

VERA PECEGUINI SALDANHA

**DIDÁTICA TRANSPessoAL:PERSPECTIVAS INOVADORAS
PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

2006

VERA PECEGUINI SALDANHA

**DIDÁTICA TRANSPessoAL: PERSPECTIVAS INOVADORAS
PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Tese apresentada em Educação na área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação. Laboratório de Pesquisa Genética, Psicodrama e Psicologia Transpessoal, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. CARLOS ALBERTO VIDAL FRANÇA Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

2006

© by Vera Peceguini Saldanha, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sa31d	Saldanha, Vera Peceguini. Didática transpessoal : perspectivas inovadoras para uma educação integral / Vera Peceguini Saldanha. – Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador : Carlos Alberto Vidal França. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Psicologia transpessoal. 2. Espiritualidade. 3. Educação. 4. Metacognição. 5. Didática. 6. Saúde. 7. Transdisciplinaridade I. França, Carlos Alberto Vidal. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	06-284-BFE

Título em inglês : Transpersonal didactic : the inovator perspective for integral education

Keywords : Transpersonal psychology ; Spirituality ; Education ; Metacognition ; Didactic ; Health ; Transdisciplinarity;

Área de concentração : Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação.

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Carlos Alberto Vida França (orientador)
Prof.Dr. Valério José Arantes
Profa. Dra. Ana Claudia Genoves Nonato Montanari
Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli
Prof. Dr. Sérgio Goldenberg
Profa. Dra. Viviane França Dias

Data da defesa: 31/07/2006

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : verapsaldanha@gmail.com

Dedicatória (*in memoriam*)

Aos meus pais José Saldanha e Antônia Peceguini Saldanha.

Ao meu irmão Osmar Peceguini Saldanha. Eternos referenciais da presença da espiritualidade na vida pessoal e profissional.

Agradecimentos

- Ao meu orientador, professor Dr. Carlos Alberto Vidal França, por sua sensibilidade, de há mais de duas décadas ter inserido a Psicologia Transpessoal na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), em sua prática como docente no ensino e aprendizagem do educando, bem como, na pós-graduação Stricto Sensu. Também por sua compreensão a momentos de desafios existenciais vivenciados por nós ao longo da realização da dissertação de mestrado e da tese de doutorado. A você, estimado professor, meu agradecimento eterno.
- Ao prof. Pierre Weil, mestre e amigo, toda gratidão por seu imenso contributo à Psicologia Transpessoal, seu trabalho de divulgação, expansão desse referencial no Brasil e no mundo, também por seu apoio e valorização constante ao meu trabalho.
- Aos professores Valério J. Arantes e Ana Cláudia Montanari pelas valiosas sugestões, as quais enriqueceram esta tese.
- A todos os alunos, clientes, colegas de profissão e amigos, os quais tornaram possível a realização desta investigação, assim como foram um grande estímulo para a realização deste trabalho.
- A todos os professores e funcionários da Unicamp, sempre prestativos, ao nos auxiliarem com competência para o melhor desempenho de nossa tarefa.
- A todos os coordenadores dos cursos de Psicologia Transpessoal em diferentes Estados do Brasil e Exterior, que acreditaram no meu trabalho, possibilitaram a expansão deste referencial, e a consolidação desta investigação.
- A inúmeros profissionais amigos, irmãos de jornada que contribuíram nesse meu percurso, entre eles: Sylvia Paschoal, Luiz Falivene R. Alves, Mario Simões, Pedro Veiguiha, Roberto Crema, Susan Andrews, Maria Julia P. Peres, André Peixinho, Jean Yves Leloup, Ivan Capellato, Heloísa Capellato, Régis de Moraes, Roger Woolger, professora Sara, Rosiley, Ariana Friaça, Ariana Meireles, Bárbara e Débora.
- A todos os meus familiares, meus queridos filhos Fellipe e Camilla, ao querido Marcelo, ao Luiz Carlos, um grande companheiro; meus irmãos, cunhadas, sobrinhos e, em especial, à Maria Eduarda e Henrique, presenças de pura espontaneidade, alegria e amor que a vida nos revela sempre.
- Aos amigos Victor, Sandra, Sandra Corrêa, Lourdes, M. Luiza, José Roberto, Maria Irene, Frieda, Maria Aparecida, Yara, Cely, Amélia, Ângela, Manoel, Adriana, Rita, Maura, Luizete, Cristina, Ângela, Joubert, Júlio, Joana, Silvia, Graça, Beatriz, Jeanine, Patrícia, Mário, Renate, Rosana, Alberto, Marli, Ricardo, Cássia, Sérgio, Elizete, Márcia, Arlete, Aníara, Lia, Célia, Carmem, Karla, Edna, Arlindo, Leonor, Guacira, Nadyr, Flávia, Elizabeth, Joel, Ingrid, Arnold, Otávio, Paulo, Mércia, Eliana, Maria Cristina, Luciana, Marta, Wany, Dirce, Maria Olívia, Silvia, Cristina, enfim, muitos amigos queridos, citados ou não, que próximos ou distantes, são sempre referenciais de carinho, cooperação e amor em nossa vida.
- À todos os amigos da Unipaz, do Cit, da Alubrat, que sempre vibram e caminham em prol de um bem maior para todos os seres e para nosso planeta.
- A Secretaria de Educação, diretores, coordenadores, professores e prefeito da cidade de Altinópolis em 2001/2002, os quais oportunizaram, naquela ocasião, a contribuição da Psicologia Transpessoal na Educação.
- A tantos e infinitos seres de Amor e Luz que se manifestam através de cada evento e pessoa em nossa vida, como expressão Crística da presença de Deus. Sempre e sempre, minha mais profunda e infinita gratidão.

DIDÁTICA TRANSPESSOAL
PERSPECTIVAS INOVADORAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

SUMÁRIO

Folha de Rosto	iii
Dedicatória	v
Agradecimento	vii
Sumário	ix
Resumo	xi
Abstract	xiii
Resumen	xv
Introdução	01
Capítulo I – Psicologia Transpessoal: Abraham Harold Maslow	11
1. Contextualização	11
2. Psicologia Transpessoal	21
3. Abraham Harold Maslow e a Psicologia	33
3.1 Uma Teoria da Motivação e Desenvolvimento Humano	55
3.2 Experiências Culminantes.	62
3.3 Educação e Valores	70
Capítulo II - Psicologia Transpessoal: Pierre Weil	79
1. Histórico	79
2. Transpessoal e Pierre Weil	83
3. Psicologia Transpessoal e Consciência Cósmica	87
Capítulo III - Curso de Psicologia Transpessoal: Abordagem Integrativa	95
1. Didática Transpessoal	95
2. Sistematização	107
2.1. Aspecto Estrutural: Corpo Teórico – Cinco Elementos	109
2.2. Aspecto Dinâmico: Eixo Evolutivo e Experiencial	128
3. Interface Teórica e Prática: Educação e Valores	142
4. Procedimento Técnico	147
4.1. Intervenção Verbal	149

4.2. Imaginação Ativa	152
4.3. Reorganização Simbólica	157
4.4. Dinâmica Interativa	160
4.5. Recursos auxiliares ou adjuntos	167
5. Integração Relacional do Saber	170
Capítulo IV - Trajetória Metodológica	179
1. Coleta de Dados	183
2. Etapas da Análise de Conteúdo	184
3. Descrição dos Dados Obtidos	186
Capítulo V - Análise e Interpretação dos Resultados	189
1. Classificação e Categorização dos Dados Obtidos	189
2. Tratamento, Inferências e Interpretação dos Resultados	193
2.1. Reflexões das Interpretações	210
Considerações Finais	215
Referências Bibliográficas	237
Anexos	253
(1) Declaração de Veneza	253
(2) Declaração de Vancouver	257
(3) Depoimentos	263
(4) Carta CRP	279
Apêndices.....	281
(1) Modelo da folha de questão norteadora/ frente	281
(2) Modelo da folha da questão norteadora/ verso	283

Resumo

Esta tese refere-se à construção e à aplicação de uma didática de ensino a partir da visão antropológica da Psicologia Transpessoal, a qual reconhece a espiritualidade e a necessidade de transcendência como inerentes à natureza humana, contemplando o ser em suas dimensões biopsico, sociocultural e espiritual. Investigaram-se as implicações desse enfoque com o conceito de ciência, reconhecendo-o como uma área do conhecimento transdisciplinar, aplicado na educação, saúde e instituições, assim como também a possível contribuição da Didática Transpessoal para o educando, na aprendizagem de conteúdos programáticos, e, em especial, no ensino da Psicologia Transpessoal. A base epistemológica sobre a qual se assentam os postulados fundamentais da Psicologia Transpessoal elegidos por Abraham Harold Maslow, com contribuições de Pierre Weil e Roberto Assagioli, foram ampliados e sistematizados em seus conceitos principais, elaborando e caracterizando os aspectos estruturais e dinâmicos que constituíram o corpo teórico, bem como o eixo experiencial e evolutivo dessa abordagem psicológica. Constatou-se que os conteúdos da sistematização efetuada, aqui denominada Abordagem Integrativa Transpessoal, ou simplesmente Abordagem Integrativa em Psicologia, foram amplamente assimilados pelo grupo de profissionais, que receberam as informações dessa abordagem por meio da didática proposta. Verificou-se que ocorreu otimização da aprendizagem, emergência de valores positivos, aprimoramento profissional e realização pessoal, resultando em uma ética e postura mais humanistas, decorrentes da interação entre a aprendizagem extrínseca e a intrínseca, favorecidas ambas pela Didática Transpessoal, ao aliar-se o conteúdo programático ao autoconhecimento. Observou-se o grande poder da Educação, resgatando-se o sentido essencial, evolutivo, da relação educador-educando e quanto à propriedade do conhecimento, à medida que o “como” se ensina estiver intimamente relacionado com o “para quem”, “por que” e “para que” se ensina. Identificou-se também a necessidade de que a formação do educador seja igualmente teórico-vivencial para que alcance melhores resultados com o educando e consigo próprio. O enfoque utilizado na pesquisa foi o qualitativo. Aplicou-se a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, instrumento que se revelou bastante adequado para abranger e delinear, de forma precisa, os contornos dos conteúdos velados nos depoimentos dos profissionais que aprenderam a Abordagem Integrativa por meio da Didática Transpessoal. Essa técnica de análise possibilitou-nos perceber, neste trabalho, uma perspectiva inovadora, humanizada para uma

Educação integral, na qual o educar favorece um elo estreito entre o indivíduo, valores e sociedade, além de ser um bem precioso na evolução e no desenvolvimento humano, hoje tão aquém do desenvolvimento tecnológico alcançado pela humanidade.

Palavras-chave: Psicologia Transpessoal, espiritualidade, educação, metacognição, didática, saúde, transcendência, transdisciplinaridade.

Abstract

This thesis refers to the construction and application of a teaching didactic technique according to the vision of the Transpersonal Psychology, which recognizes spirituality and the necessity of transcendence as inherent to human nature, observing the human being in his biopsychological, social-cultural and spiritual dimensions. The implications of this view have been researched with the concept of science, recognized as transdisciplinary knowledge applied in education, health and organization, as well as the possible contribution of teaching didactic technique to the learner, regarding programmatic contents in learning and, specially, in Transpersonal Psychology teaching.

The epistemological base, which is based in principal postulates by Abraham Harold Maslow with Pierre Weil and Roberto Assagioli contributions, has been widened and systematized in its principal concepts, characterizing the dynamic and structural aspects that have set the theoretical body, as well as the experiential and developing axle of this psychological approach. It has been verified that the contents of the performed systematization, here called “Transpersonal Integrative Approach”, or simply, “Psychology Integrative Approach”, have been widely assimilated by the group of professional, who received the information about this approach through the proposed didactic technique.

It was verified that there was an optimization of learning, an emergency of positive values, professional improvement and personal accomplishment. All this, led to an ethic and more humanistic attitude, as a consequence of the interaction between intrinsic and extrinsic learning, both of them supported by transpersonal learning technique, by assembling programmatic contents to self-knowledge.

A great power of Education has been observed, rescuing the essential sense of learner-teacher relationship, as well as knowledge property, as long as “how” we teach is strictly related to “for whom”, “why” and what for”. It has also been identified the necessity of educators formation to be equally theoretical and practical, to reach better results with the learner and with himself.

The approach we used in the research was qualitative. Laurence Bardin content analysis approach was used, which turned to be pretty adequate to reach and delineate precisely the contents shape, presented by the professionals who learnt the Integrative Approach through Transpersonal Didactic technique. In this research, this analysis technique gave us the possibility to realize an

innovating and human perspective, for an Integral Education, where “to educate” favors a link among the individual, the values and society, and it is a precious good in evolution and human development, these days, beneath the technologic development that humanity has reached.

Key words: Transpersonal Psychology, spirituality, education, metacognition, didactic, health, transcendence, transdisciplinarity.

Resumen

Esta tesis se refiere a la construcción y aplicación de una didáctica de enseñanza a partir de la visión antropológica de la Psicología Transpersonal, la cual reconoce la espiritualidad y la necesidad de trascendencia como inherentes a la naturaleza humana, contemplando el ser en sus dimensiones biopsico, sociocultural y espiritual. Fueron investigadas las implicaciones de este enfoque con el concepto de ciencia, reconociendo como conocimiento de abordaje transdisciplinar aplicado en la educación, salud y compañías, como también con la posible contribución de la Didáctica Transpersonal para el educando, en el aprendizaje de contenidos programáticos, en especial, en la enseñanza de la Psicología Transpersonal. La base epistemológica sobre la cual se asientan los postulados principales de la Psicología Transpersonal elegidos por Abraham Harold Maslow, con contribuciones de Pierre Weil y Roberto Assagioli, fueron ampliados y sistematizados en sus conceptos principales, caracterizando los aspectos estructurales y dinámicos que construyeron el cuerpo teórico como también el eje experimental y evolutivo de este abordaje psicológico. Se constató que los contenidos de la sistematización efectuada, aquí denominada Abordaje Integrativa Transpersonal, o simplemente, Abordaje Integrativa Psicología, fueron ampliamente asimilados por el grupo de profesionales, que recibieron las informaciones de este abordaje por medio de la didáctica propuesta. Se verificó que ocurrió una optimización del aprendizaje, emergencia de valores positivos, mejora profesional, y realización personal, resultando en una ética y una postura más humanista, como consecuencia de la interacción entre el aprendizaje extrínseco e intrínseco, ambos favorecidos por la didáctica transpersonal, al aliarse el contenido programático al autoconocimiento. Se observó el gran poder de la Educación, rescatándose el sentido esencial, evolutivo de la relación educador-educando y en cuanto a la propiedad del conocimiento, en la medida que el “como” se enseña esté íntimamente relacionado con el “para quien”, “por que” y “para que” se enseña. Se identificó también la necesidad de que la formación del educador sea igualmente teórico-vivencial para que alcance mejores resultados con el educando y consigo mismo. El enfoque utilizado en la investigación fue el cualitativo. Se aplicó el Análisis de Contenido de Laurence Bardin, instrumento que terminó siendo bastante adecuado para alcanzar y delinear, de forma precisa, los contornos de los contenidos velados en los testimonios de los profesionales que aprendieron el Abordaje Integral por medio de la Didáctica Transpersonal. Esta técnica de análisis nos permitió

darnos cuenta, en este trabajo, de una perspectiva innovadora, humanizada, para una Educación Integral, en la cual, el educar favorece una ligación estrecha entre el individuo, los valores y la sociedad, como también, es un bien precioso en la evolución y el desarrollo humano, hoy, tan más acá del desarrollo tecnológico alcanzado por la humanidad.

Palabras llave: Psicología Transpersonal, espiritualidad, educación, metacognición, didáctica, salud, trascendencia, transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Ocorre uma constante busca por novas epistemologias educacionais, com uma visão mais ampla de mundo e de homem, as quais abarquem não só paradoxos da natureza humana, bem como novos caminhos e resoluções eficazes nessa área. Essa necessidade decorre da contínua discussão que se faz, no Brasil, a respeito do desinteresse escolar, da falta de relações mais harmoniosas entre alunos e professores e da valorização da educação como uma das condições para o aprimoramento pessoal, profissional e para a gestação de uma cultura de paz.

Sob tal perspectiva, esta tese faz uma investigação na aplicação da Psicologia Transpessoal em educação, através da construção de uma didática, que visa não só estimular o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos físico, mental, emocional e intuitivo, bem como também a favorecer a emergência de valores humanos e a otimização do ensino na situação da aprendizagem, especialmente, no ensino da Psicologia Transpessoal.

Busca desenvolver uma didática que atue no “como” ocorrem a aprendizagem e a relação entre o educador e o educando, em função da inserção dos pressupostos da Psicologia Transpessoal, até agora pouco explorados na área educacional. Outrossim, procura evidenciar uma dimensão da psique nas relações humanas, no âmbito da educação, a qual pode favorecer a aquisição de conhecimentos e contribuir para um desenvolvimento mais saudável e harmonioso do indivíduo, o que facilitará relações solidárias e cooperativas, necessárias ao contexto do mundo contemporâneo.

Observamos, no momento atual, uma crise generalizada, na qual, em nome da paz, da religião, ou do que é considerado certo, são deflagradas guerras, terrorismos e atos de barbárie que causam muita dor e sofrimento a milhares de seres humanos. Apesar desses fatos, as pessoas, na grande maioria, declaram desejar o bem e a paz, quando deixam pairar, nessa informação, uma grande contradição e interrogação:

- Que espécie de seres somos nós, que criamos uma sociedade com tantos paradoxos? Enquanto o desenvolvimento tecnológico avança a passos largos, com incríveis descobertas na ciência; nem por isso, criam-se seres mais felizes, em paz consigo mesmo, com o outro e com o Planeta.

Recordemo-nos que, há muito, os filósofos refletem questões tais como: quem somos nós, de onde viemos, para onde vamos, para que vivemos.

Não pretendemos responder a tais questões; pois, com certeza, teríamos muito mais perguntas do que soluções. No entanto, são fundamentais e urgentes as reflexões e as ações daquilo que cada um de nós, com nossos recursos e limites, poderá fazer para contribuir nesse cenário, às vezes, tão caótico. Como a Psicologia, em especial a Psicologia Transpessoal, pode influir nesse contexto?

A educação tem sido considerada um aspecto essencial do desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Educação e sociedade são elementos quase que indissociáveis, de influência mútua e construção recíproca.

Libâneo (1991) denomina de educação, em sentido estrito, aquela que ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com um objetivo planejado e finalidade explícita de ensino mediante uma ação consciente.

É, nesse âmbito mais estrito da educação, que estaremos discorrendo nossa tese, a qual não se propõe a focalizar, diretamente, o teor político, econômico e social, que está implícito em todo e qualquer processo educativo, já que nossa perspectiva de estudo é outra. Restringir-nos-emos, assim, ao enfoque da Psicologia Transpessoal na prática educativa, com a meta de delinear uma didática de orientação transpessoal.

A didática relaciona-se à teoria geral do conhecimento, tanto da Educação, como da Psicologia, investigando fundamentos e condições no processo de ensino e aprendizagem, o que nos permite generalizar para distintas disciplinas, independente de peculiaridades metodológicas específicas de cada uma, o que é comum e fundamental no processo educativo estrito. Essa possibilidade torna viável o objeto de nossa investigação científica, já que a proposta de uma didática transpessoal focaliza-se no “como” se pode se dar o ensino e quais os resultantes do mesmo.

A didática, concebida como um conjunto de técnicas sobre o “como fazer pedagogia”, vem passando por uma revisão, inserindo que esse “como” só tem sentido quando articulado a “para que fazer”, e “por que fazer” (Candau, 1988, p. 17).

Neste trabalho, apresentaremos, especificamente, a didática aplicada ao ensino da própria Psicologia Transpessoal, observando a coerência com os princípios teóricos desta abordagem e os resultados na sua aplicação.

A didática de orientação transpessoal contudo, poderá ser utilizada em outras áreas, inclusive no ensino fundamental, na formação de professores e na educação continuada, como foi

realizado um projeto na rede municipal de ensino, na cidade de Altinópolis /SP.

Acreditamos que é possível contribuir com o aprimoramento e a profilaxia da saúde mental no plano individual e coletivo, via educação. Além disso, se pudermos refletir nessa educação, mediados pela didática, sob alguns pressupostos básicos da Psicologia Transpessoal, conseguiremos um melhor grau de coerência entre o que queremos e o que de fato realizaremos.

Em cooperação com a Fondazione Giorgi Ani, a UNESCO promoveu em Veneza-Itália de 03 a 07 de março de 1986, um simpósio sobre “Ciência e as fronteiras do conhecimento” quando reuniu dezenove dos mais renomados filósofos e cientistas do mundo. Esse Fórum relatou a necessidade de que novos métodos educacionais levem em consideração o progresso científico atual, o qual ora estabelece um diálogo com as grandes tradições culturais, cuja preservação e estudo profundo são essenciais.

Culminou, em seu final, com a Declaração de Veneza que, ante os desafios de nosso tempo e risco de destruição de nossa espécie, propugnou que a Unesco considerasse o encontro como um ponto de partida estimulador de mais reflexões do gênero num clima de Transdisciplinaridade e Universidade (anexo 1).

Em 1989, a Declaração de Vancouver reportava-se ao empobrecimento da própria concepção do ser humano, de sua visão de mundo e do estreitamento de seus valores, e evidenciava a falta de um enfoque integrativo, capaz de superar as fragmentações e redirecionar a ciência e tecnologia para necessidades fundamentais (anexo 2).

No momento atual, há uma intensa busca do ser e do saber, a qual desponta através de grandes pensadores como Morin, o qual sugere que o conhecimento abrange características individuais, existenciais e subjetivas, além das objetivas norteadas pela razão. O referido autor afirma textualmente: “é preciso considerar-se os aspectos da paixão, dor e prazer no ato do conhecimento” (Morin, apud Petraglia, 2001, p. 72).

Outros autores, como Dellors, afirmam que, para que as atitudes e práticas pedagógicas dos professores se transformem no sentido de promoverem uma educação criativa, a educação não deve estar só voltada para o saber, mas também para o ser (Dellors, 1999, p. 99).

Nesse contexto, emergem muitas questões:

- qual o sentido da verdadeira natureza do aprendizado para o ser humano;
- como ela é experienciada e vivenciada no ensino;
- de que maneira chega ao educando todo repertório de informações que lhe será disponibilizado;

- quais os valores e crenças que estão na base da educação;
- qual a visão de mundo e de homem que a compõe?

O ensino não é simples transmissão de informações, mas se revela como um processo participativo no qual se dá a aprendizagem. O encontro de uma verdadeira natureza da educação poderá ser a força motriz que sustentará todo um processo de escolaridade e de vida, anos a fio, de forma saudável e possibilitará grandes mudanças na sociedade.

Para contribuir com as questões formuladas neste trabalho, sentimos necessidade de um enfoque psicológico, implementado por uma visão antropológica, que contemple o ser humano em suas dimensões física, emocional, mental e espiritual, sendo esta última, segundo Maslow, inerente ao ser humano, antecedendo os segmentos de práticas dogmáticas ou religiosas.

Investigaremos até que ponto a Didática Transpessoal poderá alcançar essa dimensão mais ampla do ser humano, a fim de favorecer não só a emergência de valores positivos, de uma ética mais humanitária, assim como o aprimoramento e realizações pessoais.

O desenvolvimento de uma investigação acadêmica, em relação ao ensino da Psicologia Transpessoal, através dessa Didática, é justificado por:

- ser uma área recente na Psicologia, a qual surgiu como um desdobramento da escola Humanista, tendo sido oficializada por Maslow na década de 60, com poucos trabalhos acadêmicos na área da Educação;
- ser uma teoria que apresenta algumas especificidades, a exemplo da integração do cognitivo, emocional, sensorial e intuitivo em sua aplicação na educação, como aprendizagem significativa;
- ter uma proposta de ensino experiencial, a qual pode favorecer a emergência de aspectos de maior sabedoria e capacidade no indivíduo, os quais não estão disponíveis, usualmente, em sua consciência de vigília e na vida cotidiana, sendo importantes para o ensino da Psicologia Transpessoal e, provavelmente, para o ensino de outras disciplinas;
- apresentar a vivência transpessoal ou a vivência de diferentes estados de consciência, como um aspecto importante para este enfoque, a percepção da realidade se dá de acordo com o nível ou estado de consciência do indivíduo;
- ser uma disciplina ministrada na faculdade de Educação da Unicamp nos últimos anos, e atualmente, uma linha de pesquisa em mestrado e doutorado em Desenvolvimento Humano e Educação. Laboratório de Pesquisa Genética, Psicodrama e Psicologia Transpessoal (Área de Concentração - 05).

Além disso, os benefícios dessa didática podem alcançar também o próprio educador, quanto à forma de abordagem do conhecimento e do estabelecimento das relações dele com o educando.

Considerando os aspectos acima citados e observando a expansão da Psicologia Transpessoal, acreditamos que há necessidade de ensiná-la de forma coerente aos seus postulados fundamentais, para que alcance plenamente seus objetivos.

Os resultados dessa didática, provavelmente, poderão ser utilizados para ministrar conteúdos do ensino fundamental, visto que há apreensão da comunidade científica quanto aos rumos da educação e aos problemas por ela apresentados no momento, constatando-se a receptividade a um modelo de saber, que focaliza o ser em sua totalidade.

As novas diretrizes da educação no Brasil propõem o estudo publicado pela UNESCO, no relatório de Jacques Dellors, o qual defende a idéia de que educar é desenvolver, no ser humano, quatro competências básicas: pessoal (aprender a ser), relacional (aprender a conviver), produtiva (aprender a fazer) e cognitiva (aprender a conhecer) (Saviani, Cascino, Costa, 2000, p. 32).

Segundo Basarab Nicolescu, há uma transrelação desses pilares de um novo sistema educacional, os quais têm sua origem em nossa própria constituição como seres humanos (Nicolescu, 1999, p. 136).

Esses princípios estabelecem correlações significativas com os pressupostos teóricos da transpessoal na educação; assim, os termos, os quais justificam a execução desta pesquisa, incluem também a atual Legislação Brasileira nessa área, a qual traz documentos como o Plano Decenal de Educação Fundamental, em que se advoga a equidade com qualidade; a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), em que se expressam os valores da educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais (Cardoso, 1999, p. 150).

Entre outros temas, os Parâmetros Curriculares Nacionais põem em pauta o cultivo da ética, da solidariedade, a construção de valores, atividades e habilidades que não se limitam somente à área cognitiva, e contemplam, inclusive, a dimensão espiritual, evidenciando a importância da vivência e da convivência no processo da educação.

Outro elemento de relevância, apresentado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) é, na educação, a necessidade e importância da imaginação a qual há mais de uma década, foi ressaltada por Calvino como algo que pode e deve constituir-se em um recurso de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento escolar. Para esse autor, o “cinema mental” da imaginação

desempenha um papel tão importante quanto o das fases de realização efetiva das seqüências de que a câmera permitirá o registro, e a moviola, a montagem (Calvino, apud Ivas, Feldman, 1998, p. 31).

Recursos expressivos, como dança, música, pintura, são valorizados e integrados nesse contexto, não como mera cópia do real, mas como a representação do que se cria a partir do que se vê, num exercício da função imaginativa, o qual amplia a consciência e permite a reflexão.

Martha Kohl afirma:

O imaginário expresso por meio da poesia, da literatura, da imagem, da música, da cena, do cinema, da dança, da pintura, é um precioso canal de produção de sentidos, que organiza nossa visão do mundo, e dá a ele consistência, alma. Quando podemos ser autores de uma visão de mundo que faça sentido, podemos nos constituir como cidadãos deste mundo, mantendo com ele uma relação crítica, sensível, efetiva e feliz (Kohl apud Ivas, Feldman, 1998, p. 30).

A Psicologia Transpessoal aplicada à didática inclui, em sua fundamentação e prática, o imaginário, os recursos expressivos descritos acima, a inserção de valores e o sentido do saber, o que facilita o alcance dos objetivos de ponta na educação atual.

As considerações mencionadas denotam um referencial adequado, oportuno e necessário à pesquisa que pretendemos realizar, colaboram com as reflexões e concretizações educacionais almejadas e contribuem para a disseminação de uma cultura de paz, aspecto emergente em nosso mundo atual.

A educação escolar, no sentido estrito, é um dos fatores de relevância em qualquer projeto de transformação social, uma vez que a escola propicia o encontro do saber em um local onde o conhecimento é o principal produto.

Contudo, hoje, os problemas apresentados no âmbito escolar se superpõem: baixo rendimento na aprendizagem, falta de motivação dos alunos, indisciplina constante, agressões verbais ao professor ou total apatia e indiferença pelos conteúdos apresentados.

Essas são as citações usuais dos professores, além de situações mais graves, como drogas e violência física entre alunos ou entre alunos e professores.

Esses fatos nos são denunciados, constantemente, pelos meios de comunicação e através do contato pessoal com educadores da rede pública, de forma geral, e do ensino superior; quando os professores manifestam desalento e exaustão no desempenho de seu papel profissional e se mostram, algumas vezes, hostis aos alunos.

Ao refletirmos sobre essa relação entre aprendizagem, alunos e professores, parece-nos que mais do que aquisição acelerada de conhecimentos, precisamos de transformação “interior”

no processo educacional; necessitamos da inteireza do educando e do educador.

É importante recontextualizar o espaço do saber e oportunizar, de fato, toda uma gama de riquezas que a educação, em sentido estrito, pode propiciar, uma vez que a escola é um local fecundo do encontro de três grandes vertentes as quais contribuem para a evolução do indivíduo e da sociedade; educador, educando e conhecimento.

A transformação desse conhecimento em sabedoria, que faça sentido na vida do educando e do próprio educador, é uma das tarefas mais importantes às instituições de ensino. Nesse aspecto, a Didática Transpessoal poderá ser um instrumento facilitador dessa tarefa, já que a relação educador - educando está distante de uma experiência integral e mais plena, ou seja, a aprendizagem interior de cada um está sem espaço para uma manifestação essencial e criativa. Em cada etapa do ensino, amplia-se a estrada fragmentada, pela qual tem que se caminhar para conquistar o próximo ano letivo, ou o mercado de trabalho. O saber fica sem conexão com o querer, o pensar, o fazer e o intuir e se perde o sentido do que se faz, tanto para o educando, quanto para o educador.

A didática comum, em grande parte, é centrada na informação, sob a égide do certo e errado, quando o educando se sente avaliado e pouco compreendido na maior parte do tempo. Sem interlocutor, perde a perspectiva de participar do processo de construção e reconstrução da aprendizagem em seu próprio ser, o que gera nele o desinteresse, indisciplina e a falta de motivação ou a extrema rigidez e competição desumanizada.

O professor, eixo central no processo da aprendizagem, o qual deveria dar sustentação às necessidades de seus alunos, leciona sem uma didática que propicie métodos realmente interativos, criativos, quando os alunos se tornam elementos ativos a partir dos próprios referenciais.

O professor intensifica a fragmentação existente no ensino, ao se sentir desmotivado, decepcionado com seus alunos e com o próprio sistema educacional, quando evidencia uma insatisfação profissional que, não raras vezes, compromete-lhe o bem estar físico, emocional e a realização pessoal.

Ao constatar tal situação, parece-nos que são urgentes as transformações a serem empregadas na situação escolar para que a escola seja geradora de mudanças, refletindo sobre a tríade aluno-professor-conhecimento.

Algumas questões se impõem nessa temática:

- como lidar com a dualidade inerente ao ser humano, o querer e não querer estar no papel de educando ou educador?
- como despertar mais interesse na aquisição de conteúdos?
- o que fazer para que a educação seja de fato um elemento de contribuição positiva para as mudanças em curso?
- como favorecer relações mais harmoniosas entre professor e aluno?
- como resgatar a dignidade do professor, sua satisfação profissional e pessoal no desempenho do papel de educador?

Enfim, como transformar o conhecimento e informação em sabedoria atuante na vida cotidiana de cada educando?

A Psicologia Transpessoal aborda, profundamente, o tema sobre a crise da fragmentação do ser e os resultados danosos no âmbito pessoal, profissional, social e planetário. Sem contrapor-se ao percurso que a educação vem desenvolvendo ao longo dos tempos, essa Psicologia traz a óptica da pedagogia transpessoal, a qual amplia e complementa os trabalhos educacionais em pauta.

Além disso, esse referencial contribui para a valorização da vida humana de forma plena e saudável, como uma condição possível de ser alcançada por todos seres humanos.

Sob essa vertente teórica, pretendemos trabalhar as questões acima, aplicando a Didática Transpessoal como um instrumento que poderá auxiliar na configuração educador-educando e conhecimento em tempos de mudança.

Assim, consideramos como objetivos gerais:

- organizar e apresentar os princípios teóricos fundamentais da Psicologia Transpessoal;
- desenvolver uma proposta de didática fundamentada na Psicologia Transpessoal.

Como objetivos específicos:

- apresentar uma sistematização da Psicologia Transpessoal, com estratégias que propiciem ao aprendiz a aquisição desses conteúdos de forma experiencial e capaz de oferecer uma aprendizagem, a qual se utiliza dos próprios conceitos da Psicologia Transpessoal, os quais estimulem aspectos cognitivos, emocionais, sensoriais e intuitivos, considerados como necessários à aprendizagem significativa;
- facilitar vivências de diferentes estados de consciência, como elemento importante para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição dos conceitos nessa Psicologia;

- favorecer ao educador e educando, no contexto transpessoal, o resgate do sentido do aprender e do ensinar;
- favorecer a auto-atualização das potencialidades máximas no profissional que busca aprender a Psicologia Transpessoal;
- gerar um processo educacional consciente e ainda mais ético, com valores positivos e que maximize a qualidade de vida saudável, como algo possível e necessário à vida do indivíduo;
- integrar o saber ao ser, de forma atuante e consciente.

Os objetivos de avaliação serão:

- identificar os aspectos resultantes dessa Didática em termos de valores humanos positivos;
- identificar aspectos concernentes à aprendizagem, refletindo sobre possíveis repercussões na vida da própria pessoa, que resultem da apreensão experiencial e evolutiva do conhecimento;
- observar o grau de satisfação pessoal do educando e do educador.

Após termos realizado a introdução de nosso tema de pesquisa, a justificativa e objetivos, que determinam a execução deste trabalho, descreveremos o que foi efetuado no desenvolvimento e conclusão desta tese.

No capítulo I, fizemos uma contextualização da Psicologia Transpessoal, suas relações com o conceito de ciência atual, um breve histórico dessa abordagem, trazendo Abraham Harold Maslow e, na seqüência, apresentamos a sua obra, um marco teórico que desempenha um papel central no nascimento e oficialização da Psicologia Transpessoal.

No capítulo II, evidenciamos as contribuições significativas de Pierre Weil sobre essa abordagem, e seu papel histórico na inserção desse referencial no Brasil.

No capítulo III, demonstramos a sistematização teórica e prática que elaboramos e desenvolvemos, denominando-a de Abordagem Integrativa Transpessoal com seus elementos fundamentais, seus aspectos básicos, estruturais e dinâmicos. Mostramos sua interface teórica e prática, a classificação dos recursos técnicos, dos exercícios organizados e aplicados, o papel do profissional de orientação transpessoal, assim como a estimulação de sete etapas integrativas, no desenvolvimento do ser humano. A construção desse conhecimento desenvolvido e efetuado por nós, constituiu-se no Curso de Psicologia Transpessoal.

No capítulo IV, descrevemos a metodologia e sua aplicação através da Análise de Conteúdo, segundo Bardin, de depoimentos dos sujeitos que se submeteram à aprendizagem do curso de Psicologia Transpessoal, por meio da Didática Transpessoal.

Com os dados obtidos, efetuamos, no capítulo V, a classificação, categorização, bem como análise e interpretação acerca dos resultados na utilização da Didática Transpessoal na Educação em sentido estrito, efetuando as reflexões cabíveis aos resultados obtidos.

Concluimos através das Considerações Finais que esta tese pode nos trazer a respeito da abordagem Transpessoal na Psicologia reveladas neste trabalho.

A seguir apresentamos as referências bibliográficas utilizadas para a realização desta investigação científica, os anexos e os apêndices citados ao longo desta investigação.

CAPÍTULO I

PSICOLOGIA TRANSPESSOAL: ABRAHAM HAROLD MASLOW

1. Contextualização

Ao formalizar nossa investigação em Transpessoal, deparamo-nos com uma literatura vasta, que nos obriga a delimitar, além de nosso objeto de pesquisa, o foco dessa área. Os textos são, muitas vezes, perspassados por várias disciplinas como: Filosofia, Física, Antropologia, Sociologia, Neurologia, Biologia, entre outras, com uma infinidade de conceitos e descrições envolvidos no movimento transpessoal, em diferentes momentos na América e Europa.

A primeira necessidade foi distinguir, na Psicologia Transpessoal, alguns conceitos que incluem: o movimento, a experiência e as disciplinas.

O movimento transpessoal integra as diversas disciplinas que se dedicam à inclusão e ao estudo das experiências transpessoais, fenômenos correlatos a suas aplicações.

A experiência transpessoal, segundo Walsh e Vaughan, pode definir-se como “aquela em que o senso de identidade ou do eu ultrapassa (trans + passar = ir além) o individual e o pessoal a fim de abarcar aspectos da humanidade, da vida, da psiquê e do cosmo” (Walsh, Vaughan, 1997, p. 17).

Em relação as disciplinas temos a Psiquiatria Transpessoal a qual se concentra no estudo das experiências e fenômenos transpessoais, enfocando, particularmente, seus aspectos clínicos e biomédicos. A Antropologia Transpessoal a qual refere-se ao estudo transcultural dessas experiências e da relação entre a consciência e a cultura; a Sociologia Transpessoal estuda as dimensões e expressões sociais desses fenômenos e a Ecologia Transpessoal aborda as repercussões e aplicações ecológicas dos mesmos.

A Psicologia Transpessoal é o estudo e prática psicológica dessas experiências na saúde, educação, organizações, instituições, incluindo não só sua natureza, variedades, causas e efeitos, seu desenvolvimento, bem como a sua manifestação na filosofia, arte, cultura, educação, religiões.

Essas definições delimitam o ponto de vista e o objetivo principal de cada uma das disciplinas transpessoais citadas.

Todavia, é importante observar o que essas definições não determinam, não excluem o pessoal; não o invalidam; enquadram-no dentro de um contexto mais amplo, o qual reconhece a

importância de ambas as experiências pessoais e transpessoais; também não prendem as disciplinas transpessoais a nenhuma filosofia, religião ou visão do mundo específica, nem restringem a pesquisa a um determinado método (Walsh e Vaughan, 1997, p. 17).

Pierre Weil define a Psicologia Transpessoal como:

Um ramo da Psicologia especializada no estudo dos estados de consciência, lida mais especificadamente com a “experiência Cósmica” ou estados ditos “Superiores” ou “ampliados” da consciência.

Estes estados de consciência consistem na entrada numa dimensão fora do espaço-tempo tal como costuma ser percebida pelo nossos cinco sentidos. É uma ampliação da consciência comum com visão direta de uma realidade que se aproxima muito dos conceitos de física moderna (Weil, 1999, p. 9).

Especifica distintas áreas de aplicação:

Por educação transpessoal compreendemos o conjunto dos métodos que permitem descobrir ou revelar o transpessoal dentro do ser humano.

Por psicoterapia transpessoal, entendemos o conjunto de métodos de tratamento das neuroses pelo despertar do transpessoal, e das psicoses pela exteriorização do transpessoal semi potencializado.

Por terapia transpessoal designamos o conjunto de métodos de restabelecimento da saúde pela progressiva redução da ilusão da existência de um “eu” separado do mundo (Weil, 1995, p. 16).

Quando Weil fala da educação, além do sentido estrito, amplia também a todas as pessoas; já que, para ele, a pedagogia transpessoal é dependente do comportamento dos adultos: o não cultivo de valores superiores da humanidade na vida cotidiana impossibilitaria transmití-los às crianças, seja pelos pais, ou professores.

A partir da busca de relações mais acentuadas entre Psicologia Transpessoal e a Educação, em referências européias e norte-americanas, há um destaque para Abraham Harold Maslow (1968), como o grande responsável por introduzir uma nova linguagem conceitual dentro da psicologia. “Pertence a Maslow o crédito pela formulação explícita dos princípios da Psicologia Transpessoal” (Grof, 1988, p. 143).

Através de suas pesquisas, Maslow observou a existência de uma dimensão saudável da consciência inerente ao ser humano, não inserida, até então, na Psicologia, aplicando essas descobertas na educação, na clínica e na organização, as quais iremos descrever no capítulo II.

O termo “transpessoal” foi referendado, pela primeira vez, na área da psicologia, por Carl Gustav Jung, utilizando a palavra *überperson*, em 1916, e *überpersönlich*, em 1917, que significam supra pessoa e supra pessoal respectivamente (Simões, 1997, p. 48).

Como uma nova abordagem em Psicologia, a Transpessoal foi anunciada, no ano de 1968, por Maslow, no prefácio da Segunda edição de seu livro “*Toward a Psychology of Being*”, quando era presidente da American Psychological Association e presidente do Conselho do Departamento de Psicologia de Brandeis University (gestão de 68/69).

- Devo dizer que considero a Psicologia Humanista ou Terceira Força de Psicologia, apenas transitória, uma preparação para a Quarta Psicologia, ainda mais elevada, transpessoal, transhumana, centrada mais no cosmo do que nas necessidades e interesses humanos, indo além do humanismo, da identidade, da individuação e quejandos ... (Maslow, s.d, p. 12).

No ano seguinte, Maslow fundou a Associação de Psicologia Transpessoal, com sede na Califórnia, juntamente com Carl Rogers, Victor Frankl; Antony Sutich; Charlotte Buhler, Stanislav Grof e James Fadiman. Fundou, também, o *Journal of Transpersonal Psychology*, com Antony Sutich, que foi o editor e primeiro diretor desde 1969 até a sua morte em 1976. Na primeira edição do referido jornal, Antony Sutich, com uma ressalva do caráter provisório e de uma evolução posterior do conceito, publicou uma longa definição:

Psicologia Transpessoal ou Quarta força é o título dado à uma força que está emergindo no campo da psicologia, por um grupo de psicólogos e profissionais, homens e mulheres de outros campos que estão interessados naquelas capacidades e potencialidades últimas que não têm um lugar sistemático na teoria positivista e behaviorista (“primeira força”) nem na psicanálise clássica (“segunda força”) nem na psicologia humanista (“terceira força”). A Psicologia Transpessoal se relaciona especialmente com o estudo empírico e a implementação das vastas descobertas emergentes das metanecessidades individuais e da espécie, valores últimos, consciência unitiva, experiências culminantes, valores do ser (being- ser) êxtase, experiência mística, arrebatamento, último sentido, transcendência de si, espírito, unidade, consciência cósmica, vasta sinergia individual e da espécie, encontro supremo, interpessoal, sacralização do cotidiano, fenômeno transcendental, bom humor cósmico, consciência sensorial, responsividade e expressão elevadas ao maximum, conceitos experienciais, e atividades relacionadas (Sutich, 1969, p. 15).

Esse conceito evoluiu com a contribuição de vários autores. Para Weil, é o estudo dos estados de consciência, particularmente, o estado transpessoal. Walsh e Vaughan afirmam: “é o estudo psicológico das experiências transpessoais e seus correlatos: natureza, variedade, causas e efeitos” (Walsh e Vaughan, 1997, p. 17).

Almendro destaca que as definições não excluem, nem tampouco invalidam, o pessoal; reporta-se ao prefixo “trans” que significa mais além, através de, ressaltando o “através de”; pois, em nenhum momento, pretende-se uma evasão do pessoal e acrescenta:

O transpessoal busca através de práticas em estados que transcendem o ego integrar o transcendental, ou espiritual nas dimensões pessoais, realizando nossa dimensão profunda, fluindo na transformação, mas sendo sensível às faíscas do eterno (Almendro, 1998, p. 50).

Wilber traz o aspecto da complementariedade dos diversos pontos de vista. Para ele, estaria mais definida a posição da Transpessoal como integradora do chamado “três olhos do conhecimento”: sensorial, introspectivo-racional e contemplativo, diferenciando-a de outras disciplinas que se definem por alguns desses aspectos, ignorando o resto (Wilber, 2001, p. 85).

Talvez, por isso, Weil correlacione transpessoal e transdisciplinaridade, quando afirma que a última consiste no encontro de várias disciplinas do conhecimento, em torno de um axioma ou de uma temática comum (Weil, 2001, p. 53).

Nicolescu esclarece sobre o reconhecimento do caráter atópico da transdisciplinaridade:

É um lugar sem lugar... não está no homem interior (não produzindo assim nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica) nem no homem exterior (portanto não produzindo uma nova ciência, mesmo que fosse a ciência das ciências). Poderíamos assim evitar fórmulas vazias, mas muito atuantes como a da “morte da morte”. A dialética histórica, trans-histórica, exige que uma verdadeira pesquisa transdisciplinar se alimente do tempo e da história (Nicolescu, 1999, p. 119).

Segundo ele, as dificuldades emergentes do nosso tempo são derivadas do empobrecimento da dimensão transubjetiva do ser.

Sua desnaturalização e sua profanação podem aumentar os fenômenos do irracionalismo, do obscurantismo, e da intolerância, cujas conseqüências humanas, interhumanas e sociais são incalculáveis... A Construção de uma pessoa passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal (Nicolescu, 1999, p. 120 - 136).

Tal apreensão encontra-se explicitada na reflexão de transpessoal em Maslow, quando afirma que, sem o transpessoal, tornamo-nos violentos, niilistas, ou vazios de esperança (Maslow, s.d: 12).

A sobrevivência de nossa espécie depende, em grande parte, da eliminação de uma das tensões fundamentais de nossa época, aquela entre o material e o espiritual, mediante uma conciliação vivida, um nível de experiência diferente do corriqueiro entre essas duas contradições aparentemente antagônicas (Nicolescu, 1999, p. 136).

Desde sua origem até sua visão mais recente, as definições da Psicologia Transpessoal observam os postulados de Maslow, e sua posição de que a ciência deve agregar valores. Estes mantêm estreitas correlações com a educação, princípios éticos e necessidade de se favorecer uma psicologia que contemple não só as deficiências, mas também aspectos saudáveis que podem ser estimulados e desenvolvidos na natureza humana, e que são fundamentais para a continuidade de nossa espécie e, do próprio planeta.

Ao evidenciar a temática Psicologia Transpessoal, ciência e valores, surge, de imediato, um primeiro questionamento: a Psicologia Transpessoal é ciência? Tal questionamento existe para a própria Psicologia, desde que ela se posicionou com status de ciência independente, no final do século XIX.

Há dificuldade em situá-la entre os campos da atividade científica: Ciência do homem, da natureza, social, fundamentos epistemológicos, objetivos, métodos? Obteremos distintas repostas, as quais dependem da óptica com que a contemplamos.

O termo ciência vem do latim, scientia, de sciens, conhecimento, sabedoria. Refere-se a um corpo de doutrina, organizado metodicamente, que constitui uma área do saber e é relativo a

determinado objeto (Petraglia, 2001, p. 43). Para Comte, filósofo positivista, o referencial de introspeção tornava a Psicologia impermeável ao rigor e à objetividade. Assim, recusava a inclusão da Psicologia no quadro das ciências (Giorgi, 1978).

Em nosso mundo contemporâneo, com a expansão do conhecimento, a aceleração das informações, os inúmeros paradigmas nas ciências psicológicas e sociais, necessitaríamos desenvolver uma tese só para refletir sobre o conceito de ciência na proporção em que ele o alcança, o que pressupõe indagar, inclusive, de que ciência se está falando e qual a dimensão do conhecimento que se está desejando alcançar.

Não vamos trazer, superficialmente, uma resposta conclusiva e definitiva. Amedeo Giorgi diz que “tentar solucionar todos os problemas de abordagem, métodos e conteúdos ao se propor uma psicologia científica humana é um projeto de toda uma vida não uma solução a curto prazo” (Giorgi, 1978, p. 15). Colocaremos, então, apenas algumas reflexões sobre esse tópico, nessa área tão jovem que é a Psicologia, especialmente, a Psicologia Transpessoal.

O diagnóstico de ciência e não ciência começou a ser questionado a partir da década de 60, com a obra de Kuhn, “Estruturas das Revoluções Científicas”, para o qual o avanço da ciência não se dá em função do acúmulo gradativo de novos dados gnoseológicos, mas é um processo contraditório, marcado por revoluções do pensamento científico. Ele relata que o conceito de ciência vem de obras clássicas e de manuais que se mostram genéricos, o qual pode nos enganar em aspectos fundamentais.

Sob seu ponto de vista, o desenvolvimento científico se dá mais por resoluções do que por acumulação. Através da perspectiva histórica e da influência das idiossincrasias na ciência, diz que esta se processa de uma pré-ciência para uma ciência normal, a qual, devido a anomalias, quando entra em crise, gera uma revolução da qual nasce uma nova ciência normal e, assim, sucessivamente. “A anomalia é um fenômeno para o qual o paradigma não prepara o investigador” (Kuhn, 2000, p. 84).

Um avanço significativo, efetuado por ele, foi recorrer à noção de paradigma, definido como: - “As realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 2000, p. 13). O termo paradigma, para Kuhn, tem diversos sentidos, tais como: modelo do qual emanam tradições; fonte de instrumentos; princípios organizados capazes de governar nossa própria percepção; novo modo de ver e revelar enigmas, permitindo identificar seus componentes

de uma nova forma e determinantes de grandes áreas de experiência (Másterman, apud Gamboa, 1998, p. 45).

Até o surgimento de um paradigma estável, coexistem inúmeras visões devido à não existência de um conjunto padrão de métodos. Segundo Kuhn, os paradigmas definem, implicitamente, os problemas e métodos de um campo de pesquisa por partidários, afastando-os de outra forma de atividade científica.

A emergência de um paradigma aceito quase universalmente acelera o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da produção científica, contudo, o próprio trabalho empírico reformula o paradigma. Kuhn diferencia a ciência normal das revoluções ou anomalias da ciência e de como, sob certas circunstâncias externas, uma simples anomalia é transformada em crise aguda, especialmente, se fracassarem as tentativas da comunidade científica de se ajustar a uma anomalia. A Psicologia tradicional, apesar de já ter um paradigma bem sucedido em funcionamento, sabe que esse paradigma não resolve tudo e está ciente da existência de anomalias.

No entanto, ser bem sucedido não é estar ou ser completamente bem sucedido em um único ou em um grande número de problemas, tampouco ser a solução mais verdadeira (Giorgi, 1978).

Kuhn (2000) salienta a insuficiência de somente as diretivas metodológicas ditarem uma conclusão substantiva, única para muitos tipos de perguntas científicas; mas, assim mesmo, com lacunas, sem nada definitivamente estabelecido, a coerência interna e externa em um paradigma, enquanto vigente, tem valor epistemológico. Sugere, ainda, compreensão diferenciada da noção de paradigma nas ciências físicas e naturais em relação às ciências humanas.

Giorgi (1978) evidencia a tensão entre o objeto de estudo expresso da psicologia e a tentativa de lidar com ele de forma científico – natural. Aqueles que aceitam, completamente, a concepção científico – natural em psicologia, sentem-se sempre, de alguma forma, impelidos a justificar que é uma ciência; além disso, acham sempre necessário modificar e transformar os métodos das ciências naturais. “Se a psicologia fosse obviamente uma ciência natural, por que seria necessária a justificativa e por que não poderiam os métodos ser assumidos com pequenas modificações?” (Giorgi, 1978, p. 63).

Para Kuhn, um paradigma ganha status por ser mais bem sucedido em relação a seus competidores e, além disso, afirma que “quanto maior for a precisão e o alcance de um

paradigma, tanto mais sensível este será como indicador de anomalias e conseqüentemente de uma ocasião para mudança do paradigma” (Kuhn, 2000, p. 92).

Deixa claro que, a priori, nada pode ser rejeitado em ciência. A existência de paradigmas não é um mal na produção da atividade científica, mas sim, a resistência à mudança dos mesmos ou à emergência de outros paradigmas igualmente necessários.

Giorgi comenta, a respeito desse tópico, sobre o direito de se tentar trabalhar na construção de um novo paradigma, o qual abrangerá mais adequadamente certas anomalias, observadas na psicologia, e nos alerta: “a Psicologia ao tentar ser científica, segundo os ideais da ciência natural, pode deixar de fazer a contribuição mais significativa que ela pode fazer – é uma perspectiva mais estreita, do que aquela na qual nós o encontramos no mundo – vivido” (Giorgi, 1978, p. 109).

Na intenção de tentar superar análises reducionistas e também as dicotomias, Wallon propõe o materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico, dizendo textualmente que, para constituir-se como ciência, a psicologia precisa dar um passo decisivo no sentido de unir o espírito e a matéria; o orgânico e o psíquico (Wallon apud Giorgi, 1978, p. 30).

Segundo Sanford, entre tantas críticas que se tecem às diferentes correntes da psicologia, emerge a necessidade “de uma abordagem nova no que se refere à metodologia” (Sanford apud Giorgi, 1978, p. 88).

Giorgi continua essa reflexão:

Métodos através dos quais se possa fazer justiça a ‘fenômenos totais’ são na verdade difíceis de surgir, mas pode a Psicologia avançar apenas quando toma de empréstimo métodos de outras ciências? Não pode ela desenvolver seus próprios métodos para seus próprios problemas, e talvez contribuir para as outras ciências ao invés de meramente emprestar delas? Em síntese, a Psicologia precisa tomar seriamente o problema dos fenômenos holísticos e reconhecer que técnicas que não estão atualmente a sua disposição são necessárias para enfrentar um grande número de fenômenos psicológicos (Giorgi, 1978, p. 88).

Diante do impasse entre as teorias psicológicas, as metodológicas e o estudo do ser humano, os autores optam por estudá-lo em sua totalidade e lutam com o problema de encontrar métodos para fazê-lo (Giorgi, 1978, p. 89).

As críticas à rigidez da ciência tradicional fizeram surgir, nas últimas décadas, o lançamento das bases de uma nova forma de produzir ciência, ou seja, uma nova epistemologia do conhecimento.

Novos pressupostos paradigmáticos emergiram: abordagem sistêmica, a qual consiste em apreender a realidade como um todo complexo; trabalhar-se com a noção de paradoxos; levar-se

em conta a subjetividade do pesquisador; reconhecer a provisoriedade e o inacabado das teorias científicas; estabelecer um constante diálogo entre as áreas do conhecimento, procurando superar a fragmentação tradicional; reconhecer na pessoa humana outras dimensões, além da dimensão racional.

Segundo Masterman, atualmente “há uma ciência multiparadigmática, ou seja, um excesso de paradigmas nas ciências psicológicas, sociais e de informação” (Masterman apud Gamboa, 1998, p. 45).

Morin (1992) admite a possibilidade de coexistirem vários paradigmas ao mesmo tempo, embora até aceite a perspectiva de que um deles possa englobar outros e constituir-se num grande paradigma. Para ele, a noção apresentada de episteme por Foulcaut “tem um sentido mais radical e mais amplo que o de Kuhn, visto que se encontra quase no fundamento do saber e que abarca o campo cognitivo de uma cultura” (Morin, 1992: 187).

Contudo, para Morin, a visão da relação cultura/episteme é muito simples, ao conceber cada época com uma “única episteme”, assim como lhe parece arbitrária a divisão dos períodos históricos de cada um deles. Morin opta pela expressão de Maruyama, definindo paradigma, como “paisagem mental (mindscape) – “o interesse da concepção maruyamiana está na sua radicalidade e na sua universalidade: ela aplica-se, não só a todas as formas de conhecimento, mas também à estética, à ética, a religião” (Morin, 1992, p. 187).

Esse autor ainda comenta:

Conservo a noção de paradigma não só apesar de sua obscuridade, mas por causa de sua obscuridade, porque ela visa qualquer coisa de muito radical, profundamente imersa no inconsciente individual e coletivo, cuja emergência ainda está envolta, em brumas (Morin, 1992, p. 187).

Quando reflete sobre a ciência, afirma:

... A ciência é, e continua a ser uma aventura. A verdade da ciência não está unicamente na capitalização das verdades adquiridas, na verificação das teorias conhecidas. Está no caráter aberto da aventura que permite, melhor dizendo, que hoje exige a constelação das suas próprias estruturas de pensamento.

... A questão “o que é ciência” é a única que ainda não tem nenhuma resposta científica... o pensamento de Adorno e Habermas recorda-nos incessantemente que a enorme massa do saber quantificável e tecnicamente utilizável não passa de veneno se for privado da força libertadora da reflexão... (Morin, 1999, p. 21).

Wilber, por outro lado, une a Psicologia, Epistemologia e Filosofia, evidencia um paradigma compreensivo e reconhece três experiências de conhecimento: o das ciências empíricas – olhos da carne ou sensibilia; o da mente – olhos da inteligibilia, da filosofia, das ciências humanas, da psicanálise e o do espírito – olhos de transcendelia, da experiência

espiritual.

Furlan (1998), ao refletir profundamente sobre o paradigma da complexidade (Morin), o estético (Guattari) e o compreensivo (Wilber), sugere a possibilidade de estarmos no início de uma transformação para padrões de percepção de mundo mais sutis que os já experimentados pela maioria dos seres humanos até agora, o que seria uma transformação de paradigma, a qual chama de transracional e transpessoal.

Morin ressalta, além disso, a importância de se evitarem os reducionismos cientificistas (fragmentação das partes) ou, então, de se fixar no referencial holista, com a valorização somente do todo “é preciso se colocar num caminho do pensamento, num pensamento que faz o ir e vir das partes ao todo e do todo às partes” (Morin apud Petraglia, 2001, p. 52).

A abordagem transdisciplinar tece considerações mais significativas ainda sobre a elaboração do conhecimento, as quais podem contribuir para o entendimento epistemológico da Psicologia Transpessoal, como podemos observar através de Nicolescu:

A abordagem transdisciplinar não opõem holismo e reducionismo, mas os considera como dois aspectos de um único e mesmo conhecimento da realidade. Ela integra o local no global e o global no local. Agindo sobre o local modificamos o global, e agindo sobre o global, modificamos o local. Holismo e reducionismo, global e local, são dois aspectos de um único conhecimento em um mundo multidimensional e multireferencial, o mundo da pluralidade complexa e da unidade aberta (Nicolescu, 1999, p. 120).

Para esse autor, a transdisciplinaridade é uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social. Como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. O objetivo dela é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 1999, p. 46).

A metodologia transdisciplinar não substitui a metodologia de cada disciplina, “mas pode fecundá-las, trazendo-lhes esclarecimentos novos, indispensáveis, que não lhes são trazidos pela metodologia disciplinar” (Nicolescu, 1999, p. 47). Assim, a transdisciplinaridade não é uma nova disciplina, mas um intercâmbio, que se constitui em articulações entre as disciplinas. Da mesma forma, os pesquisadores transdisciplinares não são novos especialistas, mas são portadores de um novo olhar, de uma nova reflexão, uma atitude frente aos programas de pesquisas.

Severino reafirma que a transdisciplinaridade não é uma forma nova de procedimento do sujeito, quando diz que: ...”se trata de uma síntese articuladora de tantos elementos cognitivos e valorativos de uma realidade extremamente complexa, dada numa experiência igualmente

marcada pela complexidade” (Severino, 1998, p. 43).

Esclarece ainda que o processo educativo, e seus fundamentos epistemológicos e axiológicos baseiam-se em uma multidisciplinaridade, em uma pluridisciplinaridade. As condições e complexidade da prática precisam, de múltiplos enfoques mediatizados pelas abordagens das várias ciências particulares, enfatizando: “é preciso chegar à unidade na qual o todo se reconstitui como uma síntese que, nessa unidade, é maior que a soma das partes. Por isso, precisa ser também transdisciplinar” (Severino, 1998, p. 43).

Para Nicolescu, a transdisciplinaridade não é o caminho, mas um caminho no qual há um profundo olhar ético e humanitário: uma atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica, transracional numa relação contínua com a paz, a dignidade e nobreza da vida humana. (Nicolescu, 1999). Nesse contexto, de um paradigma transdisciplinar, está inserida a Psicologia Transpessoal.

Ao fazer uma análise significativa no setor social, econômico e educacional, Nicolescu vislumbra a Universidade renovada como berço de um novo tipo de humanismo, o qual conclame a mudança de perspectiva e atitude, disponibilizando-as a serviço do ser humano. Por ter uma visão humanista e ética na ciência, sentimos a necessidade de trazer Maslow para finalizar estas reflexões, já que tal autor durante toda sua trajetória, defendeu a ciência como o meio fundamental de buscar o conhecimento.

Mostrava-se, porém, crítico ao cientificismo ortodoxo do século XIX; afirmando que a intenção dele era ampliar os métodos e a jurisdição da ciência, de modo a torná-la capaz de assumir as tarefas das novas psicologias pessoais e experienciais. Preconizava a importância de métodos experienciais na Psicologia, que abrangessem também amor; criatividade; valor; beleza; imaginação; ética e alegria. Para ele, em nossa sociedade, esses aspectos estão ligados aos poetas; profetas; sacerdotes; dramaturgos e artistas e que, embora essas pessoas tenham maravilhosas intuições, formulem interrogações, aventem hipóteses desafiadoras, não poderão tornar a humanidade segura, mas apenas convencer aqueles que já concordam com essas idéias. Para Maslow, somente a ciência pode superar as diferenças de características no ser e no crer, só a ciência pode progredir (Maslow, s.d.).

Maslow já denunciava, assim, a grande fragmentação do conhecimento; quando se colocava, porém, sempre era pró-ciência, como o lugar onde há progresso, compromisso ético, evolução e ajuda humanitária. No entanto, alerta que essa mesma ciência pode ser encarada como

ameaça e perigo às mais elevadas qualidades e aspirações do ser humano, da própria humanidade.

Para ele, a ciência, necessariamente, tem que ampliar e aprofundar a concepção de sua natureza e de seus métodos para que concretize uma ajuda à plena realização humana. Recomenda então, esse tipo de pesquisa aos sociólogos e psicólogos, para que, de fato, ajudem a contribuir para um mundo melhor; considera que a ciência humanista pode ser uma forma de paixão, de beleza, esperança para a humanidade e de revelação de valores para o indivíduo (Maslow, 1994).

Assim, apresentamos a conceituação da Psicologia Transpessoal e suas relações com a ciência atual; traremos, a seguir, um breve histórico dessa abordagem na Psicologia.

2. Psicologia Transpessoal

No levantamento bibliográfico sobre a Psicologia Transpessoal e seus precursores, identificamos a existência de elementos oriundos, desde as tradições orientais e ocidentais, passando pela filosofia; antropologia; sociologia; política; mudanças culturais; avanço científico; descobertas na microfísica; crises existenciais e paradigmáticas na vida humana.

Sabemos, contudo, da impossibilidade de abranger o conhecimento, em todas as áreas, de forma profunda e optamos, assim, por delinear os antecedentes e o desenvolvimento dessa abordagem nos contornos que nos são oferecidos pela Psicologia ocidental.

Não pretendemos uma “psicologização” em um sentido pejorativo do transpessoal, mas trazer à tona reflexões significativas da dimensão psicológica, as quais são desconhecidas por uma grande parte de psicólogos e educadores, bem como em universidades em que há formação em Psicologia.

A origem da Psicologia ocidental remonta à Grécia, em torno de 500 A.C., quando surgiram, entre os filósofos, as reflexões que tentavam sistematizar esse conhecimento. Entre eles, destacam-se, especialmente, Sócrates, que enfatizava a racionalidade do homem, e seu discípulo, Platão, o qual postulava a imortalidade da alma.

Muito do que Platão escreveu foi sobre os diálogos com seu mestre Sócrates. De certa forma, pode-se dizer que o esboço da primeira teoria em Psicologia foi platônica. A segunda pode ter sido constituída por Aristóteles, que sugeria a mortalidade e pertinência da alma em relação ao corpo.

A ênfase da Psicologia da Idade Média era colocada no conhecimento religioso, tendo-se

evidenciado, naquela época, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. No Renascimento, através de Descartes, tomou força o conceito da dualidade corpo e mente, conotação de suma importância para a época, pois favoreceu o nascimento da Psicofisiologia no século XIX.

Foi no período de 1832 a 1860, na Universidade de Leipzig, na Alemanha, que a Psicologia separou-se da Filosofia. Os trabalhos experimentais em Psicofísica, que se seguiram em torno de 1860 a 1879 na Alemanha, realizados por Weber, Fecher e Wundt, deram à Psicologia condição de ciência, e definiram, como objetos de estudo dela o comportamento, a vida psíquica e a consciência.

Posteriormente, seguiram para a Alemanha: Titchener, natural da Inglaterra, William James e Thorndike, dos Estados Unidos, que inseriram respectivamente o estruturalismo, funcionalismo e associativismo na Psicologia.

Titchener (1867-1927) enfatizava, nos seus estudos, a consciência em seus aspectos estruturais, enquanto que James (1842-1910) privilegiava os aspectos funcionais, buscando entender o que fazem os homens e por que o fazem. Thorndike (1874-1949) destacou-se com pesquisas experimentais sobre a prática educacional e a Psicologia da aprendizagem, tendo seus postulados exercido grande influência nas formulações do behaviorismo – por exemplo, a lei do reforço, que é uma reafirmação mais elaborada da lei do efeito, de Thorndike.

William James definiu a Psicologia como a descrição e explanação sobre estados de consciência. Alguns aspectos da teoria dele são reconhecidos hoje na Psicologia Transpessoal. Propunha, por exemplo, o desapego ao sentimento como forma de equilibrar o humor, e explicava que esses sentimentos diziam respeito apenas ao temperamento e, não, ao nosso real estado de espírito (James apud Fadiman, 1986).

Esse autor, realmente, sentia que havia algo além da identidade individual:

... De minha experiência ... uma conclusão estabelecida emerge dogmaticamente ... há um continuum de consciência cósmica, contra o qual nossa consciência apenas constrói cercas acidentais e dentro do qual nossas várias mentes mergulham como se dentro de um mar-mãe ou de um reservatório (James, apud Fadiman, 1986, p. 165).

Para James, o mundo usual de nossa consciência de vigília é apenas um dos estados do mundo da consciência. Sob certas condições, esses diferentes estados de consciência poderiam unir-se e dali emergirem energias mais elevadas. Afirmava que nossa mente possui um manancial de possibilidades inimagináveis, repleto de potencialidades para evoluirmos, com as quais nem sonhamos.

Estabeleceu não só critérios ainda hoje relevantes para a constatação genuína dessa natureza de experiência, bem como graduações diferentes, e alegou que, por vezes, poderiam ser passíveis de fraude. Assim, as experiências espirituais, legítimas de maior significância para o ser, teriam algumas características básicas:

- a infalibilidade – as palavras são limitadas e insuficientes para descrever a dimensão da experiência;
- o caráter noético – há uma convicção inabalável do sentido de realidade para o sujeito que teve a experiência;
- a ausência do medo da morte, a vida é percebida como eterna, mesmo se a existência física é transitória;
- a mudança posterior de valores: mais éticos, voltados para a evolução de todos os seres (James apud Weil, 1999).

Em sua época, James já reconhecia que eram necessários diferentes modelos para investigar diferentes tipos de dados e estava mais interessado na classificação dos resultados do que no desenvolvimento de uma única abordagem unificada. Contudo, na ocasião de sua morte, em 1910, estudos dessa ordem quase caíram no esquecimento.

Em 1913, surgiu o que foi considerado como a primeira grande força da Psicologia – o behaviorismo, através de John B. Watson. Podemos situá-lo como o início de um período moderno na Psicologia ocidental, já que Watson (1914) fez uma verdadeira varredura nos conceitos de consciência e de imaginação, negando o valor da introspecção. Rejeitou tudo o que não pudesse ser mensurável, replicável ou observável pelos cinco sentidos; somente o comportamento manifesto era passível de ser validado cientificamente.

Embora estudos posteriores mostrassem que essa postura não era correta; na época, foi determinante para a expansão e reconhecimento da Psicologia.

A rapidez com que se seguiram os avanços na Psicologia fez emergir, através de Sigmund Freud (1856-1939), a segunda grande força no campo dos estudos mentais, a Psicanálise. Freud utilizava a analogia do iceberg para explicar que o comportamento observado era apenas um terço do iceberg, sua parte visível, e que a parte submersa, os outros dois terços, corresponderiam a instintos, pulsões, que determinavam o comportamento e motivações mais profundas do ser humano. Denominava a parte submersa de inconsciente, e sob certas circunstâncias, aspectos desses conteúdos vinham à tona de forma patológica e eram decisivos para os nossos afetos,

escolhas e tendências psíquicas.

No espaço terapêutico, através da análise, interpretação dos sonhos e da associação livre de palavras, imagens e níveis mais profundos desse inconsciente podiam ser acessados, sem que, no entanto, pudessem ser totalmente desvendados ou pudessem ir além do referencial autobiográfico. A energia básica do aparelho psíquico foi denominada por Freud de libido e tinha, para ele, cunho eminentemente sexual. O estudo psicanalítico focalizava, prioritariamente, a patologia e o extremo sofrimento diante da própria impotência e da limitação humana.

Freud teve inúmeros seguidores e muitos de seus postulados sobre a psique continuam válidos. Sem dúvida, seus conceitos são amplamente aceitos e dão suporte às outras escolas que se desenvolveram a partir da Psicanálise.

Contudo, Freud teve dissidentes que procuravam evidenciar outros aspectos da psique, aos quais davam uma conotação quase tão importante quanto a que ele atribuía à libido no desenvolvimento da personalidade. Dentre eles, encontramos Carl G Jung, (1875-1961), o qual afirmava que, além do inconsciente pessoal, havia o inconsciente coletivo, o qual atuava e influenciava na manifestação da personalidade do indivíduo, e que a energia da libido não era só de cunho sexual. Desenvolveu, em sua obra, amplo estudo sobre os fenômenos das religiões comparadas do ocidente e oriente, focalizando a dimensão espiritual da psique.

Alguns aspectos dos níveis transpessoais foram explorados na psicoterapia junguiana, com trabalhos de morte-renascimento, ritos de passagem em muitas culturas e aspectos de sincronicidade, um princípio não conectivo, não causal, referindo-se a coincidências significativas de eventos separados no tempo ou espaço.

Um outro autor significativo daquela época, o qual inclui, em seu modelo de consciência, o campo espiritual, foi o psiquiatra italiano Roberto Greco Assagioli, médico, nasceu em Veneza em 27/02/1888, faleceu em 1974. Realizou sua tese de doutorado em Psicanálise no ano de 1910, posteriormente ampliou o conceito do inconsciente, inserindo a dimensão espiritual.

Em sua última obra, *Ser Transpessoal*, insere sua abordagem, a Psicossíntese, como pertencente a essa nova escola emergente, a Psicologia Transpessoal (Assagioli, 1993, p. 75).

Estabelece relações intrínsecas entre seu trabalho e essa nova escola, especialmente, sobre as investigações realizadas por Maslow, que aprofundaremos mais adiante, e também iremos explicitar o diagrama da consciência no ser humano proposto por Assagioli.

Outros autores contestaram ou ampliaram a obra freudiana, entre eles Jacob Levy

Moreno, (1892 - 1974) que afirmava ter o sistema psicanalítico tendências negativas, as quais davam gosto amargo a todo apetite e às aspirações humanas. Lembrava que a Psicanálise nasceu do mundo neuropsiquiátrico e o seu trabalho psicodramático remonta às religiões primitivas. Para ele, o grande erro de Freud foi misturar a idéia de divindade à imagem do pai, na família humana, num referencial antropomórfico de Deus, comentando que havia ocorrido com Freud a desvalorização do espírito (Moreno, 1992, p. 40).

Moreno valorizava o divino, e revelava que toda a inspiração para o seu próprio trabalho veio, direta ou indiretamente, da sua idéia sobre a divindade e do princípio de sua gênese. Segundo ele, Deus é um modelo de objetividade e de imparcialidade (Moreno, 1992, p. 45).

Esse autor teve o mérito de introduzir a ação corporal no espaço terapêutico. Para ele, a essência do psiquismo se transmite pelo corpo: um gesto, um toque, um encontro e não só na linguagem verbal. Introduziu, também, o “presentificar”; a dimensão do “aqui e agora” no espaço terapêutico. A realidade experienciada no “como se”, denominada de realidade suplementar era tão importante e verdadeira como a realidade vivenciada no fato original.

O “como se” portanto possibilita rematizar e transformar os conteúdos originais, e traz para o paciente uma resposta nova e adequada para uma situação antiga, na qual ele não via solução, ou então, uma resposta nova e adequada para uma situação nova, com a qual não sabia lidar.

Moreno foi, ainda, o criador da psicoterapia de grupo, além do psicodrama, do sociodrama, da sociatria e da sociometria, largamente utilizada, nos dias de hoje, nas dinâmicas de grupos, em escolas e organizações empresariais.

No desenvolvimento de sua teoria, Moreno passou por várias etapas: a brincadeira de ser Deus, aos cinco anos, foi um de seus referenciais na criação do psicodrama; ainda jovem, fundou a religião do Encontro junto com outros adolescentes e, quando estudante, realizou um trabalho com crianças e depois com prostitutas, nos jardins de Viena.

A seguir, desenvolveu uma etapa de intensa produtividade, com um cunho mais técnico, ao integrar uma filosofia humanista à arte de corporificar as emoções, na qual sua visão de homem era a de um ser biopsico, social e cósmico.

Estudiosos de sua obra observam a influência de M. Buber (1878-1965), doutor pela Universidade de Berlim, adepto da Tradição hassídica. O Hassídismo é um movimento que surgiu no judaísmo, no século XVIII, criado por Baal Shem Tov, o qual rompe com as formas

tradicionais de praticar a religião judaica. Seu objetivo prioritário era desmistificar a dicotomia entre o profano e o sagrado, fazendo com que a vida profana fosse conscientemente devotada à santificação, possibilitando aos fiéis condições melhores de servir a Deus, e acreditando que todo ser humano é uma centelha divina que se revela através da alegria, do canto e da dança (Nudel, 1993).

No entanto, o próprio Moreno posicionava-se como um humanista-existencialista e jamais se declarava adepto do Hassidismo. Apesar da valorização do divino, era contrário às religiões instituídas, quando alegava que os seguidores, normalmente, deturpavam as idéias originais de seus fundadores. Afirmava ter-se baseado em Moisés e Jesus Cristo na criação de seu trabalho e no desenvolvimento de suas teorias e que devia sua intensa produtividade à forte espiritualidade pela qual havia ingressado na vida. Existe, dizia Moreno, uma natureza religiosa no homem, portanto, desconsiderar a religiosidade natural do ser era tirar-lhe a esperança e a possibilidade de cura.

A ampliação do conceito de psiquiatria, além das limitações médicas e sociológicas, e a extensão do conceito de religião, além das restrições teológicas e históricas, eram uma idéia extravagante em 1918, contra a qual se posicionavam teólogos e cientistas. Moreno acelerou uma aproximação entre religião e psiquiatria, afirmando, em 1934, que havia sido um profeta solitário, formulando sua posição muito antes de Jung, Jaspers e outros (Moreno, 1992, p. 40).

Com o conceito de tele, Moreno demonstrava que era possível um indivíduo perceber, sentir o outro em sua essência mais profunda, com a correta valorização do mundo que o cerca. Cada trecho da obra de Moreno, sua prática e formulações teóricas sugerem-nos ter sido um dos precursores da Psicologia Transpessoal, especialmente, em relação à práxis, com uma contribuição considerável à Psicoterapia e à Educação.

No Brasil, o Psicodrama foi introduzido, na Educação, por Helena Antipof, em Belo Horizonte, em torno de 1930. Em 1960, em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro, com orientação da Escola Francesa (Ancelin-Schutzenberger), Pierre Weil introduziu o psicodrama sob recomendação do próprio Moreno (Weil, 1978).

Uma das descrições significativas de Weil é quando, em uma sessão psicodramática, ele próprio vivenciou uma experiência transpessoal de grupo, criando, a partir daí, o que denominou de Cosmodrama. Em sua prática atual, o psicodrama é utilizado com uma orientação transpessoal (Schutzenberger e Weil, 1977).

Em São Paulo, no ano de 1967, J. Rojas Bermudes, médico colombiano, introduziu o psicodrama com um enfoque mais técnico. Essa abordagem foi se fortalecendo e, em 1975, com a contribuição de Dalmiro Bustos, psicodramatista argentino, expandiu-se por todo o Brasil, principalmente, após a organização da Federação Brasileira de Psicodrama (Febrap) que, a partir de 1976, congregou as entidades de psicodrama.

Atualmente, no Brasil, o trabalho de Moreno constitui uma forte metodologia dentro das abordagens humanistas, na prática clínica e psicopedagógica.

A escola humanista é considerada como a terceira grande força na Psicologia e surgiu nos Estados Unidos e na Europa, na década de 50, como reação explícita ao behaviorismo e à analogia entre o homem e a máquina. Entre os anos 50 e 70, a ciência cognitiva evoluiu, colocando, à margem do seu objeto de estudo, os fatores afetivos e emocionais. Os humanistas reagiram a essa opção metodológica pela exclusão da emoção, que consideravam inerente e fundamental ao ser humano. A visão do homem no humanismo é a de um ser criativo, com capacidade de auto-reflexão, decisões, escolhas e valores em um nível fenomenológico e existencial.

Abraham Maslow (1908-1970) é considerado como o fundador desse movimento, embora tenha declarado que a psicologia humanista não possui um líder isolado e representa um esforço e trabalho de muitos homens com idéias oriundas, especialmente, do pensamento fenomenológico e existencial, com raízes na própria filosofia humanista.

Em 1955, Maslow defendia a psicanálise como o melhor sistema de compreensão psicopatológica e de psicoterapia disponível na época. Achava, contudo, o sistema psicanalítico bastante limitado para o entendimento total do comportamento e do pensamento humano. Moreno e Maslow afirmaram que Freud se deteve na doença e na miséria humana e que era necessário considerar os aspectos saudáveis os quais dão sentido, riqueza e valor à vida.

Haveria um sentido para o qual se direcionava esse iceberg, mesmo que, circunstancialmente, fosse obscuro. Uma das atribuições dessa psicoterapia era a de resgatar esse sentido próprio da condição humana. Maslow afirmava que o homem seria um ser com poderes e capacidades amortecidos, inibidos. Adoecemos não só por termos aspectos patológicos, mas também por bloquearmos elementos saudáveis. A impossibilidade de manifestarmos nossa criatividade e de atualizarmos nosso potencial como seres humanos realizados trariam, como conseqüência, a neurose.

O nome de Abraham Maslow tornou-se um sinônimo de preocupação para uma Psicologia mais ampla e humanisticamente orientada.

Desenvolve, então, nessa área, uma notável carreira, lecionando em importantes Universidades dos Estados Unidos, México e Canadá, aliada a uma intensa pesquisa, produção científica, além de obras clássicas como: *Motivation and Personality*; *The Psychology of Science*; *Toward a Psychology of Being*; *Religions, Values and Peak Experiences*, e a organização de *New Knowledge in Human Values*, entre outras, além de numerosos artigos e publicações em revistas importantes.

Em 1967-68 suas extraordinárias realizações e contribuições no campo de Psicologia foram consagradas através da honrosa eleição para a Presidência da Associação Psicológica Americana, o que demonstrou, claramente, a valorização e o reconhecimento da psicologia humanista nos EUA. Foi, nesse país, que se criou a *Division of Humanistic Psychology*, com o objetivo da utilização de tais conceitos para pesquisas, educação e aplicações profissionais da psicologia científica (Frick, 1975).

A amplitude e profundidade de Maslow nos problemas existenciais humanos foram consideradas incomparáveis na psicologia americana, desde James. Embora psicólogos humanistas se afirmassem em oposição a outras abordagens, Maslow pensava diferente, uma vez que via o homem como uma ampla estrutura superdotada, que poderia acomodar várias posições. De si mesmo, dizia: “Sou um freudiano, um behaviorista e um humanista” (Maslow, 1994).

Em 1968, quando Maslow era presidente da *American Psychological Association*, convidou para uma reunião Victor Frankl, Antony Sutich, James Fadiman e Stanislav Grof, oficializando-se neste encontro a Psicologia Transpessoal, que foi considerada na ocasião como a quarta força em Psicologia.

Grof (1988) afirma que a concretização dessa psicologia nos EUA deu-se graças a Maslow e Sutich. Com ênfase, ressalta que pertence a Abraham Maslow o crédito pela primeira formulação explícita dos princípios da Psicologia Transpessoal e descreve inúmeros aspectos da teoria maslowniana que permeiam, significativamente, o arcabouço transpessoal.

Constatamos essa mesma afirmação em outros autores, como: Almendro (1998); Wash e Vaughan (1997); Fadiman (1986) e Simões (1997).

É inegável a importância das escolas e autores que precederam, a abordagem Transpessoal em Psicologia quando se observa que, longe de ser um modismo passageiro, esse

enfoque tem fortes raízes na própria psicologia científica, desde seu início, em pioneiros como James, Jung, Moreno, entre outros, o que possibilitou a emergência dessa abordagem na década de sessenta.

A contribuição de Maslow trouxe um diferencial fundamental para se conhecer a Psicologia Transpessoal. Além das necessidades básicas, metanecessidades, motivações, metamotivações, metacognição, e aspectos de auto realização, observou, em suas pesquisas, o que ele denominou de experiências culminantes. Estas incluem sentimentos elevados de êxtase e comunhão com a natureza, deslumbramento, gratidão e unicidade. São momentos em que o ser se torna profundamente envolvido e absorvido no mundo, em uma perfeita integração ao universo interno e externo, ao pensamento, sentimento e ação, numa relação de harmonia, entrega, amor, união e comunhão universal. Seja um momento de experiência profissional, um instante de contemplação da natureza, um encontro amoroso ou vivência pessoal, uma experiência desse porte é única, especial. Maslow criou um novo referencial conceitual na psicologia, ao legitimar essas experiências (Grof, 1988).

Até a publicação das pesquisas de Maslow, a Psicologia não reconhecia fenômenos dessa natureza, a não ser, eventualmente, como patológicos ou superstição de massa. Grof evidencia que, embora as teorias de Jung e Assagioli apontassem na mesma direção, distanciavam-se muito da corrente principal da psicologia acadêmica, para que pudessem causar um impacto sério (Grof, 1988).

O termo experiências culminantes é uma generalização para os melhores momentos do ser humano, para os momentos mais felizes da vida, para experiências de êxtase, enlevo, beatitude, de maior felicidade (Maslow, 1990, p. 105).

... Nestes momentos, estamos mais integrados, inteiros, conscientes de nós mesmos e do mundo. Em tais momentos pensamos, agimos e sentimos mais claro e acuradamente. Amamos e aceitamos mais os outros estamos mais livres de conflitos interiores e ansiedades e mais capazes de usar nossas energias de modo construtivo (Maslow apud Fadiman, 1986, p. 265).

Para Maslow, os “cumes” mais elevados incluem sentimentos de horizontes ilimitados que se descortinam, o sentimento de ser, ao mesmo tempo mais poderoso e também mais indefeso do que alguém jamais o foi, o sentimento de grande êxtase, deslumbramento e admiração, a perda de localização no tempo e no espaço (Maslow, 1990).

Uma experiência culminante é um “auge” que pode durar poucos minutos ou algumas horas, raramente, mais. Maslow também comenta uma experiência mais estável e duradoura à

qual se refere como “experiência platô”, a qual representa uma maneira nova e mais profunda de encarar e vivenciar o mundo. Envolve uma mudança fundamental na atitude, modificação que afeta todo o ponto de vista de alguém, criando uma nova apreciação e uma consciência intensificada do mundo. (Fadiman, 1986, p. 287).

Segundo Maslow, indivíduos com esse tipo de vivência eram mais produtivos, enfrentavam o desafio da vida cotidiana com esperança, entusiasmo e realização. Vivenciar o aspecto transcendente era importante e, até mesmo, central nas vidas deles. Pensavam de modo mais holístico, transcendendo dualidades como certo ou errado, bem ou mal, passado ou presente ou futuro e eram mais conscientes do sagrado de todas as coisas.

Um dos mecanismos de defesa do ego, a “dessacralização”, sugere a falta do sentido do sagrado na vida diária, e é definido por Maslow como a recusa em tratar qualquer coisa com interesse profundo e seriedade, o que gera um empobrecimento da vida em seus múltiplos aspectos e banaliza, por exemplo, a sexualidade, os fatos da vida e a própria morte. O outro mecanismo de defesa, estabelecido por ele, foi o complexo de Jonas, que seria uma recusa do indivíduo em tentar realizar suas plenas capacidades, ao evitar a responsabilidade que seria exigida por uma maior conscientização do real. Dessacralização e Complexo de Jonas foram dois mecanismos de defesa que Maslow acrescentou à tradicional lista psicanalítica, vistos por ele como obstáculos internos ao crescimento.

“O sagrado não implica na crença em Deus, em deuses ou espíritos. É a experiência de uma realidade, é a origem da consciência de existir no mundo” (Mircea Eliade apud Nicolescu, 1999, p. 126). Segundo Leloup (2000), a palavra sagrado vem do verbo latino *sacere*. Literalmente, o que é considerado sagrado está sujeito ao anátema, é excluído. Algo sagrado é algo que está no mundo, mas não é deste mundo. Está no espaço-tempo, mas existe nele a marca de outra dimensão superior. O empecilho de se tornar sagrado é a normose, o desejo de ser como todo mundo, o medo do ostracismo, da diferença que nos permitiria sentirmo-nos melhores com nós mesmos, o que define sagrado é a consciência de uma transcendência.

Nicolescu (1999) acrescenta que o sagrado é aquilo que liga, é a presença de alguma coisa irredutivelmente real no mundo e, enquanto experiência desse real, é o elemento essencial da consciência, e não, um “simples estágio” na história da consciência. O mesmo autor faz uma significativa reflexão do paradoxo da palavra “sacer” que não só quer dizer aquilo que não se pode tocar sem sujar, mas também o que não pode ser tocado sem ser sujado; a dupla face

sagrada e profana de nossa historia sendo resgatada, na qual “o sagrado permite o encontro entre o movimento ascendente e o movimento descendente da informação da consciência através dos níveis de realidade e dos níveis da percepção” (Nicolescu, 1999, p. 128).

Nos desafios constatados no âmbito humano, inclusive educacional, encontramos presentes tais mecanismos. Com certeza, o resgate do sagrado se faz mister na educação atual. Ela é muito mais do que somente uma somatória organizada de disciplinas, disponibilizando informações. Na relação que se estabelece entre educador, educando e saber há um sentido profundo do sagrado.

Maslow evidenciava dois conjuntos de forças os quais impulsionam o indivíduo: um, de pressões regressivas, geradas pelo medo e pela ansiedade trazendo obstáculos, empurrando para a doença e para a fraqueza; outro, ignorado pela maioria dos teóricos, é composto por forças saudáveis, necessárias à manutenção e à conquista da saúde mental (Maslow, 1968, p. 197).

As emoções positivas são auto realizadoras e, para Maslow, é necessário iniciar pesquisas sérias sobre brincadeiras, alegria, jogos, divertimentos, felicidade, tranqüilidade. Para ele, as tensões, emoções negativas consomem energia e inibem o funcionamento efetivo (Maslow, apud Fadiman, 1986, p. 275).

Além disso, os elementos acima citados favorecem a sinergia grupal e social. A sinergia pode ser encontrada no universo e refere-se à ação cooperativa de elementos, que resultam num efeito global e diferenciado, melhor do que todos os elementos, se tomados separadamente. Ruth Benedict, antropóloga e professora de Maslow, foi quem usou pela primeira vez o termo “sinergia”, que significa ação combinada ou “cooperação”, para se referir ao grau de cooperação e harmonia interpessoal em uma sociedade.

Maslow, outrossim, acrescentou e reconheceu na psicologia, além da pulsão de vida e de morte, a natureza transcendental, quando colocava que esse impulso à transcendência é inerente ao ser humano; o qual, quando reprimido, adoece. Denominava-o como um aspecto instintóide, que é desejável, curativo, e que, sem o transcendente, ficaríamos doentes, violentos e niilistas, vazios de esperança e apáticos (Maslow, s.d, p. 12).

Refletia que os valores supremos existem na própria natureza humana, onde devem ser descobertos; o que consiste numa contradição frontal às crenças mais antigas e habituais segundo as quais os valores supremos provêm unicamente de um Deus sobrenatural, ou de alguma fonte alheia à própria natureza humana. A busca de necessidades elevadas é, em si, um índice de saúde

psicológica. (Maslow, s.d, p. 204).

Insistia na pertinência desses aspectos da natureza humana e ressaltava que nem todos os indivíduos, os quais tiveram experiências místicas, eram saudáveis e desenvolveram a saúde psicológica, como o uso e a exploração plena de capacidades, talentos e potencialidades (Maslow, 1994, p. 50).

No prefácio à 2ª edição de seu livro: “Introdução a Psicologia do Ser”, declarou que considerava a Psicologia Humanista apenas transitória, uma preparação para uma quarta-força: a Psicologia Transpessoal (Maslow, s.d, p. 12). Esta foi se desdobrando e ampliando a partir dos conteúdos e conceitos básicos de Maslow, tais como transcendência, diferentes estados de consciência, experiências culminantes, e os dois mecanismos de defesa, complexo de Jonas e dessacralização.

Em 1969, Sutich, um dos fundadores e editor do Jornal de Psicologia Transpessoal, definiu a Psicologia Transpessoal como a investigação das “capacidades e potencialidades humanas máximas”.

The Journal of Transpersonal Psychology, em 1969 foi concebido para a publicação da teoria, pesquisa e aplicação desta abordagem, bem como trazer as contribuições de seus pioneiros. A equipe editorial foi formada por Antony Sutich, Michael H. Murphy, James Fadiman, Harriet Francisco, Miles A. Vich e Sonya Margulies. Entre os principais colaboradores estavam Roberto Assagioli, Medard Boss, Charlotte Buhler, Victor Frankl, Michael H. Murphy, Ira Progoff, Alan Watts, Robert Hortman e Abraham H. Maslow (Sutich, 1969, p. 8).

Outros autores, como Carl Rogers, Charles Tart, também contribuíram. Atualmente há nomes como: Daniel Goleman, Laurence Lhe Shan, Ken Wilber, Jean Yves Leloup, Roger Wash, Pierre Weil, Frances Vaughan, Stanislav Grof e também o atual presidente da Associação Americana de Transpessoal, David Lukoff, psiquiatra e um dos grandes responsáveis pela inserção no DSM IV - R (Diagnóstico Estatístico de Saúde Mental), da categoria “Problemas Espirituais e Religiosos” a qual evidencia a espiritualidade como necessária à saúde.

No momento atual Lukoff foi convidado para ampliar ainda mais este tema na elaboração do DSM-V. Sem dúvida isto representa uma validação extremamente significativa na academia, sobretudo na área da Psiquiatria e conseqüentemente também na Psicologia Transpessoal.

Em 1975, Antony Sutich propôs chamar de psicoterapias de orientação transpessoal as diferentes metodologias de aplicação técnica que tinham como base teórica tal abordagem.

Nesta investigação, serão focalizados, com prioridade, teóricos da psicologia no desenvolvimento da transpessoal. Na literatura, porém, algumas vezes, são estabelecidas ligações com autores de outras áreas, como, por exemplo, com os elementos postulados na física quântica e relativista; nas observações de Max Planck, Albert Einstein, Fritjof Capra, David Bohm; na teoria de sistemas de informação; nos estudos das estruturas dissipativas de Ilya Prigogine; na teoria de campos morfogenéticos proposta pelo biólogo Rupert Sheldrake, na teoria do conhecimento de Maturana, bem como nos recentes estudos em neonatologia, neuroimagens psiconeuroimunologia e com o pensamento transdisciplinar.

A Transpessoal surge em um momento de transição e integração do saber, em uma nova etapa da ciência e do conhecimento humano. Parece que, longe de ser uma teoria concluída, hermética, é ainda uma disciplina jovem e que, sem dúvida, faz parte das pesquisas de ponta sobre o desenvolvimento da mente humana, com perspectivas extremamente promissoras.

No desenvolvimento desta pesquisa, sistematizamos, de forma estrutural e dinâmica, os pressupostos fundamentais da abordagem transpessoal, delineamos os elementos necessários à construção de uma didática com essa orientação no ensino dessa disciplina, refletindo sobre a possível emergência de valores do Ser e sobre a perspectiva da utilização da Didática Transpessoal na Educação.

3. Abraham Harold Maslow e a Psicologia

A proposta de trazermos a obra de Maslow, de forma nítida e abrangente, exigiu-nos não só inúmeras leituras, reflexões, mas também incorporar, sentir a idéia “viva” de Maslow. Apesar da extensa aplicação, a publicação de sua obra no Brasil é limitada, restringindo-se a textos sucintos por autores diversos e duas publicações disponíveis na área organizacional lançadas em 2000 e 2003.

Ressaltamos uma longa e excelente entrevista com Maslow, realizada no ano de 1970, dois meses antes de sua morte a qual fez parte da tese de doutorado de Willard B. Frick (Frick, 1975).

Embora seja citado, nos cursos de Psicologia, Pedagogia e Filosofia, há pouco aprofundamento em sua teoria em nosso País, o que reforça a necessidade e importância do resgate de seu trabalho nesta tese.

Deparamo-nos, além disso, com o fato de que, além das ampliações de seus conceitos ao

longo de suas publicações, seus últimos textos foram póstumos, e o editor optou por publicá-los, sem ordenação prévia dos inúmeros rascunhos, ao deixá-los tais como estavam. Assim, muitos conceitos e conclusões encontravam-se dispersos, isto é, ora a idéia central no início das formulações, ora a origem do pensamento no meio do trabalho e, em alguns momentos, as formulações conceituais encontravam-se no final do texto.

Outra característica do referido autor era ser prolixo, pois citava de diferentes formas e com diferentes exemplos os dados obtidos, ou definições similares, o que tornava o seu trabalho experimental mais “explanatório” do que conclusivo, sem tentar “provar” algo, constituindo-se mais numa forma de esclarecer e acrescentar detalhes as suas teorias. Contudo, “essa crítica é insignificante”, afirma Fadiman, esclarecendo:

Maslow foi um dos poucos psicólogos que investigou seriamente as dimensões positivas da experiência humana, ignorada pela maioria dos outros teóricos, sendo considerado o maior Psicólogo americano, desde William James (Fadiman, 1986, p. 276).

Para que o leitor possa acompanhar o pensamento de Maslow com mais clareza, efetuamos uma reordenação dos textos, mantendo-nos fiel às idéias dele. Sem perder a profundidade e o alcance de seu trabalho, tivemos que efetuar um recorte, que abrangia somente os temas que eram mais pertinentes ao objetivo de nossa dissertação e excluía muitos aspectos de sua obra.

Abraham Harold Maslow foi o mais velho de sete filhos de pais judeus, imigrantes da Rússia, nascido em 1º de abril de 1908, no Brooklyn, New York. Graduou-se na Universidade de Wisconsin, estudou o comportamento primata com Harry Harlow e o behaviorismo com Clark Hull, psicólogo experimental. Suas publicações iniciais, na década de 30, colocavam-no como um respeitado psicólogo tradicional, membro do establishment.

Recebeu o título de doutor (PhD) em 1934. Sua tese tratava do relacionamento entre a dominância e o comportamento sexual entre os primatas. Posteriormente, realizou extensa pesquisa sobre o comportamento sexual humano, inspirado na noção psicanalítica de que o sexo é de importância central para o comportamento humano, acreditando que a compreensão do funcionamento sexual iria melhorar o ajustamento humano.

Durante a Segunda Guerra Mundial, percebendo a reduzida contribuição que a psicologia havia dado para a solução dos principais problemas mundiais, deslocou seus interesses da psicologia experimental para a psicologia social e da personalidade. Maslow queria dedicar-se a “descobrir” uma psicologia para a conferência da Paz (Maslow apud Fadiman, 1986, p. 54).

O objetivo dele era provar que os seres humanos são capazes de fazer algo maior do que guerra, preconceitos e o ódio. A partir de 1943, orientou-se para os estudos das motivações, tornando-se um dos mais considerados especialistas em comportamento humano e motivação, pioneiro na sustentação da hierarquia das necessidades e do conceito de auto-realização.

Em 1951, Kurt Goldstein introduziu-lhe a idéia de auto-atualização e, a partir de então, passou a desenvolver a sua própria teoria de trabalho. No período de 1937 a 1951, na Universidade, conviveu com seus dois mentores, Max Wertheimer, psicólogo da gestalt e a antropóloga Ruth Benedict, desenvolvendo por ambos grande admiração, tanto profissional quanto por considerá-los modelos de personalidade, a ponto de inspirar-lhe uma teoria sobre aspectos saudáveis da natureza humana.

Em 1954, Maslow confessou seu esforço para a construção de uma psicologia numa base psicanalítica geral e científico-positivista, integrada a uma psicologia do ser saudável, sendo essa, talvez, a primeira referência da Transpessoal como uma teoria psicológica.

Em 1958, descreveu um ensaio “Perceiving, Behaving, Becoming: A new Focus for Education”, afirmando o fato empírico de que pessoas “individuacionantes” são altruistas, dedicadas sociais, capazes de transcenderem (Maslow, 1994).

Contudo, ao usar o termo “individuação”, denunciou a grande dificuldade de se estabelecer um léxico comum a uma nova psicologia. O termo individuação mostrou-se de início impreciso, por sugerir egoísmo em vez de altruísmo, e aparentemente negligenciar vínculos com outras pessoas e com a sociedade.

Maslow passou então a utilizar o termo self-actualization, porém ele próprio coloca, como sinônimos aceitáveis, outros termos tais como: self-development, self-realization, producliveness, autonomy e inclusive individuation. No Brasil, é utilizada a tradução auto-atualização nos textos dele.

Auto-atualização ou individuação representa para Maslow o ser humano no ápice de seu desenvolvimento. Ao final de sua obra expurgou a conotação estática referente aos estados do “ser”, evidenciando que a experiência de “puro ser” pode promover um novo “vir-a-ser”. Redefine assim, individuação como um “avanço” na aglutinação dos poderes da pessoa, representando um episódio eficiente e agradável em sua vida (Frick, 1975, 172).

O conceito de individuação, ou auto-realização inclui a necessidade de estabelecer unidade e autoconsistência, por um lado, e o anseio de nova estimulação que leve a mudanças,

crescimentos e renovação por outro lado (Frick, 1975).

Estudou e pesquisou, intensamente, pessoas saudáveis, auto-atualizantes, indo passo a passo do normativo e pessoal para palavras objetivas e cada vez mais descritivas até chegar ao ponto de existirem provas estandardizadas sobre a auto-realização ou auto-atualização, definindo-a de maneira bastante operacional e o que havia iniciado com certa “ingenuidade determinada”, acabou sendo confirmado com cifras, tabelas e curvas (Maslow, 1994).

A partir dessa objetivação, Maslow avançou em suas reflexões sobre o antigo problema de fatos e valores, entre o que é e o que deve ser, entre o descritivo e o normativo, propondo uma terceira alternativa.

Há fatos que são vetoriais, apontam em uma direção, fazem sugestões, têm caráter demandante, têm exigências, ou seja, há fatos diante dos quais sabemos melhor o que se há de fazer, uma vez que ajudam nossas opções morais ou éticas, são em si mesmos normativos e descritivos ao mesmo tempo, dão idéia de fatos e de valores; dando-se a eles o nome de “palavras de fusão”.

Insera, então, a palavra de fusão “plenamente humano” aludindo:

- à capacidade de abstrair;
- possuir uma linguagem gramatical;
- poder amar;
- ter valores de certo tipo;
- transcender.

Com o propósito de investigação, sob a influência de Robert Hartman - que definiu o “bom” como o grau no qual o objeto cumpre sua definição ou conceito - Maslow fez a inserção do termo humanidade, de forma quantitativa, como algo mensurável, descritivo, e também normativo, indicando que determinada pessoa está mais próxima do grau de humanidade que outra. Dessa forma, evitar-se-iam projetar os próprios valores ao descrever as pessoas, ao mesmo tempo em que impediria o engodo de que a ciência deve ser isenta de valores, não normativa, não humana.

Para ele, o conceito de grau de humanidade, além de mais útil que outros similares, como competência social e afetividade humana, representava uma participação no avanço normal da ciência e do conhecimento em seus princípios fenomenológicos e experimentais, chegando a uma maior segurança, validade, confiança, exatidão e possibilidade de compartilhar com os demais e

estar de acordo com eles.

Segundo Abe, como era, às vezes, chamado, as concepções vigentes, até então, eram muito extrapsíquicas, não serviam para explicar, satisfatoriamente, a “qualidade de consciência” ou das habilidades intrapsíquicas ou subjetivas, como o desfrutar a música, meditar, contemplar, ser sensível às próprias vozes interiores. “Estar em harmonia com nosso próprio mundo interno pode ser tão importante como a competência social ou competência dentro da realidade.”. (Maslow, 1994, p. 43).

Maslow dizia que as teorias da ciência oficial do século XIX e da psicologia ortodoxa, além de pouco oferecerem em suas principais teorias da motivação, somente levariam o indivíduo à depressão ou ao cinismo.

Acusava grande parte dos antropólogos e sociólogos de negarem as motivações intrínsecas superiores e até de negarem a própria natureza humana. Sobre os economistas ocidentais e orientais, dizia que faziam uma ciência que, a rigor, é a aplicação tecnológica hábil e exata de uma teoria que só reconhece a existência de necessidades inferiores ou materiais.

A vida valorativa e a vida animal não são reinos separados como supõem a maior parte das religiões, filosofia, e também a ciência clássica e pessoal, da vida espiritual... está dentro da jurisdição do pensamento humano, e em principio pode-se alcançar também mediante os esforços do homem. Ainda que tenha sido posta fora do âmbito da realidade pela ciência clássica, livre de valores, que tem se configurado a si mesma de acordo com a física, pode ser reclamada a condição humana, como objeto de estudo e de tecnologia. Isto é, uma ciência em sua extensão tem que considerar as verdades eternas, as verdades últimas, os valores finais, etc..., são reais, se baseiam em fatos, não em desejos; são humanos, e não sobre humanos, são problemas científicos legítimos que exigem investigação (Maslow, 1994, p. 312).

Para Maslow o indivíduo é um todo integrado, no qual a personalidade é um sistema aberto organizado e dinâmico (Frick, 1975, p. 167).

O desenvolvimento de personalidade humana ocorre à partir de uma necessidade, motivo ou impulso soberano, com uma tendência inerente ao crescimento e autoperfeição.

Maslow definiu o crescimento como: “os vários processos que levam a pessoa no sentido de sua individuação”. Envolve não só a satisfação progressiva de necessidades básicas até o ponto que desapareciam, mas também motivações específicas de talentos, capacidades criadoras e potencialidades constitucionais (Frick, 1975, p. 169).

O processo de crescimento saudável, neste enfoque é contínuo, evolutivo, passando por mudanças numa série interminável de situações de livre escolha que segundo Maslow “o indivíduo se defronta a todo instante ao longo da vida quando deve optar entre os prazeres de

segurança e do crescimento, dependência e independência, regressão e progressão, imaturidade e maturidade” (Maslow apud Frick, 1975: 176).

Em 1967, com o conceito “plena realização humana”, diferencia então a Psicologia do Ser (S) da Psicologia do Devir ou vir a ser e a Psicologia da Deficiência (D) (Maslow, s.d, 47).

Psicologia do Ser foi o nome que Maslow sugeriu, inicialmente, a essa nova forma de abordar a consciência e o ser humano na situação clínica, educacional e na própria vida cotidiana, estruturando as bases para o desenvolvimento da Psicologia Transpessoal, na qual descreve, minuciosamente, inúmeros aspectos que caracterizam esse novo olhar em Psicologia.

Para ele, a Psicologia encontrava-se muito fragmentada, composta por três grandes grupos científicos, sem comunicação entre eles: em primeiro lugar, estava o grupo dos comportamentais, objetivista, mecanicista e positivista; em segundo, o conjunto de psicólogos adeptos de Freud e da psicanálise e, em terceiro, as psicologias humanistas ou terceira força, as quais representam a união de vários grupos psicológicos em uma só filosofia que incluía a primeira e a segunda escolas. Haveria, ainda, uma quarta Psicologia transcendental que se estava desenvolvendo, a qual incluía aspectos das escolas anteriores.

Transcendência é um conceito extensamente descrito e exemplificado por Maslow. Sua idéia, de forma sucinta, é a seguinte:

se refere aos níveis supremos, mais inclusivos, ou holistas da consciência, da conduta e relação humana como fim, mais do que como meio, consigo mesmo, com os seres humanos, em geral, outras espécies; a natureza e o cosmo. Se assume o holismo no sentido de integração hierárquica e também do isomorfismo cognoscitivo e de valor (Maslow, 1994, p 33).

A relação inclusiva e integrada dos diferentes enfoques na Psicologia era a visão pessoal de Maslow, não a de todos os humanistas. Dizia-se um solitário em algumas posturas, pois, sob sua ótica, alguns colegas rondavam o limite da anti-ciência e até posições irracionais no entusiasmo pela “experiência”. Sua posição pessoal era a de que a experiência é somente o princípio do conhecimento, necessário, porém, não suficiente (Maslow, 1970, p. 19).

Os psicólogos deveriam se encaminhar na reconciliação da S – Psicologia (being-psychology) com a D Psicologia (deficiency-psychology), isto é, do perfeito com o imperfeito, do ideal com o real, do eu psíquico com o existente, do atemporal com o temporal e da Psicologia como fim com a Psicologia como meio.

Afirmava que as escolas psicológicas, especialmente as freudianas, haviam descoberto a metade enferma do ser humano, e que cabia a uma nova Psicologia evidenciar a outra metade

saudável.

Baseando-se em observações, pesquisas e na prática clínica, amplia os conceitos psicanalíticos. O inconsciente para Freud é algo temido, repleto de perigos; mas, alertava Maslow, nesse mesmo inconsciente, há aspectos saudáveis, curativos, desejáveis de beleza e êxtase (Maslow, 1990, p. 95).

A Psicanálise sugere um modelo teórico do aparelho psíquico. Inicialmente, seu autor propôs os aspectos topográficos, após os estruturais. Os modos do funcionamento do aparelho psíquico foram denominados por Freud de processo primário e processo secundário (Freud apud Brenner, 1975).

O processo primário é regido pelo “princípio do prazer”, é a maneira original ou primária pela qual funciona a psique, em conformidade com o Id e com o início da organização do Ego ainda imaturo.

O processo secundário ou princípio da realidade desenvolve-se, gradativamente, com atividades e pensamentos bem sistematizados, ordenados, caracterizando um ego maduro, realista, forte e equilibrado.

Para compreendermos, em seus aspectos mais abrangentes, o processo primário e secundário, o princípio do prazer e da realidade é necessário trazermos de forma sucinta alguns elementos da teoria freudiana.

Tais elementos são importantes à medida que nos dão a contextualização do tipo de pensamento dos processos primário e secundário, altamente significativos na teoria e prática da Psicologia Transpessoal.

Freud, ao desenvolver sua teoria psicanalítica, procurou demonstrar e explicar o crescimento e o funcionamento de mente, bem como as aplicações de suas diversas partes, interações e conflitos mútuos (Brenner, 1975, p. 47).

Esse constructo teórico foi reorganizado por ele próprio algumas vezes, porém sem nunca tirar a legitimidade do conhecimento relacionado ao que denominava de aparelho psíquico, obtido pela observação e estudo do desenvolvimento de seres humanos.

Suas hipóteses fundamentais sobre o funcionamento mental são de caráter descritivo; uma delas é a lei da causalidade psíquica, a outra proposição é a de que a atividade psíquica é principalmente inconsciente.

Além disso, Freud buscou demonstrar e explicar os aspectos funcionais e dinâmicos do

aparelho psíquico. Distinguiu três sistemas: o Ics (inconsciente), o Pcs (pré-consciente) e o Cs (consciente), conhecido como teoria ou hipótese topográfica.

Posteriormente, publicou um novo enfoque, similar aos anteriores, no qual agrupa processos e conteúdos mentais que se relacionam funcionalmente, distinguindo as estruturas por ele denominadas de id, ego e superego.

O id compreende as representações psíquicas dos impulsos; o ego consciente representa as funções ligadas às relações do indivíduo com o seu ambiente e o superego abrange os preceitos morais de nossas mentes, bem como nossas aspirações e ideais (Brenner, 1975, p. 51).

Presume no id a existência de dois instintos básicos: Eros e o instinto destrutivo. O primeiro, denominado de libido, identificado como instinto de vida, que tem como objetivo estabelecer unidades cada vez maiores e preservá-las. O segundo desfaz conexões e tem como objetivo destruir, o que levou Freud a chamá-lo de instinto de morte.

O id é a parte mais antiga e importante do aparelho psíquico durante toda a vida, e as investigações de psicanálise iniciaram-se com ela, segundo o seu criador, que afirma:

ele contém tudo o que é herdado, que se acha presente no nascimento, que está presente na constituição - acima de tudo, portanto, os instintos, que se originam da organização somática e que aqui (no id) encontram uma primeira expressão psíquica, sob formas que nos são desconhecidas (Freud, XXIII, 1969, p. 158).

Sigmund Freud afirmou que, na ocasião do nascimento, o id compreendia a totalidade do aparelho psíquico no qual o ego e superego se diferenciavam e cresciam. Posteriormente, sugeriu-se ser vantajoso considerar que a estrutura do recém-nascido é do tipo indiferenciado, a partir do qual o id, o ego e o superego se desenvolvem inteiramente (Hortmann, Kris e Loewenstein, 1946 apud Brenner, 1975, p. 51).

Esclarece que o espaço ocupado pelo id inconsciente é incomparavelmente maior do que o do ego ou do pré-consciente e que também as fronteiras não são rígidas, seriam como áreas coloridas, fundindo-se umas nas outras.

O id é a parte mais obscura e inacessível da personalidade, está repleto de energias que a ele chegam dos instintos, porém não possui organização, não expressa uma vontade coletiva, mas somente lutar pela consecução da satisfação das necessidades instintivas e está sujeita a observância do princípio do prazer. As leis lógicas no pensamento não se aplicam a ele... No id não existe nada que corresponde a idéia de tempo, não há reconhecimento da passagem do tempo. Impulsos plenos de desejos, que jamais passaram além do id, e também impressões que foram mergulhadas no id pelas repressões são virtualmente imortais; depois de passarem décadas, comportam-se como se tivesse ocorrido há pouco. Só podem ser reconhecidos como pertencentes ao passado, só podem perder a sua importância e ser destituído de sua catexia de energia, quando tornadas consciente pelo seu trabalho de análise, e é nisto que em grande parte se baseia o efeito terapêutico do tratamento analítico (Freud, XXII, 1969, p. 79).

Sobre a atemporalidade do inconsciente, faz a seguinte reflexão:

... Muitíssimas vezes, tive a impressão de que temos feito muito pouco uso teórico desse fato estabelecido além de qualquer dúvida, da inalterabilidade do reprimido com o passar do tempo. Isso parece oferecer um acesso às mais profundas descobertas. E, infelizmente, eu próprio não fiz qualquer progresso nessa parte (Freud, XXII, 1969, p. 79).

A partir de então, o autor esclarece as características do desenvolvimento do ego. A parte mais superficial do aparelho mental, descrita como Pept-cs (percentual consciente), é o meio de percepção do que surge de fora e durante o seu funcionamento, é que emerge o fenômeno da consciência.

É importante lembrar que o termo consciência, sob o enfoque freudiano, significa o conteúdo da mente no instante presente. Na abordagem transpessoal, denomina-se essa perspectiva de consciência de vigília, e a Consciência é uma totalidade mais ampla que envolve também conteúdos e aspectos além da consciência de vigília.

Para Freud, a relação com o mundo externo tornou-se o fator decisivo para o ego, que o representará para o id.

O id não conhece nenhum julgamento de valores, não conhece o bem, nem o mal, nem moralidade. Domina todos os seus processos, o fator econômico ou se preferirem o fator quantitativo, que esta intimamente vinculado ao princípio do prazer (Freud, XXII, 1969, p. 79).

O ego observa o mundo externo, delineando-o através da memória, de percepções e, sobretudo, pelo "teste de realidade" que consiste em testar as coisas para ver se são reais, excluindo tudo o que decorre de fonte interna de excitação. "Desta forma o ego destrona o princípio do prazer que dominava o curso dos eventos no id sem qualquer restrição e o substitui pelo princípio da realidade que promete maior certeza e maior êxito" (Freud, XXII, 1969, p. 80).

Outro aspecto significativo é que o ego introduz a relação com o tempo; a tendência à síntese de seus conteúdos; a combinação e a unificação nos seus processos mentais; elementos estes, segundo Freud, totalmente ausentes do id. Para ele, "no dizer popular o ego significa razão e bom senso, ao passo que o id significa as paixões indomadas" (Freud, XXII, 1969, p. 81).

Profundamente relacionado com a diferenciação entre o ego e o id, é o modo de funcionamento do aparelho psíquico que Freud denomina de processo primário e secundário. O processo primário é considerado como o modo original ou primário pelo qual funciona o aparelho psíquico, sendo que o id funciona em conformidade com esse processo durante toda vida, e o ego o faz durante os primeiros anos, quando sua organização é ainda imatura.

O processo secundário, por sua vez, desenvolve-se gradativa e progressivamente durante

os primeiros anos de vida e é característico das atividades do ego relativamente maduro (Brenner, 1975, p. 60).

Essas expressões processo primário e processo secundário, são usadas na literatura psicanalítica para caracterizar dois fenômenos relacionados, mas diferentes, que têm uma importância especial para a abordagem transpessoal.

Segundo Brenner, a expressão “processo primário” pode referir-se a certo tipo de pensamento, que é típico da criança, quando o ego ainda é imaturo, ou ao modo pelo qual a energia do impulso libidinal ou agressivo se desloque e descarregue no id ou ego imaturo.

O processo secundário pode referir-se ao pensamento do ego maduro, o pensamento comum, consciente, lógico ou pode expressar processos de associação ou mobilização de energia psíquica que se acredita que ocorram no ego maduro. No pensamento secundário, a expressão fundamental se dá por meio da linguagem. (Brenner, 1975, p. 60).

O pensamento do processo primário é o modo mais característico dos anos de infância, embora persista de certa forma na fase adulta; é representado por alusão, analogias, e não existe um sentido ou uma preocupação com o tempo. Não há o conceito linear de tempo, não há moralidade, não há dúvidas; fantasia e realidade não se distinguem.

Os recursos e instrumentos utilizados na Abordagem Integrativa Transpessoal, que será proposta no capítulo III deste trabalho, utilizam sobremaneira os processos do pensamento primário.

O pensamento primário tal como o inconsciente expressa-se, sobretudo, mediante imagens, e é movido por associações livres, e não, por argumentos racionais, ou seja por meio do enlace que se estabelece entre dois conteúdos psíquicos. Funciona por continuidade ou semelhança.

Muitas vezes, a poesia, a metáfora, gírias, conto de fadas e fábulas usam esse tipo de processo. As representações não verbais, performances, pintura, caricaturas, ilustrações de propagandas, entre outras são exemplos de que “as características do pensamento de processo primário não são alheias ao pensamento consciente da vida adulta...” Além disso, o ego conserva a capacidade de reverter, temporariamente, os padrões imaturos que são características da infância (Brenner, 1975, p. 66).

Como exemplos podemos abordar os jogos, chistes, brincadeiras de adultos; também durante o sono, nos sonhos, bem como nos devaneios da vigília. Outros dois aspectos desse

pensamento são: o deslocamento, que se refere à representação de uma parte pelo todo e vice-versa, ou a substituição de uma idéia por outra a ela associada, e a condensação, termo utilizado para indicar a representação de várias idéias ou imagens através de uma só palavra ou imagem, ou até parte de palavra ou imagem.

Outra característica do pensamento do processo primário além dessas acima citadas é a representação simbólica, que sugere elementos que tenham um significado diferente do habitualmente aceito e, às vezes, até desconhecido para o próprio indivíduo, segundo a psicanálise. Freud, em sua época, observou que determinados elementos de associação ou sonhos, com significados diferentes do usual, apareciam para várias pessoas com o mesmo significado, o que o levou a catalogar uma lista de símbolos.

Na abordagem transpessoal, com uma visão mais ampla do inconsciente, a qual inclui o supraconsciente, uma esfera superior da psique, Roberto Assagioli, estudou e catalogou uma relação de símbolos de elevação em direção ao transpessoal, os quais surgiram em experiências de estados de consciência ampliados, e os descreveremos adiante, ao abordarmos os exercícios de imaginação ativa no capítulo III.

Em nosso trabalho, é significativo nos atermos às possibilidades do pensamento do processo primário, as quais não excluem o processo secundário. O pensamento primário foi intensamente refletido e indicado por Maslow como importante e necessário na educação e no desenvolvimento da cognição do Ser, uma esfera do pensamento que pode trazer não só impulsos primitivos, mas ser uma parte de acesso ao inconsciente superior, fonte de valores e de saber.

Assim observamos que há não só uma dimensão inconsciente mais primitiva, arcaica, não elaborada, mas há também, igualmente, uma dimensão superior, inconsciente que abrange uma cognição mais elaborada; superior; perceptiva; sábia; adequada e transpessoal, característica de um processo superior diferenciado, a qual é passível de ser estimulada e acessada, sob certas circunstâncias, ou manifestar-se espontaneamente.

Dessa forma, a poética, as metáforas e as artes favorecem o acesso não só ao inconsciente mais instintivo, impulsivo, relacionado ao processo primário da concepção freudiana, mas também aspectos diferenciados superiores relacionados ao processo que denominamos terciário, regido pelo princípio da transcendência; não presentes na consciência ordinária, mas identificados pelo olhar da abordagem Transpessoal na Psicologia, a qual insere os diferentes estados de consciência e possibilita uma percepção mais ampla da realidade e da natureza

humana.

Essa realidade do processo primário, se negada, pode causar sérios danos ao indivíduo e sociedade. Ferres (1998) afirma que “se na mente humana se desenvolve tanto o pensamento primário como o secundário, também nos processos de socialização intervêm ambos os tipos de pensamento” (Ferres, 1998 , p. 44).

Esse autor desenvolveu um importante estudo em comunicação sobre a influência subliminar da mídia nos processos de formação e educação do indivíduo. Reflete que:

Será equivocado, por demais simplista a consideração de que as crianças aprendem apenas mediante processos associativos elementares e os adultos apenas mediante processos cognitivos complexos. Também os adultos processam seguidamente as informações de maneira associativa. Com maior frequência do que eles acreditam (Ferres, 1998, p. 45).

Ferres cita inúmeros exemplos de situações nas quais essa aprendizagem inconsciente se dá, além de que nos traz um alerta, no sentido de que o pensamento associativo é altamente contaminante, o que pode ser muito perigoso, quando não considerado, ou fora do controle.

Certamente, podemos afirmar que o pensamento do processo primário não é patológico em si; a anormalidade está na sua repressão ou na ausência e desaparecimento do pensamento do processo secundário.

Contudo, se considerarmos o pensamento do processo primário, de forma mais ampla e profunda, este poderá oportunizar a emergência de pérolas preciosas que habitam nas profundezas da psique humana.

Portanto, constatamos que Maslow foi além dessa visão psicanalítica, quando afirma que desse inconsciente, o qual desejamos manter sob controle rígido, surge a habilidade de brincar, rir, desfrutar, descansar, ser espontâneo e, até, criar.

Para ele, a reflexão de “como” uma criança vê o mundo, a si mesma e aos demais ajuda-nos a entender, profundamente, tais mecanismos:

É lógico no sentido de que não há contradições, negações, distintas identidades, oposições, nem mútuas exclusões. É independente do controle, da disciplina, da espera do planejamento, e dos cálculos de possibilidades e impossibilidades. Pré-valorativo, pré-moral, pré-ético, pré-cultural. É anterior ao bem e ao mal. Também não tem nada a ver com o tempo e o espaço, com a seqüência, a causalidade, ou leis. É um mundo bastante diferente do mundo físico. Para a maioria das pessoas é pré-verbal, concreto, mais próximo da experiência simples e em geral visual. No mais profundo de nós mesmos vemos o mundo com olhos de desejo, do medo e da gratificação (Maslow, 1994: 95).

Nos sonhos, aplicam-se esses mesmos mecanismos, como, por exemplo: quando é necessário dissimular ante o conhecimento consciente, para tornar os impulsos psíquicos menos ameaçadores, podendo-se condensar vários objetos em um; deslocar as emoções do verdadeiro

objeto para outros menos perigosos; obscurecer por meio de simbolização. É possível, também, encontrar soluções mágicas, criativas, pois não é necessária uma ação concreta, fazendo com que as coisas sucedam sem uma execução real, simplesmente, por meio de fantasia.

Contudo, para a maioria das pessoas adultas, justamente porque tais processos foram bloqueados ou excluídos, tendem a ser infantis, imaturos, demenciais, perigosos, temíveis! Assim, a pessoa que bloqueou os processos primários está enferma (Maslow, 1994).

Haveria um certo esforço dinâmico para adaptar-se ao sentido comum, a custo da renúncia a uma parte de nosso profundo eu. Na verdade, estaríamos dando as costas a algo que também nos assusta, que é a ternura; a fantasia; a emoção; a puerilidade; o medo daquilo que possa ser “feminino”, o colorido; a poesia; a música; o enamoramento e o romantismo; afirmando Maslow que tudo o que é considerado “débil” tende a ser reprimido.

Nesse ponto, ele faz um estudo dos aspectos femininos e masculinos no ser humano com as relações na sociedade, na cultura e com nossa dinâmica interna de guerra ou de paz, de cooperação ou destruição, e do próprio alcance e desenvolvimento da espiritualidade, afirmando que muitas coisas, as quais eram consideradas débeis, não o eram em absoluto, sendo fundamental colocar um novo olhar, buscando a integração, no ser humano, dessas polaridades, feminino e masculino (Maslow, s.d, p. 89).

Afirma que os processos primários inconscientes, relacionados à cognição, à percepção do mundo e do pensamento, são necessários, embora diferentes das leis da lógica identificadas no processo secundário.

A separação rígida entre processo primário e secundário causa danos a ambos, ao desenvolver uma racionalidade enferma e processos primários patológicos.

A dicotomização do processo secundário ocorre, em grande parte, como uma organização gerada pelo medo e frustração:

Um sistema de defesas, repressões e controles, com engenhosas invenções subreptícias com um mundo físico e social frustrante e perigoso, que constitui a fonte de satisfação para as necessidades básicas, e que nos fazem pagar muito caro, qualquer satisfação que obtemos dele. O eu consciente, enfermo, se dá conta disto, e então vive inconsciente de acordo com o que considera que são as leis da natureza e da sociedade. Isto significa uma espécie de cegueira (Maslow, 1990, p. 93).

Sugere que essa cegueira está presente em muitas atividades, inclusive, entre os cientistas e que, apesar de realizarem suas coisas, devemos perguntar-lhes em primeiro lugar: a que custo e, em segundo, que sentido existe em realizar coisas e quais merecem ser realizadas?

Quanto às pessoas que não desenvolvem, ou nas quais desmoronam os processos secundários, segundo Maslow, também estão muito enfermas, esquizofrênicas.

O regaste do sentido, do valor recontextualiza aspectos fundamentais da psique humana, com implicações significativas na percepção do mundo, na educação e no relacionamento humano.

Para Maslow, é necessário que se alcance uma fusão, uma síntese dos processos primários e dos secundários, do consciente e do inconsciente, do eu profundo e do eu consciente, e de uma maneira graciosa e frutífera que, embora não tão comum, é factível. Essa fusão gerará indivíduos a quem o inconsciente deixa de atemorizar, podendo viver suas fantasias; imaginação; desejo de realizar-se; seu feminino; sua qualidade poética; sua extravagância; podem nela regredir a serviço do ego. É uma regressão voluntária saudável na qual o indivíduo dispõe, a qualquer momento, da criatividade.

Essa compreensão de Maslow é base para o entendimento de tópicos, por vezes, polêmicos em Psicologia Transpessoal, nas chamadas experiências culminantes, consciência ampliada, cósmica; enfim, em relação a estados de consciência de unidade, onde o que ocorre não é uma “desestruturação do ego”, mas sim, uma expansão diluição circunstancial a serviço da evolução, ampliação da consciência e da percepção da realidade. Desses momentos advêm aspectos criativos e harmoniosos em relação a si próprio, ao outro e ao mundo, o que gera uma resignificação de fatos, traz um reencantamento ao nosso mundo e favorece a emergência de valores positivos.

... faz muito pouco tempo que estamos conscientes de nossos estudos sobre as pessoas saudáveis, do processo criativo, do jogo, da percepção estética do significado do amor saudável, do desenvolvimento e realização da educação saudável, de que todo ser humano é tanto poeta como engenheiro, racional e irracional, criança e adulto, masculino e feminino. Pertencente tanto ao mundo psíquico como da natureza ... as pessoas integradas evoluídas, maduras, devem estar simultaneamente ao alcance dos dois níveis, estar ao alcance de si mesmo em todos os níveis ... já não podemos chamar a este lado de mau em lugar de bom, inferior em lugar de superior, egoísta em lugar de altruísta, bestial em lugar de humano (Maslow, 1990, p. 97).

Continuando, Maslow afirma:

... ao longo da história da humanidade ... tivemos a tendência a fazer esta dicotomia ... já não podemos dicotomizar-nos em um homem das cavernas e um civilizado, em um demônio e um santo ... o quanto esta dicotomia é ilegítima ... “este” ou o “outro”, é um processo de se criar um “este” enfermo e um “outro” também enfermo, um consciente enfermo, um racional enfermo e um impulsivo enfermo, é necessário transcendemos para resolvermos esta cisão. Poderemos juntar suas partes na unidade, em que originalmente se encontram em uma criança saudável, um adulto saudável, pessoas criativas ... por fim, superar, transcender a nossa própria guerra cruel. Isto é o que sucede nas pessoas que chamo autorealizantes. É exatamente o que encontramos em tais pessoas ... (Maslow, 1990, p. 97-98).

Com essa nova percepção do ser humano, através de um novo olhar, aonde se vai além da polaridade - é um, é outro, mas também é algo diferenciado, resultante da síntese - Maslow estabelecia as bases de toda uma nova psicologia, que transcende a dualidade e a qual resgata a unidade do ser de forma consciente, que torna possível sua plena realização humana.

Há inúmeras implicações dessa postura na relação terapeuta - cliente, professor - aluno, quando o julgamento deixa de ter lugar; a relação autoritária já não tem espaço.

Para ele, todo processo de auto-análise ou terapia que pudesse incrementar a criatividade; o jogo de idéias; os recursos da imaginação; a capacidade de navegar longe do mundo da terra e fora da terra, e ir além do sentido comum seriam úteis a tal processo.

Para Maslow, a patologia se estabelecia como um fracasso desse desenvolvimento pessoal mais pleno; significava não chegar a ser aquilo que teríamos podido ser, que até deveríamos ser biologicamente, se tivéssemos crescido e evoluído sem nenhum obstáculo às possibilidades humanas e pessoais. As perdas cognitivas, os prazeres, alegrias e êxtases malogrados, a perda de aptidão, da vontade, a incapacidade para relaxar-se contribuem para a diminuição das potencialidades do ser humano (Maslow, 1994).

O enfoque da saúde requer uma atualização do modelo médico, não só nos conceitos de saúde e enfermidade, mas também nos conceitos de tratamento, cura, assim como da relação médico-paciente, psicólogo-cliente, educador-educando, sinalizou Maslow.

Propunha uma substituição dos conceitos de enfermidade e saúde psicológica pelo conceito mais pragmático, público e quantitativo de humanidade plena ou diminuída, a qual poderia ser reversível ou não, porque é dinâmica, ou seja, há uma dialética intrínseca entre o impulso e as defesas contra ele, conduzindo a toda uma gama de mecanismos descritos por Freud como repressão, negação do conflito e outros.

Aos mecanismos de defesa Maslow acrescenta o complexo de Jonas, denominação dada por ele, à evasão do próprio destino, à fuga de nossos melhores talentos, ao medo da própria grandeza: “Todos nós temos potencialidades sem usar, ou sem desenvolver plenamente; freqüentemente fugimos da responsabilidade sugerida por nossa natureza, tal qual tentou fugir Jonas em vão de seu destino” (Maslow, 1990, p. 48).

Temos as possibilidades mais elevadas, assim como mais reduzidas; no entanto, geralmente, temos medo de chegar a ser o que vislumbramos em nossos melhores momentos.

Demonstrava tal postura a seus alunos, quando lhe fazia perguntas tais como: - “Quem de

vocês nesta classe espera ser um senador, ou governador, ou presidente? Quem quer ser Secretário Geral das Nações Unidas, ou um grande compositor? Quem aspira a ser um santo?” Em geral, seus alunos deixavam escapar uma risada nervosa, ruborizavam-se, até que ele perguntava: - “Se nenhum de vocês, então, quem?” Quando pressionava seus alunos de pós-graduação, para que alcançassem níveis superiores de aspiração, dizia: - “Que grande livro estão planejando secretamente escrever?”, e, quando gaguejavam ou riam, dizia: - “Por que não haveria de fazer esta pergunta?” “Quem mais escreveria livros de psicologia, se não psicólogos?” acrescentava: - “Acaso não planejas ser um psicólogo bom? E se você está se preparando para ser um psicólogo mudo ou inativo, qual é a vantagem disso?” Argumentava ainda:

Isso não é um bom caminho para a auto-realização. Não, você deve desejar ser um psicólogo de primeira, o que significa ser melhor, o máximo que você seja capaz de ser”. “Se está planejando com toda intenção ser menos do que é capaz de ser, então lhe advirto que será profundamente infeliz pelo resto da sua vida, estará recusando, afastando suas próprias possibilidades (Maslow, 1990, p. 48).

Maslow faz todo um aporte sobre a dinâmica de nossa ambivalência e conflito, em relação às nossas próprias possibilidades e às possibilidades elevadas em outras pessoas e na natureza humana de forma geral. A esse fenômeno de admirarmos, mas também termos sentimentos hostis ou de inveja, incômodo em relação ao outro, chamava de contravalorização ou valores negativos.

A consciência desses sentimentos e de nossa própria inferioridade já é uma preparação para nos resguardarmos da hostilidade e transformá-la.

O amor de forma mais elevada aos valores do outro nos levaria a amar essas qualidades em nós próprios com menos temor. A ignorância era, para ele, a causa básica dos males humanos.

Deveríamos ser conscientes de nós próprios, não somente das possibilidades divinas, mas também de nossa ira, nossos aspectos sombrios e das limitações humanas existenciais; ainda, além disso, precisaríamos ser “capazes de rir de nós mesmos e de toda pretensão humana ... sem temor à paranóia ou de que a desgraça caia sobre nós” (Maslow, 1998, p. 63).

Os valores últimos, as necessidades básicas e as mais elevadas estão inseridas na dinâmica freudiana fundamental do impulso e da defesa contra o impulso. Demonstrava que necessitamos da verdade; pois, apesar de amarmos e a buscarmos, temos medo de conhecê-la. Certas verdades, segundo o autor, trazem consigo responsabilidades automáticas que podem ser geradoras de ansiedade. Uma maneira de evadir-se da responsabilidade e ansiedade é, simplesmente, iludir a consciência dessa verdade (Maslow, 1994).

Postulava a existência de dois conjuntos de forças sobre o indivíduo: de um lado, pressões no sentido da saúde; de outro, forças regressivas, patológicas, geradas pelo medo e pela ansiedade, os quais levam o indivíduo à doença e à fraqueza (Maslow, s.d).

Explicitava, por exemplo, que a dialética entre o amor por uma pessoa bondosa e a ansiedade que tal sentimento nos traz, ou a nossa busca de excelência e nossa tendência a destruí-la é presente em cada um dos valores do Ser. Embora os contravalores sejam mais fortes nos indivíduos neuróticos, todos nós os temos e deveríamos fazer as pazes com tais impulsos interiores, para que pudéssemos, então, transformá-los em outros sentimentos, como admiração, gratidão, compreensão, adoração etc... por meio de uma análise e do trabalho consciente o que nos ajudaria a aceitar os valores do Ser em nós mesmos e no outro, trazendo soluções ao complexo de Jonas.

Além desse mecanismo de defesa como obstáculo interno ao crescimento, Maslow introduziu a Dessacralização, referindo-se ao empobrecimento da vida causada pela recusa em se tentar qualquer coisa com interesse profundo e seriedade, seja nas relações interpessoais, na natureza e consigo próprio.

Certos símbolos culturais ou aspectos da vida humana, como, por exemplo, a sexualidade, não têm mais o cuidado e o respeito de antes. Embora a atitude negligente em relação ao sexo possa levar à menor frustração e trauma, por vezes, a experiência sexual perdeu o poder que tinha antes de inspirar artistas e amantes (Maslow, 1994, p. 76). Nesse sentido, tecia críticas aos manuais ortodoxos de psicologia que se posicionavam como se o amar fosse irreal, reduzindo-o a conceitos tais como projeção ou reforço sexual. Para ele, o amor e a sexualidade fazem parte dos valores do Ser, podendo favorecer a vivência das experiências culminantes.

Muito da hipocrisia da sociedade, dos pais e educadores é, segundo ele, responsável por esse mecanismo no indivíduo, sobretudo nos jovens, de reduzir a pessoa a objeto concreto, negando-se a perceber seus valores simbólicos, ou vê-la como eterna. A plena realização supõe abordar esse mecanismo e aprender a ressacralizar.

Ressacralização significa estar disposto a ver o outro sob uma espécie de eternidade, reconhecendo o sagrado, o eterno, o simbólico. Maslow traz-nos alguns exemplos, como: olhar a mulher com M maiúsculo, com tudo o que isso implica; dissecar um cérebro como um objeto, mas também com valor simbólico, como uma figura de discurso, ver seus aspectos poéticos.

A auto-realização é uma questão de grau, a qual se vai acessando passo a passo, ouvindo-

se as vozes interiores, responsabilizando-se, trabalhando muito e sendo sincero. Supõe descobrir quem e o que se é, não só em função de uma grande “missão”, mas em relação às situações cotidianas, à natureza biológica e cognitiva delas, e o verdadeiro “si mesmo”.

As pessoas classificadas de “enfermas” são aquelas que não são elas mesmas, e o bom terapeuta seria aquele que a ajudaria a descobrir-se, a abrir espaço através das defesas erguidas contra seu autoconhecimento, a resgatar a si mesma e a chegar a se conhecer.

Essa ajuda é explicitada por Maslow como “Taoista”, que significa ajudar o outro a ajudar-se e a reconhecer o melhor caminho para ser, mais plenamente, ele mesmo.

As idéias do autor são amplas e profundas sobre esse tipo de relação. Podemos dizer, de forma sucinta, que implica o respeito à natureza humana em não se colocar ou pensar que, como profissional, sabe-se tudo, nem dar conselhos ou ser professor com “modelos” para que o indivíduo os siga; não discursar sobre o próprio marco de referência teórico ou concepções particulares.

Para ele, era fundamental o indivíduo aprender a ultrapassar suas repressões, conhecer o próprio eu, ouvir a voz interior, descobrir a natureza triunfante e alcançar o conhecimento, o discernimento e a verdade (Maslow, 1994).

Sob esse referencial, a visão do inconsciente é ampliada, ou seja, além da dimensão inferior, há uma dimensão superior do inconsciente da qual essa natureza “triumfante” faz parte.

Assagioli, contemporâneo de Maslow, teceu amplos estudos sobre essa dimensão denominando-a de inconsciente superior, supraconsciente os quais descreveremos no capítulo III (Assagioli, 1993).

Outro aspecto, que a diferencia da Psicanálise, são as experiências culminantes, trazendo diferenças descritivas, experienciais e fenomenológicas dos distintos níveis de manifestação da consciência humana, acarretando diferentes percepções da realidade, ampliando e aprofundando a psicodinâmica, bem como a metodologia de trabalho na área clínica ou educacional.

Ficam claras, então, as diferenças e semelhanças entre a psicologia de base analítica e uma nova linguagem conceitual na psicologia, criada por Maslow, cuja descoberta evoca toda uma gama de apreensão de valores inseridos na sua visão de mundo, da humanidade, levando-o, rapidamente, a romper as fronteiras da terapia para a educação, à qual dedicou-se intensamente.

A psicologia aplicada às organizações foi outra contribuição significativa. Em seu último verão, escreveu uma série de artigos, denominados “Eupsychian Management”, desenvolvendo a

Teoria Z, um enfoque atual e avançado até os dias de hoje. Antes de concluí-la totalmente, Maslow faleceu em 8 de junho de 1970.

Seu trabalho foi publicado, na época, sob o título de *Eupsychian Management*. Estabelece a teoria das metamotivações na administração, com propostas inovadoras, as quais oferecem instrumentos para se lidar com eficácia, em situações empresariais como: o aumento da competitividade, globalização e tecnologias emergentes, o que fez com que essa publicação fosse relançada em 1998, sendo editada, no Brasil, com o título de *Maslow no Gerenciamento*, com comentários e entrevistas de especialistas na área, que relatam como tais idéias estão sendo aplicadas no mercado de trabalho, e o quanto ainda se tem a aprender com Maslow (Maslow, 2000).

Mais recente, uma nova publicação nesta área teve espaço no Brasil. “O Diário de Maslow nos Negócios”. Maslow recomendava alinhar metas pessoais com metas organizacionais. Abordava, com profundidade, tópicos como o Mercado Comum Europeu, gerenciamento participativo, ou até a destruição das nações indígenas, face à desagregação e lutas entre as próprias tribos, o que as enfraqueciam mais ainda diante do inimigo “branco”. Fazia algumas analogias dessa situação entre índios com o significado e importância das parcerias e sinergia pessoal, social nas empresas e instituições para que estas não se destruíssem a si próprias em competições internas.

Na gerência esclarecida e humanista, as pessoas são transformadas em parceiras, ao assumirem a responsabilidade automática e voluntariamente.

Parceria é o mesmo que sinergia, conhecimento em que os interesses do outro e os próprios interesses mesclam-se e unem-se em vez de permanecerem separados em lados opostos ou exclusivos (Maslow, 2000, p. 10).

A palavra sinergia foi introduzida e definida por Ruth Benedict como:

... as condições sociais, institucionais que fundem o altruísmo e o egoísmo, ao organizá-los de tal maneira que quando eu persigo gratificações “egoístas”, automaticamente, ajudo a outros, e quando eu trato de ser altruísta, automaticamente me recompenso e gratifico também a mim mesmo, isto é, quando a dicotomia e oposição polarizada entre egoísmo e altruísmo é resolvida e transcendida (Benedict apud Maslow, 1994, p. 141).

Segundo o pensamento de Maslow, uma boa sociedade é aquela na qual a virtude é recompensada e que, quanto maior a sinergia na sociedade, nos sub-grupos, nos casais, ou dentro de si mesmo, mais próximo se está dos valores Ser.

Sugeria a inclusão da espiritualidade no local de trabalho, mostrando que ela não tinha

vínculo com dogmas, rituais, ou com o sobrenatural, mas sim, com uma profunda preocupação com os problemas da espécie humana; com questões éticas; com o relacionamento com a natureza; o futuro do homem e com qual tipo de filosofia, traduzida na vida do trabalho, traria um novo sentido da gerência e da organização. Lança, então, com impacto duradouro e revolucionário, a “Teoria Z”.

No início dos anos 60, Douglas Mac Gregor, baseando-se na “Hierarquia das Necessidades” de Maslow, criou os termos teoria X e teoria Y como um conjunto de pressupostos que sustentamos sobre as pessoas, estabelecendo um novo alicerce para a gerência humanística. Afirmava que o bom desempenho da empresa é diretamente proporcional à sua capacidade de liberar o potencial humano.

A teoria X, usualmente presente nas organizações, postula o trabalho em função da necessidade de segurança; o indivíduo sem ambição e sem necessidade de crescimento; a pessoa que deve ser dirigida, controlada e direcionada. A teoria Y sugere que, para a pessoa média, o trabalho é desejável e que o trabalhador mostra iniciativa, busca responsabilidade, quando se sente comprometido com um conjunto de objetivos. O compromisso surge, de forma natural, não por medo, mas, principalmente, pelas recompensas que nutrem o sentimento de realização e auto-realização. Nesse contexto, o desafio não está em motivar as pessoas, mas em construir um ambiente em que pessoas motivadas desejam contribuir ao máximo.

Essas pessoas seriam, segundo Maslow, “meramente saudáveis”, porém haveria um nível além desse, ao qual chamou de teoria Z, por se encontrar no mesmo contínuo X, Y e formar com eles uma hierarquia. Seriam as pessoas auto-realizadas e transcendentais, indivíduos regidos por metamotivações.

As metamotivações referem-se ao comportamento inspirado por valores e necessidades de crescimento, os quais, em geral, tomam a forma de devoção a idéias ou metas, a algo “fora de si próprio” (Maslow apud Fadiman, 1986).

De forma geral, podemos dizer que são pessoas que têm mais experiências culminantes as quais são o ponto mais elevado e de maior importância e validade em suas vidas. Entre outros aspectos, elas falam, facilmente, de forma natural e normal a linguagem do ser, dos poetas. Compreendem melhor as parábolas; as figuras de linguagem; os paradoxos; a música; a arte e as comunicações não verbais. (Maslow apud Frick, 1975).

O sentido e o significado do ser humano estariam, em seu mais alto grau, relacionados à

integração dos metavalores (valores S), resultantes de metanecessidades, ou seja, a necessidade de se vivenciarem esses valores elevados.

Dessa forma, ele traz para a psicologia das organizações a grande necessidade humana de um sistema de valores e a idéia de que todos os seres humanos preferem trabalho com significado. “Se o trabalho não tem significado, a vida quase perde o sentido” (Maslow, 2000, p. 46).

Levou essa mensagem aos educadores e administradores escolares, passando-lhes que se poderia ver educação tanto sob o ponto de vista dos princípios de má gerência, quanto de boa gerência, no sentido de fomentação do crescimento ou do autoritarismo.

Profissionais da linha de frente e supervisores, que têm valores S, ou seja, que ajudam, que são solidários, amigáveis, altruístas e democráticos, produzem melhores resultados em todos os sentidos. O mesmo, certamente, aplica-se à educação, pois pesquisas educacionais sobre resultados entre bons e maus professores, certamente, comprovariam tal afirmativa, segundo Maslow, que lamentava o reduzido número de investigações nessa área.

Para ele, o maior problema da educação é o de que ninguém tem certeza absoluta das metas e dos fins últimos. Coloca-se, audaciosamente, afirmando que as metas da educação democrática deveriam deixar de priorizar a questão do treinamento tecnológico e enfatizar o desenvolvimento em direção à saúde psicológica. Saúde, educação e sociedade estariam profundamente interrelacionadas.

A educação deveria ser eupsiquiana ou não seria democrática. Eupsiquia foi um termo criado por ele para se referir a uma sociedade ideal, acreditando que esta pode ser desenvolvida a partir da construção de uma comunidade de indivíduos psicologicamente saudáveis e auto-realizados; todos engajados na busca do desenvolvimento pessoal e na realização em seu trabalho (Maslow apud Fadiman, 1986).

Um professor ou uma cultura não criam um ser humano. Não implantam nele a capacidade de amar, de ser curioso, de filosofar, de simbolizar ou de ser criativo. O que fazem sim, é permitir, promover, encorajar, ou ajudar o que existe em embrião a que se torne real e concreto (Maslow, s.d, p. 93).

Considerado o fundador da Psicologia Humanista, afirmava ser antidoutrinário e não lhe agradarem as limitações dos rótulos, ou qualquer coisa que lhe fechasse portas e cortasse possibilidades.

De si mesmo dizia ser um comportamentalista, um freudiano, um humanista; tendo, no

final de sua vida, declarado que a Psicologia Humanista teria sido tão somente uma ponte entre a Psicanálise e Psicologia Transpessoal a qual, de fato, queria descobrir.

Suas influências mais significativas vieram da Psicanálise, da Psicologia da Gestalt e da Antropologia, a última através de Malinowisk, Mead, Linton e, especialmente, Ruth Benedict.

Entre as muitas contribuições de Maslow, na psicologia e ciências sociais, em geral se encontra sua insistência em como as motivações e a personalidade humana são afetadas por fatores culturais.

No final de sua vida articulou conceitos de sinergia e eupsíquica expondo como a personalidade e a cultura sempre estão interrelacionados.

Um de seus últimos artigos sobre este tema foi escrito quatro dias antes de sua morte no qual afirmou: “Quanto mais penso na sociedade eupsíquica, mais me dou conta quanto profundamente me afetou a antropologia social que descobri na Universidade de Wisconsin em 1932. Foi quando comecei a ler Bronislow Malinosvski, Margaret Meed, Ruth Benedict e Ralph Linton” (Maslow, 1998, p. 47).

Acrescenta em suas reflexões:

Estava convencido de que a psicologia havia sido excessivamente etnocêntrica. Decidi por mim mesmo ser um antropólogo parcial, porque isto me parecia ser um requisito sine qua non para ser um bom psicólogo...Caso contrario seria simplesmente um provinciano ingênuo. Recordo também de haver dado conferencias sobre isto a todo mundo... (Maslow 1998, p. 48).

Ao falar de sua incorporação definitiva da cultura na psicologia afirma “...meu etnocentrismo caiu como se fosse uma roupa velha e me converti em um cidadão do mundo” (Maslow, 1998: 49).

Seus estudos, somados ao amor e admiração que nutria por Benedict e Max Wertheimer, inspiram-lhe profundas reflexões diante de autores como Murphy, Rogers, entre outros, que desenvolveram, também, uma teoria da personalidade sadia. Contudo, há uma significativa diferença entre estes autores e também a Psicologia Positiva assim, denominada em recentes publicações e a teoria de Maslow (Oliveira, 2004).

Apesar da influência e de seu especial respeito por Freud, Colin afirma que há nítidas distinções entre os ensinamentos dele e os postulados na psicanálise. Maslow foi o primeiro psicólogo a afirmar, claramente, que os seres humanos têm metanecessidades psicológicas, consideradas por Freud como um mero mecanismo de sublimação (Maslow, 1998).

Maslow criou um mapa completamente novo da natureza humana. Afirmou, de forma

enfática, que todas as pessoas sãs têm experiências de cume e que estas não são “místicas”, mas sim, parte normal da vida cotidiana, ao oferecerem uma nova visão da natureza humana (Colin in Maslow, 1998, p. 12).

A abordagem em Psicologia Transpessoal proposta desde Maslow, necessariamente, envolve a dimensão espiritual, as experiências culminantes, os estados de expansão de consciência, bem como metanecessidades e a experiencição no processo educacional, na saúde ou nas instituições.

Além da Hierarquia das Necessidades e da Teoria da Motivação Humana, sua originalidade encontra-se na pesquisa e postulados que desenvolveu em relação às experiências culminantes (peak-experience): um estado de consciência superior, tema diretamente relacionado ao próprio advento da Psicologia Transpessoal.

Sem dúvida, no desenvolvimento da teoria de Maslow, muitos temas centrais, não só são incluídos, mas determinantes na abordagem Transpessoal.

3.1 Uma Teoria da Motivação e do Desenvolvimento Humano

Segundo Maslow, sua visão psicológica, filosófica, educacional e espiritual era fomentada por uma base biológica e constitucional, imprescindível em qualquer discussão, acerca da identidade ou do verdadeiro eu; do desenvolvimento; da humanidade plena; da diminuição da humanidade, ou de qualquer outra versão sobre ela.

Considerava ser inevitável para o avanço da pessoa vir da consciência da própria identidade, o seu auto-conhecimento, em direção a sua humanidade.

Para esse trabalho, tinha que se estar consciente do que é biológico, temperamental, constitucional, do que se é como membro da espécie, da cultura, das próprias capacidades, desejos e necessidades, assim como também da meta-motivação: a vocação, o que se é, para o que se serve, qual o seu propósito existencial, essencial.

Para dizê-lo de maneira franca e inequívoca, um aspecto absolutamente necessário desta autoconsciência é uma espécie de fenomenologia da própria biologia interna, do que eu chamo de “instintóide”, da própria animalidade e das características da espécie (Maslow, 1994, p. 363).

Esse conceito “instintóide” surgiu de suas investigações em buscar, descobrir os profundos desejos, urgências e necessidades do ser humano: de onde vem a neurose? De onde vêm perturbações de caráter, distorções de valores? De onde surgem pessoas plenamente humanas, psicologicamente sãs? Qual o mais alto nível que pode alcançar o ser humano e o que o

impede de alcançá-lo?

Através de uma técnica biológica reconstrutiva, faz um rastreamento, estabelecendo as condições para indicar uma necessidade instintóide, suas características e principais fundamentos.

Afirma que já havia sido demonstrado que o ser humano é um animal em busca do que elege e toma uma decisão. Assim, a tomada de decisões está diretamente relacionada a qualquer tentativa de se definir a espécie humana. Para ele, o homem tem sua natureza superior que é tão instintóide como sua natureza inferior, e inclui a necessidade de significado, responsabilidade, criatividade, justiça e equanimidade, ou seja, de acordo com a hierarquia da necessidade vigente no indivíduo, há um nível hierárquico motivacional.

Maslow cita, então, alguns exemplos de níveis motivacionais em que vivemos e como se refletem em toda a classe de sintomas e atos expressivos, aparecendo nos testes projetivos, no tipo de humor que o indivíduo aprecia, em suas crenças, atitudes e opções (Maslow, 1994).

Distingue entre as necessidades D (da deficiência) e as motivações S – (as necessidades do ser). As primeiras motivações (D) são de carência, enquanto as motivações do ser (S) traduzem-se em valores como cooperação; solidariedade; beleza; verdade e bondade, os quais nos introduzem em uma espécie de sentimento de não só sermos necessários, como também nos dão uma sensação de dignidade.

Contudo, ambas as necessidades, tanto D quanto S, são instintóides, são parte da natureza humana, fazem parte de um “continuum”. A biologia pessoal é um componente do verdadeiro eu, assim como o espiritual não é de um homem em particular, mas do próprio ser humano, à medida que a dimensão humana inclui, necessariamente, o espiritual (Maslow, 1994).

Afirma que a vida espiritual é a parte mais elevada de nossa existência, parte da essência humana, uma característica definidora da natureza humana, além de, parte do verdadeiro eu, da essência interna, da espécie, da plena humanidade. Esclarecia que à medida que se permite sua expressão, a dimensão espiritual é manifestada como metanecessidade. (Maslow, 1994, p.312)

A neurose e o desajustamento psicológico são, para Maslow, “doenças de carência”, isto é, causadas pela privação de certas necessidades básicas, das metanecessidades, assim como a falta de certas vitaminas causa doença (Maslow, 1994).

Maslow acreditava que a cisão que se estabeleceu entre corpo e mente, humano e divino, inclusive nas religiões, acabou por atribuir virtudes ao divino e maldades ao humano, como se tudo o que fosse bom procedesse de fora do indivíduo, fosse sobrenatural. Por isso, teceu críticas

e restrições às instituições religiosas, como um fator que também pode impedir o desenvolvimento humano e denominou essa postura de materialismo espiritual. Da mesma forma, considerou o avanço da ciência, desvinculada de valores humanos, como nefasto e incompleto para a humanidade. Para ele, um corpo humano sem espírito é um cadáver, e um espírito sem corpo poderá ser denominado de anjo, guia, ou até, fantasma. Ser humano implica, necessariamente, a unidade corpo-espírito.

Através de suas reflexões, somadas a vinte anos de estudo sobre a personalidade e doze anos de trabalho psicoterapêutico com pesquisas de controle, desenvolveu o conceito de “necessidade básica ou instintóide” (Maslow, s.d, p. 48).

São características de deficiência das necessidades básicas ou instintóides quando:

1. sua ausência gera doença;
2. sua presença evita a doença;
3. sua restauração cura a doença;
4. em certas situações (complexas) de livre escolha, é preferida a outras satisfações pela pessoa privada;
5. sua ausência é, comprovadamente, inativa, num baixo nível, ou funcionalmente ausente, na pessoa sadia.

Há mais duas características subjetivas: uma se caracteriza pelo anseio e pelo desejo consciente ou inconsciente de uma sensação de carência, como algo que falta, e a outra, de palatabilidade.

O autor apresenta seu modelo inicial de “Hierarquia das Necessidades Básicas” como necessário à manutenção da saúde (Maslow, 1994: 268). Inseriu também as metanecessidades das quais se originavam as metamotivações.

Essas necessidades são:

- fisiológicas (fome, sono, etc.);
- segurança (estabilidade, ordem);
- amor e pertinência (família, amizade);
- estima (auto-respeito, aprovação);
- auto-atualização (desenvolvimento de capacidades, plenos talentos, potencialidades);
- metanecessidades (devoção a ideais, a metas, a comportamentos inspirados por valores e necessidades de crescimento, valores éticos, estéticos, humanitários e altruístas).

Algumas vezes, encontramos, em Maslow, o termo “auto-realização” como sinônimo de “auto-atualização” (self-actualization), assim como “individuação” foi, em alguns textos, traduzido por auto-atualização.

Maslow definia a individuação não como uma ausência de problemas, mas como o deslocamento de problemas transitórios ou irrealis para problemas reais. Afirmava que uma pessoa não pode optar, sabiamente, por uma vida, a menos que ouse ouvir-se, ouvir seu próprio self a cada momento de sua vida (Maslow apud Fadiman, 1986, p. 263).

Para ele, o self é o âmago ou a natureza essencial do indivíduo, incluindo o temperamento da pessoa, seus gostos e valores únicos. Os indivíduos auto-atualizados estão em sintonia com essa própria natureza íntima (Fadiman, 1986, p. 264).

À medida que uma necessidade básica é satisfeita, possibilita a emergência de outra superior, sendo que a privação dessas causavam o desajustamento psicológico, denominado de doença de déficit (D) ou necessidades de carência. Há uma dinâmica entre elas; mas, necessariamente, as aspirações superiores seriam inconcebíveis sem uma natureza inferior satisfeita em sua base (Maslow, 1994).

O desenvolvimento hierárquico dessas necessidades foi reavaliado por Maslow, em 1970, quando evidencia que, algumas vezes, a satisfação das necessidades básicas não é suficiente para o desenvolvimento da auto-atualização (Maslow apud Frick, 1975: 187).

Além da necessidade de auto-realização, acrescentou as metanecessidades e afirma que nem todos os indivíduos auto-realizados têm experiências culminantes e vice-versa. No entanto, a ocorrência dos mesmos, para Maslow, foi denominada meta-realização, caracterizando indivíduos metamotivados, os quais são aqueles que, além de auto-realizados ou auto-atualizados, têm experiências culminantes com maior freqüência em suas vidas, apresentando características diferenciadas.

Além disso, ao mesmo tempo em que o homem, em seu desenvolvimento, tem uma hierarquia de necessidades biológicas na base (D) e, na cúpula, necessidades espirituais, superiores denominadas por ele de necessidades do Ser (S), a diferença das necessidades biológicas e dos valores S não é hierárquica em si mesma. Uma é tão importante como a seguinte, e cada uma pode ser definida em termos de todas as demais (Maslow, 1994, p. 189).

As quatro primeiras necessidades: fisiológicas, segurança, amor e estima são definidas como carência, o que gera a motivação de deficiência (D); uma necessidade de mudar o estado de

coisa atual, porque é sentido como insatisfatório ou frustrador. É como se fossem “buracos” vazios que devem ser preenchidos, também, de saúde. Maslow descreve, minuciosamente, as necessidades e os aspectos patológicos, estabelecendo os critérios de diagnóstico (Maslow, 1994).

A auto-atualização está ligada à motivação do Ser, referindo-se ao prazer e à satisfação no presente, ou ao desejo de procurar uma meta positiva de crescimento ou, mais além, à metamotivação, aspecto central no desenvolvimento do que chamou a princípio de Psicologia do Ser ou Psicologia de Saúde; a qual poderia ser a fonte das metapatologias e das metaqueixas. Alguns de seus pressupostos básicos são:

1. cada um de nós tem uma natureza interna, biologicamente alicerçada, em certa medida natural intrínseca, invariante;
2. essa natureza interna, embora sendo de cada pessoa, é em parte, universal na espécie;
3. é possível estudar, cientificamente, essa natureza interna e descobrir sua constituição;
4. até certo limite; essa natureza não é má, suas necessidades básicas são neutras, pré-morais ou positivamente boas;
5. essa natureza interna não é forte, preponderante e inconfundível como os instintos dos animais. É frágil, delicada, sutil e facilmente vencida pelo hábito, pela pressão cultural e pelas atitudes errôneas em relação a ela, sendo preferível expressá-la e encorajá-la a suprimi-la (Maslow, s.d, p. 25).

Se esse núcleo essencial da pessoa for negado ou suprimido, ela adoece, por vezes, de maneira óbvia; outras vezes, de uma forma sutil; às vezes, imediatamente ou mais tarde.

Quanto mais aprendermos sobre essas tendências naturais do homem, mais fácil será dizer-lhe como ser bom, no sentido da sinergia pessoal e social; como ser feliz; como ser fecundo; respeitar a si próprio; amar; preencher as suas mais altas potencialidades, já que o ser humano tem necessidades e motivações as quais são exclusivamente humanas, saudáveis, mas que precisam, às vezes, de estímulo e ajuda para emergirem; para fazerem desabrochar o ser plenamente humano.

“O essencial é descobrir o que é que, realmente, somos em nosso âmago, como membros da espécie humana e indivíduos” (Maslow, s.d, p. 25).

O esforço para definir o instinto humano, em termos de conduta, é inadequado, pois a ação pode ser, com frequência, uma defesa contra o impulso, não expressando o impulso em si,

mas a resultante dos impulsos sob a ação do cerceamento de sua expressão, conforme esclarece Maslow.

O impulso não deve ser dicotomizado da aprendizagem e da racionalidade. A razão em si mesma é conotativa e, na espécie humana, ambos, impulso e razão, tendem a ser sinérgicos, em vez de antagônicos. Mais ainda, os impulsos instintóides são rapidamente canalizados para condutas e objetivos instrumentais, isto é, convertem-se em sentimentos.

Sendo assim, é fundamental o estudo de seres humanos plenamente desenvolvidos e realizados, aqueles em que todas suas potencialidades estão atingindo o pleno desenvolvimento, aqueles cuja natureza íntima se expressa livremente, em vez de ser pervertida, desvirtuada, suprimida ou negada. Esse estudo nos ensinaria sobre os nossos próprios erros e deficiências, bem como as direções adequadas em que devemos crescer (Maslow, 1990).

Assim pesquisou não só as características de pessoas saudáveis, mas o “como” favorecer indivíduos e uma sociedade saudáveis. A satisfação das metanecessidades, nas quais emergem natural e espontaneamente os valores S, e a satisfação das necessidades básicas ajudam a promover seres humanos mais saudáveis.

Maslow lança perguntas que, ao longo de seu trabalho, busca responder. Como encorajar o livre desenvolvimento?, Quais as melhores condições educacionais para isso? Sexuais? Econômicas? Políticas? De que espécie de mundo precisamos para que tais pessoas cresçam nele? O que realmente é saúde ou doença?

Denuncia que, às vezes, o que chamamos de “normal” em psicopatologia é, na verdade, uma doença, uma psicopatologia do indivíduo comum, tão generalizada que, habitualmente, nem a notamos. Essa idéia é hoje cunhada com o termo “normose” por Leloup e Crema (Weil, 2003).

Lamentava que bem poucos indivíduos, em nossa sociedade, pudessem alcançar o pleno desenvolvimento humano. Esse limite poderia ser devido a influências negativas do passado e hábitos nocivos, influência e pressão social e defesas internas. A sociedade também pode investigar uma visão tendenciosa como, por exemplo, a de que a maioria dos instintos são pecaminosos. Para Maslow, nossos instintos são essencialmente bons, e os impulsos para o crescimento são a maior fonte de motivação humana (Fadiman, 1986).

Em sua visão, há, entre outros, dois grandes problemas mundiais (Maslow, 1994, p. 38):

1. a emergência de seres humanos melhores /ou/ o risco de extermínio da espécie ou de se viver sob grande tensão e angústia;

2. a criação de uma boa sociedade. A maldade ou bondade dependem, até certo ponto, da sociedade e das instituições que cercam o indivíduo.

Nesse contexto, o avanço tecnológico deve ser um meio e, não, um fim. A ciência pode agregar, buscar valores e estes podem ser descobertos na natureza humana. Daí ter realizado uma reflexão profunda sobre fato, valores e ciência, defendendo que o conhecimento, normalmente neutro, livre de valores, não é somente errôneo, como também extremamente perigoso; não só amoral, mas antimoral (Maslow, 1994, p. 41).

- ...Quero expressar minha inquietude, assinalando que grande parte da especulação sobre o ano dois mil, se dá em um nível meramente material, por exemplo industrialização, modernização, maior posse de coisas, ... as questões referentes aos avanços são tratadas, enfocando-se o avanço dos meios, sem tomar em conta os fins, e sem fazer caso da verdade evidente de que mais armas poderosas em mãos de pessoas estúpidas ou más, simplesmente produzirão uma estupidez ou uma maldade mais poderosa. Ou seja estes avanços tecnológicos podem ser de fato mais perigosos que úteis (Maslow, 1994, p. 44).

Não podemos deixar de considerar, em Maslow, suas apreensões face ao mundo contemporâneo, com a violência armada existente em muitas cidades brasileiras, bem como, de forma geral no planeta, guerras e atentados tais como os de 11 de setembro de 2001, em Nova York.

Além da psicoterapia e do autoconhecimento, apontou para a educação como um dos principais fatores na contribuição de uma sociedade mais saudável e de seres humanos melhores. Propunha um trabalho com o indivíduo em específico, suas relações, a sociedade, a cultura e mais além.

Sob essa perspectiva, inseria o lúdico e a arte, como um dos instrumentos importantes para a expressão mais plena do ser humano e para promover a sinergia grupal. Propunha uma pedagogia que integrasse um trabalho transpessoal, o qual, teria que ser vivencial e, pelo menos, em seu fundamento, holístico, em vez de atomista: empírico, em vez de a priori.

Cabe ressaltar que, atualmente, o termo holístico é utilizado de distintas formas. Basarab Nicolescu (1999) afirma que o holismo ignora a parte, sugerindo que, ora é necessário abordar o específico à parte, ora focalizar o todo e, em outras vezes, a síntese de ambos, que não está nem na parte, nem no todo, mas necessita de ambas, é algo através de e além de, considerando essa síntese como uma abordagem transdisciplinar do conhecimento.

Destacamos que essa forma de conceituar a transdisciplinaridade é a mesma conceituação descrita por Maslow, porém sob a denominação de abordagem holística naquela época, indicando assim, a Psicologia Transpessoal como uma área do conhecimento transdisciplinar.

3.2 Experiências Culminantes

Maslow conceitua como experiências culminantes uma generalização dos melhores momentos do ser humano, os mais felizes da vida, das experiências de êxtase, máximo gozo.

Geralmente, elas provêm de profundas experiências estéticas, como êxtase criativo; momentos de amor maduro; experiências sexuais perfeitas; amor paternal e maternal; experiências de parto natural; contato com a natureza, entre outras.

Nas experiências culminantes, há sempre uma característica em comum que possibilita construir um esquema ou modelo abstrato e generalizado, permitindo falar, ao mesmo tempo, de todas elas. Coincide quase com o que se tem denominado de valores eternos, verdades eternas: a verdade, beleza, bondade, como a maioria de pensadores da humanidade consideram valores fundamentais ou supremos da vida.

Maslow relacionou os seguintes valores S: verdade; bondade; beleza; totalidade; transcendência de dicotomia; vivacidade; unicidade; perfeição; necessidade; inteireza; justiça; ordem; simplicidade; riqueza; tranqüilidade; alegria e auto-suficiência (Maslow, 1994, p. 135-136).

Inicialmente, suas conclusões resultam de uma “montagem fotográfica” de entrevistas pessoais com cerca de 80 indivíduos e de respostas escritas por 190 estudantes universitários, de acordo com instruções com solicitações como:

Gostaria que você pensasse na experiência ou experiências mais maravilhosas de sua vida: momentos de suprema felicidade, momentos de êxtase ou de arrebatamento, talvez decorrentes de estar apaixonado, ou de escutar uma determinada música, ou de ser subitamente “atingido” pela mensagem de um livro ou de uma pintura, ou de algum grande momento criador. Primeiro, redija uma lista. Depois, tente explicar-me como se sente diferente do seu modo de sentir em outras alturas, como é, em certos aspectos, uma pessoa diferente nesse momento (Maslow, 1994, p. 212).

Com outros sujeitos, o questionário proposto por Maslow pedia uma explicação sobre os aspectos nos quais o mundo parecia diferente. Descreveu e uniu as respostas parciais para obter um referencial amplo e completo dessas experiências. Além disso, cerca de 50 pessoas escreveram-lhe cartas não-solicitadas, depois de lerem seus trabalhos anteriormente publicados, fornecendo-lhe depoimentos pessoais de experiências culminantes. Pesquisou, também, a imensa literatura sobre misticismo, religião, arte, criatividade, amor, etc.

Para explorar os limites da potencialidade humana, escolheu homens e mulheres melhores e os mais saudáveis possíveis.

Maslow tinha dois critérios básicos: o primeiro, era de que todos os sujeitos estavam

relativamente livres de neurose ou problemas maiores, e o segundo era de que os indivíduos estudados usavam, da melhor forma possível, seus talentos, capacidades e outras forças. Declara que, quando se escolhe para estudar, minuciosamente, pessoas excelentes, sãs, fortes, criativas, santas e sagazes obtém-se uma visão diferente da humanidade.

Relacionou, então, as seguintes características das pessoas auto-realizadas ou auto-atualizadas:

1. percepção mais eficiente da realidade e relações mais satisfatórias com ela (orientação realista);
2. aceitação (de si, dos outros, da natureza);
3. espontaneidade, simplicidade, naturalidade;
4. concentração no problema em oposição a estar centrado no ego (concentração para tarefas);
5. a qualidade do desprendimento, a necessidade de privacidade (sentido de intimidade);
6. autonomia, independência em relação à cultura e ao meio ambiente;
7. pureza permanente de apreciação (capaz de apreciar);
8. experiências místicas e culminantes (espiritualidade);
9. Gemeinschaftsgefühl (sentimento de parentesco com os outros – identidade com a humanidade);
10. relações interpessoais mais profundas e intensas (intimidade com pessoas amadas);
11. estrutura de caráter democrático (valores democráticos);
12. discriminação entre os meios e os fins, entre o bem e o mal;
13. senso de humor filosófico e não hostil;
14. criatividade auto-atualizadora (capacidade criadora);
15. resistência à aculturação: - a transcendência de qualquer cultura específica (incorformismo a aculturação).

Acrescenta-se que indivíduos auto-atualizadores não são perfeitos, sem defeitos, já que é ilusão acreditar que existem seres perfeitos. Nem sábios ou santos podem ser perfeitos, posto que compartilham dos problemas dos seres humanos comuns (Maslow, 1970: 176).

Entretanto indica que as pessoas auto atualizadoras são livres de neuroses e utilizam sua capacidade de forma mais plena.

Ele enumera comportamentos que sugerem o caminho que leva à auto-atualização:

1. experienciar plena e desinteressadamente os acontecimentos, absorvendo-se totalmente por

eles;

2. ter presença da dimensão do agora;
3. fazer de cada escolha uma opção para o crescimento, abrindo-se para novas experiências e novos desafios, consciente dos aspectos positivos e negativos;
4. aprender a sintonizar-se com o “Self”, tornando o potencial em existência verdadeira;
5. procurar respostas em seu íntimo, responsabilizando-se pelos próprios atos, ou seja, ser honesto consigo mesmo;
6. desenvolver a capacidade de fazer as melhores escolhas – discriminando aquilo que é “certo” para si mesmo, uma pessoa não pode optar sabiamente por uma vida, a menos que ouse ouvir-se, ouvir seu próprio Self;
7. desenvolver, de forma contínua, as potencialidades, usar plena e intensamente as habilidades pessoais e a inteligência;
8. vivenciar as experiências culminantes – expondo-se e abrindo-se a essa possibilidade;
9. reconhecer as próprias defesas, trabalhar para abandoná-las.

Maslow observou que as pessoas que vivenciavam experiências culminantes eram, em sua grande maioria, auto-atualizadas, porém nem todas haviam vivido experiências culminantes.

Fez uma análise do que chamou “estados do ser” no estudo dessas experiências, tecendo uma teia, com base no pensamento da Psicologia Transpessoal até os dias de hoje.

Para ele, o termo Ser significa, entre outros, o cosmo, o todo que existe, implicando integração hierárquica em lugar da dicotomização. Refere-se ainda à essência interna, biológica; às capacidades preferenciais; à natureza do indivíduo e àquilo que lhe é próprio e de nenhum outro.

Favorece a distinção do que é essencial ou periférico (acidental, superficial, não essencial). A essência se reporta àquilo que não pode ser redutível, é o intrínseco, o inerente, significando a meta desenvolvida do crescimento, da realização, o melhor de cada um.

Para Maslow (1994, p. 135), a síntese dos valores do ser (S) nas experiências culminantes são:

1. verdade (honestidade; realidade; sinceridade; simplicidade; essencialidade; dever ser; plenitude bela; pura, limpa, sem adulteração);
2. bondade (benevolência; justiça; retidão; amamo-la, sentimo-nos atraídos por ela, aprovamo-la);

3. beleza (vitalidade; perfeição; forma; riqueza; culminação; honestidade);
4. plenitude (unidade; integração; tendência à união; interrelação; organização; não dissociado; sinergia; estrutura; ordem; tendência homologa e integrativa);
 - 4.a transcendência da dicotomia (aceitação; sinergia; transformação das oposições em unidade; dos antagonismos em colaboradores mutuamente realizantes; integração ou transcendência das polaridades);
5. vitalidade (vivacidade; espontaneidade; auto-expressão; auto-regulação; processo; funcionamento pleno; mudança e permanência simultâneas);
6. unicidade (idiosincrasia; individualidade; incomparabilidade; novidade; particularidade; peculiaridade);
7. perfeição (nada falta; nada supérfluo; justiça; adequações; nada mais além; tudo está no lugar adequado);
 - 7.a necessidade (inevitabilidade; é bom que seja assim; deve ser desse modo; sem nenhuma mudança);
8. culminância (finalidade; consumação; morte antes do renascimento; justiça; está terminado; não fará nenhuma mudança na Gestalt; nada falta; clímax; cumprimento do destino; culminação do crescimento e do desenvolvimento);
9. justiça (imparcialidade; adequação; inevitabilidade; necessidade; desinteresse; qualidade arquitetônica);
 - 9.a. ordem (legalidade; retidão; perfeito; organizado);
10. simplicidade (desnudez; ausência de adornos; do extra ou supérfluo; essencialidade; certeza; abstrato; unicamente o que é necessário; estrutura essencial e medular);
11. riqueza (diferenciação; complexidade; todo presente; tudo é igualmente importante; totalidade; nada é pouco importante; simplificação; abstração);
12. facilidade (suavidade; graça; ausência de luta; de esforço, de dificuldade; funcionamento perfeito e belo);
13. diversão (alegria; recreação; jovialidade; humorismo; exuberância; facilidade);
14. auto-suficiência (autonomia; independência; não necessitar nada que não seja a si mesmo para ser; autodeterminação; transcendência do ambiente; viver de acordo com as próprias normas; identidade).

O estado da consciência; a afetividade; a cognição; o relacionamento interpessoal; a visão

do homem e a visão do mundo são significativamente diferenciados nessas vivências culminantes.

As idéias fundamentais com as características principais são: as experiências culminantes podem ser entendidas como consumação de um ato, “fechamento” de gestalt ou paradigma do orgasmo completo de Reich, ou culminação, clímax, esvaziamento ou conclusão, são provocadas por acontecimentos inspiradores e intensos. Assim, qualquer experiência de real excelência, de real perfeição, tende a produzir uma experiência culminante. São momentos quando estamos profundamente envolvidos, presentes na dimensão do agora, excitados e absorvidos no mundo. Poderíamos dizer que há uma “qualidade” de presença, não dispersão, concentração e, ao mesmo tempo, leveza (Maslow, 1994, p. 175).

Há distintos graus dessas experiências e as mais intensas e poderosas são relativamente raras; incluem sentimento de horizonte ilimitado; de ser poderoso e indefeso ao mesmo tempo; êxtase; deslumbramento; admiração e perda de localização no tempo e no espaço.

Para Grof, uma das mais importantes e duradouras contribuições de Maslow é o seu estudo sobre indivíduos que tiveram, espontaneamente, essas experiências de “pico”. Na psicologia tradicional, qualquer tipo de experiências similares a essa enquadrava-se, em geral, na psicopatologia.

Em seu abrangente e cuidadoso estudo, Maslow demonstrou que as pessoas que tiveram experiências espontâneas de “pico” beneficiavam-se delas com frequência e mostravam uma clara tendência para a auto atualização. Ele julgou tais experiências como sendo supernormais em vez de sub ou anormais. A partir deste fato eregiu os fundamentos de uma “Nova Psicologia” (Grof, 1988, p. 143).

Maslow destacou algumas características da Cognição do Ser em experiências culminantes, distintas da Cognição de Deficiência do mundo. Vamos citá-las, resumidamente, identificando-as com a sigla (C-S) para a Cognição do Ser e (C-D) para a Cognição da Deficiência, tal como o autor referendou-as (Maslow, 1994: 250-253).

1. A experiência ou objeto tendem a ser vistos como um todo, como algo completo (C-S).
1. A experiência é vista como parte, não suficiente (C-D).
2. Riqueza de detalhe, atenção exclusiva e completa, perde a diferença entre figura e fundo, tudo é igualmente importante (C-S).
2. Clara distinção entre figura e fundo; classificado; visto somente de certos ângulos; atenção seletiva (C-D).

3. Ausência de comparação, única (C-S).
3. Comparação, juízo, membro de uma classe (C-D).

4. Irrelevante para o humano (C-S).
4. Relevante para os interesses humanos pode-se usar (C-D).

5. Enriquecido com a experiência repetida. Mais e mais percebido, “Riqueza intraobjetual” (C-S).
5. A experiência repetida o empobrece, faz-se menos interessante e atrativo (C-D).

6. Visto como desnecessário, não resulta do desejo, pode ser visto como independente, com direito próprio (C-S).
6. É uma percepção motivada. O objeto é visto como satisfazendo necessidades, útil ou inútil (C-D).

7. Concentração no objeto; transcendência do ego; ausência de egoísmo; desinteresse; abnegação (C-S).
7. Organizado ao redor do ego como ponto central, o que significa projeção do ego no que é percebido (C-D).

8. Receptividade; permissão ao objeto para que seja ele mesmo; não exigência; não seletividade; deixa ser; aceitação (C-S).
8. Modelagem; organização; seleção ativa; mudança; organização; tem que ser; intenção; luta; esforço; controle (C-D).

9. Autovalidação em si mesmo; autojustificante, interessante por si; tem valor intrínseco (C-S).
9. Um meio, um instrumento que não tem valor em si (C-D).

10. Fora do tempo e espaço. Visto como eterno universal, histórico, pode ocorrer desorientação do perceptor no tempo e no espaço (C-S).
10. Temporal, local e espaço. Visto na história e no mundo físico (C-D).

11. As características do Ser são percebidas como valores do ser (C-S).
11. Os valores D são valores utilitários, desejáveis e indesejáveis, adequados para um propósito (C-D).
12. Absoluta, tomada por si, esquece-se do resto do mundo, percepção do processo e transformações dentro da própria percepção (C-S).
12. Relativo à história, à cultura, à caracterologia e valores locais. São circunstanciais, dependendo do homem para ser realidade (C-D).
13. Resolução das dicotomias, das polaridades, dos conflitos. As inconsistências são vistas, simultaneamente, como razoáveis, necessárias ou integradas sob um todo supraordinário (C-S).
13. Lógica aristotélica, as coisas separadas são vistas como dissecadas, cortadas, mutuamente exclusivas e, às vezes, antagônicas (C-D).
14. Concreta e abstratamente percebidos todos os aspectos ao mesmo tempo, portanto, inefável para a linguagem ordinária, talvez descritível pela arte e poesia (C-S).
14. Exclusivamente abstrata, categorizada, diagramática, catalogada, esquematizada (C-D).
15. Objeto ideográfico, único, a classificação é impossível (C-S).
15. Objeto normal, em acordo com as leis (C-D).
16. Incremento do isomorfismo dinâmico entre os mundos interno e externo (C-S).
16. Isomorfismo diminuído (C-D).
17. O objeto é percebido como sagrado, muito especial, demanda reverência, respeito (C-S).
17. Objeto normal, cotidiano, nada especial (C-D).
18. O mundo e o eu, freqüentemente, são vistos como divertidos, cômicos, graciosos, absurdos. O riso e as lágrimas podem coexistir, uma dicotomia que se funde (C-S).
18. Há menos formas de humor, as coisas sérias são muito diferentes das coisas divertidas. Há humor hostil, falta de humor (C-D).

19. Não intercambiável, original (C-S).

19. Intercambiável, substituível (C-D).

Assim, Maslow evidenciou que quanto mais o indivíduo aproxima-se do seu próprio ser, mais fácil será a sua percepção dos valores S no próprio mundo.

Essas experiências poderiam ser vistas como uma fusão do ego, id, superego e ego ideal, uma integração dos níveis conscientes, pré-conscientes e inconscientes; dos processos primários e secundários.

Seriam momentos em que há uma síntese do princípio do prazer e do princípio da realidade. Um aparente paradoxo onde há uma regressão saudável, a serviço da máxima maturidade, isto é, uma integração da pessoa em todos os níveis.

Em síntese, as experiências culminantes não são só os momentos mais felizes e mais excitantes, mas também são momentos de máxima maturidade, individuação e realização, numa palavra, os momentos mais saudáveis (Maslow apud Pinto, 2001).

A plenitude humana pode ser definida em função do grau em que a definição de conceito “humano” é preenchida e, também, de uma definição descritiva, catalogadora, mensurável, psicológica.

Entre as características objetivamente mensuráveis do espécime humano sadio, segundo Maslow, em síntese, podemos afirmar que são:

1. uma percepção mais clara e mais eficiente da realidade;
2. mais abertura à experiência;
3. maior integração, totalidade e unidade da pessoa;
4. maior espontaneidade, expressividade, pleno funcionamento, vivacidade;
5. um eu real, uma firme identidade, autonomia, unicidade;
6. maior objetividade, desprendimento, transcendência do eu;
7. recuperação da criatividade;
8. capacidade para fundir o concreto com o abstrato;
9. estrutura democrática de caráter;
10. capacidade de amar.

Maslow descreveu ainda as experiências “platô” que representam uma maneira nova e mais profunda de encarar e vivenciar o mundo, envolvendo mudança de atitude, gradativa,

diferente da experiência culminante a qual pode durar poucos minutos, algumas horas, raramente mais do que esse tempo, e é intensa.

Concluindo este tópico, destacaremos algumas dentre as características dos indivíduos metamotivados, ou seja, aqueles que, além de auto-realizados, têm experiências culminantes com maior frequência.

Para esses indivíduos, as experiências culminantes e platô são os mais importantes e preciosos em suas vidas. Em geral, percebem a realidade de forma unitária, isto é, o sagrado no profano, podem ver o sagrado em todas as coisas, ao mesmo tempo em que vêem o nível da deficiência no cotidiano.

Suas metamotivações são conscientes e transcendem mais as dicotomias, o ego; são pessoas que, de certa maneira, parecem se reconhecer umas às outras, chegando a uma intimidade quase instantânea e a uma mútua compreensão desde o primeiro contato (Maslow, 1994, p. 272). Abarcam a realidade de forma mais holística, e são mais inovadoras. No entanto, Maslow tem a impressão de que essas pessoas transcendentais são menos felizes que as demais; pois, ao mesmo tempo em que têm mais momentos de êxtase, têm mais propensão a uma espécie de tristeza cósmica, ou tristeza S, talvez pela estupidez das pessoas, por suas cegueiras, crueldade com os demais, ou “auto-anulação” sugere Maslow, acrescentando:

Talvez este seja o preço que têm que pagar por sua visão direta da beleza do mundo, das possibilidades de santidade, que tem a natureza humana, do desnecessário de tanta maldade humana, da necessidade aparentemente óbvia de um mundo bom, de um governo universal, de instituições sociais sinérgicas, de uma educação para bondade humana, em lugar de uma educação para ganhar quocientes intelectuais mais elevados ou maior trabalho atômico ... (Maslow, 1994, p. 277).

Paradoxalmente, Maslow acha que essas pessoas estão mais reconciliadas com o mal, em relação à sua inevitabilidade, ampliando a compreensão do mal, no sentido mais holístico, implicando ter um braço mais forte e não débil para transformá-lo.

Cita cientistas transcendentais que, quanto mais sabem, mais sentem uma pequenez, uma reverência diante do Universo.

Para Maslow, a teoria da cognição e da ciência, que gostaria de propor, seria aquela em que os mais altos níveis do desenvolvimento da humanidade e do conhecimento se correlacionassem positivamente.

3.3 Educação e Valores

Ao trazer sua abordagem psicológica à área da educação, Maslow integra uma abordagem humanista e a preocupação em criar uma sociedade melhor, onde se favoreça a emergência de valores do Ser.

O conceito de “Ser”, em toda sua amplitude, é proposto na educação e implica uma maior integração da comunicação interna e externa, quando o estudo da personalidade seria fundamental. Para Maslow, essa integração não afetaria só o relacionamento social e a relação educador-educando, mas comprometeria todos os processos de percepção, aprendizagem, arte, incluindo a cognição como processo primário (cognição arcaica, mitológica, metafórica, poética), assim como a comunicação verbal, racional, um processo secundário da cognição.

A tese geral sustentada por Maslow é a de que “muitas das dificuldades de comunicação entre as pessoas são subproduto das barreiras de comunicação dentro da pessoa” (Maslow, 1994, p. 155).

As dificuldades internas são paralelas às externas. Melhora-se a comunicação com o meio exterior à medida que se expande o desenvolvimento da personalidade; à proporção que o ser se integra e se libera dos conflitos e divisões internos. Essa unidade interna, segundo Maslow, é o que resultaria em uma melhor percepção da realidade.

Essas partes “internas” envolvem aspectos emocionais, tanto imaturos como de mais maturidade; exigências racionais e impulsividade; necessidades individuais, sociais e espirituais entre outros, em que somente alguns aspectos são acolhidos. “As partes rejeitadas, não deixam de existir, não morrem por melhor que se sepultam” (Maslow, 1994, p. 157).

Essas partes continuariam nos afetando, justamente, por serem instintóides, ou seja, fenômeno biológico da nossa natureza, em que a cultura não pode eliminar, só reprimir. A tendência humana, de forma geral, ao eleger uma atitude e repudiar outra, leva a um empobrecimento de ambas.

Maslow fala-nos, então, da possibilidade de sermos, simultaneamente, travessos, infantis e, ao mesmo tempo, cidadãos sóbrios e responsáveis; de não estarmos cegos e surdos ao nosso mundo interior, tampouco cegos e surdos ao que há de gozo, sentimento poético, sensibilidade no mundo exterior, indo além do isto ou aquilo:

... reconciliar esta dicotomia é para os educadores, a melhor forma de começar a tarefa, de resolver todas as dicotomias. Isto é, pode ser um ponto de partida bom e prático para começar a ensinar a humanidade para que deixe de pensar de uma forma dicotômica, e comece a pensar de uma forma integrada ... educadores “criativos” e muitos outros ajudam todos a sinalizar os limites da linguagem do pensamento abstrato e da ciência ortodoxa (Maslow, 1994, p. 198).

Para ele, a transcendência da dicotomia é um dos elementos usuais nas pessoas auto-realizadas e em outras pessoas, quando estão em seus momentos de mais integração dentro delas e entre elas e o mundo.

Acrescenta que há uma grande diferença entre a força e autonomia de uma pessoa integrada e segura e a de um indivíduo inseguro, o qual fortalece sua personalidade contra o mundo, as relações separadas e, até, mutuamente exclusivas.

Maslow enfatiza que, à medida que a pessoa se integra, resolve sua guerra civil interior, realiza esse movimento também no mundo e para o mundo.

Outro aspecto em desacordo com algumas idéias teológicas é que transcender os limites não significa repudiar ou perder o eu ou a individualidade. A transcendência é o produto final do desenvolvimento de uma autonomia cada vez maior, do ganho da identidade; significa autotranscendência, e não, auto-anulação da individualidade.

Além de favorecer a recepção e emissão nesse sentido amplo da comunicação, a integração é uma característica de saúde psicológica; a pessoa sã é mais espontânea, mais expressiva e tem conduta mais fácil, honesta, além de perceber melhor a si e ao outro.

Da mesma forma que somos o que vemos, para Maslow, também o que vemos tende a tornar-se o que somos; assim, há uma relação dinâmica e mútua entre pessoa e mundo exterior. Pessoas de ordem superior ajudam a gerar um mundo de ordem superior, o qual tende a elevar o nível das pessoas. A educação pode ser esse meio superior que favorece o desenvolvimento da natureza superior do indivíduo e a emergência de seus valores mais elevados.

Na concepção de Maslow, a aprendizagem como aquisição de associações, habilidades e capacidades externas, isto é, não intrínsecas ao caráter humano, é insuficiente para o indivíduo.

Em sua visão mais ampla da psicologia, sustentava que a meta da educação é conduzir a pessoa à auto-realização, ou seja, a ser “plenamente humana”, a ser o melhor de que se é capaz, implicando algumas mudanças no âmbito da psicologia da aprendizagem, afirmando: “nossa educação convencional, me parece gravemente enferma, se começarmos a pensar dentro deste marco de referência, isto é, de converter-se em um bom ser humano” (Maslow, 1990, p. 168).

Introduziu, então, o que denominou de educação intrínseca na qual o indivíduo aprende a tornar-se um ser humano de forma geral, e aprendizagem intrínseca em que aprende a tornar-se um ser humano específico, que se é em particular, despertando as próprias potencialidades e valores internos (Maslow 1994).

Rejeita o modelo de ciências exatas aplicadas às ciências humanas, quando afirma que foi um modelo necessário à física e à química naquele momento, mas que não se deveria aplicar à educação, à psicoterapia, ao estudo de seres humanos um modelo positivista, associativo, livre de valores, tornando os resultados superficiais e triviais.

Outrossim, era contra o radicalismo de sua época, de afirmações, como as de Mac Leish, de que o entendimento do ser humano só era possível através da arte. Refutava tal idéia, dizendo que era apropriada de 1920 a 1930. Afirmava que a nova psicologia emergente propiciava métodos e técnicas que assumiam a responsabilidade e a necessidade do descobrimento de valores, um processo que deveria ser empírico, com demonstração e verificação de que os mesmos são inerentes à natureza humana. “Dado que a vida espiritual é instintóide, todas as técnicas da “biologia subjetiva” são aplicáveis à educação” (Maslow, 1990, p. 316).

Sugere que há correlação entre o próprio interesse científico e os valores subjetivos, intrínsecos, subjacentes a esse interesse, independente de se ter consciência deles. Questiona a postura de se ter ou não deixado a percepção dos valores somente a poetas, artistas, religiosos e outros de coração ardente, mas de cérebro brando.

Afirma que a existência dos valores é natural; deve-se estimulá-los através do esforço humano consciente, da cognição, de provas experimentais; mais que inventá-los ou criá-los, deve-se descobri-los.

Na educação criativa, humanista, verbal e não verbal (arte, dança, etc.) superpõem-se valores S e pode-se facilitar sua emergência. Os professores estariam não só preocupados em transmitir conhecimento, dados, mas também em refletir, freqüentemente, o porquê, o para que ensinam as coisas que transmitem, enfocando o pensamento do educando, além da sua conduta e do seu comportamento operante.

Para Maslow, a arte pode ser um instrumento valioso dentro da aprendizagem intrínseca, já que se aproxima muito da nossa essência psicológica e biológica, podendo se converter em experiência fundamental na educação, resgatando valores, metas e significado.

A educação, por exemplo, através da dança, teatro espontâneo, música, arte e outros recursos expressivos é uma forma nova que direciona a criança, o adulto ao novo tipo de ser humano, um indivíduo orientado no processo; um indivíduo criativo; espontâneo; expressivo; improvisador e confiante, capaz de assumir atitudes criativas.

Para Maslow, a criatividade possui dois aspectos: um, que traz as idéias verdadeiramente

novas, oriundas de um eu profundo, o qual desconhecemos e tememos conhecer. Denominou-a de criatividade primária, a qual surge do inconsciente; é a fonte de novas descobertas, de novidade, de idéias que partem do que existia até o momento e vão além.

O outro aspecto é a criatividade secundária que é toda a classe de produtividade, relaciona-se ao processo secundário, ou seja, ao principio de realidade, no qual se concretizam as idéias.

O primeiro tipo de criatividade é uma herança de todas as crianças, as quais podem perdê-la à medida que vão crescendo. Contudo, a permissão para sermos nós próprios, fantasiarmos, rirmos, descansarmos, sermos espontâneos, entre outros, favoreceria a adequada integração da criatividade, o que resultaria no indivíduo mais saudável.

As crianças criativas, para Maslow, parecem ser as que têm vozes que lhes dizem o que é correto e o que não é; já as crianças que têm baixa criatividade, mesmo com um coeficiente intelectual elevado, têm dificuldade em se expressarem, saberem, verem e ouvirem bem o que está acontecendo no momento presente e em seu universo interior.

... A pessoa S parece ter a voz do impulso clara a respeito de questões éticas e de valores... Resumindo o que tenho dito, as escolas devem ajudar as crianças a olharem dentro de si mesmas e deste auto conhecimento se deriva uma série de valores (Maslow, 1990, p. 181).

Os valores S, as metanecessidades fazem parte do verdadeiro eu, que é instintóide. Dessa forma, as vozes do impulso, do sentimento, os sinais interiores, mesmo que frágeis, podem ser ouvidos, favorecidos em sua expressão e caem na categorização da “biologia subjetiva”. As normas, regras, exercícios, que ajudam a desenvolver ou ensinar a nossa consciência sensorial, corporal e nossa sensibilidade aos sinais internos, ao desenvolvimento de capacidades e habilidades latentes entre outros, podem ser amplamente utilizados na educação, e confirmam que o eu verdadeiro é, em parte, construído.

Hábitos, condicionamentos, efeitos de propaganda subliminar desaparecem com o pensamento crítico, com a verdade que emerge do insight. Dessa forma, essa categoria de educação humanista ajudaria as pessoas a transcenderem os condicionamentos impostos pela cultura, despertando-lhes, desde crianças, um sentimento de amor pela humanidade.

Quando se ajuda o educando a descobrir que tipo de pessoa é, seu estilo, sua melhor aptidão, seus limites, favorecendo seu potencial, promove-se a aceitação e a melhora dele mesmo, bem como as dos outros. Resulta em aceitar a diversidade de forma natural e harmoniosa e, além disso, favorece, no indivíduo, maior absorção, fascinação, perseverança no que está fazendo ou

aprendendo em todas as diferentes etapas, ao longo de sua existência. Assim, conduzir-se-a o educando, a um trabalho mais absorvente, frutífero e educativo (Maslow, 1994).

Com esse enfoque, nossas escolas e professores colaborariam com o educando, ao despertar-lhe a vocação, a olhar dentro de si mesmo, ouvir suas vozes internas, a encontrar a própria identidade, a descobrir o que quer fazer de sua vida. É a partir do próprio educando que se inicia a aprendizagem.

Nesse sentido, evidencia que é necessário um treinamento para o educador; pois, sem que ele próprio tenha uma autenticidade de valores, alegria, realização, poderá comprometer o educando e causar-lhe mais danos que benefícios.

Apesar de os pais transmitirem o padrão deles aos filhos, às vezes distorcido, os professores, saudáveis e fortes, serão imitados pela criança, ao estimularem-na para que se torne uma pessoa mais feliz e auto-realizada, visto que os mestres têm um papel extremamente relevante nesse enfoque educacional.

Outro elemento necessário é o de não impedir experiências culminantes. Para o autor as crianças têm facilidade de vivenciá-las. O sistema atual, por sua vez, não favorece essa possibilidade, à medida que impede que a aprendizagem seja uma experiência prazerosa. A rigidez em relação à ordem, risos ou ruído, o não acolhimento, o autoritarismo, a displicência ou a indiferença do professor são posturas que comprometem a aprendizagem e as experiências significativas.

É claro que, para se pensar em termos de experiências culminantes, é necessário lembrar que a criança deverá ter outras condições, como: segurança, dignidade, amor, respeito e estima.

A educação, assim composta, traria a consciência do belo e maravilhoso que a vida é. Além disso, Maslow mostrava que as pessoas que desfrutam e estão comprometidas com valores S também têm mais satisfação de suas necessidades básicas, porque as tornam sagradas, e, para isso, é necessário aprender a ver, simultaneamente, o temporal e o eterno, o sagrado e o profano de um mesmo objeto, é a presença do Ser no fazer .

“... A capacidade de viver os valores S, de alguma maneira santifica o corpo e todos os seus apetites” (Maslow, 1990, p. 190).

Uma meta desse enfoque é o de favorecer o equilíbrio entre a liberdade e o controle, o qual não é necessariamente repressivo. Outra função da verdadeira educação é ajudar o indivíduo a transcender pseudo-problemas e direcionar-se a problemas existenciais sérios da vida, tais como

o mal e o sofrimento que todos terão que enfrentar mais cedo ou mais tarde. Maslow reflete se é possível alcançar experiências culminantes através do sofrimento.

Esclarece que as experiências culminantes têm dois componentes: um emocional, de êxtases, e um intelectual, de iluminação, não sendo necessário que ambos estejam presentes simultaneamente.

Exemplifica que o orgasmo pode ser muito satisfatório emocionalmente, é um êxtase, mas não ilumina, enquanto que, no confronto com a dor e a morte, pode dar-se uma iluminação, a qual não é a de êxtase. Esse autor ressalta, a seguir, a psicologia da morte, e como se podem resgatar a dignidade, reconciliação e aceitação dela (Maslow, 1990, p. 187).

A educação intrínseca ensina o indivíduo a fazer boas opções, mais éticas, despertando valores S, os quais são aspectos de auto-realização.

Acredito que teríamos o florescer de uma nova civilização, com pessoas mais saudáveis, com crescimento da responsabilidade pessoal pela própria vida, e um conjunto de valores para guiar as próprias escolhas. As pessoas começariam a transformar ativamente a sociedade em que vivem (Maslow, 1990, p. 191).

Para ele, a educação não poderia ser considerada só um processo de aprendizagem, mas também do desenvolvimento do caráter e da pessoa, no sentido de se colocar maior atenção à situação presente, ou seja, à capacidade de expressar, ver e ouvir o que está acontecendo no momento presente. Seria uma estratégia em que se colocaria mais atenção na fase da inspiração e da criatividade, em vez de se concentrar, intensamente, na fase da elaboração, ou seja, mais criatividade primária do que secundária.

Apesar da valorização da criatividade primária, ele estava sempre muito atento às deturpações, exagero ou “uso” que pudessem ser feitos de suas proposições.

Ressaltava que, em muitos momentos do próprio trabalho científico, deve-se ter determinação, e não, criatividade. Certas tarefas, para que possam ser exercidas, têm que ter precisão e obsessividade.

Além disso, em muitos momentos de sua obra, relata diálogos com seus alunos, deixando transparecer a exigência e limite que lhes impunha para tarefas; não só o acolhimento, a plasticidade e aceitação incondicional, mas também a responsabilidade pela tarefa, tempo e hora estabelecidos e o comprometimento com os mesmos.

Maslow concluiu seu pensamento, afirmando que essa educação: “... Seria um movimento para a saúde psicológica, e também um movimento para a paz espiritual e harmonia social”

(Maslow, 1990, p. 191).

Educação é aprender a desenvolver-se, aprender o que é bom e o que é mau, o que é desejável e o que é indesejável, o que escolher e o que não escolher, tanto em relação à própria pessoa, como em relação à sociedade, ou planeta (Maslow, 1990).

Em síntese, poderíamos dizer que, a educação para Maslow é o espaço onde se pode colaborar em alto grau com a profilaxia da saúde mental e da paz no planeta; onde se pode propiciar o despertar e o desenvolvimento de valores positivos da natureza humana, contribuindo para seres humanos melhores, e assim, para uma sociedade melhor.

CAPITULO II

PSICOLOGIA TRANSPESSOAL: PIERRE WEIL

A referência a homens, os quais têm uma riqueza imensurável como profissionais e como seres humanos, não é uma tarefa fácil. Como retratá-los sem deixar transparecer nossa admiração pessoal ou, ao contrário, proteger-nos, em excesso, correndo o risco de reduzirmos demais a produção científica deles?

Pierre Weil é um ser notável, especial para nós. Primeiro, pela extensão e profundidade de sua obra na Pedagogia; na Psicologia das organizações, do trabalho, das relações humanas, dos testes, das avaliações; do Psicodrama; da Transpessoal; da Tanatologia (abordagem sobre morte) e da educação para paz.

Em quase todos os temas, esse autor tem pesquisas acadêmicas, correlações e inter-relações com outras áreas, abrange muitos autores e trabalhos de base na Psicologia Transpessoal e conta, além disso, com 55 livros editados, alguns deles na 50ª edição. Aliado a essa extrema capacidade profissional, expressa uma simplicidade e uma didática exemplar com distintas publicações, as quais são interessantes tanto a um intelectual erudito quanto a um leigo interessado.

Como sintetizar, ao traduzirmos e expressarmos a contribuição dele à Psicologia Transpessoal, sem nos tornarmos superficiais em relação a seu trabalho?

Teremos, contudo, de correr esse risco, já que é uma condição necessária focalizar especificamente, em sua produção, o que está relacionado à nossa tese.

Com certeza, Pierre Weil nos proporciona material para muitas pesquisas em temas significativos na educação, saúde, relação interpessoal e educação para paz.

Assim, de acordo com o seguimento didático, apresentaremos, inicialmente, uma síntese sumária da vida de Weil; a seguir, sua adesão à Psicologia Transpessoal, como um passo natural e contínuo em sua jornada. Posteriormente, destacaremos alguns conceitos de Maslow, apreendidos e ampliados por Weil.

1. Histórico

Pierre Weil nasceu na Alsácia, França, em 16 de abril de 1924. Formou-se em Pedagogia e Psicologia. Foi aluno de grandes psicólogos e educadores como Leon Walther; Henri Piéron;

Wallon; André Rey e Jean Piaget. Posteriormente, recebeu uma formação psicoterapêutica de Igor Caruso, Jacob Levy Moreno, Zerka Moreno e Anne Ancelin Scützemberger. Veio ao Brasil com o Professor Leon Walther para desenvolver um projeto de recrutamento, seleção, treinamento e se tornou conhecido na Psicologia do Trabalho.

Criou vários testes, tais como INV (Inventário de Inteligência não Verbal), muito utilizado até hoje. Escreveu livros voltados para o relacionamento interpessoal, psicodrama, organizações e Psicologia Transpessoal, sendo pioneiro em algumas áreas, que o tornaram referência nacional e internacional.

Foi um dos precursores do psicodrama no Brasil, onde escreveu um dos primeiros livros, com o prefácio do próprio Moreno. “... só uma formação científica como a de Pierre Weil poderia assegurar o sucesso de tal empreendimento”... (Moreno apud Weil, 1978: IX).

Foi um dos redatores na fase do anteprojeto para a criação do Curso de Psicologia em universidades brasileiras, bem como dos Conselhos Regionais.

Inicialmente, em sua carreira universitária, fez pesquisas sobre a emotividade neurovegetativa, sobre os fatores culturais e escolares da inteligência e sobre os diferentes aspectos da personalidade. Ocupou uma cátedra de Psicologia Social na Universidade Federal de Belo Horizonte e, em 1978, em Psicologia Transpessoal, nessa mesma universidade.

Apesar de influenciado pelo ambiente religioso de sua família, Weil percorreu um caminho ortodoxo dentro da Psicologia. Doutorou-se em Psicologia na Sorbonne, Paris, em 1972, com a tese em Psicologia Transpessoal “Esfinge, estrutura e símbolo do homem”, com menção honrosa.

Através da pesquisa bibliográfica dos símbolos e mitos, utilizando dados estatísticos e testes projetivos como Roschard, Phister, entre outros, abordou essa temática, quando sugeriu uma aproximação da esfinge como um símbolo ligado a modelos cosmológicos, e trouxe reflexões esclarecedoras ante perguntas fundamentais: O que é o homem? De onde viemos? Para onde vamos? Dessa obra resultou, também, sua criação aplicada à clínica e à educação: O Psicodrama da Esfinge.

Na seqüência, desenvolveu outros trabalhos, focando a sexualidade, a psique e os estados não usuais da consciência, entre eles, as experiências culminantes. Nessa incursão à área da consciência, Pierre Weil aliou a sua formação científica às buscas pessoais.

Os instrumentos de avaliação utilizados por Weil, em suas diferentes pesquisas, inclusive

as de cunho específico na área de transpessoal, realizadas individualmente ou com outros colegas da Universidade Federal de Minas Gerais, foram: análise de conteúdo; entrevistas; inventários e questionários; técnicas projetivas; testes caracteriológicos; testes psicomotores; sociometria “interaction process analysis” (Bales) e avaliação psicométrica. Sobre si mesmo afirma:

Assim, nascido numa família com três religiões em conflito e ainda com duas culturas também opostas francesa e a germânica, eu só poderia me transformar num homem ávido de síntese, de paz de união entre os homens. E foi isso que me tornou um psicólogo, um psicoterapeuta, um especialista em relações humanas e mais tarde em Psicologia Transpessoal (Weil, s.d, p. 26).

Certo dia, quando participava como enfermeiro, na segunda guerra mundial, enquanto os seus companheiros preparavam-se para explodir uma ponte ferroviária, ao passar sobre os trilhos, imagina-se como organizador de uma escola futura, dotada de todos os métodos modernos de educação, a serviço da paz. A partir dessa época, sua vocação ficou delineada como uma preparação para ser um educador para a paz.

Em sua autobiografia, publicada no Brasil sob o título de "A Revolução Silenciosa", conta-nos como, de forma progressiva, abriu-se para sua dimensão espiritual e se dedicou ao estado “transpessoal”, especificamente, à educação para a paz. Aos oito anos de idade, diverte-se com primos, ao criar a associação católica dos judeus protestantes. Aos quatorze anos, escreveu em seu diário: "Minha pátria é principalmente a Terra". Com a mesma idade, em plena guerra mundial, propõe a "idéia de eliminar as fronteiras, de criar a Europa com uma moeda única". Os adultos, a quem ele se dirige, recebem suas idéias com um ceticismo divertido. Por ocasião da derrota nazista, organiza um centro de recepção para os refugiados.

A vida irá prepará-lo, com muito êxito, durante um longo período de estudos superiores sobre educação e psicologia, para uma atividade profissional de escritor, educador e terapeuta.

O sucesso sem felicidade levou-o a uma crise existencial, acompanhada de um câncer e a perda do sentido da existência. Começou, então, a se perguntar sobre questões existenciais relativas ao sentido da vida e da morte, o que o conduziu a encontrar respostas numa síntese entre o Oriente e o Ocidente, entre a prática da Yoga e da Psicanálise.

Nos anos 60, em contato com o Psicodrama, diz que algo profundo aconteceu em sua vida durante as sessões de psicodrama com Anne Ancelin Schutzenberger, em Paris, quando ocorreu um encontro em comunhão consigo mesmo e com os demais, o que se tornou uma das razões de sua vida (Schutzenberger, 1977).

Pierre conhece, então, o trabalho desenvolvido no Esalen Institute (Califórnia), o qual, na

época, hospedava grandes líderes do movimento de renovação em Psicologia, tais como: Fritz Pearl; Bil Schultz; Michael Murphey; Stanislav Grof; Gregory Batson e muitos outros.

Em 1972, descreveu sua primeira “experiência culminante”, como diria Maslow. Na Califórnia, resolveu permanecer um tempo maior e foi à procura de Moreno para fazer um treinamento em Psicodrama. Moreno já estava velho e doente, e Weil, com grande interesse em saber sobre o homem cósmico de que falava, aproveitou a ocasião para saber mais sobre o Psicodrama. Constatou que Moreno conhecia bastante as fontes da Cabala, o que abriu espaço para conversarem entusiasmados sobre Sepher Há Zohar. Conseguiu saber o que queria e entendeu Moreno.

Em sua segunda viagem ao Easlem, ficou ciente da criação desse novo ramo da psicologia, a Transpessoal. De volta ao Brasil, desenvolveu esse trabalho, presidindo, em 1978, o IV Congresso Internacional. Foi convidado a lecionar Psicologia Transpessoal no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, disciplina em vigência até os dias de hoje.

Foi autor de muitos títulos e pesquisas nessa área, organizador e apresentador do curso de Transpessoal, intitulado Cosmodrama, hoje ampliado como “A Arte de Viver a Vida” (2001).

Além de co-organizador e presidente de Congressos Internacionais de Transpessoal, foi membro-fundador e presidente de honra de Associações de Psicologia Transpessoal, entre elas, Alubrat¹.

Em 1982, com o perigo nuclear, hesita entre fazer um retiro tibetano de três anos, ou juntar-se a Bernard Benson, seu amigo pessoal, para apoiar seu movimento pela paz internacional, optando pelo retiro, ou seja, decidindo se ocupar, prioritariamente, com sua paz interior.

Em 1986, é convidado pelo então governador de Brasília, o ex-ministro e embaixador José Aparecido de Oliveira, a criar a Fundação Cidade da Paz, da qual é eleito presidente e cuja função seria criar e administrar a Universidade Holística Internacional de Brasília, a UNIPAZ, com o apoio de Monique Thoenig (criadora da primeira Universidade Holística de Paris) e de Jean Yves Leloup, psicólogo, Phd em Transpessoal, autor de inúmeros títulos nessa área.

¹ Alubrat: Associação Luso Brasileira de Transpessoal, que tem projetos de pesquisas consolidados em universidades brasileiras e européias.

A Fundação Cidade da Paz é criada em 1987 e, no dia 14 de abril de 1988, na presença do Sr. Israel Vargas, presidente do conselho da UNESCO, inaugura-se a Universidade.

Nesse mesmo ano, Weil elabora uma teoria sobre a gênese da destruição da vida no Planeta e sobre os princípios e abordagens que possibilitam um novo método de Educação para a Paz, utilizando-se, para esse modelo, da linguagem da Psicologia Transpessoal (Weil, 2001, p. 16).

Weil reúne, na apresentação dos seus programas educativos, em Universidades, escolas, programas governamentais e ONGS, a trilogia integrativa de três aspectos da Paz, a saber:

1. a Paz consigo próprio (Ecologia e Consciência individual), sobre os planos do corpo, das emoções e do espírito;
2. a Paz com os outros (Ecologia e Consciência Social), sobre os planos da economia, da sociedade e política e da cultura;
3. a Paz com a natureza (Ecologia e Consciência do Universo), sobre os planos da matéria, da vida e da informação.

Em 2001, Pierre Weil foi agraciado com o Prêmio Unesco da Paz e seu programa recomendado, mundialmente, por tal instituição.

2. Transpessoal e Pierre Weil

As primeiras referências específicas sobre Psicologia Transpessoal, apresentadas por Weil, estão na segunda edição de seu livro “Psicodrama”, onde estabelece as diferenças e semelhanças entre o Psicodrama e a Psicanálise e evidencia os primeiros conceitos sobre Psicologia Transpessoal (Weil, 1978).

Nessa publicação, Weil traz sua concepção sobre o Psicodrama “... uma terapêutica que visa à integração de todas as modalidades do viver, a começar pelos quatro grandes Universais: Tempo, Espaço, Realidade e Cosmos” (Weil, 1978, p. 113).

Em cada um desses tópicos, há reflexões significativas das quais queremos destacar a insistência de Moreno, desde 1914, na possibilidade e necessidade de acrescentar, na terapia, a dimensão do tempo presente, o “aqui e agora”; integrando passado, presente e futuro em operações significativas e reais (Weil, 1978, p. 113).

Observamos que essa dimensão do “aqui – agora” é uma das condições necessárias à prática clínica e educacional na abordagem Transpessoal.

Quanto ao espaço, o psicodrama também inova, quando disponibiliza o tridimensional, faz a inclusão da expressão e ação corporal no processo terapêutico ou pedagógico.

Sobre a realidade, Moreno observava três tipos: 1) a infra realidade; 2) a realidade vital, atual e 3) a realidade sobressalente, “surplus reality”. A infra-realidade é o exame dos aspectos da vida do indivíduo num nível abstrato, imaginário, emocional, etc. A realidade vital é presenciada de modo usual no dia-a-dia, no trabalho e requer organização para sua eficiência.

A realidade sobressalente, denominada também de suplementar, é o “conjunto das dimensões invisíveis da realidade”. “Invisível” deve ser entendido do ponto de vista de cada pessoa em processo terapêutico ou educacional. A vivência permite aos protagonistas e à platéia viver essa realidade sobressalente através da inversão de papéis; do “role playing”; de técnicas da cadeira; do psicodrama do sonho; da loja mágica, etc ... (Weil, 1978, p. 115).

Pierre Weil reflete que o homem busca compreender seu lugar no Universo, assim como controlar os fenômenos da “natureza” desde tempos remotos, e, sendo que para o autor, as religiões e a ciência são manifestações dessa procura, quando acrescenta que: “a psicoterapia tem que levar em consideração estas realidades” (Weil, 1978, p. 115).

Evidencia que, além da psicodinâmica, da sociodinâmica, existe, para Moreno, uma cosmodinâmica. Na situação psicodramática, é possível reconstruir o homem quando este tem fé na criatividade infinita do cosmos, inclusive no próprio Deus. Para Moreno, Deus está em todo e qualquer ser humano:

Para Freud tudo é epi, somente o indivíduo tem valor ... Para Marx, tudo se resume no social, ou mais especificamente no sócio-econômico. Era como se isso fosse tudo o que existia no mundo... Há um mundo mais amplo, além da psicodinâmica e da sociodinâmica da sociedade humana: a “cosmodinâmica”. O homem é um homem cósmico e não somente um homem social ou individual (Moreno apud Weil, 1991, p. 81).

Weil acrescenta que a Cosmopsicologia é o ramo de ciência que tem por objeto relacionar o estudo da consciência à percepção de realidade, mais particularmente, no nível cósmico, que abrange todos os outros níveis ou graus de consciência (Weil, 1991, p. 82).

A cosmoeducação é o desenvolvimento vivencial ou experiencial dessa unidade homem-cosmo, e a cosmoterapia é a devolução ao homem de sua paz interior através dessa vivência da unidade.

Desenvolve, então, um psicodrama com orientação transpessoal, ao qual denominou de Cosmodrama, como uma homenagem a Jacob Levy Moreno. Introduce e justifica o Cosmodrama, falando da aceleração de nosso tempo e da necessidade de se viver integralmente, encontrando

dentro de si próprias energias adormecidas, ligadas ao Cosmos.

Sugere que a matéria é algo impermanente e ilusório e ainda mais, que matéria é energia e que a própria energia escapa aos nossos sentidos, sendo nosso raciocínio falho, insuficiente.

Elucida que, embora dessa “razão” tenham advindo grandes feitos como a própria ciência moderna, ela faz parte de um estado de consciência que é apenas uma pequena parte da nossa consciência. Há possibilidade de se construírem outras ciências e formas de conhecimento, com desenvolvimento de outras estruturas da consciência latentes no ser humano.

Através de contatos com o Ioga, monges tibetanos, hinduístas em suas pesquisas sobre a esfinge e a cabala, e das descobertas desse novo ramo da psicologia, a Transpessoal, Weil desenvolveu o Cosmodrama, o que auxiliou as pessoas a conseguirem mais paz interior. Esse processo implica uma ampliação do campo da consciência humana, e uma melhor relação com o próprio corpo, com as emoções, com a mente, com a energia, com os papéis que as pessoas exercem e através de experiências por elas vividas da unidade homem-cosmos.

Assim, nas seqüências de suas publicações, informa que há vinte anos vem desenvolvendo esse método de sensibilização à dimensão transpessoal, necessário para a educação dos adultos, os quais, em seu cotidiano, não cultivam os valores superiores da humanidade e são incapazes de transmiti-los às crianças. Para Weil, a pedagogia Transpessoal depende também do comportamento dos adultos.

Nas empresas, segundo o autor, é primordial a educação transpessoal, sobretudo, após os trabalhos de Maslow e sua teoria Z, nos quais o sucesso profissional está relacionado à auto-realização, ligado ao transpessoal e seus valores. Algumas empresas japonesas bem sucedidas já propagam uma “cultura organizacional transpessoal” quando adotam práticas e meditações antes do trabalho (Weil, 1995, P.57).

Weil ainda apresenta um modelo de orientação transpessoal, que abrange três níveis:

A. No plano horizontal, a dimensão dos estados de consciência e de controle:

- a. 1. sono profundo;
- a. 2. sonho;
- a. 3. devaneio;
- a. 4. estado de vigília;
- a. 5. despertar da consciência;
- a. 6. consciência cósmica ou transpessoal;

B. No plano Vertical, representa aspectos experienciais ou vivenciais:

- b. 1. corpo e instinto;
- b. 2. emoção;
- b. 3. mente;
- b. 4. energia;
- b. 5. self, ego consciente

C. No terceiro plano, abarcando os níveis de realidade exterior:

- c. 1. pessoal;
- c. 2. interpessoal;
- c. 3. social;
- c. 4. natureza terrestre;
- c. 5. cósmico.

No nível cósmico, há a fusão da energia do átomo, dos reinos mineral, vegetal e animal. O nível transpessoal se refere aqui à experiência fusional na fonte de energia (Weil: 1978).

Em suas obras posteriores, apresenta esses elementos integrados em um modelo circular e as interrelações possíveis de se estabelecerem. A ciência atual, indutiva ou dedutiva, é predominantemente realizada em estado de consciência de vigília (a. 4), é uma atitude mental (b. 3), em um plano de realidade individual que investiga todos os níveis de realidade exterior (c 1, c 2, c 3, c 4, c 5). Mas há uma parte de intuição científica em seu aspecto criativo do qual nascem as hipóteses e soluções e predomina o devaneio (a. 3), que é um outro estado de consciência, conhecido hoje como estado alfa, no qual surgem idéias criativas (Weil, 1991, p. 84).

Observamos a presença dessas estruturas, em seus mais recentes programas de educação para a paz, os quais têm por base a educação transpessoal.

Segundo Weil, a educação transpessoal diz respeito a todas as pessoas, e uma formação nessa área tem dois estágios: o primeiro seria a sensibilização à dimensão transpessoal; e o segundo, o engajamento em um caminho e descoberta de um mestre. Acha que é provável que não exista tal caminho cientificamente preparado, contudo acrescenta: que “Talvez a pesquisa em Psicologia Transpessoal possa reverter o quadro” (Weil, 1995, p. 58).

Levanta problemáticas importantes sobre a educação, os formadores e o professor de Psicologia Transpessoal, quando afirma que não basta o conhecimento, mas a necessidade de que tenham sido tocados pelo transpessoal. Enfatiza que seria um grande erro uma formação

intelectual dissociada dos valores e atitudes ligados à Psicologia Transpessoal (Weil, 1995).

Estabelece várias hipóteses e sugestões, visando a conciliar as informações de diferentes áreas do saber sobre a vida humana. Cita, por exemplo, Marc Alain Descamps, professor de psicologia na Sorbonne e presidente da Associação Francesa de Transpessoal, na qual exercita essa integração. Além disso, informa sobre a criação da “European Institute of Transpersonal and Advanced Human Studies” pela Associação Européia de Transpessoal (Eurotas) (Weil, 1995).

A Alubrat, Associação Luso Brasileira de Transpessoal, com sede no Brasil e em Portugal membro da Eurotas, também presidiu a Conferência em maio de 2002, junto à Associação de Psicologia Européia, estudando as questões curriculares da formação em Transpessoal, levando em consideração todas as reflexões acima descritas. Atualmente o presidente da Alubrat em Portugal, Vitor Rodrigues foi também eleito presidente da Eurotas para a gestão 2005-2008, dando continuidade à este trabalho.

Aliado a uma formação acadêmica rigorosa, Weil recomenda o estudo de textos associados à experiências práticas de grandes mestres, de diferentes tradições, com discernimento para relacionar os textos com a vivência Transpessoal. Weil afirma que essa é a base sobre a qual se apóia toda a formação, com seriedade, nessa área (Weil, 1995).

3. Psicologia Transpessoal e Consciência Cósmica

Um dos temas mais pesquisados por Weil, que está no cerne da Transpessoal, é a consciência cósmica. Nesse sentido, Weil, além da elaboração de um referencial teórico, também pesquisou esse estado de consciência numa abordagem psicométrica, levada a efeito na UFMG.

Uma das dificuldades assinaladas é a diversidade de termos, indicados por certos autores como sinônimos, e por outros, como tendo uma variação de grau, diversidade que se dá devido a diferenças culturais, religiosas e por se tratarem de experiências subjetivas, dificilmente comunicáveis (Weil, 1978).

Alguns dos termos que Weil cita são: consciência cósmica; nirvana; iluminação; estado de graça; ASC (Altere State of Consciousness); experiência cósmica; êxtase místico; “peak-experience” ou experiência culminante e experiências de platô (Maslow); HSC (Higher, State of Consciousness); experiência oceânica (Freud), entre outros.

O termo “consciência cósmica”, na medicina, foi uma escolha do psiquiatra canadense Richard M Bucke (Bucke apud White, 1993), o qual estabelece alguns critérios dessa natureza,

relata que esses estados são universais e se manifestarão em número cada vez maior. Esclarece que nem todos os casos de consciência cósmica se encontrariam no mesmo plano ou grau; apesar disso, alguns critérios gerais podem ser descritos. A análise de conteúdo, citada por Weil, na qual compara as distintas experiências, apresenta resultados similares (Weil, 1999).

Tais critérios são:

- sentimentos de realidade da experiência;
- percepções não usuais;
- inefabilidade;
- fenômenos transcensoriais;
- experiência fusional;
- êxtase;
- transcendência de tempo – espaço;
- transitoriedade da experiência;
- mudanças posteriores de comportamentos e valores;
- perda do medo da morte;
- emergência de valores positivos

Queremos ressaltar que todos esses aspectos foram descritos por Maslow em suas pesquisas em relação a experiências culminantes, quando evidencia, diferentes graus da experiência, onde, não necessariamente, todos os elementos estão presentes em cada vivência culminante.

Porém, tudo nos leva a sugerir, pelas descrições na literatura, segundo Weil, que há uma experiência fusional diferenciada, que seria a plena consciência ou consciência cósmica em seu grau mais elevado, onde acontece a vivência da unidade, da não separatividade, denominada de experiência transpessoal.

Outros aspectos ressaltados como premissas significativas são:

A psicologia existencial tem assinalado e insistido sobre o valor terapêutico de certas experiências que Maslow chamou de culminantes, sobre a qual realizei um trabalho ...

A nossa experiência clínica de psicodrama analítico também confere esta posição... A história das religiões e a antropologia religiosa sob a liderança de Mircea Eliade (1959) demonstra o caráter Universal desta experiência, desvela uma tecnologia do êxtase que varia de cultura para cultura, mas que há algumas características comuns: vibração sonora, concentração em objetos interiores e exteriores, respiração especial, posturas de relaxamento, regime especial, abstinência sexual (Weil: 1999).

Há estudos psicológicos com registros metabólicos, respiratórios, eletrocardiológicos,

eletroencefalográficos os quais acompanham, com precisão, a entrada e saída desses estados.

A análise psicométrica, realizada por Weil, na UFMG, como pesquisa em Psicologia Transpessoal, com o objetivo não só de fazer um diagnóstico, mas de conhecer a incidência desse fenômeno, bem como identificar as variáveis que o provocam, levou às seguintes conclusões:

- pode-se medir essa aptidão como outra qualquer;
- constatou-se a existência de porcentagens razoáveis de respostas positivas para todos os itens no grupo de controle (Weil: 1999).

Em seu livro “Consciência Cósmica”, apresenta algumas hipóteses para a vivência cósmica, similares às descritas por Maslow, as quais relataremos a seguir sucintamente:

Há no homem uma tendência à procura da unidade da existência universal, unidade que ele deixou de perceber e viver por uma hipertrofia do uso do neocéfalo em detrimento do paleocéfalo, dos cinco sentidos em detrimento do ‘sexto’ sentido, do raciocínio em relação a intuição (Weil: 1999, p. 60).

... A dissolução do ego através da ampliação do campo da consciência dos níveis de realidade, da desidentificação dos diferentes planos experienciais e do controle dos diferentes graus da consciência, é um caminho para a consciência cósmica. Técnicas de relaxamento envolvendo a respiração e dissolução de toda atitude intelectual constituem valores relevantes na entrada da dimensão cósmica (Weil: 1999, p. 72).

Os estágios que levam à consciência cósmica têm correspondência no registro eletroencefalográfico, sendo que este se situa no nível de ondas delta (Weil 1999, p. 56).

Sobre pulsão de procura da unidade, descrita por Weil, podemos, certamente, correlacioná-la aos aspectos instintóides da natureza humana, sugeridos por Maslow.

Outra premissa é de que, possivelmente, a consciência cósmica se situa num nível existente antes do início da filogênese ou no fim da ontogênese, isto é, antes do nascimento e depois da morte (Weil: 1999, p. 48).

Há descrições da perda do medo da morte, da existência de uma realidade eterna da qual somos integrantes, assim como a descrição da macro e microfísica, quando relatam uma zona fora do tempo e espaço, na qual emana a energia do átomo ao quasar (Weil: 1978, p. 49). O quasar é um evento astronômico de grandes proporções, envolvendo o nascimento e a morte de estrelas.

A pulsão ligada à busca do prazer, evidenciada por Freud, poderá, segundo Weil, caracterizar a força que leva à procura dessa unidade fundamental; é a consciência, profundamente gravada no homem, da existência de felicidade absoluta; é a própria “libido” freudiana. Essa referência é similar à de Maslow sobre o âmbito da esfera da natureza instintóide.

Através de uma síntese entre psicanálise, psicodrama, tradições e transpessoal, Weil faz uma abordagem sistêmica, considerando o universo e tudo nele contido como constituídos de sistemas e subsistemas entrelaçados (Weil 1978, p.17).

Para ele, o aparelho psíquico descrito por Freud pode ser considerado um sistema com subsistemas, e estes constituem, em última análise, um conjunto de eventos energéticos. Os aspectos da dicotomização: atração-repulsão e vida- morte são inerentes a toda energia em seu processo de heterogeneização e homogeneização, em potencialização e atualização. Esses tópicos foram abordados, em 1935, por Lupasco, em relação às exigências do espírito e do dualismo antagônico, o qual encara a neurose como um desequilíbrio de forças antagônicas (Weil: 1978).

Se existe, no homem, outra função cognitiva tão ampla que lhe permita perceber, simultaneamente, o potencial e o atual, o homogêneo e o heterogêneo e a energia perceptível a si mesma, provavelmente, seriam percepções referenciais dos diferentes estados de consciência, em que cada um deles constituiria um sistema energético.

À medida que se instala um nível de consciência, por exemplo, devaneio ou sonho, potencializa-se outro, o de vigília. Contudo, no estado de consciência cósmica, haveria uma integração consciente atualizada do sono profundo, sonho, devaneio e vigília.

Apoiado em um trabalho de Jung, correlaciona os níveis da realidade interior com um sistema indiano de ioga tântrico, o qual lida com o domínio da energia humana pelo próprio homem através de técnicas específicas; é um sistema multimilenar, denominado “Chackras”, termo que significa roda, campo ou círculo energético (Jung apud Weil, 1991, p. 45).

Nesse modelo teórico, há inúmeros círculos energéticos potencializados em nosso corpo, que podem ser ativados mediante um trabalho sobre si próprio. Cada um deles nos traria um tipo de “campo” de experiência; pensamentos; sentimentos; sensações; intuições; percepções e se relacionariam a um determinado nível de consciência.

Baseando-se no mecanismo de sublimação, um dos mecanismos do ego descritos por Freud descreve a passagem de um nível de energia para outro, através da atualização de um deles no plano da consciência e a potencialização dos níveis mais abaixo na escala evolutiva. Nesse sistema, a energia primordial é chamada de Kundalini, análoga à libido, uma força que busca a unidade através de distintos níveis físico, mental, emocional e espiritual (Weil: 1976).

Existem sete centros ou círculos energéticos prioritários no desenvolvimento psíquico, segundo essa visão milenar da tradição oriental. Em cada um desses centros vitais, existem

propensões e apegos específicos. Se o apego gera prazer, gera também medo de não conseguir o objeto de prazer ou de perdê-lo ou de não o reaver, se o perder.

Se tudo no universo é energia e transformação, tudo, necessariamente, é ilusório e impermanente; assim, o apego resultaria em sofrimento e estagnação. O desconhecimento da existência da Unidade cósmica e dessa experiência do apego seria responsável pelo sofrimento (Weil, 1989).

O princípio do prazer é o responsável pelo apego “...o apego será tanto mais quanto maior for a luta para conseguir elaborar o nível do ego ligado ao apego. O ego tende a se defender e se estabilizar no nível de cada chacka que se estabeleceu” (Weil, 1989).

Observamos que, muitas vezes, o ego gera mecanismos para solidificar certos apegos do próprio ego, controlá-lo e justificá-lo plenamente, efetivando a “ilusão” de uma auto-imagem permanente. Pierre afirma que a evolução consiste em fazer morrer o ego do nível precedente pelo desapego dos prazeres ligados a ele.

Cada um dos centros vitais preenche uma necessidade fundamental: a cada um dos chackas correspondem necessidades, valores construtivos e destrutivos e são um sistema integrado, holográfico; cada metade do chacka “contém” a representação dos seis outros numa integração constante (Weil: 1997, p. 28).

Abaixo constam os sete níveis:

1. segurança – alimentação; abrigo; defesa ou proteção contra agressões e violência; proteção contra intempéries da natureza externa;
2. prazer – sexualidade; prazer sexual; prazer de comer e beber; prazeres e alegrias da vida em geral. Gosto pelo conforto;
3. poder - ser admirado; sentir-se importante; sentir-se aceito e respeitado pelos outros;
4. amor – servir aos outros. Sentir-se útil. Altruísmo. Gostar de ajudar, compartilhar. Ternura. Querer bem. Viver em harmonia. Empatia. Ouvir os outros. Avaliar o sofrimento dos outros, tratar da saúde dos outros. Curar os outros;
5. inspiração – criar; escrever poemas; inventar; fazer planos e projetos; pintar; decorar; modelar; esculpir; desenvolver atividades ligadas à estética, arte e beleza;
6. conhecimento - procurar a verdade; aprender; estudar; pensar; raciocinar; descobrir; analisar; sistematizar e intuir;
7. transcendência ou transpessoalidade – procurar a perfeição; religiosidade; santidade;

espiritualidade; vida mística; evolução; abertura; entrega; o divino e o sagrado.

Pierre Weil estabelece uma analogia entre as Hierarquias de Necessidades e Valores de Maslow com as Necessidades e Valores evidenciadas em cada Centro do Desenvolvimento Humano nesse referencial (Weil: 1997, p. 98).

As necessidades fisiológicas e de segurança são correlacionadas ao primeiro centro vital; as necessidades de amor e afeto, ao segundo; as necessidades de estima relacionadas ao terceiro; as de auto-realização, onde já incluem valores como verdade, bondade, beleza e justiça estão relacionados ao quarto centro vital. As metanecessidades de Maslow relacionam-se ao quinto, sexto e sétimo centro vital considerados os três centros superiores.

Podemos sugerir que, talvez, o sétimo centro vital esteja relacionado ao que Maslow denomina como indivíduos metarealizados e transcendentos; aqueles que vivenciam, com maior frequência, experiências culminantes no mais alto grau, o da unidade ou consciência cósmica, e elas são prioridades em suas vidas, assim como a vivência dos valores que se relacionam a esse nível.

Pierre afirma que, de acordo com o nível em que está, portanto, de acordo com o seu estado de consciência, cada indivíduo tem uma percepção da Realidade. Os indivíduos podem perceber a mesma realidade de forma diferente, o que gera crenças, valores e atitudes distintas em relação a si próprios e ao mundo externo.

Os comportamentos construtivos e destrutivos relacionados a esses centros são apresentados por Weil, da seguinte maneira, no quadro a seguir (Weil, 1997, p. 30):

OS VALORES E O COMPORTAMENTO				
CENTRO ENERGÉTICO	VALORES	COMPORTAMENTO		NECESSIDADES MASLOW
		CONSTRUTIVO	DESTRUTIVO	
Transpessoal	União Sagrado Sabedoria Graça Felicidade Plenitude Inteireza	Harmonia Não - dualidade	Divisão Julgamento Desconfiança	Metamotivação Metanecessidades
	Saber Clareza Verdade Justiça	Meditar Refletir Autodescoberta	Ignorar Mentir Esconder	
	Criatividade Beleza	Imaginação Intuição Confiança Criação Abertura	Fechamento Desconfiança	
Amor	Altruísmo Humanismo Harmonia Ternura	Compreensão Empatia Ajuda	Mágoa Egoísmo Ressentimento	Necessidade Auto-Realização
Poder	Equanimidade Autonomia Responsabilidade	Cooperação Liberdade de pensamento	Dominação Dependência	Necessidade de Auto-Estima
Sensualidade	Prazer	Compartilhamento	Possessividade Apego	Necessidade de Afeto
Segurança	Liberdade do corpo/Saúde Existência Conforto essencial	Respeito Não - Violência Coragem Paz	Violência Agressão Matar Infectar Ferir Poluir	Necessidade de Segurança Necessidades Fisiológicas

A educação que pretende inserir valores no ensino e tem por meta não só a aprendizagem do conteúdo, mas a evolução e o desenvolvimento humano em todos os aspectos será facilitada,

ao considerar, em sua base teórica, as perspectivas da realidade dos diferentes estados de consciência referendados nesta abordagem.

Apesar de inúmeras contribuições, acreditamos que a concretização da sistematização teórica e da Didática Transpessoal, que será apresentada no próximo capítulo, foi beneficiada, prioritariamente, por esses dois autores, Weil e Maslow, os quais ampliaram o referencial conceitual da psicologia humana, convidando-nos a explorar os vastos territórios da consciência na ação terapêutica, profilática aplicada à clínica e à educação.

Essa didática, talvez, poderá possibilitar a emergência de um conhecimento que faça sentido na vida de cada pessoa, uma proposta que evidenciará a sacralidade do aprender, propiciando uma “escola viva” que vislumbre e aproxime o horizonte da plena realização humana, como algo possível de ser concretizado através da Educação.

CAPÍTULO III

CURSO DE PSICOLOGIA TRANSPESSOAL: ABORDAGEM INTEGRATIVA

1. Didática Transpessoal

Neste capítulo, descrevemos a construção do conhecimento desenvolvida por nós ao longo de nossa experiência pessoal e profissional, embasado na Psicologia Transpessoal.

Desde o ano de 1.978, quando participamos do IV Congresso Internacional de Psicologia Transpessoal, iniciamos uma jornada de cursos e estudos nessa área.

Algum tempo depois, surgiram convites para que compartilhássemos esse referencial teórico com grupos de psicólogos e médicos em diferentes estados e cidades no Brasil² e Exterior³ sob a forma de cursos e, em outros lugares, como palestras⁴.

Ao ministrarmos esses cursos, buscávamos cada vez mais ensinar a Psicologia Transpessoal de forma coerente com seus postulados teóricos.

Assim, por meio de uma profunda e extensa aplicação teórica e prática em Psicologia Transpessoal, construímos uma sistematização com os seus principais conceitos, ampliando-os e apresentando-os de forma estrutural e dinâmica, para que pudéssemos favorecer uma aplicação que contemplasse a educação, saúde e instituição, facilitando sua leitura e compreensão.

Denominamos a elaboração desse conhecimento em Psicologia como Abordagem Integrativa Transpessoal e sua forma de ensiná-la: Didática Transpessoal.

Essa sistematização possibilita identificar com clareza o percurso teórico das práticas transpessoais, o momento de utilizá-las, como, quando, por que e para quê, bem como contextualizá-la no setting terapêutico, assim como para a educação, instituições ou organizações.

Evidencia também os conceitos que são importantes na área clínica, educacional e, sobretudo, na aplicação de uma “didática transpessoal” no ensino da Psicologia Transpessoal. Essa sistematização permite-nos ainda esclarecer quais conceitos subsidiam nossa fala, nossa

² No Brasil, ministramos cursos em: Brasília, Porto Velho, Belém do Pará, Fortaleza, São Luiz do Maranhão, Terezina, Vitória, São Paulo, Campinas, Altinópolis, Guaratinguetá, São José dos Campos, Londrina, Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre.

³ No Exterior, ministramos cursos em: Lisboa (Portugal) e Buenos Aires (Argentina).

⁴ Palestras no Brasil: Belém do Pará, Cuiabá, Goiânia, Maceió, Recife, Pirinópolis, São Paulo, Águas de Lindóia, e no Exterior: Madrid (Espanha), Lyon (França), Zurique (Suíça), Porto e Lisboa (Portugal).

escuta, a utilização dos recursos técnicos e a habilidade relacional, as quais compõem essa Didática, objeto de nossa tese.

Privilegiamos um corpo teórico coerente e lógico, constituído através da pesquisa bibliográfica, de nossa formação e aplicação prática da Psicologia Transpessoal na educação e na saúde. Nesse processo, ocorreu a emergência de alguns conceitos novos que estavam implícitos, porém não evidenciados por outros autores, os quais apresentaremos, detalhadamente, neste capítulo.

Dentre eles, queremos destacar o “eixo experiencial”, o “eixo evolutivo”, inerentes à prática transpessoal, assim como o “princípio da transcendência”, o qual cotejaremos logo a seguir.

Ao desenvolvermos nosso trabalho em Psicologia Transpessoal, observamos que as descrições feitas por Maslow como “aspectos instintóides” e por Weil, como “procura da unidade”, estabeleciam uma correlação entre si, e poderiam ser englobadas e ampliadas como um referencial significativo do desenvolvimento humano, sob a denominação de princípio da transcendência.

Essa percepção oportunizou a inserção do conceito de processo terciário, definido por nós como “um conjunto de referenciais inerentes ao desenvolvimento do ser humano que favorecem o despertar da dimensão espiritual, propiciando a atualização experiencial de valores positivos, saudáveis, curativos, tanto individual como coletivo, caracterizando um processo regido pelo princípio da transcendência”.

O prefixo “trans”, como já esclarecemos anteriormente, significa “através de” e “muito além de”, assim, o que denominamos de “princípio da transcendência” indicaria um impulso em direção ao despertar espiritual que perspassa a humanidade do ser, a própria pulsão de vida, morte e para além delas. O “princípio da transcendência” envolve a natureza psicológica, descrita por Freud, ampliada por Maslow e por Weil.

Explicitamos, amplamente, a respeito do processo e da construção do pensamento primário e secundário no capítulo I, assim retomando, lembramo-nos de que o processo primário é regido pelo princípio do prazer e apresenta apegos primários importantes para a própria sobrevivência do indivíduo; seriam as necessidades básicas de sobrevivência e segurança de Maslow.

O processo secundário, regido pelo princípio da realidade, emerge, à medida que o

psiquismo vai se desenvolvendo, constituindo as estruturas do ego, o qual busca assegurar as satisfações de novas necessidades, predominantemente, as necessidades de ser amado e de auto-estima. O ego continua seu desenvolvimento e surgem novas necessidades, como as de auto-realização, ou autoatualização.

Um aspecto importante a salientar é que tais necessidades não serão rigidamente hierárquicas, nem excludentes; estão inseridas numa certa atemporalidade psíquica.

Até aqui focalizamos o que Maslow denominou de necessidades básicas, de carência ou deficiência, e as necessidades do Ser. Contudo, o desenvolvimento psíquico continua e pode emergir um novo processo regido pelo princípio da transcendência, no qual privilegiam-se as metanecessidades do Ser e suas metamotivações. Em potencial, o indivíduo nasce com todas essas possibilidades para o seu pleno desenvolvimento.

Essa transcendência é inerente ao ser humano em sua humanidade plena. Para Maslow, essa natureza seria parte do princípio do prazer, sob o domínio do processo primário; seria “instintóide”, segundo esse autor, ampliando o conceito original de Freud (Maslow, 1990).

Acreditamos, sim, que essa natureza transpessoal, espiritual, inerente ao humano esteja presente, seja instintóide, faça parte dessa unidade psíquica indiferenciada desde o início; porém, sob a forma potencializada de um outro processo, diferenciado, terciário.

Somente o processo primário, regido pelo princípio do prazer, resultaria em uma dimensão infra-pessoal, sub-pessoal. A região do transpessoal e do infra-pessoal podem ter aspectos similares; talvez contíguos, não fazem parte da consciência de vigília e até interrelacionam-se sob certas circunstâncias; contudo, na dimensão transpessoal há o espontâneo criativo e, na outra, o impulsivo, o rompante. Simbolicamente, em um processo terciário, apesar dos desafios, há uma criança divina, alegre, criativa e desperta pela transcendência, enquanto, no outro processo, há uma criança ingênua, ferida e, por vezes, impulsiva e agressiva. Maslow sugere que a contenção da criança ferida impediria a criança divina, espontânea de emergir, ou seja, há, certamente, uma intercorrelação em ambos os processos, entretanto, são distintos entre si e apresentam suas especificidades.

Dessa forma, esses processos do inconsciente não se resumem só ao primitivo, instintivo, mas incluem, também, aspectos superiores. Abrangem o prazer básico através do qual se impulsiona a vida biológica, psíquica, mental e espiritual quando emergem, naturalmente, o desapego, a ética, a espontaneidade e a alegria.

Se o desenvolvimento psíquico se reduz ao processo primário e secundário, resulta na fixação dos mecanismos do ego. Há uma “insatisfação existencial” contínua que gera distintos sintomas, como apatia, ou então, intensa ansiedade, o que cria inúmeras necessidades e uma busca insaciável de novos prazeres, novos apegos e a compulsão do ter ou do parecer.

Esse estado egóico foi descrito por Maslow (1970) como vigente, em nossa sociedade, em função disso, quando o indivíduo não percebe a própria patologia e acredita que está vivendo uma existência normal.

A nosso ver, quando o processo terciário emerge, e a pulsão da transcendência encontra espaço na expressão da psique, essa organização vai se diferenciando através de níveis cada vez mais sutis de prazeres, quando abrange não só as necessidades básicas, mas também afloram as metanecessidades, holocentradas, ou seja, centradas no todo, nas quais há valores positivos naturalmente éticos como, por exemplo, a solidariedade, beleza, êxtase e a própria espiritualidade presentes como aspectos inclusivos do desenvolvimento humano.

O princípio da transcendência gera relações mais cooperativas, não fragmentadas e harmoniosas em direção à unidade interna e com o outro, favorece valores de crescimento e os valores do Ser.

Esse princípio é responsável pela manifestação das experiências culminantes, e os distintos graus em que essas experiências ocorrem dependem da intensidade dessa pulsão no indivíduo, do quanto esse processo terciário está desenvolvido, ou é estimulado e integrado na própria vida cotidiana. Os outros fatores são culturais, sociais e genéticos.

A pulsão da transcendência em seu desenvolvimento na vida humana correlaciona-se à expressão saudável e integradora do indivíduo, a qual abrange a razão, a emoção, intuição, sensação, bem como ética e valores do Ser, enquanto que sua exclusão ou bloqueio gera patologias ou desvios. Como tal, essa pulsão torna-se um objeto de estudo e pesquisas na abordagem Transpessoal, um aspecto relevante na promoção da saúde individual e coletiva.

Sob o prisma da Psicologia Transpessoal, temos, portanto, no desenvolvimento do ser humano, um processo primário regido pelo princípio do prazer, indicando a pulsão de vida e morte. O processo secundário, regido pelo princípio da realidade, relacionado à estruturação do ego e ao processo terciário, regido pelo princípio da transcendência, no qual a sua pulsão pode ser legitimada, estimulada, desenvolvida ou bloqueada no indivíduo. O processo terciário, quando manifesto, apresenta uma característica de síntese, integradora e saudável em relação aos

processos anteriores, é o diferencial significativo nessa abordagem, que traz novas possibilidades na teoria e prática da Psicologia, em educação, clínica, instituição e organização.

Segundo Freud, no modelo do aparelho psíquico, o desenvolvimento da personalidade ocorre através da energia da libido no conflito entre as duas polaridades: pulsão de vida ou eros e a pulsão de morte ou thanatos. A inclusão de uma terceira pulsão, a da transcendência, amplia a perspectiva do desenvolvimento humano além do jogo da dualidade e insere novas formas de apreensão da realidade interna e externa e do próprio universo.

Na teoria do desenvolvimento da abordagem Transpessoal, consideram-se não só os aspectos da personalidade, como também os da individualidade, os quais, segundo Assagioli, abrangem a espiritualidade (Assagioli, 1993, p. 334).

Ao focarmos a questão do espírito no desenvolvimento humano é importante nos remetermos a Jung quanto ao seu conceito de espírito e libido como energia psíquica (SHARP, 1991, p.103).

Segundo Stein, o que Schopenhawer chamou de vontade e apresentou como motivadora da atividade e do pensamento humano, Freud preferiu chamar de libido. Ao fazê-lo, enfatizou o elemento sensual, e indicou que a alma está restrita e condicionada pela energia sexual. A pulsão sexual está na base da vida psíquica e é fonte primária do movimento da psique (Stein, 1998, p. 61).

Para Freud, a sexualidade é a motivação essencial de todos os processos mentais e comportamentos humanos. A libido seria a “corrente elétrica” que faz movimentar indivíduos nas mais distantes direções.

Contudo, para Jung, a libido não consiste só do desejo sexual e, sim, que libido é vontade e está dividida em duas partes: uma vontade de viver e uma de morrer, relacionadas, respectivamente, ao início da vida e à segunda metade da vida. Essa referência à libido, dividida em um desejo de vida e de morte, precede, exatamente, em uma década, a teoria de Freud de uma pulsão de morte (Stein, 1998, p. 67).

Para Jung, os motivos e pensamentos sexuais são gradualmente substituídos por metáforas, analogias e símbolos na vida consciente e inconsciente do indivíduo, além de que a transformação da energia psíquica não é uma dinâmica sexual.

Segundo ele, a energia psíquica é um conceito mais amplo do que energia vital e a engloba, entretanto, distingue-o de força vital e não pretende preencher, superficialmente, o

abismo do conhecimento científico que há entre a energia psíquica e energia vital ou energia sob o ponto de vista mecanicista. Nesse sentido, energia, para o autor, refere-se a um conceito abstraído das relações de movimento, conforme ele expressa enfaticamente:

a libido com a qual operamos é não apenas não concreta ou desconhecida, senão uma incógnita absoluta, uma pura hipótese, uma imagem ou um contador tão intangível como a energia do mundo das concepções físicas. A libido é portanto uma expressão abreviada para significar o ponto de vista energético (Jung, 1983, p. 29).

Em sua obra “Energia Psíquica”, Jung reflete, profundamente, sobre a libido e sobre o conceito filosófico do espírito, que, na época dele, era ainda mais atrelado à visão religiosa do que no presente (Jung, 1983).

Esclarece que, para Freud, o princípio espiritual aparece como um subproduto dos instintos, um apêndice e frisa que, para ele, o espiritual aparece na psique como um instinto, como uma paixão, “um fogo devorador”, segundo a expressão de Nietzsche, e acrescenta “é um princípio, seu gênese, uma forma específica e necessária de força instintiva” (Jung, 1983, p. 56).

Essa visão de Jung aproxima-se do olhar da Psicologia Transpessoal. O termo transpessoal foi traduzido nas obras junguianas, às vezes, como suprapessoal e, em outras vezes, como supraconsciente, ambos, para Jung, sinônimos de inconsciente impessoal ou inconsciente coletivo (Jung, 1978, p.58).

Sob o referencial da Psicologia Transpessoal, supraconsciente indica uma dimensão superior do inconsciente, com conteúdos positivos, construtivos; já no inconsciente coletivo junguiano, há conteúdos diversificados: alguns destrutivos, outros construtivos.

Outra referência à diferença ou à semelhança dos termos usados na psicologia analítica junguiana e na Psicologia Transpessoal é sobre a palavra transcendente, que, na abordagem junguiana, é descrita como uma função de auto-regulação da psique, manifestando-se de modo simbólico e experimental, resultado de como o ego e o inconsciente poderão chegar a um acordo quando os conteúdos inconscientes adquirem forma e significado, são compreendidos, e o ego tem liderança. Jung compara-a à união dos opostos, na qual a função transcendente seria um “terceiro irracional um elemento reconciliador, não previsível” (Jung, 1991, p. 74,114,154).

Embora essa conceituação aproxime-se de nosso referencial no qual sugerimos a perspectiva da pulsão da transcendência, no referencial Transpessoal indicamos aspectos além de uma função; tal como Maslow assinalou, indica a força espiritual, uma direção evolutiva inerente ao processo de desenvolvimento humano, que segue o seu curso, flui através do Ser no

relacionamento interno e externo e para além deste, é um caminho além do ego (Maslow, 1994).

Essa pulsão da transcendência é uma força que, quando não a impedimos, expressa-se naturalmente; é saudável, benéfica para o indivíduo e seu ambiente, é esclarecedora, promove o auto-conhecimento em sua concepção mais ampla. É a informação subjacente à semente, aquela que sabe que é a futura árvore e conhece o caminho para concretizar as condições que a favorecem. Maslow foi bastante enfático quanto ao seu conceito de transcendência, refere-se segundo ele, aos “níveis supremos do indivíduo, mais inclusivos, produto final do desenvolvimento de uma autonomia cada vez maior, de ganho de identidade: são produtos de auto-transcendência, e não, auto-anulação da individualidade” (Maslow, 1994, p. 164).

Além disso, é uma força que pode e deve ser estimulada, pois ainda se encontra muito tênue no momento evolutivo de nossa espécie, não está plenamente assegurada, talvez como não o estavam as funções corticais superiores no ser humano, no período paleolítico.

Quando nos debruçamos sobre a natureza humana, pela qual muitos autores na psicologia, desde Willian James, transitaram, existem termos que são abordados através de distintos ângulos do olhar, sem excluir ou negar as diferentes faces da nossa psique. Observamos, também, que o enfoque Transpessoal é uma síntese em que permeia a contribuição de muitos autores que o antecederam o que resultou em uma nova visão de homem e de mundo assim como em recursos metodológicos inovadores.

Ademais, é necessário evidenciar que a descrição didática de conceitos abstratos, que são extremamente dinâmicos e se interpenetram, será sempre uma aproximação, jamais a realidade plena e total, a qual, certamente, só pode ser experienciada ou intuída.

É fundamental a pesquisa em Psicologia, tanto na área educacional quanto na clínica, institucional e organizacional, através de uma óptica mais ampla em sua visão de mundo e de homem, desde antes da gestação, incluindo-se temas como morte, sonho e transcendência.

A pulsão da transcendência traz novas perspectivas às reflexões do desenvolvimento da personalidade, integra aspectos denominados, por Maslow, como inconsciente superior ou Ser, descritos por Assagioli, da mesma forma, como inconsciente superior ou supraconsciente.

Assagioli afirma que uma ampla investigação a respeito do supraconsciente foi desenvolvida por Maslow, enquanto professor da Universidade de Brandeis, que expôs seus resultados no livro “Towards a Psychology of Being” (Para uma psicologia do Ser) Assagioli esclarece que:

Ele chama “Ser” ao conjunto de experiências que nós chamamos supraconscientes, porque uma de suas características é a de dar um sentido de “ser plenamente”, de intensidade de existir e de viver. Maslow compilou uma série de dados importantes através de entrevistas pessoais, nas quais usava um questionário (Assagioli, 1993, p. 28).

Ainda, para o referido autor, essa pesquisa de Maslow nos leva a falar do método de investigação científica do Supraconsciente (Assagioli, 1993, p. 28).

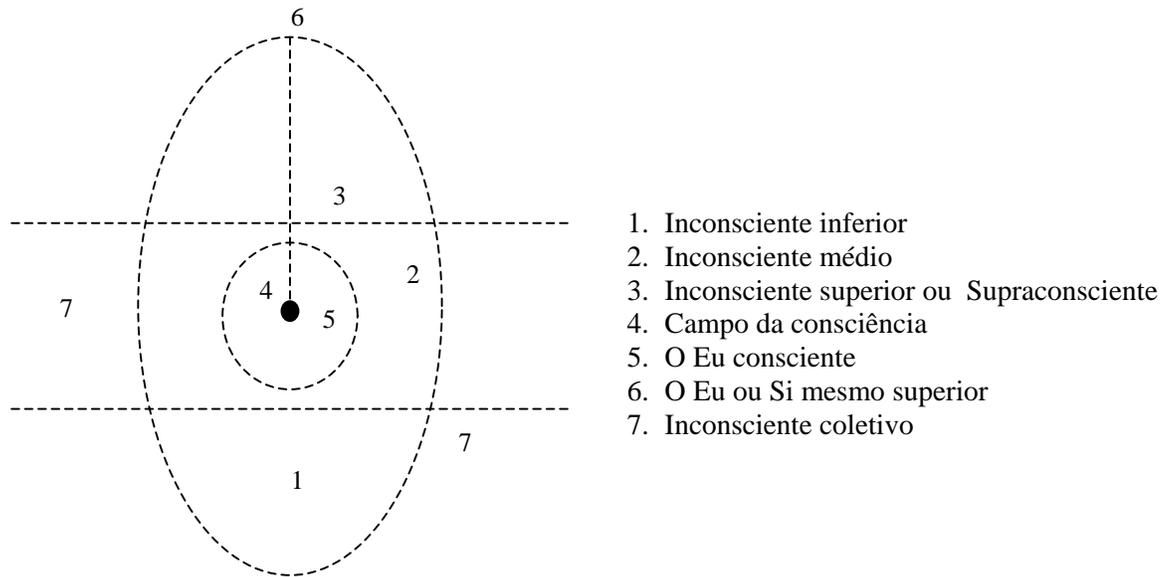
É oportuno recordar que, em suas pesquisas, Maslow definiu o ser “plenamente humano” como aquele que é capaz de abstrair; possuidor de linguagem gramatical; apto a amar, a ter valores positivos e a transcender. Sugere quantificar nosso processo de desenvolvimento, quando afirma que quanto mais vivenciamos as características acima, maior nosso grau de humanidade, relacionando uma cientificidade a métodos estatísticos para avaliar aspectos subjetivos, totalmente humanos e aliando uma metodologia quantitativa e qualitativa.

Assagioli, através de dados compilados em suas investigações, identificou treze características dos níveis ou estados superiores de consciência. São eles: sentido de profundidade; de interiorização; de elevação; o sentido de um caminho ou uma via de ascensão; a expansão e ampliação; desenvolvimento e ativação; potenciação; sensação de despertar; iluminação; gozo e alegria; renovação; ressurreição e liberdade interna (Assagioli, 1993, p. 29-30).

Segundo Assagioli, nesse conjunto de características, uma grande parte corresponde aos testemunhos compilados e investigados por Maslow, o qual assinalou quatorze características, já descritas no capítulo I desta tese.

O supraconsciente, segundo Assagioli, seria a região da qual recebemos as nossas intuições e inspirações superiores artísticas, filosóficas ou científicas. A legitimidade de sua manifestação evidencia-se através do sentido de profundidade, de interiorização, de elevação e de despertar. Nele originam-se os impulsos criativos, promovem-se a sensação da alegria; renovação; nascimento; libertação; ressurreição, auto-suficiência, plenitude e ocorre a anulação do medo (Assagioli, 1993, p. 31).

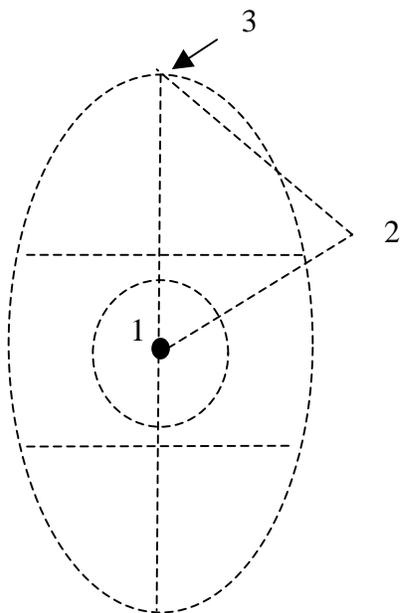
Assagioli demarcou uma cartografia da consciência, a qual incluía a dimensão superior do inconsciente. Propôs um gráfico de constituição psicológica do Ser, descreveu-o como um modelo oval de linhas pontilhadas, as quais indicavam níveis do ser humano (Assagioli, 1993, p. 32).



1. Inconsciente Inferior: contém impulsos primitivos, complexos, carregados de intensa emoção, fobias.
2. Inconsciente Médio: são assimiladas as nossas experiências, elaboradas e desenvolvidas as nossas atividades mentais e imaginativas comuns numa gestação psicológica antes de nascerem para a luz da consciência.
3. Inconsciente Superior: dessa região, recebemos as nossas intuições e inspirações superiores artísticas, filosóficas ou científicas.
4. Campo da consciência: fluxo incessante de sensações, pensamentos, sentimentos, desejos, impulsos o qual podemos observar, analisar e julgar.

5. Eu consciente ou ego ou self pessoal: é representado pelo ponto no centro da consciência. Ponto de auto-consciência pura. Consciência de si mesmo como individuo separado e distinto.
6. Eu superior ou self transpessoal: representado por uma estrela no ápice do diagrama. A pessoa experimenta um sentimento de liberdade, de expansão. Sente-se, ao mesmo tempo, uno e universal.
7. Inconsciente coletivo: a linha exterior do oval do diagrama deve ser vista não como delimitadora, divisória. Deve ser interpretada como análoga à membrana que delimita uma célula e permite o constante e ativo intercâmbio com o corpo todo a que a célula pertence. Os processos de osmose prosseguem o tempo todo com outros seres humanos e com o ambiente psíquico geral.

Assagioli sugere também um centro unificador externo.



Eu consciente

Centro unificador externo

. Eu superior ou ser transpessoal , O centro espiritual

Segundo o autor, o centro unificador externo pode atuar como um espelho do Ser espiritual.

Por vezes é mais fácil perceber ao si mesmo espiritual através de seu reflexo em um centro externo, que mediante a ascensão direta. Este centro pode ser o próprio terapeuta, também um símbolo como o da montanha. Existem várias categorias de símbolos e entre eles diversos símbolos análogos ao de ascensão que podem ser utilizados com este objetivo (Assagioli: 1993, p. 41).

No enfoque da Didática Transpessoal a postura, a escuta, a fala e os recursos técnicos,

utilizados pelo educador, podem ser considerados como centro unificador externo, favorecem o espelhamento do supraconsciente do educando e permitem a integração do Eu superior ao Eu consciente no âmbito da educação.

Também as imagens simbólicas e arquetípicas como sábio, criança divina, grande mãe, herói interior, rosa, montanha, fonte entre outras podem desempenhar o papel de um centro unificador externo e favorecer a manifestação do supraconsciente.

As modalidades da passagem de elementos da atividade supraconsciente para o campo da consciência, segundo o autor acima citado, podem se dar de duas formas: descendentes ou para baixo, ascendentes ou para cima. As descendentes consistem na afluência ou erupção de elementos superiores ao campo da consciência e são: a intuição, a iluminação, a inspiração, criações geniais ou ações humanitárias e heróicas. As ascendentes ocorrem quando há uma elevação do centro do eu consciente, ou seja, da área da consciência a níveis superiores até alcançar as esferas do supraconsciente, região que permanece geralmente ignorada por estar acima do nível ordinário de nosso conhecimento, as quais podem ocorrer através da imaginação, criação, compreensão e interpretação ambas, porém, podem desenvolver-se ao mesmo tempo de forma bastante unitária, quando, às vezes, até se confundem (Assagioli: 1993, p. 48).

De forma resumida, evidenciaremos cada uma dessas modalidades descritas por Assagioli:

- a intuição é como um raio de luz que inicia no campo da consciência e atua em distintos níveis. Apreende a totalidade da situação ou realidade psicológica;
- a iluminação caracteriza-se por ser uma visão mais ampla e duradoura dos aspectos mais elevados e importantes da vida do ser e por trazer uma apreensão direta da realidade em si;
- a inspiração é um processo de passagem ou descida de idéias mais ou menos elaboradas do nível supraconsciente para o âmbito da consciência. Pode ocorrer sem iluminação, correspondendo, simbolicamente, ao nascimento, aparecimento da criatura em diferentes graus de elaboração;
- a revelação é a tomada da consciência imprevista que o individuo tem de si mesmo; pode ser positiva, aspectos do supraconsciente, ou conteúdos do inconsciente inferior, obscuro, sombrio, ignorados até então;
- a imaginação é um veiculo da intuição, porém, de forma distinta. Na intuição, há uma idéia, uma essência; na imaginação, há um símbolo, uma forma que representa a realidade que

expressa. Temos a imaginação reprodutora (mnemônica) e a criativa (representação de sonhos e outros);

- a criação é um processo ou série de processos em que se elabora o conteúdo antes da sua passagem do inconsciente. Corresponde, simbolicamente, à concepção e à gestão de um novo organismo no útero materno;

- a compreensão e interpretação, fases importantes do ser, pois as intuições, revelações deverão ser bem compreendidas a fim de se evitarem interpretações errôneas. Nesse sentido, é relevante considerar esses instantes psíquicos como parte do processo de desenvolvimento do Ser, integrá-los e favorecer o autoconhecimento.

Sob esse prisma teórico, podemos sugerir que a passagem dos elementos do supraconsciente para o campo de consciência de forma ascendente ou descendente, estariam vinculados a pulsão de transcendência. Sendo assim as pulsões que norteiam o desenvolvimento da espécie humana saudável, seriam, além da pulsão de vida e de morte, também a pulsão da transcendência, a qual traz à tona a afirmação de Maslow que há uma “criança” saudável, “divina”, espontânea, não só com aspectos destrutivos, feridos, magoados ou vorazes, na esfera do inconsciente.

Essa mesma pulsão da transcendência atua no processo secundário, ou seja, na organização das estruturas do ego e desenvolvimento do princípio da realidade. Contribui para um ego saudável e estruturado, mas não rígido, inflexível. Esse ego possibilita a vivência de diferentes estados de consciência sem uma desestruturação psicótica, ou comprometimento do processo de identidade, necessária ao crescimento do indivíduo.

Em relação ao superego, a pulsão da transcendência, provavelmente, exerce o papel não de coerção da religião e da moral instituída, mas sim, de uma ética natural do “religare”, da reunião do homem ao divino e do divino no humano, quando a empatia, o sentir o que o outro sente e fazer ao outro somente o que de melhor se deseja a si próprio torna-se uma realidade. É a atualização dos valores do Ser, na vida cotidiana, de forma natural e espontânea.

Essa pulsão de transcendência traz, além disso, uma nova luz à própria pulsão de morte, a qual se caracterizaria não como ponto final, mas estágio, transição, o que relativiza as perdas e as inúmeras mortes em uma única existência e a re-contextualização da própria morte biológica.

Certamente, a pulsão da transcendência permite que se resgatem a dignidade e o sentido da vida humana. Mesmo diante da morte física, há uma experiência do sagrado, seja nas relações

entre os indivíduos, na superação das dores físicas ou emocionais e no amor incondicional entre os que comungam e permitem a vivência dessa pulsão.

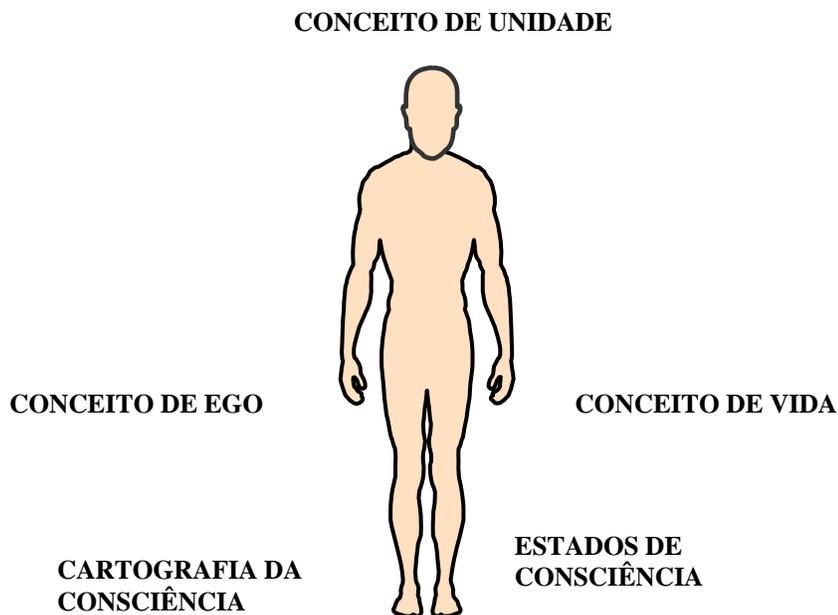
Tal temática, nesse enfoque, é de suma importância no âmbito da educação no sentido estrito. Além disso, há os aspectos emocionais ligados à perda; que podem bloquear o desenvolvimento escolar, visto que também, no processo de aprendizagem, ocorrem inúmeros momentos de morte e renascimento. É necessário que o próprio educador também tenha trabalhado em si este tema. Assim, quanto maior a oportunidade de compreensão dessa temática na escola, maior será, provavelmente, a contribuição no processo de maturidade psicológica e prontidão para a aprendizagem no educando.

Retomaremos estas reflexões mais adiante, ao descrevermos o conceito de vida, que é um dos elementos fundamentais em nossa sistematização.

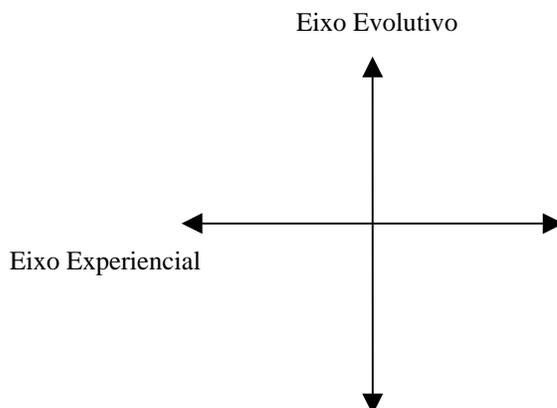
2. Sistematização

A organização dos conteúdos em Psicologia Transpessoal levou-nos a constatar, nessa área, dois aspectos básicos: o estrutural e o dinâmico.

O aspecto estrutural é constituído por cinco elementos que formam o que denominamos de Corpo Teórico da Psicologia Transpessoal: conceito de unidade, conceito de vida, conceito de ego, estados de consciência e cartografia da consciência. Para representá-lo, sugerimos



O aspecto dinâmico é formado por dois elementos: o eixo experiencial e o eixo evolutivo.



A didática transpessoal é baseada nesses elementos fundamentais (corpo teórico e eixos dinâmicos), juntamente com as técnicas que formam a linha de base em Psicologia Transpessoal, a qual nos permite uma compreensão acessível ao entendimento e à prática dessa vertente teórica, de forma simples; mas, ao mesmo tempo, profunda.

Em relação a cada elemento do corpo teórico, podemos dizer que, simbolicamente, correspondendo à espinha dorsal e cabeça, dando estruturação e sustentação ao trabalho transpessoal, temos o conceito de Unidade em torno da qual se sustentam e convergem o Conceito de Vida e do Ego, a Cartografia da Consciência e os Estados de Consciência. O conceito de unidade representa o ápice da dimensão superior da consciência, o aspecto necessário ao nosso desenvolvimento mais pleno, o ser transpessoal.

Esse processo se efetiva através dos vários “estados de consciência”, tais como os estados de sonho, meditação e outros, sensibilizados em exercícios transpessoais, os quais possibilitam a emergência da pulsão de transcendência, acessando conteúdos que não estão disponíveis na consciência de vigília. De acordo com os diferentes estados de consciência, o indivíduo pode alcançar conteúdos diversos, os quais recebem denominações diferentes, indicando-nos não só que tipo de vivência a pessoa está tendo, bem como o nível da consciência que está se manifestando; o que caracteriza, assim, um mapeamento ou a cartografia da consciência. Através destes é que se dão os passos, os caminhos para incursão à consciência.

Ao mesmo tempo em que o todo ou Unidade é a meta, as partes, que compõem sua articulação, são necessárias à compreensão desse todo em um constante intercâmbio das partes no

todo e do todo nas partes e mais além dessas. Tal integração acontece através dos aspectos dinâmicos, eixo experiencial e evolutivo, integrados ao corpo teórico. Enquanto enfoque do desenvolvimento humano, podemos dizer que a Unidade seria a meta ou o Ser plenamente do humano desenvolvido, desperto. Contudo tal como Maslow afirma, não percebemos como uma estrutura hierárquica. Primeiro porque este nível de unidade sempre esteve presente, porém indiferenciado sem consciência. Outro aspecto é de que o mais profundo e o mais elevado são figuras de linguagem, que não fazem mais sentido no contexto da unidade, não estão antes ou depois, o mais profundo se torna também o mais elevado e vice-versa.

Todas as “etapas” fizeram parte, são necessárias neste processo. A unidade sempre existiu, porém não estava consciente, nunca deixou de ser aquilo que sempre foi. Apenas agora se manifesta com consciência.

Descreveremos a seguir cada um desses elementos do corpo teórico.

2.1. Aspecto Estrutural: Corpo Teórico – Cinco Elementos

- O conceito de unidade: A unidade fundamental do Ser ou da não-fragmentação é o pressuposto básico em Psicologia Transpessoal, de onde partem ou para onde convergem todos os recursos nessa abordagem. É o que Maslow relacionava com as experiências culminantes ou “peak experience”, em seu mais alto grau, e que é denominado também de estado transpessoal (Nagelshmidt: 1996, p. 17).

Posteriormente Maslow amplia esse conceito, para “consciência de unidade”, esclarecendo que:

este tipo de consciência tem certos elementos em comum com as experiências culminantes - admiração, mistério, surpresa e choque estético. Contudo difere da própria experiência culminante, pois são mais constantes e não produzem clímax... As que eu usaria para descrever esse tipo de experiência seriam um platô elevado (Maslow apud James, 1986, p.278).

Acrescenta ainda que há mais serenidade nestes estados do que emotividade, além de um aspecto cognitivo no sentido de testemunhar a realidade, a sensação de certeza. Envolve a visão do símbolo, do poético, do transcendente, do inacreditável como parte do mundo real, e não somente do olhar contemporâneo. E a possibilidade de estar em harmonia, em comunhão consigo e com o outro. Estar presente por inteiro em cada instante, no aqui e agora.

Para Weil a unidade é a propriedade do que não pode ser dividido, quando ele aborda a unidade cósmica, refere-se à transcendência da dualidade, das polaridades. É o todo, o absoluto, a plena luz. Nesse nível, inexistem tempo e espaço, há um eterno agora, um ser indivisível, e por

tanto sempre foi, não está antes nem depois desta ou daquela etapa, "Unidade entre eu e o Universo, desaparecimento da tridimensionalidade do tempo" (Weil, 1995, p. 43).

Segundo esse autor os conceitos da Física moderna, em relação à visão da unidade cósmica, trazem hipóteses, um modelo no qual sugerem a possibilidade que o todo contém as partes e que as partes contêm o todo, ou seja, nós contemos o todo e estamos contidos nele. Sujeito e objeto são indissociáveis nesse nível do absoluto.

A noção de partes separadas se dissipa ao penetrarmos a matéria e atingirmos o nível das partículas. A separatividade parece existir somente na dimensão mais concreta e imediata de nossos sentidos (Furlan, 1998).

Podemos estabelecer uma certa analogia com este modelo, no sentido de que nos percebemos o tempo todo separados dos objetos e das pessoas, o que geram, em nosso psiquismo, uma crise de fragmentação. Essa crise dá origem aos apegos, às identificações parciais e às conseqüências patológicas físicas e emocionais, segundo Weil (Weil, 1991).

Quando o ser humano ignora que faz parte da unidade, apega-se aos objetos de prazer; tem medo de perdê-los, se os possui; medo de não vir a tê-los; ou medo de não os reaver, se os perdeu. Em relação aos objetos e às pessoas que lhe causariam dor, a possibilidade de encontrá-los causa-lhe repulsa, ansiedade e medo (Weil, 1991, p. 47).

Os sentimentos de tensão e de ansiedade, gerados por esse desconhecimento da unidade cósmica, levam a uma baixa da resistência imunológica, o que gera doenças auto-imunes, patologias cardíacas, síndromes mentais, desde a depressão até a psicose (Weil, 1991).

A vivência da unidade traz sentimentos de paz, de confiança e de entrega e resulta em desapego, serenidade e harmonia. A não-identificação com sentimentos, situações ou atitudes circunstanciais possibilita uma percepção mais ampla e adequada da realidade. De certa forma, todo o processo do trabalho em Psicologia Transpessoal contribui para resgatar essa Unidade fundamental.

A idéia da desidentificação, do desapego, da experienciação na psicologia ocidental foi valorizada desde William James. Segundo J. Huxley, além da ênfase na desidentificação, James afirmava que a "prática" pode mudar o horizonte teórico de duas maneiras: levar-nos a novos mundos e assegurar-nos novos poderes (James, apud Huxley, A, 1973: 2).

Huxley assegura a proposição acima e sugere que, além das mudanças no ser fisiológico e intelectual; o conhecimento, para ser alcançado, depende do que nós, como seres morais,

resolveremos fazer de nós mesmos. Afirma que: “O conhecimento é uma função do ser. Quando há uma mudança no ser do conhecedor, há uma mudança correspondente na natureza e na totalidade do conhecido” (Huxley, A, 1973, p. 2).

Desenvolve, então, um amplo estudo em sua obra, intitulada Filosofia Perene, sobre a Unidade, a qual, para ele é transcendente. Faz, também, profundas reflexões e citações de seres os quais tiveram essa experiência, que lhes despertaram um conhecimento amplo, transformador de si, do outro e da visão de mundo.

Evidencia que:

Philosophia Perennis é uma frase cunhada por Leibniz; mas a coisa – a metafísica que reconhece uma Divina Realidade substancial ao mundo das coisas, vidas e mentes; a psicologia que encontra na alma algo similar ou mesmo similar à Divina Realidade; a ética que coloca a finalidade do homem no conhecimento da Base imanente e transcendente de todo ser - a coisa é imemorial e universal. Rudimentos da Filosofia Perene são encontrados nas histórias tradicionais dos povos primitivos, em todas as regiões do mundo e, na sua forma plenamente desenvolvida é encontrada em cada uma das religiões maiores (Huxley, 1973, p. 1-2).

A Psicologia Perene reafirma que o conceito de unidade está no cerne de todas as religiões. Wilber esclarece que, embora os aspectos exotéricos (externos) como os rituais, os templos e as orações possam diferenciar-se entre si, o elemento intrínseco, esotérico (interno), oculto de todas as tradições postula a existência dessa Unidade Fundamental (Wilber apud Wash, Vaughan, 1997).

Na Psicologia Perene, Ken Wilber adota o termo Absoluto para designar essa Unidade e afirma que, de acordo com o enfoque, pode ter diferentes nomes, tais como: Brahma, Deus, Inteligência Suprema e outros.

A Psicologia Perene é baseada na Filosofia Perene de Huxley, porém, em uma linguagem mais demarcatoriamente psicológica. Na teoria psicanalítica, Bion inclui esse conceito de Unidade no seu referencial, de forma similar, também com o termo Absoluto.

Em Psicologia Transpessoal, estudam-se os fenômenos humanos, inclusive os religiosos, mas não há ênfase na religião enquanto instituição, normas e adoção de seus rituais, mas sim, nos fenômenos experienciais, na espiritualidade, nos valores humanistas e transcendência. Maslow deixava sempre explícita a não vinculação com a religião ou dogmas pré-estabelecidos nessa nova Psicologia, mantendo o foco na dimensão espiritual da psique. Dizia “a vida espiritual é parte de nossa vida biológica. É sua parte mais elevada” (Maslow apud Ferrucci, 1987, p. 175).

Victor Frankl, ao reconhecer a dimensão espiritual, afirma que somente o espiritual cria a unidade antropológica (Frankl apud Peter: 1999, p. 116). A espiritualidade recupera o humano

em sua inteireza, conceito que sugere um estado harmonioso e saudável na vida humana, levando ao restabelecimento da unidade com o cosmos, vivenciando, portanto, as experiências de forma direta, plena e verdadeira, o que gera novas reflexões sobre o conceito de vida, o qual focalizaremos a seguir.

- Conceito de vida: a caracterização básica desse conceito em transpessoal é a dimensão atemporal. Tudo é vida, energia, formas diversas de existência, algo que não definimos, exatamente, quando começou ou quando terminará.

Vida é um pulsar contínuo no qual nascer, morrer e renascer fazem parte de um processo. Possibilita mudar, ou ainda, rever valores e crenças do indivíduo, o qual é um ser transformador de energia em um sistema evolutivo com eterna continuidade (Weil, 1989).

Todo e qualquer conteúdo, trazido pelo educando, mesmo que transcenda os dados biográficos, lógicos, pode e deve ser acolhido pelo educador sem preconceitos ou interpretações. A abrangência desse conceito possibilita-nos articular os mais diferentes conteúdos e técnicas, sem delimitações a priori. A psique existe dentro de tempo e espaço ilimitados, e o conceito de vida é um dos aspectos da educação Transpessoal.

Quanto a esse conceito de vida, Weil traz algumas perspectivas, as quais resumimos abaixo (Weil, 1991).

1. Existem sistemas energéticos inacessíveis aos nossos cinco sentidos, mas registráveis por outros níveis de percepção.
2. Tudo na natureza se transforma e a energia, que a compõe, é eterna.
3. A vida começa antes do nascimento e continua depois da morte física.
4. A vida mental e a vida espiritual formam um sistema suscetível de se desligar do corpo físico.
5. A vida individual é inteiramente integrada e forma um todo com a vida cósmica.
6. A evolução obtida durante a existência individual continua depois da morte física.
7. A consciência é energia, que é vida, no sentido mais amplo: não apenas a vida biológica, física, mas também a da natureza, a do espírito, a vida-energia, infinita nas suas mais diferentes expressões. A vida, que é eterna, ilimitada, que sempre existiu. Desconhecemos sua origem e nem sequer podemos imaginar, de forma concreta, o seu fim; é inesgotável, uma fonte que jorra, incessantemente, nas suas mais diferentes manifestações.

Esse é o referencial do nosso conceito de vida sob a orientação Transpessoal. Dessa

forma, sob o aspecto psicológico, constatamos inúmeras vezes, que a vida é pautada por duas etapas básicas em seu processo de evolução: morte e renascimento.

Quantas vezes morremos, quantas vezes renascemos num mesmo dia, numa mesma existência? A própria natureza no planeta Terra: o broto verdejante irrompe, pleno de beleza, de um fruto apodrecido; a borboleta emerge de um casulo, ressurgue de uma morte aparente quando a transformação acontece e traz colorido, equilíbrio e beleza. A essência permanece.

O morrer, sob o enfoque transpessoal, é a transição, é uma passagem de uma forma para tomar outra forma, acrescentando elementos de maior alcance na escala universal e mantendo a essência indivisível do elemento anterior que consiste na vida em si própria.

O desenvolvimento do ser humano é galgado através de mortes e de renascimentos, começa na morte da vida intra-uterina para ganhar mais luz, mais espaço e novas experiências. Continua pela morte do aleitamento materno, para renascerem novos sabores, outros alimentos; seguida pela morte da dependência simbiótica com a figura materna para conquistar um mundo novo através do engatinhar, do andar, do falar e do relacionar-se com outras pessoas.

Na adolescência, a vida vem em toda sua força e fertilidade, deixa atrás de si a perda de um corpo infantil que se viu invadido por formas novas e ocasiona, então, a morte da bissexualidade para a conquista da própria identidade sexual; a perda da proteção dos pais, da infância e a morte do papel de criança, lutos a serem elaborados na adolescência (Knobel, Aberastury, 1976).

Renasce, então, um ser novo, mais capaz, mais forte e sábio, quando aceita suas mortes anteriores. Enfim, em cada morte de uma etapa de vida, ocorre uma mudança de valores, atitudes e crenças.

A morte, segundo Kubler Ross, seja ela física ou emocional, é vivenciada através de cinco etapas pelo indivíduo. As pesquisas sobre ela ocorreram com pacientes oncológicos ou com AIDS nos quais as experiências se revestem de um caráter profundamente transformador, sagrado, tanto para aqueles que partem como para os que ficam (Ross, 1969).

Observamos que essas etapas ocorrem, outrossim, em termos psicológicos e sociológicos com os familiares que acompanham o indivíduo e em algumas situações de perdas.

1. Negação, não aceitação.
2. Revolta, sofrimento e cólera.
3. Barganha na tentativa de se enganar, agarrar-se a algo que pareça importante, fazer propostas

de trocas entre vida e morte, debater-se.

4. Depressão; a constatação de que algo se esvai, exaure-se irreversivelmente.

5. Aceitação : Ao elaborar-se a morte, vivenciando-a com todas as suas dores, choros e matizes; a sutileza, a magia se dão.

A vida brota, de outra forma, vem e invade o ser a cada instante. Quando vencemos nossas vicissitudes e apegos, o nosso ego ilusório, vivenciamos toda a plenitude, ressurgindo a vida por detrás da morte. Essa é a vida plena e abundante, que nos nutre a cada instante, é uma força que está além das aparências, além dos fatos circunstanciais; algo que, simplesmente, é, com presença, força e poder; inerente em todo processo de aprendizagem, inclusive na morte, a qual testemunha permanentemente o caráter efêmero da existência humana ao mesmo tempo que nos desperta a procurar o que não está submetido ao nascimento e a morte.

Atualmente, na área da psicooncologia, encontramos relatos que nos mostram a experiência significativa da vida através de vivências transpessoais próximas à morte biológica, resignificando o conceito de vida como uma instância pautada por ciclos de morte e renascimento (Macieira, 2001).

Toda essa ampla visão sobre o conceito de vida nos remete a reflexões inovadoras a respeito do conceito de ego, focadas pela abordagem transpessoal.

- Conceito de Ego: Na Psicologia Transpessoal, o ego se caracteriza como um construto mental, ilusório, que tem a tendência de solidificar a energia mental em uma barreira, a qual separa o espaço em duas partes: eu e o outro. É necessário para operacionalizar a vida no cotidiano: instrumenta a realidade da psique tal como em psicanálise, é responsável pelo processo secundário, ou princípio da realidade. No entanto, a percepção do ego não representa a totalidade das experiências humanas; em algumas delas, essa instância psíquica precisa dissolver-se circunstancialmente, a fim de que o indivíduo se torne uno com tudo o que existe, sentindo seu Ser essencial, sua natureza de sabedoria e luz.

O eu, em transpessoal, é uma consciência em evolução que pode se manifestar além dos elementos circunstanciais, biopsíquicos e sociais que caracterizam a personalidade, integrando níveis evolutivos superiores, elementos perenes, espirituais, universais e cósmicos, os quais constituem a individualidade, que é o Ser essencial, integral (Assagioli, 1993).

A proposta da Psicologia Transpessoal é a de permitir que do ser humano velho, que agoniza e sofre, possa renascer o ser humano novo, sábio, aquele que vivencia a unidade cósmica,

sente que é parte dela, ao mesmo tempo em que a sente contida nele, e percebe que sempre há uma interdependência de todas as coisas e seres do Universo. É essa ruptura com a dualidade rígida, inflexível que permite redimensionar o conceito do ego.

Existe um aparente paradoxo: eu e o outro somos diferentes em muitos aspectos, mas também somos iguais, sob certo sentido, porque ambos fazemos parte do mesmo todo.

A morte do ego é vivenciada como uma mudança de nível de consciência, de densidade energética quando há um processo diferenciado regido pelo princípio da transcendência, favorecendo o emergir de um estado de despertar, no qual há conexão com o nosso Ser essencial.

Para Leloup (1997), esse ser é capaz de transitar pelo lado sombrio e pelo lado de luz de nossa psique, vai além dos antagonismos e possibilita a integração de paradoxos. Para Maslow a raiz viva de nosso potencial humano é a natureza essencial interior, que reprimida, negada, faz-nos adoecer sempre de forma óbvia ou de maneira sutil.

No estado de repressão de nosso ser mais genuíno, desenvolvemos um constructo artificial, produto daquilo que acreditamos ser o “eu”, mas que é, na realidade, o que imaginamos ser reconhecido e valorizado pelo outro. Esse outro pode ser pai, mãe, marido, amigo, patrão, sociedade, enfim, o objeto de nosso desejo de aprovação no mundo externo.

Tal configuração psíquica, que, muitas vezes, é o reflexo de nossa identificação projetiva, gera um subproduto que é denominado de “auto-imagem”. Daí, passamos a acreditar que essa auto-imagem é o nosso “eu”, identificamo-nos com ela, negamos nossas necessidades reais, distanciamos-nos de nossa verdadeira natureza, fragmentamos-nos para atender às expectativas de um “eu” exterior, de uma sociedade também fragmentada e doente. Alimentamos essa auto-imagem através de nossos pensamentos racionais, através da negação de sentimentos mais profundos e de nossa natureza transpessoal.

O trabalho de morte e renascimento do ego na Psicologia Transpessoal traz ao indivíduo a possibilidade de conectar suas próprias experiências interiores, dando-lhe sentido à vida, integrando suas polaridades, transcendendo o ego, vivenciando aquilo que realmente existe.

As funções do ego passam a ter uma importância relativa; seu aspecto interior adquire maior valor. Gradativamente, o indivíduo torna-se mais saudável, vive mais plenamente a totalidade de seu ser. Quando os processos do ego adquirem supremacia e controlam sua psique, há perda de si mesmo, de sua natureza essencial. O estado mental, que antecede à criação do ego, é um espaço amplo, livre, luminoso, que está ligado a uma inteligência primordial. Em nossa

verdadeira natureza, somos esse espaço, esse eu, essa inteligência; no entanto, sem consciência, a que Leloup denomina “unidade indiferenciada”.

O processo de construção do ego se dá em cinco etapas (Souza, 1982).

1. Dualidade: quando tomamos consciência de um eu no espaço amplo, solidificamos esse eu e deixamos de sentir-nos um só com esse espaço mental, gerando o eu e o outro separado. É a primeira etapa do desenvolvimento do ego.
2. Sensação: a dualidade cria a possibilidade de projetar no outro a sensação de que ele nos é agradável ou desagradável, ou ainda que somos indiferentes ao outro.
3. Reações Impulsivas: a partir da constatação da sensação, segue-se a ela a reação impulsiva correspondente: apego ao que é agradável, repulsa ao desagradável e neutralidade ao indiferente. Até esse estágio, o processo é instintivo. Quanto mais o indivíduo estiver identificado com suas sensações e reações impulsivas, limitado aos cinco sentidos como canais sensoriais perceptivos, mais sua reação será autômata.
4. Conceito intelecto: a quarta etapa do desenvolvimento psicológico do ego envolve a ação do intelecto, que torna a estrutura do ego mais aperfeiçoada e mais forte. Apenas o processo instintivo é insuficiente para a segurança do ego, o qual necessita do intelecto para oficializar sua situação, julgando, classificando como certo, errado, bom, mau e assim por diante.

O intelecto oficializa a situação do ego, pondo-lhe um nome de eu, o eu da personalidade, estabelece rótulos como, por exemplo: eu não gosto, eu gosto, eu sei, etc. Ao estabelecer o conceito, diminuem-se as chances de o indivíduo viver a experiência direta, plena e verdadeira, visto que existe o pré-conceito, a pré-suposição.

5. Mente Consciente: para manter os processos instintivos e intelectuais, o ego necessita de um mecanismo ativo e eficaz. São as emoções e os pensamentos discursivos que, desordenados e em constante movimento, alimentam e sustentam a história e a novela do ego; justificam, plenamente, as percepções instintivas; geram reações egóicas, protegem; entretêm; alimentam e inflam, através da identificação com os conceitos e emoções suscitados e, até mesmo retardam ou obstruem a evolução do ser.

O indivíduo não percebe mais a realidade tal como é, mas sim, o reflexo das próprias projeções, ilusórias e distorcidas da realidade. Há uma negação da pulsão da transcendência que ocorre, a serviço do “ego”, de forma utilitária e manipuladora. A dualidade é a realidade do indivíduo na qual predomina o jogo da competição e do poder entre a pulsão de vida e de morte

dentro e fora dele.

A auto-imagem, como sub-produto do ego, é uma força adicional e pode ocorrer a maciça identificação do ego com uma emoção, que se estrutura, solidifica a auto-imagem e começa a agir, simultaneamente, como uma entidade autônoma.

Ao mesmo tempo em que a auto-imagem se alimenta da energia provinda do ego, este vai também se impregnando da auto-imagem. A pessoa não é mais ela; começa a agir como se fosse outra, limita mais ainda sua capacidade de percepção e de apreciação de si própria, dos outros e do mundo à sua volta. Há uma fragmentação que a impede de acessar o supraconsciente e de vivenciar sua essência mais genuína e verdadeira.

No “setting” terapêutico transpessoal, trabalha-se com a auto-imagem, com emoções e pensamentos, o que possibilita a morte e o renascimento do ego redimensionado, com consciência de sua limitação, tornando possível o acesso ao espaço mental da realidade absoluta.

Esse novo estado de equilíbrio não alimenta mais a auto-imagem idealizada, a qual desaparecerá, possibilitando que a energia do ego, que a mantinha, seja direcionada a propósitos mais úteis ao indivíduo. Este passa, então, de motivações egocêntricas para motivações aloecêntricas, concernentes ao benefício de si mesmo, de todos os seres e do planeta que habita.

Segundo nossa apreciação, teriam ocorrido o desenvolvimento e integração dos processos primário, secundário e terciário.

Um ego rígido, que alimenta uma auto-imagem forte, por melhor que esta seja, tornará o indivíduo robotizado, uma pessoa que se identifica com a idéia de si mesmo e, não, com a realidade dos seus sentimentos, experiências e ações. A vida fica dividida entre imagem e realidade, entre o que se pensa que é e o que se é de fato.

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

Quando se está em contato com a realidade, vive-se um intercâmbio flexível com os fatos como realmente são, não se tem necessidade de uma auto-imagem ou um ego rígido que diga como se é ou o que se deveria fazer.

Se a mente está sem intenções rígidas, preconceitos ou ordens, o indivíduo pode estar em contato direto com a experiência real do mundo, centrado no momento presente do sentir, pensar

e agir, numa congruência saudável entre esses diferentes níveis.

Daí a necessidade de se trabalhar a morte do ego numa abordagem transpessoal, através dos caminhos acessados pelos diferentes estados de consciência. Essa visão tem profunda implicação na educação, tanto na aprendizagem, como na relação educador-educando.

Esse aspecto paradoxal de percepções distintas só pode se realizar através do entendimento do conceito de estados de consciência e sua dinâmica, os quais estaremos cotejando a seguir.

Estados ou níveis de consciência: Simbolizam, no corpo teórico, o caminhar através das diferentes dimensões da consciência. São passos que norteiam o processo, ampliam e favorecem a percepção de diferentes níveis de realidade. É o caminho através do qual se dá essa prática na área clínica, na educação, em grupos, e outras áreas nas quais se queira dar uma orientação transpessoal. É um dos elementos que a diferencia de outras abordagens.

Grof define a consciência do seguinte modo:

É a expressão e reflexo de uma inteligência cósmica que permeia todo Universo e toda existência. Somos campos ilimitados de consciência transcendendo tempo, espaço, matéria e causalidade linear. Estados não-comuns de consciência são manifestações da psique humana. Emergência desses estados pode ter fins terapêutico (Grof, 1994, p. 118).

Nossa proposta acrescenta que a experiência desses diferentes estados de consciência tem também fins educacionais, sendo um elemento facilitador e otimizador da aprendizagem, tal como foi evidenciado por Maslow (Maslow, 1994, p. 168).

A Psicologia Transpessoal prima por trabalhar com diferentes níveis de consciência e os concebe como parte da natureza da mente humana.

Para Charles Tart, um estado de consciência é um padrão generalizado de funcionamento psicológico, um sistema constituído por subsistemas e subestruturas, onde certa quantidade de energia, sob a forma de atenção, mantém determinado estado de consciência ou provoca ruptura desse sistema, passando, então, o experienciador para outro sistema ou estado de consciência (Tart in Weil et al, 1978, p. 41).

Estado de expansão de consciência é uma ampliação qualitativa, no padrão comum da atividade da mente, em que o experienciador constata que sua consciência está radicalmente diferente do seu funcionamento anterior. Esse estado não é definido por um conteúdo particular de consciência, de comportamento ou de modificação fisiológica, mas por um padrão total.

No início dos estudos sobre consciência, usava-se, algumas vezes, a terminologia (ASC)

“estado alterado de consciência”. Hoje a literatura emprega, com mais frequência, “estados modificados de consciência ou estado de expansão” ou mesmo excepcionais no sentido de incomum, para evitar que o termo alterado possa sugerir anormalidade.

Para Assagioli, a expansão da consciência pode-se dar em três direções: - para baixo, horizontalmente, e para cima. Na direção para baixo, tende-se a explorar o inconsciente inferior ou a deixá-lo aflorar no campo da consciência. Exemplos desta expansão ocorrem na psicanálise. Outra situação é o fascínio por filmes, literatura que focalizam a violência, o mórbido, o terror.

Outra direção, a horizontal, consiste na participação e identificação do indivíduo com outros seres, com a natureza e com as coisas, quando emerge a consciência coletiva. A terceira direção é ascendente, para cima, dão-se os níveis do supraconsciente e os níveis transpessoais. Esta ampliação pode ocorrer de duas formas distintas já citadas no início deste capítulo; ascendente e descendente, à primeira indica uma elevação do eu pessoal para estes níveis superiores. A segunda maneira, é o abrir-se do eu pessoal ao fluxo dos níveis superiores, supraconscientes (Assagioli, 1993, p. 48-49).

Apesar de existirem inúmeras graduações nos distintos estados de consciência, Weil (1989) descreve aqueles que são demarcatórios: consciência de vigília; de sonho; de sono profundo; de devaneio; despertar e a plena consciência.

Esses estados de consciência, além de permitirem um diferencial na prática psicoterapêutica, propiciando muitos recursos técnicos, são também facilitadores da aprendizagem, favorecidos na didática transpessoal.

O indivíduo percebe a realidade de acordo com o estado de consciência que está vivenciando. Cada estado de consciência é um conjunto de eventos energéticos, do qual a percepção da realidade depende.

Os estados de consciência são descritos por Weil da seguinte forma (Weil, 1989).

Estado de consciência de vigília: Nesse estado, obteremos o registro eletroencefalográfico do cérebro emitindo ondas beta, 14 a 26 ciclos por segundo, em média. Predominam as funções do ego; a relação do indivíduo com o ambiente; a mente; as emoções; os cinco sentidos num mundo tridimensional. Ocorre a separação nítida entre o eu e o mundo exterior. É o mais conhecido, aquele no qual nos encontramos quando estamos acordados, trabalhando, planejando.

Estado de consciência de devaneio: No EEG, registram-se ondas alfa, de 9 a 13 ciclos por segundo. Pode-se alcançá-lo através do relaxamento. Esse estado de consciência traz imagens e

idéias desconexas, ou mesmo, criativas, literárias, artísticas, científicas, administrativas. A atenção é difusa e há total receptividade, disponibilidade para o momento presente. Propicia a associação livre. Tais idéias precisam ser anotadas, imediatamente, pois tendem a desaparecer, por completo, no estado de consciência de vigília.

Estado de consciência de sonho: Freud foi o pioneiro nos estudos sobre sonhos. Seu trabalho sobre elaboração onírica foi obra de destaque na época, e suas afirmações sobre sonhos vieram a ser confirmadas, na década de 50, pelos estudos em neurologia realizados por Kleitman e seu discípulo Aserinsky. Com base em observações no movimento dos olhos em bebês, constatou-se o que passou a ser chamado sono REM (rapid eyes movement), ou movimento rápido dos olhos. Verificou-se que todos nós sonhamos, em média, quatro sonhos por noite (Kleitman, Aserinsky, apud Magnin, 1992).

Segundo Freud, todo conteúdo manifesto (imagens, sensações físicas ou sentimentos), trazido ao consciente pelo sonhador, é gerado pelo conteúdo latente, constituído por impulsos, pulsões, motivações e desejos do inconsciente autobiográfico.

Para a abordagem Transpessoal, o conteúdo latente inclui, além do inconsciente individual, acontecimentos ontogenéticos; filogênese; o inconsciente coletivo; arquetípico e a dimensão superior da consciência, ou supraconsciente, ou seja, o processo primário, secundário e o transcendente ou terciário. O conteúdo manifesto pode ser, portanto, a expressão das pulsões de vida, morte e transcendência.

A visão sobre sonhos é muito ampla, podendo-se utilizar a vivência onírica de diversas formas: desenhando; construindo histórias com começo meio e fim; elaborando fábulas; dramatizando o sonho individual ou coletivo; encomendando sonhos; modificando os sonhos; livrando-se de pesadelos através de técnicas como a de incubação; a do sonho lúcido; a da reconstrução onírica; a do grafismo; ampliação de sonhos, entre outras, podendo todas ser aplicadas na educação (Saldanha, 2004, p.135-152).

Recentes pesquisas em neurologia sugerem que o sonho contribui para a síntese de proteína, responsável pela transferência da memória a longo prazo, favorece a aprendizagem e o comportamento adaptativo. Permite a elaboração do conhecimento, sendo períodos de programas internos que estão sendo sintetizados e poderão ser realizados no ambiente. Além disso, contribui para a restauração energética e protéica dos neurônios (Sanvito, 1991).

Estado de consciência de sono profundo: esse estado corresponde, no senso comum, à

inconsciência total, quando um véu separa o indivíduo do mundo externo. No registro do eletroencefalograma, nesse estado de consciência, o cérebro emite ondas delta em média de 1 a 4 ciclos por segundo. Contudo, as pesquisas nessa área sugerem que, às vezes, pode haver um nível de superconsciência durante esse estado; o ego desaparece totalmente, a consciência retorna a si mesma, à sua fonte, e o indivíduo é revitalizado. Em 1976, na Menninger Foundation (USA), sob o controle experimental de Elmer Green, Swami Rama submeteu-se a um processo de pesquisa, apresentando registro de ondas delta, correspondentes ao estado de sono, em plena vigília. Ele estava desperto e consciente de tudo o que se passava a seu redor. Swami Rama afirmou que existem estados de expansão de consciência que são bem mais sutis e não detectáveis pelos nossos aparelhos de eletroencefalograma até o presente momento (Weil, Tart e outros, 1978).

Estado de consciência de despertar: esse estado situa-se entre a consciência individual e a consciência cósmica. É saída do torpor, do estado de automatismo. O indivíduo desenvolve, gradualmente, um nível de reflexão, consciência e percepção mais ampla de sua própria existência. Equivale a despertar um observador de si próprio. Ocorre a percepção da essência, a desidentificação de partes, emoções, mente, papéis, corpo. Promove a expansão do campo da consciência. O indivíduo mantém a atenção sustentada e direciona, conscientemente, seus pensamentos e motivações (Weil, 1989).

Os recursos que podem induzir o indivíduo a tal estado de consciência são: relaxamento, concentração, meditação, exercícios de orientação transpessoal quando é estimuladas a razão, a emoção, a intuição, a sensação e o observador externo (Saldanha, 1997).

Estado de consciência cósmica ou plena consciência: As experiências são descritas com o caráter de inefabilidade; caráter paradoxal; desaparecimento da dimensão tempo-espaco; não projeção da mente sobre os objetos; superação da dualidade sujeito-objeto (unidade) ou estado não dual; vivência de uma luz radiante que impregna o espaço; experiência energética de iluminação interior; vivência da vacuidade plena; vivência de amor indescritível; sentimento de viver a realidade como ela é; desaparecimento do medo da morte; vivência da eternidade; descoberta do verdadeiro sentido da vida e sentido do sagrado (Weil, 1999).

É acompanhado, também, pelo fim do sofrimento psicológico, pelo despertar da verdadeira sabedoria, indissociável do amor, e pela capacidade ilimitada ou limitada apenas pelo corpo físico em aliviar o sofrimento dos outros, aproximando-os da alegria de viver. O afeto positivo é de paz, serenidade, bem-aventurança. Essas mudanças são acompanhadas de alterações

fisiológicas mensuráveis pelo eletroencefalograma; mudanças circulatórias, respiratórias, eletrocutâneas, entre outras. É a ocorrência do retorno consciente ao estado de sono profundo; caracteriza a experiência como proveniente do Criador, e não, da criatura.

Outras expressões utilizadas para a consciência cósmica são: samadhi; satori; nirvana; sétimo céu; sétimo paládio (cabala sepher hazolar); sétima morada (Tereza D'Avila); experiência culminante (Maslow); experiência transcendental; experiência de êxtase e experiência transpessoal.

Freud, em seu livro *Descontentamento na Cultura*, cunhou esse estado com o nome de experiência oceânica, em resposta a uma carta do poeta Romain Rolland, discípulo de Swami Ramakrishna, onde descreveu essa vivência como sensação sem limites ou fronteiras, experiência unitiva (Freud apud Weil, 1992, p. 37). Hoje é possível que se indiquem o início e o término desse estado de consciência, através do registro polissonográfico e do PET (Positron Emission Tomography).

Há, ainda, outros níveis ou variações próximas, as quais poderíamos agrupar sob o nome de a caminho do transpessoal. É uma situação do indivíduo, similar ao estado de despertar, é a vivência de ver a luz, não a de ser luz, ser o todo, absoluto.

Alguns fatores podem provocar a experiência de estados de expansão da consciência, destacando-se entre eles (Drouot, 1995):

- isolamento sensorial e sobrecarga sensorial;
- treinamento autógeno;
- música e canto;
- improvisação teatral, principalmente, o psicodrama, que desencadeia uma conscientização dos papéis e dos seus jogos, através de uma realidade suplementar;
- auto-assistência e assistência mútua: incitam a voltar a atenção para os próprios processos de consciência. Desenvolvem a idéia de que a mudança depende de nós e de que podemos escolher o nosso comportamento pela introspecção, colaborando com forças mais elevadas;
- hipnose e auto-hipnose;
- meditação: zen, budista, tibetana, yoga;
- koans, histórias sufis, danças circulares;
- seminários destinados a romper o transe cultural e a abrir o indivíduo para novas escolas;
- diário a respeito dos sonhos: os sonhos são o melhor modo de se obterem informações

- provindas de uma região que ultrapassa o campo da consciência comum;
- teosofia, sistemas de pensamentos inspirados em Gurdjieff;
 - psicoterapias contemporâneas, como a logoterapia de Viktor Frankl; a terapia primal; o processo de Fischer-Hoffman; as terapia da Gestalt e as psicoterapias de orientação Transpessoal, as quais permitem penetrar, suavemente, nas estruturas de reconhecimento ou nas mudanças de paradigmas;
 - a ciência do espírito: aborda a aproximação para a cura ou auto - cura;
 - inúmeras disciplinas e terapias corporais como: Hatha Yoga, Tai-Chi-Chuam, dança;
 - experiências intensas de mudança pessoal e coletiva;
 - Podemos também acrescentar:
 - visualizações;
 - desenhos;
 - desenvolvimento de metáforas em histórias ou dramatizações;
 - cosmodrama;
 - psicodrama transpessoal;
 - abordagem integrativa transpessoal.

Todas essas abordagens podem ser chamadas de sistemas destinados a mudar ou expandir o estado da consciência.

Alguns desses elementos podem ser aplicados à educação, quando favorecem a ampliação da percepção para além da consciência de vigília e otimizam a experiência da aprendizagem.

Algumas formas de se identificarem os estados modificados de consciência são: alterações na respiração, como localização corporal e pausas; no movimento dos olhos; no tamanho do lábio inferior; na postura; tônus muscular; dilatação da pupila; coloração da pele; reflexo; voz; predicados; tempo; timbre; tom e volume.

O trabalho em diferentes estados de consciência é vital na abordagem Transpessoal. Somente através dessa expansão da consciência de vigília, além dos limites usuais de realidade cotidiana, é que se pode acessar a dimensão do supraconsciente, a qual denominamos de Ordem Mental Superior. O estado de vigília, sob certo ponto de vista, é limitado e incapaz para ir à raiz, à origem e à solução dos conflitos existenciais, devendo ser integrado – não excluído ou supervalorizado, para o indivíduo obter e favorecer seu melhor desenvolvimento.

Tanto os aspectos do supraconsciente como os do inconsciente inferior são necessários à

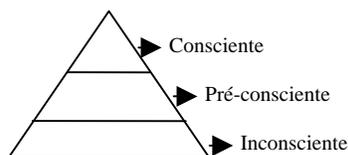
transmutação e transformação dos aspectos psíquicos. À medida que a mente se esvazia de tudo que é disfuncional, torna-se receptiva à elaboração e integração de novos conteúdos. Essas etapas fazem parte do processo terapêutico e educacional no enfoque transpessoal, os quais serão detalhados no tópico interface teórica e prática, no item Dinâmica Interativa.

Os estados de consciência favorecem distintas vivências ao indivíduo, para melhor compreendê-las, alguns autores estabeleceram um mapeamento, classificaram as informações de outros níveis além da vigília e definiram diferentes cartografias ou mapas da consciência, os quais serão referenciados abaixo.

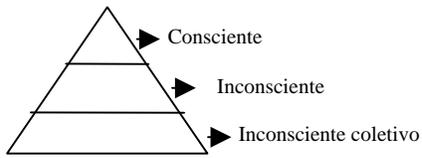
Cartografia da consciência: indica e nomeia a experiência vivenciada para um melhor entendimento do psicoterapeuta, do educador, do socioterapeuta ou da própria pessoa em relação aos passos que estão sendo dados e revelados pelo inconsciente.

Com terminologia distinta, os autores apontam, de forma geral, três níveis ou dimensões da mente: um primeiro nível refere-se a conteúdos autobiográficos, desde o nascimento até o momento atual da existência do indivíduo; um segundo diz respeito a conteúdos que abrangem as vivências intra-uterinas, inclusive o nascimento e um terceiro, que antecede o nível intra-uterino e vai além da existência biológica.

Para facilitar essa compreensão, adotamos a cartografia de Kenneth Ring (1978), por ser bem descritiva. Se fizermos uma analogia com a cartografia freudiana, observaremos que os conteúdos acessados pela psique eram relacionados a partir do nascimento, representada por Freud da seguinte forma:



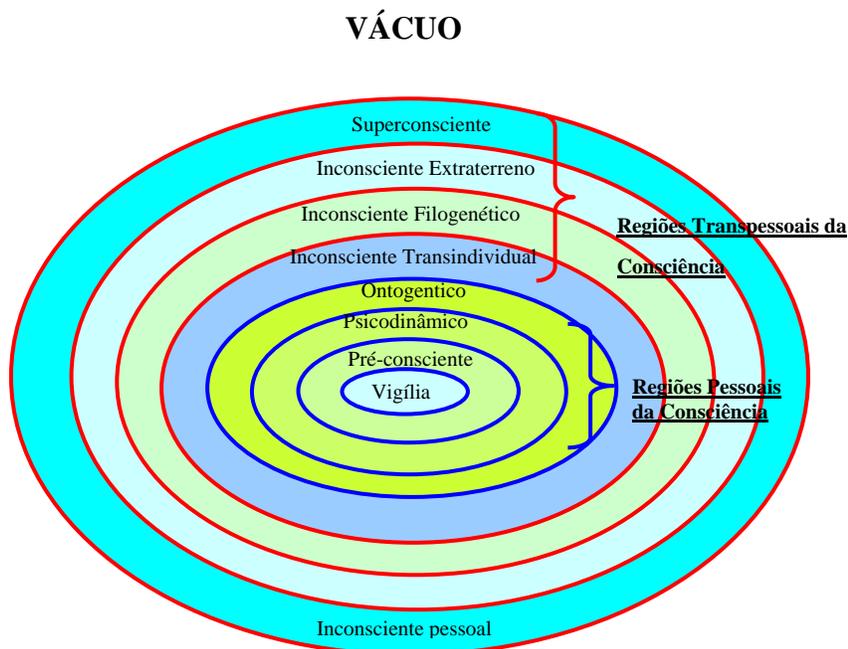
Quando a pessoa se referia à vida intra-uterina, Freud interpretava como fantasia, embora, em seus últimos escritos, tenha admitido a existência de uma relação muito mais estreita entre a vida intra-uterina e a vida psíquica após o nascimento. Jung, no entanto, incorporou, em sua teoria, aspectos que chamou de inconsciente coletivo, além do inconsciente pessoal. Na representação gráfica, teríamos:



Na Psicologia Transpessoal, as denominações das vivências do inconsciente continuam além das citadas acima. Kenneth Ring elaborou um mapa da consciência, no qual podemos relacionar os diferentes conteúdos experienciais a uma ou mais de suas regiões. O trabalho dele foi baseado em pesquisas de Stanislav Grof, Timothy Leary, Robert More e outros.



Visto de cima, teríamos a imagem a seguir, lembrando que as linhas não são fronteiras demarcatórias, mas representações meramente didáticas, pois os distintos conteúdos se interpenetram mutuamente.



Vigília - é formada de conteúdos usuais do cotidiano, presentes na consciência e, geralmente, regidos pelo tempo linear passado, presente, futuro lógico, pensamento analítico,

causal. A maioria das pessoas se mantêm no estado de vigília a maior parte do tempo.

Pré-consciente – são conteúdos facilmente acessados a partir de uma simples evocação direta; estão parcialmente ligados à vigília.

Inconsciente psicodinâmico – corresponde ao inconsciente freudiano. São conteúdos ligados a experiências, sentimentos, pulsões, desde o nascimento até o momento da vida atual. Difíceis de serem acessados, podem vir à tona sob a forma de sintomas.

Inconsciente ontogenético – são as vivências intra-uterinas, representando uma zona de transição do nível pessoal para o transpessoal, incluindo as experiências de morte/nascimento.

Inconsciente transindividual – envolve experiências ancestrais, experiências paligenéticas, experiências coletivas, raciais e experiências arquetípicas, descritas abaixo:

- ancestrais: são as explorações da própria linhagem genética; pois, ao reviver episódios das vidas de seus ancestrais, o sujeito sente estar explorando sua própria história individual, seu código genético;
- paligenéticas: transcendem os limites do ego e do próprio indivíduo e são constituídas por experiências dramáticas de outros tempos e lugares, acompanhadas de emoções muito fortes, o que gera compreensão intuitiva da lei do carma, pois ultrapassam a linha biológica e violam leis genéticas. Há um vínculo com a evolução da própria consciência, diferente das vivências de ancestrais, coletivas, raciais ou arquetípicas que possuem vínculos com ancestrais ou figuras míticas. O enfoque transpessoal relata o fenômeno descrito pelas pessoas e reconhece o valor subjetivo para o indivíduo, porém essa dimensão vivencial faz parte da realidade dual; na consciência da unidade, jamais ocorrem “outras encarnações”. Assim, a visão de todas essas experiências são paradoxais: num certo sentido, poderão existir; em outro plano, no absoluto, na unidade, não existem;
- coletivas e raciais: são as que ocorrem provenientes de várias culturas que já existiram, como se houvesse um inconsciente coletivo ou racial que contém toda a história da humanidade;
- arquetípicas: são correlacionadas com a idéia de inconsciente coletivo de Jung, constituindo-se por símbolos universais da experiência humana, arquétipos ou imagens primordiais;

Inconsciente filogenético – envolve experiências além das formas humanas, da própria seqüência evolutiva do planeta Terra, tanto orgânicas como inorgânicas. Podem ser acompanhadas por mudanças nos reflexos neurológicos e por fenômenos motores anormais os quais parecem relacionados à ativação das redes nervosas arcaicas. Segundo Grof, as categorias

dessa experiência são consciência de órgão, tecido, célula, consciência animal, vegetal, consciência de matéria inorgânica, consciência planetária.

Inconsciente extraterreno – domínio da consciência que se estende para além do nosso planeta: experiência de estar fora do corpo, relatos de encontro com entidades espirituais e chamados guias, segundo os indivíduos que vivenciaram tais experiências. No livro *Memórias, Sonhos e Reflexões*, C. Jung relata um encontro, fora do corpo, com seu médico e amigo pessoal. Nesse nível, podem ocorrer também relatos de fenômeno de percepção extra-sensorial PK (psicocinesia em objetos) e PES (percepção extra-sensorial) como telepatia e clarividência, fenômenos mediúnicos como escrita automática e possessão por espíritos.

Superconsciente – ocorre profundo êxtase existencial. Há uma percepção ampla da realidade, sentimentos de compaixão, de equanimidade. É um nível diferenciado da consciência, denominado por outros autores, também, como supraconsciente, ou inconsciente superior. O indivíduo tem uma apreensão intuitiva do fenômeno da unidade e da relação homem-cosmo. É um nível sempre disponível, contudo, somente é acessado se estivermos receptivos a ele. Assagioli afirma que precisamos educar nossa consciência de vigília, eliminar os pensamentos desnecessários, esvaziar o lixo mental para que esse nível superior possa se manifestar (Assagioli, 1993, p. 53).

Um aspecto a ser pontuado é que os autores acima citados, Ring e Assagioli, nas respectivas traduções do inglês para o espanhol, chamam-na de superconsciente ou inconsciente superior. Em nossa tese, porém, demos preferência pelo termo supraconsciente ou inconsciente superior, por corresponderem melhor às descrições feitas sobre esse nível na língua portuguesa. Superconsciente sugere um nível acima do subconsciente, e supraconsciência, um nível superior da consciência (Garcia, Nascente, 1997, p. 1831-1834).

Dessa forma, o termo supraconsciente se reporta, de forma mais clara, a um nível superior e mais amplo do que a consciência de vigília.

Vácuo - estado além de qualquer conteúdo, correspondente ao nirvana na filosofia budista. É um estado de puro ser. A consciência funde-se à mente Universal e não há palavras que possam expressar esse momento. Para Grof (1988), o vácuo é experienciado como subjacente a toda criação, além do tempo e do espaço, além do bem e do mal.

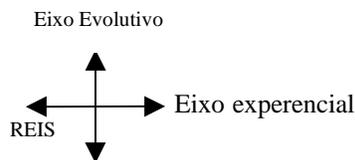
Na prática, não existe uma delimitação tão rígida entre esses diferentes níveis de consciência. Muitas vezes, interpenetram-se ou são experienciados em frações de segundo,

demonstrando que consciente e inconsciente são dimensões de uma mesma e única realidade.

A Psicologia Transpessoal diferencia-se das escolas que a antecederam por integrar esses níveis no contexto clínico e educacional, como pertinentes ao processo do desenvolvimento natural do ser humano.

2.2 Aspecto Dinâmico: Eixo - Evolutivo e Experiencial

Além dos aspectos estruturais, que formam o corpo teórico, temos os aspectos dinâmicos, constituídos pelo eixo experiencial e eixo evolutivo, os quais expressam os elementos do corpo teórico em uma compreensão dinâmica. Há, em distintos níveis e graus, uma interrelação entre eles que traz o suporte teórico às técnicas, à Didática Transpessoal e à postura do psicoterapeuta, do educador ou facilitador de orientação transpessoal.



Inicialmente, vamos nos referendar ao eixo experiencial, que simboliza uma integração da RAZÃO, EMOÇÃO, INTUIÇÃO e SENSACÃO (REIS), representado por uma linha horizontal sobre outra linha vertical que se cruzam ao meio.

Assim, para a compreensão de sua origem, vamos nos remeter ao modelo Junguiano de tipologia. Segundo Jung, o tipo psicológico do indivíduo determina sua maneira de se relacionar com o mundo interior e exterior, as pessoas e as coisas, o que ocorre por meio de uma atitude de extroversão ou introversão relacionada às funções do pensamento, sentimento, sensação e intuição.

A atitude refere-se ao movimento predominante da libido, ou seja, da energia psíquica, na qual a extroversão indica a consciência do indivíduo voltada para os objetos ou mundo externo, e a introversão, uma orientação para o mundo interior da psique.

As funções psíquicas são os recursos através dos quais a consciência obtém orientação para a experiência e compõem, no total, oito tipos de caráter, com distintos graus entre essas combinações de atitudes e funções psíquicas, segundo Jung.

O pensamento permite chegar ao conceito “o que é”; o sentimento informa “o seu valor”; a sensação estabelece “o que está presente”, incluindo toda experiência dos cinco sentidos, e a

intuição “aponta possibilidades”, de onde vêm e para onde vão. Um desenvolvimento psíquico saudável favoreceria, ao longo da vida do indivíduo, a emergência de todas as funções de forma equilibrada e integrada tanto sob o aspecto subjetivo (introversão) quanto na relação com o mundo externo (extroversão); processo, denominado por ele, como individuação.

Jung considerava como racionais e de julgamento ou reflexão as funções do pensamento e do sentimento, por estabelecerem, respectivamente, uma relação de julgamento conceitual objetivo na primeira função citada, e valorativo, subjetivo na segunda, com os objetos, pessoas, situações do mundo externo e interno. A sensação e a intuição, para ele, eram funções irracionais e perceptíveis, podendo ser, no caso da sensação uma percepção concreta ou abstrata, e, no caso de intuição, uma percepção de síntese.

Situamos a origem de alguns aspectos do eixo experiencial, e especificaremos, a seguir, o significado, nesse contexto, dos termos e letras iniciais R.E.I.S, os quais representam não somente funções, mas também elementos do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, temos: o termo RAZÃO (R) que representa ambas as funções: o sentimento e o pensamento, indicando um elemento de julgamento seja de idéias, conceitos ou atribuição de valor. O indivíduo apreende a realidade interna ou externa através de um juízo conceitual por meio da função pensamento; por exemplo, claro-escuro, baixo-alto, ou de juízo e valor na função sentimento tais como: gosto-não gosto, agradável-desagradável e assim por diante. São aspectos importantes da personalidade que tentam compreender e organizar o universo através da reflexão.

Sobre a razão, Jung afirmava:

O homem tem o direito de achar sua razão bela e perfeita, mas nunca em hipótese alguma, ela deixa de ser apenas uma das funções espirituais possíveis, e só cobrirá o lado dos fenômenos do mundo que lhe diz respeito.

A razão, porém, é rodeada de todos os lados pelo irracional, por aquilo que não concorda com ele. Essa irracionalidade também é uma função, o inconsciente coletivo; enquanto a razão é essencialmente ligada ao consciente. A consciência precisa de razão para descobrir uma ordem no caos do universo dos casos individuais, para depois cria-la pelo menos na circunscrição humana (Jung, 1978, p. 63).

Razão é, na abordagem transpessoal, uma função muito importante, mas sem uma supremacia dominante, e deve estar integrada a outros níveis de percepção da realidade, tais como: emoção, sensação e intuição necessários à vida do indivíduo para seu desenvolvimento pleno.

A EMOÇÃO (E) representa, sob essa abordagem, um elemento essencial ao

desenvolvimento do indivíduo, extremamente significativa na situação de aprendizagem.

A palavra emoção, segundo Jung, é invariavelmente aplicada quando surge uma condição caracterizada por enervações fisiológicas... (Jung, 1972, p. 44).

Tem o mesmo significado que o afeto, diferenciando-se do sentimento o qual é uma função valorativa que não apresenta manifestações físicas ou fisiológicas tangíveis, sendo um meio consciente de discriminar valores.

Para Jung, a emoção, é um “acontecimento”, somos simplesmente “possuídos” por ela, pois a considerava não necessariamente patológica, mas indesejável.

Segundo Jung, a emoção representava um complexo ativado. No referencial junguiano, complexo é um grupo de idéias ou imagens carregadas emocionalmente, uma via ideal para o inconsciente, arquiteto dos sonhos e dos sintomas (Jung apud Sharp, 1993, p. 37).

A emoção é descrita como um calor que traz tudo à luz e cujo ardor reduz todas as superfluidades a cinzas: “É o momento em que o aço toca a pedra e dela solta a faísca, já que a emoção é a principal fonte da consciência. Não há nenhuma mudança, das trevas para a luz, ou da inércia para o movimento, sem a emoção” (Jung apud Sharp, 1993, p. 59).

Na educação, clínica ou instituições, sob o enfoque transpessoal, além de as emoções negativas serem reconhecidas e trabalhadas, são importantes as emoções positivas para auto-atualização (Maslow apud Fadiman, 1986, p. 276).

Nesse momento, é elucidativo também trazermos a definição de emoção para Humberto R. Maturana (1928). Apresentou a Teoria de Santiago, desenvolvida junto com Francisco Varela, ambos biólogos. Um dos textos mais representativos é a *Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana* (2001).

Dessa concepção emergiram as noções da biologia do conhecimento e da biologia do amar. Atualmente, Maturana tem sido cada vez mais referendado na teoria do desenvolvimento e aprendizagem. Para Maturana, as emoções “constituem dinâmicas corporais específicas em cada instante e expressam os diferentes domínios de relações possíveis de um organismo” (Maturana apud Moraes, 2004, p. 38).

Maturana afirma que todo sistema racional emerge como um sistema de coordenação, tendo como base as emoções vividas no instante em que estamos pensando, “não é a razão o que nos leva a ação, mas a emoção” (Maturana 1998, p. 23). “As emoções constituem o fundamento de todo nosso afazer” (Maturana, 1998, p. 85).

Esse autor, tal como Jung, diferencia a emoção do sentimento. Os sentimentos, diz ele requerem a linguagem porque surgem da reflexão com que se observa ou observa a si própria ou se observa o outro (Maturana apud Morais, 2004).

Sob essa óptica, há na interação recorrente da qual surge a linguagem, “uma emoção fundadora particular sem qual esse modo de vida não seria possível. Essa emoção é o amor” (Maturana, 1998, p. 22).

Segundo esse autor, o amor torna possível a sociabilidade, esclarecendo que nem toda convivência é social, só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como legítimo outro na convivência, constituindo uma conduta de respeito.

Segundo Maturana:

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (Maturana, 1998, p. 25).

Em nosso referencial, a abordagem Integrativa Transpessoal, o amor é uma condição fundamental, biológica e relacional na Educação. Além disso, a emoção é essencial por conferir à situação o aspecto experiencial, traz a energia necessária ao processo do desenvolvimento psíquico, favorece a aprendizagem. Poderá ser danosa, se o indivíduo se mantiver fragmentado e identificado só com a emoção, o que impedirá a manifestação e integração de outros aspectos da personalidade.

INTUIÇÃO: A intuição é uma percepção, um conhecimento claro, direto, imediato e espontâneo da verdade sem auxílio do raciocínio (Aulete, 1987, p. 1071).

Para Jung, a intuição é um tipo de percepção que não passa pelos sentidos, registra-se ao nível do inconsciente (Jung, 1972, p. 32). Segundo ele, na intuição, não há julgamento ou reflexão, pois ela capta a realidade através da percepção global imediata, de síntese, um insight, sem que haja estímulo direto, concreto. O conteúdo apresenta-se como um todo completo sem que possamos explicá-lo ou descobrir como veio à luz (Jung apud Sharp, 1993, p. 102).

Roberto Assagioli afirma que Jung teve o mérito de afiançar e validar a intuição como função psíquica no estudo do desenvolvimento do ser humano e fez um extenso estudo sobre a intuição da qual focalizamos os aspectos principais.

Afirma que é necessário distinguir, por um lado, a intuição, como função psíquica, e por outro lado, os resultados de sua atividade, ou seja, as intuições propriamente ditas com suas

diversas características. (Assagioli, 1993, p.76)

A definição usual desse conceito provém de sua etimologia: in-tueri, quer dizer ver dentro, tratando-se da percepção imediata de um objeto presente, tomado em sua realidade individual.

Sugere que a intuição se apresenta na consciência de duas formas: a primeira mais vinculada ao significado etimológico: “in-tueri”, uma abertura de um “olho” interno, o qual permite ver ou receber o que a visão normal não vislumbra; a segunda forma, comparada por ele a um resplendor, um relâmpago, um raio de luz que incide no campo de consciência e que é percebido pelo eu (Assagioli, 1993, p. 78).

Existem vários tipos de intuição: as intuições sensoriais, mais relacionadas aos estímulos do ambiente e dos níveis de personalidade; as intuições de idéias; as estéticas; as religiosas; as místicas e as científicas, relacionadas mais ao transpessoal. (Assagioli, 1993, p.78)

A intuição traz a possibilidade de abstrair a concepção do ser desprovida das características individuais, por exemplo: cor sem forma, linha sem comprimento, o particular do universal, o temporal do atemporal.

A intuição pode também estar voltada a descobertas da experiência subjetiva, considerada introspectiva, ou voltada para o mundo exterior, extrospectiva.

Um caráter específico da intuição é sua autenticidade. Outro aspecto também considerado por Assagioli é o de que a intuição é uma forma de conhecimento para-racional, ou melhor, trans-racional. (Assagioli, 1993, p.78)

É importante compreender esse termo, uma vez que, na cartografia da consciência, elaborada por Assagioli, há uma visão transpessoal, na qual inclui o nível do superconsciente - um espaço psíquico superior, do qual acontecem experiências culminantes, intuições, conhecimentos e idéias transpessoais, conteúdos os quais não estão disponíveis na consciência de vigília, tal como os aspectos mais conflituosos do inconsciente inferior.

Assagioli realizou seu primeiro trabalho de mestrado com orientação psicanalítica, dessa forma, para ele, o termo irracional tinha, provavelmente, um referencial mais freudiano, ou seja, de conteúdos mais primitivos. Alega que o termo irracional pode dar margem a equívocos e pode indicar que a intuição é contrária à razão quando, na realidade, seria apenas distinta dela.

R. Assagioli conclui, ao afirmar: “a intuição mais que a qualidade do objeto, capta a essência do que é. Por isso é um dos campos de investigação da nova psicologia do Ser, da qual

Maslow tem sido pioneiro” (Assagioli, 1993, p. 79).

Jung, por sua vez, já considera a intuição como irracional, justamente por emergir das regiões do inconsciente. Contudo, irracional para Jung, significa tão somente não ser regido pela razão. Sobre o termo irracional em relação à intuição, Jung afirma: “são irracionais não porque sejam ilógicos, mas porque estão além da razão...”(Jung apud Sharp, 1991, p. 103).

De certa forma, podemos identificar que Jung e Assagioli tecem considerações similares a respeito do conceito de intuição, no entanto, referem-se de forma distinta em relação ao termo irracional.

A intuição, sob o olhar transpessoal, tem sua origem no supraconsciente e caracteriza um dos diferenciais dessa abordagem, quando aplicada à educação.

SENSAÇÃO: é a função dos sentidos, a qual se dá por meio dos órgãos do sentido, isto é, apreende a realidade concreta de objetos e pessoas por meio dos nossos cinco sentidos. É um elemento fundamental no desenvolvimento dos aspectos psíco-espirituais na abordagem transpessoal.

Transmite-nos a experiência do que, comumente, encaramos como realidade em sua forma mais direta e mais simples. “A sensação me diz que alguma coisa é” (Jung, 1972, p. 28).

Jung também fazia uma distinção entre sensação concreta ou sensorial e a sensação abstrata.

A sensação concreta nunca aparece sob a forma “pura”, mas está ligada a idéias, sentimentos e pensamentos... A sensação concreta de uma flor... traz consigo não apenas a percepção da flor em si, mas também do talo, das folhas, do habitat e assim por diante. Mescla-se também, instantaneamente os sentimentos de prazer ou desprazer que a visão da flor evoca ou percepção olfatória simultâneas, ou a idéia sobre sua classificação botânica etc... A sensação abstrata, contudo, destaca imediatamente, os atributos mais sensíveis da flor, seu vermelho brilhante, por exemplo, e faz dele o único ou pelo menos o conteúdo básico da consciência, inteiramente separado dos outros ingredientes. A sensação abstrata encontra-se predominantemente nos artistas (Jung apud Sharp, 1993, p. 144).

Para Jung, a sensação tal como a intuição, é uma função irracional e de percepção, ela não apresenta em si nenhuma reflexão ou julgamento, contudo, é um elemento vital no desenvolvimento do ser, na aprendizagem do mundo que o cerca e na própria aprendizagem de sentido estrito.

A sensação, na abordagem Transpessoal, é de extrema relevância. Traz o corpo em ação, tão bem evidenciado por Moreno, no qual aprendemos, crescemos, transformamo-nos.

É nele que nossa espécie evolui, que a cultura se manifesta, que o ser se expressa sob vários aspectos: racional, emocional, intuitivo e experiencial.

Através de suas percepções, o corpo resgata, de alguma forma, toda nossa história, trazendo em si aspectos não só ontogenéticos, mas filogenéticos da consciência coletiva, até a vivência da unidade.

Quando se atenta à dimensão física, psicológica e espiritual, amplia-se a consciência, por meio das experiências corporais, do resgate da unidade, do corpo-espírito, conclamado por Maslow.

Moreno desenvolveu sua teoria da matriz de identidade na qual foca desde o nascimento do ser humano, em seu estado, indiferenciado, o qual, através do corpo, dos distintos papéis fisiológicos, psicológicos, culturais e sociais se desenvolve, integra-se, constitui sua identidade e emerge o “eu”.

Essa integração, afirma Freire, possibilita “reintegrar nossa consciência espiritual à medida que integramos corpo e alma como uma unidade individual anatômica e fisiológica e concebemos também que processos biológicos promovem processos psíquicos” (Freire, 2000, p. 29).

Recorda-nos, ainda, que:

A definição moreniana de ser humano não considera que só o intelecto que o distingue das outras formas de vida, mas sim a espiritualidade, concebendo-a e compreendendo-a como o desenvolvimento do controle de si mesmo para poder utilizar o corpo como um meio de transcendência e encontro com o “todo”, realizando-se assim um ser cósmico, o que nos conferiria a autoridade de sermos autores e atores de nossa própria estória (Freire, 2000, p. 32).

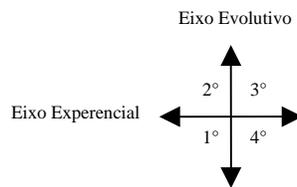
As sensações, em todas as suas manifestações corporais, tornam o corpo território do Sagrado, a corporificação da transcendência, o cerne desse enfoque transpessoal. Lembra-nos Maslow que sem corpo não há alma, pois esta necessita deste para expressar-se e sem alma o corpo biológico não tem animação, em amplas as hipóteses não é ser humano.

Quando o indivíduo impede a expressão de sensação, da intuição ou razão, ou então, identifica-se com uma dessas funções, limita seu foco de percepção e propicia um estado de fragmentação que o impede de vivenciar sua própria experiência e, sobretudo, ir além dela, aprimorar seu conhecimento, trazer o sentido de sua ação e manifestar sua inteireza.

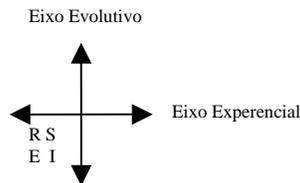
A fragmentação reduz a capacidade de aprender, de transformar conteúdos em saberes com significados, mantém o indivíduo na inconsciência e consciência coletiva, vulnerável à marca predominante de níveis pré-pessoais, que dificultam a manifestação de sua dimensão superior, ou seja, do supraconsciente, do qual emerge a dimensão do transpessoal do ser em seus aspectos mais saudáveis, seus valores positivos, construtivos.

Resumindo, a experiencição ou eixo experiencial promove a congruência entre a razão, emoção, intuição e sensação, a qual leva a uma ampliação da percepção da realidade e à manifestação natural do eixo evolutivo ou nível superior da consciência, do qual emergem os valores positivos, construtivos, inerentes ao ser humano. É a dimensão saudável, transpessoal, aquela que vai através do pessoal, no relacional e mais além.

Nesse sentido, ao formularmos o modelo do eixo experiencial e evolutivo em cruz, salientamos que esta configura quatro estágios ou fases representados em cada um dos quadrantes: do inferior à esquerda (1°), passando pelos superiores (2° e 3°) até o inferior à direita, (4°) no sentido horário. É uma representação didática que serve ao propósito de visualizar esses conceitos teóricos, pois essas fases são extremamente dinâmicas, contínuas e interconectadas em vários níveis.



A primeira fase ou estágio, localizada no primeiro quadrante, é o momento no qual as funções psíquicas encontram-se dissociadas, fragmentadas no indivíduo e este poderá estar, em maior ou menor grau, identificado com uma delas, ou confuso e disperso. Essa vivência pode estar ocorrendo em determinada situação da vida dele, ou em relação ao todo de maneira geral em sua existência, inclusive em sua capacidade de aprendizagem.

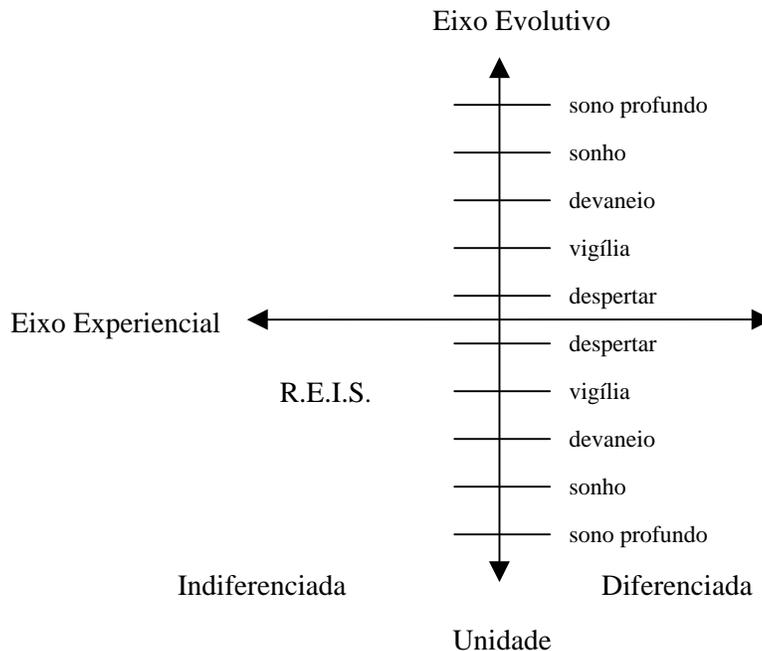


Essa fase representa o inconsciente e a consciência coletiva. Quando imerso nesse espaço psíquico, o indivíduo é facilmente influenciado pela massa, pelo coletivo e, também, por aspectos do seu próprio inconsciente, interferindo no nível de suas motivações, como tão bem evidenciou Maslow.

O estímulo ao eixo experiencial significa integrar com congruência as funções psíquicas, favorecer ao indivíduo ter consciência do seu pensamento, sentimento, emoção, intuição e

sensação (REIS). De fato, essa integração permitirá a ampliação da percepção da realidade e favorecerá a emergência do eixo evolutivo, a dimensão do supraconsciente, corroborando com o processo psíquico em curso.

Tal como mostra a imagem simbólica, esse eixo vertical evolutivo já está presente no primeiro estágio ou fase, contudo há uma inconsciência dessa presença. O indivíduo age de forma robotizada, sem uma plena consciência de si, sem coerência entre as distintas funções psíquicas; há uma incongruência entre o que o indivíduo pensa, sente, intui e faz. Os estados de consciência, nessa primeira fase, são vivenciados, geralmente, de forma autômata, e não há uma interlocução saudável para os aspectos mais profundos do inconsciente, sejam eles negativos ou positivos, destrutivos ou construtivos.



O favorecimento ao eixo experiencial é o primeiro passo para emergir aspectos mais profundos e integrá-los à consciência de vigília, o qual permite uma expressão mais saudável da psique em uma preparação para as fases seguintes.

Na educação, o discurso com um conteúdo linear, racional descritivo do educador pode ser vivenciado junto ao educando através desses quatro elementos (REIS). A ampliação do relato, através da estimulação das funções psíquicas no educando, aumenta a percepção de realidade, facilita a aprendizagem e apreensão do saber.

Podem-se inserir os conteúdos através de exercícios de grafismo, buscar imagens opostas ou usar desenho, visualização simbólica, na qual o indivíduo entra na imagem, interage com diferentes elementos, cria metáforas, explícita a sua apreensão através da percepção dos diferentes sentidos e traz outras possibilidades de conhecimento, disponíveis em nossa mente criativa, para trabalhar os conceitos a serem adquiridos.

É possível também usar dinâmicas prévias antes de atividades que necessitam de maior raciocínio lógico. Existem, enfim, muitos recursos que facilitam a forma de trazer o caráter experiencial, vivencial para a educação, estimulando o R.E.I.S.

Na educação, diversos autores e, entre eles, Celso Antunes, apresentam exercícios interessantes que resultam da estimulação das “inteligências múltiplas”. Estas podem favorecer o eixo experiencial, se integrada a um trabalho de orientação transpessoal, pois estimulam as áreas da cognição, do cinestésico, do artístico, do interpessoal, do intuitivo e outras, ou seja, áreas focalizadas pelas funções psíquicas, denominadas, em nosso referencial teórico, como: Razão, Emoção, Intuição e Sensação (Antunes, 1998).

Howard Gardner, autor da teoria das “inteligências múltiplas”, afirma que a estimulação dessas inteligências não garante a ética ou a direção que a aprendizagem irá favorecer; se construtiva ou destrutiva (Gardner, 1995). Nesse sentido, além da estimulação experiencial, na Psicologia Transpessoal, ressaltamos a necessidade do eixo evolutivo, o qual propicia a manifestação do supraconsciente, a dimensão superior do ser humano, na qual os valores e ações são éticos e construtivos.

Na clínica, no relato lógico e temporal (racional) do fato descrito pelo cliente, estimulam-se:

- o sensorial (cor; sentir; dar forma entre outros);
- o emocional (identificar sentimentos e afetos);
- a dimensão do aqui e agora (diálogos no tempo presente);
- a sensação (localização das percepções no corpo, colocando palavras);
- a intuição (origem, retrospectiva do passado, a perspectiva do futuro e os insights).

Esses elementos vivenciados e integrados pelo indivíduo ampliam sua percepção da realidade.

As observações na clínica transpessoal mostram-nos que as dificuldades, os conflitos não são transformados no mesmo nível de consciência do qual se originaram. Parece-nos que, na

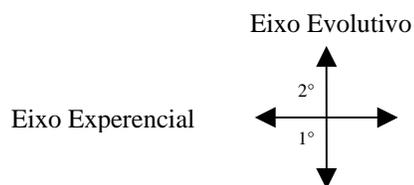
educação, há algo similar, ou seja, as dificuldades à aprendizagem não são superadas no mesmo patamar em que foram criadas, no qual o indivíduo se identifica com sua dificuldade ou com a crença limitada de sua própria capacidade de aprender.

É necessário um estado mental mais amplo de outro nível, receptivo, superior, para emergirem novas respostas tanto no processo educacional quanto terapêutico. Costuma-se descrever como o “momento mágico” aquele, por exemplo, em que a criança começa a ler, ou o adulto tem um insight terapêutico.

O “como” se ensina poderá contribuir para essa perspectiva, a qual depende do educador utilizar-la, ou não, de estratégias diversificadas, que estimulam outros elementos, além do cognitivo.

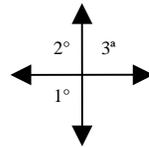
As origens da dificuldade ou bloqueio podem estar em diferentes níveis: psicodinâmico, ontogenético ou transindividual, mas a resolução ou insights emanam do supraconsciente.

Assim, a estimulação desses níveis no processo educacional passa não só pela otimização da aprendizagem, como também favorece a emergência dos valores de crescimento e desenvolvimento da humanidade plena, segundo Maslow, tornando o conhecimento vivo, o qual faz sentido para a vida da pessoa. O eixo evolutivo representa esse acesso vertical que, sob certas circunstâncias, pode emergir na vida do indivíduo natural e espontaneamente, ou ser estimulado pela educação (Maslow, 1971). Com a integração do R.E.I.S., configura-se o espaço psíquico do segundo estágio ou fase mediado agora por um estado de consciência, mais desperto, representado pelo eixo evolutivo.



Na didática transpessoal, esse espaço é facilitado ou desbloqueado, integrando distintas áreas da psique e os níveis de consciência onde há resolução, prontidão e criatividade. Denominamos a expressão desse eixo evolutivo de “ordem mental superior”, o qual traz a possibilidade do terceiro estágio ou fase.

Ordem Mental Superior



As dinâmicas da Didática Transpessoal inserem o estímulo aos recursos interiores que o próprio indivíduo tem e que podem ser acessados sob certas circunstâncias. Esse manancial é o ponto central do trabalho nesta abordagem, é a própria manifestação da ordem mental superior ou supraconsciente. O trabalho de Maslow foi decisivo para integrar essa instância psíquica superior, essa nova linguagem conceitual na psicologia, aplicando-a na educação, clínica e organizações.

Essa instância psíquica apreende a realidade de forma lúcida, sabe aquilo que é necessário e melhor para nós em nossa jornada no processo de aprendizagem, na cura mental e física. Esse acesso, contudo, não é tão simples ou fácil e, em geral, precisa ser favorecido.

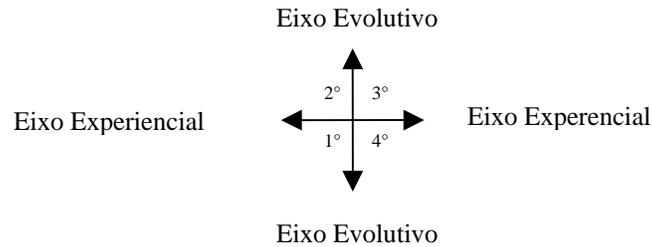
Temos o mapa de respostas aos nossos desafios em nosso percurso evolutivo. No entanto, em função da própria força de oposição interna e de elementos circunstanciais, impedimos ou perdemos, no território, essa via de acesso.

Assagioli entendeu que essa instância psíquica seria pertinente ao supraconsciente e que o eu superior seria inerente a essa região, sendo parte integrante do indivíduo em evolução. Afirma então, que através do centro externo unificador da personalidade, esse eu superior pode ser espelhado. É um recurso do indivíduo e vem funcionar como ponte de contato a essa instância superior, quando há dificuldade de acesso direto a esse nível (Assagioli, 1993, p. 41).

Às vezes, é mais fácil perceber o Si mesmo espiritual através de um reflexo externo, de um objeto intermediário do que mediante a ascensão direta. Este centro pode constituir-se de um símbolo, como o da montanha; há diversos símbolos de ascensão e exercícios que são utilizados com este objetivo.

Nesse sentido, a Didática Transpessoal pode funcionar como um centro externo unificador, a qual espelha a dimensão superior do indivíduo na medida que utiliza recursos que são pontes de ligações com o supraconsciente e exercícios que favorecem seu desabrochar.

Evidencia-se, dessa forma, o caráter naturalmente ético desse enfoque; ao favorecer a expressão e integração mais elevada dos valores humanos consigo próprio e com o outro nas relações sociais, em nosso planeta, emerge uma natureza benevolente, solidária e cooperativa, completando o quarto estágio ou fase dessa dinâmica psíquica.



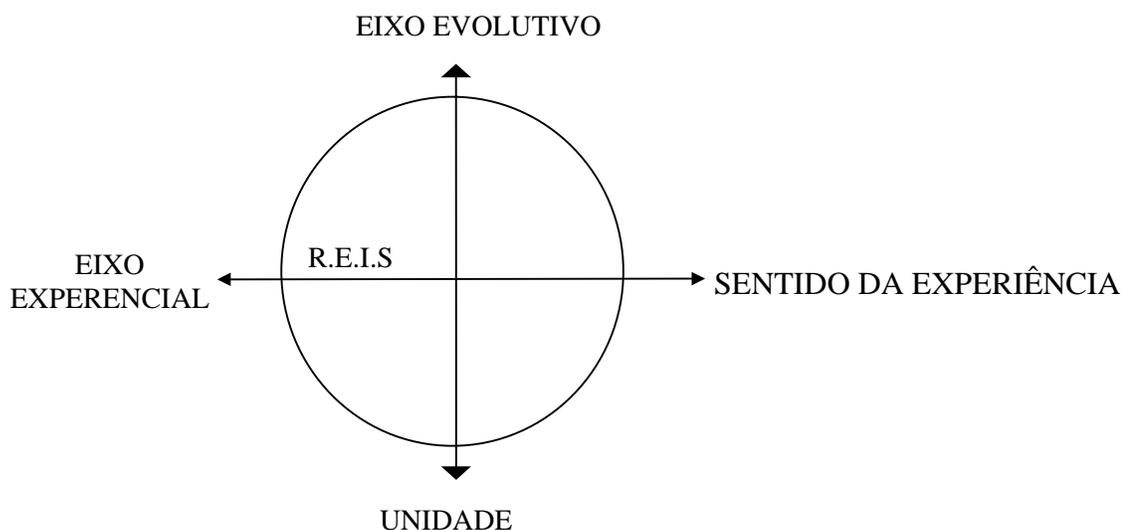
Mayor, diretor geral da UNESCO, declarou em 1993: - “O mundo contemporâneo está mergulhado e embuido por uma Cultura de Guerra, ele precisa substituí-lo por uma Cultura de Paz” (Weil, 2001).

A estimulação que nossa herança filogenética traz é de ordem dos instintos e emoções mais básicos de medo e fuga. Através de percurso histórico, em nossa ontogenese a cultura ocidental inseriu acentuadamente, o uso da racionalidade, a qual sem dúvida, contribuiu para inúmeros aspectos do desenvolvimento de nossa civilização, contudo a intuição continuou a ser preterida oficialmente, assim como a emoção do amar, validar e respeitar o outro.

É possível que a inserção legítima dessa função na área clínica, nas práticas educacionais, assim como a abertura ao amar e à espiritualidade natural do ser, possam contribuir sobremaneira para essa cultura de paz, a qual vem sendo conclamada por tantos ativistas, pacifistas, por ações governamentais e religiosas, mas que tem suas atitudes baseadas no ego racional, onde predominam mecanismos competitivos, às vezes dogmáticos e impositivos, os quais impede a expressão da natureza amorosa mais essencial do ser.

O eixo evolutivo favorece uma outra ordem superior de realidade: a esfera da supraconsciência, a percepção de um nível mais sutil através e além do pessoal. Surge uma percepção adequada à situação nova, inesperada, ou a resposta nova à situação antiga, que já havia se cristalizado; é o espontâneo e criativo na linguagem moreniana.

O eixo evolutivo traz consigo a apreensão do sentido da experiência, um nível pessoal e cósmico. É formada uma rede de relações significativas e integradas, quando se ancora a experiência, e efetua-se a real aprendizagem. Há, então, uma outra qualidade de energia psíquica, é o conhecimento que agrega valores, ética na expressão do indivíduo.



Ao percorrer o eixo evolutivo, o indivíduo percebe a totalidade, desenvolve sua unicidade, sua especificidade: algo que lhe compete e a ninguém mais. É a evolução de sua própria consciência, por meio do saber, ao mesmo tempo, há um profundo sentimento de comunhão com o todo, e com todos.

A pessoa sente-se fazendo parte de um Todo maior e contribuindo com ele de forma, mais ordenada, sábia, em comunhão com todos os seres. É a plena interação no seu momento presente.

O resultado da síntese entre o eixo evolutivo e experiencial é integrado na dimensão existencial do Ser, trazendo-lhe o refinamento da experiência a ser vivenciada, dando-lhe sentido à vivência e à própria vida. Na verdade é como se essa dinâmica possibilitasse reconectar o eixo evolutivo em sua extensão mais plena, em sua essência, podendo também retroalimentá-lo no processo saudável do Ser, como se o indivíduo se tornasse cada vez mais capaz; caminham juntos seu interesse pessoal, profissional, o conhecimento e a ética.

Quanto mais o indivíduo estiver integrado, presente no seu aqui e agora, mais experienciará, por completo, a situação em que está e desfrutará de todas as possibilidades que ela lhe oferece. Ao se conhecer melhor, desenvolve o potencial que lhe é inerente e dá-lhe sentido à existência pessoal e cósmica. Resgata sua unidade e integra-se na totalidade, porque se sente em profunda comunhão com o Universo.

Nessa etapa, há serenidade, alegria, paz e amor. Desaparece o sentimento de solidão ou de desamparo, mesmo que esse indivíduo esteja isolado fisicamente. Todo o conhecimento, que

adquiriu, torna-se um conhecimento vivo, sem conteúdos estáticos, decorados e, muitas vezes, inúteis em sua vida. É uma profunda congruência entre o ser; estar; pensar; sentir; intuir; falar e agir.

Quando o oposto ocorre, isto é, o conhecimento está fragmentado, seja pela razão; pela palavra; emoção; intuição ou sensação, ou ainda por uma situação-problema ou crenças pessoais, acaba vivenciando a patologia, a fragmentação em sua vida e na aprendizagem. Pode-se viver de acordo com o impulso coletivo, a massificação, ignorando a própria jornada evolutiva do seu saber, quem realmente é, qual o sentido de sua vida, qual a dimensão de suas experiências, para que e o porquê.

Na educação, essa síndrome pode ocorrer tanto com o educando quanto com o educador.

Quanto maior for a integração, maior a experenciação, maior a percepção, mais intensa a ampliação da consciência. Quanto maior a conexão com o eixo evolutivo e com a manifestação da ordem mental superior do indivíduo, maior sentido haverá em sua vida. Há harmonia e bem-estar, há um sentido em seus desafios. Os dois elementos, eixo experiencial e eixo evolutivo, resgatam a unidade fundamental do ser. Somente apreendendo sua própria unicidade é que o indivíduo se sente inserido no todo. Estar no todo e sentir o todo em si é estar integrado, pleno, desperto!

Segundo a visão de Leloup, essa é uma condição no qual o Ser nunca deixou de ser. No início, porém, sem ter consciência, permanece na unidade indiferenciada, conquistando, através da dualidade circunstancial e necessária, a percepção do Ser; e por último, a consciência com unidade, já diferenciada.

Essa não é uma qualidade fixa a partir do instante alcançado. Ao mesmo tempo em que ela nos traz a percepção diferenciada e vai favorecendo o desenvolvimento do ser mais pleno e integral, é renovada a cada novo momento, como em uma espiral, passando por novos desafios. É um processo contínuo do desenvolvimento e evolução a cada conhecimento a ser adquirido, e não só na educação estrita, formal, mas também na “escola da vida” para cada ser humano.

De acordo com o embasamento teórico descrito até então, consideramos que, na educação, a aprendizagem se processa em diferentes níveis de consciência, quando se faz necessária uma didática que considere essa perspectiva.

3. Interface Teórica e Prática: Educação e Valores

A maneira como o conteúdo programático é apresentado e desenvolvido junto ao educando pode ser um veículo de aprendizagem mais pleno e integral. Assim, ao ministrarmos o curso de Psicologia Transpessoal, utilizamos a Abordagem Integrativa Transpessoal, uma sistematização que necessariamente envolve:

1. estimular as quatro funções psíquicas (REIS), possibilitando o eixo experiencial;
2. favorecer a emergência do supraconsciente, o eixo evolutivo;
3. envolver uma atitude relacional educando-educador ou aprendiz- facilitador diferenciada.

Nesta proposta esses três elementos devem estar presentes concomitantemente, caracterizando o que nominamos de Didática Transpessoal.

Além disso, verificamos a necessidade de o próprio educador ou facilitador da aprendizagem reconhecer em si, vivenciar os diferentes estados de consciência para, posteriormente, utilizar recursos dessa área, assim como, é claro, vivenciar uma relação coerente com sua proposta relativa aos educandos.

Gostaríamos de esclarecer que, quando focamos um curso para adultos, como, no caso, o da Psicologia Transpessoal, talvez a terminologia docente ou facilitador e discente aprendiz seja mais adequada, embora sempre esteja implícita uma relação educador-educando ou professor-aluno, utilizada no ensino fundamental. Quando empregamos a expressão educador-educando é por acreditarmos ser uma terminologia mais ampla e abrangente nessa relação mútua.

O educador deverá ter feito a incursão em seus mundos interiores, descortinando em si próprio a possibilidade de ampliar seus paradigmas, vivências e percepções, sabendo que esse caminho sempre se alonga e jamais termina. É um auto-desenvolvimento contínuo e um cuidar-se sempre, colocando qualidade em si.

Nesse sentido, a Didática Transpessoal exige mais do educador do que só o conhecimento da disciplina ou a aplicação de técnicas; talvez, por isso mesmo, promova um maior grau de satisfação pessoal a quem se utiliza dela.

Na relação educacional, é preciso estar presente, receptivo, sinalizar sem confrontar, ampliar sem inflar, estar caminhando lado a lado com determinação e firmeza, ser um facilitador da aprendizagem. Vivemos uma emergência em relação à ampliação da consciência além do estado da vigília. O intelecto não é o estágio final da nossa evolução como espécie, continuamos desenvolvendo outros níveis de percepção de realidade, além do racional; um nível de consciência além do pessoal. É necessário rever toda a conceituação tradicional do

desenvolvimento humano, inserindo as vivências dos estados modificados de consciência. Há uma forma talvez mais ampla de aprender e apreender a realidade e o saber.

Uma síntese desse enfoque ético a respeito da natureza da mente, denominada Arte da Transcendência, foi descrita por Vaughan e Wash. Para eles, não basta, simplesmente, ampliar a consciência, ir além do ego; deverá haver certa ética que norteie esse caminho (Vaughan e Walsh, 1993).

De acordo com nosso pressuposto de inclusão no desenvolvimento psíquico da pulsão de transcendência, poderíamos dizer que os recursos descritos abaixo como Arte da Transcendência seriam formas saudáveis de favorecer a expressão e maturação dessa pulsão, tanto na área clínica, educacional, como na vida pessoal. São elementos que fazem parte do processo de maturação psíquica, e, segundo Wilber, estão muito além das definições culturais da normalidade.

William James afirmava que a maioria das pessoas vive física, intelectual ou moralmente num círculo muito restrito do seu potencial de Ser. Nós todos temos um reservatório de vida para evoluirmos, com o qual nem sonhamos. Fazemos uso de uma porção muito pequena das possibilidades de nossas consciências. Existem técnicas para nos conscientizarmos desses reservatórios de vida ou potenciais transpessoais, as quais são parte de uma arte e uma tecnologia que têm sido aprimoradas através de milênios em centenas de culturas e constituem o núcleo contemplativo das grandes tradições religiosas do mundo (James apud Fadiman, 1986).

Há dois princípios fundamentais e seis elementos em comum na arte da transcendência, constatados em diferentes enfoques. O primeiro princípio é o de que a percepção da realidade em estado de vigília é limitada. O estado usual de consciência é insatisfatório – apresenta obscuridade, distorção, ilusão, fascínio, descontrole. O segundo princípio é o de que a mente em consciência de vigília é parcial, mas, apesar disso, existem técnicas para desenvolver e ampliar sua percepção e extensão. Ela não tem fronteiras. Pode ser treinada e clarificada, catalisando potenciais transpessoais. Os elementos comuns, para que a mente transcenda seus próprios limites usuais, são:

1. treinamento ético - Nesse sentido, a ética não é vista em termos de moralidade convencional; mas como uma disciplina essencial para se treinar a mente. O comportamento ético elimina fatores mentais destrutivos, como avareza e ódio, e cultiva estados mentais como generosidade, compaixão e calma. Através da maturação transpessoal, o comportamento ético flui espontaneamente como uma expressão natural da identificação com todas as pessoas e com toda

a vida;

2. treinamento da atenção - O treinamento da atenção e o cultivo da concentração são tidos como essenciais para vencer a instabilidade dos desvios dos desejos da mente destreinada. A atenção recebe destaque no ensino das tradições orientais e é negligenciada, mal interpretada e distorcida no pensamento do mundo moderno ocidental. Estar habilitado para dirigir a atenção pela vontade é muito importante, porque a mente tende a se revestir das qualidades dos objetos nos quais ela presta atenção (Goldstein apud Vaughan e Walsh, 1993).

3. transformação emocional - O comportamento ético e a estabilidade da atenção facilitam esse terceiro elemento promovendo:

a) redução das emoções destrutivas, tais como medo ou ódio, processo conhecido nas principais terapias ocidentais;

b) cultivo das emoções positivas, tais como amor, afeto, compaixão. A psicologia convencional, embora tenha recursos para reduzir emoções negativas, não possui, virtualmente, nenhum desses recursos para valorizar e desenvolver emoções positivas.

c) cultivo da equanimidade - facilita a intensidade e o núcleo da emoção positiva. É uma imperturbabilidade que cria o equilíbrio mental e favorece emoções, tais como o amor e compaixão, a continuarem incondicionais e estáveis mesmo sob coação;

4. motivação - O comportamento ético, a estabilidade da atenção e a transformação emocional trabalham juntos através de práticas tais como a meditação, o redirecionamento da motivação para o saudável. Os efeitos em rede são uma mudança na direção, na variedade e no foco da motivação, bem como uma redução na sua compulsividade. A motivação torna-se menos dispersa e mais focalizada. Os objetos desejados tornam-se mais sutis e mais internos. Os desejos, gradualmente, tornam-se menos centrados no eu e o transcendem com menos ênfase em receber e mais em dar. Pesquisas atuais sugerem que a maturidade psicológica está associada a uma mudança de motivação egocêntrica para a motivação aloclêntrica - concernente aos outros (Heath apud Vaughan e Walsh, 1993).

A arte da transcendência, além de redirecionar a motivação, reduz seu poder compulsivo, o que resulta em um desencanto sereno para com as coisas do mundo, as quais não exercem mais uma fascinação inconsciente ou impulso compulsivo, base da afirmação do filósofo Epicurus de que o caminho para fazer as pessoas felizes não é o de lhes adicionar riquezas, mas o de reduzir-lhes os desejos.

Alicerçados em estudos de praticantes avançados de meditação, Walsh e Wilber afirmam que a redução da ansiedade compulsiva resulta em uma redução do conflito psíquico (Walsh, 1993, Wilber, 1986). Esse redirecionamento dos motivos não é tarefa fácil. Aristóteles afirmava que considerava mais corajoso aquele que supera seus desejos do que aquele que vence seus inimigos; a vitória mais difícil é a vitória sobre o ego;

5. percepção refinada - A instabilidade atencional, as emoções nebulosas e a dispersão dos desejos tornam nossa consciência, tanto perceptual como intuitiva, insensível e prejudicial. Através da meditação, entre outros recursos, refinamos nossa consciência, o que faz surgir a percepção do frescor e a inovação de cada momento da experiência que se apresenta mais interessante e apreciativa, assim como cultivamos a sabedoria e as capacidades intuitivas. Experiências subjetivas de pessoas que praticam a meditação, com suporte experimental na pesquisa, mostram que as percepções interna e externa ficam mais sensitivas: as cores mais brilhantes, o mundo íntimo mais disponível, a empatia mais acurada.

6. sabedoria - A sabedoria é mais significativa que o conhecimento. O conhecimento é um conjunto de informações a respeito de algo; a sabedoria é algo maior, que temos de adquirir e, às vezes, para senti-la, é necessário que nos modifiquemos. Afim de desenvolvê-la, é preciso a auto-transformação, impulsionada pelo abrir-se, indefensivamente, para a realidade das coisas como elas são, incluindo a enorme extensão do sofrimento no mundo, reconhecendo que nossas vidas são apenas lutas e sofrimentos passageiros, assim como nossos anos de vida.

O existencialismo enfatiza esse reconhecimento de que a insatisfação é uma parte inerente da existência. Embora o existencialismo nos deixe ilhados, sem saída; a transcendência, não. Ela propõe que essa atitude existencial é um passo preliminar, e não, uma sabedoria final; redireciona a motivação, além do trivial, de perseguições egocêntricas em direção às práticas contemplativas que conduzem à sabedoria mais profunda. Esta reconhece que o sentido de se estar ilhado numa situação sem saída, de limitações e de sofrimento, pode ser transcendido através da transformação do eu que parece sofrer. Essa transformação floresce do desenvolvimento da percepção intuitiva, para além dos pensamentos, conceitos ou imagens de qualquer espécie em direção ao eu, ao Cosmos, sendo base para que a sabedoria transracional seja liberada. Com essa liberação, o objetivo da arte da transcendência é alcançado.

As capacidades da mente em desenvolver-se pela arte da transcendência são altamente interdependentes e o desenvolvimento de uma impulsiona o da outra. Tanto filósofos orientais

como ocidentais sustentam que toda virtude requer outras virtudes para completá-la.

Esses seis elementos da arte transcendência devem ser estimulados e valorizados na prática educacional e clínica de orientação transpessoal. Essa perspectiva dá ao indivíduo condições de autonomia e discernimento mental, bem como a possibilidade de manter um estado de atenção, ou seja, uma mente alerta, desperta; porém, serena.

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

Maslow, em uma de suas publicações, legou-nos mais de cem páginas sobre o tema: a transcendência, pontuando todos os aspectos acima sintetizados e, sobretudo, legitimando nossa humanidade através da própria transcendência, sem a qual não seríamos, plenamente e de fato, humanos (Maslow, 1991).

É importante ressaltar que, segundo o autor referendado, transcendência indica os níveis mais elevados do indivíduo, inclusivos, e não sua auto-aniquilação.

4. Procedimento Técnico

Na Psicologia Transpessoal, as transformações propostas na educação e na clínica constituem-se de mudanças não só comportamentais, individuais, mas também modificações no tipo de relação que se estabelece interiormente, consigo mesmo e com o outro.

Essas transformações implicam mudanças de consciência do nosso estágio de desenvolvimento como espécie, inseridas num contexto de transformação evolutiva, uma vez que o homem ainda não alcançou o limiar de sua evolução (Weil, 1989).

Assim, a sistematização da Abordagem Integrativa Transpessoal favorece a emergência dessa nova consciência mais desperta, o desenvolvimento mais pleno do ser humano em que a educação é parte significativa dele. É o aprender a conhecer, fazer, conviver, e ser para se “estar” com qualidade no mundo.

Um dos autores, que contribuiu para práxis em psicologia, foi Jacob Levy Moreno que ressaltava a importância do corpo em ação e da dimensão do aqui e agora na prática pedagógica, institucional e na clínica.

Para ele, as etapas de estruturação do desenvolvimento psíquico no psicodrama passam

por cinco fases de desenvolvimento da chamada Matriz de Identidade, citadas abaixo, nas quais são baseadas as principais técnicas do psicodrama.

1. Completa identidade do eu com o tu, os objetos e pessoas.
2. Concentra sua atenção no outro e estranha parte de si mesmo.
3. Separa a parte relativa ao outro.
4. Coloca-se, ativamente, na outra parte, representando o papel do outro.
5. Representa o papel de outra pessoa que, por sua vez, faz o seu papel-inversão, estabelecendo-se a relação do EU e o TU.

Na abordagem Transpessoal, identifica-se esse processo: no início, a completa identidade do eu-tu, a qual denominamos de unidade indiferenciada; posteriormente, uma construção da relação eu-tu, estabelecendo a dualidade, a qual continua, além do eu e do tu, e faz emergir a unidade diferenciada, com consciência.

Através da construção desse eu, da interrelação do eu e do tu, as pulsões de vida e de morte, o conflito e a dualidade são intensamente explorados. No entanto, na Abordagem Integrativa Transpessoal, há uma compreensão íntima de nossa possibilidade mais ampla de Ser, quando se vivencia a unidade com consciência e se sugere uma pulsão de transcendência.

É um processo de desenvolvimento através de uma unidade inconsciente (indiferenciada), vivenciando-o após a dualidade e, em alguns momentos, chegando-se a experienciar a unidade plena, desperta, diferenciada, a qual integra a pulsão da transcendência em uma síntese de nossa inteireza.

Será sob essa perspectiva que Moreno vislumbrou, em sua visão antropológica, um ser biopsico, social e cósmico? Não podemos confirmá-la mas, certamente, sugerir pelos relatos de Moreno, em sua obra “Quem Sobreviverá?”, que transcendência, espiritualidade eram inerentes à visão dele sobre humanidade e saúde (1992).

Assim, em decorrência de tal visão, proposições filosóficas e técnicas desse autor são contribuições significativas para o enfoque Transpessoal.

Integramos e ampliamos esse referencial aos estudos, observações e aplicações dos autores transpessoais focados nesta tese.

A partir de então, elaboramos uma classificação dos recursos transpessoais aplicados à educação, à clínica, à instituição e a outros contextos que tenham por base os postulados teóricos da Psicologia Transpessoal, sendo esses recursos classificados em cinco grandes níveis.

Nesta tese, demos mais ênfase a sua aplicação na educação, ou seja, “como” se transmitem os conteúdos, a otimização da aprendizagem, a emergência do “aprendiz e professor” internos através dessa didática. Dessa forma, descrevemos os exercícios mais direcionados ao objetivo educacional, os quais aplicamos no curso de Psicologia Transpessoal, podendo os mesmos serem contextualizados na clínica, organizações e instituições.

4.1. Intervenção Verbal

No ensino da Psicologia Transpessoal, esse nível representa toda gama de verbalizações, as quais facilitam estabelecer o vínculo no contexto educacional desde o contato inicial, quando se escuta a expectativa do educando sobre a aprendizagem, sobre o curso de Psicologia Transpessoal em relação à aplicação profissional e à vida pessoal.

Esse primeiro contato é um facilitador no processo de empatia, importante para aprendizagem, o qual possibilita ter uma visão geral e a formulação realista das expectativas sobre o trabalho: a descrição do contrato, das normas que definem tempo, horário e critérios do curso.

Um ponto em questão é o trabalho do próprio facilitador em si, que deve colocar qualidade em sua vida afim de ajudar o outro a fazer o mesmo. Igualmente, cultivar a arte da transcendência, que relatamos há pouco, é fundamental na relação entre educador e educando. A sustentação da atenção, o trabalho com a própria sombra para encontrar a luz e caminhar em direção à sua transformação sempre são fatores essenciais do educador. Todavia, ninguém chega à perfeição; o esforço em direção a esse estado já faz parte da meta a se alcançar, é um caminho que se faz, construído passo a passo, indefinidamente, tendo-se o cuidado para não se favorecerem a inflação egóica e a auto-imagem idealizada.

Se o educador facilitador persiste no julgamento, na dualidade ou na projeção defensiva, obviamente, também será um censor, um juiz para o educando e, mesmo que não explicita, verbalmente, esses seus sentimentos, tal postura não será desapercibida pelo educando e, certamente, interferirá nesse processo. É necessário, realmente, ouvir os conteúdos do aprendiz com certa “transcendência”; ultrapassando a rotulação imediata de certo ou errado, para que a espontaneidade possa fluir mais naturalmente, e o indivíduo possa trazer a aprendizagem interior, através da percepção da situação, dos sentimentos, da definição do problema.

É uma forma na qual se propicia a presença do eixo experiencial, através da razão,

emoção, sensação e intuição e que irá facilitar a manifestação do eixo evolutivo no aprendiz, através da ordem mental superior, que representa, simbolicamente, o aprendiz interno, o eu superior, o seu núcleo saudável e de equilíbrio. A evolução desse indivíduo é conhecida por ele próprio, em algum nível de consciência e, ainda que, no instante, possa parecer obscuro o que é necessário apreender e como; a sua individualidade “criadora” está presente no processo de aprendizagem.

O educador vai clarear, focar, aprofundar, tal como acontece ao se colocar uma lente de aumento sobre aquilo que está embaralhado; ampliando, facilitando o insight e a aprendizagem significativa que se darão através do próprio indivíduo. Nesse momento, além da intervenção pertinente, considera-se a postura do educador, pois ambas são quase que indissociáveis; podendo-se, no entanto, descrevê-las, didaticamente, em separado.

A postura do facilitador é fundamental para que se estabeleça o vínculo com o aprendiz. É necessário que o educador possua treinamento suficiente para intervir, verbalmente ou não, sem comprometer a comunicação entre ambos. Esse treinamento exige não só aquisições teóricas e técnicas, mas também o trabalho pessoal de autodesenvolvimento para que se dê o encontro na relação educacional.

Na situação terapêutica, é necessário que o profissional esteja em contínuo trabalho, focando as polaridades em direção à sinergia e cultivando sua dimensão transpessoal.

Essas considerações representam o trabalho em si próprio, através da pulsão, de vida, morte e transcendência, tanto na educação, quanto nas instituições e na clínica.

Considerando os aspectos acima, podemos dizer que as intervenções verbais têm pressupostos que incluem:

- confiar no aprendiz, na sua capacidade própria, sem julgamento, acolhendo de imediato suas colocações, mesmo que não sejam as definitivas ou as melhores; pois, dessa forma, a espontaneidade criativa emerge;
- dar oportunidade para que ele evolua - no tempo e na medida dele próprio. Desenvolver uma escuta ampla, mais ampla que só o ouvir; - acolher as experiências e conhecimentos do aprendiz; pois é, a partir do seu próprio repertório, que novas aquisições poderão ser realmente integradas.

Moreno falava da comunicação de co-inconsciente a co-inconsciente, ampliando a percepção além dos cinco sentidos, favorecendo a tele. O conceito de tele, defendido por esse autor, tem aspectos significativos no referencial transpessoal, representa a estimativa correta que

uma pessoa faz da outra. É uma percepção interna e mútua dos indivíduos a qual emerge no momento do encontro. No enfoque transpessoal, para que a didática transpessoal ocorra adequadamente, o encontro “telico” é essencial.

Outros fatores significativos são:

- não ter expectativas em relação ao educando ou aprendiz, as quais geram cobranças e ansiedade no outro;
- não emitir opiniões depreciativas ou fazer comparações pessoais entre diferentes alunos e turmas;
- as intervenções verbais ao aluno deverão ser de forma clara, simples e objetiva, sem súplicas ou imposições;
- mesmo após a formação, o facilitador deverá fazer um aprimoramento profissional periodicamente e, claro, o aprendiz, na área da transpessoal também;
- no Ensino Fundamental, o aprimoramento pode ocorrer através dos cursos de Educação Continuada e dos HTP (hora de trabalho pedagógico);
- posicionar-se como um instrumento de uma rede de profissionais que são comprometidos com uma educação integral;
- evitar a idolatria ou se colocar como um “guru” que sabe de coisas que os “outros” não conseguem acessar.

Pensamos que o último fator é um dos aspectos em que há muita margem e polêmica na orientação transpessoal. Quando há uma visão superficial desta abordagem ou quando se faz uma transposição de dogmas religiosos para a psicologia, confunde-se a pulsão de “transcendência”, que é natural e inerente ao ser humano, com um atributo exclusivo de poucos “eleitos” e, por isso, superiores aos outros. A clarificação do conceito de Unidade evidencia-nos que estamos comprometidos com a evolução do planeta e de todos os seres humanos. Tanto o mais sábio e generoso, quanto o mais hediondo ser humano deste planeta, em um certo sentido, relacionam-se com aspectos de cada um de nós:

- ao ser indagado pelo aluno ou colega quanto à opinião sobre qualquer assunto, evitar rigidez ou polêmica, dando abertura a possibilidades diferentes das dele. Cada indivíduo é único e pode enxergar sob a ótica de outro estado de consciência, nem por isso mais certo ou mais errado, apenas diferente. Deve-se favorecer, no processo educacional, a diversidade de idéias, para depois ocorrer uma síntese mais produtiva para todos;

- promover uma comunicação clara, porém, sem confronto. O educador é um aliado, um parceiro da aprendizagem, sem medir forças ou competir com o educando, seja um adulto, jovem ou criança.

Fiorini (1978) apresentou propostas significativas sobre a relação psicoterapêutica as quais, adaptadas ao contexto educacional, auxiliam-nos nessa relação entre aprendiz/facilitador, ou seja, educando/educador. Tais propostas são mencionadas abaixo:

- algumas vezes, explorar em detalhes as respostas do aprendiz/educando;
- confirmar ou retificar os conceitos do educando sobre a situação de modo desprovido de julgamentos ou interpretações;
- lembrar, resumidamente, pontos essenciais surgidos no processo de investigação da aprendizagem em cada aula ou no conjunto do tema. Favorecer uma síntese;
- evidenciar relações entre dados, seqüências, temas significativos, capacidades manifestadas e latentes no aprendiz, ou induzi-lo a esse procedimento por si mesmo;
- favorecer ao aprendiz a própria interpretação do significado da aprendizagem, das motivações, das finalidades latentes e do que emergir em cada circunstância;
- há alunos que, naturalmente, só racionalizam. É preciso estar atento aos casos que extrapolem e tornem o processo todo o tempo só intelectualizado. Devemos nos lembrar de que o trabalho vivencial ou experiencial é a tônica na abordagem transpessoal, a emoção, intuição e sensação são fundamentais no processo de aprendizagem. As elaborações do próprio aluno são excelentes, quando advindas das experiências dele, caracterizando-se pela compreensão ampla do seu ser e apreensão do sentido do saber.

4.2 Imaginação Ativa

É uma possibilidade do inconsciente de desenvolver imagens mentais, aparentemente aleatórias, mas que estão sendo criadas e contornadas pelas motivações mais profundas dos diferentes níveis do próprio indivíduo. Nessa fase do trabalho, potencializam-se aspectos da consciência de vigília, atualiza-se uma percepção mais ampla da realidade e estimula-se a presença da ordem mental superior.

O termo “imaginação ativa” ou “ativada” vem da psicologia junguiana.

Os exercícios favorecem o aprendiz a utilizar imagens e cenários que possibilitam vivenciar experiências e, assim, colori-las com os conteúdos do seu inconsciente.

Esses conceitos foram incorporados pela psicologia da gestalt e são amplamente utilizados na Psicologia Transpessoal.

O psicodrama interno bi-pessoal ou grupal utiliza-se também desse recurso, através da “realidade suplementar”, acessada na dramatização pelo “como se”. É, nesse nível, que muitas práticas do psicodrama pedagógico são inseridas na educação, por exemplo, no teatro da espontaneidade, nas dramatizações de textos e no trabalho psicodramático para a aquisição de novos conceitos.

O psicodrama pedagógico aproxima-se dessa abordagem e destaca-se como um excelente recurso de instrumentação na Didática Transpessoal.

A imaginação vem sendo referendada cada vez mais no âmbito educacional. Calvino (1993) diz pensar “numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la”. Para ele, a nossa visão interior de imaginar, pensar por imagens, pode e deve constituir-se em um recurso de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento escolar (Calvino apud Ivas e Feldman, 1998, p. 31).

Questiona como o professor estaria preparado para considerar a imaginação na prática pedagógica. Marta Kohl também faz reflexões sobre a imaginação, ao indagar que tipo de atenção à educação vem sendo dada à questão das novas formas de linguagem e suas implicações no desenvolvimento dos sujeitos.

Além de exercícios, que emergem espontaneamente, sobre os conteúdos propostos, nesse nível, podem-se propiciar ao aprendiz exercícios estruturados, de acordo com a necessidade a ser transmitida e com a etapa do curso em questão.

Nessas jornadas de imaginação, com imagens gerais definidas pelo educador (sábio, fonte, árvore, montanha, etc), o educando, em estado de consciência ampliada, está mais receptivo para acolher, perceber, sentir, intuir os conteúdos do nível supraconsciente. Tal fato facilita os insights e uma compreensão mais ampla de sua realidade, que não seria experienciada ou captada se ele se mantivesse somente no estado de vigília. Todos esses exercícios são precedidos e facilitados por uma pequena sensibilização, ou então, relaxamento simples: contato com respiração, temperatura do ar que expira e inspira, contrações fortes do corpo seguidas por descontrações.

Para Assagioli, as palavras que designam condições ou realidades psicológicas ou espirituais são predominantemente metáforas ou símbolos, baseados em coisas concretas.

(Assagioli, 1993, p. 98).

Podem ser usados na educação clínica ou na instituição, relacionados aos objetivos e papéis específicos nos diferentes contextos. Indicou o autor quinze classes ou grupos de símbolos que podem ser evocativos, sugestivos em meditação ou exercícios de imaginação ativa.

São eles:

1. interiorização ou introversão: que sugerem ao indivíduo redescobrir o espaço interno, explorar e conquistar o seu mundo interior;
2. aprofundamento ou descida ao fundo de nosso ser: indica o contato com seus aspectos obscuros e inferiores que constituem sua sombra;
3. elevação e ascensão: é a conquista do espaço interno em sentido ascendente, evoca lugares elevados, montanhas, entre outros;
4. expansão ou ampliação: é uma expansão que se produz esfericamente, em todas as direções: vertical, horizontal, individual, em grupo, na sociedade e para toda a humanidade;
5. símbolos do despertar: é um retirar de véus da consciência, o que faz reconhecer a multiplicidade psicológica que há em nós;
6. luz e iluminação: são símbolos que promovem um clarão no próprio indivíduo, e a iluminação traz a possibilidade de soluções a problemas que parecem insolúveis mediante a visão espiritual ou a intuição;
7. fogo: sua função é purificar, transformar, simbolizando a alquimia psico-espiritual;
8. evolução e desenvolvimento: significa desenrolar o que estava enrolado, atualizar o que estava potencializado, símbolos como semente, flores, raízes e outros similares como a rosa; os quais, com seus princípios de crescimento, desenvolvimento e evolução têm sido, cada vez mais utilizados, na educação, e promovem a abertura da consciência espiritual e a possibilidade do auto-desenvolvimento;
9. potenciação e intensificação: símbolos modernos, evocam graus de potenciação super-humano, poderes supranormais, muitas vezes, personificados;
10. símbolos de amor: são elementos de comunhão, do sair de si, de fusão, do transcender os limites de sua existência separada;
11. caminho, senda, peregrinação: trazem metáforas, portais, jornadas, etapas de um caminho sagrado;
12. transmutação: refere-se a uma alquimia física com o espiritual, emergindo, às vezes,

poderes psicofísicos não usuais;

13. regeneração / renascimento: relacionados aos anteriores, com um significado mais profundo e essencial, constitui o nascimento do homem novo;

14. liberação: é a liberação de complexos, ilusões, máscaras, ídolos, etc..., há um desprendimento e, simultaneamente, uma ativação de potencialidades latentes. É a liberdade reconquistada e salvaguardada diariamente;

15. retorno e ressurreição: indica o regresso ao ser primordial, enriquecido pela experiência e auto-consciência.

De acordo com o objetivo ou necessidade do grupo a ser trabalhado, educador ou educando, poder-se-á recorrer a essas sugestões de símbolos.

Os exercícios de imaginação ativa potencializam aspectos da consciência de vigília e atualizam um nível de consciência diferenciado, atemporal, intuitivo, expandido. Ativam, também, uma percepção mais ampla da realidade e favorecem a capacidade de compreensão global e de síntese no processo da educação transpessoal, nas suas diferentes etapas dinâmicas. Além disso, estimulam aspectos saudáveis do próprio indivíduo e de sua relação com o cosmos e com sua natureza superior.

Esses exercícios removem obstáculos à criatividade, à intuição, facilitando sua canalização e expressão, desde que bem trabalhados, e operacionalizam esses elementos na vida cotidiana do indivíduo.

Todos eles podem ter pequenas variações, de acordo com os objetivos de quem os ministra e o momento em que são feitos. A entonação vocal, o ritmo, a velocidade do exercício, o uso de imagens visuais, de recursos cinestésicos e/ou intensa verbalização serão de acordo com a sensibilidade do grupo.

Visualização criativa é também um nome que, atualmente, alguns autores empregam, utilizando o recurso de imaginação ativa. Algumas dessas visualizações podem ser específicas para a situação da aprendizagem.

A seguir, traremos alguns exemplos dos exercícios que utilizamos na educação. Alguns foram elaborados por nós e outros adaptados para a educação. Podemos usá-los de acordo com o contexto (clínica, organização ou educação).

Esse modelo, quando inserido na Abordagem Integrativa Transpessoal, traz a estimulação do REIS, ou seja, sempre se faz a sensibilização do corporal (S), estimula-se, a seguir, a

imaginação (I), no qual se mobilizam conteúdos que envolvem emoções (E) e se reorganizam através da própria integração com a intuição e a razão (R), trazendo a qualidade supraracional.

Exercícios de Imaginação Ativa

- Sábio (Jung)

Faz-se uma sensibilização corporal com o indivíduo, convidando-o a relaxar, liberando-o de tensões físicas e mentais. Essa sensibilização poderá ser realizada não só através da contração e descontração corporal, bem como do prestar atenção na temperatura do ar que inspira e a diferença de temperatura do ar que expira

Sugere-se, então, que entre em contato com um lugar da natureza que lhe seja agradável, possibilitando a exploração desse local e pede-se que coloque cores, luminosidade, cheiro, temperatura e som nesse local. Sugere-se, após, o encontro de uma trilha que o levará a uma colina na qual há uma escola de excelente qualidade (explorar espaço interior dessa escola). Nessa escola, os professores têm atributos e virtudes admirados e valorizados pelo indivíduo os quais gostaria de despertar em si próprio.

Propõe-se o encontro e o diálogo do educador com um mestre professor para o qual expresse, de alguma forma, suas inquietações e necessidades no desempenho de sua prática pedagógica.

Deve-se permitir, durante alguns minutos, essa interação, com sugestões como: o que mais? Continue, mais alguma coisa? Qual a mensagem principal que esse mestre professor lhe transmite? A seguir, esse mestre o presenteará com uma pequena caixa de madeira, contendo um presente o qual sugere uma mensagem, que é, na verdade, parte do supraconsciente do próprio educador.

Quando aplicamos esta dinâmica para o educando, sugere-se o encontro com outro educando – mestre o qual despertou atributos significativos em si, que favorecem a aprendizagem.

Essa dinâmica funciona como um centro unificador da personalidade, espelha o seu ser criativo, seu eu superior e traz novas respostas e novos insights.

Ao final, pede-se um desenho e insights, por escrito, facilitando a integração cognitiva de sua experiência, para depois compartilharem os resultados em duplas ou no grupo.

- Rosa (Assagioli)

Após um relaxamento similar ao descrito no exercício anterior, convida-se o indivíduo a

ficar num jardim, mobilizando-se o contato imaginário com uma rosa, do botão fechado até sua abertura total. Facilita-se a identificação com essas imagens em cada etapa até o próprio desabrochar da rosa, como analogia do desabrochar da energia essencial, que faz o milagre da vida em todas as coisas, na natureza e em todos os seres.

Em outra variação, pede-se que o individuo visualize, também, cada pétala como um atributo necessário ao desenvolvimento de seu papel profissional ou papel de aluno/aprendiz. Após a visualização, pede-se, então, um desenho e a descrição do que foi vivenciado.

Quando precisamos de trabalhos em equipe, sugerimos que cada elemento do grupo represente uma pétala dessa rosa e o atributo a ela correspondente, necessário para o bom desempenho daquela tarefa grupal.

- Fonte (Assagioli)

Faz-se uma sensibilização para um estado mental de paz e tranqüilidade, e o individuo é orientado para que se coloque, mentalmente, em um local na natureza, onde há uma fonte de águas cristalinas. Sugere-se uma aproximação sucessiva dele à fonte, através de etapas, possibilitando a limpeza física e psíquica até a identificação com a própria fonte e a renovação promovida por ela.

Podem-se inserir aqui todos os obstáculos emocionais e todas as tensões, sendo lavadas, “removidas” pela fonte.

Enfatiza-se que a fonte “limpa” todos os desperdícios psíquicos, todos os obstáculos à aprendizagem e torna a mente clara, límpida e receptiva.

- Lugar Ideal de Descanso (Weil)

Sugere-se ao aprendiz prestar atenção à própria respiração e ao ritmo dela e, quando estiver relaxado, centrado, escolher um local que considere ideal para descanso e renovação de todo seu ser. Inserem-se verbalizações que o ajudem a contextualizar esse espaço, por exemplo, qual a temperatura, sentir o aroma agradável, colocar mais cor, mais luminosidade, etc...

Estimula-se o aprendiz a vivenciar, totalmente, esse local e aproveitar os benefícios do lugar ideal de descanso, trazendo-os e integrando-os ao momento atual.

4.3 Reorganização Simbólica

Escolhemos tal denominação para designar técnicas em Transpessoal, as quais facilitem a organização de determinados conteúdos, numa seqüência lógica e adequada, seja em nível

psíquico, temporal ou espacial. Os exercícios de imaginação ativa clarificam e organizam o direcionamento dos aspectos psíquicos, através dos estados ampliados de consciência, dos conteúdos mobilizados.

A reorganização simbólica envolve a imaginação, mas vai além, incluindo: clarificar e organizar metas; organizar os aspectos de direcionamento do psiquismo; favorecer o indivíduo na execução de metas, dando vida às imagens mentais, acionando a intuição e os processos psíquicos inconscientes, os quais transformam esses desejos em realidade, através das atitudes no cotidiano.

Além disso, estimula o indivíduo a desenvolver perspectivas positivas de futuro, desperta-o para o significado da vida, ampliando a percepção do todo, ajuda a identificar núcleos de apego que ainda impedem a aprendizagem como, por exemplo, crenças a respeito da própria dificuldade de aprendizagem.

Exercícios de Reorganização Simbólica

Escolhemos, nessa modalidade, alguns exercícios de maior utilidade no espaço didático, exemplificando-os de forma abrangente. A aplicação deles requer uma descrição minuciosa e um manejo dinâmico, os quais ficariam incompletos só com a descrição textual. As dinâmicas abaixo foram inspiradas na literatura transpessoal, desenvolvidas e sistematizada por nós.

- Bússola da Psique (Saldanha)

Nessa modalidade de exercício, promove-se uma dramatização, onde serão utilizadas as funções psíquicas - razão, emoção, intuição e sensação, como elementos focalizadores de uma dificuldade existente no desempenho do papel de professor ou de aluno, no ensino ou na aprendizagem. Cria-se uma a imagem real, coletando todos os dados verbalizados.

Utilizando, simbolicamente, um observador externo, o aprendiz organiza uma segunda imagem ideal, estabelece analogias comparativas, promove sua própria mudança através da atualização de seus níveis superiores ao transformar a imagem real na ideal.

No passo seguinte, transforma, através da dramatização, a imagem real no ideal, descrevendo, em seguida, os passos que foram necessários para que tal fato ocorresse. Por fim, estabelecem-se o processamento e integração das novas metas conectadas, operacionalizando-as em sua realidade, através de ações possíveis que concretizem as soluções emergidas.

- Morte Simbólica

O trabalho com o conceito de morte vem preencher uma extensa lacuna na educação,

quando, muitas vezes, essa temática gera bloqueios, angústias existenciais tanto no educando quanto no educador e ocasiona comprometimento no processo de aprendizagem.

Descrevemos, a seguir, uma das modalidades de exercícios. Pede-se ao aprendiz a descrição de sua vivência imaginária da morte, no tempo em que desejar, desde as etapas que supõe anteceder-lá até a experiência do momento da morte física propriamente dita e os rituais que a acompanham posteriormente.

Exploram-se, nesse exercício, as cinco etapas propostas por E. Kubler-Ross, citadas anteriormente no conceito de vida, neste capítulo, tanto no momento em que acontece a morte, quanto nas etapas seguintes, da forma como são imaginadas pelo aprendiz. Nessa vivência, as metas realizadas e as desejadas até então são processadas em estado modificado de consciência, assim como as mudanças que poderão efetuar-se a partir de uma nova chance de vida.

- Revisão das Metas Existenciais

Realiza-se uma sensibilização com relaxamento, sugerindo-se, após, o encontro com elementos do reino vegetal e animal: árvore, rosa, leão e coruja, quando se aprendem os ensinamentos que cada um tem a transmitir.

Em seguida, sugere-se um jardim florido onde acontecerá o encontro com um conselheiro de sabedoria. Nesse encontro, há um diálogo imaginário sobre uma experiência significativa de aprendizagem, relacionada a valores do Ser, por exemplo, mágoa e perdão, competição e cooperação, contatando-se os elementos da situação descrita e retirando-se os ensinamentos pertinentes à experiência.

Quando o aprendiz é um educador, trabalha-se com a imagem de um momento de encontro com um mestre-professor, real ou imaginário, que lhe ensine, de forma positiva, esses atributos, para um melhor desempenho de suas funções.

Durante a elaboração desse exercício, favorecem-se o processamento da aprendizagem, a relatividade das situações e novas metas evolutivas para a próxima etapa de aprendiz ou facilitador, que devem ser anotados.

- Roteiro de Vida (Saldanha)

Utiliza-se o tempo do desempenho do papel profissional de educador, ou então, de aluno, dividindo-o em etapas de dez em dez, o que poderá ser em anos, meses etc, de acordo com o tempo da atividade exercida por cada indivíduo.

Estimula-se, então, a descrição, passo a passo, de fatos importantes de cada etapa,

verbalizada ou escrita sempre com verbo presente.

Após completar o tempo total descrito pelo aprendiz, ele vivencia um nível imaginário, a avaliação de seu percurso, de sua jornada, reformula, amplia e revê seu roteiro, integrando suas percepções em seu momento atual.

Estabelece-se a relação entre a escola e educação que temos e a escola e educação que queremos e, assim por diante, de acordo com o foco necessário no momento.

Esse exercício poderá ser realizado com dramatização, utilizando-se barbante, almofadas, papéis, ou de forma imaginário- vivencial.

Também pode ser utilizado como um roteiro para o ano letivo ou da semana ou, até mesmo, do dia, visualizando e reorganizando pequenas metas diárias.

4.4 Dinâmica Interativa

Na dinâmica interativa, há um manejo intenso, por serem exercícios que articulam diferentes conteúdos do inconsciente nos vários estados de consciência.

Observamos, no decorrer de nosso percurso profissional, que ocorrem um aprofundamento e uma elaboração dos conteúdos trazidos, através de sete etapas específicas. Denominamo-las de reconhecimento; identificação; desidentificação; transformação; transmutação; elaboração e integração. É um dos trabalhos que mais exigem do profissional, em termos de preparação e formação, pois são exercícios poderosos, os quais trazem experiências profundas do indivíduo.

São etapas sensibilizadas através de um nível imaginário vivencial, com base em diálogos durante as jornadas míticas de fantasia; imaginação ativa; psicodrama interno; trabalho corporal e sensorial; personificação de conteúdos apreendidos; grafismo; representação simbólica; objetivação de conteúdos; psicodrama transpessoal e outros. São de uma riqueza imensa e podem atingir insights de profundo significado da aprendizagem.

A constatação das sete etapas ocorreu ao longo da nossa prática em psicologia e da observação em muitos trabalhos em transpessoal.

São etapas de uma técnica, a que denominamos interativa, e são também etapas integrativas de um processo de desenvolvimento pessoal, estando vinculadas às necessidades básicas da teoria da motivação, descrita por Maslow, e relacionadas por Weil, aos sete centros do desenvolvimento psíquico e transpessoal apresentados no capítulo III.

Percebemos então a possibilidade de essas etapas estarem presentes em um processo de aprendizagem, remetendo-nos a Maslow, o qual estabelecia, claramente, uma relação entre saúde e educação (Maslow, 1971).

Assim nesse referencial, sugerimos que o aprendizado se dê em sete etapas ou passos, os quais poderão ser sucessivos ou não, e possibilitarão uma transformação de padrão de percepção; sentimento e comportamento, que envolvem uma aprendizagem profunda.

De algum modo, toda situação terapêutica tem implícita uma aprendizagem, uma nova forma de ver, estar e sentir em relação a uma determinada situação. Da mesma forma, toda aprendizagem, no âmbito da educação, formal ou não, tem uma ação terapêutica, transformadora e até curativa em relação à nossa percepção de realidade, conseqüentemente, em nossas crenças e atitudes.

Desde que respeitemos as devidas especificidades de cada área através de metodologias e posturas distintas, podemos sugerir que, em ambos os contextos, educação e área clínica, há um processo de “aprendizagem de vida”.

Assim relataremos as sete etapas da dinâmica interativa nessa relação com a aprendizagem na área educacional.

Parece-nos que a aproximação e integração do conhecimento podem se dar através das etapas descritas a seguir, quando vivenciadas, experienciadas na inteireza do ser como conhecimento vivo e fértil.

1. Reconhecimento: é a primeira etapa, é um olhar ao redor; às vezes, emerge um questionamento e o indivíduo mobiliza-se para acolher o novo. É o momento da mobilização interna, uma motivação que pode ser desencadeada por estímulos intrínsecos ou extrínsecos. Em relação à motivação, é o momento em que há uma lacuna, um espaço de desconhecimento diante de algo novo, não aprendido, que segundo Maslow, insere-se nas necessidades básicas. É o momento de o educador acolher toda verbalização, repetir idéias significativas, dar estímulos para reflexões e motivação.

2. Identificação: sensações físicas, sentimentos, pensamentos são vivenciados pelo indivíduo na identificação que ocorre a partir da motivação. A identificação só acontece se houver uma ressonância com a necessidade básica na qual o indivíduo se encontra; então, ocorrerão a participação, interesse ou, caso contrário, abandono. O conhecimento fica só como mera informação intelectual, disfuncional, aquela informação decorada, superficial, que é pouco

aproveitada para a vida do indivíduo e, geralmente, é logo esquecida. Se há o envolvimento, a participação do emocional aliada ao cognitivo, sensorial e intuitivo, mobilizam-se as estruturas ligadas a aprendizagem e à sua aquisição. Contextualiza-se, facilitando-se a identificação: quando, como, onde, com quem, para que, o quê. Desdobra-se a emergência das dúvidas, nessa etapa, ocorre um contato mais direto com os obstáculos internos e externos para a nova aquisição, e a explanação delas favorecerá a entrada na terceira etapa. Sob o ponto de vista didático, diríamos que até aqui foi vivenciado o eixo experiencial.

3. Desidentificação: na terceira etapa, há a desidentificação, ou seja, o discernimento crítico, a análise, reflexão articulada em diferentes aspectos em relação à aplicabilidade. Nesse momento, pode-se cristalizar uma fase extremamente “intelectual”, na qual o indivíduo pode chegar a ser brilhante sob o prisma teórico e até profissional. Contudo, não há a mesma qualidade em sua vida pessoal, o conhecimento ainda é algo fragmentado. Tal fato pode ocorrer, principalmente, se o indivíduo não se envolveu com o conhecimento, se ocorreu apenas uma racionalização, negando a realidade, saltando da primeira etapa para a terceira. O primeiro passo para que a desidentificação possa ocorrer é o fato de o indivíduo ter experienciado a identificação; não há como desidentificar-se daquilo que ainda não reconheceu em si, seja idéia, emoção ou conflito.

É, portanto, a partir dessa fase, que o indivíduo pode tomar distância, “ver de fora” focar distintos elementos opostos e aperfeiçoar. Essa fase favorece o desapego e cria um vácuo receptivo para a próxima etapa e novas interrelações.

Se, nesse momento, é favorecida ao indivíduo a sua inteireza pessoal e valorizados outros aspectos da vida humana, sobretudo, a intuição e sensação, há uma abertura para níveis mais diferenciados de percepção, emergindo, natural e até concomitantemente, a etapa seguinte. Em termos didático podemos dizer que houve uma ampliação de percepção com abertura para o eixo evolutivo e reflexões mais profundas acerca do conhecimento adquirido.

4. Transmutação: na quarta etapa, há a transmutação, o conhecimento adquire significados pessoais. Aspectos positivos, negativos, fáceis, difíceis, desafios, a luta entre querer ir mais fundo e o abandonar. Os desafios da nova aquisição e as mudanças que se impõem. Aspectos funcionais e disfuncionais de uma mesma realidade. Há um contemplar não só intelectual, mas também humano e ético do conhecimento, do conflito e da solução, vai-se do limitado para o sem limite. O nível superior da consciência emerge, vem à tona, manifesta-se, possibilitando a etapa seguinte. Esta é uma fase onde o julgamento do certo e errado ou bem e mau são insuficientes,

concorre neste momento também as funções da percepção. Nada é inteiramente certo, nada é inteiramente errado ou inteiramente bom ou totalmente mau. Há uma emergência multiparadigmática, uma visão transcendente que permite a passagem para outra etapa.

5. Transformação: na quinta etapa, há a transformação. A experiência pessoal, a que Leloup chama de individualidade criadora, somada às vivências das etapas anteriores, transformam-se em um novo conhecimento estabelecido, introjetado. Já há forma e contextualização diferenciada, não é mais fragmentado, cindido entre o bem e mal, nem distanciado do indivíduo, mas sim, é uma nova resultante da síntese favorecida pela etapa anterior. Didaticamente podemos sugerir que, houve uma passagem, uma mudança de nível, de ordem estrutural da informação. Ela já é uma aquisição diferenciada, traz um novo referencial interno e externo para o indivíduo.

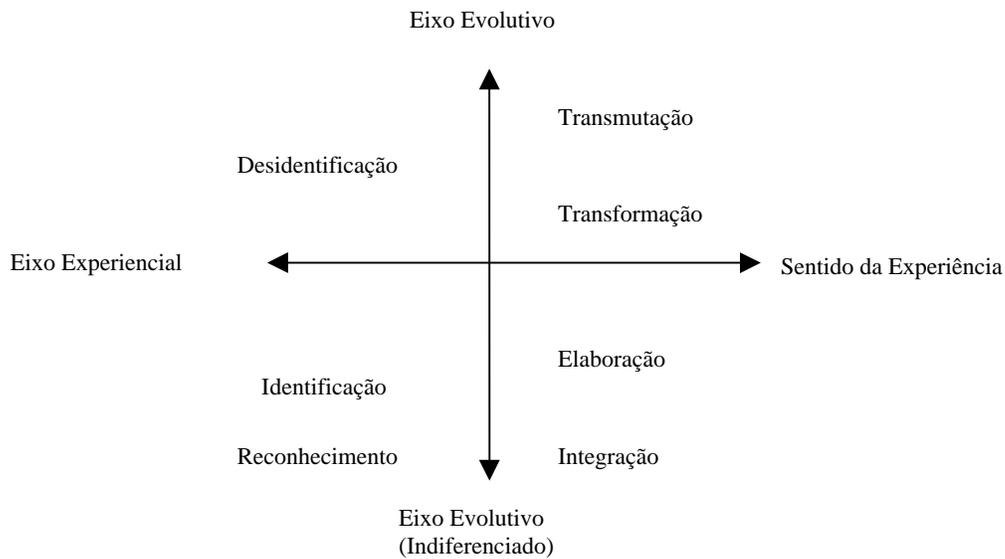
6. Elaboração: na sexta etapa, ocorre a elaboração advinda da própria transformação com os insights da nova aquisição. Há apreensão global da situação e das possibilidades e articulações, promovendo o novo, diferenciado. O estado mental é outro, a situação já é outra.

Revelam-se o sentido da aquisição nova, a dimensão que possui no contexto pessoal, social, espiritual e o sentido da experiência em seu eixo experiencial e evolutivo. Há, então, uma apreensão do verdadeiro conhecimento e do sentido desse saber na vida do indivíduo.

7. Integração: nessa sétima etapa, há a integração do conhecimento na vida pessoal, profissional e cotidiana, mas agora já inserido no todo do ser. O indivíduo jamais será o mesmo; há um novo olhar e um novo fazer; seu horizonte e perspectivas se ampliaram com a aquisição desses novos conhecimentos. Quanto maior a aprendizagem, maior essa consciência da integração, mais plena, nas várias dimensões pessoal, coletiva e cósmica, assim como nas distintas áreas da vivência do indivíduo.

Essa dinâmica natural de integração e apreensão do conhecimento é o que o torna um instrumento vivo, parte íntima do processo transformador e revelador da vida humana, contribui no nível social e coletivo, ao mesmo tempo, em que dá sentido à existência.

Esse processo ocorre através da mobilização de diferentes níveis do ser: razão, emoção, intuição e sensação (REIS), o eixo experiencial, bem como a abertura para o eixo evolutivo, ou a dimensão superior de consciência humana caracterizando os aspectos dinâmicos do enfoque representado abaixo:



Para vivenciar essas etapas, o educando necessita de um educador que seja facilitador, catalizador do seu processo, capaz de estimular o eixo experiencial e o evolutivo, tanto nos conteúdos a serem transmitidos, como na própria postura em sua relação com o educando: essa é a ênfase na qual se constitui a Didática Transpessoal, não é só “o que” se ensina, mas o “como” se ensina, “para que se ensina, e “para quem” se ensina.

A utilização dessa Didática requer habilidade, percepção no acompanhamento dos exercícios, perspicácia e atenção plena daquele que transmite o conhecimento na área da transpessoal, em cada etapa. É necessário a ele, principalmente, ter sensibilidade para diferenciar os vários estados de consciência que concorrem nos exercícios. Algumas vezes, as etapas são bem definidas, tais como apresentamos acima; outras vezes, ocorrem de forma concomitante como, por exemplo, a desidentificação, a transmutação e a transformação, resultando na elaboração e integração simultaneamente.

Essa dinâmica interativa pode ser estabelecida através de diferentes conteúdos, exercícios, sendo o grafismo uma das técnicas dentro de um conjunto de outras que exemplificamos a seguir.

Exercícios da Dinâmica Interativa

- Grafismo -Transformando Imagens Internas (Saldanha)

Nesse exercício, trabalha-se com a representação simbólica de conceitos que possam ser fonte de conflito ou obstáculo à aprendizagem e estimula-se também, posteriormente, os elementos opostos.

Faz-se um trabalho de diálogo entre as representações, que emergem, usando-se técnicas

psicodramáticas, como a inversão de papéis, e, a seguir, promove-se a emergência do eixo evolutivo, no qual o educando busca um elemento de síntese e integração no momento atual. Podem-se trabalhar conceitos como educador-educando; coragem-medo; preguiça-ação, ou o elemento oposto para o indivíduo, entre outros. Algumas vezes insere-se um terceiro elemento, que representa o eixo evolutivo, para facilitar, integrar e trazer soluções, os quais constituem aspectos mais intensos do próprio supraconsciente.

Outro conceito que pode ser trabalhado na educação, através desse recurso, é o conceito de morte. Descreveremos a seguir, como exemplo, o exercício que criamos para trabalhar essa temática.

- Exercício de Grafismo - Conceito de Morte (Saldanha)

Material:

- giz de cera colorido ou pastel a óleo;
- três folhas de papel A3;
- uma folha de papel A4;
- caneta.

Pede-se aos alunos que fechem os olhos e pensem sobre o conceito de morte. Posteriormente, solicita-se que abram os olhos e o representem, através de um elemento do reino mineral, vegetal ou animal, em uma folha de papel A3. A seguir, que descrevam todos os atributos desse elemento escolhido e estabeleçam um diálogo imaginário.

Após solicita-se aos alunos que representem, em outra folha de papel A3, o oposto do conceito inicial, através de um elemento do reino mineral, vegetal ou animal. Repete-se o mesmo processo de descrever os atributos e dialogar. Na próxima etapa, são convidados a se colocarem na posição de “como se” fosse ora um elemento, ora outro, movendo o corpo para o lado correspondente a cada um, estabelecendo-se um diálogo entre os dois.

Pede-se que registrem o diálogo na folha de papel A4 e faz-se um processamento do resultado desse diálogo em relação ao conceito de morte, solicitando-lhes que expressem, nessa folha, o que eles podem apreender, no momento, o que a morte representa para cada um deles.

Em algumas situações, sugere-se que tragam um terceiro elemento e façam um novo desenho para compor a compreensão do conceito de morte.

O exercício é aplicado no grupo, mas cada um realiza o seu individualmente e no final, faz-se um processamento grupal.

Esse exercício permite uma recontextualização do conceito trabalhado, ampliando a percepção do indivíduo através da intuição, sensação, emoção aliadas à razão. Pode-se realizar essa dinâmica com diferentes temáticas.

Outro exercício que aplicamos da dinâmica interativa:

- Diálogo Interno (Zimmerman))

Material:

- giz pastel colorido;
- folha sulfite A3;
- fita adesiva (Fita crepe).

Fixa-se o papel com a fita crepe em uma superfície lisa, de frente para o aluno.

O aluno, com os olhos fechados, expressa o movimento gráfico com as duas mãos na folha de papel, relacionando a sua sensação e percepção sobre determinado tema, ou sobre a dificuldade em “entender” um conteúdo.

Ao abrir os olhos, irá procurar e identificar um elemento que poderá ser do reino mineral, animal, vegetal, paisagem, objeto, pessoa ou outros, podendo completá-lo no caso de identificar apenas “parte” desse elemento. Efetua-se, então, um diálogo com o mesmo, depois a relação com o momento atual e com a proposição inicial do trabalho.

Outra variação é o educando apertar com as duas mãos uma folha de papel A3; em seguida, reforçar com cores os sulcos que delineiam uma imagem compreensível, uma paisagem para ele. Em seguida, é solicitado a relatar uma história desse cenário com começo, meio e fim, inverter papéis com personagens, trazer um elemento superior e favorecer a transmutação, (ampliação de percepção), a elaboração e a integração, criando soluções aos conflitos demonstrados.

Há outras formas de trabalho que são similares às descritas acima. Todo fato relatado ou conteúdo programático pode ser transformado em imagem e, posteriormente, podem-se sugerir distintas propostas, tais como: obter uma imagem oposta; história da própria imagem; entrar na imagem; ser a imagem; vivenciá-la, ou dar-lhe vida, cor, som e forma.

Tais propostas permitirão reconhecer emoções, sentimentos e crenças; personificá-los; estabelecer diálogos com esses personagens e entre eles; identificar suas origens e contextualizar, possibilitando que o conteúdo se torne mais fecundo e integrado ao saber do educando. Podem-se também perceber as relações com as dificuldades atuais no processo de aprendizagem do aluno e

trazer os elementos necessários à transformação.

Essa modalidade promove uma integração maior dos aspectos racionais, sensoriais, emocionais e intuitivos, ampliando e transformando as percepções. É uma modalidade de trabalho que evidencia os aspectos dinâmicos da teoria transpessoal, ou seja, tanto o eixo experiencial como o evolutivo, e a manifestação da ordem mental superior. É um trabalho onde se utilizam metáforas, de grande auxílio à expressão do inconsciente, tanto do nível inferior como do nível superior, assim com todo o referencial no qual se utilizam desenhos, grafismos, escultura, enfim, desenhos, arte como expressão do inconsciente.

4.5 Recursos auxiliares ou adjuntos

O nível auxiliar ou adjunto engloba recursos antigos já existentes como: meditação, concentração, contemplação, e os mais recentes, entre eles o relaxamento, os quais favorecem um estado mais sereno da mente. Denominamo-los de adjuntos ou auxiliares, pois não são exclusivos da Psicologia Transpessoal, já que também são recursos de autodesenvolvimento, utilizados como exercícios anti-estresse e na medicina psicossomática (Ornish, 1999).

Os recursos adjuntos no processo educacional revestem-se de uma importância cada vez maior por diversos fatores que favorecem a aprendizagem:

- Facilitam a atualização de níveis de expansão da consciência, especialmente, do supraconsciente;
- Rebaixam o nível de tensão e a ansiedade, aprende-se melhor em campo relaxado;
- Promovem uma clareza mental maior e receptividade ao novo;
- A tradição hindu, através do ioga, afirma, milenarmente, que suas posturas (asanas), associadas à meditação e mantras, podem equilibrar a produção dos hormônios nas glândulas endócrinas, harmonizando todo metabolismo fisiológico e emoções, aumentando as defesas imunológicas (Fadiman, 1986).

Hoje os estudos de ponta estabelecem uma estreita relação entre as glândulas e a bioquímica das emoções, as quais, por sua vez, interferem, diretamente, na condição física do indivíduo, através de seu sistema imunológico. Há várias hipóteses na biologia molecular, na área dos mediadores bioquímicos.

A pesquisadora e neurofisiologista Candice Pert identificou peptídeos distribuídos por células em todo o corpo, inclusive nas glândulas. Para esses peptídeos, existem milhares de

receptores e, de acordo com a cadeia formada, estabelece-se um padrão emocional. Contudo, as configurações se alteram, simultaneamente, num espaço de tempo tão reduzido que Pert pressupõe que tal fato possa ocorrer não só em nível molecular, como também em nível atômico (Ornish, 1998).

A localização desses mediadores no corpo físico é similar à localização descrita na anatomia sutil da tradição iogue como chackas ou centros vitais citados nesta tese, na obra de Weil, capítulo dois.

Por serem exercícios breves e fáceis, que facilitam a aprendizagem, podem ser aplicados diariamente, na situação escolar, e praticados pelo próprio indivíduo em sua residência.

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

Cada vez mais, o saber parece convergir para uma interação corpo-mente, sem separatividade, integrando várias áreas do conhecimento e diferentes níveis de percepção da realidade. Observamos que a utilização de diversos recursos junto ao processo educacional tem um efeito benéfico para o educador e o educando.

De acordo com o momento, orientamos diferentes modalidades de exercício, para serem realizados antes de uma atividade mais cognitiva, ou posteriormente, quando houve uma sobrecarga mental.

Vamos trazer uma breve descrição dos seguintes recursos: relaxamento, concentração, contemplação e meditação.

- Relaxamento são técnicas que possibilitam desfazer as contrações desnecessárias no corpo físico, diminuindo o estado de tensão que se manifesta em forma de elevação do tônus muscular, desconforto e, algumas vezes, ansiedade. O relaxamento pacifica o corpo, favorece a quietude da mente, podendo ser feito através do controle da respiração, de sua contagem ou de uma contração de todo corpo: prendendo a respiração e soltando-a, percebendo a sensação de alívio, ou também, pela contração e descontração de cada parte do corpo sucessivamente.

Jacobson afirmava que a contração e descontração da pálpebra é um indutor neurológico

para o relaxamento. Poderá ser também realizado por sugestões de imagens visuais, cinestésicas e auditivas, que induzam a uma descontração física e mental.

- Concentração refere-se ao ato de dirigir o foco mental, fixar e manter a atenção em uma coisa só. Esse foco de atenção pode ser a própria respiração ou batimentos cardíacos. Também a concentração pode ser em relação a uma imagem externa, figura geométrica, ponto e outros.

Uma forma eficiente dessa modalidade consiste em solicitar ao aprendiz que observe, de forma rápida e atenta, uma imagem externa – poderá ser um quadro, uma planta e depois que feche os olhos e reproduza de forma rápida, mentalmente, essa imagem. A seguir, que abra os olhos e confira a imagem interna reproduzida mentalmente e a imagem real externa. O aprendiz deve ser tranquilizado quanto à importância de apenas realizar o exercício constatando a imagem, sem a preocupação de ter que reproduzir de forma idêntica o objeto de concentração.

Durante a realização desse exercício, pouco ou nenhum pensamento irá interceptar a seqüência da “fotografia” mental: a imagem, fechar os olhos, reproduzi-la, abrir os olhos e conferir a imagem mental com a real. Esse é o objetivo do exercício: exercer o controle, reduzindo o fluxo incessante de pensamentos da mente destreinada sem confrontá-la, o que promove uma pacificação interior, torna o curso do pensamento mais focado, menos disperso e favorece a aprendizagem.

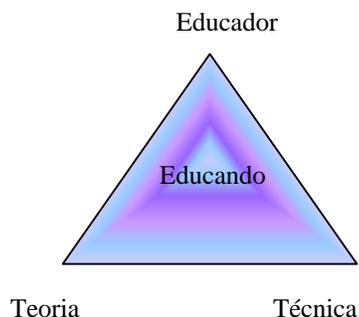
- Contemplação é um estágio posterior à concentração. Há uma interiorização, um aprofundamento mental, quando o objeto de concentração se funde com o próprio indivíduo que o contempla. É um estágio muito próximo da meditação e pode ser realizado com elementos da natureza como, por exemplo, flores ou imagens arquetípicas positivas, escolhidas pelo aprendiz.

- Meditação é um estado de inação. De puro ser, de um saber espontâneo, totalizador, de uma presença plena. Há consciência da própria consciência. Existem recursos técnicos para facilitar a entrada e a permanência nesse estado. Contudo, nenhuma técnica é a meditação em si. Podemos nos valer do relaxamento, da pacificação do corpo físico, da mente, da concentração ou da contemplação como recursos auxiliares que favorecem a meditação. O simples prestar atenção aos pensamentos, ou focalizar a atenção na temperatura do ar, que se inspira e expira, pode levar o indivíduo ao estado meditativo.

Assim, esses recursos adjuntos poderão ser utilizados na Didática Transpessoal em diferentes momentos da aprendizagem, favorecendo o ensino e bem-estar do educando e também do educador.

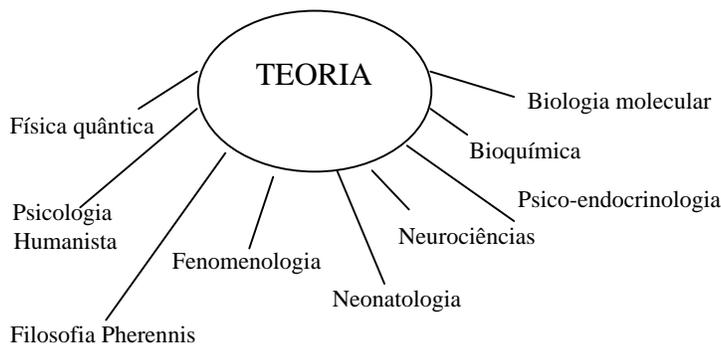
5. Integração Relacional do Saber

Os recursos técnicos são instrumentos através dos quais sensibilizam-se a prontidão para a aprendizagem e a própria transmissão dos conteúdos, mas estão inseridos em um processo que envolve facilitador/educador, teoria, técnica, formando uma relação triangular. Nas duas extremidades da linha de base, temos a teoria e técnica e, no vértice, o educador e, inserido nesse contexto, o educando.



A teoria é sólida e fértil, comparamo-la, simbolicamente, ao elemento terra; dá sustentação e firmeza, indispensáveis ao trabalho em transpessoal, seja educacional ou terapêutico. De boa qualidade, está em expansão, possibilita a fertilização de muitos tipos de sementes e tal como uma terra, necessita ser arada, semeada, regada, adubada e constantemente cuidada.

Por sua natureza transdisciplinar, recebe acréscimos de outras áreas do conhecimento que se inter-relacionam, dando-lhe cada vez mais sustentação e firmeza. Algumas delas são:



A sustentação teórica na abordagem transpessoal se caracteriza cada vez mais como um ramo do conhecimento que é inter e transdisciplinar. Sem dúvida alguma, os estudos da neurofisiologia, biologia molecular, psiconeuroimunologia, o avanço na neonatologia caminham

cada vez mais para realçar diferentes níveis da consciência, diferentes estados de realidade.

O desenvolvimento da metodologia qualitativa, bem como a abordagem fenomenológica têm favorecido a possibilidade de inserir, no campo acadêmico e na pesquisa científica, aspectos antes considerados subjetivos, não questionados pela ciência. Hoje os paradigmas na ciência se alargam. O fenômeno humano, em todas as suas vertentes, o ser em sua totalidade devem ser considerados.

Assim, embora jovem, a Psicologia Transpessoal, enquanto teoria, tem raízes profundas na origem, no desenvolvimento e na evolução do homem inserido no cosmo, no Universo do qual faz parte. Na outra extremidade dessa linha de base, temos a técnica que nos possibilita aplicar essa teoria. A técnica é um instrumento valioso ao qual estabelecemos uma analogia com o elemento água. Deve ser transparente, cristalina, usada para estimular e favorecer o desenvolvimento saudável do indivíduo. Não deverá ser utilizada de forma rígida, com manejo competitivo, hierárquico ou até místico. Tem de ser fluida como a água, acompanhar as necessidades e a plasticidade do inconsciente da pessoa e do grupo no momento em que estamos trabalhando. Ele, o inconsciente, é o nosso co-educador, co-terapeuta na educação e na área clínica respectivamente.

A técnica pode tanto ser forte, intensa, num volume maior, como uma cachoeira que faz uma limpeza e produz energia, quanto tênue como um pequeno riacho ou fonte, nascente que brota no alto da montanha em pedras e desliza suavemente, ou mesmo, filamentos que se infiltram por entre muralhas até que abram espaços e vençam resistências. A sintonia com o elemento água é talvez a analogia mais próxima ao manejo da técnica em transpessoal, uma vez que, em seus múltiplos estados, cumpre sua função de acordo com o momento.

O terceiro elemento desse triângulo é o educador, ou psicoterapeuta, quando na área clínica. Já temos a terra e a água. Precisamos agora do ar e dos raios de luz e calor para germinar a semente que existe dentro do indivíduo. Simbolicamente, o educador é o catalizador, facilitador desse processo que conduz a um novo nascimento; o da energia que move a teoria e a técnica em profunda conexão com os conteúdos programáticos. Desperta o saber do aprendiz, vivificando-lhe a criatividade obscurecida circunstancialmente.

Para tal, exige-se uma profunda sintonia consigo próprio e com o aprendiz. É necessário que o educador esteja em sintonia com a essência, em ressonância com a unidade e, não apenas, aplicando técnicas. É preciso que sensibilize seus próprios canais da razão, emoção, sensação e

intuição para que esse processo se dê, integrando-os, e que sinta em si, na sua vida, o eixo experiencial e o eixo evolutivo.

Nesse enfoque, no plano da realidade dual concreta, há um desempenho de papéis, bem claro, diferente para o educador, e para o educando. Contudo há de se lembrar que paradoxalmente no nível do absoluto, da unidade, em essência o educador – educando, professor-aluno ou cliente-terapeuta, são parte do todo e passíveis de serem saciados na mesma fonte, cujo acesso é quase impossível de ser alcançado somente através do estado de consciência de vigília.

O educador precisa estar familiarizado com a vivência dos diferentes níveis de consciência e treinar sua mente, ampliando cada vez mais seus potenciais e, certamente, sentindo também um estado melhor em si próprio. Com os recursos disponíveis nessa abordagem, o educador estabelece pontes de contato com o aprendiz, despertando o que, na verdade, já existe, é inerente ao ser, mas não estava disponível. Essa possibilidade de desenvolver todo o potencial saudável fica obstruída pela perda do contato essencial.

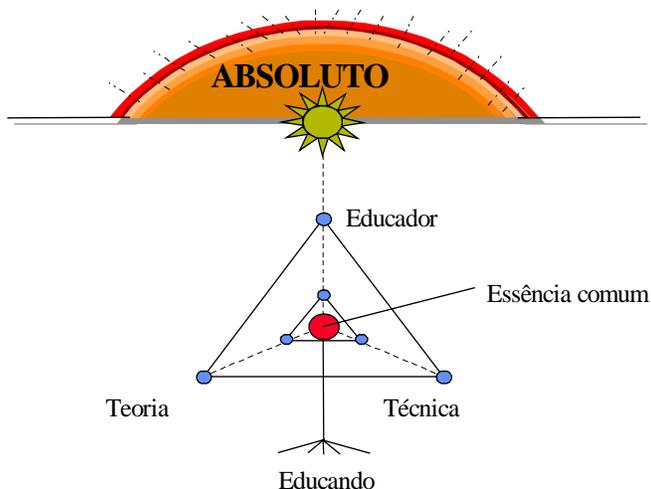
A mente não treinada vivencia somente a realidade de vigília, vagando, incessantemente, em múltiplos pensamentos desnecessários, o que leva o indivíduo à distorção de sua percepção de realidade, vendo-a de forma limitada, reduzida. Essa distorção gera apreensões, conflitos, emoções intensas com os quais o indivíduo se identifica e perdendo mais e mais o contato primordial.

O cerne do processo transpessoal e a busca essencial de todo indivíduo nos remetem a noção da Psicologia perene de que a consciência mais recôndita do homem é idêntica à realidade última do Universo e de que o termo derradeiro de todo ser humano é descobrir quem realmente ele é (Huxley apud White, 1993, p. 42).

A busca do “quem sou eu” traz um saber mais amplo dos recursos internos, do caminho da vida e da rede na qual o indivíduo está inserido. O contato com a fonte, o elemento perene dá ao próprio indivíduo os insights de seu processo único, individual.

É importante ressaltar que, embora a fonte, o elemento essencial seja único, as manifestações são distintas na vida de cada indivíduo e em relação ao desempenho de cada papel.

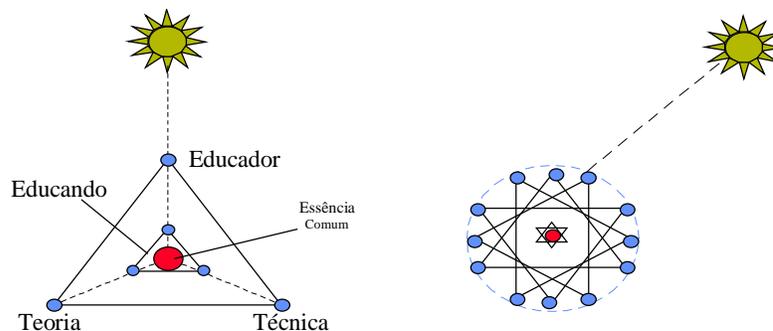
Eis uma imagem simbólica do modelo que nos evoca uma visibilidade sintetizada dessa dinâmica:



Teoria, técnica, educador e educando são diferentes em suas características e nos papéis que desempenham; mas, enquanto imanescentes de uma essência comum, também são iguais. O transpessoal em educação é justamente o paradoxo entre o ser igual e o ser diferente em simultaneidade, vivido em diversas dimensões.

Há uma aprendizagem, que é geral, mas há uma sabedoria que será individual, de cada aprendiz, resultante da interação entre educador, educando através dessa essência comum.

Há, sim, o desempenho do papel e os conteúdos necessários do educador; porém, ao mesmo tempo, há que se favorecer a emergência do saber no próprio educando a qual, interativamente, possibilitar-lhe-á aprofundar-se em seu próprio saber, o que, em última instância, diz respeito ao processo do desenvolvimento do seu ser, da sua evolução. É uma educação para a vida.



Há uma fonte primordial cuja partícula é o núcleo de todo indivíduo – é o sopro, a luz, a

vida. Em torno dela, tudo se cria e nutre, é a informação que gera matéria e energia, é imanente e transcendente.

Quando em expansão, multiplica-se infinitamente em centelhas, as quais irão se expandir até reencontrá-la de novo, ampliando infinitamente. E, para que essa centelha possa existir e se desenvolver, passa por um processo biológico ligado ao instinto de vida, de morte e transcendência.

Todo o desenvolvimento biológico é acompanhado por um desenvolvimento psicológico, com impulsos, sentimentos diversos, tais como: ciúmes, apego, inveja e tantos outros; os quais, em transpessoal, fazem parte do inconsciente inferior e são matéria-prima, necessária ao processo evolutivo.

Na evolução humana, há constantes mutações, quando algumas emoções se modificam e inúmeros papéis são desenvolvidos para que as relações de complementaridade possam acontecer e a aprendizagem se efetuar a cada momento.

Ao desenvolver papéis, a pessoa poderá assumir que é o próprio papel, exibindo máscaras ou imagens no seu comportamento, as quais são expressão clara do domínio do ego. Quanto mais o ego se torna poderoso, mais se amplia e intensifica-se, gerando a auto-imagem idealizada, distanciando o ser humano de sua própria essência.

A auto-imagem é alimentada pela energia do inconsciente inferior e gera uma compulsão e uma angústia existencial cada vez maior. A falta é intensa e a insatisfação profunda. Surgem comportamentos patológicos, a normose e síndromes orgânicas. Todavia, os sintomas poderão ser estímulos propulsores para se evoluir, se tivermos uma atenção para eles. Poderão mobilizar o combustível da transformação através da escuta, do olhar pleno e profundo para a inteireza da pessoa humana, que está por trás dos sintomas. É preciso um novo olhar aos conflitos, ao desinteresse no processo educacional ou nas dificuldades de aprendizagem para se identificar o que eles nos comunicam.

Essa postura do educador resgata no aluno o lado essencial, perene, o contato com o supraconsciente, fazendo emergir nele os aspectos mais originais e saudáveis. A Didática de orientação Transpessoal em sua dinâmica, renova e integra o ser em sua totalidade pessoal e transpessoal, em seus níveis superiores e inferiores. O processo educacional pode ser, simbolicamente, o raio de luz que chega ao mais profundo dos abismos da ignorância humana e faz germinar e desenvolver os mais elevados valores do ser humano, através da aprendizagem

intrínseca, que gera o autoconhecimento, além da aprendizagem extrínseca, ou seja, o conteúdo programático.

É dessa natureza intrínseca, profunda que emergem os valores mais elevados, os valores do Ser. É a versão biológica ou evolutiva da experiência de cume, segundo Maslow, o qual esclarece que a noção de elevado em transpessoal traz um paradoxo, pois o mais elevado, o mais alto é também o mais profundo, dissipando-se as noções de juízos de valor, de superior ou inferior, acolhendo o processo humano em sua inteireza, a aceitação de nossa natureza biológica profunda como isomórfica com a natureza em geral (Maslow, 1990, p. 320).

Contudo, a Educação formal teve um desenvolvimento fragmentado, no qual hoje temos que avaliar as aplicações do conhecimento da ciência devido a tantos danos causados ao planeta e à própria espécie. Acreditamos que todo o legado, que Maslow nos deixou, possibilita uma educação com a inserção de valores intrínsecos que emergem do indivíduo, com um comprometimento naturalmente ético em relação a si próprio, ao outro e à Terra que habitamos.

Ficam-nos as perguntas.

- Através da proposta da Didática Transpessoal possibilitamos na educação um recurso que favorece a emergência de valores do Ser no educando?
- Há uma aprendizagem significativa profunda dos conceitos da Psicologia Transpessoal em ressonância aos seus postulados teóricos?
- Essa Didática contribui para o desenvolvimento de relações mais harmoniosas do indivíduo consigo próprio e com o outro?
- Suscita a intenção de contribuir para o avanço da ciência e tecnologia de forma mais consciente, ética, para o próprio bem, o bem do outro e do Planeta?

Pretendemos obter respostas sobre essas questões, através da Análise de Conteúdo dos depoimentos daqueles que receberam o ensino da Psicologia Transpessoal, através dessa Didática explicitada nesta tese.

Além das questões acima, essa Didática desperta no indivíduo o encanto de aprender? Clareia um pouco o oceano profundo do inconsciente humano, fazendo com que se mergulhe no seu lado sombrio e se descubra o renascer por trás da morte?

Iremos refletir sobre todas estas indagações e possíveis respostas em nossas Considerações Finais.

O processo da Didática Transpessoal acontece em vários níveis de consciência, logo os

paradigmas, crenças e valores do educador influenciam o trabalho com o educando. A abertura do educador à noção de que o ser humano possui um manancial de possibilidades inesgotáveis é também vital para que o trabalho de transformação e emergência da espontaneidade seja realizado.

Na verdade, simbolicamente, o educador não é nem a terra nem a água, nem o raio de luz ou o ar que permeia, entretanto, está inserido nesse todo; absorve e necessita disso tudo de forma integrada, favorecendo ao aluno o despertar do aprendiz e mestre interno para um desenvolvimento saudável.

De forma geral, a relação entre educador e educando, esse encontro tão próprio, poderá ser um dos elementos mais significativos na profilaxia da saúde mental, e quiçá da sociedade. Um momento acolhedor, também com amor, firmeza, quando necessário, um encontro do saber.

A sabedoria perene afirma que todos os seres humanos fazem parte de uma totalidade, que constitui a estrutura do Universo. Todos somos o todo! Esse absoluto está dentro e fora; seria a informação contida, por exemplo, em uma semente que torna possível a existência da árvore. Dessa forma, se olharmos para uma semente, faremos as perguntas: “onde está a árvore? A árvore está aqui?” Qual seria a resposta?

O mesmo perguntaríamos ao bebê que você já foi: “ele existe? Onde ele está?”.

Assim, cada aprendiz é potencialmente a semente, mas também a árvore. Precisamos aprender a enxergar a árvore. Esse é um dos ensinamentos máximos que Maslow nos legou. O “amor” consegue enxergar a árvore (Maslow, 1994).

No nível do absoluto, há uma única realidade, uma única existência – o eterno agora. No nível da dualidade, ocorrem vários estágios, que são discutidos desde a psicologia cognitiva, psicologia dinâmica até as cartografias da Psicologia Transpessoal, englobando aspectos que vão além dos dados autobiográficos. No nível de interação do aspecto dual com o absoluto, a Psicologia Transpessoal nos mostra que essa informação, esse absoluto está no cerne de todo indivíduo, é ético, saudável, alegre, bondoso (Maslow, 1990).

Moreno, um dos precursores da Transpessoal, já havia afirmado a existência dessa centelha. Falava do Eu divino, dizendo que Deus era um ser criativo e espontâneo e que o homem tem a espontaneidade e criatividade em seu núcleo, mas lembrava-nos que ao estabelecermos a matriz de Identidade, desenvolvendo os diversos papéis nos diferentes contextos: social; psicológico; grupal; familiar e pessoal, esquecemo-nos dessa essência. Acabamos por acreditar

que somos esses papéis, podendo nos tornar só conserva cultural (Moreno, 1992).

A estrutura egóica, que estimula o desenvolvimento das máscaras, dá brilho aos papéis gerando a auto-imagem, a qual nos distancia do eu real, do eu verdadeiro. Alimentados pelo inconsciente inferior, jamais teremos oportunidade de sair dessa roda ilusória dos papéis criados; seremos mais ou menos adaptados, adormecidos em nossa essência vital.

Ao ampliar e integrar outros estados de consciência saudáveis à consciência de vigília, muda-se o nível da percepção da realidade, dá-se a possibilidade de, através da dualidade e mais além, entrar no estado de despertar e ir em direção à própria unidade.

Essa unidade significa integrar e vivenciar a dimensão superior da consciência que é parte da nossa humanidade, assim como também a polaridade e os conflitos são parte do nosso desenvolvimento humano.

A abordagem Transpessoal tem esse pleno acolhimento para todas as dimensões da consciência humana e demonstra que o apego ou negação aos aspectos do inconsciente inferior, denominados “sombra”, pode nos deixar doentes: mas, no encontro com eles, entrarmos nessa natureza e irmos além, encontraremos aspectos humanos saudáveis, simbolicamente de “luz”, e em um processo de síntese emerge aquele que realmente é, o ser em sua acepção mais essencial.

Embora sendo um subproduto da dualidade, a sombra é o prenúncio de que há luz atrás de si. A unidade como tal, não pode ser apreendida pela consciência humana polarizada, representa algo que está além de sombra e luz, na linguagem junguiana seria o numinoso.

Assim é a Transpessoal: paradoxal, substancial, reveladora, porém, difícil de ser entendida só pela consciência polarizada, racional, linear, lógica. Necessita ser experienciada em diferentes níveis de consciência para se apreender seu sentido real. E assim são os postulados, sistematizados na Abordagem Integrativa Transpessoal, os quais refletem o alicerce da estrutura em educação, que denominamos, no processo do ensinar e aprender, de Didática Transpessoal, direcionadas, neste trabalho, ao ensino da Psicologia Transpessoal.

Ao mesmo tempo em que há a unidade e integração plena, há também momentos contextualizados pela dualidade e seus distintos desempenhos de papéis na otimização da aprendizagem, isto é, ao mesmo tempo em que se trabalha o individual, aprimora-se o social.

Dessa forma, no ensino da Psicologia Transpessoal, propomos que seja uma Didática em consonância com seus princípios teóricos para que haja coerência e que de fato se viabilize o que

se quer ensinar. Acreditamos que o referencial dessa Didática poderá ser aplicado também a outros conteúdos, que não só aos de Psicologia Transpessoal, porém esse não é o objeto específico desta nossa investigação.

Em síntese, a proposta da Didática Transpessoal, é um modelo na Educação onde o “como” aprender e ensinar fundamenta-se na abordagem Transpessoal em Psicologia. Possibilita a inserção da dimensão superior da consciência, de onde, naturalmente, emergem valores saudáveis, éticos, manifestando e revelando nossa humanidade mais plena e saudável.

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O estudo da Psicologia Transpessoal nos revela que o desenvolvimento da personalidade humana ocorre a partir de uma necessidade, um motivo ou um impulso soberano, com uma tendência inerente ao crescimento e à autoperfeição.

Esse crescimento envolve vários processos que levam a pessoa à individuação, desde a satisfação das necessidades básicas até talentos e capacidades criadoras de forma contínua.

Para Maslow, a individuação representa o ser humano no ápice do seu desenvolvimento. Tem um caráter dinâmico, inclui, por um lado, a necessidade de estabelecer unidade e autoconsciência ao ser humano e por outro, o anseio de nova estimulação que o leve à mudança de crescimento e renovação, o que representa um episódio eficiente e agradável na vida dele.

A personalidade, nesse contexto, é um sistema aberto organizado e dinâmico, no qual o indivíduo tem um conjunto de forças e pressões tais como o medo e a ansiedade que opõem resistência ao seu crescimento, contudo possui também um conjunto de forças saudáveis, positivas as quais são fundamentais e devem ser despertadas e estimuladas no ser humano. Para Maslow, essas forças saudáveis são ignoradas pela maioria dos teóricos, o que dificulta ainda mais o processo de o indivíduo vivenciar sua plenitude, despertar seus talentos e favorecer sua individuação.

À medida que uma abordagem psicológica nos traz uma perspectiva real mais ampla do desenvolvimento humano, suscitou-nos um desejo maior de conhecer profundamente esse enfoque, de sistematizar-lhe os conceitos prioritários e de viabilizar a aplicabilidade dele de forma clara e objetiva na educação, na saúde e instituições.

Certamente, essa necessidade nasceu em consonância com nossa própria escolha profissional, a qual faz com que nos sintamos extremamente comprometidos com a saúde mental do ser humano.

A educação, para nós, pode ser um instrumento importante na profilaxia da saúde mental, no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa no indivíduo, na comunidade e na própria nação, uma vez que promove a ciência e a ética simultaneamente.

Visto que já existe um enfoque psicológico, que não só nos traz as bases saudáveis,

positivas, espirituais e inerentes ao ser humano, como também nos indica que esses aspectos ainda são tênues, frágeis, mas podem ser despertados, estimulados, desenvolvidos e fortalecidos no indivíduo; com certeza, é importante que esse referencial da psicologia se torne acessível a um número maior de profissionais, os quais poderão multiplicar tais benefícios a inúmeros outros indivíduos na educação, na saúde e nas instituições.

O crescimento e o auto-aperfeiçoamento contínuo podem e devem ser metas desenvolvidas pelo ser humano. Mesmo que tais metas nunca se realizem por completo, cada passo em direção a elas, é um passo em direção ao melhor de cada um de nós, a um conhecimento e aprimoramento mais significativo de nossa espécie.

Essa perspectiva fez com que não só nos limitássemos a estudar, mas também a sistematizar esse conhecimento, e a torná-lo disponível a outros profissionais, de forma coerente com os seus postulados fundamentais, através de um curso de Psicologia Transpessoal.

Para tal propósito, só a referência bibliográfica ou informação teórica são absolutamente insuficientes. Era necessário que esses profissionais vivenciassem as teorias e os diferentes estados de consciência; daí, a necessidade de desenvolver uma didática que lhes permitisse reaprender a aprender, além de obter informações, conhecimentos indispensáveis à este enfoque, dispor-se a transformá-los em sabedoria, por meio da própria experiência.

Essa coerência envolvia um aspecto teórico-vivencial, tal como estimular a emoção, cognição, sensação, intuição, outros níveis de consciência, além da consciência de vigília e, sobretudo, o favorecimento da emergência da dimensão superior ou supraconsciente do indivíduo.

Esse processo de ensinar foi se construindo, e o nascimento da sistematização teórica na Transpessoal, denominada por nós, de Abordagem Integrativa e Didática Transpessoal ocorreu. Todavia, essa etapa nos convidou a dar novos passos para um caminho mais efetivo.

Buscamos, então, identificar o que a Psicologia Transpessoal oportuniza para o indivíduo, e quais certezas poderíamos ter, de forma concreta, na contemporaneidade, além dos fundamentos teóricos de Maslow, Assagioli e Weil.

Era preciso mais para, realmente, termos consistência sobre esse processo e não nos colocarmos à margem do âmbito acadêmico. Nesse espaço, é que se produz conhecimento, que se inova e se renova; é nele que milhares de psicólogos e educadores formam-se e, buscam aprimorar os seus conhecimentos.

Se a abordagem Transpessoal em Psicologia pode contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem, do ser humano, tem que estar nas Universidades, não como fruto de uma imposição ou idealização, mas como uma consequência natural do alcance de suas teorias e práticas, assim como para o seu aprimoramento e pesquisa.

Diante dessas reflexões, não hesitamos em desenvolver e elaborar uma sistematização e o Curso de Psicologia Transpessoal, apresentados no capítulo anterior desta investigação. Além disso, tínhamos necessidade de escolher uma metodologia que pudesse identificar, com a clareza necessária, o que de fato revela o indivíduo ao passar por esse processo de aquisição do conhecimento, desde o âmbito da aprendizagem em si até os aspectos pessoais e profissionais vivenciados e apreendidos nesse curso.

Foi quando, então, em discussões e reflexões sobre as diferentes perspectivas metodológicas, nosso orientador, professor Dr. Carlos Alberto Vidal França, sugeriu a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

Começamos a, estudá-la e a perceber que tal análise poderia desvelar o que estaria implícito no profissional, enquanto educando na aprendizagem da Psicologia Transpessoal: trazer as impressões mais profundas de suas experiências as quais seriam mais precisas e originais à medida que permitíssemos que fossem reveladas em depoimento livre, através de apenas uma questão norteadora, genérica e ampla.

Dessa forma, poderíamos verificar os alcances e limites desse enfoque, a perspectiva da otimização da aprendizagem, enfim, poderíamos delinear aspectos inerentes à abordagem Transpessoal através de uma metodologia acadêmico-científica.

Assim sendo, ao nos remeter à Introdução deste trabalho, recordemo-nos que os objetivos gerais foram dois:

O primeiro, a organização e apresentação dos princípios teóricos fundamentais da Psicologia Transpessoal, meta alcançada e apresentada nos capítulos I e II.

O segundo objetivo geral foi o desenvolvimento de uma proposta de Didática fundamentada na Psicologia Transpessoal, contemplado no capítulo III.

Em relação aos objetivos específicos, tivemos como primeiro:

- a apresentação de uma sistematização da Psicologia Transpessoal, com estratégias que propiciassem ao aprendiz a aquisição dos conteúdos dessa disciplina de forma experiencial e capaz de oferecer uma aprendizagem, na qual se utilizasse dos próprios conceitos da Psicologia

Transpessoal, os quais estimulassem os aspectos cognitivos, emocionais, sensoriais e intuitivos, considerados como necessários à aprendizagem significativa.

Obtivemos o desenvolvimento e alcance do objetivo acima descrito por meio da Didática Transpessoal apresentada no capítulo III deste trabalho.

Quanto aos objetivos específicos citados a seguir, os mesmos foram focalizados no capítulo III através da teoria e prática da Abordagem Integrativa Transpessoal e estarão cotejados no capítulo V. São eles:

- facilitação das vivências de diferentes estados de consciência, como elemento importante para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição dos conceitos nessa psicologia;
- favorecimento ao educador e ao educando, no contexto transpessoal, do resgate do sentido da aprendizagem e do ensinamento;
- contribuição para a auto-atualização das potencialidades máximas do profissional que vise a aprender a Psicologia Transpessoal;
- geração de um processo educacional consciente e ainda mais ético, com valores positivos e que maximize a qualidade de vida saudável, como algo possível e necessário à vida do indivíduo;
- integração do saber ao ser, de forma atuante e consciente.

Os objetivos de avaliação, terão a descrição metodológica que os possibilitará realizá-los neste capítulo IV e serão cotejados a partir dos resultados da codificação, categorização e respectiva análise e interpretação, efetuadas no capítulo V, e estarão presentes em nossas considerações finais. São objetivos de avaliação:

- identificar os aspectos resultantes dessa Didática em termos de valores humanos positivos;
- reconhecimento de aspectos concernentes à aprendizagem, através da reflexão sobre possíveis repercussões na vida da própria pessoa, que resultem da apreensão experiencial e evolutiva do conhecimento;
- observação do grau de satisfação pessoal do educando e do educador.

Optamos, portanto, de acordo com a natureza dessa investigação, pela realização de uma pesquisa qualitativa, teórico descritiva e elegemos a análise de conteúdo segundo Bardin, para identificar e interpretar os dados obtidos.

Além disso, em função das perspectivas observadas em Psicologia Transpessoal na Educação, sua interface com valores e sociedade; com o profissional e o pessoal, bem como na promoção da saúde, privilegamos nesta pesquisa, dois aspectos:

- se a Didática proposta tem eficácia no ensino dos conceitos fundamentais na Psicologia Transpessoal, evidenciados, prioritariamente, em sua organização e sistematização, denominada de Abordagem Integrativa Transpessoal;
- se a aprendizagem, por meio da Didática Transpessoal, resulta em algum tipo de benefício na vida pessoal e profissional relacionado aos valores de crescimento, ou seja, aos valores do Ser (S) descritos por Maslow.

Esses aspectos estarão sendo contemplados no capítulo V e refletidos nas Considerações Finais.

Para atingir todos esses objetivos citados em relação à abordagem Transpessoal em Psicologia, inicialmente, foi necessário um estudo amplo dos seus principais autores, dos conceitos essenciais que se evidenciaram desde o seu advento até o momento presente, assim como da observação intensa em sua aplicação, e de nos submetermos, previamente, às propostas vivenciais.

Posteriormente, realizamos uma sistematização teórica dessa abordagem; conceituamos seus aspectos estruturais e dinâmicos, apresentamo-los como Abordagem Integrativa Transpessoal e construímos, então, uma forma de ensiná-los coerente aos próprios postulados teóricos, com a denominação de Didática Transpessoal.

Organizamos, em seguida, o curso de Psicologia Transpessoal, descrito no capítulo III, ensinamos essa Abordagem através da Didática proposta e efetuamos uma coleta de dados para nossa investigação com um grupo da cidade de S. Paulo, e outro, da cidade de Campinas.

O curso de Psicologia Transpessoal teve um caráter de extensão sem um sistema de avaliação por notas.

1- Coleta de Dados

Para obtermos dados que pudessem contribuir para o clareamento dos nossos objetivos em nosso trabalho de pesquisa, coletamos depoimentos através de uma única questão aberta. Não utilizamos um questionário ou entrevista estruturada e evitamos induzir o sujeito a responder sob o direcionamento das indagações do pesquisador, o que não seria apropriado aos objetivos de nossa investigação.

Colhemos depoimentos, por escrito, de 23 sujeitos, que tinham se submetido a essa Didática, a fim de analisarmos o conteúdo de suas representações escritas, e submetemo-las a

uma seqüência de análises e obtenção de resultados que tornaram explícito o tipo de tratamento metodológico utilizado no decorrer do trabalho.

Os critérios para a seleção desses sujeitos foram os seguintes:

- profissionais de nível superior na área da Saúde e Educação, ou formandos de suas respectivas graduações;
- estarem cursando Psicologia Transpessoal, quando foram focalizados, através dessa Didática, os conceitos fundamentais da Abordagem Integrativa Transpessoal, descritos no capítulo anterior;
- participantes de ambos os sexos, sem determinação de faixa etária.

Para facilitar a compreensão do leitor, assim como para manter o sigilo dos nomes dos sujeitos enquanto efetuávamos a análise de conteúdo, foi atribuído um número para cada participante. Desse modo, cada sujeito teve seu depoimento identificado por D1, D2, D3, etc. Na amostragem global, a numeração de D1 a D11 foi de um grupo da cidade de Campinas, e de D12 a D23, de um outro grupo da cidade de S. Paulo.

Os sujeitos dessa análise foram consultados sobre a livre decisão de participação e autorização prévia da utilização do depoimento deles nessa pesquisa. Foram também informados de que seus depoimentos não teriam critérios de julgamentos como “certo” ou “errado”, ou outro teor qualquer de avaliação do rendimento deles como alunos, e que o maior interesse para eles próprios era retratarem a experiência vivenciada.

A questão norteadora proposta foi a seguinte:

“Descreva como foi para você, no plano pessoal e profissional, a aprendizagem teórico-prática dos conceitos e técnicas do curso de Psicologia Transpessoal” (Apêndice 1).

No rodapé do verso dessa folha, havia espaço para os dados de identificação do sujeito, bem como solicitação da autorização para a utilização do depoimento dele nessa pesquisa (Apêndice 2).

A entrega dessa solicitação do depoimento foi realizada no decorrer do final do curso, ministrado pela pesquisadora. Esses depoimentos foram recolhidos por uma colaboradora, digitados sem a identificação dos mesmos e, somente após esse procedimento, foi-nos entregue para que efetuássemos a análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977), professora e pesquisadora da Universidade de Paris.

2- Etapas da Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é considerada por Bardin como: “um conjunto de técnicas de análise nas comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38).

De acordo com essa autora, essa metodologia passa por três fases (Bardin, 1977, p. 95).

1. Pré-análise

2. Exploração e tratamento do material e dos dados

2.1 Unidade de Registro

2.2 Unidade de Contexto

2.3 Categorização

3. Tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

1. A pré-análise diz respeito à organização, quando os depoimentos a serem analisados são lidos com a máxima atenção. Há a tentativa de se obter o sentido do todo, ao se formularem indicadores que fundamentarão os passos analíticos seguintes.

2. Exploração do material e o tratamento dos dados: é o tratamento do material e a codificação dele, finalizando-se assim a etapa da pré-análise. Essa fase consiste em administrar, sistematicamente, as decisões tomadas e refere-se a operações de codificação as quais descartam ou enumeram em função de regras previamente formuladas, permitem a transformação sistemática dos dados brutos em unidades, a fim de se alcançar uma representação do conteúdo das mensagens.

Segundo Holsti, a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. (Holsti apud Bardin, 1977: 103).

Essas unidades são:

2.1 unidades de registro: são aquelas de significação que correspondem a segmentos do conteúdo geral do depoimento. Essas unidades (palavras, frases, sentenças), escritas pelos sujeitos da pesquisa, poderão ser agrupadas em categorias de acordo com sua convergência de sentido;

2.2 unidades de contexto: são maiores que as de registro, e têm a função de contextualizar o sentido das frases ou sentenças retiradas dos depoimentos;

2.3 categorização: é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, segundo critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro),

originado conforme os caracteres comuns de tais elementos (Bardin, 1977, p. 117).

A categorização permite a passagem de dados brutos a organizados e esclarece os índices invisíveis ao nível dos dados brutos sem introduzir desvios por excesso ou recusa (Bardin, 1977: 119).

3. Tratamento, inferência e interpretação dos resultados: o anterior levantamento das unidades de registro e posterior reagrupamento em categorias possibilitaram um amplo espectro dos significados expressos pelos alunos em seus discursos, pois clarearam os vários sentidos que foram dados ao fenômeno pesquisado, de acordo com as significações individuais atribuídas a ele.

Esse desvelamento do fenômeno permite a compreensão dele e possibilita fazerem-se as inferências e as interpretações cabíveis à sistemática investigação levada a efeito e permitidas por ela.

3- Descrição dos Dados Obtidos

Após a fundamentação teórica e a descrição da construção de nosso objeto de tese, a Didática Transpessoal, passamos ao desenvolvimento da parte conclusiva da metodologia escolhida.

A seleção do documento foi estruturada, de acordo com regras estabelecidas para esse item, tais como:

- representatividade: todos os sujeitos eram alunos do curso de formação em Psicologia Transpessoal;
- homogeneidade: a questão norteadora foi a mesma para todos os sujeitos;
- pertinência: os depoimentos colhidos foram expressões dos sujeitos submetidos ao ensino dos conceitos fundamentais de abordagem Transpessoal em Psicologia através da Didática Transpessoal, uma vez que constituem fonte de informação para nosso objetivo de estudo.

Para favorecer a leitura necessária, de acordo com Bardin, solicitamos que os depoimentos (anexo 3) fossem preparados, ou seja, digitados seguidamente, sem parágrafo e sem identificação de seus autores, apenas com um código representativo- numérico, com margens similares à esquerda e à direita, efetuando uma apresentação formal do material para visibilidade dos indicadores, dando seqüência à pré-análise (Bardin, 1977: 100).

Essa estratégia permitiu-nos que se enfatizassem as palavras- chave do texto e os temas

emergentes dos depoimentos.

A seguir, então, tomamos contato com esses documentos, através de uma leitura flutuante, ou seja, deixamo-nos invadir por percepções, impressões que emergiam da totalidade dos textos ou de palavras e expressões. Em uma segunda leitura, ficamos atentos, por exemplo, se os conceitos da Abordagem Integrativa Transpessoal estavam presentes de forma explícita, ou implícita.

Simultaneamente, fomos identificando se a Didática utilizada propiciou a emergência de valores (S), ou quais outros aspectos esses recursos mobilizaram nos sujeitos na vida pessoal e profissional.

Efetuamos uma nova leitura que nos trouxe a manifestação dos índices expressos nos depoimentos, o que nos possibilitou prosseguirmos com a organização sistemática dos indicadores.

Entenda-se, nesse contexto, que indicadores são palavras plenas, ou seja, palavras portadoras de sentidos tais como substantivos, adjetivos, verbos, que evidenciam as representações oferecidas pelos participantes no seu discurso escrito (Bardin, 1977: 100-105).

Passamos após à etapa seguinte do processo da análise de conteúdo, a codificação, que compreende três escolhas (Bardin, 1977, p. 104):

- recorte (escolha das unidades) - fizemos um recorte com o delineamento de frases, que desvelavam os significados atribuídos aos conteúdos apreendidos e à experiência vivida no curso;
- enumeração (escolha das regras de contagem) - atribuímos uma enumeração alfabética, ao designarmos uma letra distinta para cada um dos recortes efetuados em cada depoimento (a, b, c, d, ... etc). Repetimos, por similaridade, a mesma letra em diferentes depoimentos;
- classificação e agregação (escolha das categorias) - definimos uma classificação para cada uma das enumerações da letra do alfabeto, agregamo-las por convergência, alcançamos a representação do conteúdo e nominamos a categorização prévia para uma visibilidade do trabalho metodológico. Posteriormente, por confluência de sentido entre a totalidade dos distintos depoimentos, classificação e categorização prévia, resultaram as categorias finais ou terminais.

Bardin nos informa que as categorias terminais ou finais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca (Bardin, 1971, p. 119). A análise qualitativa não rejeita toda e qualquer fonte de quantificação, somente os índices é que são retidos de maneira não freqüencial (Bardin, 1977, p. 115).

A análise qualitativa é o fato de a menor inferência, sempre que é realizada, ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc...) e, não, sobre a frequência de sua aparição em cada comunicação individual (Bardin, 1977, p. 116).

Em síntese, fizemos as leituras dos depoimentos dos alunos, identificamos as unidades de registro (palavras, frases ou conjunto de frases) representativas do conteúdo temático. Recortamos e agregamos por convergência do discurso dos depoentes, classificamo-las e deixamos emergir as categorias prévias, representativas dos sentidos atribuídos às experiências vividas pelos alunos no curso de Psicologia Transpessoal.

O reagrupamento progressivo das categorias com generalidade mais fraca, a agregação por convergência e simularidade, resultaram nas categorias finais, seguindo-se o tratamento, inferência e interpretação dos resultados, os quais serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1- Classificação e categorização dos dados obtidos

As etapas do processo de codificação apresentadas no capítulo anterior, permitiu-nos obter as seguintes classificações abaixo citadas, designadas pelas letras do alfabeto:

- a) aprimoramento pessoal (estimulação de potencial);
- b) aprimoramento profissional (qualificação profissional e campo de trabalho);
- c) importância do embasamento teórico (sistematização);
- d) importância da abordagem Transpessoal em Psicologia (recursos, técnicas, instrumentos);
- e) importância da Didática Transpessoal (aspecto vivencial do corpo teórico e aspectos dinâmicos);
- f) percepção ampliada;
- g) emergência de valores do Ser (S);
- h) mudanças, transformações;
- i) referências específicas ao corpo teórico (aprendizagem extrínseca);
- j) aspectos pessoais (autoconhecimento, aprendizagem intrínseca);
- k) maior percepção do outro;
- l) obstáculos a essa didática;
- m) receptividade dos alunos;
- n) motivação, aprendizagem, melhor percepção;
- o) melhora do relacionamento com outras pessoas, outros educadores/ educandos;
- p) sentido evolutivo;
- q) obstáculos à abordagem Transpessoal da Psicologia;
- r) sentimentos positivos gerados pelo enfoque Transpessoal;
- s) importância da inserção da dimensão espiritual;
- t) antropologia mais ampla;
- u) sentimentos negativos gerados pelo enfoque Transpessoal;
- v) sentimento de desbloquear, de fluir;
- w) importância da dimensão superior da consciência;

- x) importância da dimensão espiritual;
- y) maior compreensão e percepção de si;
- z) relação entre autoconhecimento e aprimoramento profissional;
- aa) individualidade criativa;
- ab) relação entre autoconhecimento e auto-percepção transpessoal/espiritual;
- ac) anseio em continuar o estudo da Psicologia Transpessoal;
- ad) maior comprometimento pessoal, profissional e social;
- ae) inefabilidade;
- af) cognição S;
- ag) características de pessoas auto-realizadas;
- ah) características mensuráveis do ser humano saudável;
- ai) valorização do grupo;
- aj) maior consciência de si próprio;
- ak) valorização da Psicologia Transpessoal;
- al) importância do reconhecimento e validação da Transpessoal oficialmente;
- am) importância da teoria;
- an) importância de o professor conhecer e reconhecer essa visão;
- ao) caminhos que levam à auto-realização;
- ap) inserção explícita na LDB e PCN/s (Lei de Diretrizes e Bases e Parâmetros Curriculares Nacionais);
- aq) relação entre profissional e pessoal;
- ar) explicitação da integração;
- as) importância da teoria como elemento organizador, estruturante;
- at) benefícios na educação;
- au) geração de conhecimento;
- av) auto-estima;
- ax) melhora no relacionamento interpessoal;
- ay) maior participação do educando;
- aw) benefícios sociais;
- az) sincronicidade;
- ba) visão do antigo com novo olhar;

- bb) ampliação e complementação do já conhecido;
- bc) inserção explícita das etapas no desenvolvimento pessoal;
- bd) sentimento de unidade;
- be) sentimento de esperança, expectativa positiva em relação ao futuro;
- bf) sentimento de presença do agora (atributos saudáveis de Maslow);
- bg) sentimento de respeito ao outro;
- bh) estímulo a uma ética mais humana;
- bi) aumento de confiança em si próprio;
- bj) sentimento de aceitação de si.

Após a enumeração alfabética acima descrita, agrupamo-nas, gerando as categorias prévias, a seguir reagrupamos, de forma progressiva as categorias com generalidade mais fraca e finalmente agregamos por convergência e similaridade as categorias finais resultantes e passíveis da interpretação com base na análise realizada, quando as enumeramos e sinalizamos em quais depoimentos se encontram presentes, conforme apresentamos no quadro a seguir.

CATEGORIAS	DEPOIMENTOS
CAT. 01- Validação e eficiência da sistematização teórica e da Didática Transpessoal no ensino dessa abordagem em Psicologia	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 12, 13, 14, 15, 18, 20, 23
CAT. 02- Relevância da abordagem Transpessoal em Psicologia	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22
CAT. 03- Emergência de valores e cognição S (Ser) e sentimentos positivos na aprendizagem da Psicologia Transpessoal	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 12, 14, 15, 18, 19, 23
CAT. 04- Ampliação da percepção e transformação	1, 2, 3, 4, 5 8, 9, 11, 12, 14, 15, 18, 22, 23
CAT. 05- Importância da dimensão espiritual e superior no ser humano	5, 6, 8, 9, 11 12, 13, 14, 15, 17, 18, 23
CAT. 06- Ampliação da visão antropológica e sentido evolutivo	2, 5, 8, 9 12, 13, 14, 16, 20
CAT. 07- Referências à aprendizagem intrínseca (autoconhecimento)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 12, 13, 14, 15, 19, 22
CAT. 08- Referências à aprendizagem extrínseca (conteúdo programático)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 12, 13, 14, 15, 21
CAT. 09- Ampliação e aprimoramento do campo de trabalho	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
CAT. 10- Benefícios da aplicação da Abordagem Integrativa Transpessoal em Psicologia da Educação	2, 3, 4, 5, 7, 9, 10 12, 13, 14, 17, 20, 22
CAT. 11- Interdependência entre o desenvolvimento pessoal e o aprimoramento profissional	2, 3, 4, 6, 7 10, 12, 14, 15, 17, 19
CAT. 12- Obstáculos à Psicologia Transpessoal e importância de reconhecimento no Brasil	1, 3, 4, 5, 8 10, 13, 14
CAT. 13- Inserção das sete etapas relacionadas ao processo de desenvolvimento pessoal	3, 6, 7, 10, 11, 15

CAT. 14- Melhora no relacionamento interpessoal	3, 5, 7, 8, 9, 10 12, 13 14, 16, 19
---	--

2- Tratamento, inferência e interpretação dos resultados

As categorias resultantes, nos possibilitaram pormenorizar a análise e interpretação dos resultados obtidos.

Essa fase da análise de conteúdo nos permitiu, assim, estabelecermos, sob uma perspectiva psicológica, o desvelamento dos sentidos atribuídos pelos alunos à sua experiência vivida, os quais estavam imersos e ocultos no seu psiquismo, segundo o nosso entendimento como pesquisador. Possibilitaram também, as inferências ou extrapolações das representações dos depoentes no teor e amplitude permitidos pelo trabalho de análise e interpretação.

Para a apresentação desta tese, foi realizado o trabalho de categorização com 23 depoentes (D1 a D11 de Campinas e D12 a D23 de S. Paulo). Efetuamos o tratamento, inferências, análise e interpretação dos resultados, bem como as conclusões e reflexões referentes à totalidade dos 23 depoimentos “ipsis litteris”, apresentados pelos participantes da pesquisa (anexo 3).

Faremos, a seguir, a descrição das categorias, com as unidades de registro que corroboram as mesmas.

Categoria 01 – Validação e eficiência da sistematização teórica e da Didática Transpessoal no ensino dessa abordagem em Psicologia

Essa categoria revela a importância da sistematização teórica realizada, denominada Abordagem Integrativa, e quanto à percepção dos alunos em relação à didática utilizada no ensino do enfoque transpessoal na Psicologia.

“...é importante ter um embasamento teórico como fio condutor de um trabalho... a aprendizagem teórico-prático foi simplesmente transformadora em todos os sentidos de minha vida...” (D1).

“...o modo como ela o faz...a aprendizagem é fácil... a parte prática é o diferencial...” (D2).

“...além de ter mais recursos, os atendimentos se tornam mais coesos...” (D3).

“...a teoria transpessoal me ajudou muito a estar compreendendo melhor e de uma forma organizada e concreta o que eu vivenciava e não conseguia explicar...” (D4).

Os alunos explicitaram, de diferentes maneiras, os benefícios desse referencial teórico ao ser abordado de forma teórico – vivencial.

“...sempre foi muito importante que essa aprendizagem fosse vivencial e não apenas teórica” ...o

que seria muito pouco para que pudéssemos compreender a profundidade e o potencial da transformação da Psicologia Transpessoal...” (D5).

“...esse curso veio estruturar, dar forma...” (D6).

“...tenho usado muito o trabalho dos sonhos roteiro de vida, os exercícios da fonte e do sábio...” (D8).

“...vim em busca de conhecimento...ao decorrer do curso fui entrando em contato com teoria, mas mais que isso, fui vivenciar um processo pessoal de crescimento...” (D9).

“...tinha em minhas mãos vários pedacinhos...tinha a linha...não sabia como unir aqueles pedacinhos todos, então a Transpessoal me deu a condição...”(D10).

“...gosto muito de usar imaginação ativa, sonhos, meditação, relaxamento...os estados de consciência que facilitam o nosso trabalho...” (D11).

Observamos que, às vezes, as categorias se superpõem, quando se ressaltam os instrumentos da Didática Transpessoal e trazem como resultado a expansão da consciência. Tal fato é denominado por Bardin de co-ocorrência: “a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto” (Bardin, 1977, p. 112).

“...este curso...com seus instrumentos de trabalho, ajudam-me a desenvolver os estados de expansão de consciência...” (D12).

“...técnicas apreendidas no curso... percebo que... favorecem autoreflexão... proporcionam transformações... utilizo técnicas aprendidas no curso e percebo que elas realmente favorecem a autoreflexão do paciente e proporcionam transformações...” (D13).

“...o trabalho com mandalas tem mostrado que o inconsciente é sábio...o aspecto da arte como um elemento terapêutico, estruturante...fundamental para a expressão do ser saudável e harmonioso...” (D14).

“...pacientes...acabaram por atingir saltos de desenvolvimento interior quando comecei apenas a trabalhar o eixo experiencial (R.E.I.S.)...” (D15).

“...pelo eixo experiencial e evolutivo, o que se percebe é que não só as questões vão sendo resolvidas mas que a estrada se abre para outras vivências...” (D18).

“...a teoria experienciada possibilita a real aprendizagem que modifica a ação no mundo...” (D20).

Para Bardin, quando na análise qualitativa, dois elementos distintos aparecem num mesmo contexto, sugerem uma equivalência.

“...passei a ter uma visão mais ampliada...utilizo as “ferramentas” tanto na área organizacional quanto clínica e hospitalar...com pacientes com câncer (clínica-hospital) trabalho mágoas, e ressentimento com o objetivo de promover o perdão...exercício revendo metas existenciais e roteiro de vida para promover objetivos na vida e reverter o quadro de doença para cura...” (D23).

Categoria 02 - Relevância da Abordagem Transpessoal em Psicologia

Nessa categoria, demonstra-se a importância do referencial teórico da abordagem

transpessoal em Psicologia, em relação aos recursos oferecidos à visão do mundo e à compreensão do desenvolvimento humano.

“...é um instrumento precioso na Psicologia... a Transpessoal trouxe um caminho para mim dentro da Psicologia... há tempos tenho conhecimento da prática transpessoal, mas sempre busquei a teoria... encontrei aqui...” (D1).

Esse referencial aparece nos depoentes, de forma satisfatória, tanto no sentido de oferecer mais recursos, como também em aplicações em diferentes áreas, como demonstra o relato no depoimento abaixo.

“...a Transpessoal me possibilitou ver o sofrimento sobre outro ângulo... com este recurso passei a ver muitas possibilidades de trabalhar em psicologia... antes não via sentido ser psicóloga numa empresa, escola ou em hospital...” (D2).

Observamos que a citação da integração de distintos aspectos foram evidenciadas pelos profissionais, como, por exemplo, no D3 e D10.

“...além de mais recursos... mais coesos... o vínculo é mais fortalecido... me permitiu integrar conhecimentos, percepções, sensações e experiências...” (D3).

Outro aspecto importante é o de que os educadores, sobretudo os do ensino superior, independente de seguirem ou não essa abordagem, tenham informações suficientes desse enfoque na Psicologia, o qual ajuda a esclarecer e orientar o aluno. Foi o que observamos no depoimento abaixo.

“...fiquei motivada ao concluir o curso de Psicologia, que já nem sabia mais se tinha a ver comigo... ficava buscando uma relação entre a holística e a psicologia e me encontrar... um dia a professora me disse que eu tinha tudo a ver com a abordagem transpessoal...”(D4).

Segundo Maslow, essa busca profissional, pessoal e com certo caráter espiritual caracteriza um dos comportamentos que sugerem um caminho que leva à auto-atualização e indica a opção para o crescimento, para aprender a sintonizar-se com seu próprio Self e para ouvi-lo. Essa busca foi denominada pelo autor de meta necessidades e meta motivações.

“...clara contribuição dos recursos técnicos, do embasamento teórico, também uma maior “permissão” interna para ouvir minha intuição... conhecimento teórico importante, fundamental...” (D5).

“...os exercícios transpessoais enriquecem os grupos, as sessões, as instituições...” (D6).

“...contribuição para a construção de uma cultura de paz...” (D7).

“...dentro do meu trabalho no sistema penitenciário, a Psicologia Transpessoal me trouxe a possibilidade de um novo olhar...vim em busca de conhecimentos, da exploração de conteúdo teórico...” (D9).

“...a Transpessoal me deu a condição para começar a unir vários pedaços... me deu também outros maravilhosos conhecimentos...fica a integração do meu Ser...” (D10).

“...a Psicologia Transpessoal entrou em minha vida como um presente...sinto me deslumbrada com

a Psicologia Transpessoal...” (D11).

“...utilizo técnicas apreendidas no curso... auto-reflexão, e proporcionam transformações...” (D12).

“...fui me encantando com a Transpessoal e percebendo o grande avanço...” (D13).

“...trabalhar na abordagem Transpessoal faz toda a diferença... possibilidade vivencial pessoal e coletiva impensáveis dentro das teorias psicológicas... mostrando-nos que o inconsciente é sábio e ainda mais rico do que já sabemos pelas demais teorias psicológicas... Psicologia Transpessoal... possibilidade de caminhar por rumos muito mais amplos que os até então imaginados...” (D14).

“...transpessoal...faz muita diferença no meu trabalho e na minha vida...trabalhar na abordagem Transpessoal faz Toda diferença...” (D15).

“...a Psicologia Transpessoal trouxe para mim uma conscientização da minha ligação com o outro, como um elo de uma grande corrente universal...” (D16)

“...na visão Transpessoal os horizontes se ampliam...” (D18).

“...a teoria experienciada possibilita a real aprendizagem...” (D20).

“...a teoria acontece na prática...” (D21).

Categoria 03 - Emergência de valores e cognição S (Ser) e sentimentos positivos na aprendizagem da Psicologia Transpessoal

Essa categoria explicita a emergência de valores S (Ser) e, também, aspectos conceituais, denominados por Maslow, de cognição S (Ser), a qual implica uma aprendizagem na qual a percepção da realidade é mais ampla, menos egocentrada e, na qual, os valores S estão inseridos. Também incluímos, nessa categoria, os sentimentos positivos gerados pela experiência na aprendizagem da Psicologia Transpessoal.

“...ai foi mágico... nos transmite amor pela Psicologia Transpessoal, pelas pessoas pela vida...” (D2).

Na cognição do Ser, a descrição do depoente (D3) é denominada, por Maslow, de riqueza intraobjetal. O indivíduo é enriquecido com a experiência repetida, mais e mais percebida.

“...transmite amor...há uma nova oportunidade de aprendizado, mesmo “repetindo” o mesmo exercício a experiência não se repete...” (D3).

“...melhor integração do grupo ... fiquei mais motivada...” (D4).

“...deu-me confiança... profunda gratidão... tocada... postura simples, amorosa... essencialmente ética... encontrei-me... sinto-me tocada... as emoções fluem mais do que as palavras...” (D5).

“...mais responsabilidade nas escolhas... flexibilidade, aceitação lidando melhor com minha parte saudável e do outro... agradecimento (do fundo do coração)...” (D6).

“...percepção do meu papel social...com eixo de atuações amorosas que passaram a compor uma

nova causa em minha vida...contribuição para a construção de uma cultura de paz...” (D7).

Observamos, nos depoimentos 06 e 07, que a cognição e valores S envolvem, também, comprometimento e responsabilidade com o que se faz.

“...enchi-me de entusiasmo, coerência, verdade, amorosidade... abertura...” (D8).

“...emergência do amor incondicional... mais receptiva, aberta, e acolhedora...” (D9).

Através das palavras de um dos depoentes, conforme segue abaixo, constatamos, outrossim, a característica da inefabilidade, ou seja, não se encontram palavras para expressar o sentimento.

Esse aspecto é inserido por Maslow na cognição do Ser, quando afirma que são percebidos, concreta e abstratamente, todos os aspectos ao mesmo tempo, portanto, inefável para a linguagem ordinária.

“...não tenho palavras pra dizer tudo o que gostaria...” (D10).

“...voltava (do curso) mais centrada e tranqüila...” (D11).

“...fui me encantando... me autoconhecer mais e refletir sobre mim mesmo...” (D13).

“...essa Psicologia que fascinava... meu sentimento é de gratidão!!!” (D14).

“...emergência do amor incondicional... mais receptiva, aberta, e acolhedora...” (D15).

“...me fez visualizar o futuro com mais paz interior... e estar vivendo meu presente mais inteiro e feliz...” (D16).

“...o que mais me toca foi sentir o despertar de uma bio-ética mais profundamente humana, com mais compaixão... me trouxe mais liberdade e confiança...” (D17).

“...aceitação... outra palavra desse processo... nada mudou, mas tudo esta diferente... percebo qualidade no meu viver...” (D19).

“...mais confiança em agir... trouxe alegria...” (D20).

“...uma benção...” (D22).

Categoria 04 – Ampliação da percepção e transformação

Nessa categoria, há explicitação não só de uma percepção mais ampla da realidade, da vivência dos estados de consciência expandidos, assim como transformações resultantes dessas vivências em Psicologia Transpessoal, evidenciadas pelos depoentes.

“...tudo vai clareando... é como se caminhasse anos em pequenos dias...” (D1).

“...o que aprendo com a transpessoal através das vivências me transforma...” (D2).

“...nos diagnósticos e prognóstico adquiri uma percepção mais ampliada...” (D3).

“...gostaria de estar pontuando... as técnicas transpessoais transformaram minha vida...” (D4).

“...aprendi muito...conhecimentos, técnica importante e fundamental, mas conhecimento humano profundo e transformador...” (D5).

“...pessoal, familiar, mudei muito...” (D8).

“...o curso abriu meu ângulo de visão diante da vida...uma clareza maior sobre as dificuldades...o que elas dizem de mim mesma...” (D9).

É importante observar, nessa categoria, as implicações de uma percepção mais ampla a qual possibilita a sabedoria e transforma obstáculos e desafios em conhecimento.

“...os estados alterados de consciência facilitam o nosso trabalho...” (D11).

“...seus instrumentos de trabalho ajudam-me desenvolver os estados expandidos de consciência... atuam sutilmente na minha mudança de percepção...” (D12).

“...as vivências em estados ampliados de consciência mostram-me a riqueza do ser...é como se permitíssemos a alguém ver as demais facetas de um cubo do qual anteriormente só se via uma face... caminho por rumos muito mais amplos... ter visão ampliada...” (D14).

“...amplia a minha compreensão sobre como transformar a percepção de mais pacientes, em ações saudáveis para sua vida...” (D15).

É interessante ressaltar que os depoentes mostram tanto a ampliação da percepção e transformação em si próprios, como também ressaltam a percepção ampliada e transformação em seus clientes, alunos e no próprio referencial teórico.

“...na visão transpessoal os horizontes se ampliam...” (D18).

“...aprendizagem do curso de transpessoal...entrando em um processo de transformação todos os dias...” (D22).

“...passei a ter a visão mais ampliada...” (D23).

Categoria 05 – Importância da dimensão espiritual e superior no ser humano

Essa categoria traz a dimensão espiritual, a dimensão superior em termos da transpessoalidade, sua importância no desenvolvimento humano e a relevância com que esses aspectos foram relatados pelos depoentes.

“...clara contribuição... maior permissão interna para ouvir minha intuição...” (D5).

“...conseguimos “cognitivamente” encontrar o caminho Transpessoal...” (D6).

“...caminhando mais plena... na direção do meu eu mais profundo...meu ser essencial...” (D8).

“...tenho utilizado a visão transpessoal com a pessoa presa e a pessoa que trabalha no Sistema Penitenciário... a crença no potencial humano, e no resgate de sua natureza bio-psico-social-espiritual e cósmica está sempre presente...” (D9).

“...a minha escuta está diferente tenho usado muito minha intuição... identificar a busca da espiritualidade...” (D11).

“...tenho me permitido conectar com a rede espiritual... abrir...percepção...melhor qualidade de vida...” (D12).

“...minhas questões relativas a espiritualidade não apenas seriam levadas em conta, como também seriam vistas como parte fundamental do processo para o meu pleno desenvolvimento como ser...poder falar de minha intuição, dos meus sonhos premonitórios, dos processos de evolução anímica além da existência física, sem medo de ser considerada portadora de qualquer “ose” (neurose/psicose)...vários aspectos me são preciosos... as questões espirituais inerente ao homem...” (D14)

“...refletir sobre a dimensão da espiritualidade já era presente... teria que buscar... ampliar minha compreensão...” (D15)

Os depoimentos mostram a necessidade de acolhimento e legitimação da dimensão espiritual, bem como a de instrumentá-la na prática educacional, clínica e institucional.

“...quando me sinto indecisa... entrego a minha parte mais sábia, mais compassiva...” (D17)

“...promove o auto-conhecimento, insere o individuo como co-criador divino...” (D18)

“...em todas as situações estímulo o divino que existe em tudo e em todos...” (D23)

Observamos, por meio dos depoimentos, que o aspecto superior do ser se mostra como uma realidade vivenciada e experienciada, mesmo em situações adversas.

Os depoimentos revelam, por meio da análise de conteúdo, que a inserção da espiritualidade na educação, na clínica e nas instituições suscita um trabalho bastante profundo no indivíduo na busca de sua identidade mais plena.

Categoria 06 – Ampliação da visão antropológica e sentido evolutivo

Os participantes do curso de Psicologia Transpessoal revelaram, nessa categoria, um olhar mais amplo sobre o desenvolvimento evolutivo do ser humano ao retratarem nele uma visão biopsico, sociocultural e espiritual.

“...a transpessoal me possibilitou ver... o ser humano com um potencial de crescimento infinito...” (D2).

“...esse longo caminho e trilha parece-me mais iluminado...” (D5).

“...mostrando as sincronicidades, a percepção de que foi um caminho evolutivo...” (D8).

“...diante da vida...da minha posição dentro dela... e do caminho de evolução... resgate bio-psico-social-espiritual e cósmico...” (D9).

“...tudo está interligado...somos o tempo todo, professores e alunos uns dos outros” (D12).

“...percebendo o grande avanço... minha própria evolução...” (D13).

“...espiritualidade inerente ao Homem e ao seu desenvolvimento integral (não mais o conflito de que as coisas da alma só cabe nos templos)...” (D14).

“...fiz ver o ser humano como alguém que experiência...na sua trajetória, e pode... trazer destas vivências, o aprendizado e força...” (D16).

“...confirma que sempre os aspectos saudáveis estão presentes, esperando ser desvelados...” (D20).

Categoria 07 - Referências à aprendizagem intrínseca (autoconhecimento)

Essa categoria nos traz os relatos dos aspectos do auto-conhecimento, do desenvolvimento e do aprimoramento pessoal, identificados pelo próprio indivíduo, nesse processo de aprendizagem da Psicologia Transpessoal.

“...vou tendo mais consciência de mim...” (D1).

“...a principal aprendizagem é sobre mim...” (D2).

“...maior compressão... em relação ao meu próprio desempenho...” (D3).

“...a teoria transpessoal me ajudou e me ajuda muito a estar compreendendo melhor e de forma mais organizada e concreta o que eu vivia e não conseguia explicar...” (D4).

“...muito mais do que simplesmente um “curso”. Foi uma experiência transformadora...tanto pessoal...profissional...conhecimento humano profundo...” (D5).

“...estruturar dar forma a questões... dentro de mim...” (D6).

“...me proporcionou o reconhecimento de diversos potenciais...” (D7).

“...foi a possibilidade de síntese em minha vida...” (D8).

“...abriu meu ângulo de visão diante da vida da minha posição dentro dela e do caminho de evolução...vivenciar um processo particular, pessoal de crescimento...posso sem dúvida alguma perceber meus avanços a nível pessoal, especialmente diante das dificuldades... me tornou mais receptiva aberta, e acolhedora para o meu mundo interno...” (D9).

“...me deu... reconhecimento aos quais sempre estiveram dentro do meu ser, mas não sabia...” (D10).

“...estimulam e desenvolvem meu potencial nato, está sendo excelente...” (D12).

“...o grande avanço, a minha própria evolução e integração comigo mesma...consegui me auto conhecer mais e refletir sobre mim mesma... realizar muitas mudanças significativas em mim mesma...” (D13).

“...ganhei auto confiança, mais auto estima, clareza de metas...” (D14).

“...algo em mim, hoje sei ser a intuição ou a consciência expandida...” (D15).

Um elemento interessante a ser assinalado nessa categoria é a importância dos aspectos

positivos, potenciais elevados disponibilizados nas experiências que favorecem o auto-conhecimento. Esse elemento reforça, amplamente, a teoria de Maslow sobre a necessidade da educação em favorecer a aprendizagem intrínseca, além do conteúdo programático. Para Maslow, do auto-conhecimento advêm valores superiores e qualidades positivas.

”...percebo qualidade no meu viver, nas relações , amar, trabalhar... limitações, idiossincrasias, complexos...” (D19).

“...toda a aprendizagem... foi de perceber o meu mundo interno...” (D22).

Categoria 08 – Referências à aprendizagem extrínseca (conteúdo programático)

Nessa categoria, os depoentes relatam a aquisição do conteúdo programático em seus aspectos estruturais (corpo teórico) e aspectos dinâmicos (técnicas e sete etapas). Essa categoria tem estreita relação com as categorias 1 e 2.

“...resposta para minhas perguntas, técnicas riquíssimos...” (D1).

“...o curso é fantástico... conceitos técnicas...me torna uma psicóloga mais preparada...” (D2).

“...meus recursos... mais coesos... na educação... utilizo estratégias da didática transpessoal... (D3).

“a teoria transpessoal...me ajuda muito...”(D4).

“...aprendizagem foi vivencial... aprendi muito... clara contribuição dos recursos técnicos, do embasamento teórico...” (D5).

“...os exercícios transpessoais enriquecem os grupos, as sessões, as instituições...” (D6).

“...tenho utilizado muito no trabalho...” (D9).

“...esse curso... seus instrumentos, ajudam-me...” (D12).

“...utilizo técnicas aprendidas no curso e percebo que elas realmente favorecem a auto-reflexão... proporcionam transformações...” (D13).

“...tudo está ligado, integrado... a partícula “e” não a “ou” prevalece... com ela a graça da unidade” (D14).

A descrição da apreensão do conteúdo programático apareceu tanto de forma geral, no depoimento D13, quanto específica, demonstrada sob conceito de unidade no depoimento D14. Também, em função dos resultados, foi descrito o eixo experiencial constituído da razão, emoção, intuição e sensação, nos depoimentos abaixo.

“...os benefícios são muitos mais rápidos... experimenta em si, com seu corpo, com suas emoções, sua intuição, todo seu ser... introduzi... no processo de orientação vocacional e o resultado foi muito positivo... Permitir o olhar da alma, da razão... uma torrente de possibilidades... a multiplicidade da unidade...” (D14).

“...na transpessoal vim desenvolver a consciência pessoal... isso faz muita diferença no meu

trabalho...técnicas...elaborar junto ao paciente os símbolos sugeridos...revelaram crenças, dores e conflitos...” (D15).

“...tenho aplicado as técnicas... respeitando todos os passos... utilizo técnicas de visualização, relaxamento, oito elementos, mandala, observo as sete fases e o REIS...” (D21).

Queremos ressaltar que, nessa categoria (08), poderiam estar incluídos os depoimentos descritos na Categoria (01) – “Validação e eficiência da sistematização teórica e da aplicação da Didática Transpessoal no ensino dessa abordagem em Psicologia”, os depoimentos da Categoria (02) - “relevância da abordagem Transpessoal em Psicologia” e os depoimentos da categoria (13) “inserção das sete etapas relacionadas ao desenvolvimento pessoal” cujas transcrições não repetiremos. Naturalmente, os depoimentos da categoria (08) também poderiam estar presentes nas categorias (01) e (02).

Optamos por manter as categorias 07 e 08 separadas, o que permite a explicitação melhor da amplitude que a abordagem Transpessoal pode alcançar na Educação, tendo como base o referencial Maslowiano de aprendizagem intrínseca e extrínseca.

Categoria 09 - Ampliação e aprimoramento do campo de trabalho

Os participantes desta pesquisa ressaltaram não só os inúmeros recursos e técnicas que a abordagem transpessoal possui, assim como o quanto podem ser aplicados com resultados positivos em distintas áreas, tais como educação, clínica e instituição.

“...no plano profissional venho encontrando respostas para minhas perguntas, técnicas riquíssimas que são instrumentos preciosos na Psicologia Clínica...” (D1).

“...a aprendizagem é fácil... ela explica claramente e exemplifica em diversos contextos educação, organização e clínica... essa metodologia de trabalho é a melhor que conheço... me torna uma psicóloga mais preparada... além disso com este curso passei a ver muitas possibilidades de trabalhar com psicologia...” (D2).

“... me torno mais preparado para olhar paciente... pessoas com que trabalho...” (D3).

Algumas vezes, o depoente se refere à percepção de elementos da própria sistematização teórica, como o diferencial, o qual proporciona ampliações pessoais e profissionais.

“...mobilizou uma revolução tanto pessoal quanto profissional... ampliou recursos pessoais e profissionais... mais recursos... adquiri percepção mais ampliada... elaborei curso com tema transversal para alunos universitários com técnicas transpessoais e o resultado tem sido satisfatório...” (D3).

“...Fiquei motivada a concluir o curso de Psicologia... consegui evidenciar mudanças significativas como profissional...” (D4).

“...Foi uma experiência transformadora... profissional... profissionalmente deu-me a confiança para atuar... que eu tanto sentia falta. Aprendi muito... postura essencialmente ética de trabalho...”

experiência transformadora... profissional...” (D5).

“...o curso vai tendo um significado profissional ainda maior...profissionalmente sou outra...os exercícios transpessoais enriquecem os grupos, as sessões, as instituições...” (D6).

“...reconduziu-me a um novo enfoque em minha abordagem profissional...” (D7).

“...plano profissional...movimentos incríveis no caminhar de meus “amigos evolutivos...” (D8).

“...a exploração de conteúdos teóricos os quais iriam garantir a minha segurança enquanto profissional...no sistema Penitenciário a Psicologia Transpessoal me trouxe a possibilidade de um novo olhar...” (D9).

Esse depoente mostra, ainda, aspectos significativos do enfoque transpessoal como eixo presente nos distintos espaços profissionais.

“...nos vários tipos de atendimento, ou nas várias situações e com diversos objetivos, a crença no potencial humano e no resgate de sua natureza bio-psico-social-espiritual e cósmica está sempre presente...” (D9).

“...neste momento...tenho outra imagem muito clara que mostra o que aconteceu com o profissional...consegui fazer...envolver...aquecer o coração de cada um...libertando (contribuindo) assim o ser humano do sofrimento...” (D10).

“...trabalho com a Psicologia Transpessoal, ela tem me possibilitado encontrar a minha melhor forma de atuar...facilitam o nosso trabalho...” (D11).

“...no plano profissional estimula e desenvolve o meu potencial inato, está sendo excelente... facilita enxergar além de...sinto mais facilidade no enfrentamento diário (pessoal, profissional), lidando melhor com a parte mais saudável minha e do outro...” (D12).

Nos depoimentos acima, observamos, mais uma vez, o resgate e a importância do acolhimento do aspecto saudável do ser humano, bem como a superposição de duas categorias, os aspectos profissionais e a colaboração deles nos estados de expansão de consciência.

“...Profissionalmente hoje utilizo algumas técnicas aprendidas no curso e percebo que elas realmente favorecem a auto-reflexão... e proporcionam transformações...” (D13).

“...minha prática clínica mudou... os benefícios são muito mais rápido que as psicoterapias convencionais... o trabalho com os sonhos... o trabalho com mandalas... o aspecto da arte como elemento estrutural e sensível, fundamental para expressão do ser saudável e harmonioso...sem dúvida, minha prática clínica mudou...introduzi vivências aprendidas no curso em dois processos de Orientação Vocacional...o resultado foi muito positivo...” (D14).

No caso do depoimento acima, observamos que há citações explícitas de alguns recursos que ampliam o caminho e as possibilidades no âmbito profissional. Além disso, observamos, novamente, a superposição de categorias no sentido de evidenciar mudanças e de inserir, também, a relação entre o pessoal e o profissional.

Nas categorias que se superpõem identificamos que a estrutura e sistematização teórica contribuíram para a própria mudança e aprimoramento profissional, o que constitui uma categoria

emergente e primordial da Didática Transpessoal.

“...na transpessoal vim desenvolver a consciência pessoal que compreende ainda as etapas de transformação, transmutação elaboração e integração e isto hoje já faz muita diferença no meu trabalho... é impossível mudar a postura no trabalho sem antes incorporar isto ao seu olhar para o mundo, para a vida...” (D15).

“...possibilitou orientar o outro no seu próprio caminhar respeitando sempre seu tempo, o seu ritmo...” (D16).

“...bio-ética... profundamente humana... me trouxe mais liberdade e confiança no agir na vida e na profissão...” (D17).

“...o trabalho promove o autoconhecimento...” (D18).

Aspectos do sagrado, como elementos que ampliam a perspectiva profissional, são claramente observados nos depoimentos.

“...pessoal profissional... ambos modificaram, evoluíram, transformaram...” (D19).

“...alegria de ousar experimentar o saudável que emerge do trabalho com os seres que me procuram...” (D20).

“...profissional, tanto clínica como educacional, sinto que a medida que eu cresço levo também as pessoas que buscam um trabalho a sentir esse processo de evolução” (D22).

“...profissionalmente sou outra... os exercícios transpessoais enriqueceram os grupos, as sessões, as instituições...utilizo...na área organizacional clínica hospitalar...estou desabrochando...como profissional...em todas as situações estímulo o DIVINO que existe em tudo e em todos...” (D23).

Categoria 10 - Benefícios da aplicação da Abordagem Integrativa Transpessoal em Psicologia da Educação

Nessa categoria, os depoentes se referem aos benefícios da Abordagem Integrativa Transpessoal para o educando e para o processo de aprendizagem. Sob um prisma amplo, podemos afirmar que todas as categorias descreveram resultados da aprendizagem em Transpessoal, contudo, algumas especificam ainda mais esses benefícios.

“...a aprendizagem é fácil, explica claramente os conceitos... exemplifica... a parte prática é o diferencial de qualquer outra forma de aprender.. eu vivencio as técnicas que vou aplicar antes não via sentido ser psicólogo na Empresa, na Escola... fica gravado em mim... lembro de cada exercício... quando leio a apostila é completamente diferente o que sinto ao me deparar com os exercícios vivenciados no curso... essa metodologia de trabalho é a melhor que conheço...” (D2).

Além do processo de aprendizagem como educando, esse depoente trouxe um aspecto significativo e elucidativo sobre a aquisição e assimilação dos conteúdos da aprendizagem que foram por ele vivenciados. Esse aspecto foi ressaltado no depoimento (05).

“... a aprendizagem... com a Psicologia Transpessoal... mobilizou uma revolução tanto pessoal... quanto profissional... integra conhecimentos, percepções, sensações e experiências....amplia recursos pessoais e profissionais... ao trabalhar conteúdos utilizo estratégias da didática

transpessoal há receptividade por parte dos alunos...colegas percebem que nas aulas posteriores eles estão mais calmos e participativos...” (D3).

Tal depoente evidencia, ainda, os benefícios, tanto no próprio processo de aprendizagem dele quanto no de seus alunos.

É interessante observar que os benefícios, segundo esse professor (D3) estendeu-se para as outras aulas, foram percebidos e reconhecidos pelos outros professores.

“... elaborei um curso com tema transversal para alunos universitários com técnicas transpessoais e o resultado tem sido satisfatório...” (D3).

Esse professor traz, também, dados importantes quanto ao âmbito educacional, em relação à utilização da abordagem transpessoal, segundo a indicação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), a qual expressa os valores da educação brasileira, os parâmetros curriculares nacionais e os temas transversais, como identificamos acima.

“... na educação percebo que a transpessoal estimula e gera oportunidades do indivíduo ser o gerador do próprio conhecimento...” (D3).

Outro benefício descrito sobre essa metodologia evidencia-a como geradora de um processo de auto-regulação no aprendiz, conforme observamos no depoimento acima. No depoimento abaixo, os benefícios estenderam-se ao curso de graduação em Psicologia.

“...fiquei motivada a concluir o curso de Psicologia que já nem sabia mais se tinha a ver comigo...” (D4).

“ressaltando que sempre foi muito importante que essa aprendizagem foi vivencial...” (D5).

“a aprendizagem me proporcionou... o reconhecimento de diversos potenciais contidos em meu ser...” (D7).

“...vim buscar conhecimento... no decorrer do curso fui entrando em contato com a teoria... mais que isso... foi... processo de crescimento...uma clareza maior sobre as dificuldades...” (D9).

“...me deu também maravilhosos conhecimentos aos quais sempre estiveram dentro do meu ser mas não sabia...” (D10).

A aprendizagem através do enfoque transpessoal envolve aprendizagem extrínseca (conteúdo teórico) e aprendizagem intrínseca (auto-conhecimento), o que indica que os próprios obstáculos para a aquisição dos conteúdos, algumas vezes, podem ser solucionados por meio dos processos que emergem nessa Didática, identificados nos depoimentos D9 e D22. Essas duas categorias citadas evocam, também, a categoria 11 - interdependência entre o desenvolvimento pessoal e o aprimoramento pessoal.

“... a aprendizagem teórica - prática... estimula e desenvolve o meu potencial nato... com a sabedoria e flexibilidade da facilitadora... seus instrumentos de trabalho, ajudam-me desenvolver...” (D12).

“...as vivências... mostraram-me a riqueza do Ser que sou e me possibilitaram entender os demais seres...” (D14).

”... a aprendizagem teórica-prática em transpessoal foi simplesmente transformadora em todos os sentidos...” (D17).

“... o curso de transpessoal possibilitou... trouxesse uma aprendizagem que se estende por todas as outras áreas... a teoria experienciada possibilita a real aprendizagem que modifica a ação no mundo...” (D20).

Os depoimentos acima sugerem a força da educação como uma perspectiva de promover mudanças efetivas no mundo.

“...toda a aprendizagem do curso de transpessoal...tanto na clinica como educação... levo também às pessoas que buscam meu trabalho...as ferramentas adquiridas através da aprendizagem do curso de Transpessoal são as motivações para minha integração como pessoa...” (D22).

Categoria 11 – Interdependência entre o desenvolvimento pessoal e o aprimoramento profissional

Os relatos dessa categoria trazem o desenvolvimento pessoal como uma condição necessária e interconectada ao aprimoramento do papel e desempenho profissional, sobretudo, em Psicologia Transpessoal, uma vez que estabelece um estreito vínculo entre o pessoal e o profissional.

“...para mim o profissional e o ser humano andam juntos...o que aprendo com a Transpessoal através das vivências me transforma e me torna uma psicóloga mais preparada...” (D2).

“...o que mais marcou foram as mudanças pessoais e profissionais que se processam num contínuo...” (D3).

“...à partir da primeira dinâmica...evidenciou mudanças...pessoal profissional...” (D4).

“...o curso vai tendo um significado profissional ainda maior, ou então talvez quando estamos nesse estágio de elaboração conseguimos cognitivamente encontrar o caminho “transpessoal” ...” (D6).

Os depoentes acima deixam entrever, por meio de seus discursos, o entrelaçamento pessoal e profissional contínuo nessa abordagem, aspecto semelhante ao que observamos nos depoimentos abaixo.

“...a aprendizagem...no campo pessoal...reconduziu-me a um novo enfoque em minha abordagem profissional...” (D7).

“...agora entendo o significado cuidar do cuidador...” (D10).

“...somos o tempo todo professores e alunos uns dos outros...” (D12).

“...é impossível mudar a postura no trabalho sem antes incorporar isto ao seu olhar para o mundo, para a vida...” (D15).

“...vivência pessoal me possibilitou orientar o outro no seu próprio caminhar, respeitando sempre o seu tempo, seu ritmo...” (D16).

“...o plano pessoal e profissional estão interligados...” (D17).

“...não acredito ser necessário diferenciar o plano pessoal do profissional, “percebo” que ambos modificaram, transformaram, evoluíram...” (D19).

Os depoimentos dessa categoria denotam que a qualidade e o grau de humanidade saudável, que o indivíduo desperta em si, correlaciona-se, diretamente, à probabilidade de aplicação dessa qualidade e humanidade em seu trabalho.

Categoria 12 - Obstáculos à Psicologia Transpessoal, e sua importância de reconhecimento e validação no Brasil

Nessa categoria, alguns depoentes evidenciaram a complexidade teórica que exige dedicação e estudo, bem como certa dificuldade de o educador levar tal abordagem para a instituição como um todo, o que faz com que a utilizem somente com seus alunos.

Essa categoria trouxe a necessidade implícita de uma legitimação mais formal dessa abordagem por parte das instituições, dos conselhos de Psicologia no Brasil no sentido de favorecer maior disponibilização com qualidade desse conhecimento em Psicologia, assim como a utilização do mesmo na educação, saúde e organizações.

“...sempre busquei a teoria, coisa que até então não havia encontrado e encontrei aqui...” (D1).

“...Na educação ainda encontro dificuldade para levar a transpessoal para a instituição, ainda está restrito aos alunos cujo salas leciono... utilizo estratégias da didática transpessoal há receptividade por parte dos alunos...” (D3).

No depoimento acima há explicitação da dificuldade em introduzir na instituição esse referencial da Psicologia na educação.

“... um dia a professora me disse que eu tinha tudo a ver com a abordagem transpessoal e nesse dia a palavra transpessoal me tocou...” (D4).

Esses depoentes revelam a importância de o educador conhecer esse referencial teórico para poder orientar de forma adequada e sugeri-lo aos educadores que tenham a necessidade dessa visão antropológica e gnossológica em Psicologia. A ausência desse referencial na instituição e/ou o desconhecimento pelo educador podem ser um obstáculo ao acesso e à prática dessa abordagem.

“...sei que tenho muito que estudar, que aprender, que trabalhar...” (D5).

“...ainda sinto que preciso de algumas supervisões...” (D8).

“...preciso aprender mais, muito mais! Tenho que me dedicar mais, muito mais, não basta o desejo, não basta o amor, é necessário Trabalho – Persistência...” (D10).

“... preciso continuar me aprofundando e estudando... acho que a teoria (referencias bibliográficas) nem sempre é de fácil entendimento...” (D13).

Esses depoentes expressaram a necessidade de empenho, estudo contínuo e profundo sob esse enfoque; pois, caso o profissional não tenha essa consciência, ocorrerá desinteresse ou um conhecimento superficial e ineficiente.

“...minha prática... pedia novas formulações e reflexões que o cabedal teórico que me orientava... não satisfazia como antes... o primeiro contato... Curitiba 1997, possibilidade formação em Psicologia Transpessoal... mas o medo de algo não acadêmico, ainda “proscrito” pela ciência oficial me fez recuar... curiosidade em experimentar essa Psicologia que fascina e assusta ao mesmo tempo...” (D14).

O medo da não aprovação, da rejeição e o desejo do reconhecimento explícito, muitas vezes, fazem com que o indivíduo postergue a necessidade de ampliar sua proposta profissional, como revelou o depoimento acima.

Categoria 13 – Inserção das sete etapas relacionadas ao processo de desenvolvimento pessoal

Essa categoria reporta-se à percepção do depoente sobre os aspectos descritos de cada uma das sete etapas: reconhecimento, identificação, desidentificação, transmutação, transformação, elaboração e integração como vinculados ao próprio processo de desenvolvimento do indivíduo, tanto sob o plano pessoal quanto ao profissional.

“...percebo que passei pelas 7 etapas (reconhecimento, identificação, desidentificação, transmutação, transformação, elaboração e integração) propostas pela abordagem transpessoal em relação a várias questões...em relacionamentos, assimilação de informações e conceitos, posturas, valores, etc...” (D3).

“...nesse estágio de elaboração... conseguimos ”cognitivamente” encontrar o caminho transpessoal...” (D6).

“...a aprendizagem me proporcionou no campo pessoal o reconhecimento de diversos potenciais contidos em meu ser, com identificação que efetivamente produziam transmutações e transformações, que por sua vez possibilitaram integrar-me do outro de tal forma que me reconduziu a um novo enfoque em minha abordagem profissional...” (D7).

Observamos nos depoimentos acima, que as sete etapas foram vivenciadas como um processo em si próprio, que além de sugerir, passos de um caminho no desenvolvimento pessoal, também resultou em integração e mudança profissional.

“Fiz a integração do meu ser...” (D10).

“Sinto-me deslumbrada com a Psicologia Transpessoal... tenho tentado o tempo todo identificar as

setes etapas do processo de interação tanto na vida pessoal quanto profissional...” (D11).

O depoente acima traz indicativos de que a percepção dessas etapas lhe traz um norte, uma compreensão do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

“pensando hoje, fica mais claro que a logaterapia me permitiu trabalhar o reconhecimento, a identificação e a desidentificação... mas, eu sentia que este não era o trabalho completo... então na transpessoal vim desenvolver a consciência pessoal que compreende ainda as etapas de transformação, transmutação, elaboração e integração... isto faz muita diferença no meu trabalho e na minha vida” (D15).

Esse depoimento revela que essas etapas do desenvolvimento propiciam ao indivíduo, seja no plano pessoal ou profissional, uma clareza maior de consciência de seu processo de desenvolvimento.

Categoria 14 – Melhora do relacionamento interpessoal

Nessa categoria, é focada a melhora do relacionamento entre educador e educando, assim como também um melhor relacionamento com o próximo de forma específica e geral, após se submeterem à aprendizagem da Psicologia Transpessoal por meio da Didática Transpessoal.

“...além de ter mais recursos... percebi que os atendimentos tornaram-se mais coesos... o vínculo mais fortalecido...na educação... são estimulados os afetos positivos, com acolhimento do negativo, havendo melhor integração no grupo e maior participação dos membros” (D3).

“...sentimento tão puro e amoroso...pelo grupo, por estar aqui...” (D5).

“...a coletividade foi identificada como um produto a ser trabalhado e desenvolvido pela percepção do meu papel social em meio a esta construção... construção de uma cultura de paz...” (D7).

“...no plano pessoal e familiar...mudei muito... na aceitação do outro e de mim mesma...” (D8).

“...a emergência do amor incondicional me tornou mais receptiva! Meu trabalho no Sistema Penitenciário... compreender as contradições e conflitos experimentados por todos envolvidos com este trabalho...” (D9).

“...me tocava a dor, o frio do outro, mas não sabia como unir aqueles pedacinhos todos, então a transpessoal me deu a condição pra começar a unir vários pedaços...”(D10).

“...lidando melhor com minha parte saudável e do outro..resultando em melhor qualidade de vida... compreendendo que somos o tempo todo professores e alunos uns dos outros...” (D12).

“...melhorei muito nas relações com as pessoas, principalmente na questão familiar...” (D13).

“...possibilitaram-me entender os demais seres que povoavam e povoam minha existência, tudo integrado a minha história pessoal...essa é a minha vivência com a Psicologia Transpessoal... ter a vida enriquecida com novas formas de convívio até então impensadas...” (D14).

“...a Psicologia Transpessoal trouxe para mim uma conscientização da minha ligação com o outro como elo de uma grande corrente universal...” (D16).

“...percebo qualidade no meu viver, relacionar, amar” (D19).

Nessa categoria, os depoentes evidenciaram uma gama significativa de melhora nos distintos segmentos do relacionamento humano, seja pessoal, familiar ou profissional e até o próprio despertar da consciência coletiva e da importância de cada um nesse papel social.

2.1 Reflexões das Interpretações

A explicitação das categorias anteriormente consideradas com as distintas unidades de registro, em sua interpretação inferência e análise dos resultados, permitiu-nos contemplar o alcance de todos os objetivos específicos e de avaliação. Possibilitou-nos também precisar o alcance dos objetivos gerais e dos aspectos privilegiados nessa investigação, tanto em relação à eficiência da Didática Transpessoal bem como em relação à identificação dos benefícios pessoais e profissionais, relacionados aos valores S, evidenciados pelos depoentes.

Na categoria de validação e eficiência da sistematização teórica e da Didática Transpessoal ficou concluído o embasamento teórico consistente, o qual estrutura de forma coesa o conhecimento em uma linha de trabalho na Psicologia com orientação Transpessoal.

Ademais, o enfoque teórico oportunizou recursos diversos com contribuição e benefícios ressaltados pelos depoentes em relação à abordagem Transpessoal.

Foi enaltecido pelos depoentes o “como” se aprendeu, ratificando a proposta da Didática Transpessoal para uma aprendizagem significativa, assegurando a realização de todos os aspectos de nosso primeiro objetivo específico.

O profissional, na qualidade de discente, reconheceu potenciais, teve maior percepção do próprio desempenho, com capacidade de se autoavaliar, perspectiva estabelecida como objetivo específico.

Essa incursão interior promoveu um desabrochar de valores e da cognição S. Atributos como confiança; amor; gratidão; responsabilidade; encantamento; paz; acolhimento; aceitação e alegria, foram surgindo, naturalmente, no processo de aprendizagem.

Tais sentimentos promoveram a sinergia grupal, favoreceram a melhora do relacionamento. No entanto, essa melhora atingiu também o âmbito profissional e familiar do depoente, indicando que as transformações conquistadas propagaram-se fora do curso da Abordagem Integrativa Transpessoal.

Mostrou-se que tais aspectos têm estreito vínculo com a dimensão espiritual, a qual traz

sentido ético e evolutivo ao ser humano. Os estados de consciência ampliados foram sinalizados por nossos depoentes, como recurso pessoal e profissional de transformação, aprofundando a concretização de mais um dos objetivos específicos. Os recursos dessa abordagem e os benefícios de sua aplicação suscitaram, também, a ampliação e aprimoramento do campo de trabalho, segundo os depoentes.

Além disso, a análise de conteúdo nos trouxe, com precisão, a interface entre o desenvolvimento pessoal e o aprimoramento profissional afirmando a integração do saber ao ser, de forma atuante e consciente, meta estabelecida em nossos objetivos específicos.

A relevância da Abordagem Transpessoal em Psicologia foi trazida sob os distintos ângulos, desde o seu contributo teórico-prático até a própria satisfação do profissional, reafirmando os objetivos gerais e específicos almejados no início deste trabalho.

A ênfase com a qual foi destacada essa abordagem na Psicologia poderia sugerir um aparente paradoxo com a categoria que se traduz como obstáculos à Psicologia Transpessoal e a sua importância do reconhecimento no Brasil. Em resumo, o que essa categoria anuncia é um acesso restrito a esse referencial e à complexidade teórica dessa abordagem, a qual exige empenho e estudo profundo. Tais aspectos tornam-se condizentes com a relevância, destacada pelos depoentes, no desejo de acessá-la mais e profundamente.

Uma análise acurada das unidades de registro nos incita a sugerir outros possíveis obstáculos, embora não tenham sido veiculados pelos depoentes.

Consiste na perspectiva de exacerbação da dimensão superior ou supraconsciente como uma formação reativa ao desconhecimento que muitos profissionais, psicólogos, educadores têm dessa linha de trabalho, ou ainda, uma possível negação dos conteúdos do inconsciente inferior.

Tal tentativa pode levar a um processo de inflação egóica, com muita ideação e pouca concretização, ou até, a ações temerárias, impossibilitando um estado real de despertar.

Nem sempre se alcançará uma mudança total em todas as situações; nem todos os seres serão tocados e transformados; nem sempre cada um de nós acertará com precisão o tempo todo. Esse é um alerta que a abordagem Transpessoal nos faz, não há um controle total, seu processo se dá no fluir, no transformar e integrar no tempo de cada um.

É imprescindível o trabalho pessoal, envolvendo os vários aspectos do desenvolvimento da sombra e da luz; o relacional e mais além, para se evitar enganos entre o subpessoal e o Transpessoal. É fundamental a integração da razão, da emoção e da sensação à intuição; é o eixo

experencial e o eixo evolutivo em constante interação.

É necessário um trabalho incessante da beleza e do mal e, a cada etapa transformadora, despontam-se novos patamares desafiadores.

Quando Maslow afirma a perspectiva de uma boa sociedade e seres humanos melhores não exclui a sombra coletiva e a maldade humana, e essa realidade não se pode negar; também é parte do nosso aprimoramento como espécie. Não exclui a racionalidade e a necessidade do trabalho científico, integra-os adverte que a ciência pode e deve agregar valores, e estes existem na natureza humana (Maslow, 1990).

A dimensão espiritual é um dos diferenciais dessa abordagem, manifestada nas metanecessidades, no supraconsciente, em intuições. Entretanto, por ser algo ainda inovador na práxis da Psicologia, pode ser mal compreendida, reduzida a dogmas, religião, a um caráter místico ou piegas dissociado dos outros aspectos do desenvolvimento cognitivo ou psíquico.

Outra questão a se aludir na prática Transpessoal, seja clínica, educacional ou institucional, é sobre sua duração; é um processo intenso, envolvendo as várias dimensões da consciência, no qual se trabalha com o indivíduo profundamente, para que o mesmo sinta-se integrado e atualize o seu próprio potencial saudável.

É um trabalho que demanda um tempo e acuidade profissional; está muito longe de ser um recurso mágico ou instantâneo que transforma pessoas ou locais.

A compreensão dos aspectos acima citados como possíveis obstáculos, certamente, deve ter sido apreendida pelos depoentes, uma vez que os mesmos reportaram-se ao enfoque teórico, em especial, às setes etapas integrativas, percebendo-as em si como etapas de um processo evolutivo, envolvendo sombra, luz e possibilidade de síntese as quais devem ser vivenciadas passo a passo.

Essas etapas norteiam, com clareza, a dualidade inerente ao desenvolvimento humano, em seus aspectos experienciais e evolutivos, assegurando uma expansão e integração adequadas no processo psíquico, as quais foram percorridas extensamente por nós no capítulo III.

Quanto mais nos aprofundamos sobre os resultados da análise de conteúdo, mais constatamos o quanto as categorias estão interrelacionadas. Observamos, outrossim, que a separação entre categorias é um recurso que nos faz perceber as especificidades da parte; no entanto, simultaneamente, traz-nos o todo que revela a Unidade do Ser, na qual a parte também se encontra presente, refletindo uma das características do Conceito de Unidade.

Muitos conceitos da abordagem Transpessoal estão expressos nos depoimentos permeando a reflexão dos depoentes. Esse fato sugere um aspecto significativo em relação ao conceito de aprendizagem. À medida que há uma aquisição do conhecimento, e que este se torna parte do indivíduo, é integrado; ele se manifesta na forma de o indivíduo perceber seu universo, e se faz presente nas ações daquela pessoa.

Tal aspecto nos remete ao cerne da proposta Transpessoal quanto à necessidade de se estimular no indivíduo sua dimensão superior da consciência ou supraconsciente; nela há um saber diferenciado, a expressão de valores positivos, relações solidárias que estarão disponíveis para ações construtivas e éticas. Serão parte de sua cognição, percepção, e ação no mundo. Indica-nos a diferença de um ser plenamente humano.

É fundamental que a Educação auxilie o indivíduo a apropriar-se dessa dimensão saudável ainda tênue em nossa espécie. Esse ser, que é saudável em sua natureza mais intrínseca, poderá se manifestar em cada pessoa, ajudá-la a ir além do estado no qual está imersa e perdida na consciência patológica da normose coletiva.

A interface entre indivíduo e sociedade, pessoal e profissional, e entre aprendizagem extrínseca e intrínseca (autoconhecimento) se revelaram como indissociáveis e incontestáveis para a melhor qualidade que se pode alcançar na Educação. Esse é um dos postulados fundamentais que a análise e interpretação dos resultados deste trabalho nos permitiu auferir.

Finalizamos este capítulo cientes do alcance de todos os objetivos gerais, específicos e de avaliação, descritos na Introdução desta tese, tendo sido também privilegiados os aspectos enunciados naquela ocasião, assim como as respostas as questões e indagações realizadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Assim, por meio de um olhar mais amplo, desenvolvido no teor e amplitude possíveis nesta investigação, apresentaremos nossas Considerações Finais, tecendo reflexões e perspectivas concernentes à Abordagem Integrativa Transpessoal abalizadas por estes resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de Conteúdo, segundo Bardin, foi extremamente reveladora, indicando que, em uma tese com orientação transpessoal, é um instrumento muito pertinente e adequado.

Essa metodologia não nos permite trilhar só um caminho linear, racional e lógico, exige, também, que se configure um leque de possibilidades bastante abertas, sem restrições para o conteúdo que se destaca dos depoimentos.

Contudo, de forma paradoxal, temos que voltar, constantemente, ao conhecimento teórico, com profundidade, pois este nos permitirá “enxergar” o que está oculto por trás de cada depoimento e, então, sim, surge a riqueza desse processo, a qual evidencia, com clareza, o significado das palavras do depoente.

A natureza dinâmica dessa metodologia se assemelha à abordagem Transpessoal, na qual precisamos estar receptivos às emoções, às sensações e abertos às intuições; sendo também indispensáveis a reflexão, a cognição, o conhecimento estruturado e organizado nessa área, para que, então, desponham as inúmeras perspectivas até então veladas.

Constatamos o alcance de todos os objetivos propostos na Introdução desta tese, trazendo-nos ainda, maiores referências e reflexões significativas da Abordagem Integrativa Transpessoal. Mostrou-nos que a Didática proposta foi eficaz no ensino dos conceitos fundamentais da Psicologia Transpessoal, bem como evidenciou que a aprendizagem através dessa Didática resultou em benefícios na vida pessoal e profissional relacionado aos valores de crescimento, aos valores do Ser (S) descritos por Maslow.

Ocorreu uma aprendizagem integrada, ou seja, os depoentes não só relataram a aquisição dos conceitos propostos por meio da Didática Transpessoal, objeto de nossa investigação, como enfatizaram a aplicação dos conteúdos programáticos em suas práticas clínicas, na educação e em instituições com resultados positivos. Além disso, destacaram os benefícios pessoais que esse saber lhes oportunizou.

Somente o conhecimento, sem as vivências no enfoque transpessoal, torna áridos, talvez até estéreis e, muitas vezes, incompreensíveis, certos conceitos, e pouco ajudará nas mudanças ou em qualquer transformação efetiva do indivíduo. Essas conclusões foram-nos destacadas pelas categorias emergentes que nos mostraram a importância fundamental da aprendizagem teórico-

prática, assim como a interface entre a transformação pessoal, a aquisição teórica e o aprimoramento profissional.

As vivências sem o conhecimento estruturado que lhes é pertinente podem tornar-se superficiais, banalizarem-se, perderem-se e, talvez, segundo Maslow, “dessacralizam-se”, o que resultará numa contribuição mínima tanto para o educando quanto para o educador. É uma outra forma de esterilidade, quando os frutos não chegam a ser saboreados e suas sementes multiplicadas.

Nossos resultados apontaram para a importância da teoria e, simultaneamente, para o aspecto vivencial o qual auxilia, corrige e aprofunda a teoria, que, por sua vez, ajuda a construir, a delinear e a consolidar as práticas efetivas adequadas da abordagem Transpessoal em Psicologia, contextualizadas para a educação, saúde ou instituições.

Em relação ao próprio embasamento teórico, especificamente, a primeira categoria demonstrou, de forma significativa, a eficácia da Didática Transpessoal no ensino desse enfoque na Psicologia e a eficiência da sistematização teórica denominada Abordagem Integrativa Transpessoal. Corroboraram com essa validação as descrições dos depoentes relacionadas à aprendizagem extrínseca, ou seja, aprendizagem dos conteúdos programáticos da sistematização efetuada.

A relevância desse enfoque na Psicologia foi reiterada com ênfase por quase todos os depoentes, uma vez que lhes favoreceu uma visão antropológica que ampliou a possibilidade de percepção do ser humano que nos busca no contexto educacional, clínico e institucional, assim como oportunizou o aumento significativo dos recursos a serem utilizados.

As descrições dos depoentes sobre a importância da abordagem Transpessoal em Psicologia foram reveladoras e comunicaram o quanto os profissionais sentem a necessidade de ir além do pessoal, do circunstancial, de acessar o ser humano na sua inteireza. Expressaram também o sentimento de gratificação pelo alcance que esse enfoque lhes oportunizou.

Esse referencial antropológico, o sentido evolutivo e as reflexões sobre a espiritualidade manifestada nos depoimentos confirmaram os postulados de Maslow os quais afirmam que há uma espiritualidade inerente ao ser, parte de sua biologia subjetiva. A necessidade dessa legitimação reflete na carente expressão dos valores e ações positivas, em nosso mundo atual. Quando esses emergem no indivíduo e na sociedade contribuem para uma ética natural, com maior consciência de si, do outro e do meio ambiente.

É importante ressaltar, também, que essa espiritualidade se apresentou desvinculada de qualquer segmento dogmático ou religião estabelecida. Há uma conexão, segundo os depoimentos colhidos, com a dimensão mais essencial, mais genuína em si e no outro, com o redimensionamento do ser e do estar no mundo, de forma mais saudável e criativa.

Não podemos deixar de observar a relação estabelecida entre a importância da espiritualidade na Psicologia e a valorização que os depoentes explicitaram a respeito da inserção da abordagem Transpessoal nessa disciplina, uma vez que preconiza a visão claramente estabelecida por Maslow do ser biopsico, sociocultural e espiritual.

A Psicologia não pode, simplesmente, ignorar aspectos inerentes ao desenvolvimento do ser humano, tais como os acima citados; o que não a impede de ter distintas orientações e possibilidades de escolhas de visão antropológica. O grande obstáculo para o profissional, para o educando, para o paciente ou cliente é a falta de informações mínimas a respeito desse enfoque na saúde, na educação ou na instituição.

Tal negligência pode oportunizar uma apropriação inadequada, inclusive na educação, ao dar um caráter, às vezes, obscuro e dogmático aos aspectos espirituais, éticos, transpessoais. Essa perspectiva pode ocasionar um aprisionamento do Ser e impedir a manifestação espontânea de suas metanecessidades, de sua motivação e aprendizagem no indivíduo.

Outro fator relevante, demonstrado nesta investigação, foi o de que a emergência dos valores S e de sentimentos positivos são uma realidade no momento em que nos valem da aprendizagem extrínseca, ao aliá-la à aprendizagem intrínseca, ou seja, ao autoconhecimento, tal como Maslow propôs.

Ao mesmo tempo, a melhora do relacionamento interpessoal foi surpreendente, visto que a sinergia grupal se revelou com uma aceitação maior expressada pelos participantes desse curso, pois há uma perspectiva mais realista do outro com acolhimento, independente das imperfeições e dificuldades de cada indivíduo, o que gera ajuda e cooperação mútua.

Nesse sentido, foi que despontou a palavra amor em alguns depoentes. A Psicologia Transpessoal desenvolve profundas reflexões sobre esse tema já que mostra que à medida que esse sentimento vai se tornando cada vez mais presente no indivíduo, deixa de ser, simplesmente, um sentimento ou emoção e se torna um estado de consciência, um dos mais elevados estados de consciência.

Esse estado traz ao indivíduo uma compreensão evolutiva de suas ações no mundo e

promove uma mudança de postura para melhor, mesmo que, em uma escala ainda pequena, diante das necessidades mundiais.

É útil lembrarmos de algumas referências bibliográficas tais como: Larry Dossey, em *Amor e Sobrevivência*, Humberto Maturana sobre a biologia do amor e Michel Odent na neonatologia, os quais explicitam a fisiologia curativa do amor e seu aspecto inato e essencial para o desenvolvimento humano.

Cura física, social e psicológica. Cura até para quem está partindo com sentimento de amor e profunda gratidão pela Vida, estudados em tanatologia, uma área do conhecimento vinculada a Psicologia Transpessoal.

Uma das perspectivas de trazer à tona o amor que nos habita, é essa estruturação e integração da razão, emoção, intuição e sensação das quais emergem o eixo experiencial e o despontar do eixo evolutivo no qual existe esse sentimento em potencial, uma disposição biológica básica no ser humano.

O amor nos pertence como característica biológica que constitui o humano, promove a ética, a aceitação do outro, como legítimo outro, é o fundamento de nossa história hominídea a partir da qual nos reconhecemos e reconhecemos o outro com legitimidade e responsabilidade (Maturana, 1998).

Precisamos abrir as percepções de nossa morada interior para conhecermos um pouco mais sobre quem realmente somos, o que somos, para que existimos e, sobretudo, para quem? Qual o chamado que nos move, que nos conduz...

A orientação transpessoal contribui para esses mergulhos de forma bastante objetiva e focal por meio da Abordagem Integrativa e de sua Didática.

Os depoimentos demonstraram, também, que a inserção de aspectos das sete etapas integrativas vinculam-se ao desenvolvimento pessoal no indivíduo, já que nos remete à perspectiva descrita em nosso trabalho de que tais etapas são não só etapas de uma técnica, a qual chamamos de interativa, mas também passos integrativos de um caminho do desenvolvimento e integração da personalidade e individualidade.

Ao refletir sobre o desenvolvimento humano, por meio do olhar de orientação transpessoal, concluímos que o ser humano se move ou se paralisa pelo olhar do desejo, do medo e da transcendência. Os sete passos no desenvolvimento humano trabalha desde as necessidades básicas, fundamentais até os níveis mais elevados essenciais na evolução humana e, quando

favorecidos na educação, contribuem no processo da aprendizagem, ao adequarem o desejo, ao transformarem o medo e ao realizarem a transcendência.

O conceito de necessidades e auto-realização como principal força motivacional no ser humano é o eixo central da teoria de Maslow e um dos focos essenciais na Psicologia Transpessoal. É fundamental propiciarmos uma interlocução para as necessidades de deficiência ou carência tanto quanto para as de crescimento e metanecessidades, para que os valores essenciais possam emergir.

À medida que o educador desperta motivações superiores no educando, gera um processo contínuo de desenvolvimento o qual tende a uma auto-regulação, à oportunidade de aprender, ao prazer de evoluir continuamente e vice-versa, da oportunidade de evoluir ao prazer de aprender.

Nesses sete passos do desenvolvimento integrativo desta Abordagem Transpessoal, há também uma correlação com o que Weil estabeleceu entre as necessidades de Maslow e o modelo dos sete centros energéticos, apresentado por nós no capítulo II.

Os centros energéticos são o cerne do modelo da teoria do desenvolvimento humano sob a visão oriental hinduísta. A aproximação entre oriente e ocidente estabelecida por Weil sugere que alguns aspectos da humanidade no processo do desenvolvimento, sobretudo, relacionados às experiências culminantes, podem ter um caráter transcultural.

Há tópicos da psicologia oriental que versam sobre a natureza da mente, ampliam e enriquecem a noção do conceito de consciência. Trazem, também, uma compreensão interessante para o estudo dos seus diferentes estados, bem como do modelo de uma anatomia sutil no ser humano. Cada um desses centros vitais são um estado de consciência que promove, no indivíduo, a percepção da realidade correspondente àquele nível, suscita-lhe crenças, motivações e gera suas ações.

Segundo Maslow, de acordo com a necessidade predominante no indivíduo ocorrerá sua motivação, atitude interna e no mundo externo. Quando estimulamos, por meio da Didática Transpessoal, o eixo experiencial e evolutivo, os quais ampliam o estado de consciência e a percepção de realidade, estamos, na linguagem de Maslow, trabalhando com as necessidades básicas de deficiência e de crescimento, com a propiciação da realização das metanecessidades do Ser, com o favorecimento da emergência de valores superiores e ao dar oportunidade às expressões dos centros vitais sob a visão da psicologia oriental.

Na Abordagem Integrativa Transpessoal, o ser, em sua inteireza biopsico, sociocultural e

espiritual, está sendo contemplado. Todos os aspectos se inter-relacionam simultaneamente, e à medida que os consideramos, contribuímos para uma sociedade melhor, ao tirarmos o indivíduo do automatismo quando lhes damos maior liberdade de escolha e consciência.

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

Nesta Didática observamos também que as sete etapas da dinâmica interativa, favorecem a aquisição dos conteúdos programáticos, contribuindo com o alcance dos objetivos da abordagem Transpessoal na Educação.

Representamos no gráfico a seguir, como os eixos experiencial, evolutivo e as sete etapas atuam nesse contexto da aprendizagem, envolvendo a triade educador-conhecimento-educando:

EIXO EVOLUTIVO

DESIDENTIFICAÇÃO: aluno desidentificado do universo restrito das informações e conceitos identificados anteriormente e das crenças limitadas do ensino e de si próprio, trabalhando-se o senso crítico, ampliando a percepção, possibilitando-se “o ver de fora”, o que permite estabelecer novas interconexões conceituais, promovendo a expansão do potencial do conhecimento adquirido.

TRANSMUTAÇÃO: esta etapa traz para o aluno o olhar mais amplo, novas perspectivas da aprendizagem inserindo não só a análise, o julgamento e a reflexão, mas também os processos de percepção concreta, abstrata e de síntese.

TRANSFORMAÇÃO: nesta etapa há no aluno a transformação do conhecimento em sabedoria diferenciada, interiorizada, experienciada. Contextualizada e compreendida.

EIXO EXPERIENCIAL

IDENTIFICAÇÃO: aluno identificado com vivências, discussão e aprofundamento das informações por meio de dinâmicas, imersão, reflexões, percepções pessoais e grupais.

ELABORAÇÃO: nesta etapa ocorre a otimização da aprendizagem, ampliação do saber, há um sentido existencial em seu universo intrínseco, em relação ao que era inicialmente só uma informação extrínseca a ser memorizada, adquirida.

RECONHECIMENTO: de uma educação fragmentada aluno dissociado, desinteressado, potencial adormecido. Início da estimulação do R.E.I.S. (razão, emoção, intuição e sensação), no educando em relação às informações, aos dados do conteúdo programático a ser ensinado.

INTEGRAÇÃO: a etapa da integração privilegia a aplicação do conhecimento técnico-científico com sabedoria na vida profissional, pessoal e coletiva. Agrega valores no âmbito pessoal e social, os quais favorecem a capacidade de autoregulação e aprimoramento contínuo do saber, motivando-o a novos conhecimentos e ciclos de aprendizagem diferenciada.

O gráfico acima evidencia a importância do educador, como aquele que favorece para o educando, a emergência dos eixos evolutivo e experiencial, bem como as sete etapas integrativas no desenvolvimento da aprendizagem.

A inter-relação explícita entre o conhecimento estruturado e o aprimoramento pessoal, mostrada inexoravelmente pelos depoimentos nos trouxe reflexões sobre o desenvolvimento humano e o poder da Educação em conduzi-lo de forma saudável e construtiva, à medida que o educador possa vivenciar em si essa perspectiva e propiciá-la ao educando.

Ao se ministrarem os conteúdos programáticos, pode-se tocar o educando, otimizar sua aprendizagem e despertar sua humanidade. O interesse, a calma e a motivação ampliada por parte do educando são alguns dos elementos que emergiram e gratificaram o educador.

Contudo, é necessária atenção sob esse aspecto, visto que não basta o educador,

simplesmente, “aplicar” uma técnica, mas envolve coerência, postura, uma relação diferenciada no desempenho do papel, com limites claros e exigências explícitas.

Força, firmeza, mas também plasticidade, autenticidade e busca incessante do próprio desenvolvimento pessoal e aprimoramento profissional são ingredientes do educador transpessoal, aspectos que, segundo essa abordagem, só ocorrem por meio das experiências do auto-conhecimento e do empenho do melhor em si.

Sem dúvida, é um convite instigante, mas também desafiador, o qual exige do indivíduo um compromisso incondicional com a Vida e com o sentido dela no desempenho de educador.

A Educação é um espaço de consolidação de conhecimentos ao mesmo tempo que de transformação de saberes advindos da evolução progressiva de nossa espécie.

Tal fato, sem dúvida, evoca a enorme responsabilidade de todos os profissionais envolvidos na Educação. Transmitimos, não só, conteúdos programáticos, mas acima de tudo, contribuimos para uma melhor ou pior qualidade de “humanidade” no indivíduo.

Essa prática indica o alcance que, socialmente, a Educação pode ter. Maslow afirmava que precisamos de seres melhores para uma boa sociedade a qual deve ser, realmente, boa para gerar seres humanos bons.

Essa afirmação que pode parecer-nos um paradoxo à primeira vista, é elucidada através da abordagem transpessoal. Maslow não só trouxe inquietação, mas também soluções. Em 1969, Maslow propõe a psicopolítica que, consiste, segundo ele, em extrair da psicologia humanista e transpessoal uma filosofia política viável e um conjunto de procedimentos políticos (Maslow, 2001, p. 215).

Essa proposta implica, essencialmente, que a sociedade seja uma ferramenta para satisfazer as necessidades e metanecessidades humanas e o que bloqueia essa possibilidade nas políticas públicas, conforme o autor, bloqueia o desenvolvimento humano.

Sem perder as raízes em Maslow, a sistematização e aplicação de nosso trabalho promoveram essa possibilidade da emergência das metanecessidades, da Cognição S e de sentimentos positivos que emergiram por meio dessa aprendizagem. Sob esse mesmo âmbito, pudemos identificar, nos depoimentos, a melhora do relacionamento interpessoal, tanto em relação ao educando-educador, como no relacionamento familiar, profissional e social.

A educação com enfoque transpessoal pode nos despertar da letargia social e pessoal, a qual tem sido devastadora, sobretudo, no último século. Nessa abordagem, podemos trabalhar

com educadores e, sobretudo, com os educandos desde a mais tenra idade. Os valores construtivos, inerentes na nossa humanidade ainda são frágeis e vulneráveis aos contra-valores ou valores negativos, os quais geram crenças e atitudes destrutivas.

A análise de um dos historiadores mais conceituados, Eric Hobsbawm (2001), demonstra que o último século foi considerado um dos mais sangrentos de nossa história.

Nos alerta que o futuro não pode ser uma mera continuação do passado. Segundo tal autor, as forças geradas pela economia tecnocientífica são suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, e o nosso mundo que corre o risco de explosão e implosão tem que mudar (Hobsbawm, 2001).

Na retrospectiva que Hobsbawm chamou de Era dos Extremos, revela, o quão pouco conhecemos e o quão pobre tem sido a compreensão dos homens e mulheres que tomaram grandes decisões públicas no século XX.

A Psicologia Transpessoal traz, em sua história, essa apreensão em relação ao destino de nossa humanidade e foi, justamente, no momento pós-guerra, que, Maslow, indignado com o pouco que a Psicologia, em sua época, havia contribuído para questões cruciais de dor e sofrimento, foi à procura de soluções.

Afinal, quem é esse ser humano que destrói milhares de pessoas nos campos de concentração, que, deliberadamente, mata outros seres humanos ou os deixam abandonados à própria sorte e à morte?

Apesar dessa concepção de ser humano, Maslow mostrou também que este pode ser solidário e altruísta, quando sente o gozo e felicidade no momento em que salva o próximo, cuida dele ou propicia-lhe o melhor. Para essa possibilidade ser real, o auto-conhecimento é uma necessidade preeminente. Certamente, a Educação com olhar transpessoal pode ser essa luz no fim do túnel, pode ser um dos instrumentos que ajudará as gerações atuais e as vindouras a mudarem o rumo dessa história destrutiva, a qual deixará um legado do qual se lembrará o século XXI, como uma época de grandes transformações humanistas, na qual a ciência e os valores caminharam juntos e o conhecimento técnico-científico integrou-se ao auto-conhecimento e aprimoramento pessoal.

Queremos ressaltar que a atual LDB (Lei das Diretrizes e Bases) e os PCNs (Parâmetros Curricular Nacional) trazem, em seu corpo teórico e técnico, claras indicações e propostas para mudanças promissoras na Educação, as quais podem ser contempladas na abordagem

transpessoal e encontram, na sua didática, um instrumento eficiente para executá-las.

Houve também a iniciativa do Ministério da Educação com a criação de um programa, em maio de 2004, “Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade” segundo Lucia Lodi, diretora de Políticas Públicas do Ensino Médio do MEC. Esse projeto está em vigência, e nele, alunos e professores são capacitados, em seminários, pela Secretaria da Educação Básica do MEC. Nesse projeto, recebem material com ações educativas, convivência democrática, inclusão social, direitos humanos e promovem fóruns, além de receberem uma verba destinada à aquisição de materiais didáticos e à formação continuada de professores com esse objetivo (Lodi, 2006).

São em projetos dessa natureza, na Formação Continuada de professores com esses objetivos, no H.T.P. (Hora de Trabalho Pedagógico), que a Abordagem Integrativa Transpessoal aplicada à Educação pode trazer também uma contribuição valiosa para o educador, o professor, o coordenador, a equipe pedagógica, diretoria e, assim, estender esses benefícios ao educando, e à própria sociedade.

Quando há mais atenção e humanização para com o educador, com certeza, ele colocará mais qualidade e humanidade em seu trabalho.

É evidente a importância dessa exigência mútua, a qual, necessariamente, implicará a formação do formador, teórico-vivencial, na qual a Didática Transpessoal é um caminho para o educador, o qual poderá, a partir de sua própria experiência, utilizá-la com o educando.

Se nos recordarmos das sete etapas, podemos sugerir que já houve o reconhecimento no ser humano, de suas perspectivas positivas e negativas, da identificação com o poder e destruição, mas pode-se colocar em curso uma desidentificação de que não somos só destrutivos, de que o ter ou o parecer continua nos deixando infelizes, vazios e pobres do Ser.

Vivemos um momento da transmutação, uma revisão de crenças, valores, de abertura a muitas possibilidades, além da dominação da economia tecnocientífica dissociada de valores, a qual é extremamente poderosa em nosso mundo atual.

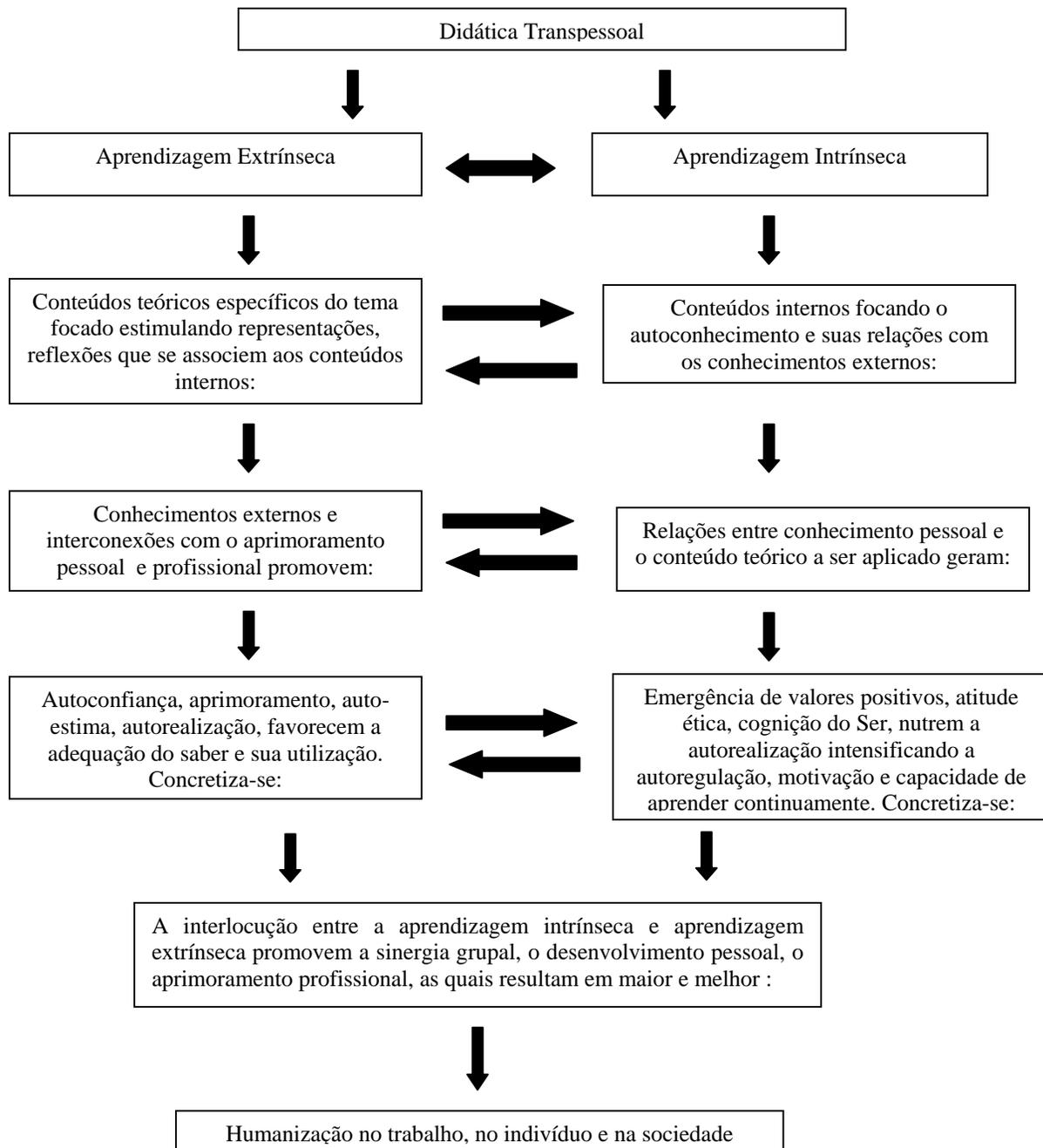
Quanto mais pudermos inserir nas escolas, desde a educação infantil ao ensino superior, essa visão mais ampla de mundo e de ser humano, ao propiciarmos vivências, experiências que favorecem o auto-conhecimento, a interlocução para as metanecessidades do indivíduo e o conhecimento de forma simultânea, certamente, estaremos contribuindo para valores mais positivos, que privilegiam emoções positivas, desenvolvem a sabedoria. A aprendizagem, adquire um sentido na vida do indivíduo, gera crenças saudáveis e promove atitudes

construtivas consigo próprio, com o outro, bem como no desenvolvimento e utilização benéfica do avanço técnico-científico nas mais distintas áreas do conhecimento.

Em função dos resultados obtidos, acreditamos que todo trabalho que pautar por uma humanização maior na educação, ou mesmo, em instituições sejam elas educacionais, organizacionais ou clínicas, poderá ser altamente beneficiado, através da base teórico-prática da Didática Transpessoal apresentada nesta tese, a qual propicia instrumentos para concretizá-la.

Os depoentes trouxeram de forma explícita e clara, não só a aprendizagem conceitual da Psicologia Transpessoal, mas também o diferencial positivo, obtido ao aplicarem a Abordagem Integrativa Transpessoal, tanto no setting terapêutico, como nas instituições, assim como no ensino superior.

Em síntese, podemos destacar a Didática Transpessoal por meio da representação gráfica, apresentada a seguir:



Outro fator a ser destacado são os benefícios relatados pelos depoentes da aplicação da abordagem Transpessoal em Psicologia da Educação, os quais, pelo teor e alcance sobre o processo de aprendizagem, merecem um olhar em como inserir cada vez mais essa interlocução nos distintos aspectos de nossa natureza a qual aprende e apreende os conteúdos programáticos, além da nossa razão, ao integrá-la aos aspectos emocionais, sensoriais e intuitivos.

O encantamento do aprender nos parece que vem diretamente de o educando sentir-se

participe do processo de aprendizagem, criativo e espontâneo e, sem dúvida, muito do encantamento do educador acontece com o resultado de sentir o educando aprendendo e participando de um processo contínuo, quando ambos se nutrem. É a manifestação da satisfação pessoal do educando e do educador.

Todos os depoentes trouxeram, de forma geral e específica, a validação da Abordagem Integrativa Transpessoal, de sua Didática, assim como ressaltaram a importância desse referencial Transpessoal na Psicologia. Entretanto, alguns depoentes trouxeram também outros elementos os quais constituíram-se à categoria obstáculos à Psicologia Transpessoal. Entre esses obstáculos, um foi a complexidade teórica que necessita de estudo, aprofundamento; outro, a dificuldade de encontrar esse referencial teórico, inclusive nas faculdades de Psicologia. Também o desejo de esse enfoque ser disponibilizado com qualidade, favorecendo o acesso a informações adequadas dessa abordagem no Brasil.

Outro obstáculo foi o receio do não reconhecimento “oficial” como uma linha de atuação na Psicologia, assinalado por um depoente. Sobre este parecer, trouxemos algumas informações abaixo, com o teor de esclarecimento em relação a tal questão.

Essa abordagem já está inserida em algumas Universidades no Brasil, como disciplina no curso de Psicologia; por exemplo na Universidade Federal de Minas Gerais desde 1978; assim como uma das linhas de pesquisa na Universidade Estadual de Campinas, na Pós Graduação *Stricto Sensu*, além de outras Universidades, como curso de pós graduação *Lato-Sensu*, em nosso país e exterior.

O outro aspecto é o de que essa validação por parte do Conselho Regional de Psicologia foi por nós pesquisada, justamente, por reconhecer a importância desse órgão de classe. No ano de 2001, por ocasião da realização pela ALUBRAT (Associação Luso Brasileira de Transpessoal), de seu III Congresso: *Ciência e Aplicação*, em São Paulo. A coordenação geral deste evento solicitou uma posição do Conselho responsável nessa região (CRP 06), além de convidá-los a participar desse evento, assim como ao CFP (Conselho Federal de Psicologia).

Ambos atenderam ao convite e de imediato, o Conselho Regional/ 06 – S. Paulo, enviou uma carta bastante esclarecedora, quando afirmava que os Conselhos não têm competência para validar ou negar uma abordagem emergente em Psicologia, a qual compete à comunidade científica (anexo 4).

Já havíamos constatado que em 1999, na cidade de Peniche – Portugal, a ALUBRAT

tinha realizado o seu II Congresso, de onde trouxe teses e projetos de pesquisas em andamento ou concluídas em Psicologia Transpessoal na Europa.

Em 2001 no Brasil, reuniu-se no próprio Congresso da ALUBRAT, apresentações de dissertações e teses na Abordagem Transpessoal, realizadas em diferentes estados e Universidades brasileiras.

Em 2003, em Cascais/Portugal, no IV Congresso da Alubrat, com a presença de dez países, entre eles, USA, compareceu David Luckof, psiquiatra, presidente da Associação Americana de Psicologia Transpessoal e um dos responsáveis pela inserção no DSM IV-R (Diagnóstico Estatístico de Saúde Mental IV – Revisado), a categoria “Problemas espirituais e Religiosos”, na qual a espiritualidade tem um espaço reconhecido e validado na Psiquiatria, não só como patologia, mas com um redimensionamento do saudável (Lukoff, 1992).

Um dos tópicos, nessa categoria, é a Emergência Espiritual, muitas vezes, confundida com o distúrbio bi-polar e o rebaixamento do humor caracterizado como depressão. Essa categoria encontra a base do tratamento psiquiátrico e psicoterapêutico na Psicologia Transpessoal. Em 2005, no V Congresso da Alubrat, David Luckof apresentou-se novamente, então no Brasil, entre outros convidados internacionais, ratificando seu trabalho, o histórico e a importância da Psicologia Transpessoal, sua participação na elaboração do DSM-IV-R, na Categoria de Problemas Espirituais e Religiosos, e a ampliação que a mesma terá no DSM-V (Lukoff, 1998).

Dessa forma, acreditamos que o que realmente falta aos profissionais, sobretudo psicólogos, são informações mais fidedignas e no âmbito acadêmico, a respeito do desenvolvimento da Abordagem Transpessoal na Psicologia no Brasil e Exterior.

Certamente, a dificuldade de informações criteriosas pode dar margem a especulações inapropriadas. Há necessidade, é evidente, de parâmetros, critérios, pesquisas e estudos contínuos sob esse enfoque, como em muitas áreas do conhecimento; portanto, o trabalho acadêmico com os postulados dessa abordagem é que determina, cada vez mais, a sua expansão com qualidade e seriedade. Sua legalidade oficial, no entanto, já é um fato consumado.

Nesse sentido, a Psicologia de Orientação Transpessoal, ainda bastante jovem, pode sofrer uma utilização precária e inconveniente por profissionais pouco ou mal informados e esse foi um dos elementos colocado como obstáculo a ela.

Para nós, esse aspecto não é em si obstáculo à Psicologia Transpessoal, é sim, um alerta, o

qual poderá vir a ser um estímulo para o profissional conscientizar-se da necessidade da busca incessante do conhecimento e do aperfeiçoamento teórico e prático nessa área, a qual beneficia cada vez mais o ser humano, com resultados significativos em sua aplicabilidade. É imprescindível o comprometimento com a qualidade desse saber Transpessoal.

Além dos aspectos conceituais e formais sinalizados nessa categoria como obstáculo à aquisição desse conhecimento, há, subjacente, um dos mecanismos de defesa enuciado por Maslow, o “complexo de Jonas”, o qual cotejaremos mais adiante, ao encerrarmos nossas reflexões.

Assim, ao continuar tecendo as conclusões a respeito dos resultados obtidos, observamos que, apesar de não realizarmos uma análise quantitativa, pudemos constatar que todos os depoentes revelaram elementos positivos, saudáveis apreendidos no curso de Psicologia Transpessoal tanto em relação aos aspectos pessoais quanto aos profissionais.

Concluimos, portanto, que essa Didática é um instrumento adequado e precioso para o ensino da Psicologia Transpessoal e há uma real necessidade de esse enfoque ser ensinado, de forma coerente, com seus postulados teóricos fundamentais, para que atinja suas metas propostas.

Além da abordagem Transpessoal, essa Didática pode ser utilizada no ensino de outros conteúdos programáticos conforme observamos no relato dos depoentes que a utilizaram em suas áreas de atuação profissional no ensino superior e, também, em instituições, cumprindo seu papel didático, ao permitir generalizá-la para distintas disciplinas.

Não incluímos as avaliações de nossa experiência na rede municipal de Altinópolis, no Programa de Educação Continuada junto aos educadores, coordenadores e diretores das escolas na educação infantil, ensino fundamental e médio nos anos de 2001 e 2002; pois, embora tenhamos registrado os benefícios relatados pelos educadores, não efetuamos uma análise de conteúdo que nos permitisse trazer e analisar seus resultados. Podemos apenas salientar que obtivemos relatos de mudanças e agradecimentos, vencemos obstáculos diversos na implantação desse programa e observamos as produções dos professores com os educandos através da utilização de recursos dessa abordagem na Educação, sobretudo, no ensino infantil e no trabalho com os pais.

Todo o programa foi realizado por meio da Didática Transpessoal e desenvolvido com os professores, coordenadores e diretores de todas as escolas da rede municipal de ensino, atingindo, também, os educandos, pais e comunidade.

Enfim, concluímos, por meio de uma metodologia acadêmico-científica, que a Abordagem Integrativa Transpessoal pode plantar muitas sementes positivas no trabalho com o ser humano e encaminhá-lo, em distintas áreas, a um desenvolvimento mais pleno, em sua expressão mais saudável, e tornar realidade as perspectivas inovadoras para uma educação integral.

Até o presente momento, ministramos esse curso de Psicologia Transpessoal focando a Abordagem Integrativa Transpessoal por meio da Didática Transpessoal com grupos de profissionais de diferentes estados do Brasil e exterior e, independente dos fatores regionais e culturais, houve manifestações positivas de seus participantes em relação à aquisição de conteúdos e experiências pessoais.

Contudo, através da análise de conteúdo, uma metodologia eficiente e profunda, pudemos, de fato, identificar com clareza o significado e o alcance da abordagem Transpessoal aplicada na Educação e quanto um conteúdo teórico pode promover o melhor do educando na dependência de “como” ele é transmitido, ao evocarmos tanto os processos do pensamento primário, assim como o secundário, por meio do conteúdo programático e do auto-conhecimento, o qual oportuniza a emergência do que denominamos de processo terciário, regido pelo princípio da transcendência.

Trabalhar com o ser humano em uma visão antropológica que o contemple em sua vertente biopsico, sociocultural e espiritual, parece que, de fato, promove a busca de seu melhor, ampliando-lhe suas possibilidades de escolhas e alternativas de soluções mesmo diante de situações adversas. É uma perspectiva de também desenvolver, no indivíduo, sua capacidade de resiliência.

Ao refletir sobre essas nuances da abordagem Transpessoal na Psicologia, torna-se evidente o quanto esse referencial teórico está concebido, gestado e desenvolvido no âmbito da própria Psicologia científica desde o seu início; revelando-se como uma síntese, um continuum, do contributo de muitos autores que a precederam.

Traz-nos conceitos de William James, o qual sugeria a existência de estados mais elevados, além da consciência de vigília. Agrega o legado de Freud, avançando por Jung, Moreno, Carl Rogers e outros autores humanistas, inclusive Abraham H. Maslow que foi considerado o fundador da Psicologia Humanista, destacando-se no universo acadêmico, reconhecido como o melhor pensador na Psicologia desde James.

Seus estudos levaram-no, a advertir que, se o indivíduo, deliberadamente, começar a ser

menos do que é capaz de se tornar, será profundamente infeliz pelo resto de sua própria vida (Maslow, 1990).

Essa afirmação tem um cunho pessoal, mas também pode-se estabelecer uma relação com a educação atual, ao pensarmos no educador, no educando em nosso mundo contemporâneo e nas indagações apresentadas na Introdução deste trabalho. O quanto a educação está aquém do que pode se tornar no Brasil. O quanto ela está ferida, machucada, tanto em relação ao educador, quanto ao educando, na própria instituição, na cultura que a permeia e em sua prática real, muitas vezes, dissociada dos projetos pedagógicos.

Os resultados obtidos, em nossa investigação, deixa-nos uma esperança, a de que é possível cuidar, despertar o potencial saudável na Educação e minimizar suas dores. A medicação existe na natureza de cada ser humano; para trazê-lo à tona, é necessário abordar o conhecimento, o educador, o educando e a instituição com um olhar transpessoal.

Maslow não tinha dúvidas ao afirmar que “a educação é o espaço onde se pode colaborar em alto grau com a profilaxia da saúde mental e da paz no planeta...”, acrescentava que nela se pode ”propiciar o despertar e o desenvolvimento de valores positivos da natureza humana, e portanto completava ele “contribuir para seres humanos melhores e assim para uma sociedade melhor” (Maslow, 1971).

O pensamento de Maslow contribuiu para encontrar soluções em nossas questões discorridas no início desta investigação. Pierre Weil reforçou essas perspectivas, as quais traziam um alento ao nosso comprometimento com a saúde mental e sua profilaxia. Seria de fato viável favorecer o melhor do ser humano em seu processo de aprendizagem de conteúdos programáticos? Seria exequível no ensino da Psicologia Transpessoal? Se fosse possível, como tornar acessível a outros psicólogos e educadores essa perspectiva.

De tal maneira, movidos por nossas necessidades, segundo o referencial Maslowiano, fomos construindo todo um percurso de aprofundamento teórico e vivencial, ampliando, conquistando respostas e experiências, as quais pudemos cotejá-las nos resultados obtidos desta tese.

Constatamos, também, que a necessidade de crescer, de evoluir no indivíduo é perceptível quando este tem a oportunidade de ser ouvido, respeitado na sua capacidade de apreender o conhecimento a partir de seu próprio referencial.

Vimos o Ser humano desabrochar em sua plenitude e, concomitantemente, assumir e

trabalhar com seu lado sombrio, com a consciência de que é possível melhorar a cada dia. As metanecessidades também são acolhidas e respeitadas, nada se exclui. Essa experiência como educadora nos convida a deixar registrado o nosso depoimento, como parte desse processo.

A transmissão de conteúdos da Abordagem Transpessoal por meio da Didática Transpessoal nos exige que estejamos presentes, por inteiro, na situação da aprendizagem, na relação que se estabelece na tríade educador-educando- conhecimento. Há a necessidade, também, de aprimoramento teórico e vivencial contínuo, pois somos sempre checados consciente e inconscientemente pelos educandos, como se a força que opõe resistência ao crescimento se fizesse presente ao se iniciar uma experiência nova, desconhecida.

Todavia, ao mesmo tempo, há uma intensa gratificação ao observarmos uma força maior jorrar do indivíduo quando mergulha em suas vivências e estabelece todas as relações com os conteúdos teóricos; o auto-conhecimento e a cognição do Ser se integram; é a emergência do processo terciário na ação pedagógica.

Essa experiência resgata a dignidade do indivíduo, aumenta sua estima, e traz o maior de todos os alentos, a vida, em sua expressão maior, saudável e, então, em todo o grupo, sinergicamente, ocorre a leveza e a alegria do Ser, as quais contagiam todo o espaço da aprendizagem, nutrindo tanto o educando quanto o educador.

A desnutrição afetiva e relacional já não ocorre mais nesse contexto, emergindo o sentimento de gratidão das potencialidades humanas despertadas, realizadas e compartilhadas por todos.

Nessa etapa de nossas considerações finais, queremos a esse ser cada vez mais plenamente humano, o qual está representado em cada aluno com o qual já estivemos em contato, expressar o nosso mais profundo agradecimento, por existir em nosso caminho, por nos proporcionar a experiência de sermos não só psicólogos, educadores, com conhecimento teórico-técnico; sobretudo, por sermos um ser humano que participa do processo de aprendizagem intrínseca e extrínseca de seu semelhante humano, e pela perspectiva de contribuir para que cada um seja o melhor de si.

Sem dúvida alguma, a gratificação que sentimos ao exercer esse papel na educação, através dessa Didática, é uma motivação constante para o nosso aprimoramento pessoal e profissional, ensinamos e aprendemos continuamente.

É uma nutrição ao nosso Ser profissional e pessoal: apesar dos desafios constantes, traz-

nos a percepção do Sagrado manifesto na Educação e propicia-nos a energia e motivação para continuarmos e transformarmo-nos a cada novo momento, mesmo com todos os obstáculos inerentes a esse mister. Exige a inteireza e participação no processo do reconhecimento de que todos somos eternos aprendizes, e que nem sempre o professor tem a última palavra.

O relato das vivências dos estados ampliados nesse contexto estiveram fortemente vinculados a transformações, mudanças por meio do próprio auto-conhecimento e da experimentação conceitual. Tais mudanças foram também assinaladas nas categorias de aprendizagem intrínseca como prioritárias.

Essa revelação nos sugeriu alguns elos possíveis com os aspectos identificados como obstáculos à abordagem Transpessoal, os quais retomamos, agora, além dos dados informativos apresentados anteriormente.

Os depoimentos dessa categoria nos revelaram a complexidade teórica, a necessidade de estudo profundo desse conhecimento, o qual, nessa área, produz mudanças inevitáveis.

Sabemos que há um impulso de crescimento no ser humano, porém há também uma força que opõe resistência ao crescimento, o medo do desconhecido. Essa oposição vincula-se ao outro obstáculo citado nessa mesma categoria que é o medo da rejeição, da não-aceitação da Psicologia Transpessoal pela “academia” ou “autoridade” como se o indivíduo pudesse ser “banido” ou excluído por seus pares.

Esses medos evocam diretamente o complexo de Jonas, um mecanismo de defesa do ego muito elucidativo, proposto por Maslow. Ao retomá-lo, podemos intensificar um clarão na obscuridade dos medos em nossa psique nos remetendo a Leloup, o qual sugere que o ser humano, quando convidado a se levantar, despertar do seu próprio sono, resiste, teme ser expulso do meio ambiente, tem medo de ser rejeitado por ser diferente.

Rollo May esclareceu de forma oportuna que o medo de se conhecer nos lembra sempre de que quanto mais impessoal o conhecimento, mais seguro será, e quanto mais pessoal na escuta do mundo interior, mais nos questionaremos. O Transpessoal não é impessoal, mas uma passagem, abertura do pessoal àquele que o ultrapassa, sem destruir a pessoa, e leva-o à outra dimensão com a forma própria (Leloup, 2003).

Essa forma exclusiva, única de cada indivíduo, é uma maneira perfeita, própria de amar e manifestar-se no mundo. É a coragem de ousar, ser você mesmo, ser o melhor de si, mesmo que seja diferente do modelo do outro; é o legitimar sua própria humanidade.

Para Maturana, os discursos racionais negam o amor, e assim, possibilitam culturalmente a negação do outro. O amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano no humano, que frequentemente o negamos culturalmente, criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções (Maturana, 1998).

O complexo de Jonas expressa, sobretudo, o medo de amar, de nossa própria grandeza, o medo do Self, retratado, fielmente, quando Jonas não quer perdoar o povo de Nínive sob o domínio de seu ego que não perdoa, que não reconhece e nem valida o outro. Nesse sentido, podemos transformar em nós esse desejo de destruir em o de reconstruir a humanidade, orientados pelo Self.

É a perspectiva de amar a si próprio e ao outro; manifestar com legitimidade nossa biologia subjetiva, amorosa, e assim aprender, evoluir, humanizar.

É oportuno ressaltarmos a dimensão espiritual inerente ao complexo de Jonas; Leloup tanto quanto Maslow afirmam que espiritual nem sempre consiste em grandes obras ou realizações: mas, simplesmente, em dar um passo a mais, a partir do ponto em que nos encontremos. É esse passo que faz toda diferença, resgata o desejo e a motivação da vida.

Esse mecanismo de defesa nos esclarece sobre o medo de todos nós em viver a vida tal como ela necessita ser vivida por nós, e Leloup afirma que podemos escolher entre uma vida perdida e uma vida escolhida e doada. É através do dom de cada um que descobrimos o que nos dá sentido, o que nunca vai morrer, pois a única coisa que nada, nem ninguém pode nos tirar é o que já doamos, e Jonas, ao atravessar seus medos, convida-nos a dar mais um passo. É esse passo a mais na Psicologia; através do próprio dom e da capacidade de amar cada um, que a Abordagem Integrativa Transpessoal nos convida a dar. É esse passo a mais que propomos à Educação por meio da Didática Transpessoal.

Nesse sentido, além dos objetivos alcançados e cotejados nos capítulos e reflexões anteriores, trazemos, agora, parâmetros que despontaram em nossa investigação;

- houve uma aprendizagem significativa dos conceitos da Psicologia Transpessoal em ressonância aos seus postulados teóricos, tanto em termos pessoais como profissionais;
- essa Didática contribuiu para o desenvolvimento de valores do Ser, relações mais harmoniosas do indivíduo consigo próprio e com o outro;
- há necessidade da inserção da Abordagem Transpessoal em Psicologia, em um maior número de Universidades, para garantir o seu acesso com qualidade aos psicólogos e profissionais da área

da saúde, educação e instituições.

- evidenciou-se, também, a importância do papel do Educador. É preciso investir qualidade na formação do formador, pois ensinar é, sobretudo, humanizar.

Essa Didática desperta o indivíduo da letargia pessoal, social, cultural e espiritual, indo ao encontro de suas necessidades essenciais.

Dessa forma, no ensino da Abordagem Integrativa Transpessoal, ou como podemos também denominá-la de uma Abordagem Integrativa em Psicologia, já é uma realidade a Perspectiva Inovadora de uma Educação Integral.

Nos passos caminhados neste trabalho, ao finalizar nossas considerações, expressamos o sentimento de gratidão profunda por todos os autores que nos deram base para a construção desse conhecimento e, em especial, Pierre Weil, o grande pioneiro da Psicologia Transpessoal no Brasil.

Reverenciamos também a Abraham Harold Maslow, que se mantém vivo até hoje em suas premissas, as quais nos mostram, cada vez mais, a relevância delas para o século XXI.

Caminhar é preciso, mas o momento presente clama; viver também é preciso! Viver o Ser plenamente humano que podemos despertar em todos nós, e assim, reencantar a Educação.

Aqui e agora é o instante, contém em si o passado e o futuro e nos pede com veemência; vamos dar mais um passo, transformar nossos medos, reconstruir nossa humanidade.

A aprendizagem extrínseca, oportunizada no conteúdo programático, no avanço técnico-científico, une-se à aprendizagem intrínseca, privilegiando o auto-conhecimento e o processo de autoexploração com profundidade. Sob essa perspectiva, emerge a espiritualidade inerente à natureza humana, intrínseca à psique. Novas possibilidades surgem, um saber construtivo, ações diferenciadas, positivas se tornam reais. É o Ser saudável se expressando, interagindo, vivendo!

É também um convite e um caminho por meio deste trabalho:

- Contribuirmos na Educação e na Saúde com a abordagem Transpessoal, para que se tornem plenas e humanizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **La adolescencia normal**; un enfoque psicoanalítico. Buenos Aires: Paidós, 1976, 163p.
2. ALMENDRO, M. **Psicología y psicoterapia transpersonal**. España: Kairós 1998, 413p.
3. ALMENDRO, M.; et al. **La Consciencia Transpersonal**. España: Kairós, 1999, 529p.
4. ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998, 141p.
5. ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, 295p.
6. ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, 192p.
7. ASSAGIOLI, R. **Psicossíntese**. Manual de princípios e técnicas. São Paulo: Cultrix, (s.d.), 325p.
8. ASSAGIOLI, R. **O ato da vontade**. São Paulo: Cultrix, 1985, 219p.
9. ASSAGIOLI, R. **Ser Transpessoal**. España: Gaia, 1993, 334p.
10. ASSAGIOLI, R. **Os sete tipos humanos**: o poder das motivações profundas. São Paulo: Totalidade, 1997, 109p.
11. ASSMANN, H. **Reencantar a Educação**; rumo à sociedade aprendente. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 251p.

12. ASSMANN, H. et al. **Competência e Sensibilidade Solidária**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 331p.
13. AZEVEDO, I. B. **O prazer da produção científica**; diretrizes de trabalhos acadêmicos. 8ª ed. São Paulo: Prazer de ler, 2000, 205p.
14. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Persona, 1977, 229p.
15. BASSO, T.; PUSTILNIK, A. **Corporificando a Consciência**; teoria e prática da dinâmica energética do psiquismo. São Paulo: Instituto Cultural Dinâmica Energética do Psiquismo, 2000, 160p.
16. BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**; uma introdução ao estudo de psicologia. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 1989, 284p.
17. BOORSTEIN, S. **Transpersonal Psychotherapy**. New York: University of New York Press, 1996, 578p.
18. BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, 104p.
19. BRENNER, C. **Noções básicas de psicanálise**; introdução à psicologia psicanalítica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1975, 262p.
20. CAMPBELL, J.; MOYERS, B.; FLOWERS, B. S. (Org.). **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990, 242p.
21. CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988, 179p.
22. CARDOSO, M. L. P. **Educação para a nova era**; uma visão contemporânea para pais e professores. São Paulo: Summus, 1999, 163p.

23. CAVALCANTI, R. **O retorno do sagrado**. São Paulo: Cultrix, 2000, 214p.
24. CELANO, S. **Corpo e mente na educação; uma saída de emergência**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999, 111p.
25. COTRIM, G. **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1988. 312p.
26. CREMA, R. **Análise transaccional centrada na pessoa... e mais além**. 2º ed. São Paulo: Agora, 1985, 308p.
27. DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999, 288p.
28. DIENSTFEY, H. **Onde a mente encontra o corpo; Comportamento tipo A, reação de relaxamento, psiconeuroimunologia, biofeedback, neuropeptídios, hipnose, mentalização e seus efeitos na saúde**. 2ª ed. São Paulo: Best Seller e Circulo do livro, 1990, 158p.
29. DROUOT, P. **Nós somos todos imortais**. Rio de Janeiro: Record, 1995, 331p.
30. DUARTE JUNIOR, J. F. **Porque arte-educação?** 6ª ed. Campinas: Papyrus, 1991, 85p.
31. DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentimentos**. Curitiba: Criar, 2001, 225p.
32. DUTRA, L. H. A. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 131p.
33. FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986, 393p.
34. FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, 174p.

35. FERGUSON, M. **A conspiração aquariana**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1980, 427p.
36. FERRAZ, F. C. **Normopatia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, 137p.
37. FERRES, J. **Televisão Subliminar**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998, 288p.
38. FERRUCCI, Piero. **Psicosíntesis**. Malaga. Ed. Sirio, 1987, 326p.
39. FIORINI JUNIOR, H. **Teoria e técnica de psicoterapias**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978, 233p.
40. FRICK, W. B. **Psicologia humanista; entrevistas com Maslow, Murphy e Rogers**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, 214p.
41. FONSECA FILHO, J. S. **Psicodrama da loucura**. 4ª ed. São Paulo: Ágora, 1980, 133p.
42. FONTANA, D. **Qué es la meditación**. Argentina: Estaciones, 1994, 266p.
43. FRANÇA, C. **Psicologia fenomenológica; uma das maneiras de se fazer**. Campinas: Unicamp, 1989, 124p.
44. FREUD, S. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1932-1936, 283p.
45. FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo: esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1937-1939, 351p.
46. FURLAN, V I. **Uma nova suavidade e profundidade... o despertar transpessoal e a (re) educação**. Campinas, 1998. (Tese – Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação).

47. GAMBOA, S. S. **Fundamentos para la investigación educativa;** presupuestos epistemológicos que orientam al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998, 146p.
48. GARCIA, H.; NASCENTE, C. A. **Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa.** 5ª edição, v-1, 1997, 2130p.
49. GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas;** a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995, 249p.
50. GARDNER, H. **Arte, Mente e Cérebro;** uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artmed, 1999, 314p.
51. GASCÓN, A. H.; SÁNCHEZ, I. G. **El ego docente;** punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Universitas, S.A., 2002, 365p.
52. GIGLIO, Z. G. (Org.). **De criatividade e de educação.** Campinas: UNICAMP, NEP, 1992, 221p.
53. GIORGI, A. **A psicologia como ciência humana;** uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978, 230p.
54. GOLEMAN, D. **A mente meditativa;** as diferentes experiências meditativas no oriente e no ocidente. São Paulo: Ática, 1996, 229p.
55. GOLEMAN, D. **A arte da meditação;** um guia para a meditação. Rio de Janeiro: Sextante, 1999, 98p.
56. GONÇALVES, C. S.; et al. **Lições de psicodrama.** São Paulo: Ágora, 1988, 108p.

57. GRANGER, G. G. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Universidades Estadual Paulista, 1994, 122p.
58. GRINBERG, L.; SOR, D.; BIANCHEDI, E. T. **Introdução às idéias de Bion; grupos, conhecimento, psicose, pensamento, transformações, prática psicanalítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1973, 228p.
59. GROF, S. **Além do Cérebro**. São Paulo: McGRAW-HILL, 1988, 327p.
60. GROF, S.; et al. **La evolución de la consciencia**. España: Kairós, 1994, 302p.
61. GUITTON, J.; BOGDANOV, G.; BOGDANOV, I. **Deus e a ciência; em direção ao metarrealismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992, 158p.
62. HALL, C.; NORDBY, V. J. **Introdução à psicologia junguiana**. São Paulo: Cultrix, 1973, 122p.
63. HENNEZEL, M.; LELOUP, J. Y. **A arte de morrer; tradições religiosas e espiritualidade humanista diante da morte na atualidade**. Petrópolis: Vozes, 1999, 143p.
64. HUXLEY, J. **Ensaio de um humanista**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1977, 322p.
65. HUXLEY, A. **A Filosofia Perene**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A, 1973, 361p.
66. IVAS, C.; FELDMAN, M. Visibilidade: Chove na Fantasia. In: **Reflexões sobre a educação no próximo milênio**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: FUNDESCOLA, Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, 96p.
67. JUNG, C. G. **Fundamentos de Psicologia Analítica; as conferencias de Tavistock**. vol. 1 Petrópolis: Vozes, 1972, 239p.

68. JUNG, C. G. **Psicologia do Inconsciente**. v. 7, Petrópolis: Vozes, 1978, 141p.
69. JUNG, C. G. **A Energia Psíquica**. v. 8, Petrópolis: Vozes, 1983, 78p.
70. KINCHER, J. **O livro dos sonhos para crianças**. São Paulo: Gente, 1999, 94p.
71. KUNHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, 257p.
72. LAND, G.; JARMAN, B. **Ponto de ruptura e transformação**; como entender e moldar as forças da mutação. São Paulo: Cultrix, 1990, 223p.
73. LELOUP, J. Y. **Caminhos da realização**; dos medos do eu ao mergulho do eu profundo. Petrópolis: Vozes, 1996, 221p.
74. LELOUP, J. Y.; BOFF, L. **Terapeutas do deserto**. Petrópolis: Vozes, 1997, 174p.
75. LELOUP, J. Y.; et al. **Espírito na Saúde**. Petrópolis, 1999, 134p.
76. LELOUP, J. Y. **Carência e plenitude**; elementos para uma memória do essencial. Petrópolis: Vozes, 2001, 230p.
77. LELOUP, J. Y. **Enraizamento e Abertura**; conferências de Sainte-Baume. Petrópolis: Vozes, 2003, 167p.
78. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
79. LODI, L. Problema Federal: Projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação incentiva ações relacionadas à ética e convivência democrática: **In: Revista Educação**, 9: 35-36, 2006.

80. LU, F.; LUKOFF, D.; TURNER, R. Commentary on 'Spiritual Experience and Psychopathology' by Jackson and Fulford, in **Philosophy, Psychiatry & Psychology**, 4(1): 75-77, 1997.
81. LUKOFF, D.; et al. Toward a More Culturally Sensitive DSM-IV (Psychoreligious and Psychospiritual Problems), in **Journal of Nervous and Mental Disease**, 20(2): 161-186, 1992.
82. LUKOFF, D.; LU, F.; TURNER, R. From spiritual emergency to spiritual problem: The transpersonal roots of the new DSM-IV category, in **Journal of Humanistic Psychology**, 38(2): 21-50, 1998.
83. LUCA, A.; ABRAMS, B.; LIEWELLYN, R.; **Psicologia Transpessoal**. Uma introdução. São Paulo: Totalidade, 1993, 68p.
84. MACIEIRA, R. C. **O sentido da vida na experiência da morte; uma visão transpessoal**. São Paulo: Casa do psicólogo, 200, 153p.
85. MAGNIN, Pierre. **O sono e o sonho**. Campinas: Papirus, 1992, 110p.
86. MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, [s.d.], 279p.
87. MASLOW, A. H. **Toward a psychology of being**. 2ª ed. New York: D. Van Nostrand Company, 1968, 240p.
88. MASLOW, A. H. Various Meanings of transcendence. In: **The Journal of Transpersonal Psychology**, 1(1), 1969.
89. MASLOW, A. H. **Motivation and Personality**. 2ª ed. New York: Harper e Row, 1970, 328p.

90. MASLOW, A. H. New introduction: Religions, Values and Peak-Experiences. **In: Journal of Transpersonal Psychology**, 20(2), 1970.
91. MASLOW, A. H. **The Farther Reaches of Human Nature**. England: Penguin Compass, 1971, 392p.
92. MASLOW, A. H. **La amplitud potencial de la naturaleza humana**. 2ª ed. Mexico: Trilhas, 1990, 398p.
93. MASLOW, A. H. **El hombre autorrealizado**. 10ª ed. Barcelona: Káiros, 1993, 292p.
94. MASLOW, A. H. **La personalidade creadora**. 5ª ed. Barcelona: Kairós, 1994, 4801p.
95. MASLOW, A. H. **Maslow no gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000, 392p.
96. MASLOW, A. H. **Visiones Del Futuro**. Barcelona: Kairós, 2001, 310p.
97. MASLOW, A. H. **Diário de negócios de Maslow**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003, 323p.
98. MATOS, L. **Drogas ou meditação; meditação como alternativa para o uso de drogas**. Petrópolis: Vozes, 1989, 217p.
99. MATURANA, H.; MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997, 350p.
100. MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, 98p.
101. MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000, 86p.

102. MATURANA, H.; ZOLLER, G. V. **Amar e Brincar**; fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004, 272p.
103. MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2000, 239p.
104. MORAES, M. C.; LA TORRE, S. (Org). **Sentipensar**, fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004, 171p.
105. MORAES, R. **A universidade desafiada**. Campinas: UNICAMP, 1995, 140p.
106. MORAES, R. **Violência e Educação**. Campinas: Papyrus, 1995, 132p.
107. MORENO, J. L. **Fundamentos do psicodrama**. vol. 20 São Paulo: Summus, 1983, 254p.
108. MORENO, J. L. **Hipnodrama e psicodrama**. São Paulo: Summus, 1984, 85p.
109. MORENO, J. L. **Quem sobreviverá?**; fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama. Goiânia: Dimensão, 1992, 229p.
110. MORIN, E. **O Método IV**: as idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Portugal: Publicações Europa América, 1992.
111. MORIN, E. **Ciência com consciência**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, 350p.
112. MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001, 118p.
113. MOYERS, B. **A Cura e a Mente**. Editora Rocco Ltda. Rio de Janeiro, RJ, 1995, 465p.
114. NAGELSHMIDT, A. M. **Argonautas dos espaços interiores**. Uma introdução à

- Psicologia Transpessoal. São Paulo: Vetor, 1996, 166p.
115. NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999, 153p.
 116. NISKIER, A. **A árvore da educação**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2000, 264p.
 117. NUDEL, B. W. **Moreno e o hassidismo**; princípios e fundamentos do pensamento filosófico do criador do psicodrama. São Paulo: Ágora, 1993, 93p.
 118. ODENT, M. **A Cientificação do Amor**. São Paulo: Terceira Margem, 2000, 123p.
 119. OLIVEIRA, H. B. J. **A Psicologia Positiva**. Lisboa: Edições ASA, 2004, 192p.
 120. OLIVEIRA, O. M. **Conceito de Homem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, 536p.
 121. ORNISH, D. **Amor e sobrevivência**; a base científica para o poder curativo da intimidade. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, 263p.
 122. PETER, R. **Viktor Frankl**: a antropologia como terapia. São Paulo: Paulus, 1999, 119p.
 123. PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2001, 115p.
 124. PINTO, L. C. **Iluminação Espiritual**, na tradição iogue e na Psicologia Transpessoal. Petrópolis: Vozes, 2001, 278p.
 125. RANDOM, M. **O pensamento transdisciplinar e o real**. São Paulo: Triom, 2000, 244p.
 126. RING, K.; et al. **Cartografia da Consciência Humana**. vol. 5/I. Petrópolis: Vozes, 1978, 99p.

127. ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Martins Fontes, 1975, 329p.
128. ROMANA, M. A. **Psicodrama pedagógico**; método educacional psicodramático. Campinas: Papyrus, 1985, 94p.
129. ROSS, E. K. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 1969, 290p.
130. ROSS, E. K. **AIDS**; o desafio final. São Paulo: Best Seller, 1988, 299p.
131. ROSS, E. K. **A morte: um amanhecer**. São Paulo: Pensamentos, 2001, 110p.
132. SALDANHA, V. **A psicoterapia transpessoal**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 1999, 190p.
133. SALDANHA, V. Renascimento em Transpessoal e a memória pré e perinatal. In: SIMÕES, M.; RESENDE, M.; GONÇALVES, S. **Psicologia da Consciência**. Lisboa: Lidel, 2003, p. 133-154.
134. SALDANHA, V. Sonhos: Uma expressão simbólica para o autoconhecimento. In: MACIEIRA, R. (Org.). **Despertando a cura. Do brincar ao sonhar**. Campinas: Livro Pleno, 2004, p.135-152.
135. SAMBRANO, J. **Superaprendizaje transpessoal**. Venezuela: Eg, 1995, 170p.
136. SANTIAGO, M. D. E. **O mito de Édipo e o desenvolvimento espiritual**: uma análise à luz da abordagem emergente da psicossíntese. São Paulo, 1998. (Dissertação - Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
137. SANTO, R. C. E. **O renascimento do sagrado na educação**. Campinas: Papyrus, 1998, 118p.

138. SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, 111p.
139. SANVITO, W. L. **O cérebro e suas vertentes**. 2ªed. São Paulo: Roca, 1991, 223p.
140. SAVIANI, D.; COSTA, A. C. G.; CASCINO, P. **Educador: Novo Milênio, novo perfil?** São Paulo: Paulus, 2000, 32p.
141. SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000, 160p.
142. SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 294p.
143. SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade**. 5ªed. São Paulo: Moraes, 1980, 159p.
144. SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalidade da prática. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998, p.31-45.
145. SHARP, D. **Léxico junguiano; dicionário de termos e conceitos**. São Paulo: Cultrix, 1993, 167p.
146. SIMÕES, M.; et al. **O que é transpessoal ?** Lisboa: Temática, 1997, 136p.
147. SOUZA FILHO, C. **Introdução à psicologia tibetana**. Petrópolis: Vozes, 1982, 142p.
148. STEIN, M. **Jung, o Mapa da Alma - uma introdução**. São Paulo: Cultrix, 1998, 212p.

149. SUTICH, A. J. Some Considerations Regarding Transpersonal Psychology. **In: The Journal of Transpersonal Psychology**. 1(1): 72, 1969.
150. TABONE, M. **A Psicologia Transpessoal**; introdução à nova visão da consciência em psicologia e educação. São Paulo: Cultirx, 1988, 191p.
151. TURNBULL, N. **Fique por dentro da filosofia**. São Paulo: Cosac e Naify, 2001, 189p.
152. VAUGHAN, F.; WALSH, R. The transpersonal movement: a history and state of the art. **In: The Journal of Transpersonal Psychology**, 25(2), 1993.
153. WALSH, R.; VAUGHAN, F. (Org.). **Além do ego**; dimensões transpessoais em psicologia. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1991, 312p.
154. WALSH, R. **Pela vida**: um roteiro para a humanidade. Rio de Janeiro: Gryphus, 1993, 182p.
155. WALSH, R.; VAUGHAN, F. (Org.). **Caminhos além do Ego**; uma visão transpessoal. São Paulo: Cultrix, 1997, 266p.
156. WEIL, P. **A revolução silenciosa**; autobiografia pessoal e transpessoal. São Paulo: Pensamento, (s.d.), 234p.
157. WEIL, P. **Esfinge**: estrutura e mistério do homem. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976, 205p.
158. WEIL, P. **A mística do sexo**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976, 223p.
159. WEIL, P.; SCHUTZENBERGER, A. A. **Psicodrama Triádico**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977, 159p.
160. WEIL, P. **Psicodrama**. 2ª ed. Rio de Janeiro: CEPA, 1978, 143p.

161. WEIL, P.; et al. **Mística e ciência**. V. 5/II Petrópolis: Vozes, 1978, 122p.
162. WEIL, P.; et al. **Psicofisiologia da consciência cósmica**. Vol. 5/III Petrópolis: Vozes, 1978, 106p.
163. WEIL, P.; et al. **Experiência cósmica e psicose**. Vol. 5/IV Petrópolis: Vozes, 1978, 142p.
164. WEIL, P.; et al. **Medida da consciência cósmica**. Vol. 5/V. Petrópolis: Vozes, 1978, 80p.
165. WEIL, P. **As fronteiras da evolução e da morte**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989, 132p.
166. WEIL, P. **As fronteiras da regressão**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes 1991, 107p.
167. WEIL, P. **Antologia do êxtase**. São Paulo: Palas Athenas, 1992, 173p.
168. WEIL, P. **A neurose do paraíso perdido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, Distr. Vozes, 1993, 128p.
169. WEIL, P. **A morte da morte**. São Paulo: Gente, 1995, 209p.
170. WEIL, P. **Organizações e tecnologia para o terceiro milênio**; a Nova Cultura Organizacional Holística. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, 110p.
171. WEIL, P. **A consciência cósmica**; introdução à Psicologia Transpessoal. 7ª ed Petrópolis: Vozes, 1999, 87p.
172. WEIL, P. **A mudança de sentido e o sentido da mudança**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2000.
173. WEIL, P. **A arte de viver a vida**. Brasília: Letrativa, 2001, 218p.

174. WEIL, P.; LELOUP, J. Y.; CREMA, R. **Normose: A Patologia de Normalidade**. Campinas: Verus, 2003, 233p.
175. WERTHEIMER, M. **Pequena história da psicologia**. São Paulo: Nacional, 1977, 208p.
176. WHITE J. (Org). **O Mais Elevado Estado da Consciência**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1993, 384p.
177. WILBER, K. **A consciência sem fronteiras; pontos de vista do oriente e do ocidente sobre o crescimento pessoal**. São Paulo: Cultrix, 1991, 204p.
178. WILBER, K. **O olho do espírito; uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco**. São Paulo: Cultrix, 2001, 320p.
179. ZIMMERMAN, E. B. Anotações em sala de aula. AT302-A - Tópicos Especiais em Artes Corporais; **A Dimensão do Inconsciente na Expressão Simbólica da Arte**. Campinas: Pós Graduação Instituto de Artes - UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, 1º Semestre de 2003,

ANEXO 1

Ciência e as Fronteiras do Conhecimento: Prólogo do Nosso Passado Cultural

Veneza, Itália, 3 a 7 de março de 1986

Em cooperação com a Fondazione Giorgi Cini, a UNESCO promoveu em Veneza, Itália, de 3 a 7 de março de 1986, um Simpósio sobre "Ciência e as fronteiras do conhecimento: prólogo do nosso passado cultural". O Simpósio, que reuniu 19 participantes de todas as partes do mundo e de distintas especialidades, culminou com um documento que sintetiza as discussões havidas e que passou a ser conhecido como a:

(1) Declaração de Veneza

1. Estamos testemunhando uma importante evolução no campo das ciências, resultante das reflexões sobre ciência básica (em particular pelos desenvolvimentos recentes em física e em biologia), pelas mudanças rápidas que elas ocasionaram na lógica, na epistemologia e na vida diária, mediante suas aplicações tecnológicas. Contudo, notamos ao mesmo tempo um grande abismo entre uma nova visão do mundo que emerge do estudo de sistemas naturais e os valores que continuam a prevalecer em filosofia, nas ciências sociais e humanas e na vida da sociedade moderna, valores amplamente baseados num determinismo mecanicista, positivismo ou hilismo. Acreditamos que essa discrepância é danosa e, na verdade, perigosa para a sobrevivência de nossa espécie.
2. O conhecimento científico, no seu próprio ímpeto, atingiu o ponto em que ele pode começar um diálogo com outras formas de conhecimento. Nesse sentido, e mesmo admitindo as diferenças fundamentais entre Ciência e Tradição, reconhecemos ambas em complementaridade, e não em contradição. Esse novo e enriquecedor intercâmbio entre ciência e as diferentes tradições do mundo abre as portas para uma nova visão da humanidade, e até para um novo racionalismo, o que poderia induzir a uma nova perspectiva metafísica.
3. Mesmo não desejando tentar um enfoque global, nem estabelecer um sistema fechado de

pensamento, nem inventar uma nova utopia, reconhecemos a necessidade premente de pesquisa autenticamente transdisciplinar mediante uma dinâmica de intercâmbio entre as ciências naturais, sociais, arte e tradição. Poderia ser dito que esse modo transdisciplinar é inerente ao nosso cérebro pela dinâmica de interação entre os seus dois hemisférios. Pesquisas conjuntas da natureza e da imaginação, do universo e do homem, poderiam conduzir-nos mais próximos à realidade e permitir-nos um melhor enfrentamento dos desafios do nosso tempo.

4. A maneira convencional de ensinar ciência, mediante uma apresentação linear do conhecimento, não permite que se perceba o divórcio entre a ciência moderna e visões do mundo que são hoje superadas. Enfatizamos a necessidade de novos métodos educacionais que tomem em consideração o progresso científico atual, que agora entra em harmonia com as grandes tradições culturais, cuja preservação e estudo profundo são essenciais. A UNESCO deve ser a organização apropriada para procurar essas idéias.
5. Os desafios de nosso tempo (o risco de destruição de nossa espécie, o impacto do processamento de dados, as implicações da genética, etc) jogam uma nova luz nas responsabilidades sociais da comunidade científica, tanto na iniciação quanto na aplicação de pesquisa. Embora os cientistas possam não ter controle sobre as aplicações das suas próprias descobertas, eles não poderão permanecer passivos quando confrontados com os usos impensados daquilo que eles descobriram. É nosso ponto de vista que a magnitude dos desafios de hoje exige, por um lado, um fluxo de informações para o público que seja confiável e contínuo, e, por outro lado, o estabelecimento de mecanismos multi e transdisciplinares para conduzirem e mesmo executarem os processos decisórios.
6. Esperamos que a UNESCO considere este encontro como um ponto de partida e encoraje mais reflexões do gênero num clima de transdisciplinaridade e universidade.

Signatários: A.D. Akeampong (Ghana; físico-matemático); Ubiratan D'Ambrósio (Brasil; educador matemático); René Berger (Suíça, crítico de arte); Nicoló Dallaporta (Itália; físico); Jean Dausset (França; Prêmio Nobel de Medicina); Maitraye Devi (Índia; poetisa); Gilbert Durand (França; filósofo); Santiago Genovês (México; antropólogo); Akshai Margalit (Israel; filósofo); Yujiro Nakamura (Japão; filósofo); David Ottoson (Suécia; Presidente do Co-mitê Nobel de Filosofia); Abdus Salam (Paquistão; Prêmio Nobel de Física); L.K. Shayo (Nigéria; matemático); Ruppert Sheldrake (Inglaterra; bioquímica); Henry Stapp (USA; físico); David Suzuki (Canadá; geneticista); Susantha Goonatilake (Sri Lanka; antropologia cultural);

Besarab Nicolescu (França; físico); Michel Random (França; escritor); Jacques Richardson (USA; escritor); Eiji Hattori (UNESCO; Chefe do Setor de Informações); V.T. Zharov (UNESCO; Diretor da Divisão de Ciências).

A Sobrevivência no Século XXI

Vancouver, BC, Canadá, 10 a 15 de setembro de 1989

A partir do Simpósio sobre "Ciência e as Fronteiras do Conhecimento", realizado em Veneza em 1986, notou-se a necessidade de focalizar a análise das relações entre as ciências e as tradições no contexto atual da crise que ameaça a sobrevivência da civilização e da própria espécie no planeta. Decidiu-se convocar o II Fórum como um simpósio com uma agenda que permitisse:

1. uma tomada de consciência do problema e de sua extrema urgência em nível mundial;
2. o lançamento de um apelo a todos os responsáveis científicos, culturais, espirituais, econômicos e políticos para se traduzir essa tomada de consciência em ação efetiva;
3. o exame das causas, de todos os tipos, que nos conduziram ao desastre planetário e das novas vias por contemplar para que essa sobrevivência ainda seja possível a médio prazo.

Além dos objetivos específicos, o Simpósio conduziu a um grande número de considerações, sintetizadas a seguir.

A iminência de uma explosão demográfica que levará a população do planeta a seis bilhões de habitantes no ano 2000, num momento em que, como consequência da poluição e da desertificação, os recursos planetários vão se reduzindo em proporções consideráveis, está entre as principais causas. Além disso, enumera-se o esquentamento do planeta e o risco de que um terço das terras atuais seja submergido num futuro relativamente próximo, a destruição da biosfera e os gastos inimagináveis de recursos financeiros e humanos com finalidades bélicas.

A origem do problema pode ser encontrada numa concepção científica que, no seu aspecto reducionista e atomista, conduziu o homem a considerar a natureza e o universo como um poço de riquezas sem fim e a explorar os recursos com um espírito de poder e de posse suicida. Esse comportamento contra a natureza e a vida conduziu o homem a privilegiar um único modelo de desenvolvimento, ignorando a complexidade cultural, econômica, espiritual e social, que constitui a verdadeira essência da espécie.

Essas reflexões põem em causa o conjunto dos conceitos e modelos atuais, na medida em que sobreviver depende de uma visão global ou holística da realidade, visão esta que emana, por sua vez, das grandes tradições e das conclusões mais recentes da física. Isso exige uma mudança

radical, que se aplica a todos os níveis do saber e do fazer.

Claramente, a interação viva de todas as coisas no universo implica o nosso ambiente e a tradução de nossos conhecimentos em um processo de integração que abranja os aspectos mais sutis da realidade. Essencialmente, busca-se uma unidade total de vida entre o homem, a natureza e o corpo cósmico.

Devemos, portanto, procurar uma transformação radical de nossos modelos de desenvolvimento, de educação e de civilização, baseada no reconhecimento de uma pluralidade de modelos de culturas, de espiritualidade e de diversificações sócio-econômicas, e no respeito a cada uma das inúmeras modalidades.

Uma redefinição de prioridades da ciência e da tecnologia para que os caminhos para o seu desenvolvimento respeitem o meio vivo e sejam acompanhados de um autocontrole que evite todas as aplicações que possam ameaçar a vida e o meio ambiente, e o desrespeito às tradições, que pode, como consequência, corromper a textura sócio-cultural.

O preço da sobrevivência é o resultado de uma revolução fundamental e da emergência de valores qualitativos em oposição às estruturas quantitativas e destrutivas que existem hoje.

Resumindo, é necessário facilitar o aparecimento de uma nova consciência mediante a qual o homem poderá encontrar a plenitude de seus direitos ligados à sua dignidade de ser vivo, num quadro de solidariedade e responsabilidade que comprometem cada Estado, cada grupo social e cada indivíduo.

ANEXO 2

A Declaração de Vancouver se refere as considerações do anexo 1 e sintetiza as discussões por ocasião do Simpósio acima mencionado.

(2) Declaração de Vancouver

A sobrevivência do planeta tornou-se uma preocupação central e imediata. A situação atual exige medidas urgentes em todos os setores: científico, cultural, econômico e político, e uma maior sensibilização de toda a humanidade. Devemos abraçar a causa comum com todos os povos da Terra contra o inimigo comum, que é qualquer ação que ameace o equilíbrio do nosso ambiente ou reduza a herança para gerações futuras. Esse é o objetivo da Declaração de Vancouver sobre Sobrevivência.

I - A Humanidade em Face da Sobrevivência

Nosso planeta é instável, uma máquina térmica em permanentes transformações.

Na sua superfície, há cerca de quatro bilhões de anos, a vida se desenvolveu em equilíbrio com o ambiente, onde mudanças repentinas e imprevisíveis eram a norma. A descoberta, há cerca de duzentos anos, da energia livre armazenada em combustíveis fósseis deu à humanidade o poder de dominar toda a superfície do planeta, e, num período de tempo incrivelmente curto, sem planejamento e quase sem reflexão sobre as conseqüências, nossa espécie tornou-se, sem qualquer comparação, o maior fator para a transformação do planeta.

As conseqüências têm sido drásticas e únicas na história da nossa espécie:

- crescimento exponencial da população nos últimos 150 anos, de um bilhão para mais de cinco bilhões e, atualmente, dobrando a cada 30 - 40 anos;
- um aumento comparável no uso de combustíveis fósseis, conduzindo à poluição global da atmosfera e à alteração no clima e no nível das águas marítimas;
- destruição acelerada do habitat de vida, iniciando assim um episódio irreversível de extinção em massa na biosfera, que é a base do ecossistema da Terra;
- gastos inimagináveis de recursos materiais e de criatividade em guerras e em preparação para a guerra.

E tudo isso se faz crendo-se na inexauribilidade de recursos do planeta, sob o encorajamento de sistemas políticos e econômicos que enfatizam o lucro imediato como um benefício e ignoram o custo real da produção.

A situação que a humanidade enfrenta envolve o colapso de qualquer equilíbrio entre nossa espécie e o resto de vida no planeta. Paradoxalmente, num momento em que estamos no limiar da degeneração do ecossistema e da degradação da qualidade de vida humana, o conhecimento e as ciências estão agora numa posição de fornecer a criatividade humana e a tecnologia necessárias para se tomarem ações remediadoras e se redescobrir a harmonia entre natureza e humanidade. Está faltando apenas a vontade social e política.

II - As Origens do Problema

A origem dessa situação tão angustiosa e de nossa perplexidade repousa fundamentalmente em certos desenvolvimentos científicos que essencialmente se completaram no início do século. Esses desenvolvimentos, os quais foram codificados matematicamente numa visão do universo baseada na mecânica clássica, deram aos seres humanos um poder sobre a natureza que tem, até recentemente, produzido um sempre crescente e aparentemente suprimido de bens materiais.

Mergulhada na exploração desse poder, a humanidade tendeu a mudar seus valores para valores que promovem uma realização máxima das possibilidades materiais que esse poder possibilita. Foram assim suprimidos valores associados com as dimensões do potencial humano, que haviam constituído os fundamentos de culturas anteriores.

O empobrecimento da própria concepção de ser humano causado por essa omissão das outras dimensões está absolutamente coerente com a concepção "científica" do universo como uma máquina, na qual o ser humano não é mais que uma pequena engrenagem.

A concepção que o homem tem de si mesmo é um determinante principal dos seus valores; ele fixa a concepção do "eu" a partir da avaliação do seu interesse pessoal.

Assim, o empobrecimento ideológico, associado com a visão do homem como uma pequena engrenagem em uma máquina, conduz ao estreitamento de seus valores.

Contudo, os avanços científicos do século atual têm mostrado que uma visão mecanicista do universo é insustentável em termos puramente científicos. Assim, a base racional para uma concepção mecanicista do homem tem sido invalidada.

III - Visões Alternativas

Na ciência contemporânea, a velha e rígida visão mecânica do universo é substituída por conceitos que permitem um universo que é o produto de impulsos criativos contínuos, não condicionados rigidamente a qualquer lei mecânica. O próprio ser humano se torna um aspecto desse impulso criativo, que está ligado ao universo numa relação que não se expressa nos velhos marcos referenciais mecanicistas. Ser se torna, assim, não mais uma engrenagem mecanicamente controlada dentro de uma máquina gigantesca, mas sim a manifestação de um impulso livre e criativo que está intrínseca e imediatamente ligado ao universo como um todo.

Portanto, os valores humanos se tornam, nessa nova visão científica, expandidos para valores muito mais em consonância com aqueles que prevaleceram em culturas anteriores. Nesse complexo de imagens convergentes do ser humano, que os recentes desenvolvimentos científicos e culturais nos proporcionam, é onde procuramos visões de um futuro que permitirá ao ser humano sobreviver com dignidade e em harmonia com seu ambiente.

A humanidade atingiu, não somente suas limitações externas, mas também suas limitações internas de compreender as complexidades resultantes de seus próprios atos, bem como sua capacidade de viver num ambiente sócio-cultural em transformação. Ao mesmo tempo, a evolução da ciência parece permitir a aceitação de outras formas de conhecimento que dariam ao ser humano a capacidade de recuperar a riqueza das crenças e a variedade de experiências espirituais. No contexto dessas considerações e da presente situação crítica, a maneira como a humanidade tem ocupado o planeta exige novas visões, ancoradas em uma variedade de culturas, para contemplar o futuro:

- a percepção de um macrocosmo orgânico que recaptura os ritmos da vida permitirá ao ser humano reintegrar-se na natureza e restaurar seu relacionamento no espaço e no tempo com a vida como um todo e com o mundo físico;
- o reconhecimento pelo ser humano de que ele é parte do mesmo padrão que define o universo amplia sua auto-imagem e permite-lhe transcender o egoísmo, que é a principal causa de desarmonia entre indivíduos e entre a humanidade e a natureza;
- a superação da fragmentação da unidade corpo-mente-espírito, resultado de uma ênfase desequilibrada de algumas partes, em detrimento de outras e do todo, lhe permitirá

redescobrir em seu próprio íntimo o reflexo do cosmo e seu princípio unificador supremo.

Tais visões pedem uma transformação radical dos modelos de desenvolvimento: a eliminação da pobreza, ignorância e miséria; o fim da corrida armamentista; novos processos de aprendizagem, sistemas educacionais e atitudes mentais; melhores formas de redistribuição para se assegurar equidade social; um novo estilo de vida baseado na redução do desperdício, no respeito pela biodiversidade, numa diversificação de sistemas sócio-econômicos e na diversidade cultural, transcendendo os conceitos desatualizados de soberania.

Ciência e tecnologia são indispensáveis para se atingirem essas metas, mas somente poderão ter resultados positivos mediante uma reintegração da ciência e da cultura de modo a assegurarem um sentido de finalidade, bem como um enfoque integrativo com o objetivo de se superarem as fragmentações que conduziram a uma interrupção nas comunicações culturais.

Se falharmos no redirecionamento da ciência e da tecnologia para as necessidades fundamentais, os avanços na informática (repositório de conhecimento), biotecnologia (patenteamento de formas de vida) e engenharia genética (traçado do genoma humano) conduzirão a conseqüências irreversíveis em detrimento do futuro da vida humana.

O tempo é escasso e pede rapidamente a conclusão de uma paz ecocultural com a ajuda da ciência e da tecnologia, e qualquer demora somente causará um maior custo para a sobrevivência. Devemos conhecer a realidade de um mundo multirreligioso e a necessidade do tipo de tolerância que permitirá a cooperação mútua das religiões, quaisquer que sejam suas diferenças. Isso contribuirá para satisfazer o que se requer para a sobrevivência humana e para se manter o núcleo comum dos valores de solidariedade, direitos e dignidade humanos. Isso é uma herança comum de toda a humanidade e deriva de nossa percepção do significado transcendental da existência humana e de uma nova consciência global.

Vancouver, Canadá, 15 de setembro de 1989

Daniel A. Akyeampong (Físico; Ghana), Ubiratan D'Ambrósio (Matemático; Brasil), André Chouraqui (Biblicista; Israel), Nicolo Dallaporta (Físico; Itália), Pierre Danserau (Ecólogo; Canadá), Mahdi Elmandjra (Economista, President Association Internazionali Futuribles; Marrocos), Santiago Genovés (Antropólogo; México), CarlGoran Hedén (Biólogo, President, World Academy of Arts And Sciences; Suécia), Alexander King (President, Club de Roma),

Eleonora Masini (Socióloga, President, World Future Studies Federation; Itália), Digby McLaren (Geólogo, President, Royal Society of Canadá), Yujiro Nakamura (Filosofia; Japão), Lisandro Otero (Novelista; Cuba), Josef Riman (Genética Molecular, President, Czechoslovak Academy of Sciences; Checoslováquia), Soedjatmoko (Ex-Reitor da Universidade das Nações Unidas; Indonésia), Henry Stapp (Física; USA).

Manual da Formação Transdisciplinar/ 2000
Universidade da Paz – Unipaz/ SP

ANEXO 3

(3) Depoimentos

Análise de Conteúdo – Depoimento – D1

“ No plano pessoal percebo a cada dia como tudo vai clareando e vou tendo mais consciência de mim e do mundo a minha volta. É como se caminhasse anos em pequenos dias. No plano profissional venho encontrando respostas para minha minhas perguntas, técnicas riquíssimas que são instrumento precioso na Psicologia Clínica. Há tempos tenho conhecimento da prática transpessoal mas sempre busquei a teoria, coisa que até então não havia encontrado e encontrei aqui. Isso para mim vem fazendo muita diferença, porque sinto que é importante ter um embasamento teórico como fio condutor de um trabalho.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D2

Plano Pessoal: “A Transpessoal trouxe um caminho para mim dentro da Psicologia. Conheci a Transpessoal no 4º ano de faculdade através da terapia Transpessoal. E aí foi mágico. O curso ministrado pela Dra. Vera é fantástico, não só por passar conceitos e técnicas dessa abordagem mas principalmente pelo modo como ela o faz. A aprendizagem é fácil porque ela explica claramente os conceitos e exemplifica em diversos contextos (na clínica, na educação, em organizações). A parte prática é o diferencial de qualquer outra forma de aprender porque eu vivencio as técnicas que vou aplicar. Fica gravado em mim. Lembro de cada exercício e quando leio a apostila é completamente diferente o que sinto ao me deparar com os exercícios vivenciados no curso e aqueles que não vivenciamos. Enfim, essa metodologia de trabalho é a melhor que conheço, acrescentando muito ao meu ser.” Plano Profissional: “Para mim a profissional e o ser humano andam juntos. O que aprendo com a Transpessoal através das vivências me transforma e me torna uma psicóloga mais preparada para realmente olhar para os meus pacientes ou pessoas com quem trabalho. O principal aprendizado é sobre mim. Assim

compreendo o outro. Além disso, foi com este curso que passei a ver muitas possibilidades de trabalhar com psicologia. Antes não via sentido por exemplo em ser psicóloga numa Empresa, numa Escola, ou em um hospital. A transpessoal me possibilitou ver o sofrimento sob outro ângulo, o ser humano com um potencial de crescimento infinito e isso mudou completamente os meus planos profissionais. Vera: você nos transmite Amor pela Psicologia Transpessoal, pelas pessoas, pela vida. Parabéns pelo seu trabalho!!!”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D3

“A aprendizagem e experiência com a Psicologia Transpessoal “mobilizou uma revolução”, tanto pessoal, quanto profissional. Me permitiu integrar conhecimentos, percepções, sensações e experiências. Possibilitou ampliar recursos pessoais e profissionais. Nas vivências que realizei durante o curso, percebo que passei pelas 7 etapas (reconhecimento, identificação, desidentificação, transmutação, elaboração e integração) propostas pela abordagem transpessoal em relação a várias questões, como por exemplo: em relacionamentos, assimilação de informações e conceitos, posturas, valores, etc.

O que mais marcou foram as mudanças pessoais e profissionais que se processam num contínuo. Cada vez que realizo um exercício ou utilizo uma técnica transpessoal, há uma nova oportunidade de aprendizado, mesmo “repetindo” o mesmo exercício a experiência não se repete. Na clínica, além de ter mais recursos para atender cada caso, percebi que os atendimentos tornaram-se mais coesos com revolução mais significativa e o vínculo mais fortalecido. Nos diagnósticos e prognósticos adquiri percepção mais ampliada com menor expectativa e maior compreensão e aceitação, principalmente em relação ao meu próprio desempenho. Na educação ainda encontro dificuldade para levar a transpessoal para a instituição, ainda está restrito aos alunos cujas salas leciono. Ao trabalhar conteúdos utilizo estratégias de didática transpessoal: há receptividade por parte dos alunos e colegas percebem que nas aulas posteriores estão mais calmos e participativos. Elaborei curso com tema transversal para alunos universitários com técnicas transpessoais e o resultado

tem sido satisfatório. Na educação percebo que a transpessoal estimula e gera oportunidades do indivíduo ser o gerador do próprio conhecimento, são estimulados os afetos positivos com acolhimento do negativo, havendo melhor integração no grupo e maior participação dos membros. O próprio grupo busca a conscientização de todos. Na transpessoal me considero uma aprendiz dela e de mim mesma.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D4

“A transpessoal apareceu para mim em um momento especial. Voltei á escola, para fazer faculdade de psicologia, e como terapeuta holística ficava buscando uma relação entre a holística e a psicologia e me encontrar. Um dia uma professora me disse que eu tinha tudo a ver com a abordagem transpessoal e nesse dia essa palavra “Transpessoal” me tocou. Nesse dia entrei na internet e coloquei essa palavra na busca e apareceu o curso da Dra.Vera, pela ALUBRAT. O que eu conhecia era a UNIPAZ e o Pierre Weil, que admiro muito. Fui fazer a entrevista, conhecia Dra.Vera e hoje posso afirmar com toda a certeza que o curso modificou a minha vida. Fiquei motivada a concluir o curso de Psicologia, que já nem sabia mais se tinha a ver comigo. A teoria da transpessoal me ajudou e me ajuda muito a estar compreendendo melhor e de uma forma organizada e concreta a quem eu vivenciava e não conseguia explicar. A partir da primeira dinâmica eu já consegui evidenciar mudanças significativas tanto da minha vida pessoal como profissional. Essas mudanças que entram como ondas que vão se propagando por onde estamos e vamos. Eu gostaria de ter anotado tudo em um diário de forma bem didática e direta para poder agora estar pontuando tudo de maneira organizada e com fatos o que as técnicas transpessoais transformaram em minha vida, mas eu só consigo falar de uma forma geral.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D5

“Por onde começar?... Com certeza foi muito mais do que simplesmente um “curso”. Foi um experiência transformadora. Tanto à nível pessoal, como profissional. Profissionalmente deu-me a confiança para atuar na clínica que eu tanto sentia falta. Além da clara contribuição dos recursos técnicos, do

embassamento teórico, também uma maior “permissão” interna para ouvir minha intuição. Ressaltando que sempre foi muito importante que essa aprendizagem foi vivencial, e não apenas teórica, o que seria muito pouco para que pudéssemos compreender realmente a profundidade e o potencial de transformação da Psicologia Transpessoal. Aprendi muito com certeza. Conhecimento teórico, importante e fundamental, mas conhecimento humano profundo e transformador.

Nesse momento, é difícil ser sintética, pois sinto-me tocada. As emoções fluem mais do que as palavras. Quando tento descrever como foram esses dois anos, me vem simplesmente gratidão, uma profunda gratidão! Obrigada Vera, por ser não só uma professora, mas uma mestra, uma mestra de coração. Aprendi muito mais com sua postura simples e amorosa, e essencialmente ética de trabalho, do que com todas as leituras e estudos. Sei que ainda tenho muito que estudar, que aprender, que trabalhar, mas nesse momento esse longo caminho e trilha parece-me mais iluminado. Enfim, na Psicologia Transpessoal encontrei-me. Encontrei meu chão, um lar, um colo... e cada momento tive o retorno do que mais necessitava. E agradeço! No momento sinto que teria muito outras coisas a dizer, a validar, mas me fogem as palavras. Talvez até reforça esse depoimento em outro momento e consiga elaborar melhor tudo que gostaria. Mas agora é isso. Esse sentimento tão puro e amoroso, pela Vera, pelo grupo, por estar aqui! Obrigada...”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D6

“Esse curso de Psicologia Transpessoal veio estruturar, dar forma a muitas questões que eu sentia dentro de mim e não conseguia definir. Foi como se fosse me enfeitado uma árvore e eu então pudesse começar a pendurar “meus enfeites”, “minhas luzes”, “minhas cores”. Muitas questões pessoais foram esclarecidas. Hoje eu vejo que quando nossos processos individuais já estão em uma fase mais (equilibrada) (não sei se é esse o tema certo), o curso vai tendo um significado profissional ainda maior, ou então talvez quando estamos nesse estágio de elaboração pessoal conseguimos “cognitivamente” encontrar o caminho “transpessoal”. Profissionalmente, hoje, sou outra pessoa. Os

“exercícios” transpessoais enriquecem os grupos, as sessões, as instituições. É um processo que iniciou-se apenas em mim tenho um longo caminho a percorrer, descobrir, estruturar. Vera, gostaria de deixar registrado aqui o meu agradecimento (do fundo do meu coração) por todo o bem que me proporcionou.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D7

“A aprendizagem me proporcionou no campo pessoal o reconhecimento de diversos potenciais contidos em meu ser com identificações que efetivamente produziam transmutações e transformações que por sua vez, possibilitaram integrar-me do outro de tal forma que reconduziu-me a um novo enfoque em minha abordagem profissional. Além disto, a coletividade que foi identificada como um produto a ser trabalhado e desenvolvido pela percepção do meu papel social em meio a esta construção, com eixo de atuação amorosas que passaram a compor uma nova causa em minha vida, a da contribuição para a construção de uma cultura de paz, neste universo que me rodeia.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D8

“No plano pessoal foi a possibilidade de uma síntese em minha vida: unindo meu interesse e envolvimento com a Yoga e a Psicologia Transpessoal com a minha formação em psicanálise. Coloco isso no plano pessoal porque eu vinha “em sofrimento”, achando que faltava algo na minha clínica. No plano pessoal e familiar propriamente dito creio que mudei muito caminhando mais em pleno na direção do desenvolvimento do meu eu mais profundo, meu ser, meu ser essencial, na aceitação do outro e de mim mesma. No plano profissional, relativo à clínica vi movimento incríveis no caminhar de meus “amigos evolutivos” como diz o Crema e me enchi de entusiasmo, coerência vaidade, amorosidade, entusiasmo presentes e abertura da intenção matando as sincronias e a percepção para os pacientes de que foi um caminho evolutivo. Tenho utilizado muito o trabalho dos sonhos, do roteiro da vida, os exercícios da Fonte e do Sábio, as mandalas. Ainda sinto que preciso de algumas supervisões para integrar melhor na clínica a visão das etapas, situar os quadrantes – e pretendo realizar isso neste próximo ano.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D9

“Vim em busca de conhecimento, de exploração de conteúdos teórico, os quais iriam garantir a minha segurança enquanto profissional. Ao ou no decorrer do curso fui entrando em contato com a teoria, mas mais que isso foi vivenciar um processo particular, pessoal de crescimento. Descobri que grande parte indispensável para alcançar meu objetivo está mesmo dentro de mim. Assim o curso, estar aqui, experienciar estes momentos abriu o meu ângulo de visão diante da vida, da minha posição dentro dela e do caminho da evolução. Posso sem dúvida alguma perceber meus avanços à nível pessoal, em especial o contato com uma inteira diante das dificuldades. Uma clareza maior sobre estas dificuldades, o que elas dizem de mim mesma, etc. A emergência do amor incondicional me tornou mais receptiva, aberta e acolhedora para com o meu mundo interno e externo. Dentro do meu trabalho no sistema Penitenciário, a Psicologia Transpessoal me trouxe a possibilidade de um novo olhar. Consegui ter um distanciamento para compreender as contradições e conflitos experimentados por todos envolvidos com este trabalho, ou pelo menos um caminho para isso, o qual com certeza poderá levar à transformação. Tenho utilizado a visão transpessoal nos meus atendimentos à pessoa presa , e à pessoa trabalhando no sistema Penitenciário. Nos vários tipos de atendimento, ou nas várias situações e com diversos objetivos, a crença no potencial humano e no resgate da sua natureza biopsicossocial Espiritual e cósmico está sempre presente. Por fim, resta deixar aqui meu grande agradecimento por tudo isso.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D10

“No plano pessoal não tenho palavras para dizer tudo o que gostaria, mas acredito não ser necessário usar as palavras. Acredito que fui transparente durante todos os módulos, todos sabem que “fiz terapia grupal” com uma terapeuta e uma energia maravilhosa. Acho que tenho uma entre tantas imagens muito clara que diz tudo. Entrei no 1º Módulo – Preto; sai – colorida em todos os últimos laranja, amarelo, rosa, azul – fiz a integração do meu ser me sinto luz no meu potencial. Volto a dizer agora, entendo o significado cuidar do cuidador, sempre soube que todo terapeuta tem que fazer terapia,

sempre fiz mas nunca alcancei o que tive aqui. Sinto neste momento que tenho uma outra imagem muito clara que mostra o que aconteceu com o profissional. Quando cheguei tinha em minhas mãos vários pedacinhos de tecidos com várias texturas. Tinha a linha em outra mão e o desejo imenso de fazer uma linda colcha de retalho para aquecer as pessoas ao meu redor. Me tocava a dor, o frio do outro. Mas não sabia como unir aqueles pedacinhos todos, então a transpessoal me deu a condição para começar a unir vários pedaços. Me deu também outros maravilhosos conhecimentos aos quais sempre estiveram dentro do meu ser mas não sabia.

Hoje tenho o desejo imenso de alinhar, costurar todos eles mas sinto que preciso aprender mais muito mais! Tenho que me dedicar mais muito mais, não basta o desejo não basta o AMOR é necessário TRABALHO – PERSISTÊNCIA isto ainda tenho que buscar. Mas sinto que tenho algo – o calor humano em minhas mãos segurando este pedacinho de cobertor que consegui fazer para envolver todos os meus pacientes e então poder aquecer o coração de cada um, libertando (contribuindo) assim o ser humano do sofrimento. Deus te ilumine cada vez mais Vera. Obrigada a todos vocês, principalmente a você mãezinha (Sandrinha).”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D11

“A Psicologia Transpessoal entrou em minha vida como um presente. Foi através de um folder que recebi de minha irmã que fez a formação holística de base em Altinópolis, e assim que li já havia resolvido que o faria. No Plano Pessoal houve mudanças no decorrer de todos os módulos, tão visíveis percebidos pela minha família e por meus amigos. A cada módulo alguns dias antes aconteciam algumas palestras, cursos, artigos, e-mails, enfim sincronismo com o que ia ser dado. Uma que também eu percebia que estava na hora de vir para cá, pois aqui eu renovava e voltava inteira recarregada. E mais centrada e tranqüila. Percebo que o meu começo não havia ---- minha 1ª visualização, aí ela foi vindo. Depois foi o dormir no momento crucial do exercício, e depois foi somatizar quando alguns núcleos eram abertos, e não trabalhado, o que foi acontecendo no trajeto de volta para casa com a minha

parceira e companheira de viagem. Com relação ao trabalho com a Psicologia Transpessoal ela tem me possibilitado encontrar a minha melhor forma de atuar. A minha escuta está diferente, tenho usado muito a minha intuição, e tenho usado e experimentado alguns exercícios, com os gerais mais me identifiquei, gosto muito de usar imaginação ativa, sonhos, meditação, relaxamento. A Psicologia Transpessoal me tem dado a abertura de entrar em contato com Chakras, com Mandalas, com a Emergência Espiritual com a psicose vista de uma outra forma enfim. Sinto-me perfeitamente deslumbrada com a Psicologia Transpessoal, e a flexibilidade, e os estados alterados de consciência que facilitam o nosso trabalho. Tenho tentado o tempo todo identificar as setes etapas do processo de interação tanto na vida pessoal quanto profissional. E também a busca da espiritualidade.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D12

“ A aprendizagem teórico-prática dos conceitos e técnicas do curso de Psicologia Transpessoal, tanto no plano pessoal quanto no profissional, estimulam e desenvolvem o meu potencial inato, está sendo excelente. Esse curso com a sabedoria e flexibilidade da facilitadora Vera e seus instrumentos de trabalho, ajudam-me desenvolver os estados de expansão de consciência onde leis desconhecidas ainda, atuam sutilmente, na minha mudança de percepção da realidade(já que cada pessoa cria sua própria realidade) facilitando-me enxergar além de : sinto mais facilidade no enfrentamento diário (pessoal e profissional) mais responsabilidade nas escolhas, flexibilidade, aceitação, lidando melhor com minha parte saudável e do outro. Tinha me permitido conectar com a rede espiritual (sozinha), já que tudo está interligado, possibilitando-me abrir canais de percepção de diferentes maneiras acessando o diurno em minha vida, resultando em melhor qualidade de vida, compreendendo que somos o tempo todo, professores e alunos uns dos outros. Sinto-me profundamente grata por ter resolvido o ex-problema de expressão verbal naturalmente.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D13

“Certamente posso afirmar que a Psicóloga Transpessoal “nasceu” de uma

forma especial para mim. Meu primeiro contato foi com a prática, pois iniciei meu processo psicoterápico nesta abordagem. Deste modo, foi em minhas sessões de psicoterapia que fui me encantando com a Transpessoal e percebendo o grande avanço, a minha própria evolução e integração comigo mesma. Através das técnicas da Psicologia Transpessoal percebi em mim mesmas dificuldades que eu “nem imaginava” ter e melhorei muito nas relações com as pessoas, principalmente na questão familiar, pois consegui me autoconhecer mais e refletir sobre mim mesma. Porém o que realmente alcancei, percebi foi muito especial para mim, foi quando saindo de uma sessão, após ter realizado determinada técnica, resolvi reencontrar um ex-namorado que hoje é meu marido e me ajudou a transformar positivamente diversos aspectos da minha vida. Para mim, a Transpessoal “me trouxe resultados rápidos”, consegui realizar muitas mudanças significativas em mim mesma. Profissionalmente hoje utilizo algumas técnicas aprendidas no curso e percebo que elas realmente favorecem a autoreflexão do paciente e proporcionam transformações. Os pacientes também, de um modo geral, gostam de realizar estas técnicas, segundo minha percepção.

Pretendo continuar me aprofundando e estudando sobre a teoria e prática da Psicologia Transpessoal porque me identifico com ela, porém acho que a teoria (referências biológicas) nem sempre é de fácil entendimento. Sinto dificuldades na leitura destas teorias.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D14

“Meu primeiro contato com a Psicologia Transpessoal foi em Curitiba/PR em 1997, através de uma amiga que estava lendo alguns livros do Jean-Yves Leloup. Resolvi lê-los também e me fascinei com a visão de homem e de mundo que ia se descortinando e que muito me acalentaram a alma. Ao mesmo tempo fui ficando inquieta pois minha prática clínica pedia novas formulações e reflexões que o cabedal teórico que me orientava até então, já não satisfazia plenamente com antes. Surgiu a possibilidade de fazer a formação em Psicologia Transpessoal mas o medo de algo não acadêmico, ainda “proscrito” pela ciência oficial, me fez recuar e só em março de 2002 fui ter novamente

contato com a mesma, agora como cliente. Iniciei a terapia numa abordagem transpessoal levada por necessidades pessoais acumuladas nos cinco anos que se passaram desde os livros de Jean-Yves Leloup mas também acumuladas nos cinco anos que se passaram desde os livros de Jean-Yves Leloup mas também pela curiosidade em experimentar essa Psicologia que fascinava e assustava ao mesmo tempo. Logo de início a boa notícia: minhas questões relativas a espiritualidade não apenas seriam levadas em conta como também seriam vistas como parte fundamental do processo para meu pleno desenvolvimento como SER. Por ser espírita, poder falar num contexto terapêutico da minha intuição, dos meus sonhos premonitórios, dos processos de evolução anímica além da existência física sem medo de ser considerada portadora de qualquer “ose”(neurose ou psicose)não era apenas um alívio, mas também uma alegria para quem não consegue viver sem ver o mundo muito além do contexto material! As vivências em estados ampliados de consciência mostraram-me a riqueza do Ser que sou e me possibilitaram entender os demais seres que povoaram e povoam minha existência, tudo muito integrado á min há história pessoal. Nada é, tudo está no contexto de vida que temos atualmente! A impermanência do instante que progride no momento seguinte é altamente revelador e traz uma esperança imensa de que tudo depende de como se vê a Vida. Tudo está ligado, integrado: mente e corpo, matéria e espírito, teoria e prática. A partícula “E” e não a “OU” prevalece. E como ela a graça da unidade! Poderia talvez resumir meu processo terapêutico como uma viagem da alma muito além do que então me tinha sido permitido. Ganhei autoconfiança, mais auto-estima, clareza de metas! Fazer a formação em Psicologia Transpessoal foi a consequência óbvia. Já fiz até o sexto módulo e pretendo continuar a especialização. Vários aspectos me são preciosos até hoje na formação: as questões da espiritualidade inerentes ao Homem e ao seu desenvolvimento integral (não mais o conflito de que as coisas da alma só cabem nos templos...); o trabalho com os sonhos e sua riqueza terapêutica incrível trazendo-nos uma possibilidade vivencial, tanto no âmbito do individual como do coletivo, impensáveis dentro das teorias psicológicas mais

populares como a psicanálise por exemplo; o trabalho com mandalas mostrando-nos que o Inconsciente é sábio e ainda mais rico do que já sabíamos pelas demais teorias psicológicas; o aspecto da arte como elemento terapêutico estruturante e sensível, fundamental para a expressão do Ser saudável e harmonioso. Sem dúvida que minha prática clínica mudou. Embora retomando-a após uma mudança de cidade e país, o que significa recomeçar tudo outra vez e conseqüentemente com apenas algumas poucas experiências práticas aqui em São Paulo, já ousou dizer que os benefícios são muito mais rápidos que as psicoterapias convencionais pois o cliente experimenta em si, com seu corpo, com suas emoções, sua intuição, todo o seu Ser, cada um dos conflitos que o trouxeram á terapia e portanto pode pensar em soluções integrais e integradas. É como se permitíssemos a alguém ver as demais facetas de um cubo do qual anteriormente só se via uma face. A vida é multifacetada e não há como entendê-la sem integrar todas as partes. Introduzi algumas vivências aprendidas no curso em dois processos de Orientação Vocacional que desenvolvi no consultório e o resultado foi muito positivo: quando não se consegue ver o porquê do conflito da escolha (seja ela ocupacional, profissional ou vocacional) através do racional como a maioria dos processos de Orientação propõem e convidamos o cliente a permitir-se olhar para este conflito com os olhos da alma, da razão, imediatamente uma torrente de possibilidades se descortina deixando o cliente e até mesmo a terapeuta, perplexos. É a multiplicidade da unidade que tem permissão de se manifestar e aí a escolha fica muito mais simples. Portanto, essa é a minha vivência com a Psicologia Transpessoal: ter tido a possibilidade de caminhar por rumos muito mais amplos que os até então imaginados e trilhados, tanto pessoal como profissionalmente, ter a visão de Vida ampliada ao infinito, ter a Vida familiar enriquecida com novas formas de convívio até então impensadas e poder ser uma terapeuta em paz com suas próprias convicções pessoais, filosóficas e religiosas. Meu sentimento é de gratidão!!!”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D15

“Antes da Transpessoal, meu trabalho era na linha de Iogaterapia. Então, refleti

sobre a dimensão da espiritualidade para compreender a dor trazida pelo paciente já me era presente. Porém a sensação na época da busca pela transpessoal era de estar com os caros “estagnados”. Algo em mim (que hoje sei ser a intuição ou a consciência ampliada, expandida nestes momentos) sabia que eu teria que buscar não apenas outras técnicas pois não acredito que o número de técnicas simplesmente aplicadas façam alguma diferença, mas sim ampliar a minha compreensão sobre como transformar a percepção de meus pacientes em ações saudáveis para sua vida. Pensando hoje, fica mais claro que a Iogaterapia me permitiu trabalhar o reconhecimento, a identificação e a desidentificação de meus pacientes. Isto eu fazia com facilidade e, em muitos casos, sentia o alívio que a pessoa havia buscado na terapia. Mas eu sentia, intuía, sabia que este não era o trabalho completo. Então, na transpessoal vim desenvolver a consciência pessoal que compreende ainda as etapas de transformação, transmutação, elaboração e integração. E isto hoje já faz muita diferença no meu trabalho e na minha vida. Aliás, é impossível mudar a postura no trabalho sem antes incorporar isto ao seu olhar para o mundo, para a vida. Então, pacientes pelos quais eu sentia estar fazendo muito pouco, acabaram por atingir saltos de desenvolvimento interior quando comecei apenas a trabalhar o eixo experiencial (R.E.I.S.), com técnicas, com conversas que buscavam elaborar junto ao paciente os símbolos surgidos e o que revelaram sobre suas crenças sobre sua “doença”, seu olhar para a vida, suas dores e conflitos que os haviam trazido para o processo psicoterapêutico. Eu ainda não finalizei o curso. Acho que estou pessoalmente na fase de transformação/transmutação com algumas expansões de consciência do(s) nível(eis) de elaboração e integração. Mas já posso afirmar: Trabalhar na abordagem Transpessoal faz TODA diferença.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D16

“A Psicologia Transpessoal trouxe para mim uma conscientização da minha ligação com o outro, como um elo de uma grande corrente universal. Fez-me ver o ser humano como alguém que experencia vários papéis diferentes na sua trajetória e pode trazer destas vivencias o aprendizado e a força necessária para

superar seus obstáculos atuais com mais dignidade, tranquilidade e ao mesmo tempo energia e coragem. Me fez visualizar o futuro com mais paz interior e estar vivendo meu presente mais inteira e feliz. Esta vivencia pessoal me possibilitou orientar o outro no seu próprio caminhar, respeitando sempre o seu tempo, seu ritmo.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D17

“Acredito muito quando em transpessoal é algo que tenha constantemente repetido em aulas e seminários que “o trabalho do terapeuta em seu paciente reflete o trabalho que ele faz consigo próprio”. Por isto plano pessoal e profissional estão interligados. Para mim a aprendizagem teórico-prática em transpessoal foi simplesmente transformadora em todos os sentidos de minha vida. Pude resgatar em mim mesma o meu ser sadio, pleno e sábio. Hoje deixo que ele apareça quando me sinto indecisa de caminhos a seguir. Ao contrário de cair em desespero, entrego a parte mais sábia e mais compassiva a direção. Talvez o que mais me toca foi sentir o despertar de uma bio-ética mais profundamente humana, com mais compaixão. Isto me trouxe mais liberdade e confiança no agir na vida na profissão.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D18

“Na busca constante de melhor conhecer o ser com o qual trabalhamos no ser terapêutico nos embrenhamos sempre nos mais variados caminhos. Buscamos sempre algo, maior, mais amplo que realmente justificasse o movimento extraordinário de vida. As abordagens, mesmo as humanistas vão até um ponto e param. Fica faltando. Na visão transpessoal os horizontes se ampliam. O ser deixa de ser limitado para se expandir e buscar a sua essência, que é divina. Nesse trânsito pelo eixo experiencial e evolutivo, o que se percebe é que não só as questões vão sendo resolvidas mas que a estrada se abre para outras vivências. O trabalho psicoterapêutico não só promove o autoconhecimento mas insere, também o individuo como co-criador divino. Isso é a transpessoal”.

Análise de Conteúdo – Depoimento – D19

“Não acredito ser necessário diferenciar o plano pessoal do profissional, já que “percebo” que ambos modificaram, transformavam, evoluíram. Por sinal,

percebo como a palavra chave nesta transformação. Realmente a minha percepção de realidade. Usando uma frase que escutei no próprio curso: “Nada mudou mas tudo está diferente”. Percebo qualidade no meu viver, relacionar, amar, trabalhar e esta qualidade e no ser integral, ou seja, está presente minhas limitações, idiossincrasias, complexos – mas eles estão aceitos. Aceitação outra palavra disse processo, como é bom dizer que gosto do que sou, do que sendo, do que foi, do que será. Isto é como uma grande ou da de energia que pega do centro do meu corpo/ser é vai para as áreas de minha vida.

Análise de Conteúdo – Depoimento – D20

“O curso de Psicologia Transpessoal possibilitou que a emergência pessoal através dos exercícios trouxesse uma aprendizagem que se estende para todos as outras áreas de atuações do meu ser, pois a teoria experienciada possibilita a real aprendizagem que modifica a ação no mundo. Trouxe uma coerência entre o sentir, pensar e agir com maior confiança. Principalmente trouxe a alegria de ousar experimentar o saudável que emerge do trabalho com os seres que me procuram a principio identificados com as partes, fragmentados depois, integrando... Confirmando que sempre os aspectos saudáveis estão presentes, esperando ser desvelados.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D21

“Tenho aplicado as técnicas no setting terapêutico respeitando todos os passos, independente de estar utilizando técnicas espirituais. Ao mesmo tempo tenho observado que na minha vida, o que foi esplanado na teoria acontece na prática. Tenho utilizado com sucesso tanto na vida pessoal quanto no processo terapêutico. Mo meu caso utilizo as técnicas de visualização, relaxamento, oito elementos, mandalas, hiperminésia com mais frequência. Observo as sete fases e o Reis.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D22

“No plano pessoal toda a aprendizagem do curso de transpessoal foi de perceber o meu mundo interno, e assim entrando num processo de transformação todos os dias, o que acho uma benção que dou a mim mesma. Na área profissional, tanto clínica como educacional, sinto que a medida que

eu cresço, cada dias, levo também as pessoas que buscam o um trabalho, a sentir esse processo de evolução. Portanto, as ferramentas adquiridas através da aprendizagem do curso de transpessoal não são as motivações para minha integração como ser humano.”

Análise de Conteúdo – Depoimento – D23

“- Passei a ter uma visão mais ampliada sobre tudo e sobre todos. Entendo que a essência é muito maior que os limites da aparência. - Utilizo as “ferramentas” tanto na área organizacional quanto clínica e hospitalar. - Estou desabrochando como pessoa, como profissional e como ser espiritual. - Com pacientes com câncer (clínica-hospital): trabalho mágoas e ressentimentos com o objetivo de promover o “Perdão” exercício: “Reverendo Metas Existências” e “Roteiro de Vida” para promover “objetivos” na vida e assim reverter o quadro de doença para cura.

- Em todas as situações estímulo o Divino que existe em tudo e em todos. - Com “amor” as escolhas ficam mais assertivas e a qualidade de melhora.”

ANEXO 4

(4) Carta CRP


**Conselho Regional
de Psicologia SP**

Conselho Federal de Psicologia
Conselho Regional de Psicologia
do Estado de São Paulo
5ª Região
Rua Arruda Alvim, 89, Jardim América
cep 05410-020, São Paulo, SP
tel (11) 3061-9476, fax (11) 3061-0106
e-mail: info@crpsp.org.br
website: www.crpsp.org.br

OF. ADP Nº 293/01

São Paulo, 27 de junho de 2001

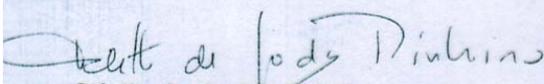
**Ilmo. Sr.
Luiz Carlos Garcia**
Coordenador Geral do III Congresso Luso Brasileiro de
Psicologia Transpessoal: Ciência e Aplicação

Prezado Senhor,

A diretoria do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, agradece o convite para participar do III Congresso Luso Brasileiro de Transpessoal, a realizar-se no período de 01 a 04 de setembro. Informamos que estaremos oportunamente indicando o nome do representante deste CRP SP no referido congresso.

Ressaltamos porém, que esta será uma ocasião propícia para esclarecermos a posição que o Sistema Conselhos vem assumindo a respeito de práticas profissionais emergentes. Gostaríamos no entanto, de esclarecer que a nosso ver os conselhos profissionais não têm competência para reconhecer oficialmente qualquer vertente psicológica, pois é no âmbito científico e acadêmico que as novas teorias são debatidas.

Cordialmente,


Odette de Godoy Pinheiro
Vice-Presidente em Exercício



APÊNDICE 1

- (1) Modelo da folha de questão norteadora/ frente

Depoimento

“Descreva como foi para você, no plano pessoal e profissional a aprendizagem teórico-prática dos conceitos e técnicas do curso de Psicologia Transpessoal”.

APÊNDICE 2

(2) Modelo da folha de questão norteadora/ verso

Autorizo a utilização deste depoimento para fins de pesquisa acadêmica e publicação.

Nome: _____ Idade: _____

Endereço: _____

Profissão: _____ Área que atua: _____

Assinatura

Módulos assistido por você: Assinalar com um X

1	2	3	4	5	6	7	TPT1	TPT2	TPT3
---	---	---	---	---	---	---	------	------	------