educação ambiental: desafios e perspectivas no contexto da educação básica. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 24, n. 1, p. 147-166, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/8562/7167>. Acesso em: 30 maio 2025.
- TORRES, S. O antropoceno e a antropocena pós-humana: narrativas de catástrofe e contaminação. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 70, n. 2, p. 93-105. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2017v70n2p93>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2017v70n2p93>. Acesso em: 13 maio 2025.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TSING, A. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: Mil Folhas, 2019.
- VERAS, R. P. A influência do pensamento oriental na Gestalt-terapia. *In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. G. (org.). Gestalt-terapia: fundamentos epistemológicos e influências filosóficas*. São Paulo: Summus, 2013. p. 157-177.
- VIEIRA, E. D. *Na fronteira entre o Psicodrama e a Gestalt-terapia: as dinâmicas entre a subjetividade do terapeuta, as comunidades científicas e a articulação teoria e prática*. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.
- VOGEL, A. R. O papel do terapeuta na relação terapêutica na Gestalt-terapia e na terapia de família sistêmica construcionista social. *Revista IGT na Rede*, v. 9, n. 16, p. 97-152, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15042633>. Disponível em: <https://igt.psc.br/ojs3/index.php/IGTnaRede/article/view/331>. Acesso em: 28 maio 2025.
- XIMENES, L. M. S.; POLICARPO JR., J. O distanciamento da promessa formativa da Modernidade, o desenvolvimento integral do indivíduo e a prática docente na atualidade. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 1., 2014, Campina Grande. Anais [...]*. Campina Grande: Cintedi, 2014. p. 1-10. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/8991>. Acesso em: 29 maio 2025.

YONTEF, G. M. *Processo, diálogo e awareness: ensaios em Gestalt-terapia*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998.